

„Unterrichtsfach: Biographie“

Der autobiographische Text als Medium biographischer Lernprozesse in der Erwachsenenbildung. Eine Studie.

Inhaltsverzeichnis

Seite

1. **Einleitung**
2. **„Biographie“ als sozialwissenschaftlicher Forschungsgegenstand**
 - 2.1 Begriffsbestimmungen
 - 2.2 Sozialwissenschaftliche Traditionslinien
 - 2.2.1 Exkurs: Die Bewegung der „Oral History“
 - 2.3 Das interpretative Paradigma
 - 2.4 Die autobiographische Erinnerung als Erkenntnisinstrument historischer und gegenwärtiger sozialer Wirklichkeit
 - 2.5 Erziehungswissenschaftliche Ansätze biographischer Forschung
3. **Zur Erhebung und Analyse lebensgeschichtlicher Daten**
 - 3.1 Das narrative Interview
 - 3.2 Zur Analyse autobiographischer Interviews
 - 3.2.1 Die Analyse biographischer Erfahrungsaufschichtung nach Fritz Schütze
 - 3.2.2 Abgrenzung zum Analyseansatz der „objektiven Hermeneutik“
 - 3.3 Erzählte vs. literarisch bearbeitete Ausschnitte von Biographien
4. **Biographisches Lernen**
 - 4.1 Versuch einer Begriffsbestimmung
 - 4.2 Funktionsprinzipien biographischen Lernens
 - 4.3 Der subjektive Sinn eines institutionalisierten biographischen Lernens
5. **Biographisches Arbeiten in „Schreibwerkstätten“**
 - 5.1 Der Einfluss des „kreativen Schreibens“ auf die Arbeit von Schreibwerkstätten
 - 5.2 Zu den Ansätzen einer Schreib- und Poesiepädagogik
6. **Studienabschnitt I - Analyse von Arbeitsergebnissen einer Schreibwerkstatt zum Thema „Schulzeit“**
 - 6.1 Zur Methodologie der Untersuchung
 - 6.2 Vorbemerkungen zur Auswahl des Untersuchungsgegenstandes und der Interviewpartner/-innen
 - 6.3 Hinweise zur Transkription
 - 6.4 Analyse I - Frau H. (69 Jahre)
 - 6.4.1 Interviewsituation
 - 6.4.2 Analyse des autobiographischen narrativen Interviews
 - 6.4.3 Der autobiographische Text „Schulzeit“
 - 6.4.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Schulzeit“
 - 6.5 Analyse I – Frau S. (72 Jahre)
 - 6.5.1 Interviewsituation
 - 6.5.2 Analyse des autobiographischen narrativen Interviews
 - 6.5.3 Der autobiographische Text „Von der Schule träumen“
 - 6.5.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter

- Darstellung der biographischen Epoche „Schulzeit“
- 6.6 Analyse I - Herr F. (72 Jahre)
 - 6.6.1 Interviewsituation
 - 6.6.2 Analyse des autobiographischen narrativen Interviews
 - 6.6.3 Der autobiographische Text „Aus meiner Schulzeit“
 - 6.6.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Schulzeit“

6.7 Zwischenbetrachtung

7. Studienabschnitt II - Analyse von Arbeitsergebnissen einer Schreibwerkstatt zum Thema „Pensionierung“

7.1 Vorbemerkungen zur Auswahl des Themas „Pensionierung“

7.2 Analyse II – Frau H. (71 Jahre)

- 7.2.1 Interviewsituation
- 7.2.2 Analyse des lebensepochal fokussierten Interviews
- 7.2.3 Der autobiographische Text „Junge Alte“
- 7.2.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Ruhestand“
- 7.2.5 Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen

7.3 Analyse II – Frau S. (74 Jahre)

- 7.3.1 Interviewsituation
- 7.3.2 Analyse des lebensepochal fokussierten Interviews
- 7.3.3 Der autobiographische Text „Die Aufnahmeprüfung“
- 7.3.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Ruhestand“
- 7.3.5 Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen

7.4 Analyse II – Herr F. (74 Jahre)

- 7.4.1 Interviewsituation
- 7.4.2 Analyse des lebensepochal fokussierten Interviews
- 7.4.3 Der autobiographische Text „Ruhestand ab 1.2.1988“
- 7.4.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Ruhestand“
- 7.4.5 Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen

8. Ergebnisse der Studie

- 8.1 Zur Wirksamkeit des Analyseinstrumentes
- 8.2 Biographische Lernprozesse bei den Proband/-innen
- 8.3 Die Bedeutung der Schreibwerkstatt für das biographische Lernen
 - 8.3.1 Didaktische Reflexionen zur Anleitung biographischer Lernprozesse

9. Kritik und Ausblick

Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Die zentrale These der vorliegenden Arbeit lautet: Die institutionelle Erwachsenenbildung wird durch die dynamisch verlaufende Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen - wesentlich durch den weitgehenden Verlust einer orientierungsstiftenden „Normalbiographie“ – bereits heute vor eine Aufgabe gestellt, die mit den herkömmlichen didaktischen Ansätzen nicht befriedigend gelöst werden kann und die damit einer Neuorientierung bedarf. Gefordert ist eine Erwachsenenbildung, die individuelle Suchbewegungen in Richtung stabiler persönlicher Identität auch außerhalb vorgezeichneter Berufskarrieren und gesellschaftlich etablierter Lebenslaufmodelle kompetent unterstützt und den dafür notwendigen Raum sicherstellt.

Der Ausgangspunkt des im Titel angekündigten Themas, nämlich die Möglichkeit eines intendierten biographischen Lernens in der erwachsenenpädagogischen Arbeit zu untersuchen, entwickelte sich zunächst aus meinen eigenen berufspraktischen Erfahrungen. Als Leiter einer Schleswig-Holsteinischen Volkshochschule habe ich mich vor fünf Jahren erstmals mit der Frage auseinandergesetzt, wie der in den siebziger Jahren durch den Deutschen Volkshochschulverband geprägte Begriff der „Teilnehmerorientierung“ als Anforderung an die Programmgestaltung dieser Bildungseinrichtung konkret umzusetzen wäre. Die Antwort auf diese Frage erschien angesichts der bis heute stetig wachsenden Nachfrage nach Angeboten der beruflichen Bildung zunächst trivial einfach: Teilnehmerorientierung bedeutet hier – zumindest für einen sehr großen Teil der Weiterbildungsinteressierten – beruflich verwertbare Angebote zu entwickeln oder aber, und das ist keineswegs ein Widerspruch, ausgleichende Freizeitbeschäftigungen für die Momente (oder auch längere Phasen) der Nichterwerbstätigkeit zu initiieren. Selbst das breite Spektrum der „Gesundheitsbildung“ wird, analysiert man die Angebotsstruktur von Volkshochschulen in diesem Bereich, zu einem großen Teil um das Erwerbsleben herum organisiert: „Wirbelsäulengymnastik“ als Abhilfe bei Beschwerden durch überlanges Sitzen, „Augentraining“ zur Entspannung bei der Bildschirmarbeit oder „Autogenes Training am Arbeitsplatz“ sind nur einige wenige Beispiele dafür, dass sich ein Großteil heutiger VHS-Angebote vornehmlich an diejenigen richtet, die sich im Rahmen von Erwerbsbiographien bewegen oder auch – wie im Falle der „Seniorenbildung“ – bewegt haben. Selbstverständlich kann und soll die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterbildung als Voraussetzung einer erfolgreichen Partizipation an der sich stetig weiterentwickelnden Berufswelt

hier in keiner Weise bestritten werden. Nicht zuletzt durch die analytische Feststellung Ulrich Becks, dass die in Folge der Modernisierung entstehenden Individuallagen in höchstem Maße *marktabhängig* sind¹, wird die Bereitstellung beruflicher Weiterbildungsangebote als existenzielle Anforderungen der Teilnehmer/-innen plausibel. Gleichzeitig aber wächst die Zahl derjenigen Menschen, deren Identität sich nicht oder nur begrenzt auf die affirmative Kraft eines „Normal-Erwerbslebens“ stützen kann. Das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit, der sich beschleunigende Wandel von Berufsbildern, Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse und die aus diesen Faktoren resultierende Zunahme von „Patchwork-Berufsbiographien“ sind Ausdruck und zugleich Ausgangspunkt veränderter Organisationsprinzipien der beruflichen Lebenspraxis. Bei gleichzeitiger Herauslösung der Individuen aus alternativen Sicherungssystemen, wie z.B. stabilen Familienverbänden, erscheint es als ein charakteristisches Merkmal des modernen Lebens, dass individuelle Identität nicht mehr zwangsläufig im Rahmen eines gesellschaftlich akzeptierten „Lebensfahrplans“ definiert ist, sondern durch das Individuum selbst hergestellt und unter wechselnden Bedingungen in einer stabilen Balance gehalten werden muss. „Biographisierung“² lautet der sozialwissenschaftliche Terminus, der diesen lebenslangen, individuellen Suchprozess nach sinnstiftenden Zusammenhängen biographischer Erfahrungen beschreibt. Unter Bezeichnungen wie „Lebensgeschichtliches Lernen“³, Biographisches Lernen“⁴ oder auch „Lebenslanges Lernen“⁵ existieren seit mindestens zwei Jahrzehnten lerntheoretische Ansätze, die das intendierte, selbstreflexive Lernen an und mit individuellen Biographien beschreiben bzw. dieses programmatisch vertreten. Es handelt sich hierbei um Lernformen, bei der die individuelle Lebensgeschichte des Lernenden im Zentrum steht, wobei sich der Verlaufsprozess des Lernens – u.a. durch seine Richtungsoffenheit - deutlich von den didaktischen Konzepten unterscheidet, die derzeit als gängige Curricula in der Erwachsenenpädagogik praktiziert werden. Aus heutiger Sicht muss allerdings festgestellt werden, dass institutionelle Lernangebote in diesem Bereich, trotz der breiten Zustimmung über ihre existenzielle

¹ Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986, S.210.

² Vgl. z.B. Marotzki, Winfried: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ders. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 61.

³ Vgl. z.B. Schulze: Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In Baacke, Dieter/Ders. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel 1985, S. 29 – 63.

⁴ Vgl. z.B. Ecarius Jutta: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 90 – 105, oder Vogt, Annette: Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am Lebenslauf. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichte und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 37 – 55.

⁵ Vgl. z.B. Kade 1996, S. 248ff.

Notwendigkeit für die potenziellen Teilnehmer/-innen, bestenfalls als Randerscheinung innerhalb des etablierten Programmangebotes in der Erwachsenenbildung auffindbar sind.

Es ist eben diese Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeit und erwachsenenpädagogischer Wirklichkeit, der ich mich in ihren Begründungen verstehend annähern möchte, um eine Ausweitung biographischer Arbeit und deren Implementierung in die institutionelle Erwachsenenbildung argumentativ zu unterstützen. Dafür wird es u.a. wichtig sein – auch dies ist eine grundlegende These meiner Arbeit - das systemimmanente Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Institution zu betrachten, das sich als Folge moderner Lebenslaufstrukturen zwangsläufig einstellt: Auf der einen Seite wird das Individuum aus institutionell geprägten Lebenslaufmustern entlassen, zum anderen sind es aber gerade eben Institutionen, die die Grenzen der Freiräume markieren bzw. Entscheidungsnotwendigkeiten als solche festschreiben⁶. Mit einfachen Worten ausgedrückt: Es steht dem Individuum weitgehend frei, zu tun was es möchte, aber es bleibt die entscheidende Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichem Leben, dass es selbst herausfindet, was zu tun ist. Bei der biographischen Selbstthematization der Teilnehmer/-innen spielen Erfahrungen mit Institutionen (z.B. mit der Sozialisationsagentur „Schule“) in aller Regel eine wichtige Rolle. Damit ergibt sich eine didaktisch bedeutsame Situation, dass innerhalb eines institutionellen Lernangebotes u.a. Erfahrungen mit Lerninstitutionen reflektiert werden sollen. Die Entwicklung und die Analyse von Lernangeboten muss daher immer beide Perspektiven miteinbeziehen: Die Perspektive des Individuums mit seinen Ansprüchen auf einen emanzipatorischen Umgang mit curricularen Konfliktsituationen, welche in der Regel mit institutionellen Erfahrungen verknüpft sind, und die Perspektive der Bildungsinstitution, die in selbstkritischer und selbstthematizierender Weise diesen emanzipatorischen Prozess unterstützen und hierfür didaktische Hilfen bereitstellen soll. Es wird daher eine wichtige Frage sein, unter welchen Voraussetzungen und mit welchen Lernzielen die institutionelle Erwachsenenbildung *überhaupt* ein sinnvoller Ort für biographisches Lernen sein kann.

Im Zentrum dieser Arbeit wird die Analyse eines praktischen Beispiels angeleiteter biographischer Arbeit an einer Volkshochschule stehen. Diese Vorgehensweise erscheint mir darum sinnvoll, weil

⁶ Ein ähnlicher Gedanke findet sich auch bei Martin Kohli, der feststellt, dass eine Erweiterung des individuellen Handlungsspielraumes nur insofern gegeben ist, als dass „(...) nicht so sehr ein bestimmtes Verlaufsmuster oder eine bestimmte Entscheidung institutionalisiert [ist], wohl aber die Notwendigkeit oder gar der Zwang zu einer subjektiven Lebensführung.“ Kohli, Martin: Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, Hans-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S.44.

hierdurch nicht nur ein aktuelles Resultat biographischen Lernens evaluiert wird, sondern gleichzeitig eine Folie entsteht, auf der die theoretisch entfalteteten Fragestellungen konkret diskutiert werden können. Dabei sollen - neben den hierdurch möglichen Rückschlüssen auf die grundsätzlichen Wirkungsprinzipien lebensgeschichtlichen Lernens – auch dessen didaktische Grundlagen überprüft bzw. weiterentwickelt werden. So stellen z.B. die Aussagen der Interviewpartner/-innen über die Rolle der Anleiterin – neben den Arbeitsergebnissen - einen ersten empirischen Anhaltspunkt für die Frage nach den möglichen Inhalten einer fachlichen Weiterbildung interessierter Pädagog/-innen dar. Die Tatsache, dass entsprechende Angebote in den Weiterbildungskatalogen für Kursleiter/-innen zur Zeit kaum auffindbar sind, unterstützt die anfangs formulierte These, dass dem Thema des „Biographischen Lernens“ in der heutigen Weiterbildungspraxis ein nur unzureichender Raum zugesprochen wird.

Zu den methodologischen Problemen der vorliegenden Untersuchung gehörte vor allem die unübersichtliche Fülle an thematisch verwandten Forschungssträngen mit ihren jeweils unterschiedlich akzentuierten Begrifflichkeiten sowie die notwendige Integration verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen, ohne dabei die grundsätzliche pädagogische Fragestellung aus dem Blick zu verlieren. So werden in der Anlage der Untersuchung (mehr oder weniger zwangsläufig) verschiedene Ansätze und Themen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung gestreift, die jeweils Grundlagen einer eigenen analytischen Ausrichtung und Theoriebildung sein könnten bzw. geworden sind (z.B. die Themenfelder „Geschichte der Kindheit“, „Schulisches Lernen“, „Interaktion zwischen Lehrern und Schülern“, „Lebensalltag und Lebenswirklichkeit im Nationalsozialismus“, „Enttypisierung gängiger Geschichtsvorstellungen“). Das eigentliche Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung bleibt aber – dies sei hier noch einmal zusammenfassend wiederholt - das biographische Lernen im Erwachsenenalter, der emanzipatorische Umgang mit curricularen Konfliktsituationen sowie Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Unterstützung durch entsprechende Lernhilfen.

Die Studie

Den Gegenstand der Untersuchung bilden Interviews und Texte von drei Teilnehmer/-innen einer Volkshochschul-Schreibwerkstatt mit autobiographischem Arbeitsschwerpunkt. In der Zeit ihres

Bestehens zwischen 1994 und 2000 sind in diesem Rahmen autobiographische Texte zu unterschiedlichen Themen entstanden, von denen in der ersten Phase der Studie zunächst das dort bearbeitete Thema „Schulzeit“ (1995) und in der zweiten Phase das Thema „Pensionierung“ (1999) analytisch betrachtet worden sind. Für die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes „Schreibwerkstatt“ waren vor allem vier Faktoren ausschlaggebend:

1. In einer Schreibwerkstatt, deren institutioneller Rahmen durch eine Volkshochschule gebildet wird, findet eine fachliche Anleitung bzw. Begleitung des reflexiven Schaffensprozesses statt. Die hierfür notwendige didaktische Ausrichtung des/der Anleiter/-in impliziert das Vorhandensein eines methodischen Konzeptes, das zumindest eine Strukturierung der reflexiven Selbstthematization der Teilnehmer/-innen zum Ziel hat.
2. Ich stimme mit der Auffassung Dieter Nittels überein, dass auf Teilnehmerseite bei der Erzeugung lebensgeschichtlicher Texte in Schreibwerkstätten in der Regel sowohl der Wunsch, als auch die Erwartung besteht, sich die eigene Biographie anzueignen, sie zu reflektieren und möglicherweise Sichtweisen zu verändern.⁷ Bezogen auf die biographische Arbeit existieren somit Erwartungshaltungen sowohl auf institutioneller Seite – repräsentiert durch das didaktische Konzept des Kursleitenden – als auch auf Teilnehmerseite, die implizit aufeinander bezogen sind.
3. Durch das Schreiben autobiographischer Texte findet eine intensive Selektion bzw. Fokussierung des Erlebten statt. Die Auswahl der geschilderten Erfahrungen, der Einbezug oder die Auslassung persönlicher oder gesellschaftlicher Rahmenumstände, welche erst durch den Vergleich mit den narrativen Interviews als solche für den Forschenden erkennbar werden, können in ihrem Bedeutungsgehalt für die biographische Sinnkonstruktion des Biographieträgers analysiert werden.
4. Es wird a priori angenommen, dass der subjektiven Rekonstruktions*perspektive* eine entscheidende Rolle bei der literarischen Bearbeitung von biographischen Erfahrungen zukommt. Im Zuge einer grundsätzlich un abgeschlossenen, immer wieder neu zu leistenden Biographisierung des individuellen Lebenslaufs, zeigt sich das Individuum in seiner autobiographischen Äußerung – das gilt sowohl für autobiographische Texte, als auch für narrative Interviews – in seiner augenblicklichen Konstituiertheit. Insofern ist der autobiographische Text im Hinblick

⁷ Nittel, Dieter: Report: Biographieforschung. In der Reihe: Pädagogische Arbeitsstelle – Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Berichte. Materialien. Planungshilfen. Bonn 1991, S.29.

auf die Veränderung lebensgeschichtlicher Deutungsmuster⁸ immer als ein Status-Quo von Identität analysierbar.⁹ Sollte also im Rahmen der hier untersuchten literarischen Bearbeitungen ein biographischer Lernprozess wirksam geworden sein, müsste dieser in den zeitlich versetzten Interviews und Texten durch ein hermeneutisches Analyseverfahren nachgewiesen werden können.

Gerade dieser letzte Punkt, der einen entscheidenden Aspekt für die methodologische Anlage dieser Untersuchung beschreibt, soll etwas genauer erläutert werden: Wenn in einem späteren Kapitel dieser Arbeit gezeigt werden wird, dass das biographische Lernen immer eine prozesshafte und richtungsoffene Struktur aufweist, dann müssen bei der Untersuchung eines solchen (Lern-)Prozesses mindestens zwei zeitliche Koordinaten betrachtet werden, um eine fundierte Aussage über möglicherweise eingetretene Lernentwicklungen treffen zu können. Die im Rahmen der ersten Untersuchungsphase gewonnenen Ergebnisse¹⁰ sollen daher durch die zweite Untersuchungsphase zum einen evaluiert werden, zum anderen sollen in der vergleichenden Analyse beider Untersuchungsergebnisse weiterführende Erkenntnisse über Wirkungsprozesse und Richtungsweisen des biographischen Lernens gewonnen werden.

Wenngleich im Titel der vorliegenden Arbeit bereits angekündigt ist, dass den autobiographischen Texten eine zentrale Rolle bei der Analyse von biographischen Lernprozessen zukommen wird, soll die Bedeutung der narrativen Interviews bereits an dieser Stelle betont werden¹¹. Es sind vor allem die folgenden zwei Aspekte, welche die Integration einer ausführlichen Interviewanalyse in die Untersuchung m. E. unbedingt erforderlich machen: 1. Das durch die narrativen Interviews gewonnene und ausgewertete biographische Datenmaterial stellt eine wesentliche Basis für die Absicherung der Textanalysen dar. Dieses relativ aufwendige Verfahren ist notwendig, weil die autobiographischen Texte auf Grund ihrer relativen Kürze zu große Interpretationsspielräume zulassen würden, zumal nicht in jedem Fall konkrete biographische Erfahrungen niedergeschrieben

⁸ Der Begriff des „biographischen Deutungsmusters“ wird in Kapitel 3 sowohl in seiner Verwendung bei Fritz Schütze, als auch in seiner Bedeutung für die Analyse biographischer Lernprozesse im Rahmen dieser Studie eingehend erläutert werden.

⁹ Die Voraussetzung des biographischen Lernens liegt also in der angenommenen Veränderbarkeit von Identität durch die angenommene Veränderbarkeit biographischer Selbstthematisierung begründet.

¹⁰ Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase sind bereits in Form einer Diplomarbeit aus dem Jahr 1998 vorgestellt worden.

¹¹ Eine ausführlichere Erläuterung hinsichtlich der methodologischen Bedeutung der Interviews erfolgt in den Kapiteln 4 und 7. Zudem werden in Kapitel 9 die Ergebnisse der Studie auch unter dem Aspekt eines biographischen Lernens durch die verbale Explikation lebensgeschichtlicher Erfahrungen ausgewertet werden.

worden sind, sondern diese von den Autoren zum Teil in Form von Bildern und Assoziationen abstrahiert bzw. chiffriert worden sind. So liegt der Vorteil dieser Vorgehensweise genau darin, dass Auslassungen, Schwerpunktsetzungen sowie erkennbare biographische Deutungsmuster innerhalb der Texte - vor dem Hintergrund der narrativen Interviews - in ihrer Relevanz für die Biographieträger gewichtet werden können, und dass gegebenenfalls ein Bezug zwischen abstrahierten und konkreten biographischen Erlebnissen herstellbar wird.

Der zweite, fast noch bedeutsamere Aspekt an den Interviews ist ihre direkte Beteiligung an dem, was hier unter biographischem Lernen verstanden werden soll. Es wird sich zeigen, dass sich die Lernprozesse der Proband/-innen keineswegs auf die Textarbeit beschränken bzw. sich diese ausschließlich in den Texten widerspiegeln. Es kann und soll an dieser Stelle nur angedeutet werden, dass es sich bei dem Thema „Biographisches Lernen im Rahmen einer Schreibwerkstatt“ um einen *Lernkomplex* handelt, in dem die literarische Transformation zwar einen sehr wesentlichen, aber nicht den einzigen „Lernmodus“ darstellt. Die Bedeutung der direkten, d.h. der verbalen Kommunikation von Lebensgeschichte für die Biographisierungsprozesse der Teilnehmer/-innen, sei es im Rahmen der Schreibgruppentreffen oder im Rahmen der Interviews, wird bereits innerhalb der Studie erkennbar werden (z.B. immer dann, wenn sich ein(e) Erzähler/-in konkret auf einen diskursiven Austausch innerhalb der Schreibgruppe bezieht und das Ergebnis in die eigene biographische Konstruktion integriert). Da mir die kommunikativen Prozesse innerhalb der Gruppe nicht zugänglich waren, sollen die Interviews stellvertretend für diesen Aspekt biographischen Lernens in die Untersuchung einbezogen werden. Die vergleichende Analyse zwischen den Interviews und den Texten ist somit nicht zuletzt auch eine Konsequenz der Annahme, dass eben diese kommunikativen Prozesse in ihrer Relevanz für die aktuelle biographische Perspektive der Proband/-innen keinesfalls außer Acht gelassen werden dürfen.

Abschließend möchte ich auf einen möglichen Einwand eingehen, der ebenfalls die Anlage der Studie, d.h. deren methodologische Grundstruktur betrifft; So ließe sich fragen, warum – gerade wenn es im Wesentlichen um den Vergleich zweier zeitlich versetzter, autobiographischer Texte geht – diese nicht die gleiche biographische Phase zum Inhalt haben sollten. Wäre es dementsprechend nicht sinnvoller gewesen, einen zweiten Text zum Thema „Schulzeit“ quasi „in Auftrag zu geben“? - Hierzu muss zunächst festgestellt werden, dass es sich im vorliegenden Falle um eine Feld- und nicht um eine Laborstudie handelt. Es geht mir in meiner Untersuchung ja gerade um die Analyse biographischer Lernprozesse innerhalb der erwachsenenpädagogischen *Praxis*. Wenn ich

daher die These aufstelle, dass bei den Teilnehmer/-innen dieser konkreten Schreibwerkstatt ein biographisches Lernen stattfindet, und die autobiographischen Texte tatsächlich Medien dieses Lernens sind, dann muss sich dieses Lernen auch in unterschiedlichen Texten nachweisen lassen. Es ist zwar grundsätzlich nicht auszuschließen, dass die Produktion thematisch identischer Texte Bestandteil des didaktischen Konzeptes einer Schreibwerkstatt sein könnte, für die untersuchte Schreibwerkstatt gilt dies jedoch nicht. Weiterhin ist zu bemerken, dass das Analyseinstrumentarium, welches sowohl an die Interviews, als auch an die Texte angelegt wird, sehr eng an der Methodologie bzw. an den Ergebnissen Fritz Schützes orientiert ist. Dessen Forderung, dass in die Analyse nur Erzählströme einfließen sollten, die nicht als bereits vorbereitete oder mehrfach verwendete Erzählfolien von den Biographieträgern „abgespeichert“ worden sind¹², ist m.E. besonders plausibel, wenn es um den Nachweis der Veränderung biographischer Deutungsmuster gehen soll. Die autobiographischen Texte stellen – so meine These – den Ausgangspunkt eines jeweils neu initiierten Biographisierungsprozesses dar, d.h., dass die Teilnehmer/-innen im Rahmen der literarischen Bearbeitung aus *unterschiedlichen* zeitlichen und inhaltlichen Perspektiven eine jeweils aktuelle (Sinn-) Konstruktion ihrer Biographie leisten (müssen).

Kapitelübersicht

Es sind im Wesentlichen drei theoretische Themenkomplexe, deren Bearbeitung ich der eigentlichen Studie voranstellen möchte. Im anschließenden, zweiten Kapitel soll es darum gehen, eine wissenschaftsgeschichtliche Herleitung zentraler Kategorien der Biographieforschung zu versuchen. Es wird zu zeigen sein, dass die heutige wissenschaftliche Beschäftigung mit Biographien auf Prämissen basiert, deren Grundlagen bereits in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gelegt worden sind (als Stichworte seien hier z.B. die Psychoanalyse, die Schriften Diltheys und Lewins oder der „symbolische Interaktionismus“ der Chicagoer Schule genannt). Diese skizzenhafte Darstellung sozialwissenschaftlicher Traditionslinien soll die wesentlichen inhaltlichen und forschungsmethodologischen Implikationen des sogenannten „interpretativen Paradigmas“ nachvollziehbar werden lassen, welches seit dem Ende der 70er Jahre die sozialwissenschaftlichen Biographieforschung dominiert. Im Anschluss an einen kurzen Exkurs über die Bewegung der „Oral History“ (hier interessierte mich vor allem die historische Dimension der von mir geführten Interviews) sollen die Forschungsprämissen des interpretativen Paradigmas

¹² Vgl. Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78.

Interviews) sollen die Forschungsprämissen des interpretativen Paradigmas vor dem Hintergrund einer bis in die heutige Zeit relevanten Fragestellung biographischer Forschung diskutiert werden: Das Problem der Verwendbarkeit individueller biographischer Erfahrungen als Erkenntnisinstrument für die Beschreibung einer überindividuellen, d.h. einer historischen bzw. sozialen Wirklichkeit. Abschließen werde ich das zweite Kapitel mit einem kurzen Überblick über aktuelle Forschungsfelder der pädagogischen Biographieforschung. Ich möchte dabei, nicht zuletzt als weitere Konkretisierung meines eigenen Forschungsansatzes, vor allem die Bedeutung des interpretativen Paradigmas für die Entwicklung subjektorientierter Bildungsansätze herausarbeiten. Im dritten Kapitel wird es dann um ein zentrales Instrument zur Erzeugung lebensgeschichtlicher Daten gehen: Das von Fritz Schütze entwickelte „autobiographisch-narrative Interview“, welches als Sonderform des qualitativen Interviews zur methodologischen Grundlage einer Vielzahl von biographischen Forschungsprojekten geworden ist. Raumeinnehmender als die Darstellung und die Diskussion dieses explorativen Erhebungsverfahrens (dies ist nicht nur von Schütze selbst, sondern auch von anderen Autoren bereits mehrfach geleistet worden), wird die Bedeutung des ebenfalls von Schütze entwickelten Analyseverfahrens für die vorliegende Studie sein. Bezugnehmend auf die von ihm herausgearbeiteten „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“¹³ möchte ich an dieser Stelle deren Bedeutung als Kategorien für meine Untersuchung biographischer Lernprozesse darstellen. Dabei sollen schließlich auch die erkenntnistheoretischen Implikationen induktiv gewonnener Kategorien in der Gegenüberstellung zu einer in deduktiver Weise argumentierenden „Objektiven Hermeneutik“¹⁴ veranschaulicht werden.

Eine weitere inhaltliche Zuspitzung der vorliegenden Arbeit findet schließlich im vierten Kapitel statt, in dessen Zentrum die pädagogische Idee eines „biographischen Lernens“ vorgestellt und diskutiert werden soll. Es wird sich zeigen, dass nicht zuletzt die wesentlichen Charakteristika dieser Lernform, nämlich u.a. ihre Richtungsoffenheit, ihre Unzeitlichkeit sowie ihre affektiven und symbolischen Dimensionen, dazu führen, dass deren Begriffsbildung im Sinne einer Darstellung von derzeit existierenden theoretischen Ansätzen schwierig ist. Gleichwohl möchte ich in diesem Kapitel versuchen, plausible Theoreme biographischen Lernens als Grundlage meiner Studie zu

¹³ Vgl. Schütze, Fritz: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67.

¹⁴ Vgl. Oevermann, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352 – 433.

entwickeln. Neben der Frage, was inhaltlich unter biographischem Lernen zu fassen ist, soll es dabei vor allem um das „Wie“, also um die Funktionsprinzipien dieser Lernform gehen. Gerade dieser Abschnitt der Arbeit wird zeigen, dass ein synthetisierender Rückbezug auf die geisteswissenschaftlichen Grundlagen der Biographieforschung notwendig wird, um das spezifische Zusammenwirken von Inhalt und Methode biographischen Lernens transparent werden zu lassen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Diskussion über die institutionelle Verankerung biographischen Lernens und deren Bedeutung für das lernende Subjekt. Die hier angestellten Überlegungen stellen dabei letztlich eine Interpretationsgrundlage für das dar, was im letzten Kapitel auf der Basis individueller Erfahrungsrekapitulationen eingehender diskutiert werden soll, nämlich die Bedeutung eines institutionalisierten Lernens für individuelle biographische Lernprozesse. Abgeschlossen wird der „theoretische Vorlauf“ mit einer exkurshaften Darstellung der Arbeit von Schreibwerkstätten in der Erwachsenenbildung sowie den Grundsätzen der „Schreib- und Poesiepädagogik“. Dabei wird sich zeigen, dass gerade Letztere auf bereits angesprochene Lernprobleme, wie z.B. die Notwendigkeit einer Entwicklung kommunikabler Deutungsmuster, verweist. Die eher knappe Behandlung dieses existierenden erwachsenenpädagogischen Feldes liegt - trotz der hohen Relevanz für den Ansatz dieser Arbeit – in der sehr spärlichen Literaturlage begründet.

Im Anschluss hieran folgt der inhaltliche Kern der Arbeit, die Studie selbst. Zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit habe ich an das Ende der jeweiligen Fallanalysen eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse gestellt. Zudem hielt ich es für hilfreich, am Ende der ersten Studienphase eine kurze Zwischenbilanz vorzunehmen. Bei den jeweiligen Ergebniszusammenfassungen der Fallbeispiele in der zweiten Studienphase versuche ich dann, unter Rückbezug auf die erste Phase, die konkreten Resultate biographischer Lernprozesse darzustellen. Auf Grund der hohen „analytischen Dichte“, aber sicherlich auch auf Grund des recht schematisch anmutenden Analyseprozesses selbst, wird es dennoch notwendig sein, die Ergebnisse der Studie im letzten Kapitel wiederholend zu paraphrasieren. Inhaltlicher Schwerpunkt sollen zum Schluss aber zum einen die konkreten Wirkungsaspekte der Schreibwerkstatt auf den biographischen Lernprozess, zum anderen eine Reflexion der Ergebnisse hinsichtlich einer institutionsspezifischen Didaktik sein. Dabei wird u.a. der Versuch unternommen werden, ein erstes Anforderungsprofil für einen Anleiter biographischer Lernprozesse zu entwickeln.

2. Biographie als sozialwissenschaftlicher Forschungsgegenstand

2.1 Begriffsbestimmungen

Eine Konsequenz der bereits angesprochenen Vielfältigkeit biographischer Forschungsansätze ist die uneinheitliche Begriffsbildung, die sich bereits in der unterschiedlichen Bezeichnung der Arbeitsbereiche widerspiegelt. So finden sich in der Forschungsliteratur Begriffe, wie z.B. „Biographieanalyse“, „Lebenslaufforschung“, „Auto-“ bzw. „Soziobiographische Methode“ oder „Life-History-Approach“.¹⁵ Dementsprechend werden sowohl in der gesichteten Forschungsliteratur, als auch in der vorliegenden Arbeit, Begriffe aus dem Wortfeld „Biographie“ in unterschiedlicher Akzentuierung verwendet, die im Folgenden näher bestimmt werden sollen:

Lebenslauf: Für eine erste Annäherung an den Begriff des „Lebenslaufs“ soll die Definition der Brockhaus Enzyklopädie dienen: „(lat. curriculum vitae), schriftliche Darstellung der wichtigsten Daten und Ereignisse des eigenen Lebens (z.B. bei Bewerbungen).“¹⁶ An dieser Definition wird bereits deutlich, dass im Lebenslauf nur bestimmte biographische Ereignisse Eingang finden. So unterliegt der Lebenslauf in seiner (schriftlichen) Ausgestaltung zumeist formalen Kriterien, die im Zusammenhang des Zwecks seiner Erstellung begründet sind bzw. erwartet werden. In diesem Sinne stellt Dieterich fest, dass ein solcher Lebenslauf, der Lebensdaten, z.B. die Art und Dauer von Erwerbstätigkeiten, in einer strengen Chronologie darstellt, „(...) implizit Legitimationen für einzelne Schritte [enthält] und (...) immer häufiger expliziter Begründungen für das eine oder andere Ereignis [bedarf]“¹⁷. Solche expliziten Begründungen würden immer dann notwendig werden, wenn ein gesellschaftlicher bzw. institutioneller „Erwartungsfahrplan“ nicht mit dem individuellen Lebenslauf in Deckung gebracht werden kann (z.B. bei Langzeitarbeitslosigkeit oder Ausbildungsabbrüchen). Folgerichtig haben, nach Dieterich, Lebensläufe auch die Funktion einer sozialen Kontrolle.¹⁸ Clausen spitzt diesen Aspekt zu, indem er das Konzept des Lebenslaufs als „gesellschaftliche Konstitution individueller Lebensläufe“¹⁹ beschreibt. Besonders prägnant, bezogen auf das Ungleichgewicht zwischen der subjektiven und der institutionellen Sichtweise auf den „Le-

¹⁵ Vgl. Nittel 1991, S. 11.

¹⁶ Brockhaus: Enzyklopädie. Bd. 13, 1990. Zit. nach: Kaltschmid 1994, S. 98.

¹⁷ Dieterich 1980, S. 411f.

¹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹ Zit. nach Kaltschmid 1994, S.102.

benslauf“, erscheint mir eine Definition von Schulze, der ich mich innerhalb der vorliegenden Arbeit anschließen möchte: „'Biographie', verstanden als Lebenslauf, ist individuelles Leben von außen gesehen, aus der Sicht des gesellschaftlichen Systems und seiner Erfordernisse oder im Blick auf sie.“²⁰

Biographie: „(griech. ‘Lebensbeschreibung’). Darstellung der Lebensgeschichte eines Menschen sowohl hinsichtlich der äußeren Lebensumstände und Ereignisse - besonders der Verflochtenheit mit den historischen und sozialen Verhältnissen der Zeit - als auch der geistig-seelischen Entwicklung.“²¹ Bereits an dieser ersten, eher an dem Alltagsverständnis orientierten, enzyklopädischen Definition wird deutlich, dass dem biographischen Subjekt eine zentralere Rolle bei der Begriffsbildung zukommt. Nicht nur äußerlich fassbare Fakten fließen in das ein, was als „Biographie“ bezeichnet werden soll, sondern auch *die* Entwicklungen und Ordnungsprinzipien, die aus der je eigenen, subjektiven Erlebnis- und Erfahrungswelt generiert werden. Für ein wissenschaftliches Umgehen mit dem Begriff der „Biographie“ reicht diese Definition allerdings nicht aus. So trifft u.a. Siebert die für die biographische Forschung wichtige Feststellung, dass das in der Biographie beschriebene bzw. geschriebene Leben nicht als tatsächliche Abbildung des gelebten Leben verstanden werden kann. Die Biographie enthalte vielmehr nur das, was dem Biographieträger bzw. dem Biographen kognitiv und emotional ‘zugänglich’ ist, was also gewusst oder erfahren werden kann.²² Mit dieser „Einschränkung“ bezeichnet Siebert ein wesentliches Axiom des biographischen Forschungsansatzes, nämlich dass es sich bei „Biographie“ immer um Deutungen bzw. Interpretationen eines Biographieträgers oder eines Biographen handelt. Folgerichtig kennzeichnet Tietgens das Prinzip der pädagogischen Biographieforschung auch als „Deutung der Deutung“²³. Er rekurriert mit dieser Beschreibung auf die Tatsache, dass „Biographie“ in den Sozialwissenschaften als ein (lebens-)notwendiges, kreatives Produkt des Individuums verstanden wird. Diese Idee einer subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit in Form von „Biographie“ stellt eine grundlegende forschungstheoretische Prämisse der vorliegenden Arbeit dar. In diesem Sinne verstanden, definiert Marotzki „Biographie“ zutreffend als „(...) die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens,

²⁰ Schulze, Theodor: Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb. 1991, S.140.

²¹ Brockhaus: Enzyklopädie. Band 3, 1987. Zit. nach Kaltschmid 1994, S. 98.

²² Vgl. Siebert, Horst: Lernen im Lebenslauf. In der Reihe: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Berichte. Materialien. Planungshilfen. Bonn 1985. S.19.

²³ Vgl. Buschmeyer, Hermann u.a.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. In der Reihe: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Berichte. Materialien. Planungshilfen. Bonn 1987, S.9.

d.h. als Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt.“²⁴ Biographie bezeichnet somit „ (...) eine aktive Leistung des Subjekts, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird.“²⁵ Ich werde an späterer Stelle darauf eingehen, dass gerade in dieser Definition ein entscheidender pädagogischer Aspekt von Biographie berührt wird: Sie thematisiert die Möglichkeit der Rekonstruktion des je eigenen Lebens mit der Intention einer gegenwärtigen oder zukünftigen Veränderung von Sicht- und Handlungsweisen.²⁶

Autobiographie: Noch stärker als die „Biographie“ impliziert die „Autobiographie“ die schriftliche Niederlegung lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Es liegt somit entsprechend deutlicher die Intention des Subjekts zugrunde, seine Erinnerungen, d.h. die von ihm hergestellten Sinn- und Bedeutungszusammenhänge seines Lebens mit der sozialen Außenwelt zu kommunizieren. So sind in verschiedenen Definitionen innerhalb der Forschungsliteratur die Aspekte enthalten, dass Autobiographien einen konkreten „Anlass“ für ihre Entstehung aufweisen und gleichzeitig ein Mittel zur Wahrung oder zur Wiedergewinnung einer persönlichen Identitätsbalance darstellen.²⁷ Ein solcher Anlass kann zum Beispiel die als notwendig erachtete Rechtfertigung einer biographisch weitreichenden Entscheidung oder die Reflektion der eigenen Lebensgeschichte unter einer bestimmten „Überschrift“ sein. Es deutet sich damit bereits an, dass mit der „Autobiographie“ eine intendierte Biographisierung durch das Subjekt mit einem bestimmten Ziel bezeichnet wird. Eine vollständige Übertragung auf das Thema der vorliegenden Studie, in der es um den autobiographischen Text als Medium biographischer Lernprozesse gehen soll, liegt damit zwar nahe, muss aber unter dem Aspekt problematisiert werden, dass es bei der Autobiographie durchaus auch um die Erfüllung äußerer Erwartungsschemata gehen kann, d.h. dass in diesem Falle das Ziel der Rechtfertigung dem des Selbstverstehens zumindest übergeordnet wäre. M. E. sollte hier zudem eine Abgrenzung zu den - mit der Autobiographie eng verwandten - „Memoiren“ vorgenommen werden. Diese werden in der Regel von Personen eines gewissen öffentlichen Interesses (z.B. von Prominenten) verfasst. An Memoiren ist der Anspruch potenzieller Leser geknüpft, dass die eigene Person des Memoirenschreibers aus dem Zentrum genommen ist und stattdessen - in einem ansprechenden literarischen

²⁴ Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition - Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3/99, S. 327.

²⁵ ebd.

²⁶ Der bereits eingeführte Begriff der „Biographisierung“ beinhaltet genau diesen aktiven Prozess der Ordnung und Sinnherstellung durch das biographische Subjekt.

²⁷ Vgl. z.B. Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Aus der Reihe: Neue pädagogische Bemühungen. Essen 1981. Band 87, S. 37f., oder auch Hoerning 1991, S. 150.

Stil - zeitgeschichtlich interessierende Themen in die Schilderung persönlicher Erlebnisse einbezogen werden. An die „Autobiographie“ wird im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung in der Regel kein künstlerischer Anspruch herangetragen. So beinhaltet z.B. für Schulze Autobiographie „im engeren Sinne (...) alle zusammenhängenden schriftlichen Äußerungen, in denen sich Personen aus eigenem Antrieb mit ihrer eigenen Lebens- und Lerngeschichte oder mit Ausschnitten davon beschäftigen.“²⁸ Selbst narrative Interviews fallen für ihn unter den Begriff der „Autobiographie“. Ich halte es zugunsten einer besseren Handhabbarkeit des Begriffes für sinnvoller, eine Unterscheidung zwischen „Autobiographie“ (im Sinne von autobiographischen Texten, die zumindest potenziell für den Vortrag, d.h. im Hinblick auf eine Rezeption durch Andere verfasst werden) einerseits, und biographischem Datenmaterial (z.B. narrativen Interviews) andererseits vorzunehmen. Mit der umfassenden Definition Schulzes wäre zudem eine Abgrenzung zum Begriff der „Lebensgeschichte“ kaum möglich.

Lebensgeschichte: Nicht zuletzt die Tatsache, dass die Begriffe „Biographie“ und „Lebensgeschichte“ zumeist synonym verwendet werden, zeigt an, dass eine scharfe Abgrenzung dieses Begriffspaars schwierig ist. Einen pragmatischen Zugang zu dem Begriff „Lebensgeschichte“ nimmt Kohli, indem er diesen immer dann verwendet, wenn der Lebenslauf die „Form einer Geschichte hat, d.h. von einem Endpunkt aus als vergangene sinnvolle Ereignisfolge rekonstruiert wird“²⁹. Andere Autoren, wie z.B. Maurer, Schulze oder Siebert definieren „Lebensgeschichte“ in ihrer Abgrenzung zum Lebenslauf, indem sie – analog zum Begriff der Biographie – die Herstellung eines individuellen Sinnzusammenhangs sowie die bewusste Formulierung einer kontinuierlichen, und dennoch nicht zwangsläufig stringenten Entwicklung persönlicher Identität zu den Wesensmerkmalen von „Lebensgeschichte“ zählen.³⁰ Anders jedoch als die Biographie, die als übergeordnetes Deutungs- und Organisationskonstrukt quasi ein abgeschlossenes Sinnkonzept des gesamten individuellen Lebens darstellt (einschließlich der historischen und gesellschaftlichen Wechselwirkungen mit dem biographischen Subjekt), ist die „Lebensgeschichte“ enger auf das konkrete „Erleben“ des Subjekts, d.h. auf die Verknüpfung einzelner biographischer Situationen mit einem jeweils in sich geschlossenen Sinnzusammenhang bezogen. Anders ausgedrückt: „Biographie“ bezeichnet die abstrahierten, umfassenderen Erkenntnisse des Subjekts über Sinn, Bedeutung und

²⁸ Schulze 1984, S.51.

²⁹ Zit. nach Dieterich 1980, S. 411.

³⁰ Vgl. z.B. Maurer, Friedemann: Lebensgeschichte und Lernen. In: Maurer, Friedemann (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt/M. 1981, S. 109.

Identität innerhalb des eigenen Lebensweges, wie sie bei der Konstruktion einer sinnhaften Lebensgeschichte erzeugt werden. So kann festgestellt werden: „Biographie“ artikuliert sich in Form von Lebensgeschichte(n).³¹ Für die Kommunikation einzelner Erfahrungen sowie für die von Lebensgeschichte insgesamt gilt, dass das biographische Subjekt zunächst einen sinnlogischen Zusammenhang konstruieren muss, damit diese überhaupt möglich wird. Dabei ist vom Subjekt sicherzustellen, dass einzelne Geschichten nicht im Gegensatz zu der „Gesamt-Lebensgeschichte“ stehen. Richtungsweisend für die pädagogische Biographieforschung ist die mehrfach in der Literatur formulierte Assoziation von „Lebensgeschichte“ mit dem Begriff „Lerngeschichte“.³² Gemeint ist damit die grundsätzlich gegebene Veränderbarkeit der Interpretation individueller Erfahrungsaufschichtung durch Reflexion, Kommunikation und nicht zuletzt durch die Integration neuer biographischer Erfahrungen. Es ist – wie bereits in der Definition von „Biographie“ dargestellt – eben diese Möglichkeit der Veränderung als gedankliches Fundament nicht nur für die Idee eines biographischen Lernens, sondern für den pädagogischen Ansatz biographischer Forschung überhaupt zu sehen.

2.2 Sozialwissenschaftliche Traditionslinien

Wie jedes Forschungsprojekt gründet sich auch die vorliegende Studie auf wissenschaftstheoretische Prämissen, die nicht an jeder Stelle ihrer Einflussnahme explizit genannt und begründet werden. Gerade für die pädagogische Biographieforschung gilt, dass Erkenntnisse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere aus der Psychologie und der Soziologie, eine wichtige Rolle bei der „eigenen“ pädagogischen Theoriebildung einnehmen. So möchte ich im Folgenden versuchen, vor allem *die* wissenschaftsgeschichtlichen Aspekte der Biographieforschung zu beleuchten, die als interdisziplinäre Grundlagen in Form von Theoremen, aber auch in Form einer grundsätzlichen Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand „Biographie“ in meine Untersuchung eingeflossen sind. Als ein erster, pragmatischer Zugang soll zunächst das in allen Disziplinen Gemeinsame des biographischen Ansatzes formuliert werden. Ich halte den Vorschlag von Werner Fuchs für sinnvoll, der biographische Forschung wie folgt definiert: „Unter biographischer Forschung

³¹ Vgl. auch Hoerning, Erika M. 1991, S. 137. Schulze formuliert einen sehr ähnlichen Gedanken, wenn er feststellt, dass sich „das gelebte individuelle menschliche Leben (...) als sinnvoller Zusammenhang nur in Gestalt einer Geschichte artikulieren [kann].“

³² Vgl. z.B. Henningsen 1981, S.7.

werden alle Forschungsansätze und -wege der Sozialwissenschaften verstanden, die als Datengrundlage (oder als Daten neben anderen) Lebensgeschichten haben, erzählte bzw. berichtete Darstellungen der Lebensführung und der Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt.“³³ Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass diese Definition nicht uneingeschränkt konsensfähig ist. So existieren Forschungsrichtungen, wie z.B. die „Oral History“, in denen auch auf Quellenmaterial zurückgegriffen wird, welches Auskunft über das Leben eines einzelnen Menschen, d.h. über dessen Denken und Handeln gibt. Ich werde mich aber, da die von Fuchs vorgeschlagene Definition wesentliche Strömungen der biographischen Forschung erfasst und die vorliegende Arbeit auf die Sichtweisen von Biographieträgern auf die eigene Lebensgeschichte angelegt ist, auf die so gekennzeichnete Forschung beschränken. Auf Grund der besonderen historischen Dimension einzelner Themenstränge dieser Arbeit (z.B. Lebensalltag und Schule in der Zeit des Nationalsozialismus), wird die „Oral History“ in einem kurzen Exkurs gesondert angesprochen werden.

Das Interesse an der Biographie, an der Entwicklung einzelner Menschen ist alles andere als neu. So sind Geschichten aus dem Leben „großer Persönlichkeiten“ vermutlich mit dem Entstehen der ersten Zivilisationen, zumindest mündlich, tradiert worden. Frühe Beispiele für den besonderen Stellenwert der lebensgeschichtlichen Entwicklung einzelner Menschen, wenn auch mit einer grundsätzlich übergeordneten Zielsetzung, stellen die Erziehungsphilosophie des „klassischen Humanismus“ oder die schriftlichen Überlieferungen christlicher Ethik dar. Darüber hinaus finden sich lebensgeschichtliche Motive in beinahe allen Epochen der verschiedenen Kunstrichtungen. In der Literatur sind es vor allem die „Entwicklungsromane“, in denen Biographien im Hinblick auf Wandlungs- und Entwicklungsprozesse fokussiert werden.³⁴ Dennoch spielte die Betrachtung individueller Biographien³⁵ als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis bis zum Ende des 19. Jahrhunderts keine nennenswerte Rolle. Einzelne Lebensverläufe in das Zentrum der Forschung zu stellen, widerspricht zunächst der Hauptlinie in den Sozialwissenschaften, in denen im Wesentlichen die Gesellschaftlichkeit des Lebens und die gesellschaftliche Produziertheit des Individuums modell-

³³ Fuchs 1984, S.9.

³⁴ Als ein frühes Beispiel für einen Entwicklungsroman kann „Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch“ von Grimmelshausen aus dem Jahre 1669 angesehen werden.

³⁵ In Anlehnung an eine Begriffsklärung von Karl Ulrich Mayer kennzeichnen die von mir verwendeten Begriffe „individuelle Biographie“ oder „individueller Lebensverlauf“ zunächst nicht mehr als eine empirische Beobachtungsebene, d.h. die von einzelnen Personen beschriebenen Lebensgeschichten. Da hierdurch nicht vorentschieden werden soll, inwieweit diese in der analytischen Betrachtungsweise als typische Verlaufsmuster gedeutet werden, ist der Begriff „individuell“ nicht im Sinne von „singulär“ gesetzt.

haft beschreiben werden sollten³⁶ (als Beispiele hierfür seien die großen strukturellen Theorieentwürfe von Marx und Weber genannt). Prägend für das sozialwissenschaftliche Denken des 19. Jahrhunderts bleibt die methodologische Nähe zu den Naturwissenschaften.

Als ein früh gelegter Grundstein der pädagogischen Biographieforschung, welcher allerdings erst sehr viel später in seiner Bedeutung erfasst werden sollte, können die philosophischen Schriften Wilhelm Diltheys zu Beginn des 20. Jahrhunderts gesehen werden.³⁷ Ein Schlüsselbegriff in Diltheys erkenntnistheoretischen Überlegungen ist das „Verstehen“, welches er nicht, wie für die empirische sozialwissenschaftliche Forschung seiner Zeit kennzeichnend, außerhalb, also ausschließlich bei den Forschenden verortet, sondern wesentlich in den untersuchten Subjekten selbst vorzufinden glaubt. So ist für Dilthey die „(...)Selbstbiographie die höchste und am meisten instruktive Form, in welcher uns das Verstehen des Lebens entgegentritt.“³⁸ Wenn demzufolge wissenschaftliche Forschung einzelne Lebensverläufe in den Blick nimmt, findet sie, nach Dilthey, etwas bereits Verstandenes vor: „Derselbe Mensch, der den Zusammenhang in der Geschichte seines Lebens sucht, hat (...) schon einen Zusammenhang seines Lebens unter verschiedenen Gesichtspunkten gebildet, der nun jetzt ausgesprochen werden soll.“³⁹ Beachtlich, insbesondere wenn es um die Frage des Zusammenhangs zwischen individueller Konstruktion und „objektiver Wirklichkeit“ geht, ist die von Dilthey gezogene Schlussfolgerung, nämlich dass „(...) das Geschäft historischer Darstellung [also] schon durch das Leben selber halb getan [ist]. Einheiten sind als Erlebnisse geformt, aus der endlosen, zahllosen Vielheit ist eine Auswahl dessen vorbereitet, was darstellungswürdig ist.“⁴⁰ Es kann und soll an dieser Stelle nicht der Versuch unternommen werden, die Bedeutung der Dilthey'schen Philosophie für die Biographieforschung vollständig zu entfalten.⁴¹ Es wird aber m.E. bereits an dieser kurzen Skizze erkennbar, dass die philosophische Systematik der Biographie durch Dilthey aus zweierlei Gründen wegbereitend für die biographische Forschung ist: 1. Dilthey versteht „Biographie“ als Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen. 2. Sinn konstituiert sich über das Herstellen von Zusammenhängen, d.h. dass die Sinnhaftigkeit des Le-

³⁶ Vgl. hierzu auch Fuchs 1984, S. 95.

³⁷ Marotzki spricht in diesem Zusammenhang von der „Dilthey-Linie“ als Teil einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Tradition biographischer Forschung (vgl. Marotzki 1999, S. 326).

³⁸ Dilthey, Wilhelm: Erleben, Ausdruck und Verstehen. In: Groetuyens, Bernhard (Hrsg.): Wilhelm Dilthey - Gesammelte Schriften. Bd. VII. Darmstadt 1973 (zuerst veröffentlicht 1910), S.199.

³⁹ Ebd., S. 200.

⁴⁰ ebd.

⁴¹ Eine ausführlichere Darstellung der Bedeutung Wilhelm Diltheys für die pädagogische Biographieforschung findet sich bei Marotzki 1999, S. 325 – 341.

bens nur individuell herstellbar ist.⁴² Gleichwohl muss festgestellt werden, dass eine Auswirkung der Theorien Diltheys auf die sozialwissenschaftliche Forschungsmethodologie zunächst ausbleibt.

Der Beginn der biographischen Forschung in der Soziologie wird mehr oder weniger einstimmig in der 1918 erschienenen Untersuchung von Thomas/Znaniiecki über polnische Bauern in Polen und den USA gesehen.⁴³ Die in dem umfangreichen Werk enthaltene Lebensgeschichte des Bauern Wladek W., die von ihm selbst schriftlich niedergelegt worden ist, wird von den Autoren der Studie ausdrücklich als Abbild allgemeiner sozialer Prozesse und Bedingungen aufgefasst.⁴⁴ Da die umfangreiche Rezeptionsgeschichte der Studie hier nicht wiedergegeben werden kann, sei hier lediglich darauf hingewiesen, dass als wesentliche Kritikpunkte eine nicht ausreichende Begründung der methodologischen Vorgehensweise von Thomas/Znaniiecki sowie eine ungenügende Reflexion über die Entstehungsvoraussetzungen des biographischen Textes angeführt wurden. Weiterhin wurde diskutiert, inwieweit die Lebensgeschichte dieses Bauern tatsächlich repräsentativ, d.h. als typisch für diese Sozialgruppe angesehen werden kann.⁴⁵ Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Soziologen Thomas und Znaniiecki als erste den Versuch unternommen haben, subjektive und objektive Faktoren in einen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu integrieren.⁴⁶ Allerdings problematisiert Kohli das bereits in diesem frühen und richtungsweisenden Werk auftretende Problem, dass die biographischen Quellen nicht eindeutig definiert werden.⁴⁷ Erzählte Lebensgeschichten oder Ausschnitte aus Autobiographien finden ebenso Verwendung wie sogenannte „Personal Documents“ (z.B. Tagebücher, Briefe, Zeitungsinserate). Es ist, nach Ansicht Kohlis, gerade diese methodologische Unschärfe, die bis in die heutige Zeit „(...) eine genaue Bestimmung des Biographischen an der biographischen Methode erschwert und damit ihre Durchsetzungschancen im Konkurrenzkampf zwischen den Methoden verringert.“⁴⁸ Ihre besondere Bedeutung für die Entwicklung einer biographischen Forschung erhält die Studie aber zweifellos dadurch, dass ihre eigentliche Stoßrichtung gegen eine soziologische Konzeption zielte, in der das Individuum als Handlungsträger nicht mehr vorkommt.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Thomas, William J./Znaniiecki, Florian: *The Polish Peasant in Europe and America*. New York 1958 (zuerst erschienen Chicago 1918).

⁴⁴ Vgl. Fuchs 1984, S. 99.

⁴⁵ Einen kurzen Überblick über die Rezeptionsgeschichte leistet Fuchs 1984, S. 99ff.

⁴⁶ Vgl. auch Kohli 1983, S. 275.

⁴⁷ Vgl. ebd.

⁴⁸ ebd.

In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts ist es außerdem die Psychologie, die ihrerseits einen Perspektivwechsel bezüglich ihres Gegenstandes und ihrer Methodologie einleitet. Als früher Ursprung einer auf das Individuum abzielenden Forschungsperspektive können die psychoanalytischen Studien Sigmund Freuds gesehen werden.⁴⁹ Wenngleich noch nicht von einer Biographieforschung in dem hier verstandenen Sinne gesprochen werden kann (dazu wird die Biographie in der Psychoanalyse zu ausschnitthaft, als zu sehr durch das Triebleben determiniert und schließlich unter ausschließlich pathologischen Gesichtspunkten betrachtet), begründet Fuchs richtigerweise deren Beitrag damit, dass die Psychoanalyse ein wesentlicher Wegbereiter der Erkenntnis gewesen ist, „dass nicht nur die Großen der Geschichte, die Genies der Kultur eine Biographie haben, sondern dass ein jeder ein besonderes Lebensdrama lebt und leben muss“⁵⁰. Erste wissenschaftstheoretische Grundlagen für die Idee einer qualitativen biographischen Forschung liefert Kurt Lewin Anfang der 30er Jahre mit der Explikation zweier unterschiedlicher Begriffe von „Gesetzlichkeit“⁵¹: Während die Naturwissenschaften mit ihren empirischen Forschungsverfahren üblicherweise alles das als gesetzmäßig bezeichnen, was regelmäßig oder zumindest sehr häufig ist, fordert Lewin (für die psychologische Forschung) einen Begriff von „Gesetzlichkeit“, den er der „galileischen Denkweise“ entlehnt. In dieser kann der Beweis für die Gültigkeit eines Gesetzes nur dann als gegeben betrachtet werden, wenn dieses ausnahmslos in jedem Einzelnen auffindbar ist. Für einen in solcher Weise nach Erkenntnis suchenden Forschungsansatz bekommt das Individuum eine gänzlich

⁴⁹ Vgl. hierzu auch Fuchs 1984, S. 96.

⁵⁰ Ebd., S. 96f.

⁵¹ In seinem Aufsatz „Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie“ (In: Graumann, Carl-Friedrich (Hrsg.): Kurt-Lewin-Gesamtausgabe. Stuttgart 1981, S. 233-278 (zuerst 1931 erschienen in der Zeitschrift „Erkenntnis“), stellt Lewin fest, dass „ganz ähnlich wie die aristotelische Physik (...) die Begriffsbildung der Psychologie beherrscht [ist] von der Frage der Regelmäßigkeit im Sinne der Häufigkeit“ (S. 245). Lewin bezeichnet daher zwei unterschiedliche Begriffe der „Gesetzlichkeit“, die er jeweils der „aristotelischen“ und der „galileischen Denkweise“ zuordnet:

„Der ‘Empiriker’ Aristoteles betont, dass nicht nur das Regelmäßige, sondern auch das Häufige gesetzlich ist. Damit wird allerdings zugleich umso deutlicher, dass Individuum und Gesetz für diese Begriffsbildung Gegensätze sind“ (S. 238). Dieser Begriff der Gesetzlichkeit impliziert für Lewin, dass „das Einmalige (...) als ‘zufällig’ [erscheint], ohne Gewicht, als wissenschaftlich gleichgültig“ (S. 245). Anders ausgedrückt: „Gesetzlichkeit erscheint als stärkster Grad des Allgemeinen (...)“ (ebd.). Die „galileische Denkweise“ vertritt einen „strengeren“ Begriff der „Gesetzlichkeit“, welcher von Lewin aus dem Bereich der Physik auf die Psychologie übertragen wird: „(...) jedes psychologische Gesetz [soll] wirklich ausnahmslos gelten“ (S. 255). Hierdurch würde das Anspruchsniveau des „Beweises“ steigen. Um gültige Gesetze im Sinne Galileis entdecken zu können, muss es, nach Lewin, gerade darum gehen, „(...) solche Situationen aufzusuchen, in denen sich die für die dynamische Gesamtstruktur maßgebenden Faktoren möglichst deutlich zeigen“ (S.262). Lewin stellt auch für die Psychologie fest, „(...) dass die Wichtigkeit eines Falles und seine Beweiskraft nicht nach der Häufigkeit seines Vorkommens gewertet werden darf“ (S. 271). Daher ist die Überzeugung Lewins: „Soll das konkrete Geschehen begrifflich erfasst werden und die These der ausnahmslosen Gesetzlichkeit nicht nur als philosophische Maxime gelten, sondern für die tatsächliche Forschung maßgebend sein, so muss es einen anderen Weg geben, in die Natur eines Geschehens einzudringen, einen anderen als den alle individuellen Eigenheiten des Einzelfalls wegzulassen“ S. 257).

andere Bedeutung, nämlich die der Verkörperung aller denkbaren Gesetzmäßigkeiten. Das Plädoyer Lewins für eine psychologische Forschungsmethodologie, die allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten aus der Betrachtung des Einzelnen entwickelt, kann als richtungsweisender Beitrag für eine biographische Forschungsperspektive in den Sozialwissenschaften betrachtet werden. Zwei Jahre später (1933) veröffentlicht Charlotte Bühler ihre Studie „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem“⁵². Auf der Basis von 50 Anamnesen von Altersheimbewohner/-innen und 200 historischen Biographien entwickelt sie ein Modell von vier zentralen Grundtendenzen menschlichen Lebens. Es ist die erste Untersuchung, die sich systematisch auf Biographien als wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstand stützt.⁵³

Unter der Bezeichnung „Chicagoer Schule“ erschienen, neben der Arbeit Thomas/Znanieckis, bis zum Anfang der 30er Jahre weitere Studien, deren Ansatz auf Grund dieses speziellen Subjekt - Objekt -Verhältnisses später als „symbolischer Interaktionismus“ bezeichnet wird. Zu dessen Vertretern gehören z.B. Clifford R. Shaw mit seiner 1931 erschienenen Studie zur Biographie von Strafgefangenen oder die Arbeit Zorbaughs über das Leben Prostituirter. Chicago wurde in dieser Zeit gleichsam zu einem „Laboratorium“ des biographischen Forschungsansatzes.⁵⁴ Mit der Ausbreitung einer „Quantifizierung der Soziologie“⁵⁵ in den 30er Jahren, d.h. mit der Entwicklung leistungsfähiger statistischer Verfahren, geriet der biographische Forschungszweig in eine argumentative Krise. Neben den neuen Möglichkeiten des statistischen Kalküls, dessen Vorteil vor allem in einer schnelleren Auswertbarkeit sowie einer verbesserten Vergleichbarkeit lag, sieht Fuchs zudem das Drängen der Soziologie nach einer gesellschaftlichen Systemtheorie als Begründung für die Krise.⁵⁶ Biographischer Forschung wurde in der Folgezeit eher die Aufgabe der Hypothesenbildung für die „eigentliche“ Studie zugeschrieben. Während die biographische Forschung in den USA zunächst an Bedeutung verliert, geht die Soziologie in Polen einen Sonderweg. Unabhängig von der amerikanischen Entwicklung etablierte sich hier die biographische Erhebungsmethode und wurde für die dortige Wissenschaftskultur zu einem zentralen Instrument der

⁵² Bühler, Charlotte: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Wien 1933.

⁵³ Die Bedeutung Bühlers ist u.a. dargestellt in dem Aufsatz von Annette Vogt: Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am Lebenslauf. In: Schulz Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 37-55).

⁵⁴ Vgl. Fuchs 1984, S. 106.

⁵⁵ Kohli 1983, S. 283.

⁵⁶ Vgl. Fuchs 1984, S. 110.

„Thematisierung ihrer Gesellschaft“.⁵⁷ Ein wesentlicher Grund für diese Entwicklung lag in dem großen Einfluss Znanieckis auf die polnische Soziologie. Nach seiner Rückkehr nach Polen im Jahre 1920 übernahm er dort den ersten Lehrstuhl für Soziologie und gründete später das Polnische Soziologische Institut.

Das amerikanische „Social Science Research Council“ (SSRC), welches zur Förderung der Sozialwissenschaften und ihrer Vertretung nach außen (vor allem gegenüber der öffentlichen Hand) im Jahre 1923 gegründet worden war, legte 1945 drei Stellungnahmen zum Stand und zu den Entwicklungsmöglichkeiten der „personal document method“ vor. Die drei Autoren, der Historiker Gottschalk, der Kulturanthropologe Kluckhohn und der Soziologe Angell, äußerten sich in ihren Gutachten insgesamt skeptisch im Hinblick auf den „Status quo“ der Erhebungs- und Analyseverfahren sowie deren Weiterentwicklung in den jeweiligen Disziplinen.⁵⁸ Besonders Angell kritisiert die unscharfe Hypothesenbildung und die theoretischen Schlussfolgerungen von Untersuchungen aus diesem Forschungsfeld. Angell stellt schließlich fest, dass eine fortschreitende Professionalisierung der Soziologie, ihre stärkere Eigenentwicklung in Verfahren, Begriffen und Theorie, ihre höhere Selbstreferenz als wissenschaftliche Fachgemeinschaft die biographische Forschung zurücktreten lassen.⁵⁹

Bereits 1942 stellte der Psychologe Allport einen Überblick über die Bedeutung der „personal documents“ für die Psychologie vor.⁶⁰ Mit der Begründung, dass „allein schon die Breite der Aufgaben in der Psychologie, für die ‘personal documents’ als Datenmaterial eingesetzt werden, (...) eine intensive Beschäftigung mit diesem Forschungsweg und weitere Versuche der Verfeinerung und methodischen Absicherung [rechtfertigt]“⁶¹, verfasst Allport ein engagiertes Plädoyer für den biographischen Ansatz. Interessant ist hier auch seine Bezugnahme auf Lewin, wenn er schreibt, dass Gesetzmäßigkeit nicht identisch sei mit der Häufigkeit eines Merkmals in einer gegebenen Population.⁶² Dennoch kann für die USA, nach 1945, ein Interesse an „Biographie“ im Wesentlichen nur für die Devianzforschung konstatiert werden. Von diesem Bereich abgesehen verschwand der biographische Ansatz weitgehend aus der methodologischen und theoretischen Diskussion.

⁵⁷ Vgl. Kohli 1983, S. 283.

⁵⁸ Vgl. Fuchs 1984, S. 114ff.

⁵⁹ Vgl. Angell 1951, zitiert nach Fuchs 1984, S. 116.

⁶⁰ Allport, Gordon W.: The Use of Personal Documents in Psychological Science. Prepared for the Committee on Appraisal of Research. New York 1947 (zuerst veröffentlicht 1942).

⁶¹ Allport 1947. Zitiert nach Fuchs 1984, S. 113.

⁶² Vgl. ebd., S. 114.

Von dem ersten „Boom“ der 20er und 30er Jahre zeigte sich die deutsche Soziologie zunächst unbeeinflusst. Auch wenn zu diesem Zeitpunkt schon eine vergleichsweise lange Tradition der literarischen und politischen Autobiographie in Deutschland existierte, wurde diese Form der biographischen Äußerung als Quelle wissenschaftlicher Forschung nicht ernstgenommen und als Mode abgetan.⁶³ So gibt es vor dem Aufschwung der biographischen Forschung in Deutschland zum Ende der siebziger Jahre kaum Hinweise auf einen bevorstehenden Paradigmenwechsel innerhalb der Sozialwissenschaften. Es soll dennoch nicht unterschlagen werden, dass es in den 60er Jahren, wenngleich nur vereinzelt, durchaus Ansätze gab, die die Bedeutung des Autobiographischen für eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive betonten. So bezeichnete z.B. Henningsen 1962 die Autobiographie als idealen Gegenstand der Erziehungswissenschaften, weil sie zum einen eine Quelle für die Geschichte der Pädagogik darstelle, gleichzeitig aber auch als sprachlicher Ausdruck eines individuellen Bildungsprozesses gesehen und untersucht werden könne.⁶⁴ Allerdings muss festgestellt werden, dass solche Überlegungen über eine programmatische Argumentation nicht hinausgingen, d.h., dass sie nicht in entsprechende, methodologisch entwickelte Studien einmündeten. Dementsprechend stellt Nittel im Rahmen einer ausführlichen Übersicht zur Entwicklung der pädagogischen Biographieforschung fest: „Die Relevanz des Autobiographischen als konstituives Element der Selbst- und Welterkenntnis begleitete den Entstehungsprozess und die weitere Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht in dem Maße, wie man es - angelegt im Werk von Dilthey und Misch - erwarten konnte.“⁶⁵

Wiederum war es die Psychologie, die, früher als es in anderen Disziplinen der Fall war, die biographische Perspektive erneut in den wissenschaftlichen Diskurs integrierte. So begannen Entwicklungspsychologen Ende der sechziger Jahre, die bisherigen Altersgrenzen ihrer Arbeitsgebiete (Kindheit, Jugend, usw.) zu überschreiten und sich an der Ausarbeitung einer Lebenslaufperspektive zu versuchen. Dies kommt zum Ausdruck in Bezeichnungen, wie z.B. „Life-span developmental Psychology“ oder „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“.⁶⁶ Den Grund für die „Vorreitrolle“ der Psychologie sieht Fuchs in der schon früher geleisteten Akzentuierung biographischen Materials als wissenschaftlich legitime Daten.⁶⁷

⁶³ Vgl. Fuchs 1984, S. 119.

⁶⁴ Vgl. Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. In: Neue Sammlung (1962), S. 461.

⁶⁵ Nittel 1991, S. 88.

⁶⁶ Vgl. Fuchs 1984, S.127.

⁶⁷ Vgl. ebd.

Ungeachtet dieser Entwicklung dominiert in der Bundesrepublik jedoch bis zur Mitte der siebziger Jahre das klassisch normative Paradigma, das, nach Siebert, „(...) auf Durchschnittswerte (und damit auf das Durchschnittliche), die große Zahl, auf statistisch signifikante Ergebnisse ausgerichtet war“.⁶⁸ So sieht König noch 1972 „die wesentliche Leistung aller Sozialforschung (...) [in der] Verifikation bestimmter Theorien oder Theoriebestandteile am lebendigen Material.“⁶⁹ Deutlich wird an der Aussage Königs auch das hierarchische Verhältnis zwischen Forschern und Befragten, welches den Grundannahmen einer qualitativen biographischen Forschung widerspricht.

2.2.1 Exkurs: Die Bewegung der Oral History

Es war von mir in der Konzeption meiner Untersuchung nicht angelegt, sondern im Gegenteil eher zufällig, dass das Thema der ersten Studienphase „Schulzeit“ bei den drei Proband/-innen die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft berührte. Tatsächlich ist mir erst während der Aufzeichnung des zweiten Interviews bewusst geworden, dass hier Dokumente erzeugt werden, die als Zeitzeugenberichte in dem Sinne verstanden werden können, dass hier eine unpopuläre, nämlich eine alltägliche Sichtweise auf die Lebenswirklichkeit im Nationalsozialismus dokumentiert wird. Wenngleich zum einen das „biographische Lernen“ das zentrale Thema der vorliegenden Untersuchung ist, und ich zum anderen die Oral History aufgrund der ihr eigenen Methodik nicht in die Darstellung biographischer Forschungstraditionen einbezogen habe, möchte ich diesen Ansatz dennoch zum Thema eines kurzen Exkurses machen. Es hat mich die Frage interessiert, inwieweit nicht nur die Interviews, sondern auch die anschließend durchgeführten Analysen bezüglich des Themas „Schule im Nationalsozialismus“ als Oral History-Projekt gelten können.

Die sogenannte „Oral History“ oder auch „Oral History-Bewegung“ hat ihren Entstehungsursprung in den USA. Auf eine kurze Formel gebracht, verfolgt sie das Ziel, mündlich tradierte Geschichte als originäre Quelle von historischen Untersuchungen aufzubereiten und wissenschaftlich zu etablieren.⁷⁰ Die einfache Übersetzung der Bezeichnung „Oral History“ mit „mündlicher Geschichte“ wäre allerdings irreführend, da das Endprodukt der Oral History-Forschung nicht mündlicher Na-

⁶⁸ Siebert 1985, S. 16

⁶⁹ König, René: Praktische Sozialforschung. In: Ders. (Hrsg.): Das Interview. Formen. Technik. Auswertung. Bad Honnef 1972, S. 24.

⁷⁰ Vgl. Nittel 1991, S.67.

tur ist.⁷¹ In einem Vortrag über die Probleme und Perspektiven der Oral History in den USA definiert Louis M. Starr als das Resultat eines solchen Projektes, „(...) das maschinengeschriebene, normalerweise redigierte, mit einem Register versehene und gebundene Transkript dessen, was ein Mensch im Laufe eines Interviews oder einer Reihe von Interviews einem anderen mit der Absicht erzählt hat, etwas von bleibendem Wert auf Band zu bringen.“⁷² Der mit der Oral History verbundene Grundansatz, Geschichte quasi von „unten“, also nicht nur aus der Perspektive exponierter Persönlichkeiten, sondern aus individuellen „Alltagsbetroffenheiten“ zu rekonstruieren, hat für Niethammer eine deutliche politische Dimension, wenn er für das Programm der Oral History feststellt: „Eine demokratische Zukunft bedarf einer Vergangenheit, in der nicht nur die Oberen hörbar sind.“⁷³

Die Idee einer systematischen Oral History entwickelte Allan Nevins in den 30er Jahren in New York. Für Nevins war es entscheidend, dass die Arbeit des Forschers nicht damit endet, persönliche Lebenserinnerungen lediglich zu dokumentieren. Vielmehr solle es das Ziel von Oral-History-Projekten sein, durch die Synthese einer Vielzahl von biographischen Dokumenten eine möglichst vollständige Beschreibung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebenswirklichkeit der letzten sechzig Jahre zu erhalten.⁷⁴ 1948 gründete er, mit bescheidenen Sachmitteln ausgestattet, das erste Oral History-Institut an der Columbia University in New York. Das erste Interview fand am 18.5.1948 mit einem führenden New Yorker Kommunalpolitiker namens George McAneny statt - „Das erste von vielen tausend Interviews mit zahllosen Personen bei uns wie im Ausland (...), die in der Folgezeit gemacht werden sollten.“⁷⁵ Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre begann sich die Idee der Oral History beachtlich zu entwickeln: Eine als Teil des Jahresberichts des Institutes von Columbia aus dem Jahre 1965 unter dem Titel *‘Oral History in the United States’* veröffentlichte Übersicht führt 80 laufende oder abgeschlossene Programme auf.⁷⁶ 1967 wurde durch das Engagement von James V. Mink, Universitätsarchivar und Direktor des Oral History-Instituts an der University of California in Los Angeles, die Oral History Association (OHA) gegründet,

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Starr, Louis M.: Oral History in den USA. Probleme und Perspektiven. In: Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt am Main 1980 (erstmalig veröffentlicht 1971), S. 27.

⁷³ Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt am Main 1980, S. 7.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 29.

⁷⁵ Ebd., S. 30.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 34.

welche jährliche Oral History-Konferenzen organisiert, auf denen u.a. Interviewtechniken, rechtliche und ethische Probleme, neue Projekte sowie neue Anwendungsgebiete der Oral History diskutiert werden.⁷⁷

Eine gewisse Verbreitung in Westdeutschland erreichte die Oral History erst Ende der siebziger Jahre, als Erfahrungen und Arbeiten aus den USA und England vorgestellt wurden.⁷⁸ Für Nittel war es in Deutschland vor allem das Interesse am Thema „Nationalsozialismus im Alltag“, was den Ansatz der Oral History für Studien dieser Art ergiebig erscheinen ließ.⁷⁹ Als Beispiel hierfür kann die Studie Heinz Budes über ehemalige Flakhelfer gelten, die unter dem Titel „Aufstieg aus Ruinen“ im Jahre 1987 erschienen ist.⁸⁰ Wenngleich diese nicht als „klassisches“ Oral History-Projekt bezeichnet werden kann (Bude geht es in seiner Untersuchung um Fragen der „Lebenskonstruktion“ und „Identität“ auf der Grundlage von lebensgeschichtlichen Interviews), ist eine intentionale Verbindung mit dem Ansatz der Oral History deutlich erkennbar. Es ist dies die Frage, wie in der Rückschau einzelner Probanden unter dem gesellschaftspolitischen Abstraktum „Nationalsozialismus“ die eigenen Biographien „sinnkonstruiert“ werden. Gerade auch an diesem Beispiel wird m. E. sehr gut erkennbar, dass die Oral History vor allem die Erzeugung, Dokumentation und Registratur von biographischem Quellenmaterial leistet, an das als solches eine wissenschaftliche Fragestellung erst angelegt werden muss. So stellt selbst Ronald J. Grele, der 1978 zum Präsidenten des OHA gewählt wurde, fest, dass „der traurige Stand unserer theoretischen Erkenntnisse über Oral History sowie die mangelnde Bemühung, einmal genau zu reflektieren, was denn eigentlich ein Oral History-Interview ist oder sein sollte und wie bzw. woraufhin es zu analysieren wäre, (...) zu einer Situation endloser Geschäftigkeit ohne Sinn und Ziel geführt [hat].“⁸¹ Für ihn sind die auf Tonband aufgezeichneten Gespräche in erster Linie „(...) Produkte einer kooperativen Anstrengung, die durch die historischen Perspektiven beider Interviewteilnehmer [man beachte die Inklusion von Forscher und Befragtem als „Teilnehmer“, Anmerk. d. Verf.] geformt und organisiert werden“⁸². Grele schlägt vor, dass sich die Oral History auf die eigentliche Stärke ihres Quellenmaterials konzentriert, nämlich die Möglichkeit, an den Interviews „(...) die jeweilige Vorstellung

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 35.

⁷⁸ Vgl. Fuchs 1984, S. 125.

⁷⁹ Vgl. Nittel 1991, S. 70.

⁸⁰ Bude, Heinz: Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankfurt/Main 1987.

⁸¹ Grele, Ronald J.: Ziellose Bewegung. Methodologische und theoretische Probleme der Oral History. In: Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt am Main 1980, S. 148.

⁸² Ebd., S. 150.

von Geschichte und deren Beziehung zu Mythos und Ideologie [zu] betrachten“⁸³. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass in der Oral History neben transkribierten Interviews auch andere biographische Materialien genutzt werden (z.B. Zeitungsartikel, Tagebücher, Briefe, Fotos), weswegen – wie bereits gesagt - der Einbezug dieses Forschungsansatzes in meine Darstellung der sozialwissenschaftlichen Traditionslinien der biographischen Forschung nicht erfolgt ist⁸⁴. Tatsächlich widerspricht die Verwendung von Quellenmaterial, das etwas „über“ das biographische Subjekt aussagen soll, dem Theorem einer ausschließlich durch das Individuum hergestellten und in diesem Sinne als gültig verstandenen Interpretation sozialer Wirklichkeit.

Es bleibt somit festzuhalten, dass die Leistung der Oral History weniger in der wissenschaftstheoretischen Beschreibung einer eigenständigen biographischen Forschungsmethode zu sehen ist (hierzu fehlt es an einem verbindlichen, forschungsmethodologischen Konzept)⁸⁵, sondern dass diese vor allem in einer wissenschaftlich legitimen Erzeugung von Quellenmaterial begründet liegt, auf dessen Basis biographische Forschung unter einer jeweiligen Fragestellung ermöglicht werden kann. Ich halte es, bezogen auf meine Ausgangsfragestellung, für unstrittig, dass die autobiographisch-narrativen Interviews der vorliegenden Studie genau dies leisten, da die Probanden, weitgehend unbeeinflusst durch den Interviewer, ihre biographische Erlebnisse und Erfahrungen unter dem Vorzeichen von mehr oder weniger als faktisch zu bezeichnenden, politischen Rahmenbedingungen entfalten. Der Hinweis von Grele, dass es für ihn durchaus denkbar ist, „dass die Interviews selbst für die Wissenschaft langfristig einmal nützlicher werden als die den Interviews aufgepfropften Texte“⁸⁶, ist folglich nicht zwingend in einem abwertenden Sinne zu verstehen. Vielmehr korrespondiert er mit der Auffassung von Fuchs, der die biographische Forschung u.a. auch als den Versuch ansieht, „(...) Erfahrungen und Erinnerungen zu retten, ein Versuch, dem für zentrale Konstellationen unserer jüngsten Geschichte bald kein Erfolg mehr beschieden sein kann.“⁸⁷ In diesem Sinne verstehe ich die von mir geführten Interviews durchaus als eine Form der Oral-History, weil die so entstandenen biographischen Dokumente, unabhängig von meinen kon-

⁸³ ebd.

⁸⁴ Vgl. hierzu auch Nittel 1991, S.67

⁸⁵ Diese Aussage trifft auch Uwe Reimer in seinem 2000 veröffentlichten Oral-History-Studie ‚1968‘ in der Schule“. Für seinen Interpretationsansatz bezieht er sich auf die sogenannte „Grounded Theory“, in der für die Interpretation des biographischen Datenmaterials die Bildung von sogenannten „Schlüsselkategorien“ bedeutsam ist. (vgl. Reimers, Uwe: ‚1968‘ in der Schule. Erfahrungen Hamburger Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Hamburg 2000, S. 27).

⁸⁶ Grele 1980, S. 149.

⁸⁷ Fuchs 1984, S. 132.

kreten Fragestellungen, nachfolgenden Generationen einen Einblick in die Lebenswirklichkeit des nationalsozialistisch geprägten Deutschland geben können.

2.3 Das interpretative Paradigma

Den „Bodensatz“, auf dem sich die biographische Forschung, und damit das „interpretative Paradigma“ in Deutschland seit Mitte der siebziger Jahre entwickeln konnte, sieht Kohli u.a. in den gesellschaftspolitischen Voraussetzungen, die über den Wissenschaftsdiskurs hinausgehen: „Die Zweifel an der Sicherheit des Erreichten, an der Eignung der gängigen Verfahren für die erfolgreiche Bearbeitung der anstehenden Probleme (...) sind nicht auf das Fach beschränkt, sondern führen gesellschaftlich zu einem starken - rückwärtsgewandt-nostalgischen oder nach verschütteten Alternativen suchenden - Interesse an Geschichte.“⁸⁸ Diese Interpretation, die den zunehmend höher werdenden Stellenwert der biographischen Forschung mit einer veränderten gesellschaftlichen Befindlichkeit erklärt, lässt sich m. E. noch erweitern: Durch das weitgehende Fehlen normativer Sinnstrukturen wird das Individuum in der modernen Gesellschaft notwendigerweise zum Sinnkonstrukteur nicht nur seines eigenen Lebens, sondern damit auch für gesellschaftliche Realität überhaupt. Folglich muss sich eine Forschung, die Aufschluss über eine gesamtgesellschaftliche Realität erreichen will, zwangsläufig auch mit subjektiven Interpretationen von Wirklichkeit beschäftigen. Was ist aber nun unter dem Begriff des „interpretativen Paradigmas“ genau zu verstehen? – Mit einfachen Worten ausgedrückt, handelt es sich dabei um eine grundsätzlich veränderte Sichtweise innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung bezüglich des wissenschaftlichen Zugangs zur (gesellschaftlichen) Realität. Während insbesondere die Naturwissenschaften mit einem Begriff von „Realität“ operieren, der diese nicht nur außerhalb des Individuums verortet, d.h., dass das Individuum grundsätzlich als der Realität „ausgesetzt“ verstanden wird, formuliert Marotzki für eine Forschung im Rahmen des interpretativen Paradigmas: „Wirklichkeit wird als eine zu interpretierende verstanden, und zwar nicht nur in der Weise, dass sie in hohem Maße interpretationsbedürftig ist, sondern sie konstituiert sich erst in den Interpretationen der Akteure.“⁸⁹ Für das Verhältnis zwischen subjektiv erfahrener und gesellschaftlich vorfindlicher Realität bedeutet

⁸⁸ Kohli 1983, S. 289.

⁸⁹ Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden und –methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Ders. (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 110.

diese Sichtweise einen radikalen Wandel, der sich notwendigerweise auf die Methodologie sozialwissenschaftlicher Forschung auswirken musste, d.h.: Wenn Wirklichkeit als von Subjekten konstruiert angenommen wird, dann muss das Subjekt als „Produzent“ *bedeutsamer* Realität in den Fokus wissenschaftlicher Erkenntnisbemühungen gerückt werden. Das Wort „bedeutsam“ ist aus dem Grunde hervorgehoben, weil sowohl „Sinn“ als auch „Bedeutung“ wichtige Schlüsselbegriffe dieses qualitativen Forschungsansatzes darstellen, der auch als „rekonstruktive Sozialforschung“ bezeichnet wird.⁹⁰ Ihr Gegenstand ist die individuelle „Biographie“, und zwar in dem Sinne verstanden, wie sie als Begriff bereits eingeführt worden ist, nämlich als eine vom biographischen Subjekt hergestellte Sinngeschichte des eigenen Lebens (einschließlich der Konstruktion einer sinnhaften gesellschaftlichen Realität). Während dieser Grundgedanke rekonstruktiver Sozialforschung deutlich sichtbar auf die Prämissen Diltheys verweist, ist das Problem der „Gesetzlichkeit“ aufs Engste mit Lewin verbunden: Eine qualitative Forschung, die anhand eines oder auch mehrerer Fallbeispiele bestimmte Phänomene in ihrer Gesetzlichkeit untersuchen will, kann grundsätzlich keine „All-Aussagen“ treffen. Für die im Rahmen dieses Forschungsansatzes gefundenen Gesetze muss vielmehr festgestellt werden, dass sie nicht in dem Sinne *verifizierbar* sind, dass eine Gültigkeit – wie es durch eine repräsentative Stichprobe bei der quantitativen Forschung der Fall sein kann – für eine Gesamtheit beweisbar ist.⁹¹ Ein Abgrenzungskriterium rekonstruktiver Verfahren gegenüber den hypothesenüberprüfenden Verfahren quantitativer Forschung lautet daher: Gesetze müssen an Hand eines jeden untersuchten Einzelfalls *falsifizierbar* sein, d.h., dass bereits *ein* Fallbeispiel, bei dem das gefundene Gesetz nicht zutrifft, als Gegenbeweis für dessen Gültigkeit betrachtet werden muss.⁹² Ein weiterer, wesentlicher Aspekt des paradigmatischen Wechsels ist der veränderte Ursprungsort der wissenschaftlichen Theoriebildung. So klingt es in dem traditionellen Verfahrensverständnis der „Hypothesenüberprüfung“ bereits an, dass die Forschungshypothese, d.h. ein angenommenes Gesetz, vom Forschenden formuliert und im Rahmen einer Untersuchung bzw. eines Experimentes auf seine Gültigkeit hin überprüft werden soll. Im Gegensatz hierzu „rekonstruiert“ die qualitative biographische Forschung Theorien und Gesetze, die von den je einzelnen Subjekten generiert worden sind. Die Interpretation, wie sie im Begriff des „interpretativen Paradigmas“ Eingang gefunden hat, bezeichnet dementsprechend ein „kontrolliertes Fremdverste-

⁹⁰ Vgl. hierzu z.B.: Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991, S. 13.

⁹¹ ebd.

⁹² Vgl. ebd., S. 14.

hen“⁹³ dieser subjektiven Theorien durch den Forschenden.

Es kann als Fazit festgehalten werden, dass der interdisziplinäre Aufschwung, den die biographische Forschung Ende der siebziger Jahre unter der Prämisse des interpretativen Paradigmas genommen hat, als die Wiederaufnahme einer bereits deutlich früher entwickelten Forschungsperspektive betrachtet werden kann. Dabei waren es vor allem die Soziologie und die Psychologie, die in den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts einen biographieorientierten Ansatz entwickelt haben. Für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung konstatiert Marotzki dementsprechend, dass sie theoriegeschichtlich aus dem Zusammentreffen zweier Traditionen erwachsen ist: „Zum einen handelt es sich um die Reaktualisierung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Tradition, vor allem der Philosophie Wilhelm Diltheys und Edmund Husserls, zum anderen handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie des interpretativen Paradigmas, die im weitesten Sinne als Verstehende Soziologie oder Wissenssoziologie gesehen werden kann.“⁹⁴

Die Ausbreitung der biographischen Forschung, die etwa Mitte der achtziger Jahre ihren Höhepunkt erreichte, spiegelt sich einerseits in einer Vielzahl biographieanalytischer Ansätze, von denen im weiteren Verlauf dieser Arbeit u.a. diejenigen von Schütze, Oevermann und Bude angesprochen werden sollen, andererseits in den hohen Erwartungen wider, die im Hinblick auf biographische Forschungsverfahren in der Forschungsliteratur der achtziger Jahre geäußert werden. Prägnant fasst beispielsweise Kohli die Forderungen an die „biographische Methode“ in drei Punkten zusammen: „Sie soll einen methodischen Zugang zum sozialen Leben ermöglichen, der 1. möglichst umfassend ist, 2. auch die Eigenperspektive der handelnden Subjekte thematisiert und 3. die historische Dimension berücksichtigt“⁹⁵

⁹³ Ebd., S. 19.

⁹⁴ Marotzki 1999, S. 375.

⁹⁵ Kohli 1983., S. 273.

2.4 Die autobiographische Erinnerung als Erkenntnisinstrument sozialer und historischer Wirklichkeit

Mit der in Bezug auf das interpretative Paradigma zitierten Vorstellung, dass soziale „Wirklichkeit“ als etwas zu Interpretierendes verstanden wird, stellen sich mindestens zwei Probleme, die dann auch zum Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses geworden sind: Zum einen die Frage nach der „Wahrhaftigkeit“ biographischer Erfahrungsrekapitulation, zum anderen die nach der strukturellen Gültigkeit des Individuellen.

Genau betrachtet hängen beide Probleme sehr eng miteinander zusammen, denn letztlich geht es in zweierlei Hinsicht um das Verhältnis von einer sprachlich realisierten, also individuell wahrgenommenen und abgebildeten Realität zu dem, was als überindividuelle, d.h. gesellschaftliche oder historische Realität bezeichnet werden soll. Bereits in der Definition des Begriffs der „Biographie“ ist das wirklichkeitskonstruierende Element des Individuums bezogen auf seine konkreten biographischen Erfahrungen hervorgehoben worden. Pointiert bezeichnet z.B. Max Frisch die „Erfahrung“ nicht als ein Ergebnis von Vorfällen, sondern vielmehr als „Einfall“. Genau heißt es bei Frisch: „Die Erfahrung ist ein Einfall, der Einfall ist das wirkliche Ereignis, Vergangenheit eine Erfindung, die nicht zugibt, eine Erfahrung zu sein, ein Entwurf rückwärts.... Die Erfahrung dichtet.“⁹⁶ Was hier für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit „Biographie“ zunächst als ein unauflösbares, erkenntnistheoretisches Dilemma erscheint, wird im Rahmen des interpretativen Paradigmas zur „Tugend“, denn hier wird davon ausgegangen, dass eine soziale Wirklichkeit, unabhängig von deren individuellen Interpretationen, der Forschung überhaupt nicht zugänglich wäre oder sogar, im Extrem formuliert, eine solche gar nicht existieren würde.⁹⁷ Henningsen verweist in diesem Zusammenhang auf die historische Dimension von biographischer Erfahrungsrekapitulation, wenn er feststellt, dass derjenige, der von seinem Leben erzählt, Daten im Licht von Geschichten aufscheinen lässt, die ohne diesen persönlichen Horizont nicht sichtbar wären.⁹⁸ Wie zuverlässig sind nun aber autobiographische Texte, wenn es um historische oder persönliche Fakten geht? Müssen diese - bezogen auf ihre Authentizität – nicht vom Forschenden zumindest in Frage gestellt werden? – Tatsächlich muss davon ausgegangen werden, dass autobiographisches Material,

⁹⁶ Max Frisch: Das Lesen und der Bücherfreund. In: Lattemann, Dieter (Hrsg.): Das kleine Buch über hundert Bücher: Kritische Stimmen zu neuen Büchern. München 1960, S. 4f

⁹⁷ Im zweiten Kapitel werde ich diese Position am Beispiel der hermeneutischen Ansätze Fritz Schützes und Ulrich Oevermanns in genau diesen Akzentuierungen betrachten.

⁹⁸ Vgl. Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Aus der Reihe: Neue pädagogische Bemühungen. Band 87. Essen 1981, S. 109.

wenn es zur Rekonstruktion historischer Realität dienen soll, „unzuverlässige Komponenten“ aufweist: So enthält es zum einen Informationen, die nicht der unmittelbaren Beobachtung, sondern der Erinnerung entstammen, zum anderen betont es vor allem das Besondere, nicht Alltägliche, ist subjektiv und emotional gefärbt.⁹⁹ Eine Lösung dieses Problems ist in der Biographieforschung u.a. dadurch versucht worden, dass der Begriff der „Authentizität“ nicht an die jeweilige historische Faktizität, sondern an das autobiographische Subjekt selbst angelegt worden ist. In diesem Sinne sieht z.B. Schulze als ein wichtiges Kriterium der autobiographischen Äußerung „nicht so sehr, ob alles so geschehen ist, wie er [der Biographieträger, Anm. d. Verf.] berichtet, sondern ob er wirklich so war, wie er sich vorstellt.“¹⁰⁰ Genau diese Annahme erscheint tatsächlich als eine entscheidende Voraussetzung für die Erkenntnisgewinnung im Rahmen einer rekonstruktiven Sozialforschung. Denn ihr geht es, wie Marotzki formuliert, genau darum, „(...) gesellschaftliche Tatsachen über die Sinn- und Bedeutungszuschreibung der Handelnden zu erschließen.“¹⁰¹ An dieser Stelle wird dann auch der Berührungspunkt mit dem zweiten Problem, dem der strukturellen Gültigkeit, erkennbar. Es stellt sich die Frage, inwieweit die subjektiv interpretierte Lebensgeschichte wissenschaftlich gültige Rückschlüsse auf soziale Strukturen zulässt, und – wenn ja – , ob die Analyse einer einzelnen biographischen Erzählung als ausreichend gelten kann, um diese Strukturen in legitimer Weise „herauszufiltern“, und damit zumindest die Voraussetzung einer für die Biographieforschung geforderten „Typenbildung“ zu erreichen.¹⁰²

Wenngleich der Lewin'sche Begriff der „Gesetzlichkeit“ angesprochen worden ist, reicht dieser für eine methodologische Legitimation eines biographischen Forschungsansatzes nicht aus, weil er das konkrete Wirkungsverhältnis zwischen dem „Einzelnen“ und dem „Allgemeinen“ nur unzureichend beschreibt. Eine Anregung gibt Fuchs, wenn er zunächst feststellt, „(...) daß wir bei der Strukturierung unserer Lebenserfahrungen zu einer Lebensgeschichte, die andere verstehen können, auf gemeinsam geteilte Ordnungsprinzipien zurückgreifen, auf Orientierungsfolien und auf Formtraditionen, die es uns überhaupt erst erlauben, die privatpersönlichen Inhalte zu übermitteln bzw. aufzunehmen.“¹⁰³ Aber nicht nur die Verständigung über Lebensgeschichten, sondern die mögliche Strukturierung einer individuellen Biographie durch das Subjekt selbst benötigt eine Ori-

⁹⁹ Vgl. auch Schulze 1991, S. 162f.

¹⁰⁰ Ebd., S.139.

¹⁰¹ Marotzki 1991, S. 184.

¹⁰² Vgl. ebd., S. 186

¹⁰³ Ebd., S. 31.

entierungsfolie, auf der Individualität überhaupt erst realisierbar wird.¹⁰⁴ Das bedeutet notwendigerweise, dass das Konzept des „Lebenslaufs“ eng auf das der „Biographie“ bezogen ist, und umgekehrt, dass die Masse individueller Biographien das beeinflusst, was den gesellschaftlichen „Erwartungsfahrplan“ des Lebenslaufs bestimmt. Wenn man dieser Argumentation folgt, dann manifestiert sich hierin eine gesellschaftliche Konstituiertheit, von der grundsätzlich angenommen werden kann, dass sie aus dem „Einzelnen“ ableitbar ist. Dementsprechend sieht Bude drei unterschiedliche Perspektiven, unter denen „Biographie“ betrachtet, analysiert und interpretiert werden kann: „Eine hermeneutische Perspektive, insofern ein sinnverstehender Zugang zum subjektiven Leben gesucht wird; eine strukturalistische Perspektive, insofern das System der Verweisungen im Feld subjektiven Lebens entziffert wird; und eine soziologische Perspektive, insofern die soziale Typik der verborgenen Sinnmuster postuliert wird.“¹⁰⁵ Er folgert daraus, dass „[sich] nicht an der Anzahl der untersuchten Fälle bemißt, ob eine Strukturaussage als typisch gelten kann, sondern - geradezu im Gegenteil - an der Schlüssigkeit der Rekonstruktion eines einzigen Falls.“¹⁰⁶

Noch nicht geklärt ist damit allerdings das Auswahlverfahren, nach dem einzelne Biographien selektiert werden, um z.B. eine Fragestellung innerhalb eines bestimmten Sozialmilieus zu untersuchen. Hierbei können, in Anlehnung an Fuchs z.B. die folgenden Probleme auftreten¹⁰⁷:

1. Auf der Suche nach dem Typischen, den fürs ganze Sozialmilieu charakteristischen Lebensverläufen, könnte der Forscher abweichende Einzelfälle übersehen oder aber absichtlich vernachlässigen.
2. Dieses Vorgehen könnte zur Ausblendung von Lebens- und Entscheidungsbereichen führen, in denen die Orientierungen und Lebensbedingungen des Sozialmilieus, der Zeitgeschichte, der Klassenzugehörigkeit geringere Bedeutung haben, in denen individuell gewählte kulturelle Orientierungen, private Weltauffassungen und Konstellationen eine große Rolle spielen.

Fuchs hält die Annahme einiger Autoren, dass die Lebensbedingungen von bestimmten Sozialmilieus oder Sozialschichten so stark durchformt seien, dass eigentlich ein jeder Einzelfall aus diesem Bereich Aufschluss gebe über die allgemeinen Bedingungen, für eine Behelfskonstruktion¹⁰⁸. Die

¹⁰⁴ Bude stellt fest, dass „die mannigfaltigen Lebensereignisse und Relationen zwischen den Lebensereignissen (...) nur dann die Gestalt eines subjektiven Lebens gewinnen [können], wenn in ihnen die Ordnung eines *möglichen* [Hervorhebung durch d. Verf.] subjektiven Lebens herrscht“ (Bude 1984, S. 12).

¹⁰⁵ Ebd., S. 13.

¹⁰⁶ Ebd., S. 22.

¹⁰⁷ Vgl. Fuchs 1984, S. 163.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 162.

angeführten zwei Problembereiche lassen seiner Ansicht nach eher die Möglichkeit zu, dass durch eine ungenügende Reflexion der Auswahlkriterien „theoretische Möglichkeiten der Bestimmung des Verhältnisses von Typischem und von Abweichungen vom Typischen (...) möglicherweise verschlossen bleiben.“¹⁰⁹ Auch Steinbach weist darauf hin, dass der individuelle Erfahrungshorizont erst dann zum Ausdruck kollektiver Erfahrungen werden kann, wenn mehrere Lebensläufe von Personen untersucht werden, die sich in einer vergleichbaren Sozialisationssituation befanden.¹¹⁰ Wenngleich diese Verfahrensweise auch in meine Studie Eingang gefunden hat, muss dennoch problematisiert werden, dass es sich z.B. bei dem Thema „Schulerfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus“ um eine Bedeutungssetzung „von außen“ handelt. Selbst bei den sogenannten „kritischen Lebensereignissen“¹¹¹ handelt es sich letztlich immer um thematische Konstellationen, die vom Forschenden als problematisch für den Biographieträger angenommen werden. Dieses Problem der Fremd-Systematisierung besteht auch in der vorgeschlagenen Lösung von Armin Kaiser, der nicht das Auffinden von vergleichbaren – und nicht zuletzt schwer zu definierenden - Sozialisationsbedingungen, sondern die Suche nach vergleichbaren, typischen Lebenssituationen vorschlägt: „Sie [die empirische Motivforschung, Anmerk. d. Verf.] muß (...) versuchen, in der Biographie des Individuums *typische* Ereignisse aufzuspüren, bei denen die Selbstverständlichkeit der Bedeutungszuschreibung aussetzt und von denen angenommen werden kann, daß sie gerade wegen ihrer Typik auch in der Biographie anderer Individuen anzutreffen sind.“¹¹²

In dem hier angesprochenen Problem der Auswahlkriterien für einzelne Biographien und der damit verbundenen Frage nach der „Gültigkeit“ biographischer Forschung überhaupt, kommt m.E. ein grundsätzliches Dilemma dieses Ansatzes zum Ausdruck. In dem Versuch einer strikten Abgrenzung zu quantitativen Forschungsverfahren gerät der biographische Ansatz, gerade bei den Auswahlkriterien, in Argumentationsnot. Wenn z.B. Bude in seiner Studie über die „Flakhelfergeneration“¹¹³ drei unterschiedliche „Lebenskonstruktionen“ innerhalb der von ihm befragten Untersuchungsgruppe ausgemacht hat, so hat er damit zunächst einmal herausgearbeitet, *dass* diese unter-

¹⁰⁹ Ebd., S. 164.

¹¹⁰ Vgl. Zitat bei Fuchs 1984, S. 162.

¹¹¹ Der Begriff des „kritischen Lebensereignisses“ hat seinen Ursprung nicht in der pädagogischen, sondern in der entwicklungspsychologischen Forschung. Mittlerweile ist dieser Topos allerdings in die pädagogische Forschungsliteratur integriert worden (vgl. z.B. Breloer, Gerhard: „Kritische Lebensereignisse“ – ein lebensweltanalytischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung. In Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Bremen 1984, S. 85 - 91.

¹¹² Kaiser, Armin: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn/Obb 1985, S. 76.

¹¹³ Vgl. Bude, Heinz: Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankf./M. 1987

schiedlichen Lebenskonstruktionen auffindbar sind. Tatsächlich liegt eine Quantifizierung dieses Ergebnisses, d.h. die Frage, in welcher Häufigkeit die jeweiligen Lebenskonstruktionen in dieser Generation vertreten sind, außerhalb eines biographischen Forschungshorizontes. Es muss ebenso offen bleiben, ob sich bei der Analyse weiterer Interviews nicht vielleicht zusätzliche, typische Konstruktionsmuster gezeigt hätten, die durch die vorgenommene Auswahl verborgen geblieben sind. Auf der anderen Seite machen die von Bude gefundenen, unterschiedlichen Lebenskonstruktionen deutlich, dass die Analyse einer einzigen Biographie nicht ausgereicht hätte, um die „Rekonstruktion von Erfahrungsweisen und sozialen Sinnstrukturen“¹¹⁴ innerhalb dieser Untersuchungsgruppe vollständig zu beschreiben. Die Grundannahme Lewins kann daher m. E. für den biographischen Forschungsansatz nicht absolut gesetzt werden. Gleichwohl stellt sie eine grundsätzliche Legitimation für den forschungsmethodologischen Ansatz dar, aus dem Einzelnen, welches sich wiederum aus Einzelem zusammensetzen kann (z.B. in einer „Kohorte“), Rückschlüsse auf Ganzheiten zu ziehen. Eine die ausschließliche Allgemeingültigkeit des qualitativen *oder* quantitativen Forschungsansatzes betonende Diskussion erscheint mir daher unproduktiv. Bezogen auf die Idee eines biographischen Lernens in Institutionen der Erwachsenenbildung wird die Wechselwirkung zwischen individueller und kollektiver Sichtweise auf Biographie dergestalt thematisiert werden, als dass auf der einen Seite die gesellschaftlichen Vorstellungen von Lebenslauf in ihrer Wirksamkeit für die Interpretationen der Biographieträger analysiert werden, diese Interpretationen aber auf der anderen Seite durch ihre intendierte Veränderung als Teil einer neu entwickelten, personalen Identität in die soziale Wirklichkeit zurückwirken, und sie damit neu konstituieren sollen.

2.5 Erziehungswissenschaftliche Ansätze biographischer Forschung

Es erscheint evident, dass „Biographie“ immer dann als Thema für die pädagogische Forschung von Interesse ist, wenn sie im Zusammenhang mit „Lernen“ oder „Erziehung“ gedacht und analysiert werden kann. So definiert z.B. Schulze das Interesse der Biographieforschung recht allgemein im Hinblick auf „(...) alle Vorgänge und Bedingungen des Lernens, der Entfaltung einer Biogra-

¹¹⁴ Vgl. Bude 1984, S. 8f.

phie als Lerngeschichte und Bildungsprozess.“¹¹⁵ Unternimmt man nun den Versuch, die hier bereits anklingenden Lerndimensionen von Biographie zu unterscheiden, so finden sich im Wesentlichen die folgenden Ausrichtungen pädagogischer Forschung, in denen als Datenquelle auf autobiographisches Material zurückgegriffen wird:

1. Die „historische Pädagogik“, zu deren Forschungszielen vor allem die Rekonstruktion vergangener, überwiegend institutioneller Lern- und Erziehungsverhältnisse gehört.¹¹⁶
2. Die Analyse von Lebensläufen als Grundlage eines wissenschaftlichen Diskurses über Erziehungstheorie.¹¹⁷
3. Biographisches Material als Grundlage für eine hermeneutische Analyse der Deutungs- und Handlungsstrukturen innerhalb pädagogischer Milieus.¹¹⁸
4. Die Analyse biographischer Lernerfahrungen in ihrer Bedeutung für Lernmotivationen/-hemmungen (z.B. als Voraussetzung für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Angeboten der Weiterbildung).¹¹⁹
5. Forschungsansätze, die sich mit biographiebezogenen Formen des Lernens innerhalb und außerhalb von Institutionen beschäftigen.

Bei der Vielzahl der mittlerweile existierenden Studien zu den aufgeführten pädagogischen Themenkomplexen erscheint es mir nicht nur unangemessen, sondern auch unmöglich, eine vollständige Übersicht über den jeweils aktuellen Forschungsstand zu leisten. Bevor ich aber auf den letzten Punkt eingehe, der im Rahmen meiner Studie von besonderer Bedeutung ist, möchte ich den all diesen Ansätzen gemeinsamen Aspekt näher betrachten: Die individuelle Biographie als Ausgangspunkt pädagogischer Verstehensprozesse. - Nicht zuletzt die bereits angesprochene Individu-

¹¹⁵ Schulze, Theodor: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 51.

¹¹⁶ Vgl. z.B. Schulze 1991, S. 162.

¹¹⁷ Vgl. z.B. Loch, Werner: Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, Heinz-Herrmann/ Marotki, Winfried 1999, S. 69ff. Nach Loch steht der Lebenslauf insofern in einem originären Zusammenhang mit Erziehung, als dass ihre jeweilige Einflussnahme auf das Individuum erst vor dem Horizont des gesamten Lebenslaufs in ihrer Bedeutung analysiert und gewichtet werden kann. Auf der anderen Seite treten nach Loch im Rahmen des Lebenslaufs Lernsituationen auf, die er als „curriculare Konflikte“ bezeichnet, und für deren Bewältigung ggf. „Lernhilfen“ bereitgestellt werden müssen.

¹¹⁸ Vgl. z.B. Combe, Arno: Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung. Reinbeck 1983. Oder: Nittel, Dieter: Von der Kreissäge zur Weiterbildung eines Großkonzerns- das berufsbiographische Portrait eines (un)gewöhnlichen Erwachsenenbildners. In Ders-/Marotzki, Winfried (Hrsg.) Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Hohengehren 1997, S. 12-35.

¹¹⁹ Vgl. z.B. Wolf, Hartmut: Bildung und Biographie. Der zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim 1985.

alisierung von Lebensläufen hat zur Konsequenz, dass der Versuch, die Bedingungen, die Verläufe und die Resultate von Lernprozessen über einen ausschließlich quantitativen Forschungsansatz zu erfassen, von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein scheint. Während bis in die 70er Jahre hinein die Annahme einer „Normal-Biographie“ (und damit auch die der „Normal-Bildungsbiographie“) dominierte¹²⁰, geht die pädagogische Forschung im Rahmen des interpretativen Paradigmas davon aus, dass „Lernen“ und „Bildung“ prinzipiell mit der Frage einer Subjektivitätskonstitution verknüpft sind.¹²¹ Anders ausgedrückt: Erziehungs- und Bildungsprozesse werden nicht mehr unabhängig davon betrachtet, wie sie vom biographischen Subjekt für die Konstruktion seiner Identität gedeutet und gewichtet werden. Es erscheint daher logisch, dass dementsprechend die Individualbiographie zu einem empirischen Erkenntnisobjekt pädagogischer Forschung werden muss. Gleichzeitig wird an der obigen Aufzählung deutlich, dass sich das Studium von Lern- und Bildungsprozessen nicht nur auf die Phase der Kindheit und Jugend beschränkt, sondern dass diese als lebenslang wirksame Phänomene angenommen werden.¹²² Die pädagogische Biographieforschung ist somit eng an die Programmatik des „lebenslangen Lernens“ geknüpft. Neben diesen fast augenscheinlichen Gemeinsamkeiten innerhalb der genannten Forschungsansätze muss aber eine Differenzierung hinsichtlich der untersuchten *Lernformen* und *-inhalte* vorgenommen werden. So beziehen sich vor allem die historische Pädagogik sowie die in Punkt drei und vier genannten Forschungsausrichtungen im Wesentlichen auf das, was unter einem traditionell „institutionalisiertem Lernen“ gefasst werden kann (z.B. „Lernsettings“ und Curricula von Schule und Erwachsenenbildung), wohingegen Punkt zwei und vier, teilweise aber auch Punkt 3, übergeordnete Prozesse thematisieren, die forschungsintentional im Zusammenhang mit Identitätsbildung gesehen werden müssen.¹²³ Ohne auf das vorgreifen zu wollen, was ich im vierten Kapitel zu einem institutionalisierten biographischen Lernen ausführen werde, möchte ich diese wichtige Akzentuierung innerhalb der pädagogischen Biographieforschung kurz erläutern: Wenn grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass für die individuelle Konstruktion einer Le-

¹²⁰ Vgl. hierzu z.B. Siebert 1985, S. 15.

¹²¹ Vgl. Marotzki, Winfried: Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb. 1991, S.182.

¹²² Vgl. ebd.

¹²³ Mit dieser Aussage soll nicht behauptet werden, dass dieser Aspekt in den aktuellen Konzepten institutioneller Lernformen nicht auch enthalten wäre. So stellt Jochen Kade richtigerweise fest, dass „[sich] die Biographie aus der institutionellen Perspektive des lebenslangen Lernens als Prinzipiell reversibel dar[stellt], als immer wieder von neuem beginnbar und damit als ein unabschließbares Projekt individueller Selbstbestimmung, das sich von seinem Konstruktionscharakter in der immer radikaleren Abschaffung der Herrschaft der Vergangenheit über Gegenwart und Zukunft vollzieht.“ (Kade, Jochen: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996, S.17). Nichtsdestotrotz spielen in den genannten Ansätzen die Begriffe „Sinn“ und „Verstehen“ als Voraussetzung einer tragfähigen Identität eine entscheidendere Rolle.

bensgeschichte Bildungsprozesse eine entscheidende Rolle spielen¹²⁴, dann muss zunächst zwischen nicht-intentional gesteuerten Prozessen einerseits, und reflexiven Bildungsprozessen andererseits unterschieden werden.¹²⁵ Die reflexiven Prozesse, um die es im Rahmen von pädagogischer Biographieforschung vor allem geht, nehmen in der Autobiographie bzw. in der autobiographischen Erzählung eine analysierbare Gestalt an. Auch an den von mir dargestellten Fallbeispielen wird sich zeigen, dass sich „Lernen“, insbesondere in dem hier verstandenen Sinne eines „Identitätslernens“, keineswegs nur auf Gegenstände oder Situationen bezieht, die sich als originäre Bestandteile institutioneller Lerncurricula fassen ließen. So sind für die dort herausgearbeiteten Identitätskonstruktionen auch lebensgeschichtliche Erfahrungen konstitutiv, die sich außerhalb von Bildungsinstitutionen ereignet haben, also z.B. im Elternhaus, in der Armee, in Form von neuen Kontakten oder im Rahmen von außerberuflichen Aktivitäten. Ich habe bereits in der Einleitung darauf hingewiesen, dass die Notwendigkeit des Individuums, sich in den Prozess einer biographischen Selbstreflexion zu begeben, in dem Maße steigt, wie die Gesellschaft aufhört, normative Lebenslaufstrukturen und entsprechende Sicherungssysteme vorzugeben. Von großer Bedeutung für die pädagogische Biographieforschung ist es daher, die „Schnittstelle“ zwischen individueller Identitätssuche und deren Konstituierung in Form von institutionellen Angeboten wissenschaftlich auszuwerten. Dabei liegt es auf der Hand, dass die Aufgabe der pädagogischen Biographieforschung, was das biographische Lernen betrifft, nicht nur darin besteht, dieses Lernen durch die Analyse von einzelnen Lernbiographien zu beschreiben, sondern auch darin, an der Entwicklung pragmatischer Unterrichtskonzepte mitzuwirken. An Zielformulierungen dieser Art mangelt es in der Literatur nicht. So sieht z.B. Krüger die Notwendigkeit, „einen theoretischen Bezugsrahmen für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu entwickeln, der die Möglichkeit bietet, Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten im Spannungsfeld individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Determinanten zu verorten.“¹²⁶ Ebenso programmatisch bezeichnet Tippelt den Fokus biographischer Forschung als „die Deskription und Analyse der lebenslangen Bemühungen

¹²⁴ Diese Annahme findet sich in unterschiedlichen Variationen in nahezu allen Veröffentlichungen zum Thema der pädagogischen Biographieforschung. Exemplarisch möchte ich z.B. verweisen auf Henningsen 1981, S. 7, Schulze 1984, S. 51, Ecarius 1999, S. 96 oder Maurer 1981, S. 109.

¹²⁵ Vgl. hierzu auch Giegel, Hans-Joachim: Konventionelle und reflexive Steuerung der eigenen Lebensgeschichte. In: Brose, Hans-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 211ff.

¹²⁶ Krüger 1999, S. 26.

von Individuen um Stabilisierung von Identität“¹²⁷ Für eine Erwachsenenbildung, die die Erkenntnisse pädagogischer Biographieforschung in ihre Konzepte integrieren soll, muss dies zumindest eine Erweiterung ihrer Zielsetzung zur Folge haben. So sieht Peter Alheit die mögliche Leistung einer modernen Erwachsenenbildung vor allem in ihrer notwendigen „Moderatorfunktion“ zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit, wobei er allerdings einschränkt, dass der professionelle Deuter selbst von globalen Sinn- und Identitätskrisen betroffen ist.¹²⁸ Schließlich fordert Krüger als Konsequenz der Ergebnisse der pädagogischen Biographieforschung, dass sich die Erwachsenenbildung wandeln muss, und zwar von einer Institution, „(...) die Bildungsprozesse initiiert, unterstützt und begleitet, zu einer Institution, die einen umfassenden Bezug auf die gesamte Lebensführung von Erwachsenen hat, m. a. W. auf deren Subjektconstitution.“¹²⁹

Es ist sicherlich positiv zu bewerten, dass neben programmatischen Zielformulierungen gerade in den letzten Jahren eine große Zahl von Studien zu den einzelnen Ansätzen der pädagogischen Biographieforschung entstanden sind.¹³⁰ Dennoch möchte ich - mit aller Vorsicht - behaupten, dass es an konkreten Nachweisen für die Verlaufsformen und für die Ergebnisse institutionalisierter biographischer Lernprozesse nach wie vor mangelt. Tatsächlich fehlt es, wie ich ebenfalls im vierten Kapitel darstellen werde, nicht an inhaltlichen Beschreibungen, was denn als biographisches Lernen bezeichnet werden soll, sondern an daraus abgeleiteten, konkreten Kategorien, die auf die angeleitete Arbeit in Institutionen übertragbar wären. Resümierend kritisiert Krüger das in der pädagogischen Biographieforschung häufig auffindbare Problem der ungenügend abgesicherten Analyseverfahren sowie eine Vermischung quantitativer und qualitativer Forschungslogik.¹³¹ Gemeint ist damit genau das Phänomen, welches im vorangegangenen Kapitel bereits angesprochen wurde, und das nicht nur für die pädagogische Biographieforschung, sondern für diesen Ansatz insgesamt gilt: Zum einen erscheint es den Forschenden wichtig, den Einzelfall in das Zentrum ihrer Analyse zu setzen, zum anderen geht es zumeist aber auch darum, diejenigen Einzelfälle auszuwählen, die als typisch für das jeweils formulierte Forschungsthema gelten können. Eine Lösung dieses Problems besteht m. E. nicht in dem Versuch einer ohnehin kaum herstellbaren

~~Trennung qualitativer und quantitativer Forschung, sondern vielmehr in ihrer konstruktiven gegen-~~

¹²⁷ Tippelt, Rudolf: Lebenslauf und Patchworkbiographien. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt (Hrsg.): Enttraditionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1997, S.73.

¹²⁸ Alheit, Peter: Biographizität als Projekt. Der `biographische Ansatz´ in der Erwachsenenbildung. Werkstattbericht des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung. Universität Bremen 1990, S. 34.

¹²⁹ Kade 1996, S. 245.

¹³⁰ Vgl. Krüger 1999., S. 24.

¹³¹ Vgl. ebd.

und quantitativer Forschung, sondern vielmehr in ihrer konstruktiven gegenseitigen Befruchtung, in der die Stärken der jeweiligen Konzepte zugunsten eines optimalen Erkenntnisprozesses gebündelt werden.

Wenngleich es sich an dieser Stelle inhaltlich anbieten würde, mit der theoretischen Entfaltung eines biographischen Lernens fort zu fahren, möchte ich dennoch im folgenden Kapitel zunächst auf die Erhebung und die Analyse biographischen Datenmaterials eingehen. Dies erscheint mir darum plausibel, weil ich bereits im Rahmen der Darstellung des interpretativen Ansatzes von Fritz Schütze eben die Kategorien für ein biographisches Lernen herausarbeiten möchte, wie sie in meiner Analyse verwendet werden sollen.

3. Zur Erhebung und Analyse lebensgeschichtlicher Daten

3.1 Das „narrative Interview“

Als exploratives Erhebungsverfahren lebensgeschichtlicher Daten stellt das „autobiographisch-narrative Interview“ eine Sonderform des „qualitativen Interviews“ dar. Der Ausdruck „qualitativ“ bezieht sich nach einer Definition des Bureau of Applied Social Research darauf, dass „(...) es die individuelle Qualität jeder einzelnen Antwort im Gegensatz zur typisierten Antwort des formellen Fragebogens betont.“¹³² In einer forschungsintentionalen Anlehnung an die Ziele und Methoden eines quantitativen Forschungsansatzes, sah die Forschergruppe an der Columbia University die Aufgabe des „klassischen“ qualitativen Interviews in der Sozialforschung vor allem darin, „Angaben über Einstellung, Erfahrung und Verhalten zu einem bestimmten Gegenstand zu erfragen, und zwar derart, dass die Reaktionen verschiedener Befragter verglichen werden können“¹³³. Für das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse stellten die Fragen und Antworten aus den qualitativen Interviews somit nur den Ausgangspunkt dar, an dem sich die „eigentliche“ Forschung – d.h. die objektivierende Quantifizierung der Aussagen anschließen müsse.¹³⁴ Ein gänzlich anderes Bild von der „Qualifikation“ des Befragten ist die Grundlage des „autobiographisch-narrativen Interviews“,

¹³² Bureau of Applied Social Research, Columbia University: Das qualitative Interview. In: König, René (Hrsg.): Das Interview. Formen, Technik und Auswertung. Köln 1972, S. 146.

¹³³ Ebd., S. 146.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 144f.

wie es von Schütze entwickelt worden ist.¹³⁵ Mit dessen Hilfe sollen Datentexte erzeugt werden, „(...) welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist.“¹³⁶ Während im traditionellen qualitativen Interview die Erforschung der individuellen Eigenheiten jedes Falles mit Hilfe von Ergänzungs- und Sondierungsfragen erreicht werden soll (wozu vorher ein mehr oder weniger ausführlicher Interviewleitfaden erstellt werden muss), sind im narrativen Interview¹³⁷ allein die Erzählenden „Experten“ für die von ihnen geschilderten lebensgeschichtlichen Ereignisse und Handlungen. Ihnen bleibt deshalb der Aufbau und die Strukturierung dessen, was erzählt wird, so weit wie möglich selbst überlassen.¹³⁸ Gerade diese Tatsache sieht Ebert als „Korrelat zum ‘mündigen Subjekt’ der Erwachsenenbildung.“¹³⁹ Die hier angesprochene Kompetenz liegt in der, von Dilthey bereits festgestellten, vorverstehenden Sicht des Subjektes auf die eigene Biographie, d.h. dass - vom Subjekt aus betrachtet - eine Sinnkonstruktion bereits stattgefunden hat. Ohne eine solche Sinnkonstruktion, die sich auch in der Alltagskommunikation als tragfähig erweisen muss, wäre eine biographische Forschung, nach Fuchs, unmöglich: „Wären es die Menschen nicht gewohnt, aus ihrer Lebensgeschichte zu erzählen, hätten sie nicht autobiographische Texte gelesen, wüssten sie nicht, wie man im Sinnhorizont der Biographie denkt, spricht und handelt, ginge biographische Forschung ins Leere.“¹⁴⁰ Hingewiesen sei an dieser Stelle allerdings auf die Kritik Buschmeyers, der das „mündige Subjekt“ auch im Rahmen dieser Erhebungs- bzw. Forschungsmethode eingeschränkt sieht. Für Buschmeyer sind die Probanden lediglich auf subtilere Weise zu Objekten der Forschung degradiert, zumal im Rahmen narrativer Interviews soviel Datenmaterial produziert werden würde, dass es gar nicht angemessen ausgewertet werden könne.¹⁴¹

¹³⁵ Vgl. z.B. Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Eyferth, Hans u.a. (Hrsg.): Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heft 13/1983, S. 283ff.

¹³⁶ Ebd., S. 285.

¹³⁷ Im Folgenden werde ich den Ausdruck „narratives Interview“ verwenden, was lediglich einer besseren Lesbarkeit des Textes dienen soll. Gemeint sind auch weiterhin „autobiographisch-narrative Interviews“.

¹³⁸ Vgl. Südmersen, Ilse M.: Hilfe, ich erstickte in Texten! - Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Eyferth, Hans u.a. (Hrsg.): Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heft 13/1983, S. 295.

¹³⁹ Ebert u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsbereitschaft und Lebenswelt. Band II: Narrative Analyse lebensgeschichtlicher Interviews. Bonn 1985.

¹⁴⁰ Fuchs 1984, S. 15.

¹⁴¹ Vgl. Buschmeyer 1987, S. 15. Da Buschmeyer seine Kritik inhaltlich nicht weiter ausführt, kann hier nur vermutet werden, dass er in seiner Kritik einen grundsätzlichen Mangel an Informiertheit der Befragten über die jeweiligen Forschungsziele und Auswertungskriterien anspricht. Es ist m. E. tatsächlich zu fragen, inwieweit den Interviewten bewusst ist, dass es dem Forscher weniger um die inhaltlichen Facetten der erzählten Lebensgeschichte geht, sondern - im Sinne von Verallgemeinerbarkeit - um zugrundeliegende Ordnungs- und Interpretationsprinzipien durch ein

Bevor eine weitere Auseinandersetzung mit der Technik des narrativen Interviews erfolgt, soll dessen idealer Verlauf – wie er bei Schütze dargestellt ist¹⁴² - kurz skizziert werden. Er beschreibt hierfür die folgenden drei Phasen:

1. Auf eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung folgt als erster Hauptteil die autobiographische Anfangserzählung, die vom interviewenden Forscher nicht unterbrochen wird. Erst wenn die interviewte Person deutlich macht, dass sie mit ihrer Erzählung fertig ist, beginnt der zweite Hauptteil des Interviews.
2. In der zweiten Phase schöpft der Interviewer mit seinen Nachfragen zunächst einmal das tangentielle Erzählpotential aus, das in der Anfangserzählung angedeutet ist (z.B. an Stellen der Raffung, Abschneidung, mangelnder Plausibilität, abstrahierender Vagheit etc.). Entscheidend an dieser Phase ist der narrative Charakter der Antworten, d.h., dass ein weiteres Erzählsegment durch den Interviewten produziert wird.
3. Der dritte Teil des autobiographisch-narrativen Interviews besteht einerseits aus der Aufforderung zur abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen, andererseits soll der Befragte hier seine eigenen Theorien explizieren und auf theoretische „Warum-Fragen“ argumentativ antworten.

Durch die methodologisch angelegte Zurückhaltung des Interviewers wird, nach Schütze, eine Fokussierung auf die eigene Lebensgeschichte erreicht, welche somit „(...) ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, dargestellt und expliziert“¹⁴³ wird.

Auch wenn bereits angesprochen wurde, dass das Biographische ein Element alltagsprachlicher Kommunikation darstellt, besteht doch Uneinigkeit darüber, wie nah oder fern das narrative Interview in Bezug auf die „Alltagskommunikation“ anzusiedeln ist. Während z.B. Südmersen feststellt, dass den Erzählenden im Gegensatz zu Alltagsgesprächen hier ein klar definiertes „Sprech-

erzählendes Subjekt. Einen weitergehenden Einbezug in den Forschungsprozess bzw. in die Forschungsergebnisse kann durch das Prinzip der „kommunikativen Validierung“ erreicht werden, in der die Befragten Einblick in die fertiggestellte Studie nehmen können und durch Richtigstellungen, Anmerkungen und Kritik Einfluss auf deren endgültige Schlussfolgerungen nehmen können.

¹⁴² Vgl. Schütze 1983, S. 285ff.

¹⁴³ Ebd., S. 286.

monopol“ zustehe¹⁴⁴, lässt sich für Nittel an dem Tatbestand, dass auch in alltäglichen Situationen in der Regel einer der Gesprächspartner in extensiver Weise das Rederecht beansprucht, zeigen, dass das narrative Interview durchaus an gängige Kommunikationsformen anknüpft¹⁴⁵. Zugespitzter als Südmersen sieht Combe gar eine Verwandtschaft des narrativen Interviews mit der „freien Assoziation“ der psychoanalytischen Sitzung, „(...) in der der Patient in einer Art Ausnahmesituation gegenüber dem alltäglichen, von Konventionen deformierten Dialog alles sagen darf, was ihm in den Sinn kommt“¹⁴⁶. Ich meine dennoch, dass auch im Alltag ähnlich ausführliche lebensgeschichtliche Erzählungen - wenn auch selten - auffindbar sind, was z.B. durch den gängigen Satz „Er hat mir seine ganze Lebensgeschichte erzählt“, sinnfällig wird. Nicht zu übersehen ist aber die, gerade auf Grund des einseitigen Sprechmonopols, in der Regel negative Konnotation dieser Aussage. Insofern hat Combe recht, wenn er die Gesprächssituation des narrativen Interviews in die Nähe eines therapeutischen „Settings“ rückt, da der Raum für eine solche Kommunikation einem Menschen nur in besonderen Situationen bzw. Zuständen zugesprochen wird (z.B. im Rahmen einer Krise: „Er/Sie brauchte jemanden, um sich mal auszusprechen“ oder die Unsicherheit bei einer „Kennenlern-Situation“: „Er redete und redete“). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Auffassung von Fuchs, der das Spezifische des narrativen Interviews in der Fortsetzung der Tradition der Beichte als Orientierungsfolie für autobiographisches Erzählen sieht: „Gibt doch auch er [der Sozialforscher] im Regelfall die Versicherung, dass niemand sonst die ‘Bekanntnisse’ hören oder lesen wird (Versprechen der Anonymisierung) (...) und gibt [er] doch auch zu erkennen, daß er nicht ‘persönlich’ (...) an den Bekenntnissen des Befragten interessiert ist (...), sondern gewissermaßen stellvertretend zuhört, mitschreibt oder aufs Tonband aufnimmt - ganz ebenso, wie der Beichtvater in Stellvertretung (Gottes) zuhört.“¹⁴⁷

Wenngleich das narrative Interview in der wissenschaftlichen Forschungspraxis der letzten 25 Jahren zu einem festen Bestandteil biographischer Forschung geworden ist, liegt dessen Ursprung nicht eigentlich im Biographischen, sondern in der Analyse kommunaler Machtstrukturen. Schütze selbst nutzte die Technik des narrativen Interviews für die Beschreibung interaktiver Machtstrukturen am Fall einer Gemeindezusammenlegung, indem er diesen politischen Akt aus der Perspektive

¹⁴⁴ Südmersen 1983, S. 295.

¹⁴⁵ Nittel 1991, S. 23.

¹⁴⁶ Combe 1983, zitiert nach Fuchs 1984, S. 182.

¹⁴⁷ Fuchs 1984, S. 33.

mehrerer Kommunalpolitiker nacherzählen ließ.¹⁴⁸ Nicht zuletzt mit den von ihm gefundenen „kognitiven Figuren autobiographischen Stegreiferzählens“¹⁴⁹ begründete Schütze zunächst eine „Theorie des Erzählens“, die nicht nur bei ihm selbst, sondern auch in einer Vielzahl von nachfolgenden Veröffentlichungen zu einem Basisinstrument biographischer Forschung generiert ist¹⁵⁰. Die diesem Ansatz zugrunde liegende Idee, dass die inhaltliche und formale Strukturierung des Erzählstroms in einem engen Zusammenhang mit der Ordnung und Strukturierung biographischer Erfahrungsaufschichtung steht, dass diese also gegenseitig auf sich wirken und sich verändern können, ist zu einem Grundstein für eine systematische biographische Forschung geworden. Die Frage, wie diese Wechselwirkung von Schütze (und anderen) gedacht worden ist und inwieweit im narrativen Interview, neben einer subjektiven Interpretation der eigenen Lebensgeschichte durch den Biographieträger, auch eine soziale, und damit über das Subjekt hinausgehende soziale Wirklichkeit konstruiert wird, soll im folgenden Kapitel nachgezeichnet und diskutiert werden.

3.2 Zur Analyse autobiographischer narrativer Interviews

Grundsätzlich handelt es sich bei den Analyseverfahren narrativer Interviews um hermeneutische Auswertungsverfahren. Dennoch ist es notwendig, bei den Analyseverfahren unterschiedliche hermeneutische Perspektiven zu unterscheiden, wobei der Frage nach der *Intentionalität* sozialen Handelns eine entscheidende Rolle zukommt. Während zunächst der, auf der Ebene des Subjektes „sinnverstehende“ Ansatz Schützes dargestellt werden soll, wird es im Anschluss darum gehen müssen, diesen - zumindest in seinen wesentlichen Prämissen - von einer „objektiven Hermeneutik“ im Sinne Oevermanns abzugrenzen. Zudem sollen bereits an dieser Stelle *die* Aspekte der Interviewanalyse Schützes genauer betrachtet werden, die als wesentliche Voraussetzung meines eigenen Forschungsansatzes gelten sollen.

¹⁴⁸ Vgl. Schütze, Fritz: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Teil 1. Fernstudieneinheit. Hagen 1987.

¹⁴⁹ Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78 – 117.

¹⁵⁰ Vgl. auch Bohnsack 1991, S. 101: Bohnsack weist darauf hin, dass die Erzähltheorie Schützes im Rahmen des narrativen Interviews vor allem durch die nachfolgende Lehre und die in diesem Zusammenhang veröffentlichten Qualifizierungsarbeiten zu einem Instrument der Biographieforschung geworden ist. Die vorliegende Arbeit ist ein weiterer Beleg für diese Aussage.

3.2.1 Die Analyse biographischer Erfahrungsaufschichtungen nach Schütze

Bei dem analytischen Ansatz Schützes ist zunächst auf die Grundhaltung des Forschers gegenüber den Befragten hinzuweisen, die von Heinze/Klusemann im Hinblick auf ihre eigene Studie folgendermaßen beschrieben wird: „Wie in der Umgangssprache und Alltagskommunikation versuchen wir also als Wissenschaftler (Interpreten), die Bedeutungs- und Sinngehalte aus den Interviewprotokollen zu erschließen, nur, daß wir gegenüber der eigenen Alltagsinterpretation ein prinzipielles Mißtrauen entwickeln und sie durch ein systematisches Verfahren, in dem Aufmerksamkeitsrichtungen expliziert werden, erweitern.“¹⁵¹ Diese Aussage halte ich aus dem Grunde für bedeutsam, weil die Rezeption lebensgeschichtlicher Erzählungen nicht nur im Alltag, sondern auch im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts in aller Regel Assoziationen beim Adressaten auslöst, welche die eigene Erfahrungs- und Interpretationsperspektive berühren. Um bei der Analyse Interferenzen zwischen der Theoriebildung des Probanden und der des Forschenden zu vermeiden, ist es unerlässlich, auf ein Instrumentarium zurückgreifen zu können, welches verlässliche Kategorien für ein interpretatives „Fremdverstehen“ bietet. Als ein wesentliches Kriterium der Analyse narrativer Interviews stellt Schütze die Frage nach den (von ihm so bezeichneten) „Prozessstrukturen des Lebensablaufes“.¹⁵² Unter diesem Begriff versteht er beobachtbare „Grundphänomene“ biographischer Erfahrungsaufschichtung, wie sie, seiner Auffassung nach, im Prinzip in allen Lebensabläufen auffindbar sind.¹⁵³ Diese Orientierungsmuster stellen für Schütze die zentralen Ordnungsprinzipien dar, nach denen Subjekte ihre biographischen Erfahrungen in interpretierender Weise organisieren und zu einer identitätsstiftenden Ganzheit formen.¹⁵⁴ Vereinfacht ausgedrückt handelt es sich dabei um eine „Haltung“, die ein Individuum – ob bewusst oder unbewusst – gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen einnimmt.¹⁵⁵ Im Folgenden sollen zunächst die von Schütze entwickelten vier elementaren Prozessstrukturen kurz inhaltlich skizziert werden, da sie für die vorliegende Studie eine wesentliche Grundlage der Analyse darstellen. Dabei halte ich es für notwendig, weitgehend die Formulierungen Schützes abzubilden, bevor ich in einem

¹⁵¹ Heinze, Thomas/Klusemann, Hans W.: Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1984, S. 184.

¹⁵² Vgl. Schütze 1983, S. 284.

¹⁵³ Vgl. Schütze, Fritz: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67.

¹⁵⁴ Hierbei ist es wichtig, anzumerken, dass „Ganzheit“ bei Schütze nicht mit „Totalität“ gleichzusetzen ist. Es ist im Gegenteil gerade die Besonderheit dieses Analyseansatzes, dass diese Prozessstrukturen im Lebensablauf unterschiedlich wirksam werden können bzw. eine dominante Prozessstruktur durch eine andere abgelöst werden kann.
¹⁵⁵ Vgl. Schütze 1984, S. 92.

zweiten Schritt die von mir angenommenen Implikationen für den Nachweis biographischer Lernprozesse anschließen möchte.

1. Institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs

Entscheidend an dieser Prozessstruktur ist ein gegenseitiger „Erwartungsfahrplan“ zwischen dem Subjekt und „institutionalisierten Mustern des Lebenslaufs“: „Gesellschaftliche Institutionen wie Familie, Schule, Kirche tendieren zur Ausbildung allgemein gültiger, absolut moralischer Idealbilder des individuellen Vollzugs des Lebenszyklus, zu dem der faktische Vollzug des Lebenszyklus stets mehr oder weniger im Kontrast steht.“¹⁵⁶ Institutionalisationen finden sich, nach Schütze, nicht nur im „Familienzyklus“ und in „Ausbildungs- und Berufskarrieren“ - zu letzteren stellt Schütze fest, dass „(...) die Kluft zwischen den absolut moralischen Karrierevorstellungen der Ausbildungs- und Beschäftigungsorganisatoren und den faktischen Karriereabläufen (einschließlich der subjektiven Interpretation der Karriereabläufe durch die Betroffenen) (...) beträchtlich“ ist¹⁵⁷, sondern zunehmend auch in „Freizeitkarrieren“ (z.B. bei Freizeit-Tennisspielern).

Entsprechend des Deckungsgrades zwischen subjektiver und institutionalisierter Erwartungshaltung wird das eigene Handeln durch den Biographieträger als mehr oder weniger intentional erlebt.

2. Handlungsschemata von biographischer Relevanz

In der handlungsschematischen Prozessstruktur haben die Aktivitäten des Biographieträgers einen deutlich intentionalen Charakter. Schütze beschreibt in diesem Zusammenhang mehrere „Unterphänomene“, wie z.B. eine „Ankündigungs- und Durchführungsstruktur“ oder die jeweils stattfindende „Evaluation“ und „Ergebnissicherung“ intentionaler Handlungen durch das Subjekt selbst.¹⁵⁸ Im Rahmen dieser Prozessstruktur sieht Schütze zudem „biographische Entwürfe“, die „(...) entweder als sozial bereits vorgeprägte Ablaufmuster (...) ergriffen werden, oder aber (...) einen individuell geschöpften Lebensplan [formulieren], der die Verwirklichung von Subjektivität beinhaltet“¹⁵⁹. Hiermit eng verbunden sind „biographische Initiativen zur Veränderung der Le-

¹⁵⁶ Schütze 1981, S. 68.

¹⁵⁷ Ebd., S. 69.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 70 - 87.

¹⁵⁹ Ebd., S. 75.

benssituation“: „Solche Impulse erfolgen in Situationen, in denen der Betroffene die Selbsteinschätzung gewinnt, sich allmählich zu tief in eine bestehende, nicht ausreichend attraktive Lebenssituation verstrickt zu haben und nicht mehr Abstand gewinnen zu können.“¹⁶⁰. Entscheidend ist auch für die weiteren von Schütze benannten Unterphänomene, neben der bereits angesprochenen Intentionalität, deren tatsächliche oder intendierte Relevanz für den weiteren Lebensverlauf des Subjektes. Zudem betont Schütze, als eine Voraussetzung für ein intendiertes biographisches Handeln, „(...) daß sie [die Subjekte, Anm. d. Verf.] dezidiert für lebensgeschichtlich einschneidende Erlebnisse und daraus resultierende zentrale biographische Sinngebungen offen und bereit sind“¹⁶¹

3. Verlaufskurven

Bei der Prozessstruktur der „Verlaufskurve“ handelt es sich um „(...) Ereignis- und Aktivitätssequenzen [innerhalb eines Lebensablaufs], die nicht in Termini sozialen Handelns begriffen werden können“¹⁶². Schütze spricht hier auch von „Erleidensprozessen“, bei denen mit den Subjekten etwas geschieht, „das nicht ihren eigenen Aktivitätsimpulsen entstammt bzw. von diesen ausgelöst ist“ und „nicht im Bezugsrahmen eigener intentionaler Hervorbringung wahrgenommen und interpretiert werden“ kann.¹⁶³ Nach Schütze ist dies die „Erfahrungs- und Aktivitätsform konditioneller Gesteuertheit, die für individuelles und soziales Erleiden kennzeichnend ist“.¹⁶⁴ Im Rahmen von Erleidensprozessen kommt es dann zu „sozialen Verlaufskurven“ (ausgelöst durch eine „konditionelle - nicht intentionale - Verkettung von Ereignissen“), die sich entweder als negative Verlaufskurven (Fallkurven) oder als positive Verlaufskurven (Steigkurven) prägend auf den Lebensablauf auswirken:

- „Negative Verlaufskurven (...) schränken den Möglichkeitsspielraum für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen der sozialen Einheit progressiv im Zuge besonderer Verlaufsformen, der Aufschichtung ‘heteronomer’ Aktivitätsbedingungen ein, die vom Betroffenen nicht kontrolliert werden können.“¹⁶⁵
- „Positive Verlaufskurven (...) eröffnen demgegenüber, durch die Setzung neuer sozialer Positionierungen im Zuge eines progressiven Abbaus heteronomer Aktivitätsbedingungen nach dem

¹⁶⁰ Ebd., S. 76.

¹⁶¹ Ebd., S. 78.

¹⁶² Ebd., S. 89.

¹⁶³ ebd.

¹⁶⁴ Ebd., S. 90.

¹⁶⁵ Ebd., S. 91.

Durchlaufen bestimmter (...) konditionaler Verkettung von Ereignissen, neue Möglichkeitsspielräume für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen der sozialen Einheit.“¹⁶⁶

4. Wandlungsprozesse der Selbstidentität und biographische Gesamtformung

Unter einer „biographischen Gesamtformung“ versteht Schütze „(...) die dominante Ordnungsgestalt, die der Lebenslauf im Verstreichen von Lebenszeit für den Biographieträger, seine signifikanten Interaktionspartner, aber auch für dritte Beobachter allmählich annimmt“¹⁶⁷. Im Rahmen dieser Prozessstruktur geht es um die Thematisierung und Reflexion des Lebensablaufs in seiner bisherigen Gesamtheit: „Je bewußter der Endlichkeitscharakter des Lebens erfaßt wird, desto eher stülpt sich der biographischen Gesamtformung das ausgearbeitete Wissensmuster der thematisch-autobiographischen Gesamtsicht über. Der Lebensablauf werde nunmehr bewusst thematisiert.“¹⁶⁸ Dabei „(...) implizieren Wandlungsprozesse der Identität des Biographieträgers stets Umschichtungen der biographischen Gesamtformung (...).“¹⁶⁹ Als Auslöser für diese Prozeßstruktur sieht Schütze „dramatische Änderungen des Alltagslebens und (...) Wandlungen der Lebensläufe“, die zur Folge bzw. als Begleiterscheinung haben, „(...) daß eine thematisch-autobiographische Gesamtsicht zum ersten oder wiederholten Mal als Totale ausformuliert wird“¹⁷⁰.

Da die Veränderung bzw. der Wandel dieser Prozessstrukturen, die von Schütze synonym auch als „biographische Deutungsmuster“¹⁷¹ bezeichnet werden, im Rahmen der vorliegenden Studie als Kategorien für den Nachweis biographischer Lernprozesse gelten sollen, möchte ich hier diese wichtige Prämisse meines Interpretationsansatzes näher erläutern: Bei genauerer Betrachtung der von Schütze entwickelten Prozessstrukturen fällt auf, dass sie hinsichtlich ihres emanzipatorischen Potenzials des Individuums gegenüber seiner sozialen Umwelt, insbesondere gegenüber den ihn in normativer Weise beeinflussenden Institutionen, eine hierarchische Ordnung aufweisen. In dieser Systematik rangiert die „negative Verlaufskurve“ auf der untersten Stufe bezüglich eines intendierten biographischen Handelns. Das Individuum ist innerhalb dieses (wohlgemerkt eigenen) Deutungsmusters nicht ein „Akteur“ seiner Lebensgeschichte, sondern es interpretiert das eigene Han-

¹⁶⁶ ebd.

¹⁶⁷ Ebd., S. 104.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 105.

¹⁶⁹ Ebd., S. 107.

¹⁷⁰ Ebd., S. 106.

¹⁷¹ Vgl. z.B. Schütze 1983, S. 284.

deln vollständig als Reaktion auf äußere Erwartungs- und Verhaltensschemata sowie auf die Verkettung äußerer Umstände, die sich vollständig der Beeinflussbarkeit durch den Biographieträger entziehen. Die von Schütze als dynamisch verstandene Entfremdung des Subjekts von dem Bewusstsein intentionaler Handlungsmöglichkeiten („Verlaufskurve“) führt diesen in einen sich mehr und mehr manifestierenden Zustand von Passivität. Die abgemilderte Form, die „positive Verlaufskurve“ (oder auch „Steigkurve“) erlaubt einen sozialen Statuswechsel ausschließlich durch eine Veränderung äußerer Konditionen, die aber nicht durch eine Veränderung eigenen Handelns erzeugt werden (eine solche „verordnete“ Veränderung der Lebenssituation wäre beispielsweise die Zwangseinweisung eines Suchtkranken in eine Klinik).

Übergeordnet, wiederum bezogen auf ein als emanzipatorisch verstandenes Handeln des biographischen Subjekts, erscheint das „institutionelle Ablaufmuster“. Innerhalb dieser Prozessstruktur findet sich durchaus ein handelndes Subjekt, welches allerdings eng in einen „gegenseitigen Erwartungsfahrplan“ mit den ihn umgebenden Institutionen bzw. mit den auf ihn wirkenden sozialen Einheiten verstrickt ist. Während im Falle der Verlaufskurve dem Biographieträger die Unmöglichkeit der Umsetzung intendierter Handlungsimpulse „bewusst“ ist oder besser gesagt, er von der Unmöglichkeit überzeugt ist, stellt sich die Frage nach dem subjektiven emanzipatorischen Potenzial innerhalb des institutionellen Ablaufmusters undeutlicher dar. Die soziale Außenwelt definiert zwar einerseits „Handlungsschemata“, die vom Individuum als „Erfüllungsverpflichtung“ rekapituliert werden, andererseits „formuliert“ es selbst auch Erwartungen nicht nur an das eigene, sondern auch an das institutionelle Handeln. Je nachdem, inwieweit eigene und äußere Erwartungsschemata miteinander in Deckung gebracht werden können, interpretiert sich der Biographieträger als mehr oder weniger intentional handelnd. Ist die Deckung vollständig, so ließe sich von einem „institutionellen Ablaufmuster mit Steigkurvenpotenzial“ sprechen (was in der Regel zu einer institutionellen „Karriere“ führt), ist eine solche Deckung nicht gegeben, würde man analog von einem „Ablaufmuster mit Fallkurvenpotenzial“ ausgehen können. Entscheidend für die hier versuchte Systematik ist die prinzipiell akzeptierte Dominanz äußerer Erwartungsschemata, d.h., dass die von außen definierten Strukturen in ihrer normativen Kraft für das individuelle biographische Handeln bei der Explikation lebensgeschichtlicher Erfahrungen nachweisbar bleiben.

Die dritte Stufe, die „Handlungsschemata biographischer Relevanz“, charakterisieren einen Deutungsmodus, in dem das Subjekt intentionale Handlungen dokumentiert, die einen wesentlichen

Einfluss auf den eigenen lebensgeschichtlichen Verlauf genommen haben oder zukünftig nehmen sollen. In entsprechenden biographischen Erzählungen zeigt sich der Biographieträger eindeutig als aktiv agierendes Subjekt. Ein charakteristisches Merkmal für diese Prozessstruktur wäre z.B. dessen explizite Abwendung von normativen äußeren Verhaltenserwartungen (z.B. von familiär tradierten Vorstellungen über die Wahl des „angemessenen“ Berufs).

Während sich die Deutung des erzählenden Subjekts auf der Ebene dieser Prozessstruktur auf einzelne, ausgewählte Situationen der eigenen Lebensgeschichte bezieht, ist das letzte, und in dieser Systematik des emanzipatorischen Potenzials oben stehende Deutungsmuster das der „Biographischen Gesamtformung“. Hier betrachtet das Subjekt die eigene Biographie aus der Totalen. Es expliziert ein Bewusstsein über das Verhältnis seiner eigenen Subjektivität zu den prägenden Einflussfaktoren biographischen Handelns; es ist in der Lage, einen „roten Faden“ innerhalb seiner Lebensgeschichte zu erkennen und einen übergeordneten Sinn einzelner Handlungen zu konstruieren. In einer solchen, bewusst formulierten, biographischen Gesamtsicht findet sich in der Regel auch eine Bewertung der Vergangenheit wieder, die wiederum zum Ausgangspunkt einer veränderten Konstruktion biographischer Zukunft wird, und damit einen Wandlungsprozess der Selbstidentität zur Folge haben kann.

Wie ich im vierten Kapitel dieser Arbeit noch detaillierter ausführen werde, muss sich auch ein biographisches Lernen als eine progressive Erweiterung individueller Fähigkeiten beschreiben und nachweisen lassen. Für die vorliegende Studie, in der es um den Nachweis biographischer Lernprozesse gehen wird, sollen die hier dargestellten Deutungsmuster als hierarchisch geordnete Reflexions- und Handlungsebenen dienen, wobei als übergeordnetes „Lernziel“ von mir die „Fähigkeit eines intentionalen biographischen Handelns durch den Biographieträger“ gedacht bzw. gesetzt wird.¹⁷² Ich gehe also davon aus, dass die Schreibwerkstatt-Teilnehmer/-innen durch die schriftliche und verbale Explikation lebensgeschichtlicher Erfahrungen nicht nur zu einem veränderten Bewusstsein ihres biographischen Handelns finden können, sondern dass sie darüber hinaus

¹⁷² Ich vermeide an dieser Stelle bewusst die Verwendung didaktischer Fachtermini wie z.B. „Lernzielebenen“ oder „oberstes Lernziel“, weil sie insofern der klassischen didaktischen Vorstellung von Lernprozessen entsprechen, dass diese als linearere Steigungsprozesse durch klar definierte Lernzielebenen gedacht werden. Da es sich bei den hier vorgestellten Deutungsmustern aber um subjektive „Interpretationen“ des eigenen intentionalen Handlungspotenzials handelt, wäre eine didaktisch übliche Umformung in „Soll-Sätze“ (Der Biographieträger soll lernen, dass...) von vornherein verfehlt. Zudem stünde eine solche Setzung im Gegensatz zu den in Kapitel 4 vorgestellten Verlaufsformen biographischen Lernens, wie z.B. deren prinzipielle „Nicht-Planbarkeit“ durch einen Kursleiter/Lehrer.

potenziell restriktive Deutungsmuster biographischer Handlungsmöglichkeiten überwinden können. Es muss allerdings beachtet werden, dass die Prozessstrukturen Schützes nicht etwa *Ziele* beschreiben (und zwar weder die Ziele des biographischen Subjekts noch die des institutionellen Umfeldes), sondern vielmehr *Bewusstseinszustände* bezogen auf die *Interpretation* individueller Handlungsmöglichkeiten. Gleichwohl wird sich – mit anderen Worten ausgedrückt – zeigen, dass sich das biographische Lernen der Proband/-innen als Überwindung eher fremdbestimmter Handlungs- und Erwartungsschemata manifestieren kann.¹⁷³

Ohne explizit auf ein biographisches Lernen Bezug zu nehmen, formuliert Schütze selbst Veränderungspotenziale, die durch die Narration biographischer Erfahrungen ausgelöst werden können. In seiner Argumentation vollzieht er dabei den folgenden „Dreischritt“:

1. „(...)Allem Stegreiferzählen selbsterlebter Erfahrungen [wohnt] eine autobiographische Komponente inne.“¹⁷⁴
2. „Jedes Erzählen selbsterlebter Erfahrungen bezieht sich zumindest partiell auf die Veränderungen des Selbst des Erzählers als Biographieträger.“¹⁷⁵
3. „Jedes Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen ist auch das Wiedererinnern dieses mehr oder weniger unmerklichen Veränderungsprozesses.“¹⁷⁶

An anderer Stelle führt Schütze aus, dass die oben dargestellten Deutungsmuster hinsichtlich ihrer Dominanz für einzelne biographische Epochen (oder auch für die Biographie insgesamt) nicht statisch, sondern grundsätzlich veränderbar sind: „Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger.“¹⁷⁷ Bei meiner Analyse der zeitlich versetzten Interviews wird sich zeigen, dass die Narration der gleichen biographischen Phase (z.B. die der Pensionierung) auf der Basis unterschiedlicher Deutungsmuster erfolgen kann. Die Möglichkeit der Veränderung der jeweils dominanten Prozessstruktur spiegelt sich bei Schütze nicht zuletzt auch explizit

¹⁷³ Bei der Auswertung der Studienergebnisse werde ich mich auf diese Prämisse meines Forschungsansatzes in dezidiert Weise rückbeziehen. Ich habe sie zugunsten einer transparenteren Rezeptionsmöglichkeit der Studie bereits an dieser Stelle skizzieren wollen.

¹⁷⁴ Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 82.

¹⁷⁵ ebd.

¹⁷⁶ ebd.

¹⁷⁷ Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Eyferth, Hanns u.a. (Hrsg.): Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ausgabe 13/1983, S. 284.

in der Prozessstruktur der „Wandlung“ wider, in der eine übergeordnete, neu hergestellte Sinnkonstruktion bezogen auf den gesamten Lebenslauf geleistet wird.

Für die Analyse narrativer Interviews entwickelt Schütze „kognitive Figuren autobiographischen Stegreiferzählens“¹⁷⁸ mit deren Hilfe eben diese „Prozessstrukturen“ in biographischen Erzählungen herausgearbeitet werden können. Es handelt sich nach Schütze bei diesen „kognitiven Figuren“ um *Ordnungsprinzipien*, nach denen Stegreiferzählungen (also nicht vorbereitete oder normierte Erzählungen) inhaltlich strukturiert werden (müssen), damit eine verstehende Interaktion zwischen zwei oder mehreren Subjekten überhaupt möglich wird.¹⁷⁹ Da diese Figuren im Rahmen der anschließenden Analyse als Instrument Verwendung finden und dort entsprechend expliziert werden, sollen sie hier lediglich exemplarisch dargestellt werden. So beginnt z.B. nach Schütze jede autobiographische Erzählung mit einer Selbsteinführung des Biographieträgers.¹⁸⁰ Die Erzählung selbst erfolgt entweder in einem „analogen“ Modus (dabei lässt sich der Erzähler bei der Wiedergabe noch einmal durch den Strom der Ereignisse treiben) oder in einer „digitalen“ Wiedergabeweise (die Erzählung wird u.a. durch formale Rahmenschaltelemente, z.B. „Zunächst möchte ich auf meine Kindheit zu sprechen kommen“ oder durch qualifizierende Markierer, z.B. „Damals war ich so naiv zu glauben,...“ erkennbar strukturiert).¹⁸¹ Zu dieser Strukturierung gehört auch die angekündigte Explikation selbstständiger Erzählsegmente innerhalb der übergeordneten Ereigniskette.¹⁸² Prinzipiell lässt sich nach Schütze der gesamte Erzählstrom in einzelne Segmente unterteilen, die jeweils eine eigene Sinnlogik aufweisen müssen, um vom Adressaten verstanden werden zu können. Schütze benennt in diesem Zusammenhang drei Zugzwänge des autobiographischen Stegreiferzählens (Gestaltschließungs-, Kondensations- und Detaillierungszwang)¹⁸³, die er an anderer Stelle als den wichtigsten Konstruktionsgesichtspunkt biographischer Stegreiferzählungen überhaupt bezeichnet.¹⁸⁴

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 78ff.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 80

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S.84

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 79

¹⁸² Vgl. ebd., S. 89

¹⁸³ Vgl. Schütze, Fritz: Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, F. (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart 1982, S. 571ff. Eine prägnante Darstellung der drei Zugzwänge leistet Nittel 1994, S. 123: „Der Detaillierungszwang veranlaßt den Erzähler, sich an die tatsächliche Reihenfolge der Ereignisse, in die er verstrickt gewesen ist, zu halten; der Gestaltschließungszwang nötigt den Erzähler, einen einmal begonnenen Handlungsablauf in seiner Darstellung auch zu beenden, und der Kondensierungszwang stimuliert den Erzähler, nur das darzustellen, was als Ereignisknotenpunkt innerhalb der Geschichte relevant ist.“

¹⁸⁴ Vgl. ebd. S.81

Wesentlich, gerade in Abgrenzung zu anderen Analyseformen, ist das induktive Verfahren Schützes, durch das er Erkenntnisse über biographische Sinnkonstruktionen zu gewinnen versucht. Die hier vorgestellten Prozessstrukturen und kognitiven Figuren sind das Ergebnis der Analyse narrativer Interviews, und somit Erkenntnisse, die aus den subjektiven Interpretationen einzelner Biographieträger systematisiert worden sind. Wenngleich also die Theorie des „Verstehens“ aus dem „Subjektiven“ generiert worden ist, sieht Schütze seinen Ansatz keineswegs auf die subjektive Interpretation von Wirklichkeit reduziert. Vielmehr stellt für ihn das „Verstehen“ biographischer Selbstinterpretationen, zumindest für den Forschenden, den Ausgangspunkt für eine gesellschaftliche „Allgemeingültigkeit“ dar. Im Hinblick auf diese, der individuellen Biographie übergeordnete Bedeutung seiner Analyse geht Schütze davon aus, „(...) daß es systematische Kombinationen derartiger elementarer Prozeßstrukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen.“¹⁸⁵ Um sich gegenüber dem Vorwurf des Subjektivismus abzugrenzen, betont er, dass ihn dabei „(...) die biographischen Deutungsmuster und Interpretationen des Biographieträgers nur im Zusammenhang seiner rekonstruierten Lebensgeschichte interessieren und nicht jenseits dieser.“¹⁸⁶ Für meinen Forschungsansatz spielt die Frage der „Allgemeingültigkeit“, also die nach der möglichen Gewinnung kollektiver Wirklichkeitskonstruktionen, – zumindest auf der Ebene der Analyse - eine untergeordnete Rolle, da es mir vor allem um den Nachweis individueller biographischer Lernprozesse geht. „Individuell“ bedeutet dabei, dass als vorrangiges Ziel biographischen Lernens die Herstellung einer personalen Identitätsbalance angenommen wird, deren Tragfähigkeit vor allem für den Biographieträger selbst entscheidend ist. Es darf und soll allerdings die Rückkopplung biographischer Lernprozesse mit dem gesellschaftlichen Kollektiv nicht unterschätzt werden. Wenn in der Einleitung dieser Arbeit auf die normative Kraft erwerbsorientierter Lebenslaufmodelle hingewiesen worden ist, dann muss gerade die Ausgestaltung gesellschaftlich akzeptierter, alternativer Lebensentwürfe ihren Ausgangspunkt in der veränderten Sichtweise einzelner Menschen haben. Auch wenn Schütze einen forschungsrelevanten Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion in seiner Theoriebildung angelegt sieht, besteht die Stärke seines Ansatzes m. E. erstens in dem verstehenden Nachvollzug persönlicher Theoriebildung über die je individuellen Lebensverläufe, zweitens in der grundsätzlich für möglich gehaltenen Veränderung rekapitulierter Prozessstrukturen begründet. Insbesondere der zweite Aspekt stellt für mich die grundlegende Prämisse für die Verwertbarkeit

¹⁸⁵ Schütze 1983. S. 284.

¹⁸⁶ ebd.

der Schütze'schen Theoreme hinsichtlich einer Analyse biographischer Lernprozesse dar.

3.2.2 Abgrenzung zum Analyseverfahren der „objektiven Hermeneutik“

Bereits die Bezeichnung „Objektive Hermeneutik“¹⁸⁷ lässt erkennen, dass es sich hierbei ebenfalls um ein hermeneutisches Analyseverfahren handelt. Wenn ich im Folgenden kurz auf die von Ulrich Oevermann begründete Theorie des „Verstehens“ eingehe, dann geht es mir nicht darum, deren grundsätzliches Erkenntnispotenzial zu bewerten, sondern vielmehr darum, meine Entscheidung für das Analyseverfahren Schützes – im Rahmen dieser Studie - zu begründen.

Der hermeneutische Ansatz Oevermanns setzt seinen Schwerpunkt bzw. sein Erkenntnisziel in der *Rekonstruktion von gesellschaftlicher Realität*¹⁸⁸. Forschungsobjekt ist – in Übereinstimmung mit dem Ansatz Schützes – das einzelne Subjekt, dem als Ideal durchaus die Möglichkeit einer *autonomen Handlungsfähigkeit* zugesprochen wird.¹⁸⁹ Dieses Subjekt ist nach Oevermann bei seinen Handlungen innerhalb seiner „Lebenspraxis“ einer Vielzahl von „Entscheidungszwängen“ und „Begründungsverpflichtungen“ ausgesetzt¹⁹⁰. Da das Individuum ein Teil der Gesellschaft ist, geht Oevermann davon aus, dass deren reale (objektive) Strukturen dem Handlungssubjekt immanent sind.¹⁹¹ Er zieht daher den Schluss, dass bei jeder Erzählung von biographischen Erfahrungen nicht nur die dem Biographieträger bewussten Strukturen seiner Entscheidungen und Begründungen expliziert werden, sondern dass darüber hinaus auch dessen unbewusste Aussagen über gesellschaftliche Sinnstrukturen extrahiert werden können. Oevermann führt damit den Begriff des „sozialen Unbewussten“¹⁹² in die interpretative biographische Analyse ein. Er bezeichnet hiermit die allem subjektiven Handeln zugrunde liegenden latenten (objektiven) Sinnstrukturen, die, wenn sie auch nicht im Rahmen der bewusst explizierten Handlungsbegründung wirksam geworden sind,

¹⁸⁷ Ich beziehe mich in den nachfolgenden Ausführungen vor allem auf die folgende Veröffentlichung: Oevermann, Ulrich u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352 – 433.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 368.

¹⁸⁹ Vgl. Oevermann, Ulrich: Die Kritik an der kompensatorischen Erziehung. In: Neue Sammlung 14 (Jg. 1974), S. 548.

¹⁹⁰ Vgl. Oevermann, Ulrich: Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformen. In: Brose, Hans-Georg/Hildebrandt, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 243.

¹⁹¹ Vgl. Oevermann 1979, S. 368f.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 367f.

durchaus alternative, d.h. ebenso plausible Begründungszusammenhänge hätten liefern können.¹⁹³ In der Analyse geht es für die Forschenden vor allem darum, im Rahmen einer „gedankenexperimentellen Kontextvariation“¹⁹⁴ möglichst alle alternativen Handlungs- und Bedeutungsmöglichkeiten an das Erzählsegment anzulegen: „Die Vielzahl der von Interpreten an die einzelnen Äußerungen des Interviewten (...) herangetragenen Lesarten gibt die Kontrastfolie der ‚objektiven‘ Möglichkeit ab, die der Fallstruktur prinzipiell offen gestanden hätten, deren Nicht-Wahl aber genau ihre Besonderheit ausmacht“.¹⁹⁵ Nach Oevermann lassen sich also in jedem biographischen Text¹⁹⁶ zwei verschiedene Realitätsebenen nachweisen: „Die Realität von latenten Sinnstrukturen eines Textes einerseits, die unabhängig von ihrer jeweiligen psychischen Repräsentanz auf Seiten der Textproduzenten und Textrezipienten rekonstruierbar sind (...), und [die] Realität von subjektiv intentional repräsentierten Bedeutungen eines Textes auf Seiten der handelnden Subjekte andererseits.“¹⁹⁷ Hinsichtlich ihres potenziellen Erkenntnisgehaltes sind diese beiden Ebenen in der Theorie der „objektiven Hermeneutik“ nicht gleich gewichtet; gerade das Erfassen bzw. die Analyse der latenten Sinnstruktur und damit das (Re-) Konstruieren der objektiven Bedeutung eines Textes erfasst für Oevermann soziale Realität „sui generis“ und muss demzufolge Priorität für die soziologische Betrachtung haben.¹⁹⁸ Denn: „Der *Begriff* der sozialen Realität von latenten Sinnstrukturen ist *nicht* an das Kriterium ihrer Wirksamkeit in der konkreten Situation seiner Wahrnehmung gebunden, sondern allenfalls an das Kriterium seiner prinzipiellen Wirksamkeit in irgendeiner denkbaren Situation.“¹⁹⁹ Bei der „Objektiven Hermeneutik“ handelt es sich also um ein *deduktives* Analyseverfahren, da im Rahmen dieser Theorie das Vorhandensein von sozialen Sinnstrukturen angenommen wird, welche *auf* das Individuum wirken und die dementsprechend in individuellen Handlungen und Äußerungen nachgewiesen werden können. Einfacher ausgedrückt: Die gesellschaftlichen Sinnstrukturen stellen die Voraussetzungen subjektiven Entscheidens und Handelns dar, wodurch sich von den explizierten Handlungen und Entscheidungen des Einzelnen auf gesell-

¹⁹³ Vgl. Oevermann, Ulrich: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: von Friedeburg, Ludwig/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Adornokonferenz. Frankf./M. 1083, S. 274.

¹⁹⁴ Vgl. hierzu auch Bohnsack 1991, S. 71.

¹⁹⁵ Bohnsack 1991, S. 84.

¹⁹⁶ Der Begriff des „Textes“ wird hier sehr weit gefasst, nämlich „(...) als die Klasse von in welchen Medien auch immer protokollierten Handlungen.“ Dazu zählt der Autor neben erzählten Erinnerungen z.B. auch historische Dokumente. Vgl. ebd.

¹⁹⁷ Ebd., S. 368.

¹⁹⁸ ebd.

¹⁹⁹ Ebd., S. 369.

schaftliche Strukturen schließen lässt.²⁰⁰ Dem induktiven hermeneutische Verfahren Schützes liegt - im Gegensatz dazu - die Annahme zugrunde, dass durch die Interpretation des biographischen Subjekts soziale Sinnstrukturen überhaupt erst *erzeugt* werden, d.h. dass das „Subjektive“ die Voraussetzung für das „Kollektive“ darstellt. Eine solche Verfahrensweise, also „die Bedeutung eines Textes durch Schlüsse über die Intentionen des Produzenten oder das Verständnis konkreter Rezipienten erschließen zu wollen“, bezeichnet Oevermann „von vornherein für verfehlt.“²⁰¹ Eine weitere, wichtige Kategorie für die Abgrenzung beider Analyseansätze ist somit der Begriff der „Intentionalität“. Wenngleich Schütze die Möglichkeit nicht-intentionalen Handelns einschließt (z.B. in der Prozessstruktur der „Verlaufskurve“), steht das aktiv gestaltende, interpretierende Subjekt – zumindest aber mit seiner Möglichkeit des intendierten sozialen Handelns - im Vordergrund seines biographieanalytischen Ansatzes. Die sich hieraus ergebende, grundsätzlich pädagogischere Sichtweise auf Biographie bildet sich auch in der Veränderbarkeit jeweils dominanter Prozessstrukturen ab, die er - im Gegensatz z.B. zum Konzept der „Lebenskonstruktion“ Budes²⁰² - nicht als „Totalität“ des gesamten Lebensablaufes sieht, sondern diese – wie bereits ausgeführt - zwischen einzelnen biographischen Epochen bzw. in Wandlungsprozessen der Selbstidentität für subjektiv beeinflussbar erklärt. Wenn ich mich im Rahmen meiner Studie über biographische Lernprozesse auf das Analysemodell Schützes beziehe, dann hat dies also vor allem zwei Gründe: Zum einen interessiert mich die subjektive Dimension biographischer Verstehensprozesse (für die biographisch Lernenden geht es ja um die Herstellung bzw. um die Stabilisierung einer persönlichen Identitätskonstruktion), zum anderen impliziert der Ansatz Schützes die Möglichkeit eines – im Vergleich zu Oevermanns Denkmodell - emanzipatorischeren Umgangs mit normativen gesellschaftlichen Vorstellungen von Lebenslaufstrukturen.

3.3 Erzählte vs. literarisch bearbeitete Ausschnitte von Biographien

In den vorangegangenen Kapiteln ist vor allem von der „biographischen Erzählung“ als Datengrundlage biographischer Forschung ausgegangen worden. So stellt gerade deren Mündlichkeit eine wesentliche Voraussetzung für den Ansatz Schützes dar, bei dem es für die Analyse der „kognitiven Figuren autobiographischen Stegreiferzählens“ notwendig ist, dass der Erzähler „(...) keine

²⁰⁰ Vgl. hierzu auch Bohnsack 1991, S. 81.

²⁰¹ Ebd., S. 379.

²⁰² Vgl. Bude 1984, S. 18.

kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt.“²⁰³ Es ist hier das ungeplante bzw. assoziative Element der freien autobiographischen Erzählung, wodurch Erkenntnisse über subjektive Deutungsmuster und Erfahrungsaufschichtungen gewonnen werden sollen. Da es nicht nur im folgenden Kapitel, sondern auch in meiner Studie um literarische Bearbeitungen von Biographien bzw. von biographischen Ausschnitten gehen wird, sollen vorher einige unterscheidende Aspekte angesprochen werden.

Jeder Text ist, nach Aebli, „Mittelglied zwischen einem Verfasser und einem Leser“, wobei der Text eine ‘Botschaft’ vermittelt.²⁰⁴ Ebenso wie die mündliche Rede stellt auch ein Text eine (kommunikative) Handlung dar, mit der die Absicht verfolgt wird, bei dem Rezipienten etwas zu bewirken.²⁰⁵ Im Gegensatz zur mündlichen Erzählung aber, bei der der „Empfänger“ anwesend ist, existiert ein direkter Kontakt zwischen Textproduzent und Leser nicht, d.h., dass der Verfasser während des Schreibprozesses keine Rückmeldung vom Leser erhält.²⁰⁶ Dies hat zur Folge, dass bei der Niederschrift eines Textes die Rezeptionsperspektive eines potentiellen Lesers mitgedacht wird: „Wo die mündliche Rede voll von Wiederholungen, unscharf, häufig auch formal unkorrekt ist und wo in ihrer Niederschrift die logischen Akzente schlecht sichtbar werden, weil sie der Redner durch nichtsprachliche Mittel signalisiert hat [bzw. auf Nachfragen des Rezipienten erläutert, Anmerk. d. Verf.] oder weil sie aus der gemeinsamen Handlungssituation hervorgegangen sind, da formuliert der Schreiber kürzer, präziser, formal korrekter.“²⁰⁷ Schriftlich verfasste Texte sind zum einen also weniger spontan als die mündliche Rede, zum anderen tragen sie eine stärkere Betonung der „Endgültigkeit“, d.h. der „Nicht-Korrigierbarkeit“ in sich. Bezogen auf autobiographische Texte sieht Mader gerade hierin ihren biographischen Wirkungsaspekt: „Im schriftlichen Niederlegen verfestigt und verobjektiviert sich biographische Rekonstruktion im Unterschied zum prinzipiell sich endlos webenden Faden des mündlichen Erzählens (...).“²⁰⁸ Das Aufschreiben biographischer Erfahrungen beinhaltet für Mader daher sowohl die Notwendigkeit, als auch die Möglichkeit, einen „status-quo“ lebensgeschichtlicher Reflexion schriftlich zu fassen, bzw. einen „(...) erreichten

²⁰³ Schütze 1984, S. 78.

²⁰⁴ Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983, S. 149.

²⁰⁵ Vgl. ebd.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 156.

²⁰⁷ Ebd., S. 157.

²⁰⁸ Mader, Wilhelm: Autobiographie und Bildung - Zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography“. In: Hoerling, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 151.

Selbstbedeutungsort zu überwinden, indem er eben auf diese Weise Geschichte werden kann.“²⁰⁹ Auch Aebli betont, dass der mögliche Erkenntniswert eines schriftlich verfassten Textes auf Grund der zu leistenden logischen Gliederung höher ist, als dieses in der autobiographischen Erzählung der Fall ist.²¹⁰ Für den Kontext dieser Arbeit gilt es zunächst festzuhalten, dass autobiographische Texte, wie sie z.B. in Schreibwerkstätten verfasst werden, zumindest in ihren Entstehungsabsichten klarer intendiert sind als die autobiographische Erzählung im Rahmen eines narrativen Interviews.²¹¹ Gleichwohl wird sich in der Analyse zeigen, dass der Unterschied zwischen Interviews und Texten, bezogen auf den Aspekt der in ihnen geleisteten Strukturierungen und Interpretationen, nicht so groß ist, wie von Marder und Aebli angenommen wird. Vorläufig halte ich die etwas neutralere Feststellung Schulzes für nützlich, dass es sich bei narrativen und schriftlichen lebensgeschichtlichen Äußerungen um „Biographie“ in verschiedenen „Aggregatzuständen“²¹² handelt. In der Analyse soll versucht werden, diese unterschiedlichen Ausdrucks- bzw. Bearbeitungsformen von Biographie zueinander ins Verhältnis zu setzen, d.h., dass sowohl das besondere „Bearbeitungsmoment“ des schriftlichen Textes, als auch das des narrativen Interviews in seiner Bedeutung für biographisches Lernen herausgearbeitet und gewichtet werden soll.

4. Biographisches Lernen

4.1 Versuch einer Begriffsbestimmung

Es mutet zunächst paradox an, dass der Begriff des „biographischen Lernens“, obgleich er in der pädagogischen Forschungsliteratur vergleichsweise häufig zu finden ist, sich einer konsensbestrebten Definition eher zu entziehen scheint. Auf die Fragen nämlich, was konkret im Rahmen eines biographischen Lernens gelernt werden soll, wie sich ein biographisches Lernen innerhalb des Lernsubjektes vollzieht und in welchen Lern-Schritten dieses zu denken ist oder gar, wie dieses im Rahmen von Erwachsenenbildung initiiert und unterstützt werden kann, gibt es sehr unterschiedlich akzentuierte Antworten. Eine gute Grundlage für weiterführende Überlegungen scheint

²⁰⁹ Ebd., S. 152.

²¹⁰ Aebli 1983, S. 157.

²¹¹ Mit Bezug auf Nittel war von mir bereits in der Einleitung auf die in Schreibwerkstätten angestrebte Aneignung/Reflexion der eigenen Lebensgeschichte hingewiesen worden (vgl. S. 5).

²¹² Diesen Ausdruck verwendet Schulze (1984, S. 52), wenn er von autobiographischen Materialien in einem weiteren Sinne spricht.

mir ein Definitionsversuch von Maaßen zu sein, die biographisches Lernen auf die einfache Formel bringt: „Ich lerne etwas über mich mit Hilfe meiner Biographie“²¹³ Natürlich bleibt Maaßen bei dieser Erklärung nicht stehen, sondern nimmt für die einzelnen Satzteile ihrer Aussage „Subdefinitionen“ vor (z.B. Wer ist dieses Ich?, Was heißt „etwas“?, usw.)²¹⁴. Diese Herangehensweise erscheint auch mir grundsätzlich sinnvoll, wenngleich sich bereits in diesen beiden exemplarischen Fragen andeutet, dass deren erschöpfende Auslotung einen pädagogischen Forschungshorizont überschreiten muss. Aufgreifen möchte ich zunächst die Annäherung Maaßens an den Inhalt biographischen Lernens, also an das „Etwas“, welches sie in einen engen Zusammenhang mit der Intentionalität des Lernsubjekts stellt: „Dieses ‚Etwas‘ ist eine Setzung, eine Entscheidung des jeweiligen Ich. Das kann thematisch sehr eingeeengt sein bis hin zur Identitätsfrage ‚Wer bin ich?‘“²¹⁵ Auf die Tatsache, dass personale Identität – unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen - nicht etwas ist, was als vorgegebene Matritze den Subjekten angeboten wird, ist bereits mehrfach hingewiesen worden. Das Schaffen von Identität ist demzufolge keine „freiwillige Aufgabe“ des biographischen Subjekts mehr, sondern in zunehmendem Maße zu einer existenziell notwendigen Konstruktionsleistung geworden. In einer weitergehenden Differenzierung anthropologisch notwendiger Lernprozesse im Rahmen des Lebenslaufs, wie sie z.B. von Loch als Bewältigung jeweils neu anstehender Entwicklungsaufgaben definiert worden sind²¹⁶, müssen daher tatsächlich die Begriffe „Sinn“ und „Identität“ als zentrale Kategorien für biographisches Lernen betrachtet werden. Thesenhaft könnte diesbezüglich formuliert werden: Das Ziel biographischen Lernens, nämlich die Herstellung einer tragfähigen, personalen Identität, kann nur durch die Herstellung von Sinnzusammenhängen biographischer Erfahrungen erreicht werden.²¹⁷ Für ein Umgehen im Rahmen von Erwachsenenbildung reicht dies allerdings nicht aus - Biographisches Lernen wäre hier, wie gesagt, kein Akt, den das Individuum vollziehen kann oder eben nicht, sondern

²¹³ Maaßen, Boje: Das Subjekt des biographischen Lernens. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 24.

²¹⁴ Vgl. ebd. S. 24ff.

²¹⁵ ebd.

²¹⁶ Vgl. Loch 1999, S. 76ff. Die Vorstellungen Lochs von curricular auftretenden Lernaufgaben, die jeweils vom Individuum zu bewältigen sind, bewegen sich – was die Prämissen des Lernens betrifft – m. E. in einer thematischen Nähe zu entwicklungspsychologischen Fragestellungen. Für die hier in den Blick genommenen biographischen Lernprozesse spielt der von ihm entwickelte Ansatz einer anthropologisch begründeten Erziehungstheorie nur insofern eine Rolle, als dass die Lerninhalte auch bei Loch außerhalb von institutionellen Angeboten angesiedelt sind, d.h., dass sie von bestimmten „curriculare Situationen“ definiert werden.

²¹⁷ Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass dieser Zusammenhang erstmals von mir hergestellt worden ist. Ich beziehe mich in dieser These auf unterschiedliche Aussagen, z.B. von Marotzki, der feststellt, dass individuelle biographische Verarbeitung immer auch als individuelle Sinnarbeit zu verstehen ist (vgl. Marotzki 1991, S. 193) oder auf die Ausführungen Maurers, der das Leben u.a. als eine ständige Hervorbringung von Sinn und Identität versteht (vgl. Maurer 1981, S. 120).

vielmehr etwas notwendigerweise und kontinuierlich zu Leistendes.²¹⁸ Um den biographischen Lernbegriff für einen pädagogischen Handlungsansatz handhabbar zu machen, muss – wie es Maaßen bereits andeutet - zwischen einem reflexiven, also einem vom Subjekt intendierten, biographischen Lernen einerseits und einer kontinuierlich sich vollziehenden „Biographisierung“ andererseits unterschieden werden. Unter „Biographisierung“ soll hier eine prinzipiell notwendige „Vergeschichtlichung“ von biographischen Situationen, also die Einbettung lebensgeschichtlicher Erfahrungen in einen nachvollziehbaren „roten Faden“ verstanden werden.²¹⁹ Während die Ergebnisse einer Biographisierung somit in jedem autobiographisch-narrativen Interview sichtbar werden, ist beim biographischen Lernen die Intention des Subjekts bezeichnend, lebensgeschichtliche Erfahrungen bewusst in den angestrebten Lernprozess zu integrieren.²²⁰ Genau hier liegt die mögliche Einflussnahme von Erwachsenenbildung auf der Hand, der es ja nach Tietgens grundsätzlich darum geht, „[reflexive] Prozesse zu unterstützen und dabei subjektive Bildungsbedürfnisse und objektive Bildungsbedarfe in einem Vorgang gegenseitiger Förderung zu bringen.“²²¹ Die Frage nach dem Inhalt, also nach dem „Was“, ist damit allerdings immer noch nicht beantwortet. Denn: Anders als bei „klassischen“ institutionellen Bildungsangeboten, bei denen nach der Formulierung des Lernziels untergeordnete Lernzielebenen entwickelt und diese mit entsprechenden Lerninhalten gefüllt werden, verhält es sich beim biographischen Lernen quasi umgekehrt: Die Lernrichtung ergibt sich erst aus einer Reflexion der für die Identitätsentwicklung maßgeblichen biographischen Erfahrungen. Diese grundsätzlich veränderte Struktur des Lernprozesses liegt nicht zuletzt in den individuellen Lernmotivationen und biographischen Erfahrungsreservoirs begründet. Als ein Auslöser für die Bereitschaft von Menschen, sich auf den Prozess einer reflexiven biographischen Selbstthematisierung einzulassen, kann die bewusst oder unbewusst erlebte Bedrohung der eigenen Identität angesehen werden. Kade verortet diese Motivation vor allem in „Situationen biographischer Selbstvergewisserung“, in denen das Individuum zu einer veränderten Identitätsbildung

²¹⁸ Tietgens bringt diese Notwendigkeit zum Ausdruck, wenn er unter biographischem Lernen die lebensgeschichtliche Verarbeitung des neu Herankommenden versteht. (vgl. Tietgens, Hans: Biographisches Lernen und Älterwerden. In: Kade, Silvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Aus der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994, S. 161).

²¹⁹ Vgl. z.B. Marotzki 1991, S 185 oder auch Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit, in dem biographisierende Prozesse als Voraussetzung einer Kommunikation biographischer Erfahrungen angesprochen werden.

²²⁰ Vgl. hierzu auch Vogt, Annette: Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am Lebenslauf. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 18.

²²¹ Tietgens, Hans: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb. 1991, S.208.

genötigt werde.²²² Für die Systematisierung biographischen Lernens ergibt sich daraus das Problem, dass solche Situationen von außen kaum oder gar nicht zu definieren sind, denn was von dem Einen als identitätsbedrohend wahrgenommen wird, kann vom Anderen als weitgehend unkritisch erlebt werden.²²³ So kann beispielsweise das unerwartete Auftreten von Arbeitslosigkeit bei dem Einen zu einer nachhaltigen Erschütterung des Identitätskonzeptes führen, für einen Anderen aber Ausgangspunkt zu einer neuen und konstruktiven Auseinandersetzung mit persönlichen Lebenswünschen sein. Wenn nun aber trotzdem an dem identitätsbedrohenden „kritischen Lebensereignis“ als Motivation zu einem biographischen Lernen festgehalten werden soll, dann folgt daraus, dass von institutioneller Seite nicht der konkrete Ausgangspunkt (also die jeweilige biographische Konfliktsituation), sondern die Initiierung und Begleitung des Suchens nach alternativen biographischen Interpretationen im Vordergrund stehen muss. Es würde m. E. allerdings zu kurz greifen, wenn man nun behaupten würde, dass demzufolge ein von einer dritten Person (z.B. von einem Kursleiter) gesetztes Thema grundsätzlich nicht ein kritisches Potenzial des Lernenden erreichen könne. In der nachfolgenden Untersuchung wird sich zeigen, dass die jeweils vorgegebenen „Überschriften“ durch die Leiterin der Schreibwerkstatt (in den untersuchten Fällen die Themen „Schulzeit“ und „Pensionierung“) vielmehr als Fixpunkte gesehen werden müssen, anhand derer von den Teilnehmer/-innen biographisch wirksame Deutungsmuster expliziert und reflektiert werden. Genau dieses Funktionsprinzip scheint auch Ecarius zu meinen, wenn sie feststellt, dass biographisches Lernen „nicht auf eine Lernsituation ausgerichtet [ist], sondern (...) in Bezug zur Gesamtheit des erfahrenen Lebens und des biographischen Selbstkonzeptes [steht]“.²²⁴ Bezogen auf die Inhalte biographischen Lernens kann also festgehalten werden, dass Inhalt und Funktionsprinzip untrennbar miteinander verbunden sind. Der biographisch Lernende erhält also nicht konkret eine Antwort auf die Frage: „Wie gehe ich mit dieser oder jener identitätsbedrohenden biographischen Krise um“, stattdessen geht es – in einem ersten Schritt - darum, die eigenen Interpretationsmuster personaler Identität an (im Prinzip beliebigen) biographischen Situationen zu reflektieren. Aus dieser *Rekonstruktion*, also der Bewusstmachung von Interpretationsmustern, kann sich dann – in einem zweiten Schritt - eine veränderte *Konstruktionsperspektive* ergeben, nämlich genau dann, wenn sich herausstellt, dass die herkömmlichen Interpretationsmuster für eine aktuelle

²²² Vgl. ebd., S. 138.

²²³ Henningsen schreibt über das Problem der Vergleichbarkeit biographischer Erfahrungen: „Jeder erfährt, was ihm zustößt auf seine Weise, und selbst wenn die Ereignisse selbst identische Züge hätten, würde die je individuelle Spiegelung in der Erinnerung ihnen doch verschiedene Bedeutung verleihen“ (Henningsen 1981, S. 77).

²²⁴ Ecarius 1999, S. 101.

Lebenswirklichkeit nicht mehr ausreichend sind.

Zu einer Begriffsbestimmung des biographischen Lernens gehört weiterhin eine Abgrenzung zu dem, was unter „biographischem Arbeiten“ zu verstehen ist. Anette Vogt z.B. definiert letzteres als „(...) im engeren Sinne den Ansatz einer gezielten Arbeit an der persönlichen Entwicklung, die den individuellen Lebenslauf in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und in Einzelarbeit durchgeführt wird“.²²⁵ Wenn Vogt im weiteren Verlauf ihrer definitorischen Beschreibung u.a. feststellt, dass biographische Arbeit die Herstellung eines eigenen Verständnisses für die Zusammenhänge, Richtungen und Ziele der persönlichen Entwicklung umfasst, und schließlich in einer bewussten Gestaltung des weiteren Lebensweges einmünden soll²²⁶, dann scheinen „biographisches Lernen“ und „biographisches Arbeiten“ im Prinzip Synonyme für die gleiche Sache zu sein. Ich halte es für sinnvoller, die „biographische Arbeit“ als *instrumentelle Voraussetzung* für weitergehende biographische Lernprozesse zu begreifen. Biographische Arbeit wird in diesem Sinne - unabhängig von der Intention des jeweiligen Subjekts – immer dann geleistet, wenn biographische Situationen und Erlebnisse schriftlich oder mündlich erinnert werden. Dabei muss durchaus nicht immer das Motiv im Vordergrund stehen, Zusammenhänge für sich selbst zu erkennen und auszuwerten, sondern es ist ebenso denkbar, dass das Ziel in einer Art „Hinterlassenschaft“ für nachfolgende Generationen begründet liegt und/oder eine Legitimation biographischer Entscheidungen erreicht werden soll. Biographische Arbeit bedeutet aber auf der anderen Seite immer auch eine Biographisierung, eine „Vergeschichtlichung“ einzelner Erlebnisse. Es bleibt dabei aber offen, inwieweit diese in einen weitergehenden Lernprozess integriert werden kann und soll. Insofern ist also die biographische Arbeit gleichermaßen Voraussetzung und Instrument biographischen Lernens. Für den konkreten Kontext meiner Studie ließe sich sagen: Das Schreiben autobiographischer Texte soll als biographische Arbeit bezeichnet werden, die bewusste oder unbewusste Explikation alternativer Deutungsmuster, die reflexive Kommunikation der Texte innerhalb der Gruppe soll dem zugeordnet werden, was ich unter biographischem Lernen verstehen möchte.

²²⁵ Vogt 1996, S. 18.

²²⁶ Vgl. ebd.

4.2 Funktionsprinzipien biographischen Lernens

Wenngleich ich bereits bei der Beschreibung der Inhalte zwangsläufig auf einzelne Funktionsweisen biographischer Lernprozesse zu sprechen gekommen bin, möchte ich dennoch versuchen, den lerngestalterischen Aspekt biographischer Narrationen oder Texte im Folgenden näher zu beleuchten. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich auf die Frage „Wie wird gelernt“ in der Literatur deutlich mehr Antworten finden, als zu den konkreten Lernzielen und -inhalten biographischen Lernens. Als Ausgangspunkt der verschiedenen Beschreibungen, wie sich denn eigentlich biographisches Lernen vollzieht, kann wiederum die Prämisse gelten, dass in jeder autobiographischen Erzählung Lernprozesse thematisiert werden bzw. im Extrem formuliert, dass diese überhaupt erst die Voraussetzung dafür darstellen, dass eine Lebensgeschichte konstruiert und erzählt werden kann.²²⁷ Darauf basierend ist für die Vorstellung eines biographischen Lernens bedeutsam, dass die autobiographische Erzählung, und damit die verstehende Sichtweise auf das eigene Leben, in ihren Konstruktionselementen nicht als statisch zu verstehen ist, sondern vom Individuum aus je unterschiedlichen zeitlichen Perspektiven verändert und angepasst werden muss.²²⁸ Im Zuge dieser Anpassung wird durch den Biographieträger ein immer wieder neues „Verstehen“ biographischer Sinnzusammenhänge geleistet. Auch Kokemohr und Koller weisen darauf hin, dass während des Erzählens reflexive Bewusstwerdungsprozesse in Gang gesetzt werden, indem das Unartikulierte zu einer rhetorischen Figur, und damit z.B. bisher unreflektierte biographische Erlebnisse fassbar, d.h. verstehbar werden.²²⁹ An dieser Stelle erscheint mir auch ein Rückgriff auf die Überlegungen Diltseys angebracht, der nicht nur das „Selbstverstehen“ als Bestandteil jeder Autobiographie hervorhebt, sondern die enge Wechselwirkung von Selbst- und Fremdverstehen entfaltet: „Auf der Grundlage des Erlebens und des Verstehens seiner selbst, und in beständiger Wechselwirkung beider miteinander, bildet sich das Verstehen fremder Lebensäußerungen und Personen aus.“²³⁰ Diese von Dilthey als die „elementaren Formen des Verstehens“ bezeichneten Prozesse stellen wiederum die Voraussetzungen für die „höheren Formen des Verstehens“ dar, die er damit charakterisiert, dass „(...) sie aus gegebenen Äußerungen in einem Schluß der Induktion den Zusammenhang eines

²²⁷ Exemplarisch sei hier auf die Aussage Henningsens verwiesen, dass „Autobiographien (...) Geschichten von Lernprozessen [sind], gesehen durch Interpretationsmuster (...) Alles menschliche Leben ist Lerngeschichte“ (Henningsen 1981, S. 7).

²²⁸ Vgl. z.B. Maurer 1981, S. 109.

²²⁹ Vgl. Kokemohr, Rainer/Koller, Christoph: Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In Krüger/Marotzki 1996, S. 97.

²³⁰ Dilthey 1973 (1910), S. 205.

Ganzen zum Verständnis bringen.“²³¹ Wenn man nun davon ausgeht, dass Verstehensprozesse immer auch Lernprozesse sind, wird die pädagogische Implikation der Ausführungen Diltheys deutlich: Ein angeleiteter Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte führt zu einem verbesserten Selbstverstehen, das, nach Überzeugung Diltheys, gerade in der Interaktion mit der jeweiligen sozialen Umwelt die Voraussetzung für „höhere“ Verstehens- und damit Lernprozesse ist.

In der Darstellung des biographieanalytischen Ansatzes von Fritz Schützes habe ich bereits einige Theoreme für eine Untersuchung biographischer Lernprozesse hergeleitet. Da diese für meinen methodischen Zugang von sehr großer Bedeutung sind, möchte ich sie hier noch einmal kurz zusammenfassen²³²: Zu den zentralen Analysekatégorien Schützes gehört die Herausarbeitung der zugrunde liegenden Prozessstrukturen, also der interpretatorischen „Überschriften“, unter denen die Biographieträger ihre biographische Erzählungen stellen. Diese vier Prozessstrukturen oder auch Deutungsmuster (Institutionelles Ablaufmuster, Handlungsschemata von biographischer Relevanz, Verlaufskurven, Wandlungsprozesse der Selbstidentität/Biographische Gesamtformung) werden von Schütze nicht als eine unveränderbare Sichtweise auf die Biographie bzw. auf einzelne biographische Phasen, sondern als wandelbare Interpretationen aus je unterschiedlichen Perspektiven verstanden. In jeder autobiographischen Erzählung manifestieren sich dominante Prozessstrukturen entweder für einzelne biographische Abschnitte, oder aber für die Erzählung der gesamten Biographie. Ich habe bereits in Kapitel 3.2.1 ausgeführt, dass diese Prozessstrukturen hinsichtlich ihres emanzipatorischen Potenzials eine hierarchische Struktur aufweisen. Bezogen auf ein biographisches Lernen, welches sich – wie alle anderen Lernformen auch – durch den Erwerb vorher nicht verfügbarer Kompetenzen der Lernenden nachweisen lassen muss, soll hier als das Ziel des biographischen Lernens die „Überwindung restriktiver Deutungsmuster“ gelten. Der mögliche Lernerfolg des Individuum besteht demzufolge in der Erweiterung intentionaler biographischer Handlungskompetenzen. Der Weg des Lernens führt dabei zunächst über die Explikation dominanter Prozessstrukturen im Rahmen biographischer Erfahrungsrekapitulationen. In einem zweiten Schritt, und dieser bezeichnet den eigentlichen Lernprozess, werden eben diese Deutungsmuster vom biographischen Subjekt bezüglich eigener intentionaler Handlungsmöglichkeiten reflektiert. Mit anderen Worten: Die Biographieträger erkennen im Verlauf ihres biographischen Lernprozesses die Relevanz bestimmter Lebensereignisse für die Hervorbringung entsprechender Deutungs-

²³¹ Ebd., S. 212.

²³² Ich verzichte im Folgenden auf die Bezeichnung der jeweils benutzen Quellen. Vgl. hierfür Kapitel 3.2.1 dieser Arbeit.

muster.²³³ Dieses Erkennen kann schließlich zur Voraussetzung für eine veränderte, emanzipatorischere Sichtweise auf die gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsmöglichkeiten werden, welche unabhängig von äußeren Erwartungsschemata die Bildung einer entsprechend veränderten personalen Identität begünstigen kann

An dieser Stelle erscheint es mir wichtig festzustellen, dass das hier von mir erläuterte Funktionsprinzip biographischer Lernprozesse – wie auch der Analyseansatz von Schütze selbst - auf induktive Weise hergeleitet ist. Es handelt sich also (noch) nicht um ein pädagogisches Konzept (dazu wäre ein differenziertes didaktisches Modell zu entwickeln), sondern es ist das *Ergebnis* meiner Evaluation konkreter biographischer Arbeit. Damit erübrigt sich auch die naheliegende Frage, inwieweit eine Kenntnis der Lerngruppe bezüglich der Schütze'schen Prozessstrukturen vorhanden sein muss, um das genannte Lernziel erreichen zu können. Es wird sich zeigen, dass die von Schütze gefundenen Deutungsmuster „lediglich“ Kategorien darstellen, mit denen die von den jeweiligen Biographieträgern tatsächlich geleisteten Interpretationen gefasst werden können (ich habe bereits in Kapitel 3 darauf hingewiesen, dass diese Kategorien nicht von außen aufgesetzt, sondern von den Probanden selbst entwickelte Interpretationsmodi sind). Das Gleiche gilt für die Ergebnisse biographischer Lernprozesse: In den zeitlich versetzten Texten und Interviews werden mit Hilfe der Analysekatoren Schützes Veränderungen in der Subjektinterpretation nachgewiesen, die wiederum als Lernprozesse *gedeutet* werden. Eine solche induktive Herangehensweise – und eine andere erscheint beim biographischen Lernen kaum denkbar – birgt, wenn man aus ihr eine Methodologie entwickeln möchte, allerdings das Problem eines „hermeneutischen Zirkels“²³⁴: Die Kategorien des biographischen Lernens, die eigentlich erst aus den Ergebnissen der Studie gewonnen werden können, haben einen direkten Bezug zum Analyseinstrumentarium. Um es mit den Worten Bohnsacks auszudrücken, existiert eine „zirkelhafte Beziehung von allgemeinen (theoretischen) Sätzen und spezifischen (Beobachtungs-) Sätzen“²³⁵. Da ich auf diesen Aspekt im letzten Kapitel der Arbeit noch einmal zurückkommen werde, soll hier lediglich der Hinweis erfolgen, dass mir dieses methodologische Problem durchaus bewusst ist, und ich dementsprechend nicht von gefundenen „Beweisen“ für die Wirksamkeit biographischen Lernens, sondern vielmehr von

²³³ Vgl. hierzu auch Ecarius, Jutta: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1988, S. 142.

²³⁴ Vgl. Bohnsack 1991, S. 27. Bohnsack führt hier das von Popper benannte Problem der Rechtsprechung an, welche einen wahren Tatbestand klären will, dies allerdings mit Kategorien, die aus dem Recht stammen.

²³⁵ ebd.

„gut fundierten Indizien“ sprechen möchte.

Eine ganz andere Frage, die sich aus den obigen Ausführungen ergibt, ist die nach der Nähe organisierter biographischer Lernformen zu psychotherapeutischen Settings. So gehört es doch auch zu dem bekannten Wirkungsprinzip in der Psychoanalyse, traumatische Erfahrungen durch Wiedererleben/Wiedererinnern für den Klienten zugänglich und damit „bearbeitbar“ zu machen. Einen klärenden Hinweis hierzu gibt Lorenzer, der das Aufgabenfeld der Erziehungswissenschaft mit der grundsätzlich betrachteten Stellung des Individuums zu überindividuellen Gruppierungen definiert und dem entgegen das Wirkungsgebiet der Psychologie ausschließlich innerhalb des Individuums verortet.²³⁶ Weiterhin muss beachtet werden, dass die Psychoanalyse einen Zugang zu den pathologischen Bestandteilen der menschlichen Psyche zu nehmen versucht, während die Pädagogik eine Förderung und Weiterentwicklung grundsätzlich intakter Persönlichkeitspotenziale zum Ziel hat. In diesem Zusammenhang weist Vogt darauf hin, dass die Reflexion, wie sie im Rahmen biographischer Arbeit geleistet wird, in einer „Haltung des Abstands zur eigenen Person, Situation und Geschichte“²³⁷ stattfinden sollte. Dementsprechend sei die Begleitung biographischer Lernprozesse für Vogt nicht als Therapie, sondern eher als „Entwicklungsberatung“ zu verstehen.²³⁸ Es müsse daher sichergestellt werden, dass die Anleitung von erwachsenenpädagogischer Biographiearbeit eine klare Vorstellung über die Ziele und Intentionen im jeweiligen pädagogischen Rahmen beinhalte.²³⁹ Schließlich ist festzustellen, dass die Psychoanalyse ausschließlich in Einzelarbeit erfolgt, während die typische pädagogische Lehr-/Lernsituation die der Gruppenarbeit ist. Der therapeutische Raum, der in besonderer Weise ein geschützter Raum ist, unterscheidet sich aber nicht nur in Bezug auf die Gruppengröße von einem pädagogischen Setting, sondern zudem auch in der besonderen fachlichen Kompetenz eines Psychoanalytikers/Psychotherapeuten, pathologisch-regressive Krisenpotenziale auffangen und bearbeiten zu können. Gleichwohl stellt auch Vogt fest, dass die Übergänge zwischen Beratungs- und Therapiesituation durchaus fließend sein können. Umso mehr kommt es bei der Begleitung biographischer Lernprozesse darauf an, dass der Anleiter ein gutes Gespür für den eigenen pädagogischen Standort entwickelt und diesen immer wieder aufs Neue reflektiert.

²³⁶ Vgl. Alfred Lorenzer: Die Analyse der Subjektstruktur von Lebensläufen und das gesellschaftlich Objektive. In: Baacke/Schulze: Aus Geschichten lernen. München 1979, S. 129.

²³⁷ Vgl. Vogt, Annette: Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am Lebenslauf. In: Schulze 1996, S. 51.

²³⁸ Vgl. ebd.

²³⁹ Vgl. ebd., S. 55.

Die Erkenntnis, dass ein biographisches Lernen mit traditionellen, institutionell organisierten Lernformen nur wenig gemeinsam hat, ist nicht neu. Da mir die von Schulze bereits 1985 thesenhaft bezeichneten Charakteristika „lebensgeschichtlicher Lernprozesse“²⁴⁰ bis heute konsensfähig erscheinen²⁴¹ und ich mich zudem in meiner Untersuchung mehrfach auf diese beziehen werde, sollen sie im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

Lebensgeschichtliches Lernen (nach Schulze)

- spricht Lernprozesse an, die nachvollzogen bzw. in Gang gesetzt werden (anders als im Lebenslauf, der die Ergebnisse von Lernen thematisiert).
- zielt auf Herstellung und Balance von Identität, Sinnbeschaffung und das Erzeugen einer individuellen Lernperspektive (z.B. mit Hilfe der in autobiographischen Texten erinnerten und reflektierten Lernprozesse).
- ist weder gleichzusetzen mit „selbstbestimmten Lernen“, noch mit einem Lernen außerhalb von Erziehung (Anstöße kommen auch hier - in der Regel - von außen, zudem spielt in autobiographischen Äußerungen eine Auseinandersetzung mit erzieherischen Einflüssen zumeist eine bedeutende Rolle).
- organisiert sich selbst und ist diskontinuierlich, sowohl im Hinblick auf die zeitliche Abfolge, als auch auf die inhaltlichen Verknüpfungen.
- ist ein Lernen an und in Widersprüchen (die Erfahrung von Widersprüchen und Brüchen in der etablierten, für gültig gehaltenen Ordnung ist ein wichtiger Ausgangspunkt für Lernprozesse).
- ist ein symbolisierendes Lernen, d.h., dass es sich auch in anderen Medien artikuliert als das „curriculare Lernen“ (z.B. in Bildern, Szenen und Geschichten).
- ist ein affektives Lernen (die Gefühle, welche Lernprozesse begleiten bzw. begleitet haben, sind zentrale Elemente des Reflexionsprozesses).
- ist ein zugleich rekonstruierendes und ein prospektives Lernen. Der Zusammenhang zwischen einzelnen Lernprozessen wird erst im Rückgriff durch Verknüpfungen und Unstrukturierungen hergestellt. Andererseits wird immer wieder versucht, das bereits Erlebte und Erfahrene mit den

²⁴⁰ Vgl. Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Ders. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel 1985, S. 31ff.

²⁴¹ Vgl. z.B. auch Giegel 1988, S. 266ff. Zwar spricht Giegel an dieser Stelle nicht ausdrücklich von biographischen, sondern von „reflexiven“ Bildungsprozessen, eine weitgehende Deckung mit den Aussagen Schulzes ist m. E. dennoch gegeben.

Entwürfen und Vorstellungen in Übereinstimmung zu bringen, die sich der einzelne von seinem Leben macht.

Es liegt auf der Hand, dass der Versuch, ein so verstandenes biographisches Lernen als Teil eines institutionell organisierten Angebotes zu etablieren, auf eine Vielzahl von Schwierigkeiten stoßen muss. Dass dies aber keinesfalls bedeuten kann und soll, dass sich die institutionelle Erwachsenenbildung von diesem für viele Menschen existenziell notwendig gewordenen Lernfeld abwenden muss, soll gerade am konkreten Beispiel der VHS-Schreibwerkstatt gezeigt werden. M. E. stellen sich zunächst mindestens zwei Fragen, von denen ich die erste bereits an dieser Stelle, die zweite bei der Reflexion der Studienergebnisse zu beantworten versuchen möchte:

1. Welches Motiv kann der Einzelne haben, sich mit dem Bedürfnis nach alternativen Lernformen und -inhalten an eine Institution wie die Volkshochschule zu wenden?
2. In welcher Weise kann eine Lerninstitution den (richtungsoffenen) Prozess einer biographischen Selbstthematisierung unterstützen, ohne die individuelle Lernrichtung in direkter Weise vorzugeben und damit zu normieren?

4.3 Der subjektive Sinn eines institutionalisierten biographischen Lernens

Es wäre ein Missverständnis, wenn man aus der Tatsache der Pluralisierung der modernen Lebenswirklichkeit²⁴² auf eine notwendigerweise zunehmende Distanz des Einzelnen gegenüber gesellschaftlich eingesetzten Institutionen schließen würde. Zum Einen verbleiben auch in unserem gesellschaftlichen Ist-Zustand, in dem der Einzelne als „individuelles Handlungszentrum“²⁴³ für die Gestaltung seines je eigenen Lebenslaufs verantwortlich ist, eine recht große Zahl von Institutionen, deren Teil er mehr oder weniger freiwillig ist (z.B. Schule, Berufsinstitution, Krankenkasse), zum anderen sind es gerade institutionelle Strukturen, die in ihrer Transparenz und Zuverlässigkeit als Gegengewicht zu einer subjektiv empfundenen Unsicherheit wahrgenommen bzw. instrumentalisiert werden können. Wenn ich mich an dieser Stelle exemplarisch auf die Volkshochschulen als Teil der institutionellen Erwachsenenbildung beziehen möchte, dann meine ich, dass

²⁴² Vgl. hierzu auch S. 1ff der vorliegenden Arbeit.

²⁴³ Diesen Begriff verwendet Martin Kohli in Zusammenhang mit der Feststellung, dass dem Individuum in der heutigen Zeit eine eigenständige Lebensführung nicht nur sozial ermöglicht, sondern dass diese sogar von ihm abverlangt wird. (Vgl. Kohli 1988, S. 35f.).

gerade deren Angebot in deutlicher Weise eine gesellschaftlich wirksame Tendenz abbildet. Ohne auf die inhaltsgeschichtliche Entwicklung der Volkshochschularbeit eingehen zu wollen, ist es sicher unstrittig, wenn ich behaupte, dass das Selbstverständnis der Volkshochschulen nicht unabhängig von den sie umgebenden gesellschaftlichen Entwicklungen zu sehen ist. Ebenso, wie das Postulat der „Teilnehmerorientierung“ in den 70er Jahren als Reaktion auf die Erkenntnis von zunehmend individualisierten Lebenswirklichkeiten und -geschichten zurückgeführt werden kann, so ist auch das Paradigma des „Lebenslangen Lernens“ als eine Definition sozial akzeptierter Verhaltenserwartungen und -notwendigkeiten zu begreifen.²⁴⁴ Kohli bringt diese kulturelle „Befindlichkeit“ sehr gut auf den Punkt, wenn er feststellt, dass „lebensgeschichtliche Emergenz (...) als grundlegendes Prinzip für die Organisation von Erfahrung und Handeln kulturell festgeschrieben [wird]“.²⁴⁵ Es liegt also nahe, dass Lerninstitutionen, die gleichermaßen Orientierungen wie auch ein entsprechendes Bildungsangebot bereithalten, in besonderer Weise benötigt bzw. angenommen werden. Die in den letzten beiden Jahrzehnten stetig ansteigende Zahl von Teilnehmer/-innen an Volkshochschulkursen erscheint vor diesem Hintergrund daher durchaus plausibel. Es ist also zunächst festzuhalten, dass die Weiterbildung an Lerninstitutionen einer Masse von Menschen etwas durchaus Vertrautes ist. Gleichzeitig darf aber – nicht zuletzt im Kontext dieser Arbeit - nicht übersehen werden, dass mit dem „biographischen Lernen“ eine gegenüber der klassischen Bildungsarbeit vollständig neue Lernform in der Erwachsenenbildung entwickelt werden muss, die hier als „Identitätslernen“ bezeichnet werden soll. Dass die VHS hierfür nicht „per se“ ein geeigneter Lernort ist, sondern mit der Entwicklung entsprechender Lernkonzepte reagieren muss, ist m.E. in den bisherigen Darstellungen biographischer Lernprozesse deutlich geworden.²⁴⁶ Was in jedem Fall aber für die Volkshochschulen spricht, ist das hohe Maß an Akzeptanz bei den Adressaten.

Ein weiterer, wichtiger Aspekt eines institutionalisierten biographischen Lernens ist dessen struk-

²⁴⁴ Programmatisch formuliert Jochen Kade für eine Erwachsenenbildung unter dem Vorzeichen lebenslangen Lernens: „Die Biographie stellt sich aus der institutionellen Perspektive des lebenslangen Lernens als prinzipiell reversibel dar, als immer wieder von neuem beginnbar und damit als ein unabschließbares Projekt individueller Selbstbestimmung, das sich von seinem Konstruktionscharakter in der immer radikaleren Abschaffung der Herrschaft der Vergangenheit über Gegenwart und Zukunft vollzieht.“ (Kade, Jochen: *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen 1996, S. 17).

²⁴⁵ Kohli 1988, S. 40.

²⁴⁶ Dieter Nittel stellt bezogen auf die unreflektierte Propagierung der VHS als „wertvolle Arena“ der Identitätsarbeit fest: „man würde (...) sowohl die Rolle der Erwachsenenbildung als ‚Heilmittel‘ zur Bearbeitung strukturell verankelter Problemlagen überstrapazieren als auch die realen Schwierigkeiten innerhalb der Praxis mit Ignoranz strafen.“ (Nittel, Dieter: *Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Alterbildung*. In: Kade, Silvia (Hrsg.): *Individualisierung und Älterwerden*. Aus der Reihe: *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1994, S. 120).

turgebende Komponente. Dieser Strukturaspekt bezieht sich sowohl auf das Vorhaben des Identitätslernens an sich, als auch auf die konkrete biographische Arbeit. Bezogen auf den ersten Punkt stellt Jochen Kade im Rahmen einer Untersuchung von Teilnehmer/innen eines Funkkollegs fest: „Die Teilnahme am Funkkolleg stellt die Identitätssuche auf eine quasi objektive Grundlage und bannt so die Bedrohung durch Unsicherheit und Unendlichkeit radikalierter Subjektivität.“²⁴⁷ Während der Institution hier also eine Entlastungsfunktion im Hinblick auf eine potenzielle Krise durch das Gefühl einer unfreiwilligen Selbstbezogenheit zugesprochen wird, drückt sich der inhaltliche Strukturaspekt u. a. in der Aussage eines Probanden meiner Studie aus, der als Motiv für seine Schreibwerkstattteilnahme formuliert: „Der Wunsch, das irgendwie mal produktiv werden zu lassen, dass man nicht nur so diese uferlosen gedanklichen Assoziationen hat, die einen ja ständig bewegen (...)“²⁴⁸. Die hier angesprochene Ordnung biographischer Erfahrungsrekapitulationen wird im konkreten Beispiel der Schreibwerkstatt gleich auf mehrere Weise geleistet: So gibt die Kursleiterin nicht nur das jeweilige Thema der zu erinnernden biographischen Epoche vor, sondern setzt zudem die Länge der autobiographischen Texte auf maximal zwei Seiten fest (wobei zu bemerken ist, dass diese Vorgabe nicht in jedem Fall eingehalten wurde). Weitere Strukturvorgaben beziehen sich auf den Ort und die Häufigkeit der Treffen, auf Kommunikationsregeln während der Sitzungen oder auf deren regelmäßige Verlaufsform. Doch auch die angesprochene Abwehr unfreiwilliger Selbstbezogenheit, also der von Kade genannten radikalen Subjektivität, findet eine Entsprechung in dem „Gruppensetting“ der Schreibwerkstatt. Wenngleich es im Wesen des biographischen Lernens angelegt ist, dass die Lerninhalte und –richtungen abhängig von den je individuellen Erfahrungsreservoirs sind, kann es dennoch nicht als reiner Zufall gewertet werden, dass in diesem Fall die Schreibwerkstattteilnehmer/-innen bezüglich ihres Alters und ihrer biographischen Situation eine relativ homogene Gruppe darstellen. Es wäre also zu fragen, warum gerade eine Gruppe von „Pensionären“ offen für dieses konkrete institutionelle Lernangebot gewesen ist. Eine mögliche Begründung liegt in dem Angebot einer berufsalternativen sozialen Bezugsgruppe. In Kapitel 7.1 dieser Arbeit, in dem ich die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes begründe, werde ich auf eben diesen Aspekt näher eingehen. Gleichermäßen wichtig erscheint mir aber auch der Hinweis Schweppes, dass in der Altersphase in der Regel eine zunehmende Biographisierung durch die jeweiligen Individuen stattfindet, wobei der Biographie eine wachsende Bedeutung zur

²⁴⁷ Kade, Jochen: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996, S. 244.

²⁴⁸ Interview Herr F., Z. 117f.

Öffnung sozialer Räume und als identitätsstiftender Zusammenhalt zukomme.²⁴⁹ Wenn Kohli gar eine strukturelle Identität zwischen Arbeitslosigkeit und Ruhestand (bezüglich des sozial erzwungenen Ausschlusses aus der Erwerbsarbeit) sieht, dann wird umso nachvollziehbarer, dass hier die VHS als alternative Bezugsinstitution instrumentalisiert wird.

In einem engen Zusammenhang hiermit steht auch der letzte Punkt, den ich als einen Strukturvorteil eines institutionalisierten biographischen Lernens anführen möchte: Die Herstellung eines definierten Kommunikationsraums. – In der nachfolgenden Studie wird erkennbar werden, dass sich biographische Lernprozesse in einer sehr engen Wechselwirkung zwischen Textproduktion und biographischer Kommunikation realisieren. Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit ist bereits mehrfach der Verstehens- und Lernaspekt autobiographischer Erzählungen und Texte angesprochen worden. Wenngleich dies impliziert, dass eine Kommunikation (also mindestens ein Adressat der biographischen Erfahrungsrekapitulation) angenommen werden kann, ist der besondere Fall einer institutionell organisierten Gruppenkommunikation hiervon doch gesondert zu betrachten. In der Schreibwerkstatt gehört es zum Seminarkonzept, biographische Erzählungen in regelhafter Weise zu besprechen. Wenn gleichzeitig der Wunsch der Teilnehmer/-innen angenommen werden kann, die eigene Biographie (vor und durch andere) zu reflektieren und ggf. Sichtweisen zu verändern²⁵⁰, dann bietet die Institution genau hierfür das notwendige Forum: Während es für die Teilnehmer/-innen im Berufsleben die Ziele des Unternehmens oder der Dienststelle waren, die eine Gruppenidentität erzeugte, wird nun die Kommunikation biographischer Erfahrungen als kollektive Zielvorgabe für den Zusammenhalt der Gruppe konstitutiv.

Es ist m. E. sehr deutlich geworden, dass institutionelle Angebote für ein biographisches Lernen nicht nur in einem hohen Maße als sinnvoll erachtet werden können, sondern vor dem Hintergrund derzeit existierender gesellschaftlicher Bedingungen im Prinzip unverzichtbar sind. Die Volkshochschulen bieten auf Grund ihrer hohen Akzeptanz bei den Adressaten biographischer Bildungsprozesses, aber auch auf Grund ihres als ganzheitlich verstandenen Bildungsauftrages insgesamt gute Voraussetzungen dafür, entsprechende Angebote in systematischer Weise zu entwickeln und vorzuhalten.

²⁴⁹ Vgl. Schweppes, Cornelia: Biographieforschung und Altersforschung. In: Krüger/Marotzki 1999, S. 336.

²⁵⁰ Vgl. S. 5 der vorliegenden Arbeit.

5. Biographisches Arbeiten in „Schreibwerkstätten“

Die Tatsache, dass ich im Rahmen meiner Studie biographisches Lernen am Gegenstand einer VHS- Schreibwerkstatt untersuche, soll keinesfalls bedeuten, dass nicht auch andere Seminarkonzeptionen denkbar sind, mittels derer biographisches Lernen angeleitet und unterstützt werden kann. Es scheint mir dennoch wichtig zu sein, diese konkret existierende Angebotsform, die nicht explizit unter der Überschrift „biographisches Lernen“ gefasst wird, in einem kurzen Exkurs näher zu betrachten. So wird sich zeigen, dass bestimmte Fragestellungen, die bereits in den theoretischen Überlegungen zum biographischen Lernen angesprochen worden sind, in die Entwicklung einer der Schreibwerkstätten nahe stehenden Schreib- und Poesiepädagogik Eingang gefunden haben.

5.1 Der Einfluss des kreativen Schreibens auf die Arbeit von Schreibwerkstätten

Für die nachfolgende Darstellung muss vorläufig eine grundsätzliche Unterscheidung zweier Formen des angeleiteten Schreibens erfolgen, und zwar in die sogenannten „literarischen Schreibwerkstätten“ und in die Seminare des „kreativen Schreibens“. Erstere haben ihren Ursprung in der jüngeren deutschen Zeitgeschichte, und zwar in der „Gruppe 47“ und in der „Gruppe 61“, mit den aus ihnen hervorgehenden Werkstätten des „Werkkreises der Literatur der Arbeitswelt“.²⁵¹ Deren Ziel war eine Literarisierung der Arbeiterschaft über die Produktion eigener literarischer Texte, welche in erster Linie das konkrete Arbeitsleben zum Inhalt hatten. Für die „Gruppe 61“ stellt Werder fest, dass diese „(...) zwar einen Begriff kritisch-engagierter Literatur [hatte], aber keine besondere Methode des Lernens des Schreibens“²⁵². Der Lern- und Arbeitsbegriff einer „kollektiven Textarbeit“ entstand erst in den Werkstätten des ‘Werkkreises’.²⁵³ Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass es in literarischen Schreibwerkstätten mehr um die Begleitung des Schreibprozesses geht, der, zumindest von Seiten der Autoren, einen gewissen Anspruch an literarische Qualität beinhaltet. Ebenso ist es ein charakteristisches Merkmal von Schreibwerkstätten, dass der eigentliche Akt des Schreibens nicht im Rahmen der Gruppensitzungen vollzogen wird, sondern diese dazu dienen, die jeweils zuhause geschriebenen Texte vorzutragen und zur Diskussion zu stellen.

²⁵¹ Vgl. Werder von, Lutz: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin 1990, S. 1ff.

²⁵² Ebd., S. 2.

²⁵³ Vgl. ebd.

Die Bewegung des „kreativen Schreibens“ begann in den USA der 20er Jahre mit der Organisation erster Schreibkurse an der Universität von Iowa. Als wesentliches Ziel des kreativen Schreibens standen zunächst die Vermittlung literarischer Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen sowie die damit verbundenen neuen Formen der Selbsterkenntnis im Vordergrund.²⁵⁴ Dabei betont Werder auch für das kreativen Schreiben eine, über das Subjekt hinausgehende, kulturelle Dimension: „Damit das kreative Schreiben aber nicht nur einen individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Fortschritt beinhaltet, muß das kreative Schreiben die produktive Auseinandersetzung mit den literarischen Schreibtraditionen und Schreibtechniken umfassen.“²⁵⁵ Während sich in der Bundesrepublik erst Anfang der 70er Jahre eine „kreative Schreibbewegung“ entwickelt, wurden in den USA bereits 1949, mit der Gründung der „Conference of College Composition and Communication“, Schreibcurricula an den amerikanischen Universitäten etabliert.²⁵⁶ Der Ansatz des kreativen Schreibens zerfiel hierbei in zwei Grundpositionen: in einen „studentenorientierten Ansatz“, der „(...) auf das individuelle Wachstum des Studenten durch die Entwicklung seiner Sprache und seines schriftlichen Ausdrucks [zielte]“²⁵⁷ und in einen „disziplinierten Ansatz“, in dessen Zentrum die Aneignung von Stilistik und Rhetorik stand. Erst in den 80er Jahren mündeten diese Positionen in einen „integrativen Schreibansatz“ ein, der beide Wirkungsabsichten miteinander zu verbinden suchte, nämlich einerseits den Aspekt der Selbsterfahrung, andererseits die Ausprägung eines literarischen Stil- und Syntaxverständnisses.²⁵⁸ Diese amerikanische Entwicklung hatte schließlich auch in der Bundesrepublik zur Folge, dass die Intentionen und Methoden von Schreibwerkstätten von denen der kreativen Schreibkurse häufig nicht mehr eindeutig voneinander abgegrenzt wurden. So definiert Werder eine Schreibwerkstatt als „(...) eine kreative Gruppe, die sich zum Zweck der Stimulation, Produktion, Bearbeitung und Deutung von Texten zusammengefunden hat“²⁵⁹. Gleichzeitig stellt er an anderer Stelle fest, dass die autobiographische Textarbeit eine Schlüsselstellung beim kreativen Schreiben einnehme.²⁶⁰ Wenn daher im Folgenden von „Schreibwerkstätten“ gesprochen wird, sollen darunter vor allem *die* Seminare der Erwachsenenbildung gefasst werden, in deren Zentrum eine - in ihren Methoden durch das kreative Schreiben

²⁵⁴ Vgl. Werder von, Lutz: Die poetische Selbstanalyse im Grenzbereich von Psychoanalyse und Literaturwissenschaft. In: Blöchl, Eduard/Mischon, Claus (Hrsg.): ... sich in Worte zu verwandeln... - Therapeutische und pädagogische Aspekte des kreativen Schreibens. Berlin 1991, S. 56.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Vgl. Werder 1990, S. 54.

²⁵⁷ Ebd., S. 56.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 60

²⁵⁹ Ebd., S. 12.

²⁶⁰ Werder 1991, S. 59.

beeinflusste - autobiographische Selbstthematization der Teilnehmer in Form einer literarischen Textproduktion steht. Gerade auf Grund der in der Literatur vorfindlichen, geringen konzeptionellen Trennschärfe zwischen den Intentionen der Arbeit in Schreibwerkstätten und denen der „Kreativen Schreibgruppen“ erscheint es mir legitim, theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse des kreativen Schreibens auf Schreibwerkstätten mit autobiographischer Themenstellung zu übertragen bzw. in deren Kontext zu diskutieren.

5.2 Zu den Ansätzen der Schreib- und Poesiepädagogik

Ausgehend von der Grundannahme, dass Krisen und Umbruchsituationen Ausgangspunkte bzw. Begleiterscheinungen von biographischen Lernprozessen darstellen, stellt sich die Frage, welche Aufgaben eine so bezeichnete „Schreib- oder Poesiepädagogik“ - in Abgrenzung zu therapeutischen Selbsterfahrungsgruppen – zu übernehmen vermag.²⁶¹ Bezugnehmend auf meine Aussage in Kapitel 4.2., in der ich in Abgrenzung zur Psychoanalyse die grundsätzlich intakten Persönlichkeitspotenziale eines Menschen in das Zentrum pädagogischer Arbeit gestellt habe, findet sich dazu eine Entsprechung bei der Poesiepädagogik zu dem, was Werder unter einem „poetischen Selbst“ versteht.²⁶² Dieses poetische Selbst, das im Verständnis der Poesiepädagogik in jedem Menschen angelegt ist, wird als Resultat einer in der Krise notwendigen Wandlung des sprechenden Ichs gedacht.²⁶³ Um dieses Theorem der Poesiepädagogik nachvollziehen zu können, muss zunächst deren Prämisse genannt werden, dass nämlich biographische Umbruchsituationen in der Regel auch mit einer Krise der Sprache einhergehen würden.²⁶⁴ Interessanterweise stellt Werder hier tatsächlich einen Bezug zum psychoanalytischen Setting her, in dem es, anders als im Alltag, nicht nur grundsätzlich gestattet, sondern sogar erwünscht ist, eine vollständige (narzisstische) Selbstbezogenheit in der autobiographischen Erzählung einzunehmen. Ein „selbstbiographischer Text“ ist für ihn in seiner Grundform dementsprechend zunächst Ausdruck eines narzisstischen Egoismus, der auf Grund seiner Banalität und seines exhibitionistischen Charakters für eine öffent-

²⁶¹ Z.B. spricht Mader in diesem Zusammenhang von dem Ziel der „Schreib- und Poesiepädagogik, bildungsnahe Alternativen zu eher gruppendynamisch beziehungsweise therapeutischen Selbsterfahrungsgruppen zu entwickeln. (Vgl. Mader 1989, S. 145.

²⁶² Vgl. Werder 1990, S. 292.

²⁶³ Vgl. ebd.

²⁶⁴ Vgl. ebd.

lichen Diskussion zumeist ungeeignet ist.²⁶⁵ Da sich in ihm aber bedeutsame Grundmotive biographischer Entwicklung manifestieren (z.B. Krise/Sterben als notwendiger Durchgang zu einem neuen Stadium²⁶⁶), diese sich aber häufig in Form regressiver Wunschvorstellungen ausdrücken, muss der autobiographische Text, damit er öffentlich kommunizierbar wird, in einen „literarischen Text“ umgewandelt werden.²⁶⁷ Eine solche „Transformation“ der banalen Sprache des Lebensberichtes in ästhetische literarische Formen, Ausdrucks- und Spielweisen mache eine (kommunikative) Aneignung/Reflexion der eigenen Lebensgeschichte in einem pädagogischen Setting erst möglich und entferne sie von pathologisch ausgerichteten Therapiekonzepten²⁶⁸. So stellt Mader für das schreibpädagogische Konzept der - aus den USA stammenden - „Guided Autobiography“ fest: „Im Unterschied zu einer langdauernden Psychoanalyse etwa bleiben (...) die erworbenen (und notwendigen) Abwehrformen als Gestalter alltäglicher Sinngehalte und Verhaltensweisen unangetastet, wenngleich erfahrbar.“²⁶⁹ Gerade diese Besonderheit der ‘Guided Autobiography’ mache deutlich, dass sie sehr nahe bei kognitiven Bildungsprozessen anzusiedeln sei, und dass sie eben nicht für sich beanspruche, ein Ersatz für eine konkrete therapeutische Intervention zu sein.²⁷⁰ Dennoch gleicht das Wirkungsprinzip der Schreib- und Poesiepädagogik grundsätzlich dem der Psychoanalyse: Der Weg zur Progression - im pädagogischen Sinne also zur positiven Identitätsentwicklung - führt über das Erleben und die Akzeptanz der Regression. Allerdings besteht die Hauptaufgabe des anleitenden Pädagogen nicht in einer Zuspitzung und Beschleunigung regressiver Tendenzen, sondern einerseits in der Vermittlung entsprechender literatur-ästhetischer Transformationsformen, andererseits in der Förderung einer angstfreien Gruppenkommunikation, welche, nach Werder, einen wesentlichen Ausgangspunkt kreativer Lernprozesse in Schreibgruppen darstellt.²⁷¹

In diesem Sinne formuliert Werder als die wesentlichen Ziele der Poesiepädagogik:

- a) Veränderung der Sprach- und Ausdruckskompetenz
- b) Entwicklung von Schreib- und Spielkompetenz
- c) Verbesserung der interpersonellen Kommunikation

²⁶⁵ Vgl. Werder von, Lutz: Die eigene Lebensgeschichte verstehen - durch kreatives Schreiben. In: Spektrum Freizeit. 1996, 18. Jg./Heft 2/3, S. 206f.

²⁶⁶ Vgl. Werder 1990, S. 40ff.

²⁶⁷ Vgl. Werder 1996, S. 206f.

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Mader 1991, S. 151.

²⁷⁰ Vgl. ebd.

²⁷¹ Vgl. Werder 1990, S. 19.

d) Aufbau der Selbsterfahrung, Selbstwahrnehmung und Selbstverantwortung²⁷²

Allen hier genannten Lernzielen ist eine angestrebte Verbesserung der Kommunizierbarkeit biographischer Erfahrungen immanent, die, nach Werder, eine unabdingbare Voraussetzung für Selbsterfahrungsprozesse darstellt: „Nur durch die kognitive Verarbeitung und Integration der Gefühle in kommunikable Deutungsmuster, die emotionell verankert sind, können wirkliche Vertiefungen der Selbstwahrnehmung und Verantwortung sich entwickeln, die auch im Alltag Bestand haben.“²⁷³ Was hier auf einer theoretisch-abstrakten Ebene als Ziele und Funktionsprinzipien der Schreib- und Poesiepädagogik angesprochen wird, ist letztlich genau das, was im Rahmen der Studie anhand konkreter Fallbeispiele untersucht werden soll. Es ist dies die Frage, inwieweit sich im autobiographischen Text als Medium biographischer Lernprozesse tatsächlich Prozesse des Verstehens („Selbsterkenntnis“ im Sinne Werders könnte im Prinzip mit dem Begriff des biographischen Lernens synonym gesetzt werden) abbildet. Dabei wird es nicht nur um die literarische Transformation biographischer Traumata gehen, sondern wesentlich auch um den Nachweis, dass Kommunikation (in schriftlicher und verbaler Form) und biographisches Lernen in einem untrennbaren Zusammenhang gesehen werden müssen. Schreibwerkstätten, die üblicherweise einen autobiographischen Arbeitsschwerpunkt haben, fungieren letztlich als Forum für beides: für die Begleitung der Textarbeit ebenso wie für die angeleitete Kommunikation über die Texte. Es erscheint damit die Hypothese plausibel, dass Schreibwerkstätten ein fruchtbares Forschungsfeld darstellen, wenn es um den angesprochenen Nachweis biographischer Lernprozesse gehen soll.

6. Studienabschnitt I: Analyse von Arbeitsergebnissen einer Schreibwerkstatt zum Thema „Schulzeit“

6.1 Zur Methodologie der Untersuchung

Wenn in der folgenden Studie lebensgeschichtliche Interviews von Teilnehmer/-innen einer Schreibwerkstatt zu deren jeweiligen autobiographischen Texten in Beziehung gesetzt werden sollen, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Interviews des ersten Studienabschnitts etwa zwei-

²⁷² Ebd., S. 316.

²⁷³ Ebd., S. 317.

einhalb Jahre nach der Erstellung der Schulzeit-Texte geführt worden sind. Für eine konsequente Umsetzung des biographieanalytischen Ansatzes von Schütze wäre eine umgekehrte Reihenfolge günstiger gewesen, da mit der literarischen Bearbeitung der Lebens Epoche „Schulzeit“ möglicherweise eine, im Sinne Schützes, „vorbereitete Erzählfolie“ entstanden sein könnte. Es ist zudem nicht auszuschließen, dass sich ein biographischer Bearbeitungsprozess, wie er sich - zumindest in der Theorie - beim Verfassen autobiographischer Texte einstellt, bereits in den lebensgeschichtlichen Interviews manifestiert. Dem ist m.E. entgegenzusetzen, dass ein lebensgeschichtliches Lernen, wie es hier verstanden wird, ohnehin nicht unter einer, curricular gedachten, „Vorher - Nachher -Perspektive“ analysiert werden kann.²⁷⁴ Im Blickpunkt der Untersuchung stehen vielmehr die Ergebnisse literaturästhetischer Transformationsprozesse, welche mit den aus den Interviews herausgearbeiteten Prozessstrukturen der erzählten Lebensabläufe verglichen werden sollen. In der direkten Gegenüberstellung zwischen Interview und Text wird außerdem deutlich werden, dass die Unterschiedlichkeit dieser Ausdrucksformen biographischer Erfahrungen ein direktes Rekurren des erzählenden Biographieträgers auf seinen Text unwahrscheinlich werden lässt. In dieser Hinsicht erweist sich zudem der relativ große zeitliche Abstand zwischen der Texterstellung und der Interviewerhebung als Vorteil. Um dennoch die Möglichkeit einer Ergebnisverzerrung so gering wie möglich zu halten, wurden die interviewten Personen in der ersten Studienphase gebeten, ihren gesamten Lebensablauf zu erzählen, wengleich dies mit der Aufforderung verbunden war, in besonderer Weise auf ihre Schulzeit einzugehen.²⁷⁵ Mit der hierdurch angestrebten Fokussierung der biographischen Epoche „Schulzeit“ sollte eine verbesserte Möglichkeit der Gegenüberstellung von Interview und Text erreicht werden.

Eingehen möchte ich an dieser Stelle auch auf den möglichen Einwand, ob es sich bei der Ausgangsfragestellung dieser Studie nicht angeboten hätte, strukturierte statt narrative autobiographische Interviews zu führen, um z.B. die Probanden direkt nach persönlichen Lernzielen und -motivationen befragen zu können. Ausgehend von der Prämisse qualitativer biographischer Forschung, dass die Biographieträger als „Experten“ ihrer selbst verstanden werden sollen, ist dieser Einwand sicherlich berechtigt. – Als Begründung für die Durchführung narrativer Interviews möchte ich zunächst feststellen, dass den „kognitiven Figuren biographischen Stegreiferzählens“

²⁷⁴ Schulze weist auf die „Diskontinuität“ lebensgeschichtlichen Lernens hin, und zwar „(...) sowohl im Hinblick auf die zeitliche Abfolge wie auf die inhaltlichen Verknüpfungen“ (vgl. Schulze 1985, S. 48).

²⁷⁵ Vgl. die jeweiligen Erzählstimuli zu Beginn der Interviews.

und den „biographischen Deutungsmustern“²⁷⁶ nach Schütze eine wesentliche Rolle bei den Interview- und den Textanalysen zukommt. Es wäre forschungsmethodologisch fragwürdig, die Ergebnisse der autobiographischen Erzählstromanalyse durch Schütze auf strukturierte Interviews zu übertragen. Ich gehe bei meiner Studie vielmehr davon aus, dass die Prinzipien des „Stegreiferzählens“, wie z.B. der Kondensations- und der Gestaltschließungszwang²⁷⁷, eine wichtige Voraussetzung für die Gewinnung des biographischen Datenmaterials darstellen. Bereits die Tatsache, dass ich die von Schütze gefundenen „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ als Analysekatgorien an autobiographische Texte anlege, stellt bereits eine Abweichung von dessen Theoremen dar, was sich aber m. E. durch die plausiblen Ergebnisse legitimieren lässt.

Die veränderte Sichtweise des biographischen Ansatzes im Hinblick auf die Kompetenz des befragten Subjektes macht es tatsächlich unabdingbar, dessen Erfahrung und Verständnis bezogen auf die biographische Arbeit in die Untersuchung einfließen zu lassen. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass die „Dreiphasigkeit“ des narrativen Interviews eine Selbsterläuterung des Probanden sowie eine konkrete Nachfragemöglichkeit des Forschers nicht nur zulässt, sondern sogar erfordert. So ist die Frage des „biographischen Lernens“ als Erfahrung und Folge der autobiographischen Textarbeit zum Abschluss eines jeden Interviews konkret angesprochen und schließlich in der Analyse berücksichtigt worden. Da eine „kommunikative Validierung“²⁷⁸, d.h. eine evaluierende Diskussion der Ergebnisse mit den Befragten in dieser Untersuchung nicht angelegt ist, erhalten diese somit ein - zumindest indirektes - „Mitspracherecht“. Mit der Gegenüberstellung von theoretischen Prämissen und den konkreten Analyseergebnissen soll in der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse zwar versucht werden, die gefundenen lebensgeschichtlichen Lernprozesse aus einer objektiven Forschungsperspektive darzustellen, dies schließt aber keineswegs aus, dass in eine solche Perspektive auch die subjektiven Sichtweisen der Probanden integriert werden.

Nicht unbedingt „leserfreundlich“, aber dennoch erforderlich, erscheint mir schließlich das zwei-

²⁷⁶ Die hier verwendeten Begriffe entstammen den Veröffentlichungen von Fritz Schütze und wurden im Kapitel 5 dieser Arbeit eingehend erläutert.

²⁷⁷ Vgl. ebenfalls Kapitel 5

²⁷⁸ Heinze/Klusemann verwenden den Begriff der „kommunikativen Validierung“ als eine, gemeinsam mit den Interviewten durchgeführte Besprechung der Studienergebnisse, welche einerseits der Ergebnissicherung dienen soll, andererseits von den Autoren als möglicher „intervenierender Beratungsprozeß“ verstanden wird (vgl. Heinze/Klusemann 1984, S. 195f.).

stufige Analyseverfahren der Interviewsegmente. In einem ersten Schritt werde ich eine Paraphrasierung des jeweiligen Erzählsegments vornehmen, in der sowohl die von Schütze gefundenen „kognitiven Figuren des Stegreiferzählens“ herausgearbeitet, als auch die für die inhaltliche Analyse entscheidenden Kernaussagen des Erzählers extrahiert werden sollen. Da es, wie bereits dargestellt, in der vergleichenden Analyse zwischen Interview und Text darum geht, die Veränderung von biographischen Deutungsmustern *als Folge* lebensgeschichtlicher Lernprozesse nachzuweisen, muss eine Analyse, die sich auf die Kategorien Schützes bezieht, auch hier eine methodologische Nähe zu dessen Kategorien einhalten. Würde dieser „vorgeschaltete“ Erarbeitungsprozess fehlen, wären m. E. die Interpretationen, die ich hier als zweite Analysestufe bezeichnen möchte, unzureichend abgesichert. Vielmehr bestünde die Gefahr einer Ergebnisverzerrung durch „freie Assoziationen“ des Untersuchenden, die einer Überprüfung auf ihren methodologischen Hintergrund nicht standhalten würden. Die Mehrfach in der Forschungsliteratur geäußerte Kritik, dass qualitative Forschungsansätze im Bereich der Biographieanalyse sehr viel Energie darauf verwenden würden, die Aussagen der Probanden mit anderen Worten zu wiederholen, ist mir bei meiner Arbeit durchaus bewusst gewesen. Ich meine aber, dass sich meine Vorgehensweise auch hier durch ihre jeweiligen Resultate nachvollziehen und legitimieren lässt.

6.2 Vorbemerkung zur Auswahl des Untersuchungsgegenstandes und der Interviewpartner/-innen

Bei der Auswahl des Untersuchungsgegenstandes „Schulzeit“ waren die folgenden thematischen und teilnehmerspezifischen Faktoren ausschlaggebend:

- Die Schulzeit stellt für jeden Menschen eine wichtige und prägende Sozialisationserfahrung dar. Es ist in der Regel die erste Konfrontation eines Subjektes außerhalb des Elternhauses mit einer staatlich autorisierten, normensetzenden Institution. Subjekt und Gesellschaft treten mit der Einschulung in eine aus biographischer Sicht zentrale Interaktionsphase ein. Mit den Worten Heinz Budes kann hier auch von einer intensiven „Sozialisierung in soziale Sinnwelten“²⁷⁹ gesprochen werden. Eine Untersuchung eigenbiographischer Arbeit am Thema „Schulzeit“ verspricht daher

²⁷⁹ Bude, Heinz: Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen - eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 9.

eine hohe Ergiebigkeit im Hinblick auf die in der Kindheit und Jugend angelegten biographischen Deutungsmuster der Teilnehmer.

- Die drei von mir untersuchten Fallbeispiele haben das gemeinsame Merkmal, dass der Schulbesuch zum größten Teil in die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft (1933 - 1945) fällt. Hinsichtlich der bereits angesprochenen Sozialisationserfahrungen durch Schule kommt hier die Besonderheit eines, auf den Schulbesuch wirkenden, totalitären Herrschaftssystems bzw. dessen Zusammenbruch hinzu. Ausgehend von dem allgemeinen Konsens innerhalb der biographischen Forschung, dass den sogenannten „Wendepunkten“ einer Biographie, d.h. den Krisen und Umbruchsituationen, eine besondere Rolle bei der Betrachtung zukommen muss, war es für mich von besonderem Interesse, wie von diesen Erfahrungen betroffene Personen den radikalen Bruch des politisch-gesellschaftlichen Wertesystems in ihren biographischen Erfahrungsaufschichtungen²⁸⁰ verarbeitet haben.
- Eng verbunden mit diesem Merkmal ist die hierdurch entstehende historische Dimension des Themas. Die im Rahmen dieser Untersuchung geführten Interviews sind gleichzeitig auch Zeitzeugendokumente. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei den interviewten Personen um Angehörige der letzten Generation handelt, die vor dem Hintergrund des eigenen Erlebens über die Zeit des „Dritten Reichs“ berichten können, erschien es mir besonders reizvoll, diese Erfahrungen im Rahmen einer Studie „konservieren“ zu können. Dieser Aspekt, der an die Fragen und Aufgabenstellungen der sogenannten „Oral History“ anknüpft, ist in einem vorangegangenen Kapitel durch eine kurze Darstellung dieses Forschungsansatzes bereits aufgegriffen worden.

Für die Auswahl der drei Probanden waren sowohl inhaltliche, als auch formale Aspekte bedeutsam. Zum Entstehungszeitpunkt der Texte (Ende 1994) bestand die Schreibwerkstatt an der Volkshochschule in B. aus insgesamt acht Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen. Als ich, im Sommer 1997, Kontakt mit der Seminarleiterin aufnahm, wurde mir mitgeteilt, dass von den acht Autoren der „Schultexte“ noch drei aktiv an der Schreibwerkstatt teilnehmen würden. Da sich ein Kontakt vergleichsweise leicht herstellen ließ, konzentrierte ich mich zunächst auf diese drei Personen. Ich

²⁸⁰ Der Begriff der „Erfahrungsaufschichtung“ wird von Fritz Schütze in seinem biographieanalytischen Ansatz entwickelt. In Kapitel 3.2 dieser Arbeit ist die Bedeutung dieses Begriffes bei Schütze dargestellt worden.

sichtete daraufhin die Texte von Frau H., Frau S. und Frau P. und verabredete jeweils einen Termin für das autobiographische Interview. Im Anschluss hieran wurde mir bewusst, dass sowohl die Schulzeit von Frau H., als auch die von Frau S. weitgehend in die Zeit des Nationalsozialismus fiel, wodurch mir ein erhöhtes Maß der Vergleichbarkeit zwischen diesen Erinnerungen an die Lebensperiode „Schulzeit“ gewährleistet schien. Zudem entwickelte sich hierdurch die Idee, das Thema „Schule im Nationalsozialismus“ im Sinne der Oral History zumindest indirekt beleuchten zu können. Im Rahmen dieser Überlegungen stieß ich auf den Text von Herrn F., der ebenfalls in der Zeit zwischen 1933 und 1945 die Schule besuchte. Nachdem sich auch Herr F. bereit erklärte, mit mir ein Interview zu führen, beschloss ich, die Untersuchung auf diese drei Texte und Interviews zu beschränken. Das Interview mit Frau P. wurde daher zwar aufgenommen, allerdings nicht mehr transkribiert.

6.3 Hinweise zur Transkription

Bei der Transkription wurde weitgehend das Verfahren verwendet, welches von Ebert u.a. in der Studie „Weiterbildungsbereitschaft und Lebenswelt“ beschrieben wird.²⁸¹ Demnach ist bei der Transkription narrativer Interviews grundsätzlich „(...) Wert zu legen auf eine möglichst wortgetreue Wiedergabe des gesprochenen Textes, einschließlich aller Versprecher, unvollständiger Sätze, Dialektfärbungen, Formulierungshemmungen, Hörsignale, Pausen und nichtsprachlicher Vorgänge. Es wird also nichts korrigiert, weggelassen oder hinzugefügt“²⁸². Einschränkend sei hier darauf hingewiesen, dass nichtsprachliche Vorgänge nur einen sehr begrenzten Eingang in die Transkription gefunden haben (z.B. Lachen), da diese einerseits nur sehr unvollständig durch den Interviewer aufgenommen werden konnten (hier hätte es eines zusätzlichen Beobachters bedurft), und es andererseits abzusehen war, dass sie in der Interviewanalyse keine Rolle spielen würden. Die folgenden Erläuterungen Eberts sind von mir vollständig übernommen und in den Transkripten umgesetzt worden²⁸³:

I = Interviewer
E = Erzähler

²⁸¹ Vgl. Ebert u.a. 1985, 177f.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Ebd.

/	= Unterbrechung (ins Wort fallen) ²⁸⁴
...	= Pause
(Pause)	= längere Pause
(h)	= Formulierungshemmung
<u>angeblich</u>	= auffällige Betonung
(...)	= unverständlich
(kommt es?)	= nicht mehr verständlich, vermuteter Wortlaut
(Lachen)	= Charakterisierung nichtsprachlicher Vorgänge bzw. der Sprechweise

Was zusammen (durcheinander) gesprochen wurde, wird dementsprechend untereinander geschrieben.

Beispiel = Und wann haben Sie damit begonnen?

Ja, also, das war...

6.4 Biographieanalyse I - Frau H. (69 Jahre)

6.4.1 Interviewsituation

Das Interview mit Frau H. ist das erste, welches im Rahmen dieser Untersuchung von mir geführt worden ist. Anders als bei den anderen Interviewpartnern hatte ich mit Frau H. vor der Gesprächsaufzeichnung wiederholten telefonischen Kontakt sowie ein persönliches Treffen in ihrer Wohnung, da sie mir von der Seminarleiterin als Ansprechpartnerin genannt worden war. Dementsprechend hatte ich Frau H. in besonderem Maße über die Ziele und Vorgehensweise der Untersuchung informiert, in der Hoffnung, dass sie bei den übrigen Seminarteilnehmer/-innen eine möglichst positive Voreinstellung für mein Vorhaben erreichen würde. Da mir Frau H. im Rahmen dieser Kontakte bereits viel von ihrer Biographie erzählt hatte, war zu befürchten, dass sie während des Interviews vieles als bekannt voraussetzen würde, was sich aber nicht bestätigte. Ich habe bei Frau H., wie auch bei den anderen Gesprächspartnern, großen Wert darauf gelegt, dass die Technik

²⁸⁴ Gerade in dieser Form der Kenntlichmachung sehe ich einen wesentlichen Vorteil dieses Verfahrens hinsichtlich der Lesbarkeit der Interviewtexte. Von anderen Autoren wird selbst bei kleinen Unterbrechungen/Bestätigungen, wie z.B. „mhm“ oder „ja“, eine neue Zeile begonnen und das Kürzel „I“ vorangestellt.

25 ert“. „Ach“, sacht meine Mutter dann, „Das is'n Schrubber“ /mhm/. Und auf diese Weise ham
26 wi(h) meine Eltern also festgestellt, daß sie, also, uns hochdeutsche Ausdrücke beibringen müs-
27 sen /mh/, damit wir (Lachen) überhaupt dem Schulunterricht folgen konnten.
28

Das am Anfang des Satzes stehende Wort „also“ fungiert als Rahmenschaltelement, wodurch Frau H. signalisiert, dass sie sich auf die Interviewsituation bzw. auf die Erzählaufforderung des Interviewers einlässt und nun mit ihrer biographischen Erzählung beginnen wird. Nachdem sie - in einem Satz - ihr Geburtsjahr und ihren lebenslangen Aufenthalt in Hamburg angesprochen hat, führt sie mit ihren Eltern weitere Ereignisträger in die Erzählung ein. Diese werden zunächst nur soweit charakterisiert, dass sie, auf Grund verbesserter Chancen auf dem Arbeitsmarkt, von Nürnberg nach Hamburg gezogen und dort geblieben sind. Bereits im nächsten Satz kommt die Erzählerin auf sich selbst zurück und formuliert die Auswirkungen des Ortswechsels hinsichtlich der eigenen biographischen Relevanz, nämlich dass ihr durch das bayerischsprachige Elternhaus nicht die hochdeutsche Sprache vermittelt wurde. In stark ereignisraffender Weise kommt Frau H. nun auf ihren Schuleintritt zu sprechen, wobei durch den zeitliche Markierer „und als ich dann“ bereits angedeutet wird, dass die sprachliche Disposition der Biographieträgerin den thematischen Kernpunkt dieses Erzählsegmentes darstellen wird. In den nun folgenden Sätzen wird von Frau H. eine zunehmende Detaillierung der Ereignisse vorgenommen, wobei sie diesen Erzählsatz in der Ich-Form beginnt, um dann, bei der Verwendung der Wir-Form „uns“ festzustellen, dass ihre Zwillingsschwester als zusätzlicher Ereignisträger noch nicht in die Erzählung eingeführt worden ist. Die Zwillingsschwester wird - abgesehen davon, dass sie existiert - nicht weiter charakterisiert. Allerdings fährt Frau H. bei der weiteren Ereignisschilderung in der Wir-Form fort, und schildert das Problem, dass sie vom „Lehrer“ nicht verstanden wurden. Auffällig ist an dieser Stelle, dass Frau H. eine zweifache Anonymisierung im Zusammenhang mit „Schule“ vornimmt; weder die Schule, noch der Lehrer werden namentlich bezeichnet. So erzählt Frau H., dass der Lehrer - als Vertreter der kollektiven Einheit „Schule“ - die Eltern aufgesucht hat, um sie auf ihre elterliche Pflicht hinzuweisen, den Kindern eine hochsprachliche Redeweise zu vermitteln. In Zeile 13 setzt sie zu einer Belegerzählung an, bemerkt aber, dass der angesprochene Konflikt mit den Bezeichnungen „normale Ausdrücke“ und „im Allgemeinen“ nur unzureichend illustriert ist. Von Zeile 14 - 19 findet die in der Erzählung bereits angelegte Detaillierung in Form eines szenischen Beispiels statt. Frau H. schildert eine konkrete Unterrichtssituation, in der

sie und ihre Schwester aus einer Lesefibel vorlesen mussten, und dabei „über jedes Wort stolperen“. Mit der Aussage, dass sie das nach 60 Jahren noch genau erinnern würde, betont sie die Eindringlichkeit dieses Erlebnisses. Nach dieser szenischen Darstellung nimmt die Erzählerin die Schilderung des Lehrerbesuches im Elternhaus wieder auf, um diese, noch intensiver als die Unterrichtsszene, zu detaillieren. In dem erzählten Gespräch zwischen dem Lehrer und der Mutter (anscheinend war der Vater doch nicht anwesend) gibt diese zu erkennen, dass sie die Probleme der Töchter teilt. In der Aussage: „Ach, das is'n Schrubber“ macht die Mutter zwar einerseits deutlich, dass sie sich ebenfalls belehren lassen muss, nimmt jedoch andererseits eine Distanznahme durch das etwas beschwichtigende Wort „ach“ vor. Dieser Eindruck wird unterstützt durch die satzeinleitende Formulierung „Ja, (...) tut mir furchtbar leid ...“ in Zeile 19. Gerade im Zusammenhang dieser beiden Textstellen wird eine ironisch, ablehnende Haltung der Mutter zu der Kritik des Lehrers angedeutet. In Zeile 26 markiert die Erzählerin dann mit einer Abschlussformulierung das (vorläufige) Ende des Erzählsegmentes, indem sie die Feststellung der Eltern erwähnt (hier dann doch wieder der Einschluss von Mutter und Vater), dass sie den Kindern von nun an hochdeutsche Ausdrücke beibringen mussten.

Auch wenn das Thema der sprachlichen Disposition von der Erzählerin bis Zeile 45 weitergeführt wird, markiert Frau H. hier einen Einschnitt innerhalb ihres Erzählstromes. Bei näherer Betrachtung des Erzählsegmentes zeigt sich, dass die angesprochene Sprachbarriere zur thematischen Folie genommen wird, um zwei für die Biographieträgerin wesentliche soziale Rahmen in ihrem Verhältnis zueinander zu charakterisieren. Die Institution „Schule“ tritt mit ihren Anforderungen, d.h. konkret mit ihrer Erwartung an das sprachliche Ausdrucksvermögen der beiden Schülerinnen, in ein Konkurrenzverhältnis zur sozialen Einheit „Familie“ ein. Wenn in der Schilderung der Unterrichtssituation Frau H. und ihre Schwester noch als personale Aktanten gegenüber dem die Institution Schule vertretenden Lehrer dargestellt werden, repräsentiert die Mutter im nacherzählten Gespräch mit dem Lehrer ebenfalls eine kollektive soziale Einheit. Die Tatsache, dass Frau H. für diese Begegnung die Form einer „dramatisch szenischen Höhepunkterzählung“²⁸⁵ wählt, macht die biographische Relevanz dieses Erzählsatzes deutlich. Wenn hier, nach Schütze, davon ausgegangen wird, dass „der spezifische soziale Rahmen eines sozialen Veränderungsprozesses (...) als elementare kognitive Figur von Stegreiferzählungen angesehen werden [muss], welche die Bedingungskonstellation und den Sinnhorizont des Veränderungsprozesses angibt, der erzählt

²⁸⁵ Schütze 1984, S. 99.

werden soll“²⁸⁶, findet sich in der implizit betonten Loyalität der Mutter gegenüber ihren Kindern eine umgekehrt wirksame Identifikation der Erzählerin mit dem Kollektiv „Familie“. Es kann hier zunächst nur thesenhaft formuliert werden, dass Frau H. hiermit das Thema der Abwehr eines institutionellen Ablaufmusters in ihre lebensgeschichtliche Erzählung einführt. Auch im nächsten Ausschnitt spricht Frau H. das Verhältnis von Subjekt und Institution hinsichtlich ihrer eigenen biographischen Erfahrung an:

45 E Ja, und dann bin ich in B. eingeschult worden, 1935, und immer mit meiner Zwillings-
46 schwester natürlich zusammen. Wir saßen nebeneinander, hatten das Gleiche an und keiner
47 konnte uns auseinanderhalten (Lachen). Alle Leute, äh, ham uns immer nur mit (h), wir ham
48 also relativ sehr schnell auch einen Sammelnamen gekricht; wir hießen einfach immer nur die
49 Hörnchen /(Lachen)/ (Lachen). Und, äh, die Lehrer ham sich auch witzigerweise nicht so sehr
50 die Mühe gemacht, also, zu sagen, wer wer war /mh/, und das war eigentlich nicht gut. Aber,
51 wir ham damit leben können, ähm, das war kein Problem /mh/.

In Zeile 45 nimmt Frau H. mit einem Rahmenschaltelement - in Form eines zeitlichen Markierers - erneut die Erzählung der Einschulungssituation auf, wie sie bereits in Zeile 11 von ihr angefangen worden ist. Auch an dieser Stelle beginnt Frau H. den Satz in der Ich-Form, um dann im Nebensatz ihre Zwillingsschwester in die Erzählung aufzunehmen. Das Wort „natürlich“ in Zeile 46 kann hier zwei Bedeutungen annehmen: einerseits als mögliche Erklärung an den Gesprächspartner, dass sie, wenn sie von ihren Schulerfahrungen spricht, natürlich immer auch ihre Schwester immanent mitthematisiert, oder andererseits verbunden mit der negativen Konnotation, dass es für sie schließlich keine andere Möglichkeit gab, als dass ihre Schwester natürlich immer dabei war (im Sinne von „sein musste“). Im folgenden Satz findet eine indirekte Charakterisierung der Schwester statt, indem Frau H. ihre soziale Beziehung zur Schwester durch die Beschreibung ihrer weitgehenden Gemeinsamkeiten vorstellt. Dennoch steht in diesem Erzählsegment nicht die Beziehung zur Schwester im Vordergrund, sondern das Verhältnis von Kollektiven (Klassenverband, Schule) zu dieser sozialen Beziehung. Diese Kollektive sind wiederum anonym („alle Leute“), und wenngleich Frau H. durch die Wir-Form sich selbst und ihre Schwester als gemeinsame Ereignisträger definiert, wird in den folgenden Sätzen deutlich, dass hiermit das Problem einer von außenstehenden sozialen Einheiten abgesprochenen Subjekthaftigkeit der Biographieträgerin angesprochen wird. Das „Erleiden“, d.h. die nicht von der Erzählerin intendierte Anonymisierung

²⁸⁶ Ebd., S. 98.

innerhalb der sozialen Beziehung zur Schwester, wird sprachlich expliziert, indem der Satz in Zeile 47 im „Aktiv“ begonnen wird („Alle Leute ham uns immer...), und dann, nach einem Satzbruch, im „Passiv“ erneut begonnen wird („wir ham ... gekricht“). Auch in diesem Segment ist dann von „Lehrern“, d.h. namenlosen Funktionsträgern die Rede, die sich keine Mühe machen, Frau H. und ihre Schwester als autonome Subjekte anzusprechen. Die negative Bewertung in Zeile 51 wird durch das Wort „eigentlich“ abgeschwächt, um es im anschließenden Satz weitergehend zu relativieren. So schließt Frau H. dieses Erzählsegment in Zeile 52 mit einer Ergebnissicherung ab, indem sie feststellt, dass sie „damit haben leben können“ und das „das kein Problem war“.

Hier fällt eine Parallele zum Abschluss des ersten Erzählsegmentes auf, in dem ebenfalls eine Relativierung des angesprochenen Konfliktes durch die Erzählerin vorgenommen wurde. Vordergründig wird den Erwartungen der Institution bzw. den der Institution immanenten sozialen Rahmenstrukturen nachgegeben. Während im ersten Segment die resümierende Schlussformulierung lautete, dass die Eltern (eben) feststellen mussten, dass sie den Kindern hochdeutsche Begriffe beibringen mussten, hält Frau H. in diesem Ausschnitt als Ergebnis fest, dass sie einfach damit leben mussten und dies anscheinend auch letztlich akzeptierten. Eine Bewertung dieser unterschiedlichen Erwartungshaltung von Institution und Biographieträgerin wird von Frau H. zwar in einem Nebensatz explizit geleistet („...das war eigentlich nicht gut“, Z. 51.), aber nicht in ihrer biographischen Relevanz reflektiert. Es wird zudem in beiden Erzählsegmenten deutlich, dass eine Identifikation von Frau H. mit außerfamiliären sozialen Einheiten nicht zum Ausdruck gebracht wird (z.B. im Sinne von „wir“ als Kollektiv der Schülerinnen). Tatsächlich wird der Kontakt der Biographieträgerin mit der Institution „Schule“ als eine Infragestellung der eigenen Individualität geschildert, wobei dieses Infragestellen durch die Institution den sozialen Bezugsrahmen „Familie“ gleichermaßen in seiner Autonomie bedroht. Dabei muss hier zunächst die Frage offen bleiben, inwieweit die Erzählerin ihre Individualität auch im familiären Rahmen als eingeschränkt erlebt hat („wir hatten das Gleiche an...“, Z. 46). Festzuhalten bleibt aber, dass eine gleichzeitige Identifikation mit den Sozialisationsagenturen „Familie“ und „Schule“ von Frau H. in der Erzählung als widersprüchlich dargestellt wird.

Im nächsten Textausschnitt, welcher wiederum ein Erzählsegment beinhaltet, schildert Frau H. ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit zwei Schulleitern:

63 E Ich bin also 35 eingeschult worden und, äh, ... (...)
64 ich hab das (h), die erste Seite in meiner Fibel war das Wort 'Heil Hitler' (...). Ganz deutlich,
65 wir wurden also auf ... im Dritten Reich auf deren Wünsche erzogen, rein schulisch, /mh/ und
66 hatten dann auch im Gymnasium einen Schulleiter, ... der also in in brauner Uniform erschien,
67 und der also sehr zackig war /mh/. Und der also versuchte, einen Drill ... einzuführen. Und der
68 war jeden Mon(h), nee, jeden Montag, nee, ich glaub einmal im Monat Montachs morgens, da
69 war ´n Dachgarten an der Schule, mussten wir da bei Wind und Wetter auf dem Dachgarten
70 stehen und, also, die neusten politischen Nachrichten anhören. Und er hat glatt eine, andert-
71 halb Stunden geredet, und wir standen da alle zitternd und frierend oder in der prallen Sonn(h)
72 Sommersonne und hinsetzen oder sich anlehnen war nicht. Also, das war ziemlich streng, aber
73 es brach ja ´39 der Kriech aus, und da er ja ein überzeugter Nazi war, hat er sich freiwillig
74 gemeldet und ist dann auch gefallen. Is dann in Rußland gefallen, und damit war dieses The-
75 ma /mh/ für die Schule vorbei. Äh, und es wurde ein Pro(h), äh, provisorischer Schulleiter, der
76 aber die ganze Schulzeit mich begleitet hat, bis zum Kriegsende, äh, ... und der hatte eine
77 vollkommen andre Auffassung. Das war ein Altphilologe, und der stand auf dem Standpunkt,
78 also, äh, was interessiert mich die Politik, ich soll die Kinder, äh, erziehen im klassischem
79 Sinne. Und der hat sich, also, um Nationalsozialismus eigentlich nur am Rande, soweit er das,
80 also, vermeiden konnte, hat er sich, also, nur am Rande damit beschäftigt, so daß der Drill und
81 so weiter, das war weg. Es war dann wieder eine ganz normale, gut geführte, fast wie eine
82 Privatschule. Waren auch kleine Klassen. Wir waren immer nur 18, 19 in der Klasse und hat-
83 ten Hamburger Lehrer, die ... relativ jung waren. Es waren wenig alte Lehrer da, und da war
84 eigentlich, so in der Schule, war eigentlich dieser Nationalsozialismus sehr, sehr wenig zu, zu
85 bemerken /mh/.

Frau H. beginnt auch dieses Erzählsegment mit einem qualifizierenden Markierer, der auf Grund seiner Wiederholung weniger in der Funktion einer zeitlichen Orientierung anzusehen ist, sondern vielmehr der eigenen Strukturierung der Erzählerin bezüglich ihres Erzählstromes dient. Der Versuch, eine Ordnung in die Rekapitulation ihrer Erfahrungsaufschichtung zu erreichen, wird erkennbar, wenn Frau H., nach einem Satzbruch, in Zeile 64 mit einer Detaillierung beginnt, welche im Prinzip als Beleg für die nun folgende Darstellung des sozialen Rahmens innerhalb der Institution „Schule“ gedacht ist. Anders als in den vorangehenden Erzählsegmenten, findet ab Zeile 65 eine Identifikation der Biographieträgerin mit dem Kollektiv der Schülerinnen statt, indem Frau H. äußert, dass „wir im Dritten Reich auf deren Wünsche erzogen wurden“. Das in dem verwendeten Plural nicht nur die Schwester einbezogen ist, wird in Zeile 71 mit der Aussage „wir standen da alle zitternd...“ belegt. Die Erzählerin thematisiert somit die Beziehung der Institution

„Schule“ zu der kollektiven sozialen Einheit „Schüler“, wobei die Biographieträgerin mit der Wir-Form eine Anonymisierung der eigenen Person vornimmt. Stattdessen wird der Leiter des Gymnasiums als Ereignisträger in die Erzählung eingeführt, der zwar namenlos bleibt, aber in den Zeilen 66 - 72 hinsichtlich seines Aussehens und seiner Handlungen („versuchte Drill einzuführen“) charakterisiert wird. Ab Zeile 68 folgt eine Belegerzählung, die überwiegend deskriptiv bleibt und dazu dient, die Merkmale des Schulleiters auszuführen. In diesem Erzählsatz wird dessen Übermächtigkeit im Rahmen seiner Funktion expliziert, indem die Erzählerin hervorhebt, dass den Schülern jede Intentionalität abgesprochen wurde („hinsetzen oder anlehnen war nicht“). Auch hier bleibt eine Kritik bzw. Reflexion der biographischen Relevanz durch die Erzählerin aus. In der zusammenfassenden Aussage „das war ziemlich streng...“(Z. 73) klingt deren ablehnende Haltung gegenüber dem Schulleiter zwar an, er wird aber, durch den nachfolgenden Hinweis, dass „ja ‘39 der Krieg ausbrach“ und er sich als Soldat meldete, in seiner Bedeutsamkeit für die innere Erfahrungswelt der Biographieträgerin relativiert. Ab Zeile 76 erzählt Frau H. von dem anschließend eingesetzten, provisorischen Schulleiter, dessen Charakterisierung vor allem durch eine Kontrastierung zu seinem Vorgänger geleistet wird. Dabei finden sich neben deskriptiven auch argumentative Sätze der Erzählerin. So begründet Frau H. das Fehlen eines Drills damit, dass sich der neue Schulleiter „nur am Rande“ mit dem Nationalsozialismus beschäftigt hat (Z. 80/81), wobei als Erklärung angeführt wird, dass seine Einstellung als Altphilologe ein politisches Interesse bei der Erziehung der Schülerinnen ausgeschlossen habe (Z. 77-79). Eine positive Kritik formuliert die Erzählerin (ab Z. 81) nicht aus ihrer subjektiven Perspektive, sondern als institutionelle Erwartungsschemata: „Es war dann wieder eine ganz normale, gut geführte, fast wie eine Privatschule.“ Zu den weiteren Vorzügen, die ebenfalls nicht aus einer Schülerperspektive betrachtet werden, gehören auch die nachfolgend angeführten Hinweise auf die kleinen Klassen und ein junges Lehrerkollegium. Schließlich beendet Frau H. dieses Erzählsegment mit der Feststellung, dass der Nationalsozialismus in diesem Gymnasium „sehr sehr wenig zu bemerken war“.

Noch deutlicher als in den ersten beiden Segmenten fällt das vollständige Fehlen intentionaler Aktivitäten der Biographieträgerin auf. Die bereits angesprochene Identifikation mit dem Schülerkollektiv basiert auf einer gemeinsam erlebten Dominanz institutioneller Strukturen, die letztlich den Schilderungen beider Schulleiter immanent sind. Hier geht es nicht um eine Gegenüberstellung individueller und institutioneller Erwartungen, sondern um eine vollständige Dominanz

93 einem Schulleiter, der also sehr wohlwollend den Menschen gegenüberstand, also, schon abhän-
94 gig, /ja/ denn der hätte das gute Recht gehabt, uns sofort zurückzuschulen /ja/. Also, das wäre also
95 überhaupt kein Problem gewesen, und insofern war das schon, also, ein Glücksfall /ja/.
96

Nach der Feststellung der Erzählerin, dass die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie an anderen Schulen gravierender waren, nimmt sie in Zeile 86 einen Wechsel der Ereignissträgerperspektive vor und thematisiert den sozialen Rahmen „Familie“. Während Frau H. zu Beginn des Satzes noch zwischen ihren Eltern und sich selbst, gemeinsam mit ihrer Schwester, als Ereignisträger unterscheidet („für meine Eltern und für uns...“), stellt sie schließlich in der Wir-Form fest, daß der von den Nationalsozialisten geforderte „Ariernachweis“ in der Familie nicht vorhanden war. Es folgt ab Zeile 87 eine Belegerzählung, in der Frau H. von der ursprünglich jüdischen Herkunft der Großmutter berichtet und weiterhin detailliert, dass diese zwar zum evangelischen Glauben konvertierte, die übrigen Verwandten mütterlicherseits aber „alles, mehr oder weniger, Juden waren“ (Z. 90). Die Erzählerin beschreibt diesen sozialen Rahmen systematisch in Form von deskriptiven Sätzen und schafft damit den Ausgangspunkt für den thematischen Kern dieses Erzählsegmentes. Wie im ersten Ausschnitt beschreibt Frau H. den Konflikt zwischen einer Institution (in diesem Fall das nationalsozialistische Regime) und der kollektiven sozialen Einheit „Familie“, mit der sich die Erzählerin durch die verwendete Wir-Form auch sprachlich identifiziert. Dieser weitreichende und existentielle Konflikt wird dementsprechend von Frau H. mit einer Formulierung großer Reichweite in Zeile 91 expliziert („eine Abstammung, die also kein Mensch haben wollte“). Es bleibt unklar, ob die Erzählerin sich selbst bzw. die Familie in diese Aussage mit einbezieht, wobei allerdings durch den zweiten Teil des Satzes wahrscheinlicher ist, dass hiermit ausschließlich Nationalsozialisten gemeint sind. Dem entspricht auch der nun folgende Perspektivwechsel auf den neuen Schulleiter, den Frau H. wiederum in argumentativen Sätzen, detailliert. Die Begründungsstruktur der Erzählerin lässt sich wie folgt zusammenfassen: Obwohl er „das gute Recht“ gehabt hätte, uns zurückzuschulen, tat er es nicht, weil er wohlwollend den Menschen gegenüberstand. Aus der Ereignissträgerperspektive der Familie stellt Frau H. fest, dass man „von so einem Schulleiter schon abhängig war“ (Z. 93/94), und dass das „insofern ein Glückfall war“ (Z. 95/96).

Bei einer ersten, oberflächlichen Betrachtung erscheint nunmehr die soziale Einheit Familie in ihrem Erleiden institutioneller Zwänge von der Erzählerin dargestellt zu werden. Wenngleich

auch in diesem Erzählsegment ein Erleidensprozess zum Ausdruck gebracht wird (dafür sprechen auch die Formulierungen „Glücksfall“ und „abhängig sein“), erscheint mir ein anderer, für die Erzählerin biographisch relevanter Aspekt angesprochen zu sein, und zwar der einer vorgelebten, alternativen Handlungsmöglichkeit von biographischen Ereignisträgern. In der autobiographischen Erzählung erscheint an dieser Stelle erstmals ein, der institutionellen Erwartung intentional widersprechendes Handeln. Ein solches war zwar im ersten Erzählsegment in der ironisch ablehnenden Haltung der Mutter zu den Vorhaltungen des Lehrers angedeutet, aber von der Erzählerin nicht expliziert worden. Die Tatsache der von Frau H. berichteten jüdischen Abstammung bedeutet in der Zeit des Nationalsozialismus eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen den „Erwartungen“ des Regimes, d.h. auch der institutionellen Erwartung an „Schule“, und den Gegebenheiten des sozialen Rahmens „Familie“. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass das Anders- bzw. Unerwünschtsein der Familie H. während der nationalsozialistischen Herrschaft auch in der weiteren Erfahrungsrekapitulation der Erzählerin eine wichtige Rolle spielen wird, wenn sie von ihrer Kindheit und Jugend berichtet.

So wird auch im nächsten Textausschnitt der Widerspruch zwischen institutionellen Erwartungen und subjektiven Handlungen von der Erzählerin angesprochen, wenn sie über einen anderen Schulleiter bzw. Lagerleiter berichtet, der sie, gemeinsam mit ihren Klassenkameradinnen, während einer „Kinderlandverschickung“ im Jahr 1941 unterrichtete:

134 E: In dem andern Lager in Diesen war es anders.
135 Der Schulleiter ... oder der Lagerleiter, das war ein Lehrer aus unser Schule, war ein, ähm, ...
136 der gab Mathematik und, ... und Erdkunde und der war offensichtlich, also, überhaupt kein
137 Nazi. Ich hab ihn leider später aus den Augen verloren. Er is dann von Hamburg weggegangen,
138 und, äh, der hat, also, sich um solche Dinge, um Nationalsozialismus, auch wenig gekümmert /mh/.
139 Der hatte dies (h), der hat am Tach, als der Kriech mit Rußland erklärt wurde,
140 das war ein Sonntach, und am Sonntach kamen wir immer morgens in unserm großen Speisesaal
141 zusammen, und dann wurde uns klassische Literatur vorgelesen, Gedichte, alles Mögliche.
142 Und da fing er an, uns 'Kriech und Frieden', der Rückzug der Französischen Armee von
143 vor Moskau /mh/ uns vorzulesen /mh/. Das war der Kommentar zu dem, was an diesem Tach
144 offiziell erklärt worden war. Es hat sich komischerweise auch keiner von den Eltern, vielleicht
145 ham die Eltern das Buch gar nicht gekannt, es war ja im Dritten Reich schon schwierig, also,
146 einen Russischen Schriftsteller /ja, ja/ nun /ja/ auch noch /ja, klar/ zu zitieren /mh/, und dann
147 ausgerechnet /(Räuspern)/ diese Geschichte aus 'Kriech und Frieden'. Äh, das war schon

148 Wachnis /mh/. Er hat sich auch zum Beispiel dagegen gew(h), es war ja'n Kloster, er hat sich,
149 äh, gegen eine Kommission gewehrt, die verlangt hat, daß die Kruzifixe runtergenommen
150 wurden, und wir hatten Kruzifixe. Es waren alle Kruzifixe nach dieser Kommission wieder
151 aufgehängt worden und waren bis zum Schluss auch hänggeblieben, nich, also /mh mh/...
152 also, ganz deutlich, /ja/ mit denen will ich nichts zu tun ham /ja/. Aber das is'n Glücksfall /ja/,
153 nich, is'n reiner Glücksfall und gar nicht zu beeinflussen gewesen. Aber hat doch immerhin,
154 ich denke mal bei diesen 110 Kindern, die da waren, doch irgendwie ein gewissen Eindruck
155 hinterlassen, /mh/ könnt ich mir vorstellen /ja ja/. Schon allein, dass man mal so Literatur
156 hörte, die offiziell verboten war oder eben nich gelehrt wurde. Äh, der hat auch den, den 'Wil-
157 helm Tell' oder Teile aus dem 'Wilhelm Tell' vorgelesen oder vorlesen lassen, obwohl der
158 'Wilhelm Tell' in Gymnasialschulen nicht mehr gelesen wurde, /mh, mh/ und zwar, weil ja
159 der Angelpunkt war, dass der Tell sich geweigert hatte, einen Hut zu grüßen, und wir mussten
160 die Fahne grüßen /ja, ja/. Und daraufhin durfte /(Räuspern)/ im Dritten Reich der 'Tell' nicht
161 mehr gelesen werden /mh, mh/, aber wir ham ihn in der Kinderlandverschickung gelesen.
162

Vor diesem Erzählsegment berichtete Frau H. von ihrem Aufenthalt in einem Lager in Wiessee (Z. 122 - 134), in dem sie, gemeinsam mit ihrer Schwester und etwa 30 anderen Schülerinnen, weitgehend von einer 18jährigen BdM-Führerin betreut worden war. Im Rahmen dieser Betreuung war sie, in Form von heimatlichen Liederabenden und auswendig zu lernenden Lebensläufen, intensiver mit nationalsozialistischem Gedankengut in Kontakt gekommen.

Hier berichtet Frau H. von ihren Erfahrungen mit dem Kinderlandverschickungslager in Diesen, welches sie zunächst nicht weiter beschreibt. Stattdessen beginnt sie, nach einem einleitenden Satz, mit der Charakterisierung des Lagerleiters, der ihr bereits aus dem Gymnasium bekannt war. Dieser wird, wenn auch nicht namentlich von Frau H. benannt, bis Zeile 153 als Ereignisträger eingeführt. Das besondere Verhältnis der Biographieträgerin zu diesem Lehrer wird in der eingeschobenen Subjektperspektive in Z. 137 expliziert, in der Frau H. in der Ich-Form, d.h. also nicht in einer kollektiven Einheit anonymisiert, ihr persönliches Bedauern darüber ausdrückt, ihn aus den Augen verloren zu haben. Die Aussage von Frau H., dass sich dieser Lehrer um den Nationalsozialismus „wenig gekümmert hat“ (Z. 138f), wird anschließend durch zwei Belegerzählungen detailliert. In diesen Schilderungen wird deutlich, dass die Formulierung „wenig gekümmert“ eine veränderte Konnotation besitzt und von Frau H. vielmehr in der Bedeutung von „kritisch ablehnend“ verwendet wird. Ein Beleg hierfür ist die Identifikation mit dem Ereignisträger in Zeile 152, wo Frau H., stellvertretend für den Lehrer, in der Ich-Form spricht („mit denen will

ich nichts zu tun haben“). Zwischen den beiden Belegerzählungen betont Frau H. die Gefahr, in die sich der Lehrer mit seinen Handlungen begeben hat (Z. 148), und bezeichnet dieses intentionale Handeln des Lehrers, nach Abschluss der zweiten Belegerzählung, für das Kollektiv der Schülerinnen, als einen „Glücksfall“ (Z.153). Interessant ist hier die von Frau H. explizit geäußerte Nicht-Beeinflussbarkeit dieser Ereignisse (Z. 153), wie sie bereits immanent aus dem Erzählsegment über die ersten beiden Schulleiter herausgearbeitet wurde. Nach der Charakterisierung dieses Lehrers in Wiessee folgt eine Vorskizzierung der Auswirkungen auf die Biographieträgerin, indem sie für die kollektive Einheit der Schülerinnen, der sie selbst zugehörig ist, feststellt, dass das „irgendwie einen gewissen Eindruck hinterlassen“ hat (Z.155). Es folgen nun argumentative Sätze, in denen Frau H. diesen Eindruck begründet. Dabei steht für Frau H. das gemeinsame Lesen des „Wilhelm Tell“ als eine Art Gleichnis für die Relevanz dieses Lehrers im Hinblick auf ihre weitere Lebensgeschichte und für die Ablehnung von autoritären institutionellen Strukturen.

Von besonderer Bedeutung ist m.E. die von Frau H. verwendete Abschlussformulierung dieses Erzählsegmentes: „Und daraufhin durfte im Dritten Reich der Tell nicht mehr gelesen werden, aber wir haben ihn in der Kinderlandverschickung gelesen“ (Z. 160-162). Mit der Aktivform des zweiten Satzes macht sich Frau H. die Intention des Lehrers bezüglich einer kritisch abwehrenden Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus zu eigen. Wenngleich sie in der Wir-Form spricht, thematisiert Frau H. das Vorhandensein eigener Aktivitätsimpulse, die, im Hinblick auf die dominanten institutionellen Strukturen, ein passives „Erleiden“ der Biographieträgerin, zumindest in der Rückschau, ansatzweise aufgebrochen haben. Durch die Identifikationsfigur des Lehrers, der sich seinerseits trotz eines hohen existentiellen Risikos aus einem „institutionellen Erwartungsfahrplan“ gelöst hat, wird Frau H. die Möglichkeit vorgelebt, Veränderungen der eigenen Biographie aktiv zu intendieren.

Im weiteren Verlauf der Erzählung kommt Frau H. erneut auf ihre Erlebnisse während der Kinderlandverschickungen zurück, wobei sie das Thema „Bezugspersonen“ in seiner Bedeutung auf die eigene Entwicklung ausführt:

176 E In, in unserm Leben war (h), wir sind als Schulkinder, also, kleine Schulkinder
177 weggegangen, und sind als junge Erwachsene zurückgekommen, /mh/ denn wir mussten ja

178 immerhin, es war ja praktisch mehr als ein Jahr, fast anderthalb Jahre, äh, für uns selber verant-
179 wortlich sein. Wir mussten also entscheiden, was wir anziehen, was wir nicht anziehen, ob wir
180 uns gewaschen haben, ob wir die Haare gekämmt haben, ob wir zum Frisör gegangen sind. Wir
181 mussten mit unsrem Taschengeld auskommen, und, und, und. Das waren, also, viele Kleinigkei-
182 ten. Auch wenn man krank war. Man hatte plötzlich keine Mutter mehr neben sich und so, nich.
183 Man musste, also, damit selber fertich werden /ja/. In Diesen hatten wir ‘ne schwere, äh, Epi-
184 demie, mit, äh, ... Diphtherie /ja/. Und da war die Hälfte des Lagers, also, krank mit Diphthe-
185 rie. Das war, das Haus stand unter Quarantäne, und wir ham, also, das erste Mal, also, erlebt,
186 wie das is, wenn plötzlich, also, so eine Krankheit auftritt, und dass, also, in einer relativ primi-
187 tiven Umwelt geheilt werden /ja, ja/ musste /ja /. Dann haben wir plötzlich alle Läuse gehabt,
188 /mh/ ham wir also, Seuchen, ham wir kennen gelernt, nich. Also, war erziehungsmäßig /ja/
189 einfach wichtig /ja/. Äh, und es hat uns in der Zeit, also, auch keiner hilfreich zur Seite gestan-
190 den, sondern man, wir wurden geimpft, und in einer Reihe aufstellen, und jeder krichte, also,
191 diese Diftheriespritze in Arm geknallt, und dann nach zwei Tagen nochmal. Und dann fühlten
192 wir uns alle schlecht. Dann mussten wir eben, ham wir uns alle eben auf unsre Betten gelegt,
193 und dann wurde uns was vorgelesen. Aber das wars denn auch /mh/ an Betreuung /mh/. Und da
194 wurde nicht gesucht, stell dich, äh, äh, ja, du tust mir leid und so. Da hieß es eher „Stell dich
195 nicht an, /ja/ alle andern /ja, ja/ jammern auch“ /ja, ja/ ,nech, „Wir kommen gar nich durch, /ja,
196 ja/ wenn wir allen zuhören würden“, nech. Also, dass war schon, schon, äh, für die Kinder, die
197 zurückkamen, waren, also, altersmäßig oder erfahrungsmäßig weiter, als die Kinder, in deren
198 Klassen wir zurückgekommen sind /ja, ja/. Das hat sich ganz deutlich bemerkbar gemacht, na,
199 ja.

Da Frau H. direkt vor diesem Textausschnitt bereits von der Kinderlandverschickung berichtet, handelt es sich hier um ein Subsegment, in dem sie ihre pubertäre Entwicklung, insbesondere unter dem Aspekt des Fehlens von behütenden Bezugspersonen, anspricht. Die Erzählerin beginnt mit einer Ergebnissicherung, in der sie die Schullagerzeit in ihren Auswirkungen als Ganzheit rekapituliert. Die Feststellung, dass sie „als junge Erwachsene wiederkamen“ (Z. 177) wird von Frau H. mit der Aussage „wir mussten ... für uns selber verantwortlich sein“, argumentativ begründet. Dieses Verantwortlich-Sein detailliert Frau H. ab Zeile 179 mit einer Belegerzählung, die nicht nur auf die Biographieträgerin selbst, sondern auf ein kollektives „Wir“ bezogen wird. Neben dem Fehlen einer verantwortlichen Bezugsperson bei den alltäglichen Verrichtungen bekommt das Thema „Abwesenheit der Mutter“ eine besondere Bedeutung, wenn Frau H. von Krankheitserfahrungen berichtet. Die Erzählerin bringt dabei zum Ausdruck, dass sie diese Erlebnisse als kollektive Erfahrungen rekapituliert, indem sie z.B. in Zeile 183 betont, dass „man damit selber fertig werden musste“. In deskriptiven Sätzen schildert Frau H. als weitere Detaillierung ihrer Belegerzählung

die Folgen einer Diphtherieepidemie im Schullager Diesen. Auffällig ist die analoge Wiedergabe-weise, mit der Frau H. von diesen Erfahrungen erzählt. Mit einer für die Erzählung bisher ungewöhnlichen Intensität wird hier von Frau H. die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Kinder nach Schutz und Zuneigung und den tatsächlichen Bedingungen innerhalb des Lagers angesprochen. Der soziale Rahmen der „Betreuerinnen“ wird neben deskriptiven Sätzen auch szenisch, d.h. in wörtlicher Rede dramatisiert (z.B. in Zeile 195: „Stell dich nicht an, alle andern jammern auch“). Die Bemerkung von Frau H., dass diese Erfahrung „erziehungsmäßig einfach wichtig war“ (Z. 188f), wirkt in diesem Zusammenhang verharmlosend, bekommt durch die weiteren Ausführungen aber eine veränderte Konnotation. Zum Abschluss dieses Erzählsegmentes findet eine vollständige Anonymisierung der Biographieträgerin statt, indem sie für die Kinder (hier sind die Ereignisträger sprachlich nicht mit der Biographieträgerin identisch) feststellt, dass diese „altersmäßig oder erfahrungsmäßig weiter waren“ (Z.198), als die Kinder, in deren Klassen sie zurückgekommen sind.

Bereits am sprachlichen Ausdruck innerhalb dieses Segmentes wird deutlich, dass Frau H. hier biographisch relevante Erfahrungen rekapituliert. Die vollständig durchgehaltene Wir-Form, die neben einer Identifikation immer auch den Aspekt einer Anonymisierung beinhaltet, bedeutet möglicherweise eine Distanznahme der Erzählerin zu den angesprochenen Gefühlen des Verlassenseins. Ebenso wie im vorangehenden Erzählsegment wird die Zwillingschwester, die immerhin einen Teil des sozialen Rahmens „Familie“ verkörpert, von Frau H. nicht erwähnt. Auch im weiteren Verlauf des Interviews findet sich weder eine weitere Charakterisierung der Schwester, noch ein Hinweis auf deren biographische Relevanz für die Biographieträgerin. In der biographischen Erfahrungsaufschichtung dieser, emotional bedeutsamen Erfahrungen finden sich, ebenso wie in den anderen Segmenten, argumentative Formulierungen, die die angesprochenen Konflikte in ihrer Intensität relativieren. So fasst Frau H. diese, für sie schwierigen Erfahrungen in ihrer Kindheit in dem Ergebnis zusammen, anschließend „alters- und erfahrungsmäßig weiter zu sein“ bzw. betont zu Beginn des Segmentes, dass sie als „Erwachsene zurückgekommen sind“. Hierdurch bringt die Erzählerin eine Assoziation zwischen „Erwachsensein“ und „selbst (mit allem) fertig werden müssen“ zum Ausdruck, was m.E. auch für die weitere biographische Erfahrungsaufschichtung von Frau H. von Bedeutung ist.

Während bis zu diesem Zeitpunkt in der biographischen Erzählung von Frau H. überwiegend Er-

leidensprozesse gegenüber autoritären institutionellen Strukturen geschildert wurden, zeigt sich in dem Erzählsegment, welches auf meine Nachfrage nach den Umständen ihres Abiturs folgt, ein aktiv intendiertes Verhalten der Erzählerin und eine vollständig veränderte Haltung von Frau H. gegenüber der Institution „Schule“:

323 E Also, mein Abitur, ich hatte große Schwierigkeiten
324 ... äh, äh, in dieser Klasse nachher. Denn dadurch, dass ich ein Jahr praktisch nur gelesen hab, ...
325 hab ich ... viele Dinge gelesen .. und auch`n Erfahrungsschatz gesammelt, der weit über dem
326 Satz der andern lach. /ja/ Und ich hab mir nichts mehr gefallen lassen, /ja/ und (denn?) war ja
327 nun auch schon inzwischen 18, 19 Jahre alt geworden /ja, ja/ und hab also eifrich ‘nein’ gesacht,
328 /mh/. ... Ich hatte allerdings noch eine Unterstützung von einer anderen Klassenkameradin, die
329 ham sie durchs Abitur durchfallen lassen ..., weil wir so frech waren /mh/. Wir ham, also, uns
330 einfach ... immer wieder gegen Dinge gewehrt. Es waren (h) ungute Schulverhältnisse, weil
331 Leute, es war je ´ne Zeit, wo’s nichts zu essen gab, und da wurden Leute durch die Schule
332 durchgeschoben, weil sie Eltern hatten, die Lebensmittel ... hatten, also /mh/ Schlachter /ja, ja/
333 und ähnliche Scherze. /ja, ja/ Und ... wir ham das gemerkt, die andre und ich ham mehr ge-
334 merkt, aber die annern ham alle ihren Mund gehalten, und wir haben gegen diese Art von Be-
335 vorzugung eifrich opponiert, und ham einen Schulstreich ... in der Klasse ... /aha/ inszeniert,
336 /aha/ und das war natürlich /ja/ nun nicht im Sinne /ja/ von /ja/ irgendwelchen /ja/ Lehrern,
337 (lacht dabei) /das glaub ich, ja (lachen)/. Und das hat, also, unsere Zensuren, also, so ins Minus
338 sinken lassen, dass es eigentlich auch gar kein Zweck hatte, also, sich sehr anzustrengen und
339 so, /ja/ denn, das war ganz klar, sie wollten uns durchfallen lassen. /ja/ Ich bin also gerade
340 durchgekommen, /aha, aha/ nich.

In diesem Erzählsegment spricht Frau H. fast durchgängig in der Ich-Form und macht sich damit selbst zur Ereignisträgerin der geschilderten Erlebnisse. Die argumentativen Sätze in Zeile 324-328 rekurren auf einen Unfall der Erzählerin im Alter von 16 Jahren, als dessen Folge sie, wegen einer Gehirnquetschung, knapp ein Jahr überwiegend im Bett liegend verbringen musste (vgl. Z. 262-288). Auch hier betont sie eine Besonderheit ihrer pubertären Entwicklung, indem sie diese Erfahrung mit der Aussage detailliert, „viele Dinge gelesen“ zu haben, und dadurch einen Erfahrungsschatz gehabt zu haben, der „weit über dem Satz der anderen lag“ (Z. 325f.). Hiermit sowie mit der Feststellung, inzwischen 18, 19 Jahre alt gewesen zu sein, begründet Frau H. ihre veränderte Haltung gegenüber institutionellen Erwartungsmustern, die sie mit den Aussagen „nichts mehr gefallen lassen“ (Z. 326), „immer wieder gegen Dinge gewehrt“ (Z. 330) und „eifrig opponiert“ (Z. 335) expliziert. In ihrer Belegerzählung führt sie eine Klassenkameradin ein, mit der sie sich als

eine gemeinsame soziale Einheit identifiziert (Erzählung ab Zeile 329 in der Wir-Form), und die sie, als die eigene kritische Haltung gegenüber der Institution, „unterstützend“ beschreibt (Z. 328). Explizit grenzt sich die Erzählerin von dem anonymisierten Schülerinnenkollektiv („die andern“) ab, und stellt fest, dass „die andere und ich mehr gemerkt haben“ (Z. 334). Dabei wird dieses Anderssein in seinen Folgen auf die Beziehung zum sozialen Rahmen „Schule“ bzw. seiner institutionellen Vertreter zunächst angedeutet („das war natürlich nicht im Sinne von irgendwelchen Lehrern“, Z. 337), um dann von der Erzählerin detailliert zu werden („das hat unsere Zensuren ins Minus sinken lassen“, Z. 338). Entgegen diesem anonymisierten institutionellen Willen („sie wollten uns durchfallen lassen“) stellt Frau H. abschließend fest, dass sie, im Gegensatz zu ihrer Mitschülerin, trotzdem „gerade durchgekommen“ ist (Z. 340).

Anders als bisher thematisiert Frau H. ihre subjektive Beziehung zur Institution „Schule“, indem sie ihre aktiv intendierten Handlungsimpulse bzw. deren zugrundeliegende Einstellung mit den institutionellen Erwartungen und Rahmenbedingungen konfrontiert. Die Identifikation mit der Mitschülerin, welche sprachlich durch die Verwendung der Wir-Form ausgedrückt wird, ist in diesem Erzählsegment weniger als Anonymisierung, sondern vielmehr als aktive Aneignung einer sozialen Beziehung zu verstehen. Belegt ist diese Einschätzung durch die Wiederherstellung der subjektiven Ereignisträgerperspektive in Zeile 340, wo Frau H. die Folgen ihrer Handlungen ausschließlich auf sich selbst bezieht und in ihrem Ergebnis zusammenfasst.

Auch im weiteren Verlauf der autobiographischen Erzählung bleibt die subjektive Beziehung zu kollektiven Einheiten (z.B. zu verschiedenen Betrieben bzw. deren personifizierten Stellvertretern) ein wesentliches Thema. In diesem Zusammenhang weist die Erzählerin immer wieder auf das Verhältnis der eigenen Wünsche und Erwartungen bzw. den hieraus resultierenden Handlungsimpulsen zu institutionellen Verhaltensvorgaben hin. Die Wirksamkeit dieses Spannungsverhältnisses, hinsichtlich der biographischen Erfahrungsaufschichtung, lässt sich auch im weiteren Verlauf des Interviews anhand von Textausschnitten belegen. So erzählt Frau H. später z.B. von ihrer Unzufriedenheit im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses, was sie schließlich dazu bewegt, sich aktiv um eine andere Arbeitsstelle zu bewerben:

450 E ... aber ich hab mich so wahnsinnig gelangweilt, daß ich
451 immer ab Mittach immer die Arbeit verlängert hab, /mh/ und irgendwas andres gemacht hab´,

452 und andere gefracht hab', kann ich nicht, soll ich mal was nachrechnen, oder soll ich mal
 453 Nummern irgendwo rein eins(h) einsetzen oder irgendwas? Ich hab mir immer Arbeit suchen
 454 müssen, /mh/ und das erschien mir nun wirklich nicht als Lebensziel /ja/. Und dann hab ich in
 455 einer Zeitung, hier in B., hab' ich eine Hamb(h), äh, suchte eine ... eine Großdruckerei eine
 456 Buchhalterin. Und da ich das ja nun aus'm Effeff kannte, hab ich gedacht, die können ja auch
 457 nich viel mehr verlangen /eh, eh/. Der Käse ist überall das Gleiche, bloß die Schachtel is and-
 458 ders /mh, mh/ ... und ... bin, hab mich da beworben, und bin dann auch sofort genommen wor-
 459 den ...

Auch ohne eine weitergehende Analyse dieses Segmentausschnittes wird erkennbar, dass die Handlungsimpulse der Erzählerin mit den Erwartungen institutioneller Einheiten in der Darstellung gekoppelt sind. Zwar reagiert Frau H. hier aktiv auf eine ihre unangenehme Arbeitssituation, antizipiert aber in ihrer Entscheidung wiederum die Erwartungen des künftigen Arbeitgebers. Erst mit dem Eintritt in das Rentenalter wird es der Biographieträgerin möglich, nach ihren von Institutionen unabhängigen Bedürfnissen und Aktivitätsimpulsen zu fragen. Dabei zeigt sich erstmals ein „Handlungsschema von biographischer Relevanz“²⁸⁸ (Entscheidung für die Teilnahme an einer Schreibwerkstatt), welches von der Erzählerin auf folgende Weise angekündigt wird:

857 E Und so is das eigentlich gekommen, das ich
 858 mir gesacht hab': 'Du hast viel Zeit jetzt und du musst die Zeit, so lang du das noch kannst,
 859 und so lang du noch gesund bleibst, irgendwie nutzbringen /mh/. Ich warte nich auf meinen
 860 Tod /ja/, nech, und ... äh, irgendwas mußt du machen. Und du mußt etwas machen, wozu du
 861 beruflich nicht in der Lage warst /mh/.' Könnte ja jetzt staatswissenschaftliche Universitäts-
 862 vorlesungen /mh/, jetzt auch hören, nech, aber das is vorbei, nech, /mh/. Ich will jetzt was tun,
 863 was mir entspricht /mh/, nur ich /mh/, nech, und das andere intressiert mich alles nich mehr.

Zusammenfassung

Der Schulzeit von Frau H. kommt in ihrer biographischen Erfahrungsaufschichtung insofern eine besondere Rolle zu, weil sich in deren erzähltem Verlauf eine Veränderung der dominanten Prozessstruktur nachweisen lässt. Während zu Beginn der Interviewanalyse das Wirksamwerden eines „institutionellen Ablaufmusters“ herausgearbeitet werden konnte, welches in seiner Tendenz des

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 70f.

passiven Erleidens institutioneller Strukturen zunehmend auch ein Verlaufskurvenpotential entwickelte, findet sich spätestens in der Beschreibung des Diesener Lagerleiters ein Bruch in der biographischen Erfahrungsaufschichtung der Erzählerin. Zwar wird von Frau H. ein veränderter bzw. hieraus resultierender „biographischer Neuentwurf“²⁸⁹ nicht expliziert, es wird jedoch, wie bereits ausgeführt, die Möglichkeit einer „biographischen Initiative zur Veränderung der Lebenssituation“²⁹⁰, stellvertretend durch die Identifikation mit dem Schulleiter, angedeutet. Abschließend bleibt m.E. festzuhalten, dass für den Ursprung der im Erzählsegment über das Abitur festgestellten Aktivitätsimpulse der Erzählerin vor allem folgende biographischen Erfahrungen bedeutsam sind:

1. Die Erfahrung der Erzählerin, als Teil des sozialen Rahmens „Familie“ auf Grund ihrer jüdischen Abstammung, aber auch wegen ihrer sprachlichen Disposition für andere kollektive Einheiten „auffällig“ bzw. bei diesen „unerwünscht“ zu sein.
2. Das Fehlen behütender Bezugspersonen und den daraus resultierenden Verlassenheitsgefühlen während der Pubertät, wodurch sich Frau H. rückblickend dazu gezwungen sah, mit Problemen und Ängsten, aber auch mit institutionellen Erwartungen selbst fertig werden zu müssen.
3. Die Identifikation mit aktiv handelnden Ereignisträgern, wie es in der Erzählung über das Verhalten der Mutter angedeutet, in den Darstellungen zweier Schulleiter von Frau H. weiter expliziert worden ist.

Im nächsten Abschnitt der Arbeit soll nun betrachtet werden, in welcher Weise die herausgearbeitete Erfahrungsaufschichtung durch die Biographieträgerin in einen literarischen Text transformiert worden ist, wobei der Frage nachgegangen werden soll, inwieweit im Rahmen dieser Transformation Merkmale eines lebensgeschichtlichen Lernens nachweisbar sind.

6.4.3 Der autobiographische Text „Schulzeit“

Da der nachfolgend abgedruckte Text von der Autorin ursprünglich nicht für eine Veröffentlichung vorgesehen war, sind offensichtliche Tippfehler oder Fehler im Rahmen der Interpunktion

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 75.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 76.

durch den Verfasser dieser Arbeit korrigiert worden. Es ist bei diesen (wenigen) Korrekturen streng darauf geachtet worden, keinerlei Sinnveränderungen des Textes zu bewirken.

Frau H. (69 Jahre)

„Schulzeit“

1 1939 kamen wir in die Oberschule in B. Noch waren die Nürnberger Gesetze nicht überall in die Praxis umgesetzt worden, so dass der Rektor keine Handhabe hatte, sich dieser Umschulung zu widersetzen. Dieser Schulleiter liebte es, die politische Erziehung der Schülerinnen in die eigene Hand zu nehmen. Die monatlichen Morgenfeiern
5 fanden auf dem Dachgarten der Schule statt, sie dauerten oft eine Stunde und länger, die wir stillstehend im Quarree bei jedem Wetter ertragen mussten. Mit kernigen Sprüchen wurde die Flagge gehisst, das Deutschlandlied gesungen, und dann begannen die schier endlosen Reden über die Ziele des Regimes. Jedes Mal fielen die Mädchen reihenweise in Ohnmacht, man trat von einem Fuß auf den anderen und dachte nur noch
10 an das Ende der Rede.

Als dann der Krieg ausbrach, meldete sich dieser Rektor sofort freiwillig, rief uns bei der letzten Morgenfeier zum Hass gegen ganz Europa auf und verschwand, um Monate später sein Leben für Volk und Führer zu opfern.

Alle Mitschülerinnen traten, mehr oder weniger freiwillig, der Hitlerjugend bei - es fiel
15 langsam auf, dass meine Schwester und ich noch abseits standen. Es bedurfte eines langen Schriftwechsels meines Vaters mit der Reichsjugendführung, bis wir endlich, 1940 - zu unserem eigenen Missvergnügen - doch noch probenhalber in die Hitlerjugend aufgenommen wurden.

Als dann, 1941, die Nürnberger Gesetze auch die Schulen erreichten, erklärte der
20 kommissarische Schulleiter meinem Vater, er habe lediglich für die schulische Erziehung zu lebensstüchtigen Menschen auf humanistischer Basis zu sorgen, sich auch noch um die Abstammung der Schüler zu kümmern, überfordere ihn. Damit war der Verbleib auf der Schule gesichert.

Der Krieg ging weiter, es gab Alarm, Schulausfälle, Lehrermangel, überfüllte Klassen,
25 Kinderlandverschickung - aber wir bekamen ein Wissen, wenn auch mit Lücken und Mängeln, das uns zu kritischen Menschen werden ließ. Soweit als möglich wurden

politische Ziele und Parolen im Unterricht vermieden, vielleicht von wenigen Ausnahmen und Gelegenheiten abgesehen.

30 Das 1000-jährige Reich näherte sich seinem Ende, die Schulen wurden geschlossen, da es weder genügend Kohlen zum Heizen, noch Strom zum Beleuchten gab, die täglichen Luftangriffe - nun auch von Tieffliegern - gefährdeten ohnehin alle. In unsere Schule zog ein Lazarett, die älteren Schülerinnen wurden zum Kriegsdienst verpflichtet - hauptsächlich zu Hilfs- und Putzarbeiten in den Lazaretten. Meine Schwester und mich verschlug es in ein Barackenlager in Börnsen, wo eine Großküche eingerichtet wurde, 35 um die vielen Lazarette mit Essen zu versorgen. Wir schälten Kartoffeln, bis wir zu den Knien in Schalen standen, putzten die riesigen Kessel, und bei den Angriffen auf Hamburg suchten wir Schutz am Geestrand und sahen zu, wie die Tiefflieger die Straße beschossen und Bomben auf die Stadt fielen. Busse mit eingefärbten Fenstern fuhren vorbei - das KZ Neuengamme wurde geräumt. Auf Lastwagen mit schlecht befestigten 40 Planen sahen wir den Abtransport von Leichen.

Und dann war alles vorbei - es dauerte noch viele Monate, bis wieder ein geregelter Schulbetrieb einsetzte. Es haperte an allem, die Schule war immer noch Lazarett, die Lehrer durch Wohnraumverlust nicht mehr da, Schulbücher mussten neu geschrieben werden, Papier zum Schreiben gab's nicht - eigentlich gab es gar nichts.

45 So wurden erst einmal Räume gesucht, die den Klassen stundenweise zur Verfügung standen, denn es gab mehr Schüler als Räume. Man versammelte sich im Gemeindefaal, ein Lehrer erschien, der ein unverfängliches Buch herumreichte und uns aufforderte, daraus etwas abzuschreiben und auswendig zu lernen. Dann erschien der Mathelehrer, schrieb irgendwelche Gleichungen an die Tafel, die abzuschreiben und zu lösen 50 waren. Nach einer Stunde waren so mehrere Lehrer an uns vorbeigeschleust worden. Wir wurden nach Haus entlassen und für einen anderen Tag an einen anderen Ort bestellt. Auf diese Weise lernten wir Gasthausräume, Schulkeller, Dielen in Privathäusern kennen. sogar die Treppe einer Jugendstilvilla diente uns als Unterrichtsraum für eine Lateinstunde! Es war ein Wunder, dass wir überhaupt etwas lernten.

55 Die Schule war auch gar nicht wichtig, wir waren auch so vollauf beschäftigt, die Suche nach Heizmaterial, Essbarem, das Herstellen von Kleidung aus altem Material wie Wolldecken oder Fallschirmen, all das füllte unsere Tage. Und da auch das kulturelle Leben wieder auflebte, gingen wir, so oft wie möglich, ins Theater, das neben Klassi-

kern all die bisher verbotenen Autoren aufführte - es gab so vieles, das wir nicht kannten, wir erlebten eine neue Welt mit neuen Namen und fremden Problemen.

Nächtelang saßen wir bei irgend jemand um den Ofen - wer heizen konnte, hatte auch Freunde! Es wurde geredet, geredet, geredet, über alles, es gab keine Tabus mehr - einfach toll. Und wir waren lustig, nie im Leben habe ich soviel gelacht, wie in den Jahren, als wir halb verhungert, mit Frostbeulen und in Lumpen gekleidet, irgendwo zusammensaßen und wussten, das Schlimmste liegt hinter uns.

6.4.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Schulzeit“

In seiner formalen Struktur weist der vorliegenden Text den Charakter eines „Berichtes“ auf. Eine auktoriale Erzählerin, welche durch die - bis auf zwei Ausnahmen - verwendete „Wir-Perspektive“ überwiegend als kollektives Subjekt in Erscheinung tritt, schildert ausschnitthaft und in chronologischer Reihenfolge Umstände, Begebenheiten sowie eigene Erfahrungen aus der Zeit zwischen 1939 und 1945. Durch die Textenteilung in mehrere Absätze wird dabei die Chronologie der Ereignisse auch formal unterstrichen. Inhaltlich verbindet die Erzählerin, die auf Grund der autobiographischen Textsorte mit der Autorin identisch ist, innerhalb der einzelnen Absätze zumeist die Darstellung objektiver Gegebenheiten mit der Schilderung subjektiver Erfahrungen. In die plurale Erzählperspektive wird von der Erzählerin zumeist die Schwester (z.B. in Zeile 1), an anderen Stellen aber die Einheit der Schülerinnen insgesamt (z.B. in Zeile 6) einbezogen.

Zu Beginn des ersten Absatzes (Z.1-10) bezeichnet die Autorin zunächst den zeitlichen und politischen Rahmen ihres Schulwechsels auf das Gymnasium. Bereits im zweiten Satz wird die politische Ebene (die nur teilweise realisierte Umsetzung der „Nürnberger Gesetze“) auf die konkrete Erlebnisebene der Erzählerin bezogen, indem der Direktor des Gymnasiums in seiner, daraus resultierenden, „Handlungsunfähigkeit“ eingeführt wird. Es folgt die bereits aus dem Interview bekannte Darstellung der monatlichen Morgenfeiern, durch die eine Charakterisierung des Schulleiters im Hinblick auf die konkreten Folgen für die Erzählerin sowie deren Mitschülerinnen geleistet wird. Der zweite Absatz (Z. 11-14) hat einen direkten inhaltlichen Bezug zu der Person des Schulleiters, wobei die Autorin - im Hinblick auf die bereits angesprochene Betonung der Chronologie des Tex-

tes - den Ausbruch des Krieges im Jahre 1939 als wichtiges Rahmenereignis hervorhebt, und wiederum in seinen konkreten Folgen, dem Ausscheiden und späteren Tod des Schulleiters, expliziert.

Auf eine der Darstellung im Interview zunächst sehr ähnlich wirkende Weise schildert Frau H. eine biographisch relevante Erfahrung mit einer autoritären, institutionellen Struktur. Bei genauerer Betrachtung der Beschreibungen der monatlichen Morgenfeiern fällt eine im Text sprachlich deutlicher ausgedrückte Distanznahme auf. So wird das Erleiden der Schülerinnen expliziert, wenn Frau H. das Wort „ertragen“ verwendet (Z. 6) oder die Rede des Schulleiters mit der Formulierung „schießend“ (Z. 8) negativ bewertet. Zudem wird durch die Aussage, dass „jedes Mal die Mädchen reihenweise in Ohnmacht fielen“ (Z.8f.), das autoritäre Verhalten des Schulleiters dramatisiert. Wenngleich auch in der erzählerischen Darstellung eine ablehnende Haltung der Erzählerin immanent zum Ausdruck gebracht wird, bedient sich Frau H. in der literarischen Bearbeitung zusätzlich des Stilmittels der Ironie, um sich von der, in diesem Ritual transportierten nationalsozialistischen Gesinnung abzugrenzen (z.B. in dem Satzanfang: „Mit kernigen Sprüchen ...“, Z. 6). Gerade im zweiten Absatz, der in seinem Inhalt die Folgen des Kriegsausbruches für den Schulleiter thematisiert, findet sich, stärker als im Erzähltext, eine Distanznahme durch die Autorin. So wird aus der sprachlichen Formulierung: „Er hat sich freiwillig gemeldet und ist dann auch gefallen“ in der schriftlichen Bearbeitung: „Er rief in der letzten Morgenfeier zum Hass gegen ganz Europa auf und verschwand, um Monate später sein Leben für Volk und Führer zu opfern“ (Z. 11-13). Die in ironisierender Absicht verwendete, nationalsozialistische Terminologie („Leben für Volk und Führer opfern“) wird dabei mit dem - im gleichen Satz - erwähnten Aufruf des Lehrers zum Hass gegenüber ganz Europa in ihrer negativen Konnotation verstärkt. Bezogen auf die, im entsprechenden Erzählsegment herausgearbeitete „Erleidensstruktur“ der Erzählerin, lässt sich somit feststellen, dass diese zwar auf inhaltlicher Ebene auch dieser Textpassage immanent ist, aber nunmehr durch eine kritische Interpretation der Autorin relativiert wird. In der literarischen Bearbeitung erscheint also ein Subjekt (wenn auch in der anonymisierten „Wir-Form“), welches, aus der gegenwärtigen Perspektive, diesem Erleiden aktiv intendierte, kritische Impulse entgegensetzen kann.

Auch im folgenden Absatz, der inhaltlich keine direkte Entsprechung im Interviewtext hat, finden sich explizit wertende Formulierungen. Die Autorin thematisiert hier die nationalsozialistische Vereinigung der „Hitlerjugend“, wobei sie sowohl den Zwangscharakter, als auch den Kontrollas-

pekt ihres Beitrittsverfahrens anspricht. Sprachlich realisiert Frau H. eine direkte Konfrontation der Gesamtheit des sozialen Rahmens „Schülerinnen“ („alle Schülerinnen“, Z. 14) mit dem Anderssein ihrer selbst sowie ihrer Schwester. Die ausdrückliche Individualisierung ihrer Person („meine Schwester und ich“, Z. 15) lässt die Erzählerin als erkennbares Subjekt erscheinen, welches in der Formulierung „zu unserem eigenen Missvergnügen“ ihre ablehnende Haltung gegenüber diesem insitutionalisierten Kollektiv zum Ausdruck bringt. Unklar bleibt an dieser Stelle die Motivation des Vaters, sich aktiv um eine Aufnahme der beiden Töchter in die Hitlerjugend zu bemühen. Es kann nur vermutet werden, dass er hierdurch eine stigmatisierende Ausgrenzung der Töchter und den damit verbundenen sozialen Benachteiligungen abwenden wollte. Der Hinweis der Erzählerin, dass ihre Aufnahme nur durch „einen langen Briefwechsel“ ihres Vaters erreicht werden konnte, bedeutet, trotz der letztlich von den Geschwistern unerwünschten Folge, dass der Vater, als Vertreter der sozialen Einheit „Familie“, eine Auseinandersetzung mit der Institution „Staat“ zu seinen Gunsten entscheidet.

Eine Raffung der Ereignisschilderung, im Vergleich zu den entsprechenden Interviewsegmenten, findet sich im nächsten Absatz (Z. 19-24), in dem die Autorin von dem kommissarischen Schulleiter des Gymnasiums erzählt. Dabei wird dessen Haltung textlich durch einen angedeuteten Dialog zwischen ihm und dem Vater expliziert, wobei eine nähere Beschreibung des Gesprächsrahmens von Frau H. nicht vorgenommen wird. Anders als in der autobiographischen Erzählung wird der Vater in diesem thematischen Zusammenhang indirekt zu einem Aktanten des familiär-institutionellen Konfliktes, indem er mit dem Schulleiter, als Vertreter einer staatlichen Institution, konfrontiert ist. Möglicherweise bekommt die Intentionalität des Schulleiters, gerade auf Grund einer im Text belegten Subjektperspektive der Erzählerin, einen im Ansatz reaktiveren Charakter, wenn seine Begründung, die Nürnberger Gesetze zu missachten, von Frau H. in ein doppeltes Passiv gestellt werden („er habe ... zu sorgen“, Z. 21, und „sich ... zu kümmern, überfordere ihn“, Z. 21f). Ebenso wie im ersten Absatz bleibt der eigentliche Konflikt mit der Institution, der in der teilweise jüdischen Abstammung des Elternhauses begründet liegt, von der Erzählerin unausgesprochen, wodurch die abschließende Ergebnissicherung, dass „damit der Verbleib auf der Schule gesichert war“, in ihrer Begründung immanent bleibt: Weil der Schulleiter sich nicht um die Abstammung der Schülerinnen gekümmert hat, war damit der Verbleib auf der Schule gesichert.²⁹¹

²⁹¹ Einen Grund für die fehlende Ausführung dieses biographisch relevanten, familiären Hintergrundes nannte Frau H. in einem unserer Vorgespräche; darin stellte sie fest, dass es ihr bis heute schwer fiel, das Thema ihrer jüdischen

Über diese Ergebnissicherung hinaus findet sich hier keine weitere Bezugnahme auf die biographische Relevanz des Erzählten, wodurch der eingangs erwähnte Berichtstil des Textes unterstrichen wird.

Ebenfalls berichthaft formuliert die Erzählerin im nächsten Absatz (Z.24-28) die Auswirkungen des Krieges auf die schulische Situation. In den wenigen Stichworten thematisiert Frau H. u.a. die während des Krieges stattfindenden „Kinderlandverschickungen“, welche von ihr in zwei Sätzen charakterisiert werden. Argumentativ verknüpft die Erzählerin dabei die Aussage, dass „soweit als möglich politische Ziele und Parolen im Unterricht vermieden wurden“ mit einer Ergebnissicherung bezogen auf die (kollektive) biographische Relevanz („wir bekamen ein Wissen, ... das uns zu kritischen Menschen werden ließ“, Z. 25-27). Verglichen mit den entsprechenden Erzählpassagen des Interviews fällt hier die fehlende Detaillierung dieser biographisch wesentlichen Erfahrung der Autorin auf. Da in der Interviewanalyse die Erfahrungen während der Kinderlandverschickungen als biographischer Wendepunkt der Erzählerin herausgearbeitet worden sind, soll die Auslassung im Text vor dem Hintergrund der von Frau H. am Ende des Interviews geäußerten Prämissen und Ziele einer literarischen Umsetzung biographischer Erlebnisse betrachtet werden:

Auf die sinngemäße Nachfrage des Interviewers, inwieweit es für Frau H. eine wichtige Vorgabe beim Schreiben von Geschichten ist, diese so zu gestalten, dass sie auch für andere Menschen interessant sein können, antwortet sie: „(...) Aber der andere soll ja daran teilhaben, und der soll (...) dasselbe Vergnügen oder dasselbe Gefühl empfinden, wie ich es zu dieser Geschichte empfinde, und insofern schreibe ich eigentlich für den Anderen (...).“²⁹² Im Zusammenhang mit dem hier betrachteten Textausschnitt scheint diese Aussage im Widerspruch zu dem Berichtstil des Textes zu stehen, in dem die Autorin die emotionale Intensität der Erlebnisse, besonders im Rahmen der Kinderlandverschickung, weitgehend ausblendet. Aufschluss hierüber liefert m.E. eine andere Stelle des Interviews, an der Frau H. ihre eigenen Kriegserlebnisse hinsichtlich der Bedeutsamkeit relativiert: „Also, ich denk mir, andere Leute ham viel schlimmere Dinge erlebt, und ich hab im Grunde genommen ja immer noch relativ Glück gehabt, und es ist alles, wenn auch langwierig, dann doch immer zum Guten ausgegangen (...).“²⁹³ Es ist daher, gerade unter dem Aspekt einer angestrebten Kommunizierbarkeit biographischer Erfahrungen, zu vermuten, dass Frau H. eine

Abstammung offen anzusprechen, da sie immer noch das Gefühl habe, dass ihr hierdurch eine soziale Diskriminierung drohe oder zumindest der Eindruck vermittelt würde, „anders“ zu sein.

²⁹² Interview Frau H., Z. 950-952.

²⁹³ Ebd., Z. 904-906.

chen Darstellung objektiviert. Es sei an dieser Stelle an die Auffassung Maders erinnert, der in dem schriftlichen Niederlegen und einer damit verbundenen Verobjektivierung biographischer Rekonstruktionen die Möglichkeit sieht, einen „(...) erreichten Selbstbedeutungsort zu überwinden, indem er auf diese Weise Geschichte werden kann.“²⁹⁴ In diesem Zusammenhang weist Mader darauf hin, dass bei der Transformation erlebter Erfahrungen in einen literarischen Text „(...) die erworbenen (und notwendigen) Abwehrformen als Gestalter alltäglicher Sinngehalte und Verhaltensweisen unangetastet“ bleiben.²⁹⁵ Dieser Argumentation folgend, erscheint es daher wahrscheinlicher, dass durch die objektive Schilderung dieser Kriegserlebnisse ein aktiver Aneignungsprozess der Autorin stattfindet, indem sie diese durch systematische Sätze, auch im Hinblick auf eine zukünftige Erfahrungsrekapitulation, für sich handhabbar macht.

Wenngleich die nächsten beiden Absätze (Z. 41-50), in denen die Schul- bzw. Unterrichtssituation direkt nach dem Kriegsende beschrieben wird, stilistisch an die vorangehenden Textpassagen anschließen, wird bei näherer Betrachtung erkennbar, dass die Autorin hier Begebenheiten und Umstände schildert, welche in ihrer biographischen Relevanz eine eher untergeordnete Stellung einnehmen. So detailliert Frau H. die schulische Situation mit Beispielen für den herrschenden Mangel, um diesen in einer Ergebnissicherung als einen allgemeinen Umstand nach Kriegsende zusammenzufassen, nämlich dass „es eigentlich gar nichts gab“ (Z. 44). Ein Beleg für die These einer nur bedingten Relevanz für die biographische Erfahrungsaufschichtung der Autorin sind die vergleichsweise häufig auftretenden Anonymisierungen (z.B. „Man versammelte sich ...“, Z. 44 oder „mehrere Lehrer“, Z. 50) sowie Beliebigkeit implizierende Formulierungen (z.B. „unverfängliches Buch“, Z. 47 oder „irgendwelche Gleichungen“, Z. 49). Allerdings nimmt die Erzählerin durch das Setzen des Ausrufungszeichens in Zeile 54 eine Betonung der herrschenden Raumprobleme vor, die am Ende des Absatzes durch Beispiele der Zweckentfremdung detailliert werden. In der Ergebnissicherung „Es war ein Wunder, dass wir überhaupt *etwas* lernten“ (Z.54, Hervorhebung durch d. Verf.) sowie der einleitenden Feststellung des nächsten Absatzes „Die Schule war auch gar nicht wichtig (...)“ wird die These der biographischen Unbedeutsamkeit dieser Erlebnisse von der Autorin selbst unterstrichen.

In deutlich positiven Formulierungen schildert die Autorin zum Ende des Textes (Z. 57-65) die

²⁹⁴ Mader 1989, S. 152.

²⁹⁵ Ebd.

von ihr erlebten kulturellen und sozialen Folgen des Kriegsendes. Dabei finden sich in beiden Absätzen subjektive Wertungen und Kommentare der Autorin, die die Ereignisse aus einer gegenwärtigen Perspektive betrachten („es gab so vieles, dass wir nicht kannten ...“, Z. 59 oder „es gab keine Tabus mehr - einfach toll“, Z. 62f.). Auch mit dem Hinweis auf die besuchten Theateraufführungen „verbotener Autoren“ drückt Frau H. eine subjektive Ereignisträgerperspektive aus, da sie - wenngleich in der Wir-Form - eigene Interessen thematisiert. Unklar bleibt die Frage einer negativen Konnotation der Aussage „wer heizen konnte, hatte auch Freunde!“ (Z. 61f). Obwohl hierin immanent ein Geschäftsaspekt sozialer Beziehungen angesprochen ist, findet sich in der nachfolgenden Detaillierung hierauf kein weiterer Hinweis. Im Gegenteil resümiert die Autorin „wir waren lustig, nie im Leben habe ich soviel gelacht ...“ (Z. 63).

Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen

Bei der Analyse des Textes, in der die literarische Transformation biographischer Erfahrungen der Autorin vor allem unter dem Blickwinkel ihrer Relevanz für ein lebensgeschichtliches Lernen untersucht werden sollte, konnten m.E. wichtige Aspekte herausgearbeitet werden, die im folgenden thesenhaft zusammengefasst werden:

- Durch eine Verknüpfung objektiver Gegebenheiten (z.B. der politische Rahmenbedingungen) mit der subjektiven Erlebnisebene nimmt Frau H. eine Einordnung der eigenen Biographie in einen zeitgeschichtlichen Kontext vor und macht Erlebnisse und Erfahrungen in der Rückschau erklärbar (z.B. der Schulleiter als nicht beeinflussbarer Glücksfall).
- Mit der durchgehaltenen Chronologie der Darstellung findet auch eine innere Ordnung biographisch relevanter Erfahrungen statt. Dies wird besonders in der Gegenüberstellung mit den Erlebnisschilderungen des narrativen Interviews deutlich.
- Frau H. nimmt, teils implizit (z.B. durch das Stilmittel der Ironie), teils explizit eine Bewertung institutioneller Erwartungs- und Verhaltensmuster vor, wodurch im Rahmen einer „biographischen Gesamtformung“ früher wirksame Erleidensprozesse durch intendierte, kritische Impulse uminterpretiert werden. Die Autorin empfindet sich dadurch den erlittenen Zwängen, aus einer gegenwärtigen Perspektive, weniger ausgeliefert. Insbesondere in den Erwähnungen des Vater

findet eine Betonung aktiver Handlungsimpulse gegenüber autoritären institutionellen Strukturen statt.

- Die Autorin bedient sich literaturästhetischer Stilmittel, um einerseits traumatische Erfahrungen zu verobjektivieren, und damit systematisieren zu können, und um andererseits ihre biographischen Erfahrungen kommunizierbar zu machen. In dieser Möglichkeit einer Distanznahme wird deutlich, dass das Ausmaß der Konfrontation eigener biographischer Erfahrungsaufschichtung mit denen anderer, in dieser Form einer institutionalisierten Biographiearbeit, durch das Subjekt selbst bestimmbar ist (so ist es Frau H. zum gegenwärtigen Zeitpunkt offensichtlich nur bedingt möglich, die jüdische Abstammung ihrer Familie „öffentlich“ zu thematisieren).

6.5 Biographieanalyse von Frau S. (72 Jahre)

6.5.1 Interviewsituation

Im Vorfeld dieses zweiten von mir geführten Interviews gab es nur einen einmaligen telefonischen Kontakt zwischen Frau S. und mir. Diese war von Frau H. bereits im Groben über das Ziel und die Methode der Untersuchung informiert worden, so dass wir relativ schnell dazu kamen, einen konkreten Termin für das Interview zu vereinbaren. Das Interview selbst wurde im Wohnzimmer von Frau S. aufgenommen. Während des Vorgesprächs, in dessen Verlauf ich noch einmal ausführlich die Fragestellung und die methodische Anlage der geplanten Arbeit erläuterte, war der Ehemann von Frau S. anwesend. Kurz vor dem Beginn der Aufnahme verließ er aber den Raum mit dem Hinweis, daß es die Gesprächssituation möglicherweise verändern könnte, wenn er dem Interview beiwohnen würde. Besonders im Rückblick bin ich Herrn S. für diese verständnisvolle Haltung dankbar, da mögliche Einwürfe oder Bemerkungen seinerseits, insbesondere während der autobiographischen Anfangserzählung, notwendigerweise zu Komplikationen in der Analyse geführt hätten. Im Vergleich zum Interview mit Frau H. fällt die erste Phase des Interviews deutlich kürzer aus, da Frau S. ihre Erzählung nach dem Ende der biographischen Epoche „Schulzeit“ zunächst abbrach. In der zweiten Phase fragte ich Frau S. auch nach ihrem weiteren beruflichen Werdegang, wobei sich herausstellte, dass ihre Ausbildung zur Lehrerin und die anschließende lehrende Tätigkeit in ihrem Leben einen wichtigen Erfahrungshorizont im Hinblick auf das Thema „Schule“ dar-

stellt. Während des gesamten Interviews herrschte eine sehr entspannte und offene Atmosphäre. Nach Beendigung des Interviews versicherte mir Frau S., dass es ihr viel Spaß gemacht hätte, in diesem Rahmen so ausführlich über ihre Lebenserinnerungen berichten zu können.

6.5.2 Analyse des autobiographischen narrativen Interviews

Zu Beginn ihrer autobiographischen Anfangserzählung schildert Frau S. zunächst ihren familiären Hintergrund, um dann von ihrer ersten Schulerfahrung zu berichten:

7 E Ja, äh, also, ... im Sommer 1924 wurde ich geboren. Blieb einziges Kind meiner Eltern und verlor
8 meine Mutter, als ich fünfeinhalb Jahre alt war. Als sie dann hier in Hamburg verstorben war,
9 musste mein Vater sich Arbeit suchen, war 1930 ja auch eine Zeit der großen Arbeitslosigkeit. Er
10 war ... im Buchhandel tätig und fand eine Stelle, weit weg von Hamburg, in Düsseldorf. (Pau-
11 se) Ich blieb bei einer Freundin meiner Mutter, die mich dann, während der ganzen Kindheit,
12 versorgt und erzogen hat. Alleinlebend, und wenn man so will, war ich schon in recht, war ich in
13 den Anfang der Dreißiger Jahre bereits ein Schlüsselkind, das gab's also auch damals schon /mh,
14 mh/ (Lachen). Ich bin dann zur ... mit ihr gemeinsam, äh, bei einem Ausflug, äh, bei einer Reise,
15 ähm, bei ihrer Mutter gewesen, in Tübingen und sie hatte noch keine neue Wohnung in Hamburg
16 für uns beide, und da ich in dem schulpflichtigen Alter war, mit sechs, ging ich, na, so etwa drei
17 Monate in eine ganz kleine Privatschule in Tübingen. /mh/ Das war ... sehr romantisch. Ein win-
18 ziges Häuschen, das einen Zugang hatte über ... einer tiefen Schlucht, und zwar steht die Stiftskir-
19 che in Tübingen hoch auf einem Berg, und das Häuschen war, also, unten an der Mauer angebaut,
20 und ein, äh, eine Brücke führte zur Eingangstür /mh/ des Häuschens. Und wenn wir Pause hatten,
21 dann, äh, spielten wir auf dem Kirchhof ... um die Stiftskirche herum. Deshalb lieb' ich das heut
22 noch, is ja klar.

Frau S. beginnt dieses erste Erzählsegment mit einer Selbsteinführung als Biographieträgerin. Nach der Nennung ihres Geburtsjahres nimmt die Erzählerin eine Detaillierung des sozialen Rahmens „Familie“ vor. In undramatischer, ereignisraffender Form datiert sie indirekt den Tod ihrer Mutter, und führt ihren Vater sowie eine Freundin der Mutter als zusätzliche Ereignisträger in die autobiographische Erzählung ein. Ihren Vater charakterisiert Frau S. an dieser Stelle zunächst nur durch die Beschreibung seiner beruflichen Situation, womit sein Umzug nach Düsseldorf begründet wird. Bezüglich der Folgen dieses Ortswechsels kommt die Erzählerin auf die eigene Ereignisträgerperspektive zurück und definiert die Freundin der Mutter als die wesentliche Bezugsperson ihrer Kindheit und Jugend. In Zeile 11 nimmt Frau S. eine Ergebnissicherung vor, indem sie sich

als „alleinlebend“ bezeichnet, und somit zum Ausdruck bringt, dass sie sich nicht, zusammen mit dieser Frau, als soziale Einheit identifiziert. Sprachlich realisiert wird diese „Nichtidentifikation“ durch die verwendete Ich-Form in der Erwähnung einer gemeinsamen Reise zu deren Mutter nach Tübingen, die dann aber von der Erzählerin korrigiert und in der Wir-Form weitergeführt wird (Z. 13). Mit der Begründung einer in Hamburg noch ungeklärten gemeinsamen Wohnungssituation thematisiert die Erzählerin anschließend ihren ersten Schulbesuch in Tübingen, ohne den sozialen Rahmen, der ihr in dieser Zeit die Familie ersetzt, weiter zu charakterisieren. Ab Zeile 17 schildert Frau S. ihre Erinnerungen an diese drei ersten Schulmonate in Form einer äußerlichen Beschreibung der Schule und der Erwähnung gemeinsamer Pausenaktivitäten, womit sie ihre in Zeile 17 vorangestellte Aussage („Das war sehr romantisch“) belegt. Den Abschluss dieses Segmentes markiert die Erzählerin mit einer, aus der Gegenwart perspektivierten, positiven Bewertung dieser Erfahrung („Deshalb lieb ich das heut noch ...“, Z. 21).

An der Anfangserzählung von Frau S. fällt zunächst die sehr knappe Charakterisierung ihres familiären Rahmens auf. Wenngleich es nahe liegt, dass der vom Interviewer verwendete Erzählstimulus zu einer frühen Fokussierung des schulischen Erfahrungshorizontes durch die Erzählerin führt, findet sich hier dennoch eine deutliche Betonung der subjektiven Ereignisträgerperspektive. Sprachlich kommt diese Subjektperspektive u.a. in der ausschließlichen Verwendung von Aktivformen zum Ausdruck, die von der Biographieträgerin auch dann formuliert werden, wenn sie den Handlungsimpulsen anderer Ereignisträger ausgesetzt ist. So sagt Frau S. z.B. in Zeile 10: „Ich blieb bei einer Freundin meiner Mutter“ (und nicht: „ich musste ... bleiben“ oder in Zeile 15f.: „... mit sechs ging ich in eine ... Privatschule“ (und nicht: „mit sechs schickte man mich ...“). Wenn bereits im Rahmen der Paraphrasierung darauf hingewiesen worden ist, dass zumindest sprachlich eine Identifikation mit der Freundin ihrer Mutter nicht ausgedrückt ist, findet sich aber in Zeile 20 die Verwendung einer Wir-Form, wenn Frau S. das gemeinsame Spiel der Schülerinnen auf dem Pausenhof anspricht. Durch die hierdurch realisierte Identifikation mit dem sozialen Rahmen „Mitschülerinnen“ wird die Bedeutsamkeit der Institution „Schule“ für die weitere Biographie von Frau S. bereits in diesem Erzählsegment angedeutet.

Nach einem dreimonatigen Schulbesuch zieht Frau S., gemeinsam mit ihrer Pflegemutter, nach Hamburg zurück. Dem einjährigen Besuch der Schule „K.“ folgt ein weiterer Umzug, der mit einem erneuten Schulwechsel verbunden ist:

21 E Na, und dann zogen wir um, und ich war die drei
22 weiteren Grundschuljahre in Winterhude, (Pause) wobei ich mich an die Klassenlehrerin erinnere,
23 die mir damals so einige Rätsel aufgab. Auf der einen Seite, äh, brachte sie es fertig, mich nach
24 vorn ... zu sich, neben das Pult zu holen, /mh/ das erhöht stand /ja, ja/ und, äh, dann sachte sie zu
25 mir: 'Sach bitte den Kindern 'ja', 'sach 'ja' zu denen'. Und ich sachte 'ja', und dann sachte sie :
26 'So, du kannst dich wieder hinsetzen, jetzt haben alle gehört, dass du wie ein Esel 'ja' sachst'
27 /was?(ungläubig)/ ja /aha/. Einerseits so was, /ja/ und andererseits /ja/, als in der Weihnachtszeit
28 je(h) jedes der Schüler etwas darbieten durfte, wenn es das konnte, da, äh, brachte ich meine Gei-
29 ge mit und spielte da irgendso'n Lied, und als ich mich umdrehte, hatte sie Tränen in den Augen,
30 Also, eine höchst rätselhafte Frau (Lachen) /ja, ja, allerdings, das klingt so/, ganz merkwürdig. Sie
31 hat, äh, ja, doch, sie hat großen Eindruck auf mich gemacht.

Auch in diesem Erzählsegment dienen die Ereignisse im Zusammenhang des gemeinsamen Lebens mit der Pflegemutter nicht der weiteren Charakterisierung dieses sozialen Rahmens, sondern stellen vielmehr den Ausgangspunkt weiterer Ausführungen von schulischen Erfahrungen dar. Bereits in der zweiten Hälfte des ersten Satzes führt Frau S. mit ihrer Klassenlehrerin, die an späterer Stelle des Interviews auch namentlich bezeichnet wird, eine weitere Ereignisträgerin in die Erzählung ein. Auf die Feststellung, dass diese ihr „damals so einige Rätsel aufgab“, folgen zwei Belegerzählungen, wobei die erste in Form eines Dialoges szenisch detailliert wird. In dieser ersten (Unterrichts-) Szene (Z. 27-31) wird Frau S. von der Lehrerin aus dem Kollektiv der Schülerinnen exponiert, um sie auf Grund ihrer Aussprache bloßzustellen. In der zweiten Belegerzählung (Z. 31-34) wird die vorangehende Situation von der Erzählerin kontrastiert. Zwar findet auch hier eine Exponierung ihrer Person statt, an dieser Stelle aber in positivem Sinne in einer von der Lehrerin zum Ausdruck gebrachten Rührung durch ihr Geigenspiel. Wenngleich Frau S. mit der den Satz einleitenden Formulierung „Auf der einen Seite brachte sie es fertig ...“ (Z. 27f) eine immanente Kritik gegenüber der Lehrerin zum Ausdruck bringt, bleibt die Ergebnissicherung am Ende dieses Erzählsegmentes („Sie hat großen Eindruck auf mich gemacht“, Z. 35) in ihrer Bewertung ambivalent.

In diesem Gesprächsausschnitt thematisiert Frau S. eine Konfrontation ihrer selbst mit einer die Institution „Schule“ vertretenden Lehrerin. An der Art der Darstellung ist erkennbar, dass Frau S. eine anonymisierende Identifikation der Lehrerin mit der Institution hierbei nicht vornimmt, sondern deren Verhalten als persönliche Eigenart hervorhebt. Die Lehrerin ihrerseits reagiert im Rah-

nung mit diesem Lehrer im außerschulischen Rahmen erzählt. In der Ergebnissicherung fasst die Erzählerin die rekapitulierten Erfahrungen noch einmal in einer persönlichen Bewertung zusammen („Nein, zu schön ...“), um diese dann mit einer Kontrastierung („was anderes als die Frau S....“) abschließend zu begründen.

Es wird in diesem Erzählsegment besonders deutlich, dass Frau S. in ihrer Erfahrungsaufschichtung keinen Widerspruch zwischen institutionellen Anforderungen und subjektiven Erwartungen empfindet. Im Gegenteil begründet sie die - auch aus heutiger Perspektive - positive Bewertung dieser Schulerfahrung mit der („endlich“) empfundenen Übereinstimmung eigener Vorstellungen von „Schule“ mit dem tatsächlichen Verhalten eines institutionellen Vertreters. Bezogen auf die Frage nach einer dominanten Prozessstruktur, ist hier - zumindest thesenhaft - das Wirksamwerden eines „institutionellen Ablaufmusters“ feststellbar. Auf Grund des hohen Deckungsgrades zwischen subjektiven und institutionellen Erwartungshaltungen erlebt sich die Erzählerin intentional handelnd, was sprachlich in einer weitgehend durchgehaltenen Subjektperspektive zum Ausdruck gebracht wird. Ebenso wie im vorherigen Erzählsegment stellt Frau S. ein intendiertes Handeln von Subjekten dar und verzichtet weitgehend auf die Anonymisierung der Aktanten durch eine Inklusion in kollektive Einheiten. So wird z.B. die kollektive Ereignisträgerspektive in Zeile 45 („er hatte den Hauptunterricht bei uns“) in der szenischen Detaillierung sofort in die subjektive Perspektive der Erzählerin zurückgeführt („Und als ich ihm auf der Straße begegnete...“, Z. 48). Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Biographieanalyse von Frau H. ist es hier nicht die Institution „Schule“, von der sich Frau S. in ihrer Subjektidentität bedroht sieht. Vielmehr thematisiert sie eine solche Bedrohung innerhalb des sozialen Rahmens „Familie“:

96 E Ich war in den Ferien bei meinem Vater, der damals gerade seine, die zweite
97 Frau geheiratet hatte, und konnte nicht mehr zurück. Hatte mein kleines Strohköffchen mit
98 Sommersachen, und das war dann auch alles /mh/.(Pause). Und dann musste ich dort bleiben,
99 konnte nicht mehr zu meiner Pflegemutter zurück, weil mein Vater wünschte, dass ich bei ihnen
100 blieb und bei seiner jungen Familie. Da war dann bald ein kleiner Sohn geboren. Mein Halbbruder.
101 Und ich war da absolut verraten und verkauft. Die Wohnung war viel zu klein, ich hatte ein,
102 in dem ... ,äh, kleinen Wohnzimmer, das meine Stiefmutter für sich beansprucht hatte, hätte man
103 auch als Esszimmer nutzen können /ja/, also, da hatte sie jedenfalls ihre Möbel, und da wurde
104 dann abends was beiseite geschoben, damit ein Feldbett dort Platz hatte für mich. Und meine
105 Sachen waren im Koffer, und die Schularbeiten machte ich an einem, an ihrem Schreibtisch, der,

106 aber auch da war kein Platz für mich. Es war kein Platz für mich und ich hatte auch, äh, ... inner-
107 lich das Gefühl, /ja/ eigentlich is kein Platz /ja/ für mich. Für meinen Vater, ja, /ja, ja/ aber nich
108 für die Frau. Na, ja, und das dann mit vierzehn, da kann man sich vorstellen, daß da so einiges
109 merkwürdig verläuft /ja/, was sich in der Schule auswirkt, /mh, mh/ natürlich.

Frau S. schildert in diesem Segment die Folgen des Kriegsausbruches hinsichtlich der eigenen Wohn- und Lebenssituation. Kurz zuvor hatte sie in ihrer Erzählung den Zustand an der „geöffneten Westfront“ beschrieben, der eine Rückkehr nach Saarbrücken, wohin sie ein Jahr zuvor mit ihrer mit ihrer Pflegemutter gezogen war, unmöglich machte. Zum Zeitpunkt der Evakuierung Saarbrückens verbrachte Frau S. gerade ihre Ferien beim Vater in der Stadt Benrath.

In den ersten Sätzen beschreibt die Erzählerin die situativen Umstände, unter denen eine für sie lebensgeschichtlich relevante Zustandsänderung des sozialen Rahmens stattfindet. Aus einer subjektiven Perspektive, die auch sprachlich überwiegend in der Ich-Form realisiert wird, nimmt die Erzählerin zunächst eine indirekte Charakterisierung des Vaters vor, welche als erläuternde Exposition einer subjektbezogenen Zustandsbeschreibung dient. Durch die in Zeile 99 formulierte Feststellung, dass sie nicht mehr zu ihrer Pflegemutter zurückkehren konnte, bringt Frau S. zum Ausdruck, dass der Wunsch des Vaters, dass sie nun bei seiner „jungen Familie“ bleiben solle, nicht intentional durch sie selbst entschieden werden konnte. Nach einer kurzen Einführung weiterer Ereignisträger (zweite Ehefrau des Vaters, Halbbruder) kommt die Biographieträgerin auf sich selbst mit einer expliziten Bewertung der Situation zurück („Ich war da absolut verraten und verkauft“, Z.101). Als Beleg detailliert die Erzählerin die konkrete Wohnraumsituation, in der ihr ein eigener Raum nicht zugestanden wird. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das geschilderte Verhalten der Stiefmutter, die, in der Erinnerung von Frau S., unangemessen viel Platz für sich beansprucht („...hätte man auch als Esszimmer nutzen können“) und ihr damit, in intendierter Weise, einen eigenen Raum verweigert. Zum Abschluss dieses Erzählsegmentes nimmt Frau S. in zweierlei Weise eine Ergebnissicherung vor, indem sie zum einen die Situation innerhalb des Rahmens „Familie“ bewertet („Ich hatte auch innerlich das Gefühl, eigentlich is kein Platz für mich“, Z. 107), und zum anderen in ihren negativen Folgen für den Rahmen „Schule“ thematisiert („was sich in der Schule auswirkt, natürlich“, Z. 109).

Die bereits angesprochene, hohe biographische Relevanz von „Schule“ wird in diesem Erzählseg-

ment erneut belegt, wenn die Schilderung einer emotional belastenden Wohn- und Lebenssituation an zwei Stellen in ihren Auswirkungen auf den Bereich „Schule“ detailliert wird; so findet sich, außerhalb der Ergebnissicherung, auch in der Belegerzählung eine entsprechende Thematisierung in dem Hinweis auf den unzureichenden Raum zur Erledigung der Hausaufgaben (Z. 105f.). Die Erzählerin konfrontiert somit die strukturellen und emotionalen Gegebenheiten des sozialen Rahmens „Familie“ mit den Anforderungen der Institution „Schule“, um hiermit einen eigenen Konflikt mit der Institution, der zum Abschluss des Segmentes angedeutet wird, in der Erzählung einzuleiten bzw. diesen zu begründen. Es deutet sich in der bisherigen Analyse an, dass die positive Einstellung von Frau S. gegenüber Schule u.a. durch eine grundsätzlich zustimmende Antizipation institutioneller Erwartungen gestützt ist, wobei hier m.E. die These formuliert werden kann, dass die Nachvollziehbarkeit dieser Strukturen, gerade im Gegensatz zu der labilen Wohn- und Familiensituation, von der Biographieträgerin als sicherheits- und schließlich auch als identitätsstiftend erlebt worden ist.

Auf eine Nachfrage des Interviewers zu den von Frau S. konkret erlebten Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf den Schulunterricht erzählt Frau S. unter anderem von einem Deutschlehrer, der sie in ihrer Zeit auf dem Gymnasium unterrichtete:

543 E Ja, das ist natürlich sehr häufig so, wenn ich, äh, mich erinnert habe und reflektiert habe, dann
544 ging mir einiges auf, was mir damals aber nicht, äh, so bewusst war. Dass, zum Beispiel, dieser
545 Lehrer, von dem ich schon erzählt hatte, der Deutschlehrer, drei Gedichte zur Auswahl angeboten
546 hatte. Unter anderem, äh, die Ballade ‘Mutterlied’, heißt das, glaube ich, /mh/ von Lulu von
547 Strauß und Horney. Äh, das Gedicht wendet sich eigentlich ganz eindeutig gegen Krieg /ja/. Ist
548 die Geschichte einer Gutsfrau, die im, im Dreißigjährigem Krieg, der man den Sohn mitge-
549 schleppt hat, als Fahnenjunker in irgend‘nen, /ja/ ich weiß nicht was, /unglaublich klingt das
550 auch/ ja, und die, äh, das ist eindeutig mit der Einstellung geschrieben, wie grauenhaft Krieg ist,
551 /ja/ und wie Krieg Menschen verändert /ja/, denn ihr Sohn kommt dann nach vielen Jahren tat-
552 sächlich zurück und zündet dann das Haus an, äh, die Scheune an, weil sie gesagt hat, sie will
553 lieber haben, dass ihr Hab und Gut verbrennt, als das solch ein Mensch ihr Sohn sein soll /ja, ja/
554 oder der Gedanke /ja/, dass er ihr Sohn wäre, und, äh, ja, das hatte mich sehr beeindruckt. Und es
555 war allerdings, und es ist sehr lang und zu lernen mühsam, aber trotzdem hatte sich kein anderes
556 Kind für das Gedicht entschließen können /mh/ oder vielleicht gerade deswegen. Ich weiß es
557 nicht. Jedenfalls seh’ ich den Lehrer noch vor mir; einen sehr ruhigen, stillen Menschen, sehr zart
558 und auch wohl sehr empfindsam, der nun mich in so, besonders angeschaut hat, dass ich nun dies

559 Gedicht nahm und nicht eins der anderen. Und im nachhinein wurde mir dann klar, der hat das ja
560 extra ausgesucht, und, äh, was mach aus dem geworden sein, dann bei den Nazis /ja/. Ich denke,
561 dass der wohl auch gefährdet war, wohl auch in seiner Berufsausübung.

Frau S. beginnt dieses Erzählsegment mit dem Hinweis auf die gegenwärtige Perspektive der nachgefragten Erfahrungsschilderung („...was mir damals nicht so bewusst war“, Z, 544). Unter dieser Prämisse folgt nun eine Belegerzählung, in der von einer Unterrichtssituation berichtet wird, in der der Deutschlehrer des Gymnasiums „L.“, welcher von Frau S. bereits in der Anfangserzählung eingeführt worden war, den Schülerinnen drei unterschiedliche Gedichte zur Auswahl anbot. Die Erzählerin, welche sich für die Ballade mit dem Titel „Mutterlied“ entschieden hatte, stellt vor der Detaillierung des Inhaltes, aus eben dieser gegenwärtigen Rekapitulationsperspektive, fest, dass „sich das Gedicht eindeutig gegen den Krieg [wendet]“ (Z. 547). Nach Abschluss der inhaltlichen Beschreibung der Ballade bringt Frau S. zum Ausdruck, dass sie bereits als Schülerin von diesem Gedicht beeindruckt war, wobei dieser Feststellung in bezug auf die Eingangsaussage immanent ist, dass die kritische Dimension dieses Textes von ihr nicht vollständig erfasst worden war. Die Ablehnung dieses Gedichtes bei den Mitschülerinnen wird von Frau S. demzufolge auch nicht inhaltlich, sondern mit seiner formalen Struktur begründet („es ist sehr lang und zu lernen mühsam“, Z. 555). In der Ergebnissicherung, die bereits in Zeile 557 mit dem Rahmenschaltelement „jedenfalls“ eingeleitet wird, nimmt Frau S. zunächst eine Detaillierung des Lehrers vor, indem sie ihn mit Attributen versieht, die ihre Achtung ihm gegenüber deutlich werden lassen („ruhig“, „still“, „zart“ und „empfindsam“). Diese Detaillierung wird im gleichen Satz mit einem Perspektivwechsel auf die Erzählerin verbunden („der nun mich in so, besonders angeschaut hat ...“, Z. 558). Zum eigentlichen Abschluss des Erzählsegmentes deutet Frau S., wiederum verbunden mit der Betonung einer rückblickenden Rekapitulationsperspektive, immanent das Verhalten bzw. die Gründe für die Textauswahl des Lehrers, indem sie die potentielle Gefährdung seiner Berufsausübung unter den Nationalsozialisten anspricht (Z. 559-561).

Die These, daß in der Biographie von Frau S., zumindest in dem Abschnitt ihrer Kindheit und Jugend, ein institutionelles Ablaufmuster als dominante Prozessstruktur wirksam ist, lässt sich m.E. untermauern, wenn die in dem Erzählsegment über den Deutschunterricht unterscheidbaren Ebenen früherer und jetziger Erfahrungsrekapitulation näher betrachtet werden. Während aus der gegenwärtigen Perspektive eine bewertende Einordnung sowohl im Hinblick auf den Inhalt des Ge-

ichtet, als auch auf das Handeln des Lehrers in seiner ideologiekritischen Intention geleistet wird, findet sich auf der rekapitulierten Erlebnisebene der Schülerin immanent ein Reagieren auf eine nichtformulierte Erwartungshaltung des Lehrers; wenngleich Frau S. betont, dass sie bereits als Schülerin von dem Inhalt der Ballade beeindruckt gewesen sei, ist der explizite Hinweis, dass das Gedicht „sehr lang und zu lernen mühsam“ ist, zugleich auch eine Charakterisierung der Biographieträgerin hinsichtlich ihrer Haltung gegenüber den Anforderungen der Institution „Schule“. Mit der nachfolgenden Vermutung der Erzählerin, dass auf Grund der Form des Gedichtes „sich kein anderes Kind für das Gedicht entschließen“ konnte, exponiert sich Frau S. durch die erbrachte Leistung aus der kollektiven Einheit „Schülerinnen“. Die erinnerte Folge ihrer Auswahl, nämlich dass sie der Lehrer „so besonders angeschaut“ hat, wird aus der jetzigen Perspektive mit der ideologiekritischen Intention des Gedichtes, aus der Schülerinnenperspektive mit der mit dem Lernen verbundenen Leistung interpretiert. Auch dieses Erzählsegment enthält somit ein Indiz für die These, dass Frau S. die vom Lehrer gespiegelte Erfüllung seiner Erwartungen als identitätsstiftend erlebt hat.

Die wiederholte Betonung einer nunmehr veränderten Sichtweise auf die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie bzw. einer veränderten Haltung gegenüber erzählten Ausschnitten aus ihrer Biographie finden sich an mehreren Stellen des geführten Interviews. So antwortet Frau S. beispielsweise auf die Frage des Interviewers, ob im familiären Rahmen über die Politik der Nationalsozialisten gesprochen wurde, u.a. Folgendes: „An sich schon, es wurden ja auch die Hitlerreden angehört. Übrigens äußerst schwer zu verstehen für Sechzehn-/Siebzehnjährige. Das ging, also, wirklich über meinen Kopf.“ (Z. 426f). An anderer Stelle übt sie Selbstkritik im Hinblick auf ihre damalige Bewertung des Verhaltens der Stiefmutter bei Kriegsausbruch: „Ich war ein dummes Gör und begriff gar nicht, was heißt das ‘Krieg’“ (Z. 383f.). Diese von Frau S. empfundene, starke Diskrepanz zwischen früherer und gegenwärtiger Erfahrungsrekapitulation stellt schließlich auch den Auslöser für sie dar, die eigene Biographie, im Hinblick auf eine veränderte „Gesamtformung“, zu bearbeiten. Da in dem autobiographischen Text von Frau S. eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nicht erfolgt (dieser thematisiert einen späteren Abschnitt ihrer Biographie), soll hier die Bedeutung dieses politischen und gesellschaftlichen Hintergrundes für ihre biographische Erfahrungsrekapitulation - insbesondere auch im Rahmen der Schreibwerkstatt - mit dem folgenden Gesprächsausschnitt belegt werden:

667 E Das ich das Bild, wie es mir da in meinem Gedächtnis kommt, nicht so lassen kann,
668 weil es der Aufarbeitung bedarf. Das hat natürlich unglaublich viel mit dem Nationalsozialismus
669 zu tun, weil da ja so eine wahnsinnige Schlucht /ja/ entstanden ist, /ja/ nicht. Und um das dann
670 rüberzuholen, äh, kommt man nicht umhin, da muss man einfach, äh, ... das, was man heute emp-
671 findet, mit zu Wort kommen lassen. Äh, manchmal ist es zwischen den Zeilen oder manchmal
672 spricht man es auch, äh, ganz deutlich aus, äh, weil ja auch manches vorkommt, was man falsch
673 gemacht hat, /ja/ oder was man übersehen hat /ja/. Oder das man einen Menschen verurteilt hat,
674 damals, von dem man heute weiß, wie die Zusammenhänge waren. Was man als Mensch mit
675 Lebenserfahrung, ja /ja/, in seiner Entwicklung auch deutlich sieht.

In dem Gespräch, welches sich direkt an das Interview anschloss, erzählte mir Frau S., dass für sie das Thema „biographische Erfahrungen im Nationalsozialismus“ auf Grund der angesprochenen Diskrepanz zwischen einer früheren und einer späteren eigenen Sichtweise nur schwer im Kontext einer gemeinsamen biographischen Arbeit kommunizierbar sei. Gerade von jüngeren Teilnehmern werde immer wieder eine explizite Haltung gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie - auch bereits in der entsprechenden biographischen Epoche - antizipiert. Dabei formulierte Frau S. das Problem, dass es für nicht betroffene Menschen nur schwer nachvollziehbar ist, dass z.B. sie selbst zu dieser Zeit keine dezidierte Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus entwickelt hatte. Dieser besondere Aspekt der Kommunizierbarkeit von biographischen Erfahrungen im Nationalsozialismus soll am Ende der Arbeit noch einmal aufgegriffen werden.

1941 verließ Frau S. das Gymnasium mit der mittleren Reife, weil sie den Entschluss gefasst hatte, Kindergärtnerin zu werden. Entgegen ihrem eigentlichen Wunsch absolviert sie aber zunächst eine hauswirtschaftliche Lehre bei einer verwandten Pastorenfrau. Es folgt schließlich doch der zweijährige Besuch eines Kindergärtnerinnenseminars in Tübingen. Anschließend stellt Frau S. fest, dass sie eigentlich Lehrerin werden möchte und besucht von 1947 -1949 die pädagogische Hochschule in Braunschweig. Im Rahmen ihres Studiums absolviert sie mehrere Praktika, u.a. an einer kleinen Dorfschule:

240 E Das kleine Dorf hatte etwas über vierhundert Einwohner, mit Flüchtlingen,
241 etwa die Hälfte waren Flüchtlinge, und die Schule war plötzlich, äh, voll belegt und krachte fast
242 aus allen Nähten, und war eine einklassige Dorfschule, und, weil es eben nun zu viele waren,
243 wurden die Erstklässler extra unterrichtet /mh/, für sich allein /mh/. Aber die übrigen Kinder
244 waren in dem einen Klassenraum ... und der Lehrer hatte sie vorzüglich organisiert und im

245 Griff. (Pause) Das war hochinteressant, so etwas auch mal zu erleben /ja/ nich /ja/. Ich mußte ja
246 dann auch unterrichten /ja/. Und wie die Schüler eingespielt waren! Die Jüngeren, wenn die
247 Älteren unterrichtet wurden, diese Jüngeren saßen ganz konzentriert über ihren Rechenaufgaben
248 /mh, mh/ und nur jemand, der sich wirklich interessierte, der hörte dann bei den Großen zu.
249 Durfte er auch, wenn er dann sozusagen auch mitmachte /ja/ und etwas davon hatte.

Bei diesem Textausschnitt handelt es sich um ein Subsegment, da im Interviewtext eine relativ ausführliche Detaillierung des Lehrers und seiner Lehrmethoden folgt, die Frau S. auch im Hinblick auf ihre späteren beruflichen Erfahrungen reflektiert.

Nach einer kurzen Beschreibung des Schulortes, der vor allem durch die hohe Zahl der sich dort aufhaltenden Flüchtlinge charakterisiert wird, thematisiert Frau S. in ihrer Erzählung zunächst die grundsätzliche Struktur innerhalb der Schule. Diese deskriptiven Sätze, einschließlich der Detaillierung der kollektiven Einheit „Schüler“ in Z. 44, stellen dabei die erzählerische Exposition für das eigentliche Thema des Segmentes dar. Als Rahmenschaltelement fungiert der Perspektivwechsel in Zeile 44, in dem die Erzählerin den Dorflehrer zunächst in Form einer bewertenden Aussage charakterisiert, und damit als Ereignisträger in die Erzählung einführt („der Lehrer hatte sie vorzüglich organisiert und im Griff“). Es folgt ein erneuter Perspektivwechsel auf die subjektive Sicht der Erzählerin, die zunächst eine weitere Bewertung vornimmt, wobei sie mit der Formulierung „hochinteressant, so etwas auch mal zu erleben“ (Z. 245) zum Ausdruck bringt, dass ihre bisherigen Erfahrungen im Kontrast zu diesen stehen. In Zeile 246 nimmt Frau S. zunächst eine immanent wertende Ergebnissicherung vor („Und wie die Schüler eingespielt waren“, Z. 246), auf die anschließend eine Belegerzählung folgt, in der das aus der Lehrmethode des Lehrers resultierende Verhalten der kollektiven Einheit „Schüler“ detailliert wird. Innerhalb dieser deskriptiven Sätze verwendet Frau S. Formulierungen, durch die sie ihre zuvor immanente Bewertung expliziert (z.B. „ganz konzentriert“, Z. 247, oder „der sich wirklich interessierte“, Z. 248).

Die in den vorangehenden Erzählsegmenten herausgearbeitete Haltung von Frau S. gegenüber der Institution „Schule“ bestätigt sich auch in der Schilderung ihrer beruflichen Erfahrungen. Auch hier stellen die Verhaltensanforderungen der Institution keinen Widerspruch zur Entfaltung von Individualität dar. In der Belegerzählung wird deutlich, dass die Formulierungen für die Verhaltensweisen des Lehrers („er hatte die Schüler organisiert und im Griff“) nicht im Sinne von „autoritär“ bzw. die der Schüler („Und wie die Schüler eingespielt waren“) nicht im Sinne von „passi-

lebensgeschichtlichen Darstellungen auf. Die Erzählerin, welche zuvor ihre Erlebnisse (z.B. ihre Vorstellung bei dem Leiter der pädagogischen Hochschule) in analoger Weise szenisch detailliert hatte, schildert hier in einer undramatischen, stark ereignisraffenden Erzählweise den Übergang zwischen zwei Lebensepochen. Im Rahmen der Strukturierung, welche durch mehrere zeitliche Markierer sprachlich realisiert wird („1952“, „dann heiratete ich“, „dann bekam ich Zwillinge“, „dann beschloss ich, den Schuldienst zu quittieren“, Z. 296-298), gibt die Erzählerin zunächst keinen Hinweis darauf, wie sich die Veränderung der Lebenssituation auf ihre Erfahrungswelt auswirkt. Stattdessen folgt ab Zeile 298 ein argumentativer Satz, in der das Ausscheiden aus dem Schuldienst mit der Geburt von Zwillingen begründet wird. Diese Begründung realisiert die Erzählerin zunächst aus einer nicht subjektiven Perspektive („ein Kind kann man eventuell noch unterbringen“), um dann im zweiten Teil des Satzes ihre eigene Intention zu detaillieren („das wollt ich dann doch nicht ... missen“, Z. 299f). Die folgende biographische Epoche als Hausfrau und Mutter wird in einem Halbsatz als Ganzheit gerafft, wobei die anschließende Detaillierung ihres Gesundheitszustandes den Ausgangspunkt für die erzählerische Darstellung eines biographischen Wendepunktes darstellt. Der fiktiven Detaillierung eines möglichen Lebens im Rollstuhl folgt die Erzählung über eine von ihr tatsächlich in Anspruch genommene Kur, welche in ihrem positiven Ergebnis als Voraussetzung für eine aktiv intendierte Entscheidung zur Rückkehr in den Schuldienst geschildert wird. Nach einer vorläufigen Ergebnissicherung („Das war irgendwie an der Zeit“, Z. 307) führt Frau S. zusätzliche Begründungsfaktoren auf, die außerhalb einer subjektiven Handlungsperspektive angesiedelt sind („Die Kinder ... brauchten ihre Ausbildung, und mein Mann fand dann ...“, Z. 308).

Auch wenn Frau S. zu Beginn des Interviews durch den Interviewer aufgefordert worden ist, auf ihre Erfahrungen aus der Schulzeit „in besonderer Weise“ einzugehen, fällt an diesem Erzählsegment die weitgehend fehlende Detaillierung des sozialen Rahmens „Familie“ auf. So nimmt Frau S. hier beispielsweise keine Charakterisierung ihres Ehemannes vor, obgleich er an dieser Stelle des Interviews erstmals in ihrer Erzählung erwähnt wird. Zudem findet sich, neben der intentional begründenden Aussage „Das wollt ich dann doch nicht missen“, kein weiterer Hinweis auf eine subjektive Bewertung dieser 18 Jahre dauernden biographischen Epoche. Relevant im Hinblick auf die Frage nach den rekapitulierten Prozessstrukturen erscheint der zweite Teil des Erzählsegmentes, in dem Frau S. ihre Arthroseerkrankung thematisiert. Die erzählerische Verknüpfung der antizipierten Handlungsunfähigkeit mit der Entscheidung zur Durchführung einer - im Ergebnis erfolg-

reichen - Kur, stellt, unter biographischer Perspektive, die thematisierte Abwehr eines Erleidensprozesses dar. Frau S., die sich in der Fähigkeit zu aktiv intendierten Handlungen bedroht sieht, setzt diesem Erleiden eine biographische Initiative zur Veränderung der Lebenssituation entgegen. Die Erkrankung stellt dabei den Auslöser für einen biographischen Wendepunkt dar, der zunächst mit der Kur, und anschließend mit dem Wiedereintritt in das Berufsleben eingeleitet wird. Wenn Frau S. in diesem Segment noch andeutet, dass es für sie zunächst darum ging, „irgendwie Geld zu verdienen“, und dementsprechend der Impuls ihres Ehemannes zur Wiederaufnahme der Lehrtätigkeit als eher fremdmotiviert erscheint, wird im nächsten Ausschnitt, der auf Grund seiner Belegfunktion nicht paraphrasiert werden soll, deutlich, welche Relevanz die Institution „Schule“ im Rahmen ihrer biographischen Gesamtformung besitzt:

309 Und dann ergab es sich,
310 dass der Schulleiter einer unserer Söhne gerade neu an einer Grundschule versetzt wurde, und ich
311 ihn, also, locker anrufen konnte, und ‘Was meinen sie? Glauben sie, dass das jetzt Erfolg hat,
312 wenn ich mich bewerbe?’ und der sofort sagte, ‘Ja, sie kommen an meine Schule, und da gibt’s
313 auch einen Fortbildungskursus, den müssen sie dann noch besuchen, zur Auffrischung, /mh/ und
314 dann /ja/ bei Schulbeginn /ja/ kommen Sie’. Und denn hab’ ich, also, /ja/ von Januar bis, äh, Au-
315 gust diesen Auffrischkursus besucht, der natürlich großen Spaß machte. Da saßen ja andere
316 /mh/, die es ähnlich wollten und, äh, ... besonderen Spaß machte es mir auch, dass ich feststellte,
317 nach achtzehn, rund zwanzig Jahren ist es wie mit der Mode; was damals modern war, ist jetzt
318 wieder ‘in’ /mh/.

Bereits die erzählerische Realisierung dieser Erfahrungsrekapitulation (Übergang von digitaler in analoger Erzählweise, szenische Detaillierung) lässt erkennen, dass Frau S. hier biographisch relevante Erinnerungen thematisiert. Neben der szenischen Detaillierung ihrer Begegnung mit dem Schulleiter finden sich explizit wertende Aussagen („...der natürlich großen Spaß machte“, Z. 315), durch die Frau S. die Intentionalität ihrer Entscheidung nachträglich unterstreicht. Bedeutsam, gerade in Verbindung zu den Analyseergebnissen vorangehender Erzählsegmente, ist die Tatsache, dass es wiederum die Intentionalität des Schulleiter ist, durch die Frau S. - zumindest immanent - die Umsetzung ihrer Handlungsimpulse ermöglicht sieht.

Zusammenfassung

In der Biographieanalyse von Frau S. ist herausgearbeitet worden, dass in ihrer biographischen

Erfahrungsaufschichtung ein enger Zusammenhang zwischen subjektiv erlebter Intentionalität und institutionellen Erwartungs- und Verhaltensschemata besteht. Letztere werden von der Biographieträgerin durchgängig auf der Ebene personifizierter Handlungsträger thematisiert. Gerade auf Grund des hohen Deckungsgrades zwischen subjektiven und institutionellen Erwartungshaltungen werden die Anforderungen der Institution „Schule“ nicht als konflikthaft rekapituliert, sondern stellen für Frau S. den Rahmen eigenen, intentional erlebten Handelns dar. Im Hinblick auf die starke Identifikation der Erzählerin mit dem sozialen Rahmen „Schule“ ist davon auszugehen, dass diese durch eine emotional ungeklärte und belastende familiäre Situation unterstützt worden ist. In den wenigen Erzählungen über diesen sozialen Rahmen wird - in der Kindheit und Jugend - überwiegend eine Bedrohung subjektiver Autonomie angesprochen. Selbst in der Rekapitulation späterer Erfahrungen werden gravierende Veränderungen der eigenen Lebenssituation (Heirat, Geburt, Kindererziehung) nicht in ihrer biographischen Bedeutung reflektiert. Erst mit dem Wiedereintritt in die Berufstätigkeit thematisiert Frau S. aktiv intendierte Handlungsimpulse, die wiederum nur im Rahmen von Institution realisiert werden können.

Es ist somit deutlich geworden, dass die Prozessstruktur eines „institutionellen Ablaufmusters“ in der Biographie von Frau S. latent geblieben ist. Die Tatsache, dass gerade in bezug auf die Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus mehrfach eine veränderte Perspektive betont wird, lässt die Vermutung zu, dass die eigenbiographische Arbeit von Frau S., die im Folgenden analysiert werden soll, möglicherweise einen Wendepunkt im Sinne einer veränderten Prozessstruktur erkennbar werden lässt.

6.5.3 Der autobiographische Text „Von der Schule träumen“

Der nachfolgende Text von Frau S. unterscheidet sich insofern von den anderen beiden Textbeispielen, als dass die Autorin hierin nicht ihre Zeit als Schülerin, sondern die biographische Epoche ihres Berufslebens als Lehrerin thematisiert. In einem persönlichen Gespräch mit Frau S., welches ich nach Abschluss der Interviewanalyse mit ihr führte, erklärte sie, dass es ihre Erfahrungen als Lehrerin waren, die sie spontan mit dem Thema „Schulzeit“ assoziierte.

1 Ich schrecke hoch - und höre im Aufwachen den Nachhall eines kläglichen Wimmerns. Mein Mann rüttelt mich sanft. „Wach auf! Ist ja gut. Du hast nur geträumt“, murmelt er schlaftrunken und seufzt. Er tut mir leid: gestern nacht im Schlaf mein Kichern und nun dieses Gewimmere! - doch jetzt höre ich ihn leise schnarchen.

5 Ich liege hellwach. Zum Greifen nah sehe ich vor mir die Bilder des Traumes. Ich war wieder Lehrerin am der Grundschule in B.-West. Vor mir saßen meine Erstklässler an ihren Tischen. Sie waren ungewöhnlich still und schauten mich ernst an. Ich wusste, dass sie eine Antwort von mir erwarteten - aber ihre Frage hatte ich vergessen. Ich konnte mich nicht erinnern und war ratlos. Da erlöste mich der Pausengang und die Kinder rannten hinaus auf den Schulhof.

10 Ich blieb allein im Klassenraum zurück und schaute mich um. Alles schien mir seltsam fremd. Diese kahlen Wände! Wo waren die Bilder, die meine Schüler mit großem Eifer gesammelt hatten? Wo hingen die Zettelchen mit ihren ersten Schreibversuchen? *Oma holt Uta - Fu ruft: Olaf toll.* Sonst hingen die Werke der Schüler längs der Wände aufgereiht. - Jetzt sah ich nur nüchterne Wandflächen.

15 Vergeblich suchte ich an den Fenstern unsere Bäume. Die Stämme, Äste und Zweige hatten wir mit Wasserfarben und breiten Pinseln an die Scheiben gemalt. Das gesammelte Herbstlaub lag griffbereit. Und während wir sangen: „Falle, falle, gelbes Blatt, rotes Blatt ...“, standen die Kinder auf der breiten Fensterbank und ließen aus ihren hochgereckten Händen die bunten Blätter nieder gleiten. - Doch nun war nichts zu sehen als trübes Fensterglas.

20 An der Holztafelung vermisste ich den „Goldenen Fisch“. Die Wiedergabe des Gemäldes hatte ich aus der Kunsthalle mitgebracht. Meine Schüler liebten den großen König der Meere mit seinen leuchtenden, goldenen Schuppen. Mitten im Schwarm der kleineren Fische ruhte er im Dunkel des Wassers. - Aber das Bild war verschwunden.

25 Ich klappte die beiden Flügel der Wandtafel auf. Hier hatten die Schüler in der Mathestunde mit den Symbolen der Mengenlehre hantiert. Dreiecke, Quadrate, Rechtecke und Kreise wurden nach Form und Farbe geordnet und an der Magnetwand

30 befestigt. Zum Schluss hatte jedes Kind seine Arbeit mit einem Kreidestrich umrandet und seinen Namen darunter geschrieben.

Jetzt aber war die große Fläche leer. Nur hier und dort sah ich verwischte Spuren der Kreide. Jemand hatte alles ausgelöscht.

Plötzlich stand mein Schulleiter neben mir. Er lachte und gab mir die Hand. „Wie schön, dass Sie wieder bei uns sind“, sagte er und wedelte mit einem Briefbogen. Ich wusste, was dort geschrieben stand und fühlte, wie Unmut und Ärger in mir aufstiegen. Nun fiel mir auch wieder die Frage meiner Schüler ein und mein Herz schlug schneller.

Von meinen Gefühlen hin und hergerissen, empfand ich Glück und Freude - aber gleichzeitig erstickten mir Zorn und Empörung fast die Stimme. „Wie konnte die Behörde so etwas tun! Ich bin siebzig Jahre alt! Da holt man keinen mehr in den Schuldienst zurück!“ - Ich brach in lautes Weinen aus.

Doch im Aufwachen hörte ich nur ein klägliches Wimmern.

Meine Erstklässler hatten mich gefragt: „S..., warum hast du so viele Falten im Gesicht? Bleibst du jetzt immer bei uns?“ Wie hätte ich ihnen antworten sollen? Nicht einmal beim Weinen hat mir die Stimme gehorcht.

Nein, von der Schule kann ich nur noch träumen.

6.5.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Schulzeit“

Wenngleich auf Grund der Ungleichzeitigkeit der von Frau S. rekapitulierten Erfahrungen ein direkter Vergleich einzelner Passagen des Interviews mit entsprechenden Textausschnitten nicht möglich ist, soll in der folgenden Textanalyse versucht werden, die Ergebnisse der Interviewanalyse in die Interpretation des Textes einfließen zu lassen. Dabei wird deutlich werden, dass es u.a. die im Interview herausgearbeitete Haltung von Frau S. gegenüber der Institution „Schule“ ist, die im Hinblick auf eine veränderte Lebenssituation reflektiert wird.

Auch in diesem Text spricht eine auktoriale Erzählerin. Aus einer durchgehaltenen Subjektperspektive, die sprachlich durch die verwendete Ich-Form realisiert wird, nimmt die Erzählerin strukturelle und inhaltliche Ordnungen des Textes vor. Für die Exposition (Z. 1-5) wählt die Autorin, die auch hier mit der Erzählerin identisch ist, einen szenischen Einstieg, der den weiteren Textverlauf aus der (nachberuflichen) Gegenwart perspektiviert. Den inhaltlichen Ausgangspunkt des Textes stellt die Schilderung einer nächtlichen Situation dar, in der Frau S. emotional stark erregt aus einem Traum erwacht. Mit der Wiedergabe einer wörtlichen Rede ihres Ehemannes nimmt die Erzählerin, neben einer Betonung ihres emotionalen Zustandes, auch eine Detaillierung des sozialen Rahmens vor, der für ihre gegenwärtige Lebenssituation bestimmend ist. Mit dem Halbsatz: „...gestern nacht im Schlaf mein Kichern und nun dieses Gewimmere“ (Z.4f), deutet die Autorin an, dass ihre emotionale Erregung über diese eine Situation hinausweist, und somit als grundsätzliche Disposition für die unbewusste Verarbeitung der im Traum (wieder-) erlebten Erfahrungen zu verstehen ist. Zum Abschluss dieses ersten Textabschnittes signalisiert die Erzählerin, dass nun die inhaltliche Detaillierung des Traumes folgt, wobei die Formulierung „Zum Greifen nah...“ (Z. 5) den realen Charakter des Traumes für die Autorin unterstreichen soll.

Obgleich in der Exposition des Textes der soziale Rahmen „Familie“ angesprochen wird, nimmt die Autorin eine erkennbare Abgrenzung zu dem für sie biographisch relevanten Rahmen „Schule“ vor; der Ehemann reagiert zwar auf die emotionale Erregung von Frau S., bleibt aber ansonsten unbeteiligt, was zum einen durch die Formulierung „Er tut mir leid“ (im Sinne von: es tut mir leid, ihn damit zu belästigen) und zum anderen in der Kontrastierung ihrer jeweiligen Zustände („...jetzt höre ich ihn leise schnarchen. Ich liege hellwach.“, Z. 4f.) zum Ausdruck gebracht wird. Die Erzählerin lässt damit erkennen, dass die emotional besetzten biographischen Erfahrungen, die sie in ihrer derzeitigen Lebenssituation (in Träumen) bearbeitet, außerhalb des sozialen Rahmens „Familie“ angesiedelt sind. Da auch am Ende des Textes eine thematische Rückführung zu ihrem Ehemann nicht erfolgt, kann hier festgestellt werden, dass dieser soziale Rahmen, im Hinblick auf das Kernthema des Textes, redundant bleibt.

Nach einem kurzen Hinweis auf den zeitlichen und örtlichen Rahmen der Handlung beginnt die Autorin mit der Schilderung einer (entsprechend fiktiven) Situation, die von ihr szenisch detailliert wird. Die in der Einführung weiterer Ereignisträger verwendete Formulierung „meine Erstklässler“

(Z.6f.) lässt die starke Identifikation der Erzählerin mit der sozialen Einheit „Schüler“ erkennen. Bei der hier skizzierten Szene handelt es sich um die, für das Berufsleben von Frau S. (sehr wahrscheinlich) absurde Situation, dass sie auf eine Frage der Kinder keine Antwort weiß, weil sie sich nicht an die Frage erinnern kann. In dem letzten Satz des Absatzes findet eine aus der Sicht der Erzählerin unbefriedigende Auflösung dadurch statt, dass sie vom Pausengong aus dieser Situation „erlöst“ wird.

In bezug auf die in der Interviewanalyse gewonnene Feststellung, dass das Erfüllen einer gegenseitigen Erwartung zwischen Lehrer und Schüler ein wesentliches Element ihrer Erfahrungsrekapitulation von „Schule“ darstellt, erscheint die Situation für Frau S. tatsächlich bedrohlich; den Erwartungen der Schüler, die „ungewöhnlich still“ waren und sie „ernst anschauten“ (Z. 7) steht sie „ratlos“ gegenüber. Gerade hinsichtlich eines akzeptierten, gegenseitigen „Erwartungsvertrages“ kann sie somit ihren Teil in dieser Situation nicht (mehr) einlösen.

In dem folgenden Textabschnitt, welcher in Zeile 11 beginnt und thematisch bis Zeile 33 weitergeführt wird, beschreibt die Erzählerin den Klassenraum, dessen Veränderungen mit mehreren Beispielen detailliert werden. In der Struktur der vier Absätze, die dieser Abschnitt beinhaltet, steht jeweils am Anfang die Beschreibung eines solchen Details, dem am Schluss die jeweilige Veränderung gegenübergestellt wird (z.B. „Jetzt sah ich nur nüchterne Wandflächen“, Z. 15, oder „Doch nun war nichts zu sehen als trübes Fensterglas“, Z.20f.). Diese Struktur wird am Ende des vierten Absatzes aufgebrochen, indem eine Veränderung nicht nur von der Erzählerin festgestellt wird („Jetzt aber war die große Fläche leer“, Z. 32), sondern durch die Handlung eines anderen Subjekt erklärt wird („Jemand hatte alles ausgelöscht“, Z. 33).

Die in diesen Abschnitten beschriebenen Veränderungen des Klassenzimmers weisen in ihren Formulierungen negative Bewertungen auf, die jeweils durch eine mit positiven Attributen versehene Darstellung des vorherigen Zustandes unterstrichen werden. So stehen z.B. den Bildern, „die meine Schüler mit großem Eifer gesammelt hatten“(Z. 12f.) am Ende „nüchterne Wandflächen“ gegenüber. Implizit bringt die Erzählerin zum Ausdruck, dass sie ihre Arbeit als Lehrerin durch die beschriebenen Zustandsänderungen unsichtbar gemacht sieht (so ist z.B. der Druck des Gemäldes „Goldener Fisch“, welches sie aus der Kunsthalle mitgebracht hatte, nunmehr verschwunden, vgl. Z. 22-26). Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang auch das Ende dieses Textabschnittes: In der zusätzlichen Betonung „Jemand hatte alles ausgelöscht“ ist zugleich implizit das Resümee von Frau S. enthalten, dass dadurch auch ihre Arbeit ausgelöscht worden ist. Gerade im Hinblick

auf den gefundenen, identitätsstiftenden Aspekt ihrer biographischen Erfahrungen mit der Institution „Schule“ wird somit von Frau S. zugleich eine Bedrohung, wenn nicht gar Zerstörung ihrer (beruflichen) Identität assoziiert. Mit der Anonymisierung des Satzsubjektes („jemand“) bleibt in metaphorischer Weise offen, wer diese Handlungen vorgenommen hat, und somit der Ereignisträger bezüglich der geschilderten Veränderungen ist. Als Interpretationsergebnis dieses Textabschnittes kann also festgestellt werden, dass sich Frau S. als ein nicht intentional handelndes Subjekt beschreibt. Vielmehr bringt sie in den Darstellungen der Zustandsänderungen zum Ausdruck, dass sie diesen machtlos gegenübersteht. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Interviewanalyse wird also, aus einer nachberuflichen Perspektive, der soziale Rahmen „Schule“ als Ort dargestellt, an dem intentionales Handeln durch Frau S. nicht (mehr) möglich ist. Die große Reichweite der Formulierung „... alles ausgelöscht“, welche durch den Aufbruch der bisherigen Absatzstruktur unterstrichen wird, lässt zudem die Interpretationsmöglichkeit zu, dass die Unmöglichkeit intendierten Handelns über den inhaltlichen Rahmen dieser Sequenz hinausweist und eine erlebte Bedrohung der Handlungsfähigkeit, welche für Frau S. eng mit Identität verbunden ist, in der Gegenwart thematisiert.

Die nächsten beiden Absätze (Z. 34-42) beinhalten die szenisch-dialogische Detaillierung einer Begegnung mit dem (ehemaligen) Schulleiter, der in der Weiterführung der Traumsequenz „plötzlich“ neben der Erzählerin steht. Mit dessen Einführung in die geschilderte Traumsequenz findet auch eine Veränderung der Ereignisträgerperspektive statt, indem seine Begrüßung von Frau S. in Form einer wörtlichen Rede wiedergegeben wird. Bereits im nächsten Satz kommt die Erzählerin auf ihre subjektive Ereignisträgerperspektive zurück. Dabei formuliert sie die für sie emotionalen Auswirkungen des vom Schulleiter mitgebrachten Briefes, dessen Inhalt sie zunächst nicht expliziert. In dem zweiten dieser beiden Absätze thematisiert die Erzählerin, in einer Antizipation des Briefinhaltes, die Ambivalenz ihrer Gefühle. Dies geschieht zunächst in deskriptiven Sätzen („Von meinen Gefühlen hin und hergerissen, empfand ich ...“, Z. 39), ab Zeile 40 in Form einer szenisch-dialogischen Höhepunkterzählung. In wörtlicher Rede spricht die Erzählerin nun zu dem Schulleiter, und beklagt sich über das Verhalten der (anonymen) kollektiven Einheit „Behörde“. Dabei bringt sie zum Ausdruck, dass die Verhaltensanforderung der Institution im Widerspruch zu ihrer subjektiven Erwartungshaltung steht.

Das Thema einer gestörten Erwartungsbalance zwischen Frau S. und der Institution „Schule“ wird

hier in dramatisierender Form gesteigert. In dem zweiten Absatz nimmt die Erzählerin explizit Bezug auf ihr Alter und die damit verbundene Pensionierung, welche ein weiteres Arbeiten in der Schule - auch auf Grund eines normativen Lebenslaufplanes - ausschließt. Bedeutsam für die Gesamtinterpretation dieses autobiographischen Textes ist hierbei die zum Ausdruck gebrachte Ambivalenz der Autorin; neben ihrer Empörung über die Vorstellung, von der Institution „Schulbehörde“ zu einer Wiederaufnahme ihrer Berufstätigkeit gezwungen zu werden, formuliert Frau S. gleichzeitig die Gefühle „Glück und Freude“ (Z. 39). Zudem fällt an diesem Textausschnitt die wiederholte Anonymisierung der Institution auf, die im Interviewtext von Frau S. grundsätzlich auf der Ebene konkreter Ereignisträger thematisiert worden ist. Auf diese beiden Aspekte wird in der Frage eines im Text manifestierten Verarbeitungsprozesses lebensgeschichtlicher Erfahrungen von Frau S. zurückzukommen sein.

Mit dem Satz „Doch im Aufwachen hörte ich nur ein klägliches Wimmern“ (Z. 43) nimmt die Autorin eine Rückführung in die Gegenwartsperspektive vor. Gleichzeitig steht dieser Satz als Metapher für den Bezug zwischen Traum- und Gegenwartsperspektive, indem der emotionale Zustand innerhalb der Fiktion auf der textrealen Ebene weiterhin wirksam bleibt. Ebenfalls aus einer „Wachperspektive“ der Erzählerin findet ein inhaltlicher Rückbezug auf die im Traum vergessene Frage der Schüler statt. In einer Vermischung von fiktiver und realer Perspektive expliziert die Erzählerin deren Frage, die aus zwei Teilen besteht, und in ihren Inhalten die beiden zentralen Motive des Textes aufgreift: „Warum hast du so viele Falten im Gesicht?“ (hohes Lebensalter/Pensionierung) und „Bleibst du jetzt immer bei uns?“ (Identität/Handlungspotential). In einem abschließenden Resümee werden diese Fragen von der Autorin nicht direkt, sondern in Form einer grundsätzlichen Aussage beantwortet. Dabei liegt in dem Satz „Nein, von der Schule kann ich nur noch träumen“ (Z. 46) neben einer resignierten Bewertung auch die Konnotation einer nunmehr intentional angenommen Überzeugungshaltung der Erzählerin.

Es wird deutlich, dass sich die Autorin, im Rahmen dieses autobiographischen Textes, mit der Veränderung ihrer Lebenssituation als Folge ihrer Pensionierung auseinandersetzt. Durch die Intensität der geschilderten Gefühle bringt Frau S. zum Ausdruck, dass sie diese biographische Zustandsänderung als einen krisenhaften Umbruch in ihrer bisherigen biographischen Erfahrungsaufschichtung erlebt. Neben den Analyseergebnissen des Interviews ist auch in der Untersuchung des Textes erkennbar geworden, dass ihre Identifikation mit den institutionellen Strukturen - und zwar

sowohl in ihrer Rolle als Schülerin, als auch in ihrer Berufsrolle - ein tragendes Element im Rahmen einer bis dahin wirksamen biographischen Gesamtformung dargestellt hat. In der literarischen Bearbeitung ihres durch die Pensionierung empfundenen Identitätsverlustes, der offensichtlich nicht ohne weiteres durch eine Identifikation mit dem sozialen Rahmen „Familie“ ersetzt werden kann, bedient sich die Autorin literaturästhetischer Mittel, um ihre Gefühle der Trauer und des Abschiednehmens sowohl bewusst, als auch unbewusst zu chiffrieren. So erscheint es m.E. plausibel, daß die in dem Brief symbolisierte Erwartungshaltung der (anonymisierten) Institution eine verklausulierte Äußerung subjektiver Intentionalität durch die Autorin darstellt. Demgegenüber stellt die im Text geschilderte Empörung der Erzählerin die Realisierung eines (normativen) Lebensablaufschemas dar, welches eine berufliche Tätigkeit im Alter von 70 Jahren ausschließt. In dem abschließenden Resümee „Nein, von der Schule kann ich nur noch träumen“, signalisiert Frau S., dass sie sich in ihrer Biographie an einem Punkt befindet, an dem eine als unbefriedigend erlebte Lebenssituation nur durch eine von ihr aktiv initiierte Veränderung ihrer biographischen Gesamtformung überwunden werden kann.

Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen

- In Anlehnung an die Wirkungsprinzipien eines lebensgeschichtlichen Lernens nach Schulze artikuliert sich der biographische Be- bzw. Verarbeitungsprozess von Frau S. innerhalb einer symbolisierenden Traumsequenz. Im Rahmen ihres autobiographischen Textes bedient sich die Autorin des literaturästhetischen Mittels der „Traumerzählung“, wodurch sie die Möglichkeit erhält, narzisstische Wunschkonstruktionen mit Hilfe von metaphorischen Gestaltelementen zu chiffrieren. Die identitätsbedrohende Krise, die mit ihrem Eintritt in die Pensionierung entstanden ist, wird in der literarischen Transformation somit auch in einer Gruppe außenstehender Menschen kommunizierbar.
- Auch in diesem Text findet eine Selbstvergewisserung des eigenen biographischen Standortes statt. In der Gestaltung ihres Textes manifestiert sich ein Bearbeitungsprozess der Autorin, in dem sie sich ihres Schmerzes über den Vergangenheitscharakter identitätsstiftender, biographischer Erfahrungen bewusst wird. Insbesondere mit der Aussage am Ende des Textes bringt Frau S. zum Ausdruck, dass sie in der Vergegenwärtigung ihrer ambivalenten, emotionalen Haltung

zugleich ein Zeichen der Aneignung bzw. der Überwindung dieses biographischen Selbstbedeutungsortes setzt.

- Wenn Schulze feststellt, dass sich ein lebensgeschichtliches Lernen selbst organisiert, so trifft dies auch auf dieses Beispiel zu: Obgleich von der Anleiterin des Kurses das Thema „Schulzeit“ vorgegeben worden war, nimmt Frau S. hierauf nur einen assoziativen Bezug. Vielmehr nutzt sie den Impuls der Kursleiterin, um für sie gegenwärtig relevante, biographische Erfahrungen zu thematisieren. In engem Zusammenhang hiermit steht auch die von Schulze gefundene „Diskontinuität“ lebensgeschichtlicher Lernprozesse, was sich sowohl auf deren zeitliche Abfolge, als auch auf deren inhaltlichen Verknüpfungen bezieht.²⁹⁶ Im Falle von Frau S. konnte herausgearbeitet werden, dass, bezogen auf die Institution „Schule“, ein enger Zusammenhang zwischen den Erfahrungen als Schülerin und denen in ihrer Rolle als Lehrerin besteht. Die in der Kindheit und Jugend ausgeprägte Prozessstruktur biographischer Erfahrungsaufschichtung wird, durch ihre weiterhin bestehende Wirksamkeit für die Lebens Epoche „Lehrerin“, zum Gegenstand eigenbiographischer Reflexionen. Gerade unter diesem Aspekt wird an dem Text von Frau S. deutlich, dass die tatsächlich vollzogenen bzw. in Gang gesetzten lebensgeschichtlichen Lernprozesse einem curricularen Lernen widersprechen. So wäre es für die Kursleiterin sehr wahrscheinlich unmöglich, den für Frau S. wirksamen Konflikt anhand des Themas „Schulzeit“ in seiner Bearbeitung planbar zu machen.
- Schulze weist darauf hin, dass lebensgeschichtliches Lernen immer auch ein affektives Lernen ist.²⁹⁷ In dem Textbeispiel wird diese Feststellung insofern belegt, als dass es gerade die von Frau S. erlebten Gefühle von Trauer und Verunsicherung sind, die den Auslöser ihrer biographischen Selbstthematisierung bilden. So ist dann auch das vorläufige Resultat, nämlich die akzeptierende Feststellung ihrer Emotionalität, der affektive Ausgangspunkt für alle sich hieraus ergebenden weiteren Lernprozesse.

²⁹⁶ Vgl. Schulze 1985, S. 31ff.

²⁹⁷ Vgl. ebd.

6.6 Biographieanalyse von Herrn F. (71 Jahre)

6.6.1 Interviewsituation

Als ich Herrn F., der zum Zeitpunkt der Interviewerhebung nicht mehr aktiver Teilnehmer der Schreibwerkstatt war, anrief, um ihn für eine Mitarbeit an diesem Untersuchungsvorhaben zu gewinnen, zeigte sich dieser zunächst skeptisch. Nachdem ich ihm Ziel und Vorgehensweise der Untersuchung erläutert hatte, stimmte er zwar einem persönlichen Treffen zu, wollte sich aber offen halten, ob er ein autobiographisch-narratives Interview mit mir führen würde. Als ich dann, auf Grund eines terminlichen Missverständnisses meinerseits, deutlich verspätet beim vereinbarten Treffpunkt ankam, drohte eine kooperative Mitarbeit zunächst an dem (verständlichen) Unmut von Herrn F. zu scheitern. In einem längeren Vorgespräch, welches wir in dem Arbeitszimmer seines gemeinsam mit seiner Frau bewohnten Hauses führten, entwickelte sich dann aber relativ schnell eine offene und durch gegenseitige Sympathie getragene Gesprächsatmosphäre. Schließlich erklärte sich Herr F. bereit, ein lebensgeschichtliches Interview aufzunehmen, während dessen sehr bald deutlich wurde, dass sich die Biographie von Herrn F., hinsichtlich seiner familiären und schulischen Erfahrungen, deutlich von denen der anderen Befragten unterscheidet. Auffällig war ebenfalls das Maß an emotionaler Betroffenheit, das Herr F. bei der Schilderung einiger Erlebnisse äußerte. Gerade diese emotionale Offenheit war es schließlich auch, die mir als Interviewer anschließend das Gefühl vermittelte, einen vergleichsweise intensiven Prozess biographischer Selbstreflexion erzeugt bzw. einem solchen beigewohnt zu haben.

Während der autobiographischen Anfangserzählung von Herrn F. kam es, durch eine spontane Nachfrage meinerseits, zu einer (verfahrenstechnisch ungewollten) Gesprächsintervention (Z. 68), die sich jedoch insofern kaum auswirkte, als dass Herr F. wenig später (ab Z. 80) seinen eigentlichen Gesprächsfaden wieder aufnahm.

6.6.2 Analyse des autobiographischen narrativen Interviews

Herr F. beginnt seine autobiographische Anfangserzählung mit einer Selbsteinführung als Biographieträger, wobei er seine Kindheit und Jugend zunächst in ihrem zeitgeschichtlichen Kontext ver-

ortet:

4 E Ja, ich bin, äh, Jahrgang 1926, (Pause) also, ich halte das Geburtsjahr sehr, für sehr wichtig für
5 das ganze Schicksal des Menschen. Das bedeutet also, dass ich, äh, 7 Jahre alt war, als die
6 Machtübernahme des großen Führers erfolgte. Ich war 13, als der Kriech ausbrach, und war also
7 dann 19, als der Kriech zu Ende war. Das ist, also, so als Rahmen schon mal sehr wichtig.

Bereits zu Beginn seiner Erzählung betont Herr F. die Bedeutung objektiver Rahmenbedingungen nicht nur für seine individuellen biographischen Erfahrungen, sondern allgemein für „das ganze Schicksal des Menschen“ (Z. 5). Dementsprechend verknüpft der Erzähler, sprachlich realisiert durch jeweils vorgenommene Perspektivwechsel, eigene Lebensdaten mit objektiven geschichtlichen Ereignissen (Machtübernahme, Kriegsausbruch, Kriegsende). Die in Zeile 6 verwendete Formulierung „des großen Führers“ ist in ihrer Konnotation zwar einerseits als eine ironisierende Distanznahme zu verstehen, deutet andererseits aber in ihrer frühen Setzung darauf hin, dass dem Thema „Nationalsozialismus“ in der biographischen Erfahrungsaufschichtung des Erzählers eine bedeutende Rolle zukommt. Die in Zeile 7 vorgenommene Ergebnissicherung („Das ist ... als Rahmen schon mal sehr wichtig“), welche eine nunmehr subjektiv belegte Betonung der Eingangsfeststellung darstellt, wird somit als Prämisse der weiteren Erzählung vorangestellt.

Im Anschluss an dieses Segment führt Herr F. seinen Vater als weiteren Ereignisträger in die Erzählung ein, den er aus heutiger Sicht „soziologisch als Aufsteiger“ bezeichnen würde (Z. 11). Nachdem der Erzähler zunächst dessen beruflichen Werdegang beschrieben und in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit der beruflichen und politischen Sozialisation seines Vaters hinsichtlich der eigenen persönlichen Entwicklung hingewiesen hat, folgt ab Zeile 21 eine interpretierende Bezugnahme auf die Ideologie der Nationalsozialisten:

17 E Aber eben, äh,
18 ... wirklich aus dieser kaiserlichen Tradition heraus aufgewachsen und eben, äh, na, ja, in seiner
19 Konstruktion eben sehr /mh/, äh, konservativ und dadurch, also, heute aus, äh, meinem Alter her-
20 aus, habe ich sehr viel mehr Verständnis für seine Situation. Aber er ist doch irgendwie eben, auf
21 Grund seiner ... ja, doch nur minimalen Allgemeinbildung, war er unfähig, kritisch die Dinge zu
22 betrachten, die politisch über Deutschland, äh, dann kamen, und dass er hoffnungslos eben, den
23 Verführungskünsten der Nazientwicklung erlegen war, und als Beamter, eben, da, äh, dann auch
24 in die Partei eingetreten. Obwohl er vorher in einer demokratischen Partei gewesen ist, was ihm

25 so auch sehr hinderlich war, dass er dadurch einen Direktorposten nicht bekam, mit dem Blick auf
26 diese Vergangenheit. Aber er ist dann doch ein sehr begeisterter Verehrer der neuen Bewegung
27 gewesen, und vor diesem Hintergrund bin ich eben auch aufgewachsen.

In der, in diesem (Sub-) Segment weitergeführten Charakterisierung seines Vaters, nimmt der Erzähler in Zeile 19f. eine Betonung der gegenwärtigen Perspektive vor. Mit dem Hinweis, dass er heute „sehr viel mehr Verständnis“ für die Situation seines Vaters habe, bringt er zum Ausdruck, dass die hier reflektierte Einstellung zu seinem Vater das Ergebnis einer mittlerweile veränderten Sichtweise darstellt. In der kritischen Rekapitulation durch Herrn F. erscheint der Vater nur im Rahmen seiner Selbstwahrnehmung als tatsächlich intentional handelndes Subjekt. Was der Erzähler in dem Ausdruck „Konstruktur“ - als Ergebnis einer kaiserzeitlichen Sozialisation im Sinne von „konstruiert worden sein“ - zunächst immanent beschreibt, wird ab Zeile 20 in argumentativen Sätzen detailliert („... auf Grund seiner minimalen Allgemeinbildung war unfähig, die Dinge kritisch zu betrachten ...“). Dementsprechend werden die Nationalsozialisten, sprachlich realisiert in der anonymisierten und entpersonalisierten Form einer „Nazientwicklung“, als handelnde, kollektive Ereignisträgereinheit in die Charakterisierung des Vaters aufgenommen, deren „Verführungskünsten“ er unterlegen war. Das Verhältnis seines Vaters zu kollektiven sozialen Einheiten wird ab Zeile 24 in deskriptiven Sätzen weiter detailliert: Seine vorherige Mitgliedschaft in einer demokratischen Partei - und eine damit vermutlich verbundene Identifikation mit dieser sozialen Einheit - führt zu einer beruflichen Benachteiligung als Beamter des nationalsozialistischen Regimes. Obgleich er damit zum Opfer von Sanktionen eines undemokratisch-autoritär agierenden Kollektivs wird, bleibt er dennoch „ein begeisterter Verehrer der neuen Bewegung“ (Z. 27). In einer im selben Satz anschließenden Ergebnissicherung kommt der Erzähler auf sich selbst zurück und betont, dass er hiermit den sozialen Rahmen skizziert hat, in dem er aufgewachsen, d.h. von dem er geprägt worden ist.

Mit der charakterisierenden Beschreibung seines Vaters, die der Erzähler auch in ihrer Bedeutung hinsichtlich der eigenen biographischen Entwicklung thematisiert, weist Herr F. zum zweiten Mal auf Aspekte seiner Biographie hin, die er außerhalb einer intentionalen Einflussmöglichkeit seiner selbst verortet. Während er im ersten Erzählsegment die enge Verflochtenheit objektiver geschichtlicher Ereignisse mit individuell erfahrener Biographie betont, ist es hier der sozialisationsspezifische Hintergrund des Vaters, der von dem Biographieträger als prägender Ausgangspunkt eigener

Entwicklung betrachtet wird. Die hiermit zum Ausdruck gebrachte Auffassung von Herrn F., dass der Wirksamkeit außersubjektiver Einflussfaktoren bei der Bewertung biographischer Erfahrungen und Handlungen - insbesondere im Rahmen der nationalsozialistischen Herrschaft - eine wesentliche Betrachtung zukommen muss, wird auch in anderen Erzählsegmenten erkennbar werden.

In der sich direkt anschließenden Schilderung früher schulischer Erlebnisse wird deutlich, dass die politischen Rahmenbedingungen auch in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle in der Erinnerung von Herrn F. spielen:

27 E Und ich
28 hab in Altona die Volksschule besucht, äh, von 32 bis 36, habe als Schuljunge sogar noch die
29 Auseinandersetzungen erlebt. Ich bin einmal nach einer Schulfeste mit meiner Mutter und meinen
30 Geschwistern in eine Straßenkampfsituation /mh/ hineingeraten, /mh/ wo, also, von den Dächern,
31 also, versteckte, äh, Schützen auf eine marschierende SA-Kolonie schossen. Das war eine ziem-
32 lich aufregende Geschichte. Das hab ich natürlich nie vergessen und dann, also, hinterher, eben
33 die Machtübernahme, und das, äh, machte sich ja nun auch in der Schule bemerkbar. Obwohl,
34 zunächst, ja, gab's ja noch 'n Morgengebet und /mh/ so was hat es ja am Anfang noch gegeben
35 /ja/. Aber meine, äh, Lehrerin, eine vorzügliche Lehrerin, ich hab bei der, der auch unglaublich
36 viel gelernt und vor allem Heimatkunde. Altona war ja Schleswig-Holstein, das war ja nicht
37 Hamburch /ja/, sondern wir wurden ja in die Schleswig-Holstein-Geschichte eingeweiht und so
38 weiter, die war an sich fabelhaft, aber, äh, wie stark sie da auch dem Nazismus verfallen war, mag
39 eine kleine Geschichte (Lachen) demonstrieren /mh/. Sie erzählte uns natürlich auch von dem
40 heißgeliebten Führer und sagte: „Ja, und wenn man in Berlin zu später Mitternachtsstunde an der
41 Reichskanzlei vorbei kommt, und da ist noch hinter einem Fenster Licht, dann arbeitet dort unser
42 Führer für unser Wohlergehen“ /ja/. Was wir dann natürlich /mh/ gläubig /mh, mh/ inhalierten,
43 /mh, mh/. Also, das war nur mal so eine /ja, ja/ kleine Demonstration.
44

Nach einem einleitenden Satz, in dem der Erzähler die Tatsache seiner Einschulung in eine Altonaer Grundschule sowie den zeitlichen Rahmen dieses Schulbesuches einführt, wird die Erzählung mit einer Bezugnahme auf die derzeitige politische Situation weitergeführt. Die Relevanz der nachfolgend geschilderten Erlebnisse wird u.a. daran deutlich, dass Herr F. seine ihn begleitende Mutter und seine Geschwister, die an dieser Stelle der Erzählung zum ersten Mal erwähnt werden, nicht charakterisiert. Stattdessen nimmt der Erzähler eine Detaillierung der militanten Auseinandersetzung auf der Straße vor, deren erinnerte Prägnanz er zunächst allgemein („Das war eine

ziemlich aufregende Geschichte“) und anschließend auf sich selbst bezogen („Das hab ich natürlich nie vergessen“, Z. 31f) expliziert. Im nächsten Satz stellt Herr F. eine direkte Verbindung zwischen der politischen Situation (Machtübernahme) und seinen Erinnerungen schulischer Erfahrungen her, wobei er immanent eine Belegerzählung ankündigt („das machte sich ja nun auch in der Schule bemerkbar“, Z. 33). Diese wird nicht in direktem Anschluss, sondern erst ab Zeile 38 realisiert. Zuvor nimmt der Erzähler eine Relativierung seiner Aussage vor (Z. 34-37), indem er zunächst die weiterhin stattfindenden Morgengebete anspricht, und anschließend eine Heimatkundelehrerin in positiv bewertender Form detailliert („vorzügliche Lehrerin“, „unglaublich viel gelernt“, „die war an sich fabelhaft“). Erst im Anschluss hieran folgt die eigentliche Belegerzählung, die die Auswirkung der nationalsozialistischen Ideologie auf die Institution „Schule“, am Beispiel der die Institution vertretenden Lehrerin, illustrieren soll. In einer szenisch-dialogischen Erzählweise gibt der Erzähler in wörtlicher Rede eine von der Lehrerin vorgenommene, positive Bewertung der Arbeitsleistung des „heißgeliebten Führers“ wieder. In der abschließenden Ergebnissicherung stellt Herr F., im Rahmen einer Identifikation mit der kollektiven Einheit „Schüler“, fest: „Was wir dann natürlich gläubig inhalierten“ (Z. 42f.).

Ähnlich wie in den Erzählungen von Frau S. findet hier in der Beschreibung des sozialen Rahmens „Schule“ eine Anonymisierung institutionellen Handelns nicht statt. Im Gegenteil scheint es dem Erzähler wichtig zu sein, eine differenzierte Bewertung der Lehrerin vorzunehmen, und sie damit auch außerhalb des belegten Zusammenhanges zwischen politischen Rahmenbedingungen und institutionellen Handlungsstrukturen zu charakterisieren. In der Betonung ihrer fachlichen Kompetenz beschreibt Herr F., am Beispiel dieser Lehrerin, eine Zwiegespaltenheit individueller Handlungsweisen, die sich aus einer Verknüpfung subjektiver Identifikation mit einer kollektiven Einheit und den Möglichkeiten individuell erfahrbarer Handlungskompetenzen ergibt. Die sich hieraus ergebenden Widersprüche, welche er in dem vorherigen Erzählsegment hinsichtlich seines Vaters thematisiert (diesem war zwar ein sozialer Aufstieg durch intentionales Handeln möglich, er wurde aber gleichzeitig, auf Grund seines mangelnden Urteilsvermögens, zum „glühenden Verehrer“ eines autoritären, ihn sanktionierenden Herrschaftssystems), werden in diesem Segment bzgl. der Lehrerin detailliert: Obgleich diese den Schülern ihr hohes Maß an Identifikation mit dem „heißgeliebten Führer“ vermittelte, war sie dennoch eine fachlich „vorzügliche“ Lehrerin. In seiner rekapitulierenden Sichtweise betont der Erzähler in beiden Erzählsegmenten die, im Rahmen seiner Sozialisation, auch in ihm angelegte Ambivalenz seiner Erfahrungen; so fühlt er sich einerseits

durch die fachliche Kompetenz der Lehrerin in die Schleswig-Holsteinische Geschichte „eingeweiht“, „inhalierte“ aber andererseits die von ihr propagierte, nationalsozialistische Ideologie. Es kann hier somit als Zwischenergebnis festgestellt werden, dass auch innerhalb rigider institutioneller Erwartungsschemata ein intendiertes Handeln von Subjekten rekapituliert wird. Allerdings betont Herr F. die Grenzen subjektiver Intentionalität, insofern diese nur in Deckung mit kollektiven Verhaltenserwartungen realisierbar war bzw. der beschriebene Widerspruch auf Subjektebene nicht bewusst wahrgenommen wurde.

In dem nun folgenden Erzählsegment thematisiert Herr F. die Folgen einer Identifikation mit der nationalsozialistischen Ideologie hinsichtlich eigenen Handelns innerhalb des sozialen Rahmens „Schule“:

90 E Aber, äh, wie weit wir das verinnerlicht haben, zeigt vielleicht, äh, dass man eben als Junge ak-
91 zeptierte diese Heroisierung, diese Erziehung zum Heldentum /mh/ und auch diese, ja, diese Beeinflussung, diese romantisch übersteigerte Todessehnsucht, was man heute sicherlich kaum
92 nachvollziehen kann. Ich weiß, mit welcher Ergriffenheit ich, äh, das war in den Ferien, das war
93 allerdings im Rheinland, also, eine Freilichtaufführung von einem Schauspiel gesehen hab, ‘Die
94 Elbischen Offiziere’, und dass wir, also, im Jungenkreis haben wir die Erschießung gespielt, und
95 da drängten wir uns, also, die, äh, Elbischen Offiziere spielen zu dürfen, die, also, nun, das spiel-
96 ten wir auf’n Schulhof. Dann hatten wir vom Louis Trenker, hatten wir ‘Der Rebell’ gesehen, den
97 ich unlängst als Reprise im Fernsehen noch mal gesehen hab /mh/. Das war sehr interessant, /ja/
98 das, also, nach Jahrzehnten zu sehn, und, äh, da, also, wohl auch ganz genau diesen Film zu erin-
99 nern, wo, äh, Tiroler gegen die Franzosen kämpfen, und wo er dann da auch standrechtlich er-
100 erschossen wird. Das haben /mh/ wir auf’m Schulhof in der Sandkiste nachgespielt /mh, mh/. Der,
101 der am realistischsten das Opfer spielen konnte, der hatte Ansehen /mh/, nech, das waren so
102 Spielchen, die man machte.
103

Mit der zu Beginn dieses Erzählsegmentes verwendeten Wir-Form bringt der Erzähler zunächst zum Ausdruck, dass er die in Zeile 90 angekündigte Belegerzählung als eine kollektive Erfahrung rekapituliert. Für die Detaillierung einer „verinnerlichten“ erzieherischen Beeinflussung verwendet der Erzähler zunächst deskriptive Abstrakta (Heroisierung, Heldentum, romantische Todessehnsucht), die aus einer gegenwärtiger Perspektive kommentiert werden („als Junge akzeptierte man eben diese Heroisierung ...“, Z. 90f., oder „was man heute sicherlich kaum nachvollziehen kann“, Z. 93f.). Für die folgende Belegerzählung exponiert sich der Erzähler aus der kollektiven Einheit

der Schüler, indem er von seiner eigenen „Ergriffenheit“ beim Anblick eines Schauspiels erzählt, welches schließlich in ihm und seinen Mitschülern das Bedürfnis erzeugt, die Erschießung der Helden im Spiel nachzuspielen. Bedeutsam ist hier die Formulierung „wir drängten uns...“ (Z. 96), wodurch Herr F. das Gefühl einer eigenen Handlungsintention der Schüler betont, obgleich diese das Ergebnis einer entsprechend intendierten, nationalsozialistischen Propaganda darstellt. Die zweite Belegerzählung, die thematisch mit der ersten nahezu identisch ist, bezieht sich auf einen Film, dessen Wirkung auf die kollektive Einheit „Schüler“ ebenfalls erzählerisch detailliert wird. Der Hinweis des Erzählers, dass er diesen Film vor kurzem im Fernsehen gesehen habe, ist in Verbindung mit der Formulierung „Das war sehr interessant“ (Z.98f) als Betonung einer nunmehr veränderten Sichtweise, d.h. hier als Distanznahme des Erzählers zu verstehen.

In enger Anlehnung an die Aussage der vorangehenden Erzählsegmente thematisiert Herr F. die hohe Wirksamkeit der über Massenmedien verbreiteten Propaganda auf den sozialen Rahmen „Mitschüler“. Auch hier findet ein vermeintlich subjektiv intentionales Handeln nur auf der Grundlage eines institutionell erwünschten Verhaltensschemas statt. Die Institution „Schule“ wird als Teil der übergeordneten Institution „Staat“ betrachtet, wobei die Lehrer ebenfalls als Betroffene einer nicht realisierten Beeinflussung dargestellt werden. In der Frage nach einer dominanten Prozessstruktur hinsichtlich der Erfahrungsaufschichtung des Erzählers entsteht somit die Uneindeutigkeit, dass einerseits, auf Grund der realen Fremdbestimmtheit des Handelns, ein institutionelles Ablaufmuster festgestellt werden muss, andererseits aber mit der Verinnerlichung der nationalsozialistischen Ideologie durchaus biographisch relevante Handlungsimpulse auf Subjektebene erfahren werden konnten. Dieser Widerspruch wird auch an anderen Stellen des autobiographischen Interviews immer wieder thematisch aufgegriffen.

In der dritten Phase des Interviews nimmt der Erzähler einen thematischen Bezug auf die heutigen Massenmedien, die für ihn in vergleichbarer Weise das subjektive Denken und Handeln von Menschen beeinflussen:

612 Ich möchte gleich noch einen ganz scharfen Schuss hier hineinsetzen /mh/. Ich sehe, und das ist
613 ja nun durch die Ereignisse der letzten Tage, also, so unglaublich deutlich geworden, also, ich
614 will es mal so krass formulieren: Die Medien sind die Nachfolger der Diktatoren, nur mit unheim-
615 lich raffinierteren Methoden. Und wie die Menschen daraus herauskommen wollen, wie wir da

Die hier von Herrn F. an den heutigen Medien geübte Kritik stellt gleichzeitig eine kommentierende Bewertung früherer biographischer Erfahrungen dar, insofern deren manipulierende Wirkung in einen direkten Bezug zum diktatorischen Naziregime gesetzt wird. Die Begründungsstruktur dieser argumentativen Sätze lässt sich wie folgt paraphrasieren: Weil die heutigen Medien die Menschen mit unheimlich raffinierten Methoden manipulieren, sind sie die Nachfolger der Diktatoren. Dementsprechend sind die Menschen heute, weil sie sich nicht daraus befreien können, mindestens ebensolche Mitläufer, wie sie es damals gewesen sind.

Mit der verwendeten Wir-Form in Zeile 615 schließt sich der Erzähler in das kollektive Subjekt der hiervon Betroffenen ein, womit er, aus einer rückblickenden Perspektive, auch das eigene Handeln während der nationalsozialistischen Herrschaft mit der Bezeichnung „Mitläuferschaft“ charakterisiert. In Verbindung mit den Aussagen der bisher untersuchten Erzählsegmente lässt sich also feststellen, daß Herr F. eigenes Handeln retrospektiv in seiner Intentionalität relativiert, da er es als die Umsetzung einer vom Regime erwünschten, und durch Propaganda subjektiv verinnerlichten Verhaltensanforderung beschreibt.

Im Rahmen seiner erinnerten Schulerfahrungen erzählt Herr F. von einer Situation, in der die kollektive Einheit „Schule“ mit dem subjektivem Handeln eines Lehrers konfrontiert wurde, welches im Widerspruch zu den institutionellen Erwartungen stand. In dem entsprechenden Erzählsegment nimmt Herr F. Bezug auf seinen autobiographischen Text, der ebenfalls die Begebenheit einer schulischen Veranstaltung thematisiert, in der dieser Lehrer öffentlich auf die bestehende Rohstoffknappheit hinweist:

58 E Man hatte natürlich als
 59 Schüler auch ein Gespür für die, äh, Lehrer, wo, also, dann doch abweichende, /mh/ äh, äh, na, ja,
 60 Thesen will ich nicht sagen, aber, äh, man spürte ja, dass die nicht da genau in die Linie rein pass-
 61 ten, /mh/ oft an minimalen Bemerkungen und, äh, das, also, jetzt spiele ich im Augenblick an auf
 62 den Knochenmann, /ja/ Dr. T., /ja/ den ich persönlich als Schüler gar nicht mochte, weil er mir
 63 prophezeite, ich würde nie Englisch lernen, was ich ihm sehr übel genommen habe /ist ja auch
 64 schon eine pädagogische Glanzleistung (Lachen)/ (Lachen). Aber irgendwie, dass er, also, es ist
 65 ein Beispiel von ungewöhnlichen, äh, von ungewöhnlicher Zivilcourage war /mh/, dass er vor der
 66 gesamten Schule so aufgetreten ist, äh, mit seiner Werbung für Altmaterial, wie das da eben, wie

67 ich das da /ja/ in der kleinen Sache geschrieben hab.
(...)

76 E Aber das
77 war ein ganz krasser, geäußerter Defaitismus (?), und das war an der Grenze der, ja, des, des
78 Schwerverbrechens /ja/ nicht, das war, mein ich, (h) ich seh noch, wie das Kollegium, der Direk-
79 tor so förmlich erstarrten, als sie das hörten. Ja, äh, (Pause) vielleicht auch etwas, was, äh, nicht
80 unwichtig ist.

Während die soziale Einheit „Schüler“ in Zeile 58f. sprachlich als Ganzheit realisiert wird („Man hatte ... als Schüler“), deutet der Erzähler im gleichen Satz an, dass die Einheit „Lehrer“ von ihm in differenzierender Weise detailliert werden wird. Mit dem in Zeile 59 verwendeten Plural („die Lehrer“) werden (mehrere) Lehrer aus dem Kollektiv exponiert, die durch ihre „abweichende Thesen“ und durch ein „nicht genau in die Linie passen“ vom Erzähler charakterisiert werden. Es folgt ab Z. 62 der Ansatz einer Belegerzählung, die auf Grund des als bekannt vorausgesetzten Inhaltes beim Interviewer nicht vollständig ausgeführt wird. Mit dem namentlich bezeichneten Lehrer Dr. T. führt der Erzähler einen neuen Ereignisträger ein, welchen er zunächst hinsichtlich seiner persönlichen Beziehung zu ihm charakterisiert. In einer, entsprechend der Unvollständigkeit der Belegerzählung, hier nur indirekt begründeten Ergebnissicherung stellt der Erzähler fest, dass das Auftreten dieses Lehrers „ein Beispiel von ... ungewöhnlicher Zivilcourage ist“ (Z. 65f). Nach einer intervenierenden Nachfrage des Interviewers bzgl. der Verwertung organischen „Materials“ als Rohstoff fährt Herr F. ab Zeile 76 mit einer Bewertung der Situation fort, die erzählerisch aus der Perspektive der ideologievertretenden Mehrheit realisiert wird. In analoger Erzählweise detailliert Herr F. sowohl die starke Widersprüchlichkeit von subjektiver Handlung und vorherrschender Ideologie („... an der Grenze des Schwerverbrechens“, Z. 77f.) sowie die Folgen des Lehrerauftrittes hinsichtlich seines sozialen Rahmens „Kollegen“ („Ich seh noch, wie das Kollegium, der Direktor ... förmlich erstarrten...“, Z. 78f.). In seiner Abschlussformulierung betont der Erzähler die Wichtigkeit dieser Erfahrung, ohne diese explizit zu begründen.

Als Kernaussage dieses Erzählsegmentes formuliert Herr F. die von ihm erfahrene Tatsache, dass es, trotz der weithin verinnerlichten, nationalsozialistischen Ideologie, einzelne Personen gab, die intendierte, kritische Verhaltensweisen gegenüber institutionellen Erwartungsschemata zeigten. Die biographische Relevanz dieser konkreten Erfahrung eines subjektiven Widerstandes wird von

Herrn F. erst in der dritten Phase des Interviews expliziert, indem er die Haltung des Lehrers in eine grundsätzliche Sichtweise über menschliches Verhalten integriert:

503 Aber der Mensch, es
504 scheint, also, in der menschlichen Natur ganz tief drin zu liegen, dass er a) einen unglaublichen
505 Verdrängungsmechanismus beherbergt, und auf der anderen Seite ein unglaubliches Anpassungs-
506 bedürfnis, und wenn Sie sehen, dass sie kaum eine Ausweichmöglichkeit haben, und der Drang,
507 irgendwie Märtyrer zu werden, ist im Menschen im allgemeinen sehr gering /mh/. Und dann
508 macht man sich selbst etwas vor, indem man, also, in das Horn mit hineinbläst. Also, der, die
509 typische Verhaltensweise des Menschen ist, Mitläufer /mh, mh/, und das ist immer so, und das ist
510 heute genauso /ja/, nicht wahr.

Der in dem vorangehenden Segment thematisierte Widerstand gegen eine autoritär strukturierte Machteinheit wird somit von Herrn F. als ein individuelles Ausnahmeverhalten betrachtet, welches der „typischen menschlichen Verhaltensweise“, nämlich der des „Mitlaufens“, widerspricht. Auch in diesen argumentativen Sätzen thematisiert der Erzähler immanent seine eigene Haltung gegenüber dem nationalsozialistischen Regime. Eine Selbstkritik wird allerdings nicht auf Subjektebene, sondern im Rahmen der Identifikation mit einer sich typisch verhaltenden kollektiven Einheit geleistet; deren Verhalten wird von Herrn F. mit negativ konnotierten Formulierungen bewertet („unglaublicher Verdrängungsmechanismus“, Z. 504f., oder „Dann macht man sich selbst was vor“, Z. 508). Da der Erzähler schließlich feststellt, dass es sich bei seiner Charakterisierung menschlichen Verhaltens um eine Konstante handelt („... das ist immer so, und das ist heute genauso“, Z. 510), kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass Herr F. die Möglichkeit eines subjektiv intendierten Handelns, insbesondere unter den Bedingungen einer totalitären Herrschaft, grundsätzlich in Frage stellt. Der Hinweis auf diese „in der menschlichen Natur ganz tief drin liegenden“ Charaktereigenschaft dient somit Herrn F., neben der Bedeutsamkeit des politischen Rahmens und der weitergegebenen Sozialisation seines Vaters, als dritter Begründungsfaktor für eigenes biographisches Handeln.

Mit der Verschärfung der Kriegslage wurde 1943 der Schulbesuch von Herrn F. abrupt beendet. Nachdem er als Flakhelfer eingezogen und Erfahrungen als aktiver Kriegsteilnehmer gemacht hatte, verpflichtet er sich als Reserveoffiziersanwärter bei der Luftwaffe:

156 Weil ich nun die Flak schon kannte und nicht sonderlich auf, äh, äh Heldentod und Heldenruhm
157 erpicht war, /ja, ja/ hab ich mich auch freiwillig als Reserveoffiziersbewerber zur Flak gemeldet
158 /ja/. Das war auch ein strategischer Schachzug, der von etlichen Mitschülern gemacht wurde, um
159 beispielsweise der Waffen-SS zu entgehen /mh/. Also, ich entsinne mich sehr genau, dass wir in
160 der heutigen Konrad-Adenauer-Allee, also, da am Besenbinderhof /ja, ja/, dass wir da, also, da
161 war am Nagelsweg, war die Gebietsführung der HJ /mh/, und da kam der Gebietsführer, also, das
162 war der höchste Führer der HJ, der bei dieser angetretenen Marschkolonne jeden einzelnen (Pau-
163 se) befrachte, also, erst mal ihn aufforderte, sich zur Waffen-SS zu melden /mh/ und, äh, jeden
164 befrachte, der das, also, irgendwie verneinte oder sich entziehen wollte. Da wurden dann Gründe
165 erfracht, /ja/ und es ist heute sicherlich sehr, sehr schwer, sich in die Situation hineinzusetzen,
166 und es war äußerst schwierig, ein glattes 'nein', ohne, ja, Begründung zu bringen. Also, eine ganz
167 leichte Begründung war: „Also, äh, Gebietsführer, ich muss darauf hinweisen, dass ich bereits
168 meine Annahme als ROB /ja/ der Luftwaffe habe“ /ja, ja/. Da ging er sofort weiter, dagegen
169 konnte er /aha, aha/ nichts machen.

Aus einer subjektiven Perspektive führt der Erzähler zunächst Begründungen auf, die ihn dazu veranlassen haben, sich als Reserveoffizier zu verpflichten. Innerhalb dieser argumentativen Sätze (Z. 156-159) wird auch ein impliziter Bezug zu ideologisch erwarteten Verhaltensweisen hergestellt („Heldenruhm“ und „Heldentod“), mit denen er sich in diesem Fall nicht identifiziert, und sich daher für ein - ebenfalls gebilligtes - alternatives Handeln entscheidet. In Zeile 158 weist der Erzähler darauf hin, dass er sich auch hier im Rahmen eines kollektiven Begründungszusammenhangs entscheidet. In Verbindung mit der impliziten Distanznahme im ersten Satz ist die hier formulierte Begründung „um beispielsweise der Waffen-SS zu entgehen“ als eine kritische Bewertung institutioneller (Teil-) Strukturen zu verstehen. Es folgt ab Zeile 159 die szenische Detaillierung einer Situation, in der zukünftige Mitglieder der Waffen-SS rekrutiert werden sollen, welche zunächst in der Ich-Form begonnen, und dann - im Rahmen einer Identifikation mit der sozialen Einheit „Hitlerjugend“ - in der Wir-Form weitergeführt wird. Der HJ-Gebietsführer wird als Ereignisträger nur insofern charakterisiert, als das er in einen Dialog mit jedem einzelnen Jugendlichen tritt, und somit von jedem eine aktive Stellungnahme gegenüber seiner Verhaltensaufforderung erreichen will. Aus einer gegenwärtigen Perspektive betont der Erzähler die Schwierigkeit der Situation, in der eine intendierte subjektive Entscheidung von institutioneller Seite im Prinzip nicht vorgesehen war. In einem fiktiven Dialog detailliert Herr F. nun die Weise, wie die subjektiven Handlungsabsichten durch die Bezugnahme auf eine übergeordnete Institution realisiert werden konnten. Der Gebietsführer, der als Vertreter einer untergeordneten institutionellen Einheit eben-

falls auf diese Strukturen bezogen ist, wird dementsprechend in der Ergebnissicherung als „machtlos“ beschrieben („dagegen konnte er nichts machen“, Z. 169).

Sowohl der HJ-Gebietsführer als auch der Erzähler selbst werden hier als Subjekte gezeigt, die nur im Rahmen rigider institutioneller Strukturen agieren können. Dennoch wird in diesem Erzählsegment die Möglichkeit einer Handlungsalternative der Rekruten aufgezeigt. Der subjektiv intendierte Wunsch, nicht der Waffen-SS beizutreten, ist allerdings nur dann umsetzbar, wenn er in einen institutionell übergeordneten Begründungszusammenhang gestellt wird, d.h., wenn die subjektive Intention als institutionell intendiert uminterpretiert werden kann. Die subjektive Absicht bleibt also insofern erhalten, als dass sie im Handlungsergebnis umgesetzt werden konnte, dennoch stellen institutionelle Erwartungsschemata Mittel und Rahmen des subjektiven Handelns dar. Die in diesem Erzählsegment thematisierten, individuellen Handlungsmöglichkeiten stehen m.E. stellvertretend für die Rekapitulation des eigenen Verhaltens von Herrn F.; der von ihm auch auf sich selbst bezogene Begriff der „Mitläuferschaft“ („Ich gehörte zu der Mehrheit der Mitläufer, möchte ich sagen“, Z. 208) wird in diesem Erzählsegment näher charakterisiert. So bezeichnet dieser für Herrn F. nicht das völlige Fehlen eigener Handlungsabsichten, sondern vielmehr den Versuch, eine direkte Konfrontation subjektiver und institutioneller Intentionalität zu vermeiden. Hierbei ist m.E. bedeutsam, dass Herr F. in seinen Erfahrungsschilderungen weniger selbstkritische, sondern überwiegend erklärende Aussagen bezüglich seines eigenen Verhaltens trifft (z.B. in Zeile 165f.: „Es ist heute sicherlich sehr sehr schwer, sich in die Situation hineinzusetzen“). Der hierdurch entstehende Rechtfertigungscharakter einzelner Gesprächspassagen wird, vor dem Hintergrund der Wirkungsprinzipien eigenbiographischer Arbeit, noch einmal aufgegriffen werden.

In dem folgenden Subsegment schildert Herr F. die Auswirkungen des Krieges als Ausgangspunkt für erste regimekritische Reflexionen:

118 E Und ich habe da eben, in dieser Weise, auch den Großangriff auf,
119 äh, Hamburch erlebt, und dabei wurde, unser Haus brannte in Altona ab und aus, und, äh, na, ja,
120 das waren immerhin die Eindrücke /mh/, die man da bekommen hat /mh/, und ich muss sagen,
121 dieser Eindruck des zerstörten Hamburchs hat mich doch sehr belastet /ja/. Und ich muss sagen,
122 meine spontane Reaktion von damals war, als ich das sah, dieses Ausmaß an Zerstörung, da dachte
123 ich, also, etwas fassungslos, also, nun kann der Kriech doch eigentlich kaum weitergehen /ja/.
124 Dass das dann aber eigentlich überhaupt erst anfing, das hab ich in, äh, der Situation, so nicht

125 überblickt, und vielleicht ist ganz wichtig, dass man etwas weiß, von der Schizophrenie, in der
126 man steckte, oder zumindest ich und eigentlich auch doch viele Gesprächskameraden, möchte ich
127 sagen. Ich hatte doch eine ganz Gruppe von ähnlich ..., ja, Gesinnten, also, ich möchte überhaupt
128 nicht den Eindruck erwecken /mh/ von irgendwelcher kritischen, /mh/ grundsätzlich kritischen,
129 /mh/ widerständlerischen, /mh/ davon kann überhaupt nicht die Rede /ja, ja/ sein. Es war einfach
130 nur, äh, dass man (h) doch so weit offenen Auges die Entwicklung sah, dass es schwer war, eine
131 Übereinstimmung zwischen dem, was man sah, was man erlebte /mh/ und dem, was einem die
132 Propaganda /ja/ erzählte /ja/, diese Übereinstimmung herzustellen /ja/. Und, äh, da fing man na-
133 türlich an, doch nachdenklich zu werden.

Zu Beginn dieses Subsegmentes detailliert der Erzähler aus einer subjektiven Perspektive die konkreten Folgen des Krieges, indem er sie indirekt auf den sozialen Rahmen „Familie“ bezieht („Unser Haus brannte in Altona ab...“, Z. 119). In einer ersten Ergebnissicherung betont Herr F. die Prägnanz dieser Erfahrung, wobei er die hieraus resultierende, veränderte Vorstellung von „Krieg“ aus einer gegenwärtigen Perspektive kommentiert („Dass das dann aber eigentlich ... erst anfang, hab ich ... so nicht überblickt“, Z. 124f.) In einer weiterführenden Detaillierung stellt er diese Erfahrungen in den Zusammenhang einer ebenfalls veränderten Sichtweise auf die nationalsozialistische Propaganda, die er nicht nur für sich selbst feststellt, sondern auf „eine ganze Gruppe von ähnlich ... Gesinnten“ (Z. 127) bezieht. Die entstandene „Schizophrenie, in der man steckte“ (Z. 125f), expliziert der Erzähler in argumentativen Sätzen als die Diskrepanz eigener Erfahrungen zu dem, „was ... die Propaganda erzählte“ (Z. 132). In einem erzählerischen Einschub (Z. 128-130) relativiert Herr F. die systemkritische Dimension seiner damaligen Reflexionen, indem er betont, dass hierdurch ein intendierter Widerstand bzw. eine grundsätzlich kritische Haltung nicht entstanden war. In der abschließenden Ergebnissicherung stellt der Erzähler allerdings fest, dass er durch die erfahrene Diskrepanz erstmals „nachdenklich“ geworden sei.

Der in diesem Segment erstmals thematisierte Widerspruch zwischen einer subjektiven und der institutionell, propagandistischen Deutung von Kriegsfolgen, führt bei Herrn F. nicht zu einem aktiven „Widerstand“. Allerdings spricht der Erzähler die Tatsache an, dass er sich in Gesprächen mit anderen über diesen Erfahrungswiderspruch austauschte. In ihrer Grundaussage lehnt sich somit dieses Segment eng an die vorherigen an, da auch hier ein soziales Handeln geschildert wird, welches zwar durch eine immanente Kritik motiviert ist, aber nicht direkt mit „Institution“ konfrontiert wird. Stattdessen wird in der Aktiv-Formulierung „es war schwer ... diese Übereinstim-

mung herzustellen“ (Z. 132) zum Ausdruck gebracht, dass, im Rahmen der Identifikation mit der nationalsozialistischen Ideologie, eine grundsätzliche Motivation des Erzählers bestand, über etwaige Widersprüche hinwegzusehen.

Nachdem Herr F. im Jahre 1944 in amerikanische Kriegsgefangenschaft geraten war, wurde er 1946, zusammen mit anderen deutschen Gefangenen, nach England verschifft. Hier mußte er Zwangsarbeit in „Arbeitskommandos“ leisten, bis er Mitte 1948 nach Deutschland zurückkehren durfte. Nach einem schulischen „Ergänzungskurs“ legt Herr F. das Abitur ab, womit sich ihm die Frage nach seiner beruflichen Zukunft stellt. Es folgen nun berufliche Suchbewegungen, die über eine kaufmännische Lehre sowie ein Semester an der Pädagogischen Hochschule führen. Schließlich bekommt Herr F., der eigentlich seine musikalische Neigung in eine Berufstätigkeit integrieren möchte, aber feststellt, dass das Studium zum Gymnasiallehrer für ihn nicht der richtige Weg ist, einen Impuls durch einen Bekannten:

402 E Und dann traf ich jemanden aus Altona, der zwei, drei Klassen höher war als ich. Der studierte
403 Wirtschaftswissenschaften mit der Absicht, äh, äh, Diplomhandelslehrer zu werden /mh, mh/.
404 Wie der hörte, „Mensch, du hast doch eine kaufmännische Lehre, da bietet es sich doch an, dass
405 du irgendein Wirtschaftsfach ...“, und das kam mir /mh/ auch plausibel vor. Das hab ich dann
406 auch gemacht und ich meine, ich bedaure das nicht, also, ich hab an sich auch diese Tätigkeit als
407 Handelslehrer nicht schlecht gefunden, äh, aber gerade, wo ich jetzt fast 10 Jahre im Ruhestand
408 bin, weiß ich, äh, dass das, also, meinen eigentlichen Anlagen und Interessen überhaupt nicht
409 entsprach /aha/. Also, ich überblättere heute beim Studium der Tageszeitung mit Genuss den
410 Wirtschaftsteil (Lachen) und freue mich jeden Tag wieder, dass ich da nicht auf dem Laufenden
411 sein muss /mh, ja/.

In diesem Subsegment zieht der Erzähler eine insgesamt negative Bilanz seines beruflichen Werdeganges. Nachdem er mehrere Ansätze von „Berufskarrieren“ abgebrochen hatte, da diese seinen Neigungen bzw. Fähigkeiten nicht entsprachen (Vgl. Z. 377-402), wählt er nun eine Berufsperspektive, die ihm auf Grund seiner kaufmännischen Vorkenntnisse „plausibel“ erscheint. Im Rahmen seiner Erzählung nimmt Herr F. eine Zweiteilung seiner Erfahrungsaufschichtung vor: Aus einer Rekapitulationsperspektive, die bis zum Ende der aktiven Berufstätigkeit reicht, bewertet er diese insgesamt positiv („ich bedaure das nicht“, Z. 406 und „ich hab an sich ... diese Tätigkeit ... nicht schlecht gefunden“). Mit einer veränderten Lebenssituation (Pensionierung) verändert sich bei Herrn F. auch die Sichtweise auf sein (ehemaliges) Berufsleben („jetzt ... weiß ich, dass das

... meinen eigentlichen Anlagen und Interessen überhaupt nicht entsprach“, Z. 407-409). Es deutet sich somit in diesem Erzählsegment an, dass bei Herrn F., ausgelöst durch seine Pensionierung, eine prozessive Veränderung der „biographischen Gesamtformung“ eingesetzt hat, indem er einerseits seine autobiographische Gesamtsicht als „Totale“ formuliert, und andererseits in der Abschlussformulierung die ihm bewusst werdende Möglichkeit beschreibt, nunmehr tatsächlich intendiert handeln zu können.

Zu dem Prozess einer sich verändernden biographischen Selbstsicht gehört u.a. eine aktive Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die Herr F. dadurch, dass er sie schriftlich formuliert, enttabuisieren und somit sich und anderen kommunikativ zugänglich machen möchte:

532 E Also, ich habe, also, ich weiß nicht, mein entscheidenden
533 der Schrieb war ja, also, über Nachbarschaft und da ging es über das Miterleben der Deportation.
534 Also, einer Nachbarsfamilie, davon wissen Sie nichts? /Nein/. Na, ja, das ist eigentlich das entscheidende Erlebnis für mich gewesen /ja/. Also, eine Familie, die unter uns wohnte, ist im Oktober
535 einundvierzich, eben, von heute auf morgen deportiert worden. Das ist etwas, was für mich
536 mit, ja, mit traumatischen Erinnerungen, das bin ich nie losgeworden /mh, mh/. Und da ist beispielsweise in bezug auf Ihre Frage, das ist in meiner Familie, eigentlich mit meinen Eltern, nie
537 aufgearbeitet worden.
538
539

Mit dem hier angesprochenen Text, der von Herrn F. bereits vor seiner aktiven Teilnahme an der Schreibwerksatt verfasst worden ist, stellt er sich schließlich auch der „Öffentlichkeit“ der Schreibgruppe:

623 Durch diese, also, ich hab diese Geschichte von diesem
624 Miterlebnis der Deportation, /mh/ die hatte ich, äh, das war sozusagen schon etwas, was ich hatte,
625 als Text /ja/, und der schlug da ziemlich ein. Und der, äh, brachte nun auf einmal in allen Akzenten der
626 Vergangenheitsbewältigung das, wodurch auch die Geister sich /mh/ etwas schieden /ja/.
627

Die Verschriftlichung autobiographischer Erfahrungen, die der Erzähler selbst als „Vergangenheitsbewältigung“ bezeichnet, mündet hier in einen kommunikativen Prozess, dessen diskursiver Charakter in der Formulierung „wodurch die Geister sich etwas schieden“ angesprochen wird. Dabei geht es Herrn F., wie er kurz darauf sagt, vor allem um das Ablegen einer biographischer Zeu-

genschaft: „Dafür stehe ich gerade, so wie ich hier stehe. Und alles was darum ist, dafür kann ich mich verbürgen, und das genügt mir“ (Z. 655-657).

Zusammenfassung

Im letzten Teil der Analyse ist belegt worden, dass in der Erfahrungsaufschichtung von Herrn F. mit der Pensionierung eine Veränderung der dominanten Prozessstruktur eingeleitet worden ist. Während im Rahmen der rekapitulierten Erinnerungen wesentliche Merkmale eines „institutionellen Ablaufmusters“ nachgewiesen werden konnten, ist in der Analyse der jeweiligen Erzählsegmente ebenfalls deutlich geworden, dass dieses von der Perspektive einer gegenwärtig wirksamen, „biographische Gesamtformung“ des Erzählers überlagert ist. Aus eben dieser biographischen Gesamtsicht wird von Herrn F. die Intentionalität eigener biographischer Handlungen kritisch reflektiert bzw. ihre Begrenztheit durch äußere Faktoren (Sozialisation des Vaters, institutionelle Machtstrukturen, menschliche Grundeigenschaften) argumentativ begründet. Die vom Erzähler rekapitulierten Deckungen eigener Handlungsabsichten mit institutionellen Erwartungsschemata werden dementsprechend in diese Begründungsstruktur integriert. So stellt Herr F. in mehreren Erzählsegmenten fest, dass durch die Verinnerlichung der nationalsozialistischen Ideologie eine Unterscheidung eigener und institutioneller Handlungsabsichten auf Subjektebene nicht mehr geleistet wurde, d.h. subjektives Handeln grundsätzlich als institutionell motiviert betrachtet werden konnte. Das kritische Verhalten des Lehrers, der öffentlich auf die schwierige Versorgungslage hingewiesen hatte, wird zwar positiv bewertet, aber als Ausnahmeerscheinung rekapituliert. Es kann daher m.E. die These aufgestellt werden, dass Herr F. im Rahmen einer biographischen Gesamtformung eine Neuaufschichtung lebensgeschichtlicher Erfahrungen vornimmt, indem er einerseits traumatische bzw. tabuisierte Erlebnisse bewusst thematisiert, zum anderen eigenes biographisches Handeln in dessen Voraussetzungen zu erklären versucht. Es ist bereits angesprochen worden, dass die Transformation lebensgeschichtlicher Erfahrungen in einen autobiographischen Text für Herrn F. ein wesentliches Mittel eigenbiographischer Arbeit darstellt. Anhand des folgenden Textes „Aus meiner Schulzeit“ soll nun untersucht werden, inwieweit sich auch hier ein Aneignungsprozess biographischer Erfahrungen widerspiegelt.

6.6.3 Der autobiographische Text „Aus meiner Schulzeit“

Da es sich bei dem nachfolgenden Text um die Abschrift eines z.T. handschriftlich korrigiertes Manuskripts handelt, soll hier darauf hingewiesen werden, dass die im Text vermerkten Korrekturen von mir in der Abschrift umgesetzt worden sind. Außerdem fehlt eine im Manuskript eingefügte Abbildung der Schule (Kopie eines Fotos). Auf Grund der Redundanz für die Textinterpretation und wegen der Herrn F. zugesicherten Anonymisierung des Datenmaterials ist auf diese Abbildung verzichtet worden.

Herr F. (71 Jahre)

„Aus meiner Schulzeit“

1 Vor mir liegt ein Foto meiner einstigen Schule. Ein düsterer Backsteinbau des ver-
gangenen Jahrhunderts. Ein mächtiger Giebelvorbau beherrscht die beiden fast ge-
dackten Seitenflügel. In der Mitte unten das Portal wie ein bedrohliches schwarzes
Loch. Zu Beginn des Schuljahres drängten wir uns dort zu ungewöhnlich früher
5 Stunde, um bei Öffnung der Tür in den neuen Klassenraum zu stürzen in der Hoff-
nung, einen günstigen Platz in den hinteren Reihen zu ergattern. Schummeln war
nämlich Ehrensache. Auch die Chance, etwas vorgesagt zu bekommen, war hinten
besser. Unser Lateinlehrer behauptete zwar, dass er sich nicht täuschen ließe. Den-
noch arbeiteten wir ständig mit der sogenannten „Brücke“, wie die deutschen Über-
10 setzungen der üblichen Texte hießen. Sie waren im Liliputformat im Buchhandel zu
haben. So genügte es, zu Hause den ersten Satz der Lektüre vorbereitet zu haben für
den Fall, daß man als erster aufgerufen wurde. Blieb man davon verschont, hatte
man genug Zeit, um unter dem Tisch den nächsten Satz vorzubereiten. Kam man
dann wirklich dran, konnte man sich danach auch der „Brücke“ entledigen und sich
15 anderen Tätigkeiten zuwenden, was natürlich den Lateinkenntnissen nicht gerade
förderlich war. „Papa“ - wie wir in Anlehnung an Papa Haydn unseren Lateinlehrer
nannten - merkte von alledem nichts. Er war ein stilles, in sich gekehrtes Männlein,
das allerdings auch nicht die geringste Begeisterung für das humanistische Ideal
unserer Kultur zu entfachen wusste. Mich packt schon ein wenig die Wut, wenn ich

20 daran denke, dass er nicht einmal die Abbildungen im Lateinbuch nutzte, um uns etwas von antiker Kultur beizubringen. Vielleicht genierte ihn die Nacktheit der alten Helden, die natürlich unser pubertäres Grinsen provozierte. Gewiss fühlte er sich ein wenig hilflos den rotzfrechen H.J.-Typen ausgeliefert, wobei ihm auch das Parteiabzeichen im Revers wenig nützte.

25 Aber es gab auch stärkere Charaktere unter unseren Lehrern. Dazu gehörte Dr. T., der uns Geschichte und Englisch beizubringen hatte. Da er meinte, ich würde wohl nie das Englische lernen, genoss er nicht gerade meine Sympathie. Er war kein Parteigenosse und stand unter der besonderen Aufsicht des Schulrates. Wenn dessen Hospitation zu erwarten war oder auch unvorhergesehen über uns hereinbrach, so
30 genügte eine kurze Verständigung: „Wenn wir hohen Besuch bekommen, dann wisst ihr ja Bescheid: Thema: Die Bedrohung des Abendlandes aus dem Osten im Ablauf der Geschichte.“ Und das funktionierte dann auch am Schnürchen.

Eine Begebenheit wird mir unvergessen bleiben. Dr. T. war beinamputierter Veteran des 1. Weltkrieges. Dennoch hatte man ihn im Kriege mit der allgemein üblichen
35 Altmaterialsammlung betraut. Die desolatte Rohmaterialversorgung sollte auf diese Weise aufgebessert werden. Die ganze Schule war in der Aula versammelt, ein fast sakraler Raum, der ziemlich düster hinter den riesigen, bleiverglasten Rundbogenfenstern der Fassade lag. Auf einer Empore gab es sogar eine Orgel. Das Lehrerkollegium saß auf dem Podium vorne, nur Dr. T. ganz hinten auf einer Bank. Der Direktor hatte gerade seinen politischen Lagebericht beendet, in dem von dem heldenreichen Ringen unserer Soldaten gegen eine Welt von Feinden die Rede gewesen war. Da erhob sich Dr. T. hinten im Raum und durchquerte die Aula in der ganzen
40 Länge. Von Gehen oder Schreiten konnte nicht die Rede sein, da seine Prothese einen dumpf rasselnden Kontrapunkt zum übriggebliebenen Bein hörbar machte, ein geradezu gespenstisches Klick-Klack, Klick-Klack. Vorne drehte er sich zur Schülerschaft um. Im Gegensatz zur pathetischen Redeweise des Direktors ließ er fast tonlos verlauten: „Jungs, bringt mal wieder ein paar alte Knochen mit! unsere U-Boote haben kein Öl mehr.“ Das Kollegium auf dem Podium erbleichte. Atemlose Stille in der Schülerschar. Umso vernehmlicher das Klick-Klack, Klick-Klack des wieder im Hintergrund verschwindenden Dr. T. Der Knochenmann war durch unsere Reihen gehumpelt. Natürlich stand am nächsten Morgen wieder hoher Besuch ins

Haus. Eifriger denn je wussten wir die Bedrohung des Abendlandes aus dem Osten zu repetieren.

6.6.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Schulzeit“

Der autobiographische Text von Herrn F. weist formal keine einheitliche Struktur auf. Allerdings erinnert, beschreibt und kommentiert in diesem Text ein auktorialer Erzähler, der, in Anlehnung an traditionelle literarische Formen, neben einer inhaltlichen Ordnung auch unterschiedliche Erzählperspektiven einnimmt. So führt er das Geschriebene als subjektive Erinnerungen in der Ich-Perspektive ein, wechselt dann in die Wir-Perspektive der Klassengemeinschaft oder illustriert in Form von direkt und indirekt wiedergegebenen Dialogen. In einem szenischen Einstieg nimmt der Autor zum einen die Einführung in das Thema, zum anderen eine zeitliche Perspektivierung des Erzählten vor. Aus einer Gegenwartsperspektive folgt eine charakterisierende Beschreibung des Schulgebäudes, bei der mit der Verwendung von emotional konnotierten Verben, Adverbien und Adjektiven (z.B. „düster“, „beherrscht“, „bedrohlich“) in metaphorischer Weise eine den Erinnerungen zugrundeliegende, affektive Disposition des Autors eingeführt wird.

Die hier zum Ausdruck gebrachte negative Emotionalität bei der Beschreibung des Schulgebäudes lässt die Interpretation zu, dass damit die Erinnerungen an die Institution „Schule“ insgesamt von Herrn F. als emotional belastet rekapituliert werden. Ein entsprechender Hinweis findet sich in den untersuchten Erzählsegmenten des Interviews nicht. Vielmehr erscheint die Schule in der erzählerischen Darstellung durchaus als ein Ort, mit dem Herr F. positive (Lern-) Erfahrungen assoziiert (z.B. in seiner Schilderung der „an sich fabelhaften“ Heimatkundelehrerin). Da eine direkte Vergleichbarkeit zwischen Text und Interview nicht gegeben ist, kann nur thesenhaft festgestellt werden, dass der Autor durch diesen Textestieg eine emotionale Distanz zu seinen Erinnerungen signalisiert.

Auch die nun folgende Detaillierung einer regelmäßig wiederkehrenden Situation zum Schuljah-

resbeginn (Zeile 4ff.) beinhaltet eine tendenziell negative Grundaussage. Aus der Wir-Perspektive, mit der Herr F. seine Identifikation mit der sozialen Einheit „Schüler“ zum Ausdruck bringt, wird eine Diskrepanz subjektiver und institutioneller Absichten thematisiert; dem Wunsch der Schüler, zu „schummeln“ oder „etwas vorgesagt zu bekommen“ steht die Intention der Lehrer entgegen, dieses zu verhindern. Dieser Konflikt wird am Beispiel des Lateinlehrers detailliert, dessen Behauptung, „dass er sich nicht täuschen ließe“, von dem Autor mit einer geschilderten Verhaltensstrategie der Schüler widerlegt wird. In einer Ergebnissicherung werden sowohl die Folgen für die soziale Einheit der Schüler („... was natürlich den Lateinkenntnissen nicht gerade förderlich war“, Z. 15f) als auch für den Lehrer („Papa ... merkte von alledem nichts) expliziert.

Ähnlich wie in dem Interviewsegment, in dem Herr F. von der Rekrutierung zur Waffen-SS erzählt, findet eine offene Konfrontation subjektiver und institutioneller Absichten nicht statt. Wenngleich der thematische Hintergrund dieses Textausschnittes vergleichsweise „harmloser“ Natur ist, wird hier ebenso ein subjektives Handeln geschildert, das nur durch eine „Strategie“ im Rahmen institutionell vorgegebener Möglichkeiten realisiert werden kann. Gerade in Verbindung mit der erwähnten Interviewsequenz kann festgestellt werden, dass der Autor auf textlicher Ebene eine Handlungserfahrung thematisiert, die symbolhaft das eigene biographische Handeln innerhalb dieser biographischen Epoche (und darüber hinaus) grundsätzlich charakterisiert. Zudem findet sich auch im Text der Hinweis von Herrn F., dass es sich um eine Kollektivstrategie handelt, womit das eigene Verhalten des Erzählers mit der Haltung einer kollektiven Einheit identifiziert und legitimiert wird („Schummeln war nämlich Ehrensache“, Z. 6f.).

Im Anschluss an dieses Textsegment folgt nun eine weitergehende Charakterisierung des Lateinlehrers in Form von deskriptiven Sätzen, die zunächst eine implizit negative Bewertung des Autoren beinhalten. Dabei klingt zwar in der Feststellung, dass dieser „nicht die geringste Begeisterung für das humanistische Ideal unserer Kultur zu entfachen wusste“ (Z. 18f.), eine ironisierende Wirkungsabsicht an, diese wird aber in der folgenden, betont subjektiven Wertung des Erzählers relativiert. Es bleibt zumindest offen, inwieweit die Kritik an dem Lehrer, dass dieser „nicht einmal die Abbildungen im Lateinbuch nutzte, um uns etwas von antiker Kultur beizubringen“, nicht direkt mit der vorangehenden Aussage verknüpft ist. In den nachfolgenden argumentativen Sätzen formuliert Herr F. Begründungen für das Verhalten des Lehrers, indem er dessen Vermeidungshaltung gegenüber einer möglichen Konfrontation mit den Schülern antizipiert. In diesem Zusammenhang

blick auf ein „lebensgeschichtliches Lernen“ kann hier somit festgestellt werden, dass die literarische Transformation u.a. für Herrn F. eine Möglichkeit darstellt, biographisch relevante Themen kommunizierbar zu machen.

Ab Zeile 25 wird nun ein weiterer Lehrer, Dr. T., eingeführt, welcher in der direkt folgenden Charakterisierung kontrastiv dem Lateinlehrer gegenübergestellt wird („Es gab auch stärkere Charaktere unter unseren Lehrern“, Z. 25). In deskriptiven Sätzen wird dessen Verhältnis zum Erzählsujet („er genoss nicht gerade meine Sympathie“, Z. 27) und zur kollektiven Einheit „Partei“ („Er war kein Parteimitglied“) skizziert. In einer szenisch-dialogischen Form wird anschließend die Verhaltenstrategie dieses Lehrers beschrieben, um der möglichen Kritik eines übergeordneten institutionellen Vertreters (Schulrat) zu entgehen. Hierbei fordert er die soziale Einheit der Schüler auf, bei dessen Besuch den Unterricht sofort auf ein institutionell erwünschtes Thema umzustellen. In der Ergebnissicherung stellt der Autor fest, dass dies auch „wie am Schnürchen“ funktionierte.

Die hier geschilderte Erinnerung ist insofern bedeutsam, als dass durch das beschriebene Verhalten der Schüler die Wirksamkeit der im Interview angesprochenen, verinnerlichten Ideologie relativiert wird. In Anlehnung an die oben erwähnte Notwendigkeit einer Verhaltenstrategie der Schüler zur Durchsetzung ihrer Absichten wird hier ein intendiertes Verhalten des Lehrers beschrieben, welches seinerseits nur durch eine Strategie gegenüber übergeordneten, institutionellen Erwartungshaltungen realisiert werden kann. Als Voraussetzung für den Erfolg dieses Handelns muss die Identifikation der Schüler mit dem Lehrer stärker wirken als deren Identifikation mit der institutionalisierten Ideologie. Die Tatsache, dass das „wie am Schnürchen lief“, belegt die charakterisierende Aussage zu Beginn dieses Abschnittes („es gab auch stärkere Charaktere“). Wenn schon im Rahmen der Interviewanalyse herausgearbeitet worden ist, dass Herr F. „Institution“ weniger als anonyme Strukturen rekapituliert, sondern diese mit ihren personalisierten Vertretern assoziiert, so stellt auch der Inhalt dieses Abschnittes einen Beleg dafür dar, dass eine Identifikation im wesentlichen über handelnde Subjekte erfolgt ist. Indem Herr F. diese in seinem autobiographischen Text benennt bzw. charakterisiert, werden damit auch seine Erfahrungen konkretisiert und losgelöst von abstrakten Vorstellungen potentieller Leser diskutierbar.

Der letzte inhaltliche Abschnitt des Textes (Z. 33-51) stellt den Höhepunkt der Erzählung dar. In einem einleitenden Satz wird zunächst die biographische Relevanz des Folgenden für den Verfas-

ser betont („Eine Begebenheit wird mir unvergessen bleiben“, Z. 33). Es folgt eine weitergehende Charakterisierung des Dr. T., der nun auch in der ihm von der Institution übertragenen Aufgabe beschrieben wird, Altmaterial zu sammeln. In der erzählerischen Exposition der Begebenheit auf der Schulversammlung, welche bereits in einem Interviewsegment thematisiert worden ist, nimmt der Verfasser zunächst eine Beschreibung der Aula vor. Dabei bedient er sich, in Anlehnung an den Beginn des Textes, implizit wertender Formulierungen (z.B. „ziemlich düster“, Z. 37), durch die auch hier eine negative Emotionalität zumindest assoziiert wird. Ebenfalls zur Exposition gehört die symbolhaft wirkende Erwähnung einer unterschiedlichen Sitzposition des „Lehrerkollegiums“ (Podest) und der des Dr. T. (hintere Bank), wodurch eine konflikthafte Diskrepanz innerhalb der institutionellen Vertreter bereits angedeutet wird. In der Form einer szenischen Höhepunkterzählung wird nun der Auftritt des Dr. T. geschildert, wobei durch die Wiedergabe einer wörtlichen Rede der dramatische Charakter dieses Erlebnisses unterstrichen wird. Im Rahmen seiner Schilderung verwendet der Autor sowohl immanent wertende als auch affektbetonte Formulierungen. So stellt er der „pathetischen“ Rede des Direktors, in der er von dem „heldenreichen Ringen unserer Soldaten“ (Z. 41) spricht, die „fast tonlose“ Redeweise des Lehrers entgegen. Deren Folgen auf die Schüler bzw. auf das Lehrerkollegium werden nun mit lautmalerischen bzw. affektiv gefärbten Verben und Adjektiven szenisch detailliert („Das Kollegium ... erleichte. Atemlose Stille in der Schülerschaft, Z. 47). Den Abschluss des Textes bildet eine Rückführung zu der bereits beschriebenen Verhaltenstrategie des Lehrers bei „hohem Besuch“. In der Abschlussformulierung weist Herr F. darauf hin, dass eine Identifikation der kollektiven Einheit „Schüler“ mit dem Lehrer nach dieser Begebenheit noch intensiver als vorher erfolgte („eifriger denn je wussten wir die Bedrohung des Abendlandes ... zu repetieren“, Z. 51).

Die persönliche Haltung von Herrn F. gegenüber dem Verhalten dieses Lehrers wird nur im Interview explizit ausgedrückt („ein Beispiel von ... ungewöhnlicher Zivilcourage“, Z. 65f). In dem autobiographischen Text bezieht der Autor nur immanent Position, indem er die Erlebnisschilderung mit entsprechend konnotierten Verben und Adjektiven unterstreicht. Es wird deutlich, dass hier in erster Linie eine affektive Erfahrung des Verfassers rekapituliert wird. Auch hier bleibt die thematische Grundanlage des Textes, nämlich die Widersprüchlichkeit der Identifikationen von Herrn F., nicht nur erhalten, sondern diese wird am Beispiel des Lehrerverhaltens dramatisiert. Eine interpretative Paraphrase des Textausschnittes - auf der Grundlage der Interviewanalyse - könnte dementsprechend lauten: Auch wenn Herr F. bzw. seine Mitschüler sogenannte „Mitläufer“

waren, haben sie sich nicht gegen systemkritisch handelnde Personen gewendet. Vielmehr waren sie von der charakterlichen Stärke einer solchen Person beeindruckt, mit der sich daraufhin auf einer persönlichen Ebene identifiziert haben. - Gerade in den ersten Passagen des Textes wird erkennbar, daß Herr F. aus einer Gegenwartsperspektive gegenüber seinen erinnerten Erlebnissen Position bezieht, wobei er m.E. gerade in der Beschreibung des Dr. T. hervorhebt, dass auch im Rahmen einer autokratischen Machtstruktur bzw. eines rigiden Herrschaftsystems Subjekte auf unterschiedlichen Ebenen intentional gehandelt haben bzw. handeln konnten.

Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen

- In besonderem Maße erscheint die Pensionierung von Herrn F. als Ausgangspunkt einer biographischen Selbstvergewisserung. Sowohl im autobiographischen Interview als auch in der literarischen Transformation thematisiert Herr F. biographisch relevante Erfahrungen, die durch ihre Explikation enttabuisiert werden. Die hierdurch erreichte Handhabbarkeit seiner Biographie für sich selbst, aber auch deren dadurch ermöglichte Kommunizierbarkeit mit anderen Menschen, lässt den Aspekt der „Aneignung“ von Biographie durch eine literarische Selbstthematisierung besonders deutlich werden.
- Die im Rahmen des Textes gefundenen Widersprüche, die der Autor im Hinblick auf „Identifikation“ implizit zum Ausdruck bringt, machen den Versuch des Verfassers deutlich, sein eigenes biographisches Handeln für sich und andere erklärbar zu machen. Die These Schulzes, dass ein lebensgeschichtliches Lernen immer auch ein Lernen an und in Widersprüchen ist, bekommt eine besondere Relevanz, wenn Herr F. biographische Erfahrungen aus der Zeit des Nationalsozialismus rekapituliert. So ist insbesondere im Interview erkennbar geworden, dass der Erzähler als prägend erfahrene Wertestrukturen seiner Kindheit und Jugend nicht gänzlich aufgeben will, auch wenn dies aus einer heutigen (mehrheitlich vertretenen) gesellschaftlichen Sichtweise von ihm gefordert wird. Im Rahmen seines autobiographischen Textes konfrontiert sich der Autor - zumindest teilweise - mit seinen identifikatorischen Widersprüchen, um diese in eine gegenwärtig erfahrene Identität (auch in ihrer Ambivalenz) einfließen zu lassen.
- Auch im Text von Herrn F. konnte herausgearbeitet werden, dass eigene Einstellungen bzw. als

konflikthaft erfahrene biographische Erfahrungen sowohl durch die Themenwahl als auch durch literaturästhetische Mittel chiffriert werden können, um deren Kommunizierbarkeit mit anderen Menschen zu erleichtern. Gerade im Vergleich zu späteren Erzählsegmenten des Interviews wird deutlich, dass der soziale Rahmen „Schule“ ein weniger „vorbelastetes“ Thema ist, als es beispielsweise die biographische Erfahrungen als Soldat gewesen wären. So konnte in der Textanalyse gezeigt werden, dass Herr F. einen grundsätzlichen Konflikt bzgl. seines subjektiven Handelns auf der vergleichsweise harmlosen Ebene eines (typischen) Schülerverhaltens ausdrücken konnte.

- Die Möglichkeit, biographische Erfahrungen nicht nur für sich selbst zu rekapitulieren, sondern in einer Gruppe von Menschen zur Diskussion zu stellen, wird auch von Herrn F. als intendiertes biographisches Handeln empfunden. Vor dem Hintergrund der angesprochenen Handlungsproblematik innerhalb eines rigiden, autoritären Herrschaftssystems stellt die Produktion eines autobiographischen Textes ein soziales Handeln dar, das von Herrn F. nicht nur vor dem Hintergrund einer veränderten Lebenssituation durch seine Pensionierung, sondern auch im Hinblick auf die Erfahrung einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit als aktiver Impuls eigener biographischer Gestaltung erfahren wird.

6.7 Zwischenbetrachtung

Ich denke, dass es sinnvoll ist, an dieser Stelle einige Zwischenergebnisse der Studie festzuhalten. Konzentrieren möchte ich mich dabei vor allem auf die unterschiedlichen Verarbeitungsformen biographischer Erfahrungen, d.h. auf die Besonderheiten der verbalen gegenüber den schriftlichen Erfahrungsrekapitulationen. – Es ist sehr deutlich geworden, dass nicht nur das Thema „Schulzeit“ von den Probanden auf sehr unterschiedliche Weise behandelt worden ist, sondern dass sich zudem signifikante Unterschiede zwischen Interview und Text auf der Ebene der einzelnen Fallbeispiele gezeigt haben. Da ich es vermeiden möchte, die bereits an den jeweiligen Schluss der Fallanalysen gesetzten Ergebnisse in ausführlicher Weise zu wiederholen, möchte ich für diesen Punkt exemplarisch auf Frau H. zurückkommen und die anderen beiden Fälle anschließend in ihren Kontrastierungen hierzu behandeln. Wenngleich sich bei Frau H. noch am ehesten eine inhaltliche Vergleichbarkeit zwischen Interview und Text angedeutet hat, konnten

durch die Analyse doch charakteristische Unterschiede herausgearbeitet werden. Bezogen auf die Frage nach einem biographischen Lernprozess fanden sich innerhalb ihres Textes „Schulzeit“ folgende Transformationseffekte (im Hinblick auf die Interviewinhalte), die in ihrer Bedeutung für eine veränderte Erfahrungsrekapitulation Frau H's betont worden sind:

- Eine deutlichere Kritik gegenüber institutionellen Erwartungen und Zielen (negative Bewertungen erfolgen vor allem durch das Stilmittel der Ironie). Dadurch bleibt die Erlebensstruktur zwar auf inhaltlicher Ebene weiterhin wirksam, wird aber durch die kritische Interpretation der Autorin relativiert. Im Rahmen einer veränderten Rekapitulationsperspektive kann sich Frau H. nunmehr als Handelnde zeigen und erfahren.
- Die affektive Intensität des Erlebten wird durch ihren sachlichen Berichtstil weitgehend ausgeblendet. Hier ist in der Analyse auf den Aspekt einer von ihr angestrebten Kommunizierbarkeit hingewiesen worden. Frau H. schützte sich dadurch vor einer antizipierten (im Interview angedeuteten) Kritik, dass „andere sehr viel Schlimmeres erlebt hätten“.
- Die strenge Chronologie der Darstellung wurde als Möglichkeit einer inneren Ordnung biographisch relevanter Erfahrungen gedeutet.
- Eine explizite Einordnung biographischer Erfahrungen in einen zeitgeschichtlichen Kontext machen sowohl ihre jeweilige biographische Situation, als auch ihr persönliches Handeln erklärbar (im Text findet ein regelmäßiger Wechsel zwischen der Darstellung äußerer Gegebenheiten und den Beschreibungen persönlicher Erfahrungen statt).

Es erscheint zunächst offensichtlich, dass der Text von Frau H., im Gegensatz zum Interview, einen weitergehenden Bearbeitungsmodus biographischer Erfahrungen darstellt. Wäre es also legitim zu behaupten, dass das Interview (welches stellvertretend für eine verbale Erfahrungsrekapitulation überhaupt gesehen werden kann) bezogen auf die Möglichkeit biographischer Lernprozesse als dem Text untergeordnet zu betrachten ist? – Ein Blick zurück auf die Analyse des Interviews zeigt, dass Frau H. hier Aussagen trifft, die in ihrer affektiven Dimension als biographisch relevant erkannt worden sind, und die dennoch im Text kaum expliziert werden. Es waren dies im Besonderen:

- Erfahrungen des Unerwünscht-Seins (jüdische Abstammung)
- Das Fehlen behütender Bezugspersonen (im Lager)
- Die positive Identifikation mit einem intentional handelnden, institutionellen Stellvertreter

Die Tatsache, dass diese Aspekte im Text weitgehend ausgespart bleiben, ist umso erstaunlicher, da in der Interviewanalyse u.a. die Erfahrungen im Lager Diesen als biographisch besonders relevant für Frau H erschienen sind. Wenn nun die These aufgestellt werden soll, dass eine Gruppenkommunikation über biographische Erfahrungen in dem Maße „schwieriger“ wird, je intensiver die mit ihnen verbundenen Gefühle expliziert werden, dann wird an diesem Beispiel eine Tendenz der Textarbeit deutlich, die Werder im Rahmen der Poesiepädagogik als notwendige Umwandlung des narzisstisch-autobiographischen in einen literarischen Text bezeichnet hat.²⁹⁸ Werder wies darauf hin, dass die autobiographische Selbstthematization in der Regel sowohl exhibitionistische als auch regressive Tendenzen aufweisen würde, die für eine öffentliche Diskussion kaum geeignet wären.²⁹⁹ In diesem Zusammenhang ist sicher auch die weitreichende Erkenntnis von Frau H. bedeutsam, dass es ihr erst im Rentenalter möglich wird, nach ihren eigenen Handlungsimpulsen zu fragen (zu ihrer Motivation für die Teilnahme an der Schreibwerkstatt sagte sie: „Ich will was tun, was mir entspricht“, I., Z.863). Der hier mögliche Umkehrschluss „In meinem (früheren) Leben habe ich vor allem das getan bzw. tun müssen, was andere von mir verlangt haben“ ist, insbesondere vor dem Hintergrund der nationalsozialistisch geprägten Jugendzeit, nur begrenzt kommunizierbar. Frau H. müsste damit rechnen, mit einer Aussage wie dieser auf gesellschaftlich existierende Vorurteile oder Tabus zu treffen. Es wäre also, wenn es um das Verhältnis zwischen Text und Interview geht, richtiger zu fragen, welche Bearbeitungsform einer gewünschte Gruppenkommunikation dienlicher ist. Es konnte nachgewiesen werden, dass die im Interview gefundenen, affektiven Momente der Biographie dennoch auf die Textproduktion von Frau H. Einfluss genommen haben, d.h., dass diese nicht etwa dadurch, dass sie nicht explizit in Erscheinung treten, unwirksam bleiben.

Sehr viel deutlicher noch wird gerade dieser Aspekt bei Herrn F. Bereits zu Beginn des Interviews betont er die Relevanz des Themas „Nationalsozialismus“ für sein biographisches Handeln. In seiner Erzählung problematisierte Herr F. an mehreren Stellen die Grenze seiner intentionalen Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund extrem normativer, institutioneller Erwartungsschemata. Bezogen auf sein (von ihm selbst so bezeichnetes) „Mitläufertum“ trifft er erklärende Aussagen, die von den Sozialisationserfahrungen seines Vaters bis hin zu grundsätzlichen Überlegungen über die menschliche Natur führen („Mitläufertum“ definiert Herr F. als den ständigen Versuch, eine direkte Konfrontation zwischen subjektiver und institutioneller Intentionali-

²⁹⁸ Vgl. Werder 1996, S. 206f. oder auch Kapitel 5.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁹⁹ Vgl. ebd.

tät zu vermeiden³⁰⁰). Sensibel in Bezug auf einen kommunikativen Austausch sind sicher auch seine Aussagen, die eine nach wie vor wirksame Identifikation mit Werten der nationalsozialistischen Ideologie nahe legen könnten (so spricht Herr F. an einer Stelle des Interviews von dem Verlust deutscher „Sekundärtugenden“, wie z.B. Fleiß und Pünktlichkeit). In der Zusammenfassung der Interviewanalyse war festgehalten worden, dass Herr F. aus einer aktuellen Erfahrungsperspektive eine Neuaufschichtung lebensgeschichtlicher Erfahrungen vornimmt, indem er das eigene Handeln innerhalb relevanter biographischer Situationen zu erklären versucht. Die anschließende Textanalyse hat gezeigt, dass Herr F. eben dieses Verhalten, allerdings in verklausulierter Form, auch in seinem Text „Aus meiner Schulzeit“ anspricht. Tatsächlich greift er in fast gleichnishafter Weise das Thema des eigenen biographischen Handelns dergestalt auf, dass er es in den vergleichsweise „harmlosen“ Zusammenhang einer Lateinstunde bzw. in die Darstellung eines opponierenden Lehrers stellt. Die emotionale Brisanz, die sich im Interview zum Teil sehr deutlich zeigte, findet sich auf der Ebene des Textes - hier allerdings in subtiler Weise - wieder, nämlich in emotional gefärbten Metaphern (z.B. wird das Eingangstor der Schule zum „schwarzen Loch“) oder in der Verwendung entsprechend konnotierter Verben, Adverbien oder Adjektive. Wie schon für Frau H. lässt sich also auch für das Beispiel von Herrn F. feststellen, dass der Text im Vergleich zum Interview einen veränderten Interpretationsmodus darstellt, der neben einer sinnhaften Konstruktion biographisch relevanter Erfahrungen vor allem auch eines leisten soll: Den dialogischen Austausch über die eigene Biographie vorbereiten.

Überraschend ist es allerdings, dass es bei dem Fallbeispiel von Frau S. auf den ersten Blick umgekehrt zu sein scheint. So zeigte sich Frau S. im Rahmen des Interviews fast durchgängig auf der Ebene eines intendiert handelnden biographischen Subjekts, dessen eigene Erwartungen sich nicht nur mit denen der Institution Schule deckte, sondern diese weitergehend auch als identitätsstiftenden Rahmen für das eigene Handeln deutete. Auch wenn hier nicht unterschlagen werden soll, dass die von ihr empfundene Diskrepanz zwischen früherer und aktueller Erfahrungsrekapitulationen - bezogen auf ihre damalige Haltungslosigkeit zum Nationalsozialismus - als Motiv für ihre biographische Arbeit genannt worden ist, zeigt sich ein biographisches Krisenpotenzial im Interview kaum. Als Indiz hierfür konnte lediglich die Erkenntnis der Analyse gesehen werden, dass Frau S. ihren familiären Rahmen mit seinen Verhaltenserwartungen als tendenziell identitätsbedrohend erfährt (aktive Handlungsimpulse thematisiert sie im Wesentlichen auf der Ebene institutioneller Teilhabe). Wesentlich aussagefähiger bezogen auf die affektive Dimension

³⁰⁰ Vgl. S. 144 der vorliegenden Arbeit.

ihrer durch die Pensionierung ausgelösten Lebenskrise ist ihr autobiographischer Text. In der dort geschilderten Traumsequenz thematisiert sie in emotionaler Weise den von ihr empfundenen Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit. Anders als bei den anderen zwei Fallbeispielen ist es bei Frau S. also die literarische Bearbeitung, in der sie die ihre Krise begleitenden Gefühle von Verlust und Trauer zum Ausdruck bringt. Wenngleich in der Analyse festgestellt worden ist, dass mit der literarischen Transformation eine Kommunikation narzisstischer Wunschvorstellung ermöglicht wird (die Traumerzählung wurde als ein Beispiel für den symbolhaften Charakter biographischer Lernprozesse interpretiert), bleibt doch die Frage, warum Frau S. im Interview nur wenig Hinweise auf das Krisenpotenzial ihrer Pensionierung gegeben hat. Als Erklärung hierfür kann möglicherweise die Überlegung dienen, dass Frau S. unterschiedliche Rekapitulationsperspektiven bei dem Verfassen des Textes und beim biographischen Interview eingenommen hat. Äußerte sie sich im letzteren aus ihrer aktuellen Erfahrungsperspektive (die Pensionierung liegt zum Zeitpunkt des Interviews bereits viele Jahre zurück), nimmt sie möglicherweise das Schreiben des autobiographischen Textes zum Anlass, sich auf die emotionale Dimension ihrer damaligen Identitätskrise erneut einzulassen. Für diese These spricht, dass Frau S. sich dem Thema „Schulzeit“ ohnehin auf einer emotional-assoziativen Ebene genähert, also das von der Kursleiterin vorgegebene Thema in einen für sie relevanteren biographischen Zusammenhang gestellt hat.

Es bleibt an dieser Stelle zunächst festzuhalten, dass die Beziehung von schriftlichen und verbalen biographischen Erfahrungskapitulationen nicht in jedem Falle eindeutig zu bezeichnen ist. Für ein biographisches Lernen kann auf jeden Fall gelten, dass die autobiographischen Texte als Ausgangspunkte für eine kommunikative Auseinandersetzung über individuelle biographische Erfahrungen dienen sollen. Um diese zu gewährleisten, werden biographisch relevante Themen in einer Weise „aufbereitet“, die als nicht identisch mit den Biographisierungsprozessen innerhalb der geführten Interviews zu sehen ist. Gleichwohl zeigen vor allem die Beispiele von Frau H. und Herrn F., dass der Text in einem sehr engen Zusammenhang mit den mündlich vorgetragenen Erfahrungsaufschichtungen steht.

Wenn bereits in dieser ersten Studienphase von biographischen Lernprozessen die Rede ist, darf nicht übersehen werden, dass die Texte und die Interviews hier noch nicht unter dem Aspekt einer *Lernentwicklung* betrachtet worden sind. Es sollte stattdessen gezeigt werden, dass die unterschiedlichen „Aggregatzustände“ individueller Erfahrungsaufschichtungen bereits wichtige Implikationen des biographischen Lernens beinhalten. Ebenso erscheint es mir als wichtiges Ergebnis der ersten Phase, dass die geschriebenen Texte nur dann weitgehend in ihrem Bedeutungsgehalt

erfasst werden können, wenn sie im Zusammenhang mit den verbal kommunizierten Erzählströmen betrachtet werden. Es wäre sicherlich ideal gewesen, wenn anstelle der Interviews eine Analyse der Kommunikation während der Schreibgruppentreffen hätte geleistet werden können. Da dies aber – nicht zuletzt aus praktisch-methodologischen Gründen – nicht möglich gewesen ist, sollten die Interviews stellvertretend für eine öffentliche Kommunikation biographischer Erfahrungen betrachtet und analysiert werden. Die hierbei bis jetzt festgestellten Wechselwirkungen zwischen Interview und Text lassen m. E. die Annahme zu, dass die durch die Gesamtstudie angestrebten Erkenntnisse über Funktionsprinzipien und Resultate biographischer Lernprozesse in Verbindung mit den Ergebnissen der nachfolgenden, zweiten Studienphase in gültiger Weise gewonnen werden können.

7. Studienabschnitt II – Analyse von Arbeitsergebnissen einer Schreibwerkstatt zum Thema „Pensionierung“

7.1 Vorbemerkungen zur Auswahl des Themas „Pensionierung“

Der Übergang vom Berufsleben in den „Ruhestand“ stellt für jeden abhängig beschäftigten Menschen ein bedeutsames biographisches Ereignis dar, welches sich auf mehreren Ebenen seines Lebens auswirkt und unter folgenden Aspekten analysiert werden kann:

Identität: Nicht nur die äußere Zuschreibung von Identität, sondern auch die verinnerlichte Vorstellung über die eigene Identität ist in unserer Gesellschaft zumeist eng mit der je eigenen Berufsrolle verknüpft. Mit der Frage: Wer bist Du? bzw. Wer bin ich? werden in postmodernen Gesellschaften in der Regel berufliche Tätigkeiten assoziiert.³⁰¹ Das Ausscheiden aus dem Berufsleben bedeutet hier zwangsläufig die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, und zwar umso stärker, je mehr diese an die Erfüllung einer beruflichen Aufgabe gebunden worden ist. Das „Nichts-Tun“ – im Sinne von „Nicht-Arbeiten“ - wird „Rentnern“ zwar

³⁰¹ Ein weiteres assoziiertes Feld ist sicherlich auch die Rolle des Individuums innerhalb der eigenen Familie (z.B. die des Familienvaters). An anderer Stelle habe ich aber bereits darauf hingewiesen, dass die Familie als identitätsstiftende Einheit in der postmodernen Gesellschaft wesentlich in der Form der Kleinfamilie existiert, und dass diese – nicht zuletzt im Hinblick auf die stetig steigende Zahl von Alleinerziehenden – an Stabilität bzgl. individueller Identität verloren hat.

grundsätzlich zugestanden, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb einer leistungsorientierten Gesellschaft negative Konnotationen, wie „Nicht-mehr-können“ oder „Nicht-mehr-nützlich-sein“, trotz des gesetzlich gegebenen Anspruchs wirksam bleiben. Im Rahmen dieser Studie wird davon ausgegangen, dass bei der untersuchten Gruppe entsprechende Suchbewegungen in Richtung einer neuen Identitätsbildung nachweisbar sein werden.

Soziales Umfeld: Ein nicht zu unterschätzender, sozialer Faktor der Berufstätigkeit ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, deren gemeinsames Interesse mindestens durch die berufliche Tätigkeit definiert ist. Im Laufe des Erwerbslebens – gerade bei längerer Tätigkeit an einer Stelle – verwischen sich in der Regel die Grenzen zwischen dem Bewusstsein, einen zeitlich und inhaltlich bestimmten Platz innerhalb dieser „Zwangsgemeinschaft“ einzunehmen und der allmählichen Integration der Kolleginnen und Kollegen als sozial relevante Bezugsgruppe in die eigene Beziehungsstruktur. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben wird das „gemeinsame Interesse“ als ein zeitlich definiertes Interesse wieder erkennbar. Die Gruppenzugehörigkeit existiert nicht mehr per se, vielmehr müssen neue Kontakte aufgebaut bzw. bestehende Kontakte erneuert oder intensiviert werden, die von einem alternativen Interesse getragen werden. Die Teilnahme an einer Schreibwerkstatt soll im Rahmen der Fallbeispiele auf diesen Aspekt hin untersucht werden.

Alltagsstruktur: Berufstätig sein bedeutet auch, sich in zeitlich vorgegebene Strukturen des Tagesablaufs einzuordnen. Da im Rahmen einer angenommenen „Normalbiographie“ immer auch von einer „Normal-Erwerbstätigkeit“ ausgegangen wird, haben diese Zeit- bzw. Ablaufstrukturen eine gesamtgesellschaftliche Reichweite. Die zeitlichen Rhythmen des Tages, wie z.B. der Zeitpunkt des Aufstehens oder die Essenszeiten, aber auch die zeitliche und inhaltliche Gestaltung von Freiräumen, wie z.B. dem Feierabend, Wochenenden, Urlaubsperioden, Busfahrplänen und Fernsehprogrammen, spiegeln die zeitlichen Abläufe institutioneller Prozesse wider und können somit als eine gesellschaftliche Zeit- und Rhythmusfolie angenommen werden. Mit dem Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit entfällt weitgehend die Notwendigkeit, sich an diese Zeitstrukturen zu halten, d.h., es sind keine Sanktionen zu befürchten, wenn z.B. bestimmte Aufstehzeiten nicht eingehalten werden. Gleichzeitig fallen aber auch die offensichtlichen Begründungen fort, seinen Tag in dieser oder jener Weise zu gestalten. Nicht nur die Strukturen des Tagesablaufs, sondern auch ihre jeweiligen Begründungen müssen nun eigenverantwortlich neu entwickelt und

mit der sozialen Außenwelt verhandelt werden. Die hierbei relevanten Begriffe „Sinn“ und „Bedeutung“ sind bereits als Schlüsselbegriffe biographischer Forschung eingeführt worden, und damit auch in dieser Studie als zentrale Fragestellungen angelegt.

Enthebung von der Entscheidungskompetenz: Die Frage, ob und wann ein Ausscheiden aus dem Arbeitsleben erfolgen soll, unterliegt juristischen Bestimmungen bzw. firmeninternen Regelungen. Auch wenn in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme von mehr oder weniger frei wählbaren Ausstiegsmodellen zu verzeichnen ist, bleiben die Entscheidungskompetenzen des Arbeitnehmers in dieser Frage deutlich eingeschränkt. Bezogen auf das in der ersten Studie u.a. analysierte Verhältnis zwischen Institution und Individuum, kann bei der Pensionierung grundsätzlich von einer verordneten, d.h. einseitigen Ablösung aus berufsinstitutionellen Zusammenhängen gesprochen werden. Die hierauf folgenden Veränderungen der persönlichen Lebenssituation werden somit nicht freiwillig herbeigeführt, sondern sie sind Folge eines institutionellen Aktes. Es wird daher zu fragen sein, inwieweit diese Erfahrung nicht nur die persönliche Identität berührt, sondern auch danach, wie nach der Pensionierung das eigene Verhältnis zur Berufsinstitution beschrieben und interpretiert wird.

Wirtschaftliche Verhältnisse: Auch wenn dieser Aspekt bei der untersuchten Personengruppe insofern keine Rolle spielt, als dass die eigene finanzielle Versorgung als ausreichend empfunden wird, soll er hier doch der Vollständigkeit halber angesprochen werden. Nicht zuletzt das soziologisch benannte Phänomen der „Altersarmut“ gibt einen deutlichen Hinweis darauf, dass der Nicht-mehr-Erwerbstätige damit konfrontiert sein kann, dass er seine bisherigen Lebens- bzw. Freizeitgewohnheiten auf Grund reduzierter finanzieller Mittel verändern muss. Verbunden mit einem Mehr an freier Zeit stellt sich daher die Aufgabe, diese Zeit mit Betätigungen zu füllen, die sich außerhalb eines konsumorientierten, und damit in der Regel teuren freizeitindustriellen Angebotes bewegen. Die Frage nach einem sinnvollen Tun schließt damit in der Regel auch den Findungsprozess nach berufsalternativen und gleichzeitig bezahlbaren Betätigungsmöglichkeiten mit ein.

Vergleichbar mit der Auswahl des ersten Themas „Schulzeit“ konnte bei der Anlage der Studie somit davon ausgegangen werden, dass das biographische Ereignis „Pensionierung“ einen fruchtbaren Forschungsgegenstand darstellt, wenn es darum geht, biographische Deutungsmuster

zu analysieren und ggf. vorhandene Neu- bzw. Umdefinitionen ehemals vorhandener Muster herauszuarbeiten. Es mag an dieser Stelle eingewendet werden, dass die Validität der Untersuchung durch die Tatsache eingeschränkt wird, dass in den Interviews der ersten Studienphase – so wie es für das autobiographische Interview von Schütze gefordert wird – die gesamte Lebensgeschichte der Befragten thematisiert wird, während in der zweiten Interviewserie lediglich ein Lebensabschnitt (die Phase um die Pensionierung) narrativ expliziert werden soll. Für diese Form des Interviews, für das ich den Begriff des „lebensepochal-fokussierten Interviews“ vorschlagen möchte, spricht für mich zweierlei: Zum einen weist Schütze darauf hin, dass es für die Forschungssituation unbedingt erforderlich ist, dass vom Befragten keine bereits erzählte Geschichte zur Erzählfolie genommen wird.³⁰² Wäre also im zweiten Studienabschnitt ebenfalls ein gesamtbiographisches Interview durchgeführt worden, hätte eben dieser Effekt eintreten können, dass sich ein bereits expliziertes Erzählschema über ein potenziell verändertes Deutungsmuster legt, und somit ein Überlagerungseffekt entsteht. Zum anderen ist festzustellen, dass auch in der ersten Interviewserie eine Fokussierung der biographischen Epoche „Schulzeit“ durch den Eingangs-Erzählstimulus („..., und wenn Sie dabei bitte besonders auf Ihre Schulzeit eingehen würden...“) angelegt worden ist. Entscheidend für die tatsächliche Vergleichbarkeit beider Interviewserien ist m. E. die Beibehaltung einer möglichst strikten Drei-Phasigkeit, die auch in der zweiten Studie jederzeit beachtet worden ist.

7.2 Analyse II – Frau H. (71 Jahre)

7.2.1 Interviewsituation

Das zweite Interview mit Frau H. fand ebenfalls in ihrer eigenen Wohnung statt. Auf Grund der mehrfachen telefonischen und persönlichen Kontakte, die ich im Laufe des Studienprojektes mit ihr hatte, war die Atmosphäre entsprechend vertraut und entspannt. Dennoch litt Frau H. an den Folgen eines schweren Verkehrsunfalls, der sie über mehrere Monate gesundheitlich stark belastet hatte. So fiel ihr das Gehen immer noch sehr schwer. Einen Einfluss auf das Interview hatte dieser Umstand nicht. Obgleich Frau H. im Verlauf der Sitzung durch einen Anruf unterbrochen wurde,

³⁰² Vgl.: Schütze, Fritz: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. Stuttgart 1984, S.78.

war Sie sehr konzentriert und nahm – nach einer kurzen Bemerkung zu dieser Störung (Z.146f.) – ihren narrativen Fluss an der gleichen Stelle wieder auf. Im Vorfeld des Interviews hatte ich allen drei Interviewpartner/-innen eine Abschrift ihres ersten Interviews zukommen lassen. Meine anschließenden Befürchtungen, dass sich dies möglicherweise verunsichernd auf die Versuchspersonen auswirken könnte, bestätigte sich nicht. So war es Frau H. problemlos möglich, sich zum zweiten Mal auf die Methode des narrativen Interviews einzulassen.

7.2.2 Analyse des lebensepochal fokussierten, autobiographischen Interviews

Nach dem Erzählstimulus des Interviewers beginnt Frau H. ihre Erzählung mit einer weit zurückliegenden Episode, der sie bezogen auf das Thema „Pensionierung“ eine biographische Relevanz zuschreibt:

7 E: Ja, klar, ähm, ja, ähm, mit meinem, also, das, ich hab das ja auch in der Geschichte schon ein
8 bisschen geschrieben. Es war, ich erinnere mich noch ganz deutlich an eine Schulstunde. Da wa-
9 ren wir wohl so neun und da sagte, wurde über Zeit wohl geredet, und da sagte die Lehrerin: Ja,
10 ihr werdet wohl das Jahr 2000 noch erleben. Und da hab ich gedacht: 2000, um Gottes Willen, da
11 bist du ja siebzig! Das konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen, und das ist mein ganzes Leben
12 eigentlich noch in Erinnerung: Irgendwann kommt das Jahr 2000, erlebst du das oder erlebst du
13 das nicht?

Trotz seiner Kürze beinhaltet dieser erste Interviewausschnitt ein vollständiges Erzählsegment. Die im ersten Satz (Z.7f) verwendeten Markierer und Rahmenschaltelemente dienen der Erzählerin als Strukturierung des eigenen Erzählstromes, bevor der Kern des Segmentes ab Z.8 expliziert wird. Dass der erste Satz keine inhaltliche Einführung in dieses Segment darstellt, wird daran deutlich, dass nach der Ankündigung von Frau H., dass sie „das ja auch in der Geschichte (...) geschrieben [hat]“, keine Bezugnahme auf ihren autobiographischen Text folgt. Vielmehr beginnt die Erzählerin ab Z.8 mit der szenischen Darstellung einer Schulsituation, in der das Thema „Alter“ von Frau H. erstmals als biographisch relevant erlebt wurde, was sie durch die Formulierungen „ich erinnere mich noch ganz deutlich“ (Z.8) und „... das ist mein ganzes Leben noch in Erinnerung“ (Z.12) explizit betont. Die Szene selbst wird in wörtlicher Rede detailliert, wobei der Aussage der Lehrerin, die an die gesamte Klasse gerichtet ist, eine gedankliche Assoziation der Erzählerin gegenüber-

stellt wird. Die dialogische Interaktion zwischen der Lehrerin und Frau H. drückt sich sprachlich in einem Wechsel der Ereignisträgerperspektive aus: Aus der kollektiven Schülerperspektive „...da waren wir wohl neun“, und der wiedergegebenen Ansprache an das Kollektiv „Ja, ihr werdet wohl das Jahr 2000 noch erleben“, wechselt die Erzählerin in die Subjektperspektive und drückt die sie selbst betreffenden Gefühle und Gedanken aus. Mit der Formulierung: „Das konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen“ (Z.11) unterstreicht sie resümierend ihre kindliche Zeitperspektive. Die abschließende Frage: „Irgendwann kommt das Jahr 2000, erlebst Du das oder erlebst Du das nicht?“, ist insofern als Ergebnissicherung zu verstehen, als dass das Thema „Altwerden“ und „Sterben“ in seiner zu diesem Zeitpunkt ungeklärten Relevanz für die weitere Biographie von Frau H. eingeführt wird.

Vor dem Hintergrund der bereits analysierten Schulerfahrungen von Frau H. kann zunächst festgestellt werden, dass bei der geschilderten Szene nicht der institutionelle Rahmen, sondern die individuelle Reflexion eines biographischen Themas im Zentrum steht. So findet sich in diesem Erzählsegment weder eine Charakterisierung der Lehrerin, noch explizite oder implizite Formulierungen, die deren Verhalten oder das der Mitschüler bewerten. Interessant für die Analyse der biographischen Erfahrungsaufschichtung von Frau H. bezüglich des Themas „Alter“ ist die bewusste Thematisierung einer weitreichenden biographischen Perspektive. Es wird zwar einerseits deutlich, dass das Älter-werden bzw. das Älter-sein aus der kindlichen Sicht abstrakt, d.h. unvorstellbar bleibt, aber das andererseits in der Phantasie des Kindes eine erste, biographisch prägende Konkretion des eigenen Alters hergestellt wird. Als ergänzende Antwort auf die Frage, warum Frau H. diese Situation so eindringlich in der Erinnerung behalten hat, muss sicher auch die immanente Botschaft der Lehrerin näher betrachtet werden: Mit der Feststellung, dass die Schüler „das Jahr 2000 wohl noch erleben [werden]“ (Z.10), wird von ihr nicht nur das Thema „Alter“, sondern auch der Tod bzw. die Endlichkeit des menschlichen Lebens angesprochen. So beinhaltet die Formulierung „wohl noch erleben“ zum einen die potenzielle Möglichkeit des „Nicht-mehr-Erlebens“, zum anderen nimmt sich die Lehrerin selbst implizit aus der Möglichkeit des Erlebens aus, indem sie das Pronom „ihr“ und nicht „wir“ verwendet. Das Jahr 2000, welches für Frau H. zum Zeitpunkt des Interviews unmittelbar bevorsteht, wurde somit für Sie zu einem Synonym für „Alt sein“ und der Möglichkeit eines nahen Lebensendes. So war nicht nur aus der kindlichen Perspektive, sondern wie Frau H. sagt, „ein ganzes Leben lang“ das Alter als eine kritische biographische Phase angenommen worden. Es kann zu diesem Zeitpunkt der Analyse vermutet werden, dass Frau H.

die Darstellung dieser Szene darum als Einstieg in das Thema „Pensionierung“ gewählt hat, um der antizipierten biographische Krise die jetzige Lebens- und Erfahrungsperspektive gegenüberzustellen.

Im Anschluss an dieses Segment gibt Frau H. einen kurzen zeitlichen Überblick über ihr Berufsleben. Dabei betont sie, dass sie 1949, also direkt nach ihrem Abitur, eine Lehre begonnen hatte und bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 1989 durchgehend berufstätig war. In dem darauf folgenden Erzählsegment berichtet Frau H. über die Umstände ihres Ausscheidens aus der Firma, in der sie die letzten zwanzig Jahre ihres Berufslebens verbracht hat:

15 E: Und dann hab
16 ich, ich wurde Anfang '88 also sechzig, und ich habe immer vorher in der Firma gesagt. Ich arbeite
17 nur so lange, wie ich muss. Da hab ich am 31.12.87, äh, bei einem Gespräch mit meinen beiden
18 Chefs, und die Chefs haben immer so sich bei besonderen Mitarbeitern immer bedankt am Syl-
19 vestertag und das Jahr noch mal so vorbeigehen lassen, und dann hab ich mit einem Glas Sekt in
20 der Hand gesagt: Und dann kann ich ja diesen Anlass gleich nehmen und sagen: Ich kündige.
21 Dann war Schweigen im Walde. Und dann brach mein Chef in schallendes Gelächter aus und
22 sagte: Ohne uns kannst du überhaupt nicht leben. Und dann hab ich gesagt: Nein, ich meine das
23 ernst. Ich werde im Mai sechzig und ich höre auf zu arbeiten. Ich will noch was von meinem
24 Leben haben. Dann verging der Januar, keiner hat was gesagt, keiner sprach von meinem Nach-
25 folger. Ich hab da ja die Buchhaltung geleitet, da musste ja irgendwas geschehen, ne. Nix. Dann
26 habe ich schriftlich gekündigt, das in meine Unterschriftsmappe gelegt und hab dann gesagt, so
27 zwei, drei Tage später werde ich eine Bestätigung finden oder einer sagt was. Nothing. Dann kam
28 mein Geburtstag, da haben wir in der Firma riesig gefeiert. Keiner sprach davon, dass ich eigent-
29 lich aufhöre, und ich wollte zum ersten Juni aufhören. Ne, und dann habe ich dann Anfang Juni
30 gesagt: Ja, wie ist das nun, um Gottes Willen? Und jetzt steht der Betriebsurlaub an, und da kön-
31 nen wir doch niemanden suchen und überhaupt, dann muss doch jemand hier bleiben. Also, das
32 geht nicht, ähm, wir müssen noch mal drüber sprechen, nach dem Betriebsurlaub. Dann war der
33 Betriebsurlaub zuende und es vergingen wieder Wochen. Und da hab ich mal gesagt: Habt ihr
34 jetzt eigentlich schon mal wieder jemanden gefunden für mich, um Gottes willen? Ja, wir müssen
35 mal endlich dran denken. Wir setzen mal eine Anzeige in die Zeitung. Und damit war die Ge-
36 schichte wieder abgetan. Dann war wieder, ging das wieder aufs Jahresende zu. Und dann sagte
37 ich: Dann höre ich eben am ersten Januar auf. Das geht nicht, wir müssen noch den Jahres-
38 abschluss machen und die Wirtschaftsprüfer kommen am zehnten Januar, und dann können wir
39 niemanden Neues haben. Der hat ja von nichts eine Ahnung. Nee, darüber musst du hinaus. Dann
40 kam mein nächster Geburtstag, und dann hab ich wieder gesagt: So, wie ist das denn? Ja, jetzt

41 suchen wir. Und dann haben sie wirklich gesucht, und ich konnte dann an dem Tag aufhören zu
42 arbeiten, als ich zwanzig, genau auf den Tag zwanzig Jahre in der Firma war.

Mit der Bezugnahme auf ihr Alter führt Frau H. den Interviewer zunächst in den zeitlichen Rahmen ein, in dem das nun folgende Erzählsegment eingebettet ist. Bereits im anschließenden Nebensatz folgt mit der Aussage „...ich arbeite nur solange, wie ich muss“ (Z.16f) ein argumentativer Erzählsatz, der das Kernthema dieses Segments ankündigt. Es schließt sich nun eine Belegerzählung an, die nach einem kurzen zeitlichen Markierer szenisch detailliert wird. Mit der Beschreibung der Gesprächsumstände, in denen sie ihren Vorgesetzten die Absicht ihres baldigen Ausscheidens aus der Firma ankündigt, bringt Frau H. durch die Bemerkung „... die Chefs haben immer so sich bei besonderen Mitarbeitern immer bedankt am Sylvestertag....“ (Z.18f) ihre besondere Stellung innerhalb des Betriebes zum Ausdruck, welche aber erst an späterer Stelle des Segmentes näher charakterisiert wird. Es folgt ein szenischer Dialog, in dem sie die Position der Firmenleitung ihren eigenen Intentionen gegenüberstellt. Die institutionelle Erwartungshaltung, welche durch die wiedergegebene wörtliche Rede ihrer Chefs personalisiert ist, wird in drastischer Weise durch die Aussage „...ohne uns kannst du überhaupt nicht leben“ (Z.22) zum Ausdruck gebracht. Durch ihre Antwort „Ich will noch was von meinem Leben haben“ (Z.24) nimmt Frau H auf diese Position Bezug und schließt damit dieses Subsegment mit einer argumentativen Ergebnissicherung ab. Bereits an dieser Stelle ist – zumindest auf der vordergründigen Erzählebene - der grundsätzliche Konflikt zwischen der Institution und Frau H. expliziert. Im weiteren Verlauf (Z.24 – 40) berichtet die Erzählerin zunächst in deskriptiven Sätzen, ab Z.30 erneut in der Form mehrerer szenischen Detaillierungen, von der passiven Weigerung ihrer Vorgesetzten, eine Nachfolgerin für Sie zu suchen. Neben einer expliziten Charakterisierung ihres Arbeitsplatzes („Ich hab da ja die Buchhaltung geleitet...“, Z. 25) finden sich in dieser Passage auch mehrere implizite Wertaussagen, die sich auf die Position von Frau H. innerhalb der Firma beziehen. So berichtet die Erzählerin zum einen davon, dass ihr Geburtstag „riesig gefeiert“ wurde (Z.28), zum anderen wird in den wörtlich wiedergegebenen Reaktionen der Firmeninhaber die Unverzichtbarkeit ihrer Mitarbeit argumentativ ausgeführt („Und jetzt steht der Betriebsurlaub an (...), dann muss doch jemand hier bleiben.“, Z.30, und „Das geht nicht, wir müssen noch den Jahresabschluss machen“, Z.37). In ihrer Erzählung kontrastiert Frau H. die an sie herangetragene Erwartungshaltung, indem sie ihre Intention, den Betrieb verlassen zu wollen, an fünf Stellen dieses Subsegmentes in wörtlicher Rede argumentativ detailliert. Mit der zweifach an Satzenden verwendeten Formulierung „um Gottes Willen“

(Z.30 und Z.34) unterstreicht die Erzählerin zwar in dramatisierender Weise ihre Forderung an die Geschäftsleitung, führt aber – abgesehen von dem Hinweis auf ihr Lebensalter – keine weiteren Argumente an. Erst zum Ende des Erzählsegmentes geben ihre Vorgesetzten, ohne dass hier eine weitere Begründung erfolgt, dem Drängen von Frau H. nach, wodurch der Konflikt zu Gunsten der Handlungsintention Frau H.'s aufgelöst wird. Den Abschluss des Segmentes stellt die erzählerisch realisierte Verhaltensgegenüberstellung der beteiligten Aktanten dar. Dabei wird das Handeln der Vorgesetzten („Und dann haben sie wirklich gesucht...“, Z.41) als Voraussetzung intentionalen Handelns von Frau H. („...und ich konnte an dem Tag aufhören zu arbeiten, als ich zwanzig Jahre in der Firma war“, Z.41f) beschrieben.

Auf einer ersten Rezeptionsebene erscheint das Ausscheiden von Frau H. aus ihrer Berufstätigkeit nicht als ein persönlicher Konflikt, der die Frage einer biographischen Neuorientierung aufwirft, sondern vielmehr als ein Konflikt, der seinen Ursprung in den unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Institution einerseits und der von Frau H. andererseits zu haben scheint. Vergleichsweise deutlich formuliert die Erzählerin nicht nur ihre Bereitschaft, in eine neue Lebensphase eintreten zu wollen, sondern sie stellt diese als eine von ihr angestrebte Alternative zum Berufsleben dar. Mit der Begründung „Ich will noch etwas haben vom Leben“ trifft Frau H. implizit die Aussage, dass sie ihre Berufstätigkeit als einschränkend erlebt hat, wenn es um die Realisierung eigener Handlungsimpulse ging. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass seitens der Erzählerin durchaus eine starke Identifikation mit ihrer Berufsrolle existierte, und die an sie herangetragene Erwartungshaltung als eigener Anspruch von Frau H. internalisiert worden ist. Zu dieser Identifikation gehört zum einen die Akzeptanz der Entscheidungen übergeordneter Hierarchieebenen, die hier entgegen eigenen und gesetzlichen Ansprüchen handeln und entscheiden können, zum anderen die von Frau H. wiedergegebene, identitätsstiftende Wertschätzung ihrer persönlichen Arbeitsleistung („die Chefs haben immer so sich bei besonderen Mitarbeitern (...) bedankt“ oder: „... dann können wir niemand Neues haben, der hat ja von nichts eine Ahnung“). Zwar werden in der Erzählung von Frau H. aktiv intendierte Handlungsimpulse beschrieben, die institutionelle Machtstruktur bleibt mit ihren Anforderungen aber dennoch dominant. So wird u.a. mit der Aussage „ohne uns kannst Du doch gar nicht leben“ ein Absolutheitsanspruch an die Person der Erzählerin formuliert, dem sie sich – trotz der festen Absicht, sich von der Firma zu lösen - nur sehr begrenzt entgegenstellen kann. Letztlich verbleibt die Entscheidung, wann Frau H. endgültig ihren Arbeitsplatz verlassen kann, auf der Seite der Institution. Bezogen auf die Ergebnisse der ersten

Studie, in denen bei Frau H. während ihres Berufslebens die Wirksamkeit eines institutionellen Ablaufmusters nachgewiesen werden konnte, zeigt sich die Struktur des Erleidens auch hier in seiner latenten Wirksamkeit. Im Unterschied zu den früheren Schilderungen wird von Frau H. allerdings das Bedürfnis, eigenen intentionalen Handlungsimpulsen folgen zu wollen, gegenüber institutionellen Vertretern thematisiert. Sie zeigt sich ihnen gegenüber - dies wird in diesem Erzählsegment auch an der weitgehend durchgehaltenen Ich-Perspektive deutlich - mit ihren individuellen Ansprüchen an das eigene Leben. Als Resultat gerät Frau H. mit den institutionellen Erwartungshaltungen in Konflikt. Wenngleich dabei von ihr die dominante Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters nicht wirklich in eine Struktur eigenen biographischen Handelns verwandelt werden konnte, ist ein möglicher, bevorstehender Wandel hier bereits angelegt.

Um die Art, aber auch um die Grenzen ihrer Identifikation mit den unterschiedlichen hierarchischen Ebenen der Betriebsangehörigen geht es in den folgenden zwei Segmenten, welche sich fast unmittelbar an den vorangegangenen Ausschnitt anschließen:

48 Und,
49 äh, es war aber trotzdem so, dass auch so langsam die ganzen, es ist ja ein mittelgroßer Betrieb
50 gewesen, und ich war mit vielen Leuten sehr lange, bis zu zwanzig, die ganzen zwanzig Jahre
51 zusammen. Und das war dann doch ein großer Einschnitt, denn ich war die Erste, die wirklich in
52 Ruhestand ging /mhm/. Irgendwo haben die alle: Gott, wenn du nicht mehr da bist! Und: Wer
53 macht denn das für uns? Und lauter solche Sachen. Und dann hat es auch noch einen furchtbaren
54 Knall in der Firma gegeben, weil da plötzlich, wir hatten nie einen Betriebsrat, plötzlich einem
55 eingefallen ist, er macht einen Betriebsrat, und ich hatte keine Ahnung davon. Ich stehe dann
56 Montagmorgen an meinem Schreibtisch, und dann liegt da ein Zettel: Wir haben ab heute einen
57 Betriebsrat, unterschrieben. Und ich wusste, dass unsere Betriebsleitung entsetzt sein wird. Und
58 natürlich, die sehen das, da hat es einen Knall gegeben. Tut mir leid, ich bin gar nicht eingeladen
59 worden, ich hab davon auch nichts gewusst. Mit dem Hinweis, ich höre ja sowieso auf, was soll
60 ich Ich hätte natürlich gegen den Betriebsrat geredet, nich, /mhm/ aber das wussten die auch.
61 Und weil ich das, also, in einer patriachalisch geführten Firma als vollkommen unsinnig empfand;
62 es war immer die Möglichkeit, unsere Geschäftsleitung persönlich anzusprechen, wenn irgendet-
63 was war. Ich sah das eigentlich nicht als notwendig an. Ich hätte also nie mit gemacht, na, ja.

Im ersten Segment (Z.48 – 53) thematisiert die Erzählerin die Art ihrer Zugehörigkeit zum Mitarbeiterkollektiv. Trotz des Satzbruches in Z.49 wird erkennbar, dass Frau H. hier nicht nur die Kon-

tinuität in der gemeinsamen Arbeit, sondern zugleich auch die darüber hinaus gehende Verbundenheit mit der Kollegengruppe zum Ausdruck bringen möchte. Mit dem Hinweis auf die Firmengröße („... es ist ja ein mittelgroßer Betrieb gewesen“, Z.49f.) wird die enge Bezogenheit der Mitarbeiter aufeinander argumentativ unterstrichen. Neben dieser qualitativen Bestimmung der Beziehungsstruktur, werden diese Beziehungen aber auch zeitlich quantifiziert („...und ich war mit vielen Leuten sehr lange, bis zu zwanzig, die ganzen zwanzig Jahre zusammen...“, Z.50f.). Der durch die Pensionierung von Frau H. entstehende Bruch in der gemeinsam identifizierten Gruppen-Beziehungsstruktur wird in seiner Relevanz zunächst resümierend festgestellt („...und das war dann doch ein großer Einschnitt...“, Z.51, bevor dieses Ereignis anschließend aus der Perspektive des Kollektivs szenisch detailliert wird („Wenn Du nicht mehr da bist“ und „Wer macht denn das für uns?“, Z.52f.). In dem Kausalsatz „...denn ich war die Erste, die wirklich in den Ruhestand ging“, wird durch das Wort „wirklich“ signalisiert, dass das Thema der „Pensionierung“ zuvor zwar als ein hypothetisches, aber in der gemeinsamen Berufspraxis nicht wirklich antizipiertes Thema behandelt worden war.

Dieses erste Segment behandelt einen Aspekt des Ruhestandes, der in der Begründung für die Themenwahl als „soziale Faktor“ der Pensionierung bereits angesprochen worden ist: Frau H. charakterisiert ihre Kollegen als eine biographisch relevante Bezugsgruppe. In ihrer Erzählung wird allerdings deutlich, dass die Identität der Gruppe durch ein gemeinsames Interesse, nämlich die Bewältigung ihrer firmenbestimmten Arbeitsaufgaben, definiert ist. So berichtet sie im Zusammenhang mit der Reaktion „aller“ Kollegen nicht etwa, dass Frau H. ihnen als eine vertraute Person fehlen werde, sondern dass vielmehr eine Störung des reibungslosen betrieblichen Ablaufes befürchtet wird. Interessant ist hier der implizite Hinweis der Erzählerin, dass die Gruppe im Vorfeld über keine Erfahrung mit dem Thema „Pensionierung eines Mitarbeiters“ verfügte. Es kann hier nur angenommen werden, dass die Erkenntnis einer zeitlichen Begrenzung der Gruppenzugehörigkeit somit nicht nur von Frau H. als „tiefer Einschnitt“ erlebt wurde, sondern auch als nunmehr augenscheinliche Tatsache die gesamte Gruppe beeinflusst hat. So wäre es sicherlich vor-schnell, von einer rein utilitaristischen Haltung ihrer Kolleg/-innen auszugehen, vielmehr wären die Reaktionen auch als Ausdruck eines schützenden Verdrängungsmechanismus plausibel erklärbar. Im weiteren Verlauf der Analyse wird zu untersuchen sein, inwieweit die sozialen Beziehungen ihres Berufslebens auch weiterhin eine Relevanz für Frau H. besitzen oder ob durch ihre Pen-

sionierung ein endgültiger Bruch mit ihrem Kollegium konstatiert werden kann, und somit der Auf- bzw. Ausbau eines alternativen sozialen Bezugsrahmens für sie erforderlich wird.

Das zweite Segment (Z.53 – 63) ist in diesem thematischen Zusammenhang insofern aufschlussreich, weil Frau H. hier nicht nur die Folgen ihres bevorstehenden Abschieds thematisiert, sondern auch die bereits existierenden Grenzen der gegenseitigen Identifikation zwischen ihr und der Kollegengruppe anspricht. Die Erzählung wird von Frau H. auch hier mit einem argumentativen Satz eingeleitet, der bereits den inhaltlichen Kern des Segmentes zusammenfasst. Sie expliziert einen Konflikt zwischen sich und einem ihrer Kollegen, der als Vertreter des Belegschaftskollektivs eingeführt wird. Die Formulierung „...weil da plötzlich einem eingefallen ist, er macht einen Betriebsrat“ (Z.54f.) kann als implizite Bewertung seitens der Erzählerin aufgefasst werden, da aus ihren argumentativen Sätzen (Z.60 – 63) eine klar ablehnende Haltung gegenüber der Gründung eines Betriebsrates erkennbar wird. Neben der inhaltlichen Ablehnung dieses Vorgehens, welches im Wesentlichen in der positiven Bewertung des „patriarchalischen Führungsstils“ der Firmeninhaber und ursächlich mit der von Frau H. internalisierten Erleidensstruktur begründet werden kann, erscheint dennoch eine zweite Konfliktebene entscheidender: Frau H. bringt in mehreren Formulierungen („...und ich hatte keine Ahnung davon“, Z.55, „...ich bin gar nicht eingeladen worden“, Z.58 und „Ich höre ja sowieso auf, Z.59) zum Ausdruck, dass bereits vor ihrem tatsächlichen Ausscheiden aus der Firma eine einseitige Loslösung seitens der kollegialen Bezugsgruppe stattgefunden hat. Nach den inhaltlich argumentativen Erzählsätzen, in denen sie selbst ihre Identifikation mit der Firmenleitung unterstreicht, folgt dann eine Ergebnissicherung („Ich hätte also nie mitgemacht“), welche gleichzeitig als Abschlussformulierung dieses Segmentes fungiert.

Trotz der von Frau H. selbst intendierten Loslösung aus den betrieblichen Strukturen, die sich hier als mehrere Ebenen umfassende Identifikationsstrukturen zeigen, wird deutlich, dass gleichzeitig eine Struktur des Erleidens wirksam wird. Es ist hier m. E. nicht eindeutig zu klären, inwieweit die explizierte Identifikation mit der Firmenführung als eine Reaktion auf den erlebten Ausschluss aus der Kollegengruppe zu verstehen ist. Auf jeden Fall ist aber festzustellen, dass das Beziehungsgeflecht, in dem die „Parteien“ Firmenleitung, Mitarbeiterschaft und Frau H. selbst als identifikationsfähige Einheit existierten, mit dem anstehenden Ausscheiden der Erzählerin aufgebrochen wird, und damit an Tragfähigkeit verliert. An Hand der Tatsache, dass sie in ein bedeutsames Ereignis kollektiven Handelns nicht mehr mit einbezogen wird, muss Frau H. erkennen, dass eine Relevanz

vor allem als das Fehlen übergeordneter Entscheidungs- und Erwartungsinstanzen. Mit der wechselnden Verwendung von Ich- und Wir-Perspektiven identifiziert sich Frau H. gemeinsam mit ihrer Schwester als eine soziale Einheit, in der eine Verbundenheit durch eine identisch erlebte Lebenswirklichkeit hergestellt wird. In der Ergebnissicherung („Es war irgendwie wie eine Befreiung“, Z.81) bringt die Erzählerin durch die Verwendung des Wortes „irgendwie“ die noch unbestimmte biographische Relevanz dieser neuen Erfahrungen zum Ausdruck.

Dieses kurze Erzählsegment kündigt in seinem Verlauf einen Wandlungsprozess an, in dem Frau H. durch das Eintreten in eine neue biographische Phase auch eine Veränderung ihres bislang dominanten Deutungsmusters vornimmt. Bedeutsam für die Analyse ist zunächst der sukzessiv stattfindende Wechsel der Ereignisträgerperspektive vom anonymen Kollektiv über die eigene Persönlichkeit hin zu der Perspektive einer neu formierten sozialen Einheit. Gerade in Bezug auf die im vorherigen Erzählsegment thematisierte Krise in der beruflichen Beziehungsstruktur Frau H.'s, lässt sich hier eine soziale Neuorientierung der Biographieträgerin erkennen. Als verbindendes Element wird dabei die gemeinsame Möglichkeit intendierten Handelns beschrieben, welches wesentlich durch das Fehlen von ehemals relevanten (beruflichen) Kontakten bestimmt wird. Erst in dem Kontext dieser alternativen sozialen Beziehungsstruktur sowie der Ergebnissicherung in Z.81 bekommen die argumentativen Sätze „Wir müssen nichts tun, es kommt keiner mehr, es ruft niemand mehr an, um irgend etwas zu wollen“ ihre eindeutig positive Konnotation. Isoliert betrachtet beschreiben sie eine Veränderung des Lebensalltags im Rahmen von Pensionierung, die durchaus ein biographisches Krisenereignis darstellen kann. Die Abwendung eines entsprechenden Verlaufskurvenpotenzials erreicht Frau H. durch die Umsetzung eigener Handlungsimpulse und der daraus folgenden Intensivierung eines bestehenden alternativen sozialen Kontaktes. Eine über die Pensionierung hinausgehende Verbindung zu ihrem Kollegium wird von Frau H. nicht thematisiert. Die Tatsache einer aktiven räumlichen Distanznahme einerseits, und die Anonymisierung ehemals wirksamer Erwartungsinstanzen andererseits, lassen allerdings vermuten, dass diese für sie nach ihrer Pensionierung keine Bedeutung mehr in ihrem Lebensalltag haben. Tatsächlich nimmt Frau H. während des gesamten nachfolgenden Interviews keinen Bezug mehr auf diese biographisch bedeutsame Bezugsgruppe.

Neben einer Neuorientierung im Rahmen sozialer Kontakte beschreibt Frau H. auch die Entwicklung neuer inhaltlicher Interessen, die mit vergangenen biographischen Erfahrungen zumindest in assoziativer Beziehung stehen:

100 Das war nun, also,
101 wunderbar. Ich hatte, also, Zeit, und ob ich jetzt an die Ostsee fahre, auf der DDR-Seite, oder
102 über Lübeck, das war ja egal, das war gleich weit weg, also, das neue Land da drüben. ... Ja, es
103 war schön. Man hat, also, wirklich Dinge gesehen, die man vergessen hatte. Die fielen einem
104 auch wieder ein. Mir fielen, also, plötzlich aus meiner Schulzeit Orte ein und was da hergestellt
105 wurde.

Frau H. leitet dieses Erzählsegment mit einer positiven Gesamtbewertung ihrer neuen Lebensphase ein. Im nachfolgenden Satz wird dieses Empfinden argumentativ belegt, indem die Erzählerin die Tatsache ihrer eigenen zeitlichen und räumlichen Autonomie mit den nicht mehr existierenden Grenzen der ehemaligen DDR assoziiert. Nach einer Ergebnissicherung in Z.102f. führt sie diesen biographischen Bezug weiter aus, der zwar in einer anonymisierten Erzählperspektive formuliert wird, aber dennoch eindeutig dem konkreten Erfahrungshorizont von Frau H. zugeordnet werden kann. Abschließend nimmt Frau H. eine Konkretisierung der Erinnerungen vor, indem sie diese zeitlich, räumlich und inhaltlich detailliert (Z.104.).³⁰³

Wenn sich im vorherigen Erzählsegment eine Veränderung des dominanten biographischen Deutungsmusters von Frau H. bereits angedeutet hat, nämlich ein Bewusstsein der Möglichkeit intendierten Handelns mit eigener biographischer Relevanz, konkretisiert sich in diesem Ausschnitt der beginnende Prozess einer „biographischen Gesamtformung“ durch die Erzählerin. Mit der Rückbesinnung auf Orte und Ereignisse ihrer Kindheit und Jugend stellt Frau H. eine Art „biographische Klammer“ her, durch die sie aktuelle Erfahrungen in einen bereits früher erfahrenen Erfahrungskontext stellt („...die hatte man vergessen, die fielen einem auch wieder ein.) Fast schon metaphorisch setzt die Erzählerin das Thema der eigenen Freiheit und die veränderte Situation der ehemaligen DDR zueinander in Beziehung („ich hatte also Zeit, und ob ich jetzt an die Ostsee fahre, auf der DDR-Seite oder über Lübeck, das war ja egal...“). Durch die Handlung des Reisens wird es ihr möglich, einen inhaltlichen Kontakt mit früheren biographischen Phasen herzustellen, die ihr in

³⁰³ Auf diesen Ausschnitt folgt im weiteren Verlauf des Interviews eine ausführliche Belegerzählung, so dass das vorliegende Erzählsegment erst in Z.116 abgeschlossen wird. Auf Grund des bereits explizierten inhaltlichen Kerns soll auf dessen eingehende Betrachtung hier aber verzichtet werden.

178 haben irgendwie sich auch ein bisschen geändert oder haben aber diesen dritten Lebensabschnitt
179 eigentlich noch mal wirklich neu angefangen. Das finde ich eigentlich interessant an der ganzen
180 Geschichte, dass keiner, also, hinter dem Ofen sitzt und Strümpfe für Enkel strickt, sondern das
181 sie keine Zeit haben für ihre Enkel /mhm/. Das finde ich, also, einfach an dieser ganzen Geschich-
182 te faszinierend, und das war eigentlich .. ja, die haben auch, die haben auch teilweise noch weiter
183 irgendwie was Neues gelernt.

Nach einem Hinweis auf die unterschiedlichen beruflichen Werdegänge der Schülerinnen, welche vorher von Frau H. exemplarisch detailliert worden sind, folgen ab Z.164 argumentative Sätze, in denen die Gemeinsamkeiten dieser Gruppe aus einer identifikatorischen Wir-Perspektive herausgestellt werden. So weist Frau H. zunächst auf die Tatsache hin, dass es sich bei allen Biographien um Erwerbsbiographien handelt. Als Einschub in Z.166 differenziert die Erzählerin zwar eine Untergruppe von Frauen, die Kindern geboren haben, allerdings werden diese Frauen weder näher charakterisiert noch werden hieraus weitere Folgen für die jeweiligen Biographien expliziert. Frau H. knüpft gleich im sich anschließenden Nebensatz an das Vorangegangene an, indem sie einen kausalen Zusammenhang zwischen den Faktoren „Berufstätigkeit“, „materielle Situation im Alter“ und einer „positiven mentalen Befindlichkeit“ der Gesamtgruppe herstellt („die sind heute recht vergnügte Rentner“, Z.167). Die bis zum Einschub durchgehaltene Wir-Perspektive wird zunächst nicht wieder eingenommen. Auf Grund des Kontextes, insbesondere aber durch die ab Z.170 gegenüber der Großmutter kontrastierte Sichtweise auf das eigene Alter, kann aber davon ausgegangen werden, dass sich Frau H. auch in diesen Erzählsätzen mit den übrigen Frauen identifiziert. Bezugnehmend auf die nicht unterbrochene Erwerbstätigkeit und der hieraus resultierenden wirtschaftlichen Situation werden die Mitglieder dieser Gruppe zusammenfassend charakterisiert: „[Sie] hatten gute Renten, selbständig, und sind reiselustig und interessieren sich für 1000 Dinge.“ Auch die deskriptiven Sätze von Z.173 bis Z.177, in denen unterschiedliche Aktivitäten und Sichtweisen einzelner Frauen detailliert werden, dienen als Belegerzählung für die subsumierende Aussage, dass „alle was [gefunden] haben“, was im Rahmen ihres Berufslebens noch nicht vorhanden war. In ihrem Resümee in Z.177 verbindet Frau H. die Erschließung des Neuen zumindest zum Teil mit der Veränderung oder der Aufgabe von Vertrautem: „...sie haben irgendwie sich auch ein bisschen geändert oder haben aber diesen dritten Lebensabschnitt eigentlich noch mal wirklich neu angefangen“ (Z.177ff). Zum Abschluss des Erzählsegmentes nimmt die Erzählerin eine explizite Wertung vor, indem sie das Verhalten dieser Gruppe gegenüber konservativen bzw. klischeehaften Sicht- und Verhaltensweisen bezüglich des Ruhestandes in pointierter Form kon-

trastiert. In der Abschlussformulierung, die zugleich als eine Ergebnissicherung angesehen werden kann, charakterisiert Frau H. die Gemeinsamkeit der Gruppe als die Bereitschaft, noch „irgendwie was Neues [zu lernen].“

In diesem Erzählsegment werden unterschiedliche Themen der Analyse miteinander verknüpft: So erzählt Frau H. zum einen von einer Wiederbelebung sozialer Beziehungen, die erst nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben eine neu definierte Relevanz erhalten. Auch hier ergibt sich aus der gemeinsamen, grundsätzlich veränderten Lebenssituation – welche im Wesentlichen durch die Wiedergewinnung von Zeitautonomie definiert ist - die Möglichkeit einer neuen Gruppen-Identifikation. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass weder die Tatsache der Pensionierung, noch die Rückbesinnung auf eine gemeinsame Vergangenheit ausreichen würden, um eine tragfähige Identifikationsbasis zu schaffen. Neben der Zeitautonomie wird von der Erzählerin als weiterer verbindender Faktor das tatsächliche Umsetzen intentionaler Handlungsimpulse genannt, die sich aber – als Folge des Wegfallens beruflicher Handlungsstrukturen - auf alternative Inhalte richten (müssen). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die nachträgliche Bewertung der beruflichen Tätigkeit durch Frau H. Der sinn- bzw. identitätsstiftende Aspekt der Erwerbstätigkeit ist hier lediglich implizit angedeutet, wenn die Erzählerin die Tatsache betont, dass alle Frauen, einschließlich Frau H. selbst, seit ihrem Abitur ohne Unterbrechung einer Berufstätigkeit nachgegangen sind. In Anbetracht der generationsspezifischen Einstellung zum Thema „Frauenarbeit“ kann - unter Bezugnahme auf das erste autobiographische Interview mit Frau H. - davon ausgegangen werden, dass dieser Umstand als eine Besonderheit der eigenen Biographie positiv bewertet wird. Explizit stellt die Erzählerin einen Zusammenhang zwischen den in der Erwerbsbiographie bekleideten „guten Positionen“ und der damit verbundenen finanziellen Liquidität im Alter her. Insofern wird von Frau H. hier nicht der identitätsstiftende Aspekt der Berufsbiographie in die Sichtweise auf den „dritten Lebensabschnitt“ integriert, sondern die Berufstätigkeit wird auf die materielle Voraussetzung einer handlungspraktischen Autonomie im Alter reduziert. Mit der Aussage, dass sich alle „...auch ein bisschen geändert [haben] oder aber diesen dritten Lebensabschnitt wirklich neu angefangen [haben]“ (Z.177ff), stellt Frau H. die Tatsache einer habituellen Veränderung ihrer Mitschülerinnen heraus, durch die eine stabile personale Identität im Rentenalter (wieder-)erreicht werden konnte. Das hierbei persönliche Lernprozesse eine Rolle spielen, wird in der Abschlussformulierung „...die haben auch teilweise noch weiter irgendwie was Neues gelernt“ von Frau H. explizit betont. Eine Biographisierung, d.h. eine Einordnung dieser überwiegend deskriptiven Er-

zählsätze in die eigene biographische Perspektive, erfolgt in der Kontrastierung mit der Lebenswirklichkeit ihrer Großmutter. Die wertenden Aussage: „...ich bin heute noch ein Backfisch dagegen.“ (Z.171), welche in ihrem Begründungszusammenhang mit der Kontrastierung in Z.180 („...das keiner, also hinterm Ofen sitzt und Strümpfe für die Enkel strickt) zu verstehen ist, kann als die (selbst-)bewusste Ablehnung gesellschaftlich zugeschriebener Rollenerwartungen interpretiert werden, in denen ein selbstbestimmtes Handeln alter Menschen nicht erwartet wird bzw. nicht erwünscht ist. Auf subtile Weise werden in diesem Erzählsegment somit von Frau H. verschiedene biographische Phasen, nämlich „Schulzeit“, „Berufstätigkeit“ und das „Rentenalter“ in einen Zusammenhang gestellt, in dem diese untergründig in ihrer jeweiligen biographischen Relevanz thematisiert werden, und eine Reflexion im Hinblick auf die aktuelle personale Identität vorgenommen wird.

Um neue Lernerfahrungen - verbunden mit der Initiierung neuer sozialer Kontakte - geht es in dem nachfolgenden Erzählsegment, in dem Frau H. von ihrem Einstieg in die Schreibwerkstatt der Volkshochschule in B. erzählt:

278 Mein ganzes Leben besteht im Grunde genommen aus lauter Episoden, die mehr oder
279 weniger auch witzig waren, und das kommt natürlich darauf an, wie man sie erzählt. Und da hatte
280 ich mir dann mal gedacht: Eigentlich müsstest du mal anfangen, so Geschichten, die man so
281 erlebt hat, mal aufzuschreiben, und darum hab ich das angefangen ... bin ich zu diesem Kurs überhaupt
282 gekommen. Ich fand das dann super interessant. Erst mal, weil das auch alles ältere Leute waren,
283 passenden Alters, und da das vormittags stattfand, konnten das sowieso entweder Rentner machen
284 oder eben Nicht-Berufstätige. Und da hat sich, also, eine Gruppe gesammelt, die vielleicht zwi-
285 schen 55 bis 80 ungefähr /mhm/ war, also, ganz unterschiedlich. Und waren unterschiedlich,
286 woher sie gekommen waren, äh, einmal von der Schulbildung und ein anderes: Es sind fast keine
287 Hamburger gewesen. Es sind alles Leute, zu einem großen Teil, gewesen, die der Wind hierher
288 geweht hatte, und damit waren eigentlich schon die Themen, die wir geschrieben haben, sehr
289 unterschiedlich von den einzelnen Leuten aufgefasst worden. Die Anfangsthemen waren so Kind-
290 heit, Schule ... und was da so dran hing. Drittes Reich, äh, diese Erfahrung, aber das ist sowieso
291 ein Thema, wo die meisten Leute nicht so gerne drüber reden. Ich weiß nicht, die haben heute
292 noch irgendwie Hemmungen zu sagen, dass sie in der Hitlerjugend waren. War man ja zwangs-
293 weise, also das ist kein Thema, ne, aber irgendwie wird das immer tot geschwiegen. Oder Kinder-
294 landverschickung oder irgend so was. Aber es war eben insofern super interessant, weil eben
295 Dinge, die man selber auch erlebt hat, von anderen vollkommen anders gesehen worden sind und
295 auch anders bewertet worden sind.

Nach einer Einleitung (Z.278-282), in der die Erzählerin aus der eigenen Perspektive relativ knapp von ihren eigenen Beweggründen zur Teilnahme an der Schreibwerkstatt berichtet, wird die Ereignisträgerperspektive auf das Gruppenkollektiv der Schreibwerkstattteilnehmer/-innen gerichtet. Die Erklärung der eigenen Motivation, die mit der Kausalkette „Weil mein Leben aus lauter Episoden besteht, möchte ich diese Episoden in einer rezipientenorientierten Form niederschreiben lernen“ paraphrasiert werden kann, dient als narrativer Ausgangspunkt, um den eigentlichen inhaltlichen Kern des Segmentes, der mit der Formulierung „Ich fand das super interessant“ (Z. 282) eingeleitet wird, im Rahmen einer Belegerzählung zu detaillieren. Nach der Betonung einer eher funktionalen Gemeinsamkeit, nämlich die Nicht-mehr-Erwerbstätigkeit und der dadurch gegebenen Möglichkeit, einen Vormittagstermin wahrnehmen zu können, detailliert die Erzählerin in deskriptiven Sätzen die Heterogenität der Gruppe. Dabei bezieht sie sich auf die Faktoren „Lebensalter“, „Schulbildung“, „Herkunft“ sowie auf die „unterschiedlichen Dispositionen im Umgang mit biographischen Themen“ (Z.284 – 289). Hierauf bezugnehmend berichtet Frau H. von dem Aufgreifen tabuisierter lebensgeschichtlicher Erfahrungen („Hitlerjugend“ und „Kinderlandverschickung“). Da Frau H. in den direkt nachfolgenden Erzählsätzen die Hemmung „der meisten Menschen“ anspricht, diese Erfahrungen der eigenen, wie sie sagt „erzwungenen“ Identifikation mit der Ideologie des Dritten Reiches zu thematisieren, kann hier nur angenommen werden, dass hiermit auch auf eine Problematik innerhalb der Schreibgruppe verwiesen wird. In argumentativen Sätzen formuliert Frau H. zum Schluss des Erzählsegmentes die Bedeutung eines dennoch erfolgten kollektiven Austausches auch dieser biographischer Erfahrungen. Dabei betont sie vor allem die Möglichkeit, an Hand unterschiedlicher Sichtweisen innerhalb der Schreibgruppe eigene biographische Erlebnisse reflektieren zu können.

Dieser Ausschnitt ist der zweiten Phase des Interviews entnommen, und ist somit nicht mehr Teil der autobiographischen Anfangserzählung. Tatsächlich war der Erzählung von Frau H. hier ein entsprechender Erzählstimulus des Interviewers vorausgegangen („Und Sie haben dann ja /hm/, Sie haben dann ja auch angefangen, Texte zu schreiben /mhm/ und Kontakt aufgenommen mit der Schreibwerkstatt /ja/ der Volkshochschule /ja/.“, Z.268f.). Da im ersten Interview ein ähnlicher Stimulus erfolgt ist, zeigt sich im Rahmen dieses Interviews eine interessante Schwerpunktveränderung bezogen auf ihre frühere Answererzählung. Im Zentrum steht hier der diskursive Austausch mit einer neuen sozialen Bezugsgruppe, mit der sich Frau H., trotz der thematisierten Unter-

schiedlichkeit individueller Erfahrungs- und Möglichkeitshorizonte, in ihren Zielen identifiziert. Dabei stehen für sie vor allem Verständigungsprozesse im Vordergrund, die für sie sowohl durch die Formulierung eigener biographischer Erlebnisse, wie auch durch die Rezeption fremder Lebensgeschichten ausgelöst werden. Individualität und Identität offenbaren sich Frau H. innerhalb dieser Gruppe somit in den je eigenen Sichtweisen und Erlebnissen ihrer Mitglieder, wobei das gemeinsame Interesse mit der gewollten Auseinandersetzung über eben diese Sichtweisen und Erlebnisse – einschließlich der grundsätzlichen Option ihrer Veränderung - definiert wird. Gerade bezogen auf die bereits beschriebene Funktion der Kollegengruppe, in der eine Identifikation über Ziele erfolgte, die außerhalb eines individuellen Sinnhorizontes lagen, zeigt sich hier ein Gruppenbezug ganz anderer Qualität: Die Schreibgruppe fungiert als ein Reflektions- und Resonanzinstrument, durch das individuelle biographische Lernprozesse in Form kommunikativer Auseinandersetzung initialisiert werden können.

Auf die Nachfrage des Interviewers, ob sich durch die literarische Bearbeitung bzw. durch den kommunikativen Diskurs in der Gruppe eine verbesserte „Zugriffsmöglichkeit“ auf die eigene Biographie entwickelt hätte, verneint Frau H. dieses zunächst mit dem Hinweis auf eine durch den Austausch mit der Schwester jederzeit bestehende Präsenz ihrer biographischen Erlebnisse. Von anderen Teilnehmer/-innen der Gruppe glaubt sie allerdings, dass biographische Lernprozesse im Rahmen der Schreibwerkstatt wirksam geworden sind:

387 Nee, eigentlich nein, bei mir eigentlich nicht, weil ich hab ja vorhin schon gesagt, ähm, mein
388 Leben besteht aus Geschichten, und diese Geschichten sind so präsent, dass ich im Grunde ge-
389 nommen eigentlich ... gut, ähm, ich hab ja vieles zusammen mit meiner Schwester erlebt, und wir
390 reden ja denn auch öfter so: „Mensch, weißt du noch?“ oder „Wie war das denn eigentlich noch?
391 Kannst du dich noch erinnern und, ähm, dadurch ist es für mich etwas anders, weil ich praktisch
392 einen Spiegel hab, und dieser Spiegel, also, immer da ist und, äh, diese Dinge eigentlich nicht so
393 gravierend sind, dass ich hinterher sage: Mensch, das hat doch irgend etwas bewirkt oder darüber
394 müsste ich heute mal nachdenken oder so. Das ist es eigentlich bei mir nicht gewesen. Ich glaube
395 aber, das ist bei anderen gewesen, dass sie wirklich sich über Dinge klargeworden sind in der
396 Rückschau. So wie ich sagte, diese Nationalsozialistin da /mhm/, die hat, also, Dinge von sich
397 gegeben und hatte, hat nichts gelernt, nich. Die hat, also, eine Rückschau und hat gezeigt, dass sie
398 im Grunde genommen das, was sie als Kind mal gehört und gesehen hat, noch heute in ihrem
399 Herzen bewegt. Herr F. hat auch Sachen erzählt und geschrieben, ähm, wo man auch das Gefühl
400 hatte, dass sind Lebenserinnerungen, die einfach Teil seines Seins sind /mhm/.

Etwas später kommt Frau H. aber noch einmal auf die vom Interviewer gestellte Frage zurück und stellt, nachdem sie von einem nicht-systemkonformen Verhalten eines Lagerleiters in ihrer Kindheit berichtet hat, doch noch einen „Klärungseffekt“ im Rahmen biographischer Arbeit bei sich fest:

433 Diese Dinge, die sind
434 natürlich auch für mich wichtig. Und das ist dann auch wieder, dass ich aus dieser Rückschau
435 doch eben manches im Unterbewusstsein die ganze Zeit gewusst hab, aber doch nicht so klar, was
436 da eigentlich vorgefallen ist. Insofern ist eben doch die Erinnerung an solche Sachen, ich hab zum
437 Beispiel noch alle Briefe von meinen Eltern und von meiner Schwester und mir, die sind alle
438 noch vorhanden /mhm/ nich, also, ich könnte sogar mal über das Tägliche, was da so geschehen
439 ist sogar nachlesen /mhm/. Aber das will ich eigentlich jetzt im Moment gar nicht. Ich will eigent-
440 lich mehr, äh, die Erinnerung an das, was da war, und dann hinterher nachlesen: Wie hab ich das
441 eigentlich als Zwölfjährige aufgefasst?, /mhm/ nich. Das ist jetzt eigentlich so etwas.

Wenngleich in der Rückschau festgestellt werden muss, dass eine präzisere Fragestellung des Interviewers bezüglich biographischer Lernprozesse wünschenswert gewesen wäre, lassen sich in den Antworten von Frau H. dennoch verschiedene Wirkungsebenen biographischen Lernens erkennen. Im Rückbezug auf ein vorangegangenes Erzählsegment expliziert die Erzählerin zunächst die Haltung einer Kursteilnehmerin, die sie in Z.396 als „Nationalsozialistin“ bezeichnet. Mit der auf den ersten Blick paradox erscheinenden Aussage, dass diese „nichts gelernt [hat]“, impliziert Frau H. bei den übrigen Teilnehmer/-innen, einschließlich bei sich selbst, eine erfolgte biographische Gesamtrückschau, im Rahmen derer eine Veränderung von Sichtweisen auf die eigenen Handlungen stattgefunden hat. Bezogen auf die Erzählerin lässt sich diese Veränderung mit dem Erzählsatz in Z.291ff belegen, in dem sie die Mitgliedschaft in bzw. die Identifikation mit der „Hitlerjugend“ aus ihrer heutigen Perspektive biographisch einordnet (...die haben heute noch irgendwie Hemmungen zu sagen, dass sie in der Hitlerjugend waren. War man ja zwangsweise, also, das ist kein Thema.“). Die Einschätzung von Frau H., dass eine solche (korrigierende) Einordnung bei dieser Teilnehmerin nicht erfolgt ist, kontrastiert somit einen biographischen Lernprozess seitens der übrigen Gruppenmitglieder. Die Schreibgruppe fungiert dabei als ein kommunikativer Raum, in dem der Umgang anderer Gruppenmitglieder mit ihren biographischen Erfahrungen zum Spiegel eigener Erfahrungsaufschichtungen wird. Weniger eindeutig ist der Hinweis auf die biographi-

sche Arbeit von Herrn F. Der Satz „Herr F. hat auch Sachen erzählt und geschrieben, wo man auch das Gefühl hatte, das sind Lebenserinnerungen, die einfach Teil seines Seins sind“ nimmt durch die Verwendung des Wortes „auch“ einen semantischen Bezug auf die vorangegangenen Erzählsätze. Da hier aber keine weiteren argumentativen Sätze folgen, soll hier lediglich der von Frau H. explizierte Zusammenhang zwischen Lebenserinnerungen und Identität („Teil seines Seins“) in seiner Relevanz für die biographische Arbeit festgestellt werden. Bezogen auf die Erfahrungsrekapitulation von Herrn F. war als Ergebnis des ersten Studienabschnittes herausgearbeitet worden, dass für ihn vor allem die Vergewisserung seiner eigenen Lebensgeschichte im Rahmen eines diskursiven Austausches in der Gruppe bedeutsam ist. Im obigen Erzählsatz wird eine solche Motivation allerdings eher in assoziativer Weise angedeutet. Um eine Vergewisserung früherer biographischer Erfahrungen geht es auch Frau H., wenn sie in der literarischen Bearbeitung ihrer Lebensgeschichte auch die Erfahrungsperspektiven der jeweiligen biographischen Epochen rekapitulieren möchte (Wie hab‘ ich das eigentlich als Zwölfjährige aufgefasst?“, Z.441). Um die identitätsstiftende Frage: „Wie bin ich zu dem geworden wie ich bin?“ beantworten zu können, will Frau H. die für sie zwar biographisch wirksam gewordenen, aber nicht präsenten Erfahrungen in ihrer Relevanz für die eigene Identität zugänglich, und damit verstehbar machen („...dass ich aus dieser Rückschau doch eben manches im Unterbewusstsein die ganze Zeit gewusst hab‘ (...)“, Z.435). Auffällig ist die in diesem Segment durchgängige Ich-Perspektive, aus der Frau H. die eigene Intentionalität schildert. Diese Intentionalität hat ihren Ursprung ausschließlich in den Zielen der Erzählerin selbst und wird nicht im Zusammenhang mit äußeren Erwartungsschemata dargestellt. Dabei deutet sie – zumindest implizit - einen Biographisierungsprozess an, in dem sie die verschiedenen Phasen ihrer Lebensgeschichte in ein Gesamtkonzept personaler Identität integrieren möchte.

Als Antwort auf die Frage des Interviewers, welche Pläne und Projekte Frau H. in der Zukunft noch „angehen“ möchte, formuliert diese ihr derzeitiges Lebensgefühl, welches sie vor allem mit der Möglichkeit einer spontanen Umsetzung von Handlungsimpulsen charakterisiert:

458 Also, ich würde eigentlich sagen, dadurch, dass ich schon dies und das angefangen hab, zieht
459 eigentlich eins das andere nach sich und, äh, es ergibt sich daraus immer wieder etwas Neues. Ich
460 kann eigentlich nicht sagen: Ich hab jetzt vor, eine Weltreise zu machen und bestimmte Vorstel-
461 lungen oder so, sondern ich leb eigentlich mehr von heute auf morgen. Wenn sich etwas ergibt,

462 dann mache ich das /mhm/, nich. Und einfach auch, um beweglich zu bleiben. Insofern hab ich
463 natürlich Vorstellungen, was ich weiter machen will, aber ich hab keine so konkreten, dass ich
464 nun sage: Also, am dritten Oktober /mhm/ fange ich nun mit dem oder dem an /ja/. Also, so, so ist
465 das nicht. So, genauso mit Reisen oder solchen Sachen. Da kommt einem das plötzlich, und dann
466 sagt man: Da musst du hin, das musst du mal gesehen haben, und solche Dinge, nich. Insofern
467 hab ich, also, eigentlich ..., ich leb eigentlich wirklich.

Ebenso wie im vorangegangenen Erzählsegment findet sich auch hier eine konsequent aus der Ich-Perspektive erzählende Biographieträgerin, die ausschließlich ihre eigenen Einstellungen und Handlungsoptionen thematisiert. Dabei ergeben sich für sie Zukunftsperspektiven und Handlungspläne weitestgehend aus einer Verlängerung bereits vorhandener Intentionalität („...dadurch, dass ich schon dies und das angefangen hab, zieht eigentlich eins das andere nach sich, und es ergibt sich daraus immer wieder etwas Neues.“). Eine Zielperspektive ergibt sich für Frau H. nur insofern, als dass sie eine Offenheit auch gegenüber äußeren Impulsen anstrebt, um – wie sie sagt „beweglich zu bleiben“ (Z.462). Entscheidend für eine Charakterisierung eines dominanten biographischen Deutungsmusters ist die Nicht-Thematisierung äußerer, d.h. institutioneller oder sozialer Erwartungsschemata. Der Zeit- und Handlungsstrom, in dem sich Frau H. in ihrem „dritten Lebensabschnitt“ treiben lässt, wird von ihr nicht mit dem passiven Erleiden von äußeren Umständen assoziiert, sondern er wird vielmehr als potenziell impulsgebende Kraft erfahren, wobei es ihrer eigenen Intentionalität obliegt, diese Impulse aufzugreifen oder nicht („Wenn sich etwas ergibt, dann mach ich das.“, Z.462.). In der resümierenden Abschlussformulierung in Z. 467 wird deutlich, dass Frau H. erst durch die Wiedergewinnung einer dauerhaften Zeitautonomie zu ihren eigenen Bedürfnissen und intentionalen Handlungsimpulsen zurückfindet, und sich dadurch erstmals als autonom handelndes Subjekt innerhalb ihrer eigenen Lebensgeschichte begreift. Die sich vorher bereits andeutende Wandlungsprozess ihrer Selbstidentität bekommt in diesem Erzählsegment den inhaltlichen Charakter einer bewusst thematisierten, biographischen Gesamtformung. Diese veränderte Sicht auf die eigene Identität lässt sich wie folgt paraphrasieren: Mein Berufsleben war geprägt von der Verdrängung eigener Handlungsimpulse und der Erfüllung äußerer Erwartungsschemata. Erst nach dem Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit bin ich zum eigenen Handlungssubjekt meiner Biographie geworden. Wirkliches Leben bedeutet, eigene Impulse umsetzen zu können, also lebe ich eigentlich erst jetzt wirklich.

Zusammenfassung

- Wenngleich Frau H. gegen Ende ihres Erwerbslebens intendierte aktive Handlungsimpulse thematisiert und hierdurch mit den Erwartungsschemata der Berufsinstitution in Konflikt gerät, bleiben die hierarchischen Machtstrukturen diesen Impulsen gegenüber dominant. Durch die Tatsache, dass letztlich institutionelle Vertreter über den Zeitpunkt ihres Ausscheidens bestimmen, bleibt die latente Erleidenstruktur als dominantes biographisches Deutungsmuster bis zu ihrer tatsächlich erfolgten Pensionierung wirksam.
- Mit ihrem Ausscheiden aus der Firma ist gleichzeitig ein Bruch mit der sozialen Bezugsgruppe des Kollegiums verbunden, da eine Identifikation über gemeinsame Interessen und Ziele bereits kurz vor ihrem Austritt aus der Firma nicht mehr aufrechterhalten werden konnte. Der Sinn der Berufstätigkeit wird von Frau H. rückblickend vor allem auf das Schaffen der materiellen Voraussetzung für eine handlungspraktische Autonomie im Alter reduziert.
- Die Abwendung eines Verlaufskurvenpotenzials erreicht Frau H. durch die Umsetzung eigener intendierter Handlungsimpulse und der daraus folgenden Intensivierung bzw. Neuinitialisierung alternativer sozialer Kontakte (Schwester, ehemalige Schulkameradinnen, Schreibgruppe). Als wesentlichen Faktor für die Herausbildung einer tragfähigen Gruppenidentität bezeichnet Frau H. neben einer gemeinsam erlebten Zeitautonomie vor allem die Bereitschaft zu einer tatsächlichen Umsetzung intentionaler Handlungsimpulse.
- Durch das Unternehmen von Reisen wird es der Biographieträgerin möglich, einen inhaltlichen Kontakt mit früheren biographischen Phasen herzustellen, wobei sich im Interview erstmals Tendenzen einer biographischen Gesamtformung, zumindest aber ein Biographisierungsprozess andeutet.
- In der neu gewonnenen sozialen Bezugsgruppe der Schreibwerkstattteilnehmer/-innen steht für Frau H. der diskursive Austausch biographischer Erfahrungen im Vordergrund. Die Schreibgruppe fungiert dabei als ein kommunikativer Raum, in dem der Umgang anderer Gruppenmitglieder mit ihren lebensgeschichtlichen Erlebnissen zum Spiegel eigener Erfahrungsaufschichtung wird. Dabei zeigt sich bei Frau H. die Wirksamkeit eines Biographisierungsprozesses, innerhalb dessen sie die verschiedenen Phasen ihrer Lebensgeschichte in ein Gesamtkonzept personaler Identität zu integrieren versucht.

- Es konnte herausgearbeitet werden, dass Frau H. mit der Wiedergewinnung ihrer Zeitautonomie zu ihren eigenen Bedürfnissen und Handlungsimpulsen zurückfindet und sich nunmehr selbst als handelndes Subjekt innerhalb ihrer eigenen Biographie wahrnimmt. Gerade im letzten Erzählsegment konnte der erfolgte Wandlungsprozess ihrer Selbstidentität festgestellt, und damit der endgültig vollzogene Wechsel ihres dominanten biographischen Deutungsmusters dokumentiert werden.

7.2.3 Der autobiographische Text „Junge Alte“

Der nachfolgende Text ist zwei Wochen vor dem zweiten Interview mit Frau H. entstanden. Dieser im Vergleich zur ersten Studie relativ kurzer Abstand zwischen Texterstellung und Interviewaufnahme macht sich in der augenscheinlichen Ähnlichkeit mehrerer Segmentstrukturen bemerkbar. Abgesehen von der Tatsache, dass im Rahmen der Analyse daher umso genauer auf die Besonderheit der literarischen Transformation zu achten sein wird, zeigt sich hier das Theorem Schützes, dass in jeder autobiographischen Erzählung auf eine bereits vorhandene bzw. verwendete Erzählfolie zurückgegriffen wird, in interessanter Weise bestätigt.

Frau H. (71 Jahre)

„Junge Alte“

1 Als alles vorbei war, begann die Freiheit, mein Leben allein und selbst zu gestalten –
nach 14 Schul- und vierzig Berufsjahren eine Herausforderung für meine Phantasie.
Noch nie hatte ich selbst über meine Zeit, mein Leben bestimmt. Natürlich gab es immer
Zeiten – Abende, Wochenenden, Urlaube – doch immer eingebettet in feste Pläne, die
5 nicht ich bestimmte. Und jetzt konnte ich, Tag für Tag, Stunde für Stunde, Woche für
Woche, bestimmen, wohin ich mich treiben lassen wollte, was mir wichtig war oder wel-
che Wünsche von mir oder anderen erfüllt werden mussten.

Obwohl dieser Tag schon bei der Geburt feststand, dachte ich eigentlich erst in den letz-
ten Jahren immer häufiger darüber nach, was wohl in diesem neuen Lebensabschnitt auf
10 mich zukommen wird. Je näher der letzte Arbeitstag kam, um so öfter bemerkte ich Din-
ge, die mich interessierten, Bücher, die ich lesen wollte, Reisen, die man machen könnte

und vor allem erzählten Freunde, die längst das Berufsleben hinter sich hatten, von unzähligen Dingen, mit denen sie ihre Zeit ausfüllten. Aber wie es immer so geht im Leben, verschob sich der Tag des Arbeitsendes über viele Monate – meine beiden Chefs fassten
15 meine Kündigung als Witz auf (ich kündigte am Sylvestertag) und ignorierten sie einfach. So blieb alles wie gehabt. Ein Jahr verstrich und ich saß immer noch an meinem Schreibtisch. Aber irgendwann riss mein Geduldsfaden, ich setzte den Tag meines Arbeitsendes endgültig fest und ließ mich auf keine Debatten darüber mehr ein – schließlich suchten viele Leute einen Arbeitsplatz, den ich ihnen nur zu gern überließ. Und jetzt war
20 der erste Tag des neuen Lebensabschnittes da: Wie immer wachte ich kurz nach 6 Uhr auf, konnte in Ruhe den Badeboiler einschalten und die Zeitung lesen, nichts trieb mich mehr zur Eile. Beim Frühstück dachte ich nochmals an die vielen Morgende, an denen ich in der Firmenbar eine Tasse Kaffee trank und mir mit der Putzfrau ein Franzbrötchen teilte und dabei den neuesten Klatsch aus der Firma und dem Dorf erfuhr – das war vor-
25 bei für alle Zeiten. Dafür aber konnte ich jetzt gemütlich Einkaufen gehen, fand volle Regale in den Läden vor und traf ab und zu Bekannte, die ebenfalls Zeit für ein Plauderstündchen hatten. Meist dehnten sich diese Bummeleien so aus, dass ich erst den Heimweg fand, als es Zeit war, ans Kochen zu denken – endlich musste ich mittags nicht von Brot und Tee leben! Ich gewöhnte mich an den neuen Tagesablauf, der sich nicht an festgelegte Zeiten hielt, alles war dem Zufall überlassen: Ich las, wenn es mir Spaß machte,
30 arbeitete im Garten, wenn das Wetter entsprechend war, sah noch um Mitternacht Filme im Fernsehen und besuchte Freunde, um zu spielen oder ins Museum zu gehen oder auch nur, um von alten Zeiten, Schule und Kinderlandverschickung zu reden.

In diese Zeit fiel die Öffnung der Mauer zur DDR, vor unseren Toren lag plötzlich ein
35 neues Land, das zum Kennen lernen lockte – die nötige Zeit hatte ich ja! Wie oft hatten wir an der Elbe gestanden, hinübergesehen und uns gefragt, wie es wohl hinter dem Deich dort drüben aussehen mag, ob die Kirche, deren Turm herüberwinkte, wohl noch benutzt wird, und was war aus den Strassen geworden, die bei uns so abrupt abbrechen? Boizenburg wurde jetzt zu einem schönen Städtchen und blieb nicht mehr nur ein Ort mit
40 Kopfsteinpflaster auf der Landstrasse nach Berlin. Schwanheide, der erste Bahnhof auf der DDR-Seite, wo Zug- und Zollpersonal 50 Jahre lang ausgewechselt wurde und immer unheimliche Gefühle weckte, entpuppte sich als winziges Dorf mit hässlichem Bahnhof mitten im Wald. Ich sah nach einem halben Jahrhundert Boltenhagen an der Ostsee wie-

der und fand nichts mehr, was ich aus glücklichen Badetagen in Erinnerung hatte.
45 Schwerin, Müritzsee, Spreewald waren nicht mehr Orte, weiter entfernt als Timbuktu –
und das Entsetzen wuchs, was aus blühendem Land geworden war. Das Kohl-Wort: „Die
Wiedervereinigung kostet uns keinen Pfennig“ ließ mich nachdenklich werden und be-
fürchten, dass die Zukunft nicht problemlos werden würde. Niemand wollte mir so recht
glauben, was ich in den neuen Ländern gesehen habe. War nicht der Arbeiter- und Bau-
50 ern-Staat vorbildlich gewesen und der sprichwörtliche deutsche Fleiß habe längst die
Wunden der Vergangenheit beseitigt?

In diesen Jahren des Zusammenwachsens haben wir „Alten“ stundenlang diskutiert, hat-
ten wir doch schon mal einen Neubeginn erlebt, der von uns viel Elan, Einsatzfreude und
noch mehr Überstunden forderte und uns wenig Zeit zur Selbstverwirklichung ließ – Sind
55 die „Jungen“ zu diesen Opfern bereit?

Da man mit dem Beginn des 3. Lebensabschnittes über viel freie Zeit verfügen konnte,
lag es nahe, auf Reisen zu gehen, und zwar zu jeder Jahreszeit so lange man wollte oder
das Geld reichte. Das war für mich eine ganz neue Erfahrung, denn vorher war das nur zu
Urlaubszeiten möglich, und die waren genau festgelegt, spontane Entschlüsse verboten
60 sich daher von selbst. Nun also konnte ich fort fahren, wenn mir danach war, und das
nutzte ich weidlich aus. Zuerst einmal fuhr ich für Wochen nach Bayern zu meiner
Schwester, gemeinsam genossen wir unsere Freiheit auf Kurzreisen, Wanderungen,
Stadtbummeln und waren dazwischen richtig faul, saßen in der Sonne, gingen ins
Schwimmbad oder spielten noch um Mitternacht Halma. Aber dabei blieb es nicht, auch
65 weite, längere Reisen standen auf meinem Plan, z.B. ein Besuch bei Freunden in Israel.
Und so erlebte ich dieses Land aus der Sicht der Einwohner, ich habe es mit-erlebt, das
schuf neue Einsichten und Ansichten. Als Hotelgast sieht man alles wie durch ein Fens-
ter, wenn man aber das Leben der Freunde teilt, erfährt man viel von ihren Freuden, Sor-
gen und all den Dingen, die ihren Alltag bestimmen. Ich nahm an den festlichen Sabbat-
70 Abenden teil, besuchte eine kranke Freundin im Krankenhaus, kaufte im Shuk ein, aß
fremde Gerichte und machte weite Fahrten im Auto (als Fahrer) durch das schöne, arme
und phantasievolle Land.

Ich war auf der Insel Ischia und Rhodos und in Südfrankreich, wohnte bei Freunden in
Polen und machte Urlaub in Tschechien und Österreich und Ungarn. Und lernte dabei
75 Europa kennen und seine Menschen in Ost und West und Süd, überall schien die Sonne

oder es regnete, die Menschen sangen, feierten und fürchteten überall dasselbe: die Arbeit zu verlieren, arm zu werden oder krank.

Eines Tages las ich von einem Kursus für ältere Menschen, die Geschichten aus ihrem Leben aufschreiben wollten. Da ich schon immer gern schrieb, und ich fand, dass mein
80 Leben ohnehin aus vielen Geschichten bestand, schloss ich mich dieser Schreibgruppe an. Wir schrieben Geschichten aus unserer Kindheit, der Schule, setzten uns mit Themen auseinander, die uns bewegten, wie Krieg und Flucht, Angst vor der Zukunft oder dem Tod. In unseren Geschichten drehten wir die Zeit zurück, um von den Dingen zu erzählen, die heute schon fast vergessen sind: Winter ohne Zentralheizung, Eisblumen an den
85 Fenstern, Gaslicht und Petroleumlampen, die ersten Autofahrten oder Ferien auf dem Lande. Wir lasen uns diese Geschichten vor, sprachen über Inhalt, Stil und Grammatik und ganz nebenbei lernten wir uns so gut kennen, als hätten wir schon Jahre miteinander verbracht – aus einer Gruppe Fremder, die sich zufällig trafen, wurden Freunde. Heute bin ich wieder so beschäftigt, dass ich mich manchmal frage: Wie habe ich eigentlich
90 früher Zeit gefunden, meiner Berufsarbeit nachzugehen?

Ich habe vergessen, dass ich eigentlich schon recht alt bin und so geht es meinen Schulkameradinnen auch. Wir leben ein neues Leben und empfinden es als unerwartetes Geschenk, wir, die „Jungen Alten“.

7.2.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Ruhestand“

Bereits auf den ersten Blick fallen zwei Unterschiede gegenüber Frau H.'s ersten Text „Schulzeit“ auf: Neben dem Titel „Junge Alte“, der bereits eine inhaltlich bedeutsame Abstraktion des Arbeitstitels „Pensionierung“ darstellt, weist auch der Text selbst kompositorische Merkmale auf, die ihn vom insgesamt sachlichen Berichtstil des ersten Textes unterscheiden. Zwar wird auch hier eine inhaltliche Chronologie über weite Strecken des Textes durchgehalten, jedoch findet sich innerhalb des Textes eine deutlich häufigere Verwendung von unterschiedlichen literaturästhetischen Stilmitteln, wie z.B. Rückschau, Assoziationen, rhetorische Fragen und auktoriale Reflexionen. Ebenfalls fällt die bis auf sehr wenige Ausnahmen durchgehaltene Ich-Perspektive der

Autorin auf. Erst am Ende ihres Textes verwendet sie eine kollektive Erzählperspektive, deren Funktion u.a. in der Analyse genauer betrachtet werden soll.

Im ersten Textabschnitt (Z.1–7) kontrastiert die Autorin ihre Lebenssituation vor und nach der Pensionierung. Auffällig ist gleich zu Beginn die Subsumtion ihrer gesamten biographischen Epoche „Erwerbstätigkeit“ unter dem Wort „alles“ („Als alles vorbei war...“). Wenngleich diese Einführung die semantische Funktion eines zeitlichen Markierers hat, unterstützt sie dennoch die in der Interviewanalyse aufgestellte These, dass die biographische Relevanz ihres Berufslebens in der Rückschau von Frau H. im Wesentlichen auf den wirtschaftlichen Aspekt reduziert wird. Noch deutlicher als im Interview definiert sie dabei das Ende ihrer Erwerbstätigkeit als den Beginn persönlicher Freiheit. Bereits im ersten Satz dokumentiert Frau H. somit ihre bewusste Erkenntnis, dass sie mit der Pensionierung erstmals in ihrem Leben zum aktiv handelnden Subjekt innerhalb ihrer eigenen Biographie wird. In dem sich durch einen Gedankenstrich anschließenden Resümee („...nach 14 Schul- und vierzig Berufsjahren eine Herausforderung für meine Phantasie“, Z.2) thematisiert sie nicht nur die grundsätzliche Möglichkeit eines hieraus resultierenden Verlaufskurvenpotenzials, sondern deutet bereits den konstruktiven Umgang mit dem Fehlen äußerer Erwartungsschemata an. Diese Disposition wird von der Autorin mit der biographisch weitreichenden Aussage in Z.3 „(Noch nie hatte ich selbst über meine Zeit, mein Leben bestimmt“) argumentativ unterstrichen und in den nachfolgenden Zeilen - wiederum in kontrastiver Gegenüberstellung von Erwerbs- und Ruhestandsphase - detailliert. Bedeutsam für die in der Interviewanalyse herausgestellte Wandlung des ehemals dominanten biographischen Deutungsmusters ist die in diesen Sätzen auch sprachlich realisierte Intentionalität der Autorin; so heißt es in Z. 5 nicht etwa „Und jetzt *musste*³⁰⁵ ich...“, sondern „Und jetzt *konnte* ich (...) bestimmen, wohin ich mich treiben lassen wollte, was *mir* [und nicht anderen Menschen, Anm. d. Verf.] wichtig war (...)“. Es kann festgestellt werden, dass Frau H. bereits in diesen wenigen Zeilen den vollzogenen Wandlungsprozess ihrer personalen Identität dokumentiert. Dieser erste Abschnitt hat daher den Charakter einer an den Anfang gestellten Ergebnissicherung, mit der die Autorin sich in ihrer veränderten biographischen Handlungsdisposition als personale Aktantin des nachfolgenden Textes einführt.

Abweichend vom Erzählstrom des Interviews thematisiert Frau H. in den Zeilen 8-13 eine Reflexion der biographischen Epoche „Pensionierung“ bereits während der letzten Jahre ihrer Berufs-

³⁰⁵ Diese und alle nachfolgenden Hervorhebungen wurden durch den Verfasser vorgenommen.

tätigkeit. Dabei formuliert sie zunächst argumentative Sätze, die, isoliert betrachtet, eine potenzielle Verlaufskurve andeuten könnten („Obwohl dieser Tag schon bei der Geburt *feststand*, dachte ich eigentlich erst in den letzten Jahren (...) darüber nach, was wohl in diesem neuen Lebensabschnitt *auf mich zukommen wird.*“, Z.8f). Tatsächlich schreibt die Autorin dem Ereignis der eigenen Pensionierung eine grundsätzliche Disposition des Erleidens zu, da diese - außerhalb jeder intentionalen Handlungsmöglichkeit – ihr selbst unweigerlich *widerfährt*. Diesem prinzipiell passiven „Widerfahren“ setzt die Autorin, zumindest in Form einer antizipatorischen Reflexion, eigene Handlungsimpulse entgegen, indem sie alternative Interessen entwickelt, die außerhalb beruflicher Aktivitäten angesiedelt sind. Sprachlich drückt sich dieser Gegensatz in dem Wechsel von einer verwendeten, passiven Verbform in anschließend durchgängig verwendete, aktive Verbformen aus.

Der nun folgende Textabschnitt (Z.13-19), in dem Frau H. ihr tatsächliches Ausscheiden aus der Firma beschreibt, ist insofern gegenüber dem Interview inhaltlich analog, als dass die Autorin mit ihren beiden Chefs zusätzliche Ereignisträger einführt, die als institutionelle Vertreter über die Macht verfügen, den Zeitpunkt ihrer Pensionierung gegen ihren Willen hinauszuzögern. Die auch im Interview gefundene Akzeptanz Frau H's gegenüber institutionellen Machtstrukturen drückt sich hier bereits in der einleitenden Formulierung „Aber wie es immer so geht im Leben...“ (Z. 13) aus, womit sie eine Erleidensstruktur als dauerhaft wirksames Muster ihrer biographischen Erfahrungsrekapitulation andeutet. Prägnanter als im Interview wertet die Autorin jedoch die Lösung ihres Konfliktes mit den institutionellen Erwartungsschemata als das Ergebnis der konfrontativen Äußerung eigener intentionaler Impulse. Die eigene Pensionierung wird hier als eine intendierte Handlung mit biographischer Relevanz gedeutet („Aber irgendwann riss mir der Geduldsfaden, ich setzte den Tag meines Arbeitendes endgültig fest und ließ mich auf keine Debatten mehr darüber ein“, Z.17f.). Gemessen an der Ausführlichkeit, mit der Frau H. im Interview die Auseinandersetzung um ihren endgültigen Ausstieg erzählt, fällt in der literarischen Umsetzung die Kürze dieser inhaltlichen Sequenz auf. Es kann hier nur vermutet werden, dass die Autorin dieser Begebenheit im Rahmen des reflexiven literarischen Transformationsprozesses letztlich eine geringere Relevanz zuschreibt, und statt dessen – wie sich im weiteren Textverlauf zeigen wird - für sich biographisch bedeutsamere Schwerpunkte setzt.

Nach einem zeitlichen Markierer beginnt Frau H. ab Z.20 mit der szenischen Detaillierung ihres ersten Ruhestandstages. Die Genauigkeit der Beschreibung fungiert hier als ein stilistisches Mittel, um die in Z.21f. vorgenommene Ergebnissicherung „(...) nichts trieb mich mehr zur Eile“ argumentativ einzuleiten. In der Form einer auktorialen Reflexion, die im Interview nicht vorgenommen wird, thematisiert die Autorin an Hand der ritualisierten, morgendlichen Treffen zwischen ihr und der „Putzfrau“ exemplarisch die mit ihrer Pensionierung verbundene Lösung berufsbezogener sozialer Beziehungen. Insbesondere weist Frau H. auf die alltägliche, kommunikative Funktion dieses regelmäßigen Kontaktes hin, welche hier m. E. auf die beruflichen Kontakte insgesamt bezogen ist, da die Autorin in ihrem Resümee in Z.25 („Das war vorbei für alle Zeiten“) eine biographisch sehr weitreichende Feststellung trifft. In dem Medium des autobiographischen Textes wird somit eine differenziertere Betrachtungsweise des erfolgten Kontaktverlustes geleistet, wobei durch die Abschlussformulierung „Das war vorbei für alle Zeiten“ auch eine affektive Dimension dieses Bruches angedeutet wird. In der nun folgenden Kontrastierung, die mit dem Wort „dafür“ am Satzbeginn in Z.25 als solche angezeigt wird, beschreibt Frau H. alternative Handlungs- und Sozialstrukturen. Dabei werden – analog zum Interview – durch eingeschobene Bewertungen („Endlich musste ich Mittags nicht von Brot und Tee leben!“, Z.29f. oder „Ich las, wenn es mir Spaß machte ...“, Z.30f.) eventuell konnotierte Verlaufskurvenpotenziale (wie z.B. in der Formulierung: „Alles war dem Zufall überlassen...“) ausgeschlossen. Gerade in dieser Textpassage ist die von Frau H. durchgängig verwendete Ich-Perspektive bedeutsam, da sie auch auf der grammatikalischen Ebene als aktiv handelndes Subjekt erscheint. In Bezug auf die bereits thematisierte, soziale Umorientierung Frau H's folgt in diesem Textabschnitt eine Aufzählung von Tätigkeiten, die sie im Rahmen alternativer (vermutlich intensivierter) freundschaftlicher Kontakte intentional umsetzt. Interessant ist dabei die gemeinsame Thematisierung früherer biographischer Epochen („... und besuchte Freunde, um (...) von alten Zeiten, Schule und Kinderlandverschickung zu reden“, Z.32f.) Frau H. spricht hier eine Funktion dieser sozialen Bezugsgruppe an, die bereits im Interview - dort im Zusammenhang mit ihren Reisen durch die ehemalige DDR - herausgearbeitet werden konnte: Das Bedürfnis, sich vergangener biographischer Erfahrungen zu erinnern. Als Motivation erscheint auch hier plausibel, dass Frau H. biographische (Sinn-)Zusammenhänge konstruieren möchte, die in das Konzept einer personalen Identität integriert werden sollen. Was an dieser Stelle zunächst nur als eine interpretative These aufgestellt werden kann, findet sich in dem nächsten Textabschnitt belegt, wenn die Autorin nun auch in

ihrem Text auf die durch das Reisen veränderte Perspektive gegenüber ihren biographischen Erinnerungen eingeht.

Die nachfolgenden Ausführungen (Z.34-55) beginnt die Autorin mit einem zeitlichen Markierer („In diese Zeit fiel die Öffnung der Mauer zur DDR, (...)“, Z.34) durch den sie den Rezipienten in den zeitlichen bzw. historischen Kontext der nachfolgenden Erlebnisse einführt. Frau H. setzt zunächst sich selbst bzw. ihre Motivation zu diesen politischen und geographischen Veränderungen in Beziehung, indem sie zum einen ihre Zeitautonomie („Die nötige Zeit [zum Bereisen, Anm. d. Verf.] hatte ich ja!“, Z. 35) und zum anderen eine gemeinsam erfahrene, biographische Verbindung zu den neuen Bundesländern expliziert. Dabei nimmt die Autorin durch das Stilmittel der rhetorischen Frage eine Rückschau vor, mit Hilfe derer sie die Eindrücke aus biographisch zurückliegenden Epochen kontrastiv ihren neuen Erfahrungen gegenüberstellt. In Form einer biographischen Spurensuche aktualisiert sie nicht nur geographische Gegebenheiten („...was war aus den Strassen geworden, die bei uns so abrupt abbrachen?“, Z.38), sondern auch affektbesetzte kindliche Erinnerungen („... und fand nichts mehr, was ich aus glücklichen Badetagen in Erinnerung hatte“, Z.44 oder „...das Entsetzen wuchs, was aus blühenden Land geworden war“, Z.46). Im Vergleich zum Interview finden sich in diesen Aussagen einerseits explizite Wertungen der Autorin, wodurch eine Einordnung der neuen Erfahrungen innerhalb des biographischen Kontextes vorgenommen wird, zum anderen schließt sich ab Z. 44 – vermutlich auf Grund einer Assoziation mit dem Ausdruck „blühendem Land“ – eine über den individuellen Bezug hinausgehende Reflexion an, in der sich Frau H. durch das zitierte Personalpronomen „uns“ als Teil des westdeutschen Staatsbürgerkollektivs identifiziert („Das Kohl-Wort: Die Wiedervereinigung kostet uns keinen Pfennig“ ließ mich nachdenklich werden.“) Wichtig ist hier m. E. die anschließende Brechung der eigenen, individuellen Erfahrungen mit einer als kollektiv geschilderten Erfahrungsstruktur („Niemand wollte mir so recht glauben, was ich in den neuen Ländern gesehen habe“, Z. 48f.). Frau H. setzt hier also der gesellschaftlich dominanten Auffassung die eigene, intentional erfahrene Sichtweise entgegen. Sie stellt sich dem Rezipienten damit als ein autonom denkendes und agierendes Subjekt dar, dass seine Ansichten auch gegenüber kollektiven Meinungsstrukturen behauptet. In Z.52 abstrahiert Frau H. die Veränderungen der neuen Bundesländer, indem sie das Thema des „Neubeginns“ mit einer früheren biographischen Epoche (nach dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes) assoziiert. In diesem Zusammenhang identifiziert sich Frau H. mit der sozialen Einheit „Alte“ und charakterisiert dieses Kollektiv einerseits in seinen positiven Eigenschaften („Elan“ und „Einsatzfreude“), andererseits in den Grenzen individueller Entwicklungs-

möglichkeiten. Den Abschluss dieses Textsegmentes stellt eine offen bleibende Frage bzgl. der kollektiven Einheit der „Jungen“ dar („Sind die ‚Jungen‘ zu diesen Opfern bereit?, Z. 55). Diese Frage beinhaltet in ihrem Kontext insofern eine positiv bewertende Konnotation des eigenen biographischen Handelns der Autorin, als dass sie dieses Handeln, „das wenig Zeit zur Selbstverwirklichung ließ“, in einem übergeordneten Sinnzusammenhang rekapituliert. Sehr deutlich zeigt sich hier das im Rahmen des vorangegangenen Textsegmentes bereits angedeutete Thema der „biographischen Sinnsuche“, das bereits mit dem Terminus „Biographisierung“ bzw. mit dem von Schütze verwendeten Begriff der „biographischen Gesamtformung“ eingeführt worden ist.

Auch im nachfolgenden Textsegment (Z.56 – 77) stellt die Autorin das Thema des „Reisens“ in den Mittelpunkt. In der Einleitung (Z.56 – 61) „überschreibt“ sie die nachfolgenden Ausführungen zunächst mit einer erneuten Charakterisierung ihrer Handlungsdisposition. Dabei verknüpft sie argumentativ die Zeitautonomie des „dritten Lebensabschnittes“ mit der damit gegebenen Handlungsoption des Reisens. Auch hier kontrastiert Frau H. die aus einer anonymisierten Kollektivperspektive rekapitulierte neue Erfahrung („Da man mit dem Beginn des dritten Lebensabschnittes über viel Zeit verfügen konnte...“) mit den Gegebenheiten ihrer biographischen Epoche der Erwerbstätigkeit. Das Thema der Zeitautonomie, welches im Verlauf des Textes als Synonym für die Möglichkeit intentionalen Handelns gesetzt wird, wird von Frau H. somit durch die Detaillierung ehemals vorhandener, institutioneller Zwänge („...Urlaubszeiten (...) waren genau festgelegt, spontane Entschlüsse verboten sich daher von selbst“, Z.59f.) in seiner Bedeutung für die aktuelle Lebenssituation unterstrichen. Mit dem Wort „also“ als Rahmenschaltelement („Nun konnte ich also fahren, wenn mir danach war, und das nutzte ich weidlich aus“, Z.60f.) markiert die Autorin das Ende der Exposition und beginnt ab Z.61 mit einer Belegerzählung, die bis zur Z.77 reicht. Es folgt zunächst die bereits aus dem Interview bekannte Beschreibung ihrer mehrwöchigen Reise zur Schwester. Analog zum Interview drückt die Autorin auch im Text ihre Identifikation mit der Schwester in Form einer sprachlich realisierten Wir-Perspektive aus. Wenngleich die Formulierungen des Textes weitgehend mit den Erzählsätzen des narrativen Interviews übereinstimmen, findet sich in der literarischen Transformation keine bewertende Ergebnissicherung durch die Autorin (im Interview hieß es abschließend: „Es ist irgendwie eine Befreiung“). Positive Affekte werden hier lediglich mit dem Verb „genießen“ ausgedrückt, welches die Formulierungen „[wir] waren dazwischen richtig faul“ oder „[wir] spielten noch um Mitternacht Halma“ (Z. 63f.) entsprechend konnotiert. Vor dem Hintergrund einer bis kurz vor diesem Ereignis wirksamen Identifikation mit ihrer Berufsinstitution lässt sich hier m. E. eine Ambivalenz

innerhalb des Identitätskonzeptes von Frau H. erkennen: Die verschiedenen Aktivitäten mit der Schwester (Kurzreisen, Wanderungen, Stadtbummel, Schwimmbadbesuche) werden in ihrer Wertigkeit gegenüber den Erwerbstätigkeiten untergeordnet („wir waren dazwischen richtig faul“). Hier deutet sich noch das Vorhandensein eines Rekapitulationssmusters an, dass seine Prinzipien aus der Gegenüberstellung von institutionell abgeforderter Arbeitsleistung und einer dafür gewährten „Freizeit“ bezieht. Für diese These spricht auch das sich anschließende Rahmenschaltelement in Z.64 („Aber dabei blieb es nicht ...“), was innerhalb dieses Kontextes als eine Art Rechtfertigung interpretiert werden kann. Tatsächlich beschreibt die Autorin erst ihre nachfolgenden Auslandsreisen aus einer veränderten Ereignisträgerperspektive, die sie fast schon definitiv von der einer „Urlauberin“ abgrenzt: „Als Hotelgast sieht man alles wie durch ein Fenster, wenn man aber das Leben der Leute teilt, erfährt man viel von ihren Freuden, Sorgen und all den Dingen, die ihren Alltag bestimmen“, Z 67 – 69). Die eigenen Handlungsintentionen werden dabei von Frau H. sowohl immanent durch die nun folgenden Ich-Perspektivierungen, als auch explizit durch den eingeklammerten Hinweis, dass sie selbst „als Fahrerin“ weite Fahrten im Auto unternahm, ausgedrückt. Bedeutsam ist m. E. vor allem die von der Autorin wiederholt formulierte Identifikation mit alternativen sozialen Bezugsgruppen. So führt Frau H. zunächst nicht näher charakterisierte Freunde als biographische Ereignisträger ein (Besuche bei „Freunden“ in Israel und in Polen), um schließlich eine neu erfahrene Identifikation mit den Menschen Europas zu formulieren („...die Menschen sangen, feierten und fürchteten überall dasselbe: die Arbeit zu verlieren, arm zu werden oder krank“, Z.76f.) Es kann festgestellt werden, dass Frau H. mit dieser Aussage nicht nur eine veränderte Identifikationsebene, sondern zudem auch ein verändertes Identitätskonzept dokumentiert. Die neuen sozialen Erfahrungen auf ihren Auslandsreisen führen bei der Autorin – zumindest auf der Ebene des autobiographischen Textes – zu einer alternativen Beantwortung der Frage „Wer oder was bin ich?“. Nicht mehr die berufliche Funktion oder Position steht hier bei Frau H. im Vordergrund, sondern vielmehr das Bewusstsein einer gemeinsam erfahrenen menschlichen Befindlichkeit.

In dem nächsten und zugleich letzten Textsegment (Z.78 – 93) nimmt Frau H. das Thema „Schreibwerkstatt“ auf. Stilistisch erinnern die Ausführungen an den Berichtstil ihres ersten Textes „Schulzeit“, da in dem vergleichsweise kurzen Segment eine im Interview vorgenommene Differenzierung der Gruppenstruktur sowie die Charakterisierung einzelner Gruppenmitglieder nicht vorgenommen wird. Anders als im Interview wird nicht die Heterogenität der Gruppe und

der dadurch möglich werdende Austausch von Sichtweisen hervorgehoben, sondern vielmehr die Intensität der erlebten Gruppenidentifikation. Die Gemeinsamkeit begründet Frau H. mit dem Vorhandensein ähnlicher „bewegender“ biographischer Themen wie „(...) Krieg und Flucht, Angst vor der Zukunft oder dem Tod (Z.82f.). Auch mit der Aussage „In unseren Geschichten drehten wir die Zeit zurück, um von den Dingen zu erzählen, die heute schon fast vergessen sind“ (Z.83f.) nimmt die Autorin eine argumentative Schwerpunktverlagerung bzgl. der biographischen Relevanz ihrer Teilnahme an der Schreibgruppe vor. Hier erscheint die lebensgeschichtliche Selbstvergewisserung als einigendes Ziel der Gruppe, die auf Grund der Altersstruktur über vergleichbare biographische Erfahrungen verfügt, und zwar nicht nur in Bezug auf die gemeinsam erlebte, neue biographische Epoche „Pensionierung“, sondern auch bezüglich des historischen Kontextes früherer lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Mit der Aufzählung einiger sich biographisch einprägender Erlebnisse („Winter ohne Zentralheizung, Eisblumen an den Fenstern, Gaslicht und Petroleumlampen, die ersten Autofahrten (...)“, Z. 84ff.) und der wenige Zeilen später getroffenen Feststellung „(...) und ganz nebenbei lernten wir uns so gut kennen, als hätten wir schon Jahre miteinander verbracht“ (Z.87), bringt die Autorin die Themen „Rekapitulation der eigenen Lebensgeschichte“ und „tragfähige zwischenmenschliche Beziehungsstrukturen“ in einen argumentativen Zusammenhang. In einer ersten Ergebnissicherung wird dieser Aspekt von Frau H. ausdrücklich betont, wenn sie schreibt: „Aus einer Gruppe Fremder, die sich zufällig trafen, wurden Freunde“ (Z.88). Gerade vor dem Hintergrund des sowohl im Interview, als auch - noch deutlicher - im Text thematisierten Abbruchs berufsbezogener sozialer Kontakte, kann hier die vollzogene Hinwendung zu einer alternativen Bezugsgruppe festgestellt werden. Anders als im Berufsleben werden hier Nähe und Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht durch eine von außen definierte Funktion ihrer Mitglieder hergestellt, sondern durch die Thematisierung individueller biographischer Erfahrungen.

Mit einer Art Resümee (Z.88 – 94) schließt Frau H. nicht nur das vorangegangene Segment, sondern den Text insgesamt ab, indem sie ihre aktuelle Lebenssituation unter verschiedenen Aspekten reflektiert. Zunächst betrachtet sie ihr Handeln insgesamt, das von ihr sowohl quantitativ als auch qualitativ in Relation zu ihrem beruflichen Handeln gesetzt wird. Die ironisch konnotierte, rhetorische Frage „Wie habe ich eigentlich früher Zeit gefunden, meiner Berufstätigkeit nachzugehen?“ (Z.89f.), dokumentiert einen Wandlungsprozess innerhalb ihrer Erfahrungsrekapitulation, in dem institutionelle Erwartungs- und Handlungsschemata vollständig durch das intentiona-

le Handeln der Biographieträgerin ersetzt worden sind. Bereits im nächsten Satz greift Frau H. implizit das Thema „soziale Beziehungen“ auf, wenn sie ihre – mit ihren ehemaligen Schulkameradinnen gemeinsame - Sichtweise auf das eigene Alter formuliert. Zwar wird von ihr ein Bewusstsein der Endlichkeit des eigenen Lebens angedeutet („Ich habe vergessen, dass ich eigentlich schon recht alt bin, und so geht es meinen Schulkameradinnen auch“, Z.91f.), aber mit dem anschließenden Satz wird das Alter bzw. die Pensionierung in der für sie wesentlichen Qualität zusammengefasst. So bezieht sie erzählperspektivisch die vorher im Text nicht eingeführten Mitschülerinnen in ihre Abschlussformulierung mit ein, wenn sie diese biographische Epoche als „neues Leben“ und als „unerwartetes Geschenk“ bezeichnet. Mit dem literaturästhetischen Mittel der Paradoxie „wir, die Jungen Alten“ fasst Frau H. die Kernaussage des Textes abstrahierend zusammen und nimmt in Form eines inhaltlichen Bogens einen Rückbezug zum Titel vor.

7.2.5 Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen – unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der 1. Studienphase

Bei der ersten Textanalyse („Schulzeit“) konnte herausgearbeitet werden, dass Frau H. durch eine chronologische und weitgehend objektiv erscheinende Schilderung lebensgeschichtlicher Ereignisse einen aktiven Aneignungsprozess z.T. traumatischer Erfahrungen leistete. Durch die wechselseitige Verknüpfung objektiver Begebenheiten mit der subjektiven Erlebnisebene nahm sie dabei eine Einordnung ihrer Erfahrungen in den jeweiligen zeitgeschichtlichen Kontext vor, um das eigene, größtenteils fremdbestimmte Handeln in der Rückschau erklärbar zu machen. Die äußere Chronologie der Darstellung erfüllte gleichzeitig den Zweck, eine innere Ordnung in biographisch relevante Erfahrungen zu bringen.

Der zweite Text „Junge Alte“ weist eine stringente Chronologie nicht auf. Vielmehr finden sich hier thematische Schwerpunktsetzungen (z.B. Ausstieg aus der Firma, Alltag, Reisen, Schreibwerkstatt), durch die das Thema „Pensionierung“ in verschiedene Einzelaspekte abstrahiert wird. Es konnte gezeigt werden, dass diese Abstrahierungen von der Autorin nicht nur durch eine häufigere Verwendung literaturästhetischer Mittel, sondern regelmäßig auch durch eine an den Anfang der jeweiligen Segmente gestellte Ergebnissicherung geleistet wird. Inhaltlich handelt es sich hierbei im Wesentlichen um die bewusst formulierte Erkenntnis der im Vergleich zur vorangegangenen Epoche wieder gewonnenen Zeitautonomie, die im Rahmen des Textes als Synonym

für die Möglichkeit intendierten Handelns der Autorin erscheint. Wenn in der ersten Analyse die Ordnung der Ereignisse als Voraussetzung einer möglichen biographischen Gesamtformung interpretiert worden ist, so zeigt sich besonders im abschließenden Resümee des zweiten Textes ein wesentliches Kriterium Schützes erfüllt: Eine biographische Epoche (Pensionierung) wird vor dem Hintergrund der vorherigen Lebensgeschichte in der „Totale“ betrachtet und bewertet: „Wir leben ein neues Leben und betrachten es als ein unerwartetes Geschenk, wir die „Jungen Alten“.

Bezogen auf die jeweils dominanten biographischen Deutungsmuster hat die Analyse des ersten Textes gezeigt, dass die im ersten Interview gefundene Struktur des Erleidens auch im Text nachweisbar war, wenngleich die Autorin dort das Verlaufskurvenpotenzial durch kritische Interpretationen oder durch das Stilmittel der Ironie relativierte. Es erschien dadurch auf auktorialer Ebene ein Subjekt, das – zumindest aus der rückblickenden Perspektive – diesem Erleiden intendierte kritische Impulse entgegensetzen konnte. Das frühere biographische Handeln selbst wurde für Frau H. somit erklärbar. Auf überwiegend implizite Weise nahm Frau H. im ersten Text eine Bewertung institutioneller Erwartungs- und Verhaltensmuster vor, wodurch im Ansatz eine Veränderung des dominanten biographischen Deutungsmusters angedeutet wurde. In diesem Zusammenhang wurde sowohl eine Entlastungsfunktion, als auch die damit ermöglichte Kommunizierbarkeit traumatischer Erfahrungen herausgestellt. So konnte sich Frau H. durch kritische Bewertungen und Interpretationen der an sie herangetragenen Erwartungsschemata in der Rückschau weniger ausgeliefert empfinden und ihre Lebensgeschichte anderen Menschen gegenüber nicht aus einer reinen „Opferperspektive“ heraus rekapitulieren.

Im zweiten Text erscheint die Autorin fast durchgängig als intendiert handelndes Subjekt. Selbst in der Schilderung ihres Ausstiegs aus dem Berufsleben, welches im Interview überwiegend mit der Akzeptanz institutioneller Zwänge charakterisiert wurde, nimmt die Autorin im Rahmen ihrer Erfahrungsrekapitulation eine Neuinterpretation vor. So zeigt sich Frau H. in der literarischen Transformation als Aktantin ihres Ausstiegsprozesses und die Pensionierung selbst als das Ergebnis der konfrontativen Äußerung eigener intentionaler Impulse. Die Pensionierung, der die Autorin auch im Text ein grundsätzliches Verlaufskurvenpotenzial zuschreibt, wird damit als intentionaler Akt mit biographischer Relevanz gedeutet. Bereits in diesem relativ am Anfang stehenden Textsegment dokumentiert Frau H. die Wandlung des ehemals dominanten Deutungsschemas (Institutionelles Ablaufmuster mit Verlaufskurvenpotential) hin zu intendierten Handlungsschemata mit biographischer Relevanz, welches auch im nachfolgenden Text durchgängig

bleibt; institutionelle Erwartungs- und Handlungsschemata werden in der Erfahrungsrekapitulation fast vollständig durch intentionales Handeln der Biographieträgerin ersetzt. Besonders augenscheinlich wird dies, wenn Frau H. im zweiten Text einer gesellschaftlich dominanten Auffassung (die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten würde problemlos verlaufen) die eigene, intentional erfahrene Sichtweise entgegensetzt. Gerade vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit der Ideologie des nationalsozialistischen Regimes erhalten die Aussagen Frau H.'s eine besondere Qualität: Die explizite Identifikation mit dem Staatsbürgerkollektiv schließt ein aktives Vertreten subjektiver Ansichten nicht mehr aus.

Anders als im ersten Text schildert die Autorin in dem Text „Junge Alte“ in Ansätzen auch affektbesetzte Erfahrungen. Während sie im Text „Schulzeit“ durch den berichthaften Stil eine Distanznahme zu traumatischen oder tabuisierten Erlebnissen vornimmt, thematisiert sie im zweiten Text u.a. Verlustgefühle in Bezug auf frühere berufliche Kontakte. Diese Tatsache korrespondiert mit dem im Interview formulierten Anspruch Frau H.'s, dass sie in ihren Texten auch die emotionale und gedankliche Disposition früheren biographischen Handelns festhalten möchte („Ich will eigentlich mehr (...) die Erinnerung an das, was da war, und dann hinterher nachlesen: Wie hab ich das eigentlich als Zwölfjährige aufgefasst?“). Überhaupt finden sich in dem zweiten Text mehrere Hinweise darauf, dass Frau H. sich bewusst früherer biographischer Epochen erinnern möchte, um einen nachträglichen, zum Teil übergeordneten Sinnzusammenhang herzustellen. So reflektiert sie z.B. ihre Teilnahme an der Schreibwerkstatt vor allem in Bezug auf die Intensität der erlebten Gruppenidentifikation durch gemeinsam erfahrene, bewegende biographische Themen, und nicht – wie im Interview – in Bezug auf die Heterogenität der Gruppe. Eine erfolgte Biographisierung ihrer gesamten Lebensgeschichte nimmt Frau H. vor, wenn sie sich mit der Generation der „Alten“ schlechthin identifiziert, und die existenziellen Anforderungen des Neubeginns nach dem zweiten Weltkrieg, „die wenig Zeit zur Selbstverwirklichung ließen“, als eine Art Vermächtnis an die nachfolgende Generation rekapituliert. Hier wird von Frau H. aus einer gegenwärtigen Perspektive ein übergeordneter Sinn des eigenen biographischen Handelns hergestellt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass bei Frau H. in den verschiedenen Stadien der Untersuchung ein Emanzipationsprozess bezüglich ihrer biographischen Gesamtformung nachgewiesen werden konnte. Dabei zeigten sich insbesondere in den literarischen Transformationen we-

sentliche Aspekte eines lebensgeschichtlichen Lernens, indem durch ein zunehmendes Maß an Abstraktion biographische Erfahrungen in für das Subjekt zugängliche Sinnzusammenhänge gestellt worden sind, und eine Struktur des Erleidens in die bewusste Verortung der eigenen Handlungsfähigkeit überführt worden ist.

7.3 Analyse II – Frau S. (73 Jahre)

7.3.1 Interviewsituation

Ebenso wie das erste Interview fand auch das zweite in der Wohnung von Frau S. statt. Der Ehemann von Frau S. nahm lediglich am informellen Vorgespräch teil, in dem eine vertraute und von gegenseitigem Interesse getragene Atmosphäre herrschte. Erstaunt zeigte sich Frau S. über die Genauigkeit, mit der das erste autobiographische Interview transkribiert worden war. Dementsprechend äußerte sie vor dem zweiten Interview die Befürchtung, dass sie etwas befangen sein könnte. Dies bestätigte sich aber im Interviewverlauf nicht. Im Gegenteil war vielmehr spürbar, dass Frau S. es als ehemalige Lehrerin gewohnt war, ihre Gedanken in freier Rede vorzutragen. Für mich als Interviewer war es wiederum überraschend, wie sehr ich mich selbst durch die intensive Beschäftigung mit ihrer Biographie mit Frau S. vertraut gemacht hatte. So begrüßten wir uns nach der einhalb-jährigen Pause fast so, als wären wir gute Bekannte.

7.3.2 Analyse des lebensepochal fokussierten, autobiographischen Interviews

Ihre autobiographischen Anfangserzählung beginnt Frau S. mit einem Rückblick auf das letzte halbe Jahr ihrer Tätigkeit als Lehrerin, in dem sie sich auf Grund gesundheitlicher Probleme mit ihrem baldigen Ausscheiden aus dem Beruf konfrontiert sieht:

- 7 E: Gut. Dann, äh, fang ich mal, äh, damit an, dass ich mich an das letzte Halbjahr der, meiner beruf-
8 lichen Tätigkeit erinnere. Das war ein höchst unangenehmer Winter für mich. Ich habe (Pause),
9 äh, Arthrose im Knie und, äh, das Wetter war übel. Und ich hatte so das Gefühl, also, jetzt werde
10 ich wirklich alt und klapprig und, äh, es ist richtig, dass ich mit sechzig pünktlich aufhöre. Dann

Frau S. beginnt ihre autobiographische Erzählung zunächst mit der zeitlichen Perspektivierung ihrer Erfahrungsrekapitulation. Analog zum ersten Interview verwendet die Erzählerin auch in diesem Segment eine durchgängige Ich-Perspektive. Bereits in der ersten inhaltlichen Assoziation mit dem Thema „Pensionierung“ nimmt Frau S. eine negative Bewertung ihrer biographischen Situation vor. Nach der vorangestellten Ergebnissicherung in Z.8 („Das war ein höchst unangenehmer Winter für mich.“) folgen argumentative Sätze, in denen sie einen Begründungszusammenhang zwischen ihrem Gesundheitszustand und der Notwendigkeit ihres baldigen beruflichen Ausstiegs herstellt. Ihre negative Konnotation erhalten diese argumentativen Sätze durch die narrative Verbindung mit emotional gefärbten Werturteilen, die zunächst allgemeinen Charakter haben („..., und das Wetter war übel.“, Z.9), bevor Frau S. im direkten Anschluss ihre gesundheitliche Verfassung im Hinblick auf ihre berufliche Leistungsfähigkeit charakterisiert. Mit der Verbesserung ihres Gesundheitszustandes scheint auch die anstehende Pensionierung als potenzielle biographische Krise wieder in den Hintergrund zu treten.

Deutlich anders als in der Interviewanalyse von Frau H. ist die Pensionierung für Frau S. kein biographisches Ereignis, das als eine Befreiung von institutionellen Ansprüchen für sie positiv besetzt ist. Die Erzählerin antizipiert ihre anstehende Pensionierung vielmehr als das Resultat einer verloren gegangenen Arbeitsfähigkeit. Besonders der in der Anfangserzählung hergestellte Begründungszusammenhang „Es ist richtig, dass ich mit sechzig pünktlich aufhöre, weil ich wirklich alt und klapprig werde“ macht deutlich, dass sich Frau S. im Gegenteil in ihrer Handlungsautonomie bedroht sieht. Die Institution Schule wird dabei weder durch das Verhalten eines oder mehrerer ihrer Vertreter eingeführt, noch tritt sie in Form einer explizit dargestellten Erwartungshaltung auf. Frau S. zeigt sich insofern als verantwortlich handelndes Mitglied der Institution, als dass sie diese vor ihrer antizipierten Leistungsunfähigkeit schützen will. Vor dem Hintergrund der in der Einleitung der zweiten Studie angesprochenen „Enthebung des Individuums von der Entscheidungskompetenz“ lässt sich für dieses Erzählsegment feststellen, dass Frau S. ihre Pensionierung nicht als einen einseitigen, institutionellen Akt der Loslösung erlebt. Stattdessen veranlasst sie die angenommene Tatsache, dass sie ihren Anteil der gegenseitigen Erwartungen nicht mehr erfüllen kann, ihr Ausscheiden aus der Institution „pünktlich“ zu vollziehen.

ebene aufgegriffen werden. In der Ergebnissicherung in Z.16f. stellt die Erzählerin resümierend fest, dass sie damit auch in der letzten Phase ihrer Berufstätigkeit neue inhaltliche Aspekte erfahren hat, wobei diese von ihr nicht als Belastung, sondern vielmehr als eine nicht mehr erwartete Bereicherung empfunden wurden („Und ich (...) freute mich, dass nun in meinem letzten Schuljahr solche interessanten Dinge auf mich zugekommen waren“, Z. 17f.). Das in dieser Aussage bereits immanente Thema ihrer Pensionierung wird nach einem Rahmenschaltelement in Z.18 in szenischer Weise detailliert. Frau S. eröffnet Frau Dr. W., die hier gleichzeitig als institutioneller Erwartungsträger erscheint, dass sie im nächsten Jahr „aufhören will“. Der Ausstieg von Frau S., der hier als intentionaler Akt der Erzählerin erscheint, wird dabei sowohl von ihr selbst, als auch indirekt von der institutionellen Vertreterin negativ bewertet. Der hierdurch entstehende Konflikt zwischen den eigenen und den institutionellen Erwartungshaltungen wird von Frau S. als ein ambivalentes Ereignis geschildert, da sie einerseits auf Grund ihrer nach wie vor vorhandenen Leistungsfähigkeit („Und ich war eingespielt, und ich sah das ja auch ein,...“, Z.23), andererseits durch die von Frau Dr. W. erhaltene Wertschätzung („... und das war für sie offensichtlich von gravierender Bedeutung“, Z.20f.) keine im institutionellen Rahmen schlüssige Begründung für ihre Pensionierung formulieren kann. Statt dessen spricht Frau S. ab Z.24f. den sozialen Rahmen „Familie“ an, der – wie schon einmal in der biographischen Phase „Mutter und Hausfrau sein“ – Erwartungen an ihr Handeln stellt. Mit der Tochter wird eine Ereignisträgerin aus eben diesem sozialen Rahmen eingeführt, deren Lebenssituation – die Geburt eines Kindes – alternative Erwartungsschemata impliziert, die von Frau S. als Priorität ihres eigenen Handelns akzeptiert werden. Die Abschlussformulierung dieses Segmentes fällt dementsprechend ambivalent aus („Also, was blieb übrig? Ich musste also gehen, wollte auch gehen und tat es dann auch“, Z. 27f.)

Wie schon in der ersten Interviewanalyse herausgearbeitet werden konnte, findet auch in diesem Erzählsegment institutionelles Handeln nicht durch anonymisierte Stellvertreter statt. In der Erzählung von Frau S. stehen sich vielmehr intentional handelnde Subjekte gegenüber, die in ihren jeweiligen Sicht- und Handlungsweisen eingehend charakterisiert werden. Dabei wird deutlich, dass Frau S. die Erfüllung ihrer beruflichen Aufgaben in keiner Weise als Behinderung eigener Handlungsimpulse empfindet. Im Gegenteil resümiert sie die Zusammenarbeit mit der ehemaligen Kollegin als eine Bereicherung berufsbiographischer Erfahrungen, deren inhaltlicher Stellenwert durch die vergleichsweise ausführliche Detaillierung des Unterrichtsprojekts hervorgehoben wird. Die intensive Reaktion von Frau Dr. W. wird dabei zum Spiegel einer bis zu diesem Zeitpunkt nicht

reflektierten Bedeutsamkeit ihrer Entscheidung, den Schuldienst zu verlassen („...das war für sie offensichtlich doch von gravierender Bedeutung. Das hatte ich mir gar nicht klar gemacht“, Z.20f.) Es fällt auf, dass die Erzählerin zwar einerseits eine Begründungsstruktur bezüglich ihrer familiären Situation aufzeigt, diese aber – zumindest in diesem Erzählsegment – nicht in ihrer emotionalen Bedeutung expliziert. In sachlich formulierten Begründungssätzen rekapituliert sie die anstehende Veränderung ihrer Lebenssituation als Folge des Erwartungsanspruchs ihrer Tochter, die sie als „Ersatzmutter“ für ihr Kind braucht. Dem gegenüber stehen gleich mehrere positiv bewertende Formulierungen, mit denen Frau S. ihre Erfahrungen des letzten Schuljahres beschreibt („interessante Zusammenarbeit“, „Ein Thema (...), das mich sehr gepackt hat“, „(...) solche interessanten Dinge“ oder „Und ich war gut eingespielt“). Die hier festgestellte Betonung des beruflichen Rahmens gegenüber dem sozialen Rahmen „Familie“ erinnert stark an den in der ersten Studienphase behandelten Rückzug von Frau S. aus dem Berufsleben, um ihre Kinder zu erziehen. Es wird im weiteren Verlauf der Interviewanalyse zu beachten sein, ob und inwieweit die identitätsstiftende Funktion ihrer beruflichen Tätigkeit in dieser biographischen Phase durch eine entsprechende Neuorientierung von Frau S. kompensiert werden kann.

Der formale Akt ihrer Pensionierung in Form einer offiziellen Abschiedsfeier wird von Frau S. nur beiläufig und außerhalb der chronologischen Erzählung erwähnt. Dennoch ist dieses Erlebnis insofern für sie relevant, als dass sie während ihrer Abschiedsrede erstmals das Gefühl hat, dass mit diesem Zeitpunkt eine wichtige Phase ihrer Biographie unwiderruflich beendet ist:

90 E: Jedenfalls das, äh, Video, das ich nun da stehen
91 habe, das zeigt mich irgendwie so von der Seite, und man /ja/ versteht kaum, was ich sage. Und
92 nur wer weiß, äh, ich selber weiß, was ich da wohl gesagt habe. (Pause) Äh, es war ... ja in dem
93 Augenblick, als ich dann meine Abschiedsrede hielt, da wurde mir bewusst: Jetzt is‘ vorbei /mh/.
94 ... Nun ist es, wird es nie wieder so sein, und da hab ich dann auch sogar ein Möricke-Gedicht, äh,
95 gesacht, in dem, äh, dieser Gedanke /ja/ zum Ausdruck kommt.

Gemessen an dem Stellenwert, den die berufliche Tätigkeit in der Biographie von Frau S. eingenommen hat, ist es zunächst überraschend, dass sie den formalen Akt ihrer Verabschiedung nur mit diesen wenigen Worten ausführt. Im Vordergrund scheinen hier vor allem die medientechnischen Unzulänglichkeiten bei der Dokumentation ihrer Abschiedsfeier zu stehen. Tatsächlich folgen den hier wiedergegebenen Erzählätzen noch weitere Detaillierungen, die sich auf die (mangelnde) Qua-

lität der Kameraführung beziehen. Bei genauerer Betrachtung ist aber festzustellen, dass Frau S. dieses Ereignis hier durchaus in seiner biographischen Reichweite thematisiert und es in seiner emotionalen und sozialen Dimension bewertet. Auf einer ersten, augenscheinlichen Ebene dokumentiert Frau S. in den dramatischen Formulierungen „Jetzt is vorbei. ... Nun wird es nie wieder so sein,...“ (Z.93f) das von ihr antizipierte Ausmaß der biographischen Veränderung. Dass dieses Gefühl nicht spontan in der beschriebenen Situation entstanden ist, sondern bereits vorher von Frau S. empfunden wurde, wird durch die Aussage belegt, dass sie ein entsprechendes Möricke-Gedicht für ihre Rede vorbereitet hatte. Ebenso wichtig, wenngleich erheblich chiffrierter, erscheinen mir ihre Aussagen zu Beginn dieses Subsegments zu sein („...und man versteht kaum, was ich sage. Und nur (...) ich selber weiß, was ich da wohl gesagt habe.“). Die technischen Probleme der Kameraführung, die es verhindert haben, diesen Moment befriedigend zu dokumentieren, bekommen hier m.E. einen metaphorischen Charakter, indem sie stellvertretend für das Unvermögen der Umwelt – genauer gesagt für das des familiären Rahmens - stehen, die Bedeutung dieses Erlebnisses für die Erzählerin zu verstehen bzw. diese Erfahrung mit ihr zu teilen. Unter Berücksichtigung der bisherigen Analyse kann daher zum einen vermutet werden, dass die Nebensächlichkeit, mit der die formale Trennung von der Institution beschrieben wird, eher das Gegenteil bedeutet, dass nämlich Frau S. diese intensive emotionale Erfahrungen nicht einer „Öffentlichkeit“ preisgeben möchte. Eine andere, ebenso plausible Erklärung hierfür wären aber auch die Ausführungen innerhalb des nächsten analysierten Erzählsegments, in denen klar wird, dass der offizielle Akt der Verabschiedung von Frau S. nicht wirklich den Zeitpunkt bezeichnet, an dem eine tatsächliche Trennung zwischen ihr und der Institution „Schule“ erfolgt.

Nach dem formalen Ausscheiden aus dem aktiven Schuldienst – bis zur Geburt ihres Enkelkindes - befindet sich Frau S. in einer biographischen Übergangsphase. Die bereits angesprochene Ambivalenz der Gefühle von Frau S. korrespondiert mit der Haltung ihrer ehemaligen Kolleg/-innen, die als institutioneller Vertreter/-innen weiterhin Erwartungen an sie formulieren:

28 E: Und, äh, ja ,...da käme dann jetzt der Abschnitt,
29 äh, als ich mir plötzlich klar machen musste: Ich bin nicht mehr tätig in der Schule. Aber die
30 Schule zog mich noch immer wieder an, äh, und die Kolleginnen sachten: Ach kannst du nich, äh,
31 komm doch mal und erzähl Märchen in der Vorschule. Oder sie sachten: Ich hab so furchtbar viel
32 Kleinkram jetzt am Schulanfang, im ersten Schuljahr. Kannst du mir die Schildchen malen, die
33 die Kinder dann für ihre Sachen bekommen und ähnliches. (Lachen) Also, ich tauchte immer mal

34 wieder in der Schule auf und machte mich da nützlich. Aber dann eines schönen Tages hatte ich
35 so das Gefühl: Nee also, jetzt möchte ich mal Schluss machen.

Die Pensionierung von Frau S. erscheint in diesem Erzählsegment nicht als ein klar definierter Zeitpunkt, sondern eher als ein biographischer Prozess, in dem eine „weiche“ Loslösung der Erzählerin aus dem Kollektiv „Schule“ erfolgt. Gut sichtbar ist hier der von Fritz Schütze gefundene „Gestaltschließungszwang“³⁰⁶ im Rahmen von Stegreiferzählungen. So beginnt Frau S. mit einem zeitlichen Markierer, der neben einer Strukturierung des Erzählstroms gleichzeitig auch den inhaltlichen Kern des Segmentes ankündigt („... da käme dann jetzt der Abschnitt, als ich mir klar machen musste: Ich bin nicht mehr tätig in der Schule“, Z.28f.). Nachdem Frau S. in direktem Anschluss an diese Ankündigung zunächst eine inhaltlich widersprechende „Belegerzählung“ begonnen hat, formuliert sie erst am Schluss des Segmentes eine Ergebnissicherung, durch die sie den Interviewer auf das angekündigte Thema zurückführt („Aber dann eines schönen Tages hatte ich so das Gefühl: Nee, also, jetzt möchte ich mal Schluss machen“, Z.34f.). Trotz der durchgängig positiven Konnotationen innerhalb der Schilderungen wird in diesem knappen Ausschnitt auch das symbiotische Verhältnis Frau S. gegenüber der Institution deutlich: Zum einen drückt sich dies in der Kontrastierung der Feststellung „Ich bin nicht mehr tätig in der Schule“ mit der aus der Perspektive der Erzählerin passiv formulierten Folge „Aber die Schule zog mich immer wieder an (...)“ (Z. 29f.) aus, zum anderen bewertet die Erzählerin ihre Arbeitsleistung nach der Pensionierung selbst in positiver Weise (Also, ich tauchte immer mal wieder in der Schule auf und machte mich da nützlich“, Z. 33f.). Eine wesentliche Funktion des bereits in der Analyse festgestellten „institutionellen Ablaufmusters“ bleibt somit auch nach dem offiziellen Ausscheiden von Frau S. zumindest in dieser Übergangsphase wirksam: Frau S. erfüllt die Erwartungen der Institution – formuliert durch ihre Vertreter (Kolleg/-innen) – und erfährt sich selbst dadurch auch weiterhin als ein „nützliches“ Mitglied, das seine Identität aus dem positiven Verhältnis eigener und äußerer Erwartungshaltungen bestätigt findet. Erst zum Schluss des Segmentes formuliert sie die den Erwartungsschemata der Institution widersprechende Intention, jetzt endgültig „Schluss zu machen“.

Es ist nicht eindeutig festzustellen, in wie weit hier tatsächlich intentionale Handlungsimpulse der Erzählerin zu einem aktiven Entscheidungsprozess führen. Wenngleich diese der Formulierung „(...) eines schönen Tages hatte ich das Gefühl: Nee, also, jetzt möchte ich Schluss machen“ impli-

³⁰⁶ Vgl. Schütze 1982, S.571ff.

zit erscheinen, steht diese Annahme möglicherweise im Widerspruch zur Aussage in Z.29: „(...) als ich mir plötzlich klarmachen *mußte*: Ich bin nicht mehr tätig in der Schule.“ Über die situativen Begleitumstände sowie über die Gefühle, die sie beim tatsächlichen Abschied von der Schule empfunden hat, sagt Frau S. nichts. Ebenso wenig gewichtet sie die Relevanz der Tatsache, dass sie mit dem Kollegium eine wichtige Bezugsgruppe verliert. Lediglich die szenischen Detaillierungen in Bezug auf die an Frau S. herangetragenen Wünsche sowie die bisher gewonnen Analyseergebnisse lassen die Interpretation zu, dass nicht nur auf einer utilitaristischen Ebene das Gefühl eines gegenseitigen Verlustes in starkem Maße ausgeprägt war.

Über den eigentlichen Auslöser für diesen endgültigen Schritt in die Ruhestandsphase erzählt Frau S. in dem sich direkt anschließenden Erzählsegment, in dem sie wieder auf den familiären Bezugsrahmen zu sprechen kommt:

35 E: Dann, äh, kam der Oktober und
36 die Geburt des Enkelchens, und da war ich ja dann natürlich völlig eingespannt. Ich bekam das
37 Kind morgens gebracht und mittags kam die Tochter zum Nähen, und dann verschwand sie wie-
38 der, und äh, ich, hm, ging mit dem Kind spazieren. Nun wurd's ja wieder n' bisschen kälter. Ich
39 nahm also einen großen Lodenmantel von meinem Mann, der sehr weit war, /mhm/ packte das
40 Kind in die Schlinge, in die berühmte, /ja/ in dieses Tuch, und dann knöpfte ich den Mantel zu,
41 und dann guckte da vorne nur noch so ne kleene Nase raus oder was und ging spaziern. Auch so
42 durch ... B., und bei der Gelegenheit begegnete ich einer Kollegin, und die, äh, machte mich dar-
43 auf aufmerksam, als ich ihr nun so begeistert von dem Kind erzählte: Aber du mußt doch dran
44 denken, es ist nicht dein Kind, also, die krieche nun schon Ängste, dass ich mich (Lachen) so
45 sehr auf das Kind stürze. (Pause) Ja, da war ich dann voll beschäftigt ... und, äh, konnte noch gar
46 nich so ganz genießen, dass ja doch mein Mann morgens das Haus verließ und erst am Spätnach-
47 mittag wiederkam, und ich einen ganzen Tag für mich hatte. Das hatte ich noch gar nich so ganz
48 registriert.

Der Chronologie ihres Erzählstroms folgend, beginnt Frau S. dieses Segment mit der zeitlichen und inhaltlichen Exposition ihrer anschließend folgenden Erfahrungen. In undramatischer und ereignisraffender Form expliziert die Erzählerin zunächst ihre veränderte Handlungsdisposition, die durch die Geburt ihres Enkelkindes und die damit verbundene Aufgabe als Babysitterin („Ersatzmutter“) gekennzeichnet ist. Dass es sich dabei um eine von außen kommende Verhaltensanforderung handelt, wird nicht nur auf semantischer Ebene ausgedrückt („... und da war ich ja dann natür-

lich völlig eingespannt“, Z. 36), sondern auch durch die Verwendung einer passiven Erzählperspektive im Anschlusssatz deutlich („Ich bekam das Kind morgens gebracht...“). Bereits in der Einleitung ihrer Detaillierung wechselt die Erzählerin jedoch wieder zu einer aktiven Subjektperspektive. Insbesondere durch die ausführliche Darstellung der Spaziergänge, in der von Frau S. auch handlungsreduzante Begebenheiten ausgeführt werden, wird eine Identifikation der Erzählerin mit ihrer neuen Rolle spürbar. Ein Beleg hierfür findet sich in Z.43, als Frau S. von einer Begegnung mit einer ehemaligen Kollegin berichtet, der sie „begeistert“ von dem Kind erzählt. Der von der Kollegin antizipierte Konflikt, dass Frau S. ihre Betreuungstätigkeit in unreflektierter Form als eine tatsächliche Mutterrolle interpretieren könnte, erhält sowohl durch die übersteigerte Formulierung („... die krichte nun schon Ängste, dass ich mich so sehr auf das Kind stürze“; Z.44f.) sowie durch das die Erzählung begleitende Lachen eine ironische Konnotation. Es bleibt unklar, ob Frau S. die in der szenischen Detaillierung wiedergegebene Kritik bereits in der konkreten Situation oder erst im Rahmen der gegenwärtigen Erfahrungsrekapitulation in ironisierender Weise entkräften kann. Nach einer Ergebnissicherung in Z.45 nimmt Frau S. auf das übergeordnete Thema „Pensionierung“ Bezug, indem sie aus ihrer heutigen Erfahrungsperspektive äußert, dass ihr die damit (theoretisch) wiedergewonnene Zeitautonomie in dieser Phase nicht bewusst war („Das hatte ich noch gar nicht so ganz registriert“, Z.47f.) Eine Wertung dieser Erkenntnis nimmt Frau S. mit dem Hinweis vor, dass sie die tägliche Abwesenheit ihres Mannes, der noch berufstätig war, nicht als Freiraum für eigene Handlungsimpulse nutzen konnte.

Gerade die Aussagen am Ende dieses Gesprächssegments erscheinen mir insofern bedeutsam, als dass Frau S. an dieser Stelle erstmals die Möglichkeit eines intendierten eigenen Handelns außerhalb institutioneller oder sozialer Erwartungsschemata thematisiert. Während bis dahin Frau S. lediglich die identifikationsstiftende Rolle der Lehrerin mit der einer Ersatzmutter vertauscht zu haben schien, deutet sich hier ein möglicher Wandel des dominanten biographischen Deutungsmusters an. Anders als Frau H., die ihre Pensionierung bereits vor dem eigentlichen Ereignis als eine neue biographische Phase autonomen Handelns antizipierte, sah sich Frau S. vielmehr durch den Entzug sinnhaften institutionellen Handelns in ihrer Identität bedroht. Die bereits festgestellte Ambivalenz von Frau S. – bezogen auf die bereits vor ihrem endgültigen Berufsausstieg geplante Handlungsperspektive als „Ersatzmutter“ für ihr Enkelkind - kann eher als Fortschreibung eines ihr bekannten Handlungsschemas betrachtet werden, da sie auch hier äußere Ansprüche mit ihren eigenen Erwartungshaltungen in Deckung bringt. Insofern scheint die ironische Abwehr der von der

ehemaligen Kollegin geäußerten Kritik durchaus biographisch relevant, da sie hiermit die Totalität der „Erfüllungsstruktur“ von Frau S. anspricht. Für die These eines nun folgenden Wechsels in der Handlungs- und Deutungsstruktur spricht auch die Abschlussformulierung „Das hatte ich noch gar nicht so ganz registriert“.

Die Erkenntnis einer wiedergewonnenen Zeitautonomie als Ausgangspunkt eigenen intentionalen Handelns wird in dem anschließenden Erzählsegment konkretisiert. Nach einer biographischen Übergangsphase setzt sich Frau S. nun mit ihren eigenen Wünschen und Zielen auseinander:

48 E: Und als nun die Betreuung des Kindes dann allmählich nachließ, weil die
49 Tochter nun das selbst übernahm, ... da wurde mir das klar: Du hast unendlich viel Zeit und nun
50 pack mal deine ganzen Pläne raus, die du dir für die Zeit gemacht hast. Da habe ich mich dann
51 zunächst auf die Familienforschung gestürzt, ... äh, lernte dann die Möglichkeit kennen, in Ratze-
52 burg, in der, in dem Domarchiv, in dem die ganzen Mecklenburgischen Kirchenbücher ... gefilmt
53 sind, die man einsehen kann, mittels eines Apparates. ... Da fuhr ich hin und hab mir die Daten
54 rausgesucht, die ich brauchte. Dann, äh, hatte ich, äh, weil ich eine neue Schreibmaschine brauch-
55 te, die nicht gewählt, sondern einen ganz kleinen, einfachen Computer, den es damals gab, ge-
56 kauft. Schneider-Joyce, war natürlich eine umwerfende Neuerung. (Lachen) Und da hab ich dann
57 auch gelernt, die ganzen Daten der Vorfahren, äh, einzuspeisen und, ... äh, machte da einen, einen
58 kleine, na, ja, war wirklich ne ziemlich große Arbeit muss man sagen... bis dann zum Schluss, ich
59 glaube, das hat über ein Jahr gedauert, mh, jedes Enkelkind einen dicken Leitzordner bekam mit
60 den /ähm/ Daten der Vorfahren. Also, die Familienchronik war damit so gut wie abgeschlossen,
61 und ... dann kamen andere Pläne, (Pause) äh, die ich deshalb eben so gut durchziehen konnte, äh,
62 ganz natürlich, weil ich einen ganzen Tag Zeit hatte.

Bereits in den ersten beiden Sätzen dieses Segments bringt Frau S. die gravierende Veränderung ihrer biographischen Situation zum Ausdruck, mit der sie sich nach der Erfüllung ihrer Aufgabe als Kindesbetreuerin konfrontiert sieht. Die Formulierung „...da wurde mir das klar: Du hast unendlich viel Zeit (...)“ (Z.49) erhält durch das Wort „unendlich“ eine negative Konnotation, da es auf semantischer Ebene die Möglichkeit ausschließt, diese Zeit gänzlich auszufüllen. Einen Hinweis auf die hierdurch erlebte Irritation gibt Frau S. in der sich anschließenden dialogischen Detaillierung, in der sie sich selbst auf die Notwendigkeit intentionaler Handlungsimpulse hinweist. Dabei erinnert die Form der eigenen Ansprache („... und nun pack mal deine ganzen Pläne aus, die du dir für die Zeit gemacht hast“, Z.49f.) an die ihr vertraute Autorität einer institutionellen Verhaltensaufforderung. In Verbindung mit den vorangegangenen Erzählsätzen liegt die Interpretation nahe,

dass sie hiermit die Abwehr einer potenziellen biographischen Krise thematisiert. Ein weiteres Indiz für diese These findet sich auch in dem direkt folgenden Erzählsatz, in dem sie die Beschreibung alternativer Handlungsschemata einleitet. Zum zweiten Mal bringt Frau S. dabei mit der Überspitzung „Da habe ich mich dann zunächst auf die Familienforschung *gestürzt*“ (Z. 50f.) eine Ausschließlichkeit ihres Handelns zum Ausdruck, die bereits für ihr berufliches Handeln sowie für die direkt anschließende Phase der Kindesbetreuung charakteristisch war. Die Tätigkeit selbst, die in den Zeilen 51-60 detailliert wird, beinhaltet die Erforschung der eigenen Familiengeschichte. Wichtig für die später folgenden Handlungs- und Erfahrungsschilderungen ist – neben dem inhaltlichen Aspekt – auch der dabei erfahrene bzw. erlernte Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationsmedien. Mit deren Hilfe sammelt und artikuliert sie Tatsachen und Begebenheiten ihrer Vorfahren, die nicht zuletzt auch als Herleitung der eigenen Identität zu verstehen sind. Nach der Abschlussformulierung in Z.61, die den zeitlichen und inhaltlichen Umfang ihrer Arbeit resümiert, gibt Frau S. einen Ausblick auf noch folgende Projekte, wobei ihre Motivation zur Durchführung kausal mit dem Vorhandensein großer, freier Zeitkontingente verknüpft wird („...die ich deshalb eben so gut durchziehen konnte, äh, ganz natürlich, weil ich einen ganzen Tag Zeit hatte“, Z. 61f.).

Im Rahmen ihrer Schilderungen benutzt Frau S. zweimal das Verb „lernen“ (zum einen die Möglichkeiten der Einsicht in die Mikrofichès von den Mecklenburgischen Tagebüchern und zum anderen im Zusammenhang mit der Dateneingabe am Computer). Auch wenn sie in Z.58 betont, dass das Schreiben der Familienchronik eine „ziemlich große Arbeit“ war, schildert sie diese Erfahrungen als einen aktiven Lern- und Arbeitsprozess. Nicht das mühsame Erfüllen einer selbstgestellten Aufgabe steht hierbei im Vordergrund, sondern das Erleben einer persönlichen (Lern-)Leistung. Frau S. greift somit auch nach ihrem Abschied aus einer Lerninstitution auf ein Handlungsschema zurück, welches ihr aus dem beruflichen Kontext vertraut ist. Vertraut insofern, als dass sie sich selbst in den Beschreibung ihrer Lehrtätigkeit immer auch als Lernende dargestellt hat. Bezogen auf die Initiierung alternativer sozialer Kontakte lässt sich feststellen, dass diesen in der Erzählung von Frau S. keine Relevanz zugesprochen wird. Im Gegenteil berichtete sie im vorangegangenen Erzählsegment von dem (noch nicht bewusst erfahrenen) „Genuss“, den die alltägliche Abwesenheit ihres Ehemannes für sie bedeutet. Eine Kommunikation über die rekapitulierte Familiengeschichte deutet sich lediglich implizit durch die Weitergabe der Chronik an die Enkelkinder an. Es bleibt daher im Wesentlichen festzuhalten, dass der Weg in die neue biographische Phase „Pensio-

nierung“ Frau S. zunächst zu einer Vergewisserung familiengeschichtlicher – und damit auch eigener – Traditionslinien führt. Die Interpretation, dass Frau S. mit diesem Projekt – neben dem originären Forschungsinteresse – auch den Verlust institutioneller Rahmenstrukturen zu kompensieren versucht, indem sie sich dem - bis dahin biographisch redundant erscheinenden - sozialen Rahmen „Familie“ zuwendet, erscheint somit plausibel. Gestützt wird diese Annahme zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews, nachdem ich Frau S. konkret auf das mögliche Problem des Wegfalls der beruflichen Strukturen angesprochen hatte:

508 E: Ja und auch so die Routine des Alltags ist absolut weg geschwemmt, nix mehr /ja/. Es sei denn,
509 ich bau mir dann was Neues auf. Das war im Anfang natürlich geboten durch die Betreuung der
510 Enkelin /mhm/. Am ersten September habe ich aufgehört und Ende Oktober wurde die Kleine
511 geboren. Also etwa ein Vierteljahr war ich zu Hause, und dann habe ich das Kind betreut. Da war
512 natürlich der Tag eingeteilt nach den Bedürfnissen des Säuglings, das war ja klar. Äh, ja ... doch,
513 ich hatte mir das schon klar gemacht. Hatte allerdings auch, äh, wenn, soweit ich mich erinnere,
514 hatte ich so die ersten Wochen Urlaub gespielt /mhm/, ich hab wirklich so hier und da, und pro-
515 biert, und hab es genossen, so frei zu sein und ... Aber es war doch zu verlockend, alles was ich da
516 dann so, äh, in Angriff nehmen wollte.

Dieses Erzählsegment, welches hier nicht weiter analysiert werden soll, sondern als Evaluierung der bisherigen Analyseergebnisse gedacht ist, macht noch einmal deutlich, dass die Suchbewegungen von Frau S. mit sehr ambivalenten Gefühlen verbunden waren. Insbesondere die vergleichsweise drastische Formulierung in Z.508 zeigt die Notwendigkeit für die Erzählerin an, alternative Handlungsschemata zu initiieren. Noch deutlicher als in den zuvor analysierten Segmenten wird zudem die potenzielle Bedrohung der Identitätsbalance von Frau S. Deren Irritation wird nicht zuletzt durch die sehr unterschiedlichen immanenten Wertungen in den einzelnen Formulierungen ausgedrückt („die Routine des Alltag ist *absolut weg geschwemmt*“, „ich hatte in den ersten Wochen *Urlaub gespielt*“, „hab es genossen so *frei* zu sein“, „*aber* es war doch zu verlockend...“).

Eine Reflexion dieser zweiten Phase ihrer Pensionierung, erfolgt in dem nun folgenden Erzählsegment, in dem Frau S. die Strukturen ihrer derzeitigen Lebenssituation mit ihren früheren, institutionell geprägten Strukturen vergleicht:

62 E: Dann habe ich natürlich, na, so bisschen
63 drauf geachtet, dass ich dann auch mal gekocht hab und vernünftig blieb, denn am liebsten bleibt

64 man ja dann hocken an der einen Arbeit, /hm/ bis (Lachen) Überstunden. ... Ja, es war wie ein,
65 wie ein, äh, hinüber ... treten von dem ... Tagewerk, das vorher da war mit den ganz festen Zei-
66 ten, mit den ganz festen, äh, ... Arbeiten, die zu tun waren, ... hinüber in eine ... Zeit, in der ich
67 eigentlich so ganz auf mich selbst ausgerichtet /ja/ war. Ein absoluter Gegensatz zu der vorheri-
68 gen Zeit, ne, wo ich eben doch auch sehr mich um die, äh, pädagogischen Dinge kümmerte, weil
69 mir das sehr leicht, und deshalb war ich ja auch auf der Grundschule, wo so etwas, äh, noch
70 machbar ist. Nachher ist es wegen der Lernerfolge ja schon beinahe gar nicht mehr möglich, also,
71 auch schwierige Kinder zu betreuen. Nun war ich selber das schwierige Kind und musste nun,
72 also, (Lachen), /Lachen/ dann, äh, mich meinen Arbeiten widmen und hab das wirklich auch sehr
73 gern getan. Dann kam dazu natürlich Stricken und Nähen und irgend solche Geschichten. Aber
74 vordringlich warn mir die Dinge, die ich mit dem Kopf zu machen hatte, und, äh, es waren drei
75 Jahre, die ich so in Freiheit, äh, ... verleben konnte, und danach ging mein Mann in den Ruhe-
76 stand, und das war dann wieder ein ganz neuer /mhm/ Abschnitt. ...

In den ersten Erzählsätzen thematisiert Frau S. zunächst die veränderten Erwartungen, mit denen sie sich im Rahmen ihrer veränderten sozialen Rolle konfrontiert sieht. Dabei dokumentiert sie mit der Kontrastierung von fremdbestimmten und subjektiv intendierten Handlungsschemata, dass sie sich nicht wirklich mit den Erwartungen identifiziert, die von außen, d.h. von ihrer sozialen Umwelt, an sie herangetragen werden. Den als „vernünftig“ bewerteten Handlungen, wie z.B. das Kochen für die Familie, stellt sie das lustbetonte Arbeiten an der Familienchronik und anderen Projekten gegenüber („...denn am liebsten bleibt man ja hocken an der Arbeit“, Z.64). Gleichwohl stellt sie keine argumentative Verbindung zwischen den aktuell erlebten und den institutionellen Arbeitserfahrungen her, sondern formuliert vielmehr deren Unterschiedlichkeit. Das „Tagwerk“ als Lehrerin wird dabei durch seine äußeren Setzungen charakterisiert („mit den ganz festen Zeiten, mit den ganz festen Arbeiten, ...“), während sie die Zeit nach der Pensionierung im Wesentlichen als eine umfassende Ausrichtung auf eigene Strukturen und Handlungsimpulse beschreibt. Nach einer Detaillierung der inhaltlichen Unterschiede ihres Handelns im Vergleich zur ehemaligen Lehrtätigkeit (Z.68 –71), stellt sie schließlich aber doch einen Bezug zu den ihr vertrauten institutionellen Rollen her. Frau S. vergleicht ihre neue Rolle mit der eines „schwierigen Kindes“, dass sich „seiner Arbeit widmen muss“ (Z.71f.). Anders aber, als es gesellschaftlich geläufige Assoziationen vermuten lassen, enthält dieser Vergleich keine negative, sondern eine positive Bewertung, die zum einen explizit geäußert wird („und hab‘ das wirklich auch sehr gern getan“), und die zum

anderen der Detaillierung immanent ist, dass sich Frau S. als Lehrerin besonders gern um „schwierige Kinder“ gekümmert hat.

Eine recht drastische Bewertung der Relevanz des familiären Rahmens findet sich am Ende dieses Erzählsegments, an dem Frau S. die Pensionierung ihres Mannes als das Ende einer biographischen Phase eigener Freiheit charakterisiert („es waren drei Jahre, die ich so in Freiheit verbringen konnte, und danach ging mein Mann in den Ruhestand“, Z.75ff.). Deutlich markiert Frau S. das Ende des Segments, in dem sie einen hierauf folgenden Lebensabschnitt ankündigt, der auf diese Zeit der persönlichen Handlungs- und Zeitautonomie folgt.

Dieses Erzählsegment stellt insofern eine Besonderheit in der bisherigen Biographieanalyse von Frau S. dar, als dass sie erstmals ihre Tätigkeit an der Schule unter dem Vorzeichen einer eingeschränkten (Zeit-)Autonomie rekapituliert und - darüber hinausgehend - das Empfinden einer persönlichen Freiheit ihrem institutionellen Tun gegenüberstellt. An mehreren Stellen betont Frau S. aber dennoch die biographische Relevanz ihrer Berufstätigkeit, indem sie einerseits die Deckung von eigenen und institutionellen Erwartungsschemata expliziert („...wo ich eben doch auch sehr mich um die, äh, pädagogischen Dinge kümmerte, weil mir das sehr leicht [fiel]...“, Z.69), und sie andererseits ihr aktuelles Handeln mit schulischen Rollenschemata in positiver Weise assoziiert („Nun war ich selber das schwierige Kind ...“, Z.71). Anders als bei Frau H. zeigt sich bei Frau S. bis hier kein drastischer Bruch zwischen der biographischen Phase der Erwerbstätigkeit und der Ruhestandsphase. Es erscheint daher auch plausibel, dass Frau S. selbst in der vergleichenden Reflexion dieser Lebensabschnitte keinen Perspektivwechsel während ihrer Erzählung vornimmt. Aus einer konsequent durchgehaltenen Ich-Perspektive beschreibt sie intentionale Handlungsschemata, deren wesentlicher Unterschied lediglich durch die jeweils aufgabenstellende „Institution“ bezeichnet wird. War es in der Zeit ihrer Berufstätigkeit die Institution „Schule“ mit ihrem grundsätzlich gegebenen Auftrag pädagogischen Handelns, institutionalisiert sich die Erzählerin nun selbst, wenn sie von den Aufgaben des „schwierigen Kindes“ spricht, welche sie „wirklich auch sehr gern“ bearbeitet hat. Frau S. übernimmt somit die ihr vertraute Struktur von Aufgabenstellung und Aufgabenbewältigung, und rekapituliert dabei ihre aktuellen Handlungen als ebenso intentional motiviert wie schon ihr Handeln als Lehrerin. So wie bereits in der ersten Studienphase bei Frau S. das Vorhandensein eines institutionellen Ablaufmusters mit Steigkurvenpotenzial als dominantes Deutungsmuster ihrer Biographie herausgearbeitet worden ist, zeigt sich dessen Wirksamkeit auch bis zu diesem Zeitpunkt des Interviews. Dabei ist als interessantes Ergebnis der bis-

herigen Analyse festzustellen, dass nicht die Wandlung des biographischen Deutungsmusters konstatiert werden kann, sondern dass Frau S. ihre Identitätsbalance durch eine Strategie der Selbst-Institutionalisierung aufrecht erhält. Ebenso wirksam bleibt auch die Priorität des außerfamiliären Rahmens. Wenngleich in der Phase der Kindesbetreuung die Akzeptanz einer aus diesem Rahmen an sie herangetragene Verhaltenserwartung festgestellt werden konnte, war es weniger die hohe Identifikation mit der Familie, sondern eher die „Totalität der Erfüllung“, die als wesentliches Merkmal herausgearbeitet worden ist. Mit den argumentativen Erzählsätzen am Ende dieses Erzählsegments wird die tendenzielle Bedrohung der persönlichen Handlungsautonomie durch die Familie – genauer gesagt durch die Pensionierung ihres Ehemannes und seine damit verbundene dauerhafte Präsenz – erneut expliziert. Nicht durch das zuverlässige Erfüllen selbst- oder fremdgestellter Aufgaben fühlt sich Frau S. bedroht, sondern vielmehr durch unklare Erwartungsschemata aus dem Bereich der Familie, die sie von der Erfüllung ihrer Aufgaben abhalten könnten.

Die Spannung zwischen dem Erledigen dieser Aufgaben und ihrer Rolle als Ehefrau verschärft sich mit der Pensionierung ihres Mannes. Da ihre Reflexionen in diesem Zusammenhang keine neuen Erkenntnisse für die Analyse beinhalten, soll das folgende Erzählsegment lediglich zur Stützung der oben ausgeführten Thesen wiedergegeben werden. Frau S. berichtet hierin exemplarisch von den Problemen, die sich – nach der Pensionierung ihres Mannes – bei der Fertigstellung einer Hörspielkassette ergeben haben:

139 E: Das hat mich viel Konzentration gekostet, und mein Mann
140 tat mir leid, weil ich dann immer die Tür zu machte, denn, wenn ich mitten im Sprechen war und
142 dann kam einer rein und sachte irgendwas, musste ich mit dem ganzen Kram von vorn anfangen
143 /ja/. Das ist ja entsetzlich. Na, ja, das hat sich dann auch eingespielt, und ... da dachte ich dann
144 auch, ja, Ruhestand, äh, ist dann gut, wenn beide Ehepaare, also beide Ehepartner im Ruhestand
145 sich einigen können /ja/. Denn, äh, da wird es ja wirklich akut, dass der Wunsch nach eigenen
146 Wegen, groß ist /mhm/. Es sei denn, man tut alles zusammen. Man kann ja vieles /ja/ zusammen
147 tun, aber manches, was doch noch geplant ist, wollte eben auch gern getan sein. So haben wir uns
148 dann so geeinigt, und das ging recht gut.

Nach der Fertigstellung der Hörspielkassette für ihre Enkelkinder, die sie ebenfalls über einen längeren Zeitraum in Heimarbeit erstellte, verspürt Frau S. den Wunsch, Erlebnisse und Erfahrungen aus ihrer eigenen Biographie aufzuschreiben. Ähnlich wie beim Hörspiel stand für sie dabei zu-

nächst ihr Bedürfnis im Vordergrund, „... den Enkeln mal so ein bisschen was zu hinterlassen“ (Z.104). Den Ausgangspunkt für ihre biographische Erinnerungsarbeit stellen selbstgeschriebene alte Briefe dar, die sie in der Zeit ihrer Ausbildung zur Lehrerin an ihre Mutter geschrieben hat:

150 E: Äh, ja, von wegen Schreiberei, da war, also, ... dann doch
151 bei mir ein Punkt erreicht, an dem ich das Gefühl hatte: Ich möchte zwar meine Erinnerungen
152 aufschreiben, aber ich weiß nicht recht, wie. Äh, die, die, allein schon die, der äußere Umfang,
153 wie soll ich mich einstellen, soll ich mir vorstellen, 10 Seiten von irgend so ner Begebenheit? Soll
154 ich es kürzen? /hmhm/ Ich hatte dann eigene Briefe, die ich vor Jahrzehnten geschrieben hatte in
155 den Händen, ... furchtbar langatmig, entsetzlich zu lesen. Ich hab mich selbst beschimpft (La-
156 chen), dass ich damals dermaßen weitschweifig war, und, äh, war mir, fiel mir dann ungeheuer
157 schwer ... ,äh, den Absprung zu bekommen. Den Text dieser Briefe konnte ich gar nicht so richtig
158 übernehmen, aber die Erinnerungen die auftauchten, /mhm/ die waren ja dann wieder lebendig
159 geworden, nich. Es war ein, ein sehr einschneidendes Erlebnis, also, auch diese, diese ganze
160 Handschrift zu sehen und zuerst traute ich mich gar nicht ran, äh, es war seltsam, /ja/ ganz merk-
161 würdig. Ich hab das dann irgendwann auch mal aufgeschrieben, dass ich mir wie eine Zeitreisen-
162 de vorkam, deren Ziel so im Nebel schwimmt, und man weiß nicht, wie, wie soll man rankom-
163 men, nich. Äh, ich brauchte also Hilfe.

Im ersten Satz dieses Segments nimmt Frau S. einen Bezug auf vorherige Erzählsätze, in denen sie vom Verhalten ihres Mannes bei auftretenden Schreibproblemen am Computer berichtet. Obwohl kein Erzählstimulus des Interviewers vorausging, leitet die Erzählerin jetzt ein umfangreiches Erzählsegment ein, das ihre biographische Arbeit in der Schreibwerkstatt zum Inhalt hat. Eher unvermittelt formuliert Frau S. zunächst ihre Disposition für das Schreiben lebensgeschichtlicher Erinnerungen, wobei sie nicht ihre Motivation, sondern stilistische Fragestellungen der literarischen Bearbeitung expliziert (Z.151ff). Aus den Detaillierungen, die sich vor allem auf Inhalt und Form der geplanten autobiographischen Texte beziehen, wird m.E. eine durch die Teilnahme an der Schreibwerkstatt veränderte Erfahrungsrekapitulation erkennbar. Das Quellenmaterial, auf die sich Frau S. stützen möchte, besteht aus eigenen Briefen, die sie „vor Jahrzehnten“ geschrieben hat. In drastischer Form bewertet sie die ihrer Ansicht nach mangelhafte stilistische Qualität („furchtbar langatmig, entsetzlich zu lesen), betont aber auch die intensive emotionale Dimension dieser Berührung mit den eigenen lebensgeschichtlichen Erinnerungen. Die Aussage, dass die Auseinandersetzung mit diesen Zeugnissen früherer lebensgeschichtlicher Epochen „ein sehr einschneidendes Erlebnis“ war (Z.159), wird argumentativ lediglich andeutungsweise ausgeführt,

indem sie u.a. die Konfrontation mit der eigenen Handschrift als „merkwürdig“ und „seltsam“ charakterisiert. In der Ergebnissicherung fasst Frau S. die Probleme mit ihrer biographischen Arbeit auf metaphorische Weise zusammen. Dabei expliziert sie den Erkenntnis, dass sie die Rekapitulation biographischer Erfahrungen nicht alleine strukturieren kann („...man weiß nicht, (...) wie soll man rankommen, nich“, Z.162). Offen bleibt die Antwort auf die Frage, inwieweit es äußerlich-strukturelle oder inhaltlich-affektive Faktoren sind, die ihre biographische Arbeit behindern.

Gerade in Anbetracht der vorangegangenen Fallanalyse fällt auf, dass der „soziale Faktor“, d.h. die soziale Neuorientierung nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben, in den Erzählungen von Frau S. bisher keine Rolle spielte. Im Gegenteil scheint es für sie ein Merkmal personaler Freiheit zu sein, losgelöst von sozialen Kontakten und Bindungen ihren „Projekten“ nachgehen zu können. Wenngleich die Erzählerin vor allem stilistische Fragen als Begründung für eine erwünschte Hilfestellung durch andere angibt, spricht die relativ häufige Verwendung emotional gefärbter Formulierungen (z.B. „[Es]... fiel mir dann ungeheuer schwer, den Absprung zu bekommen“, Z.156f. oder „...die Erinnerungen die auftauchten, die waren ja dann wieder richtig lebendig geworden“, Z.158f.), für eine zweite, untergründigere Handlungs- bzw. Problemdisposition. Erst in ihrem autobiographischen Text „Die Aufnahmeprüfung“ erklärt Frau S., dass es sich bei den Quellentexten um Briefe an ihre „Mutter“ handelt. Gemeint ist damit die Freundin ihrer Mutter, die Frau S. nach deren Tod in der Kindheit versorgt und großgezogen hat. In der ersten Studienphase war deutlich geworden, dass eine Identifikation von Frau S. mit dieser Frau eher gering ausgeprägt war, und sie sich eigentlich als „allein lebend“ empfunden hat. Die Verwendung des Begriffes „Mutter“ und die Tatsache, dass Frau S. ihr ausführliche Briefe geschrieben hat, ist daher interessant, weil dadurch erkennbar wird, dass durchaus eine emotionale Verbindung zwischen Frau S. und ihr existiert bzw. existiert hat. Gerade vor dem Hintergrund der nicht unproblematischen Beziehungsstrukturen zwischen Frau S. und ihrem leiblichen Vater, dessen zweite Ehefrau und nicht zuletzt zwischen ihr und der „Ersatzmutter“, ist es wahrscheinlich, dass die Beschäftigung mit diesem Abschnitt ihrer Biographie affektive Erfahrungen berührt, die durch die intensive Berufsausübung und durch die starke Identifikation mit der Institution „Schule“ möglicherweise verdrängt worden sind. Eine Unterstützung erhält diese These m.E. dadurch, dass die Werturteile von Frau S. bezüglich ihrer Briefe ausgesprochen drastisch ausfallen, und es relativ unwahrscheinlich erscheint, dass die den Urteilen immanente Emotionalität ausschließlich durch Form und Stil der Briefe provoziert worden ist. Es wird zu untersuchen sein, ob sich dieser Aspekt auch in der Textanalyse finden lassen wird.

Ihr Sohn, Helmut, macht Frau S. schließlich auf eine Zeitungsanzeige aufmerksam, in der Teilnehmer/-innen für eine VHS-Schreibwerkstatt gesucht werden. „Lebenserinnerungen spannend aufschreiben“ lautete der Kurstitel, der sie schließlich veranlasste, mit der Kursleiterin Kontakt aufzunehmen und das Seminar zu besuchen. In dem nachfolgenden Interviewausschnitt schildert die Erzählerin ihre Vorstellungen und ersten Erfahrungen mit dieser Form der angeleiteten biographischen Arbeit in einer Gruppe:

176 E: Äh, ich dachte mir, da sitzt man zusammen, jeder hat sein
177 Thema, /mhm/ liest vor, was er geschrieben hat, damit es beurteilt werden kann. Jeder von denen,
178 die da sitzen äußert sich, und dann wird einem so ein bisschen, äh, gut zugeredet und auf den
179 weiteren Weg verholfen, und so läuft das dann. Mein, Schreiben wird dort beurteilt. Äh, gleich
180 beim zweiten Mal merkte ich, dass läuft aber doch etwas befremdlich anders. Die Kursleiterin
181 gibt das Thema, sie bestimmt, wie lang oder wie kurz es sein soll, und wir haben zu schreiben,
182 was sie uns sagt /mhm/. Dann dachte ich: Na, ja, das ist vielleicht so ein Anfang. Klar mach ich
183 mit, will mich ja auch nicht da irgendwie schon gleich unbeliebt machen und so. Und dann war
184 beim, wiederum einige Male später, wurde erwähnt, äh, das ja eine Lesung stattfindet, und dann
185 begriff ich, also, jeder der irgendetwas geschrieben hatte sollte es irgendwann vor irgendwelchen
186 Leuten vorlesen. /Ja/ Äh, ... dann, kapierte ich auch, warum alle das gleiche Thema hatten, denn
187 wenn man so vorliest, ist es ja wohl am besten, das Ganze findet in einem gewissen Rahmen statt,
188 damit die Zuhörer nicht von einer, von einem Thema zum nächsten hin /mhm/ und her flitzen
189 müssen und, na, ja. Also, das war mir dann auch klar, aber meine eigenen Projekte, die blieben
190 außen vor.

In Z.176 – 179 expliziert Frau S. ihre Vorstellungen von der Gruppenarbeit. Interessant ist die damit verbundene Veränderung der Erfahrungsperspektive, die sich vom einzelnen Erzählsujet weg, hin zu einer kollektiven Einheit verändert. Als Gestaltungsprinzip der Gruppenarbeit antizipiert die Erzählerin einen Wechsel zwischen der Exposition eines Individuums (das Vortragen des selbstgeschriebenen Textes) und die anschließende Beurteilung durch das Gruppenkollektiv. Gleich zweimal verwendet die Erzählerin das Verb „beurteilen“ in der Passivform (Z.177 und Z.179), wendet allerdings eine negative Konnotation weitgehend mit der Formulierung ab, dass dem Vortragenden durch die übrigen Mitglieder schließlich „...so ein bisschen gut zugeredet und auf den weiteren Weg verholfen [wird]“. Während hier eine hierarchische Struktur von der Erzählerin nur insofern angenommen wird, als dass das Gruppenkollektiv als übergeordnete Instanz über

den Einzelnen urteilt, beschreibt Frau S. in der anschließenden Kontrastierung mit ihren tatsächlichen Erfahrungen eine „befremdliche“, d.h. rigide Unterrichtsstruktur („Die Kursleiterin gibt das Thema [vor], (...) und wir haben zu schreiben, was sie uns sagt“, Z.180ff.). Im Anschluss folgt eine Reflexion der Erzählerin, in der sie ihre Motive zur weiteren Teilnahme monologisch detailliert. Neben der Hoffnung auf eine spätere Veränderung des Kurskonzeptes befürchtet Frau S. auch eine ablehnende Haltung der Gruppe ihr gegenüber, wenn sie ihre Kritik im Seminar äußern würde. Die Nicht-Beachtung ihrer eigentlichen Handlungsintentionen thematisiert sie auch in den nachfolgenden Erzählsätzen (Z.183-189). Wenngleich die Erzählerin in argumentativer Weise das Vorgehen der Kursleiterin durch eine geplante Lesung plausibilisiert („...dann begriff ich...“, „...ist es ja wohl am besten,...“ oder „...dann kapierte ich auch...“), bringt die Erzählerin sowohl implizit als auch explizit zum Ausdruck, dass sie einen Bezug zu ihren Intentionen als nicht gegeben sieht. In Z. 185f. erfolgt eine implizite Bewertung durch die Verwendung von Beliebigkeit ausdrückenden Formulierungen („...also jeder, der *irgendetwas* geschrieben hatte, sollte es *irgendwann* vor *irgendwelchen* Leuten vorlesen.“). In der Abschlussformulierung, die gleichzeitig als Ergebnissicherung dieses Erzählsegments fungiert, betont Frau S. schließlich ausdrücklich, dass ihre eigenen Projekte „außen vor“ blieben.

Dieser Ausschnitt ist daher bemerkenswert, weil Frau S. hierin schildert, wie sie auf dem Wege zu einer neuen sozialen Beziehungsstruktur in eine Art „Aushandlungsprozess“ zwischen ihren eigenen Intentionen und zunächst fremdbestimmt erscheinenden Erwartungshaltungen gerät. In Anbetracht der Zielgerichtetheit, welche sie bei den bisherigen Handlungsschilderungen zum Ausdruck gebracht hat, ist es zumindest überraschend, dass sie trotz ihrer negativen Erfahrungen in der Anfangsphase den Besuch der Schreibwerkstatt fortgesetzt hat. Auch wenn die Bedeutung ihrer biographischen Textarbeit und der neu erlebten Gruppenidentität im weiteren Interviewverlauf von ihr betont werden, soll hier doch eine Interpretation ihres Verhaltens vor dem Hintergrund der bisherigen Analyseergebnisse versucht werden: Es ist bereits an mehreren Stellen der Analyse die Wirksamkeit eines institutionellen Ablaufmusters bei Frau S. herausgearbeitet worden. Durch die Deckung zwischen eigenen und institutionellen Erwartungsschemata hat sich kein negatives Verlaufskurvenpotenzial („Fallkurve“) entwickelt. Stattdessen lässt sich berufsbiographisch eine „Steigkurve“ konstatieren, die - als Ausdruck gegenseitig befriedigter Erwartungen –auf Seiten des Subjekts in der Regel das Gefühl einer erfolgreichen Umsetzung intendierter Handlungsimpulse erzeugt. Es gehört aber – nach Schütze – ebenso zu den Funktionsprinzipien dieses biographischen

Deutungsmusters, dass dieses bei einem möglichen Konflikt zwischen Institution und Individuum nicht ohne weiteres abgelegt werden kann, d.h. dass in diesem Fall ein negatives Verlaufskurvenpotenzial (Fallkurve) entstehen kann. Frau S. trifft in der Schreibwerkstatt erneut auf institutionelle Strukturen. Der Anleiterin wird von Frau S. auf Grund ihrer definierten hierarchischen Position die Berechtigung zugesprochen, Handlungserwartungen an die Teilnehmer/-innen heranzutragen und deren Erfüllung einzufordern. Anstatt die Diskrepanz zu den eigenen Vorstellungen zu thematisieren, akzeptiert die Erzählerin diesen Widerspruch mit der Begründung, dass sich vielleicht in der Zukunft etwas ändert und um sich, wie sie sagt, „...nicht da schon gleich unbeliebt [zu] machen“ (Z.183). Sicherlich spielte bei Frau S. auch das bereits angesprochenen Motiv eine Rolle, durch die Schreibwerkstatt schließlich doch noch Impulse für die eigene Textarbeit zu bekommen sowie ihre biographische Erfahrungen mit anderen kommunizieren zu können. Da sich dies zu Beginn ihrer Teilnahme aber noch nicht abzeichnete, erscheint mir ihr zunächst passives Verhalten eher ein Beleg für die gegebene Latenz des genannten biographischen Deutungsmusters.

Direkt im Anschluss an dieses Erzählsegment berichtet Frau S. dennoch von persönlichen Lernprozessen:

190 E: Und dann sprach ich mal, äh, mit einigen der anderen Teilnehmer, und die, manche
191 sagten, ja, ihnen sei das ganz ähnlich gegangen, aber, äh, sie hätten doch gemerkt, das man doch
192 recht viel lernt, und das kommt doch dem eigenen Schreiben auch zugute. Die gleiche Erfahrung
193 hatte ich auch gemacht, also, äh, fasste ich den Entschluss: Gut, es ist zwar etwas seltsam, und
194 nicht so wie ich es dachte, aber ich bleib dabei. Ich merkte dann auch, dass ich viel lernte, vor
195 allen Dingen lernte, das eigene kritisch zu beurteilen. Das hilft nämlich, wenn man von außen, äh,
196 Zuhörer findet, die dann sagen: Die eine Stelle war mit nicht klar. Wie war der Zusammenhang?
197 Das ist ja immer gravierend, wenn man Erinnerungen aufschreibt, dass man selber ja natürlich
198 den roten Faden im Kopf hat, aber, äh, ihn nicht konsequent durchgeführt /ja/ hat /ja/, so dass
199 Missverständnisse entstehen können.

Entgegen ihrer ursprünglichen Absicht spricht Frau S. schließlich doch andere Teilnehmer der Gruppe auf ihre konflikthaftern Erfahrungen mit der Unterrichtspraxis an. In Form einer szenischen Detaillierung (Z. 191f), schildert sie den kommunikativen Prozess, innerhalb dessen sie ihre eigenen Erfahrungen und Wünsche mit denen des Kollektives vergleicht bzw. anpasst. Die Entscheidung, trotz der Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und den Strukturen des institutionellen

Angebotes im Kurs zu verbleiben, expliziert Frau S. ebenfalls in Form eines szenischen Monologs. Durch die vorangestellte Formulierung „...[ich] fasste den Entschluss:...“ (Z.193) kennzeichnet Frau S. ihren Verbleib in dem Seminar als das Ergebnis einer bewusst herbeigeführten, eigenen Entscheidung. Es folgen im Anschluss argumentative Erzählsätze, die sich auf ihre persönlichen Lernprozesse beziehen, und denen zum einen durch die zuvor geschilderter Erfahrungen von anderen Kursteilnehmern, zum anderen durch die mehrfache Verwendung des anonymisierenden Pronoms „man“ eine allgemeine Gültigkeit zugesprochen wird.

An dieser Stelle erscheint es mir sinnvoll, eine Metaebene der Interpretation anzusprechen, denn gerade diese Ausführungen von Frau S. in Bezug auf die im Seminar gewonnenen Erfahrungen mit lebensgeschichtlichen Lernprozessen und -inhalten berühren einen wesentlichen Aspekt dieser Studie. Es ist die Erkenntnis von Frau S., dass ein enger Zusammenhang zwischen biographischen Erfahrungen auf der einen Seite, und deren Kommunizierbarkeit im Sinne einer nachvollziehbaren, d.h. rezipierbaren Lebens-Geschichte auf der anderen Seite existiert. Der kommunikative Austausch lebensgeschichtlicher Erfahrungen fördert (um nicht zu sagen „erzwingt“) dabei die Herstellung von Sinnlogik. Auch wenn Frau S. vor allem das „Verstehen“ des Rezipienten in den Vordergrund stellt („...man selber [hat] ja den roten Faden im Kopf...“, Z. 197f), bezeichnet sie zuvor das eigene Lernen als die zunehmende Fähigkeit, „das Eigene kritisch zu beurteilen“ (Z.195). Diese gegenseitige Verwiesen-Sein von Fremd- und Selbstverstehen ist eine der wichtigen Grundlagen, auf denen lebensgeschichtliches Lernen basiert. Das von Frau S. aus der Perspektive des Rezipienten formulierte Erkenntnisinteresse „Die eine Stelle war mir nicht klar. Wie war der Zusammenhang?“, beschreibt gleichzeitig den Ausgangspunkt eines individuellen Biographiesierungsprozesses.

Der zweite wichtige Inhaltskern dieses Segmentes ist die Identifikation der Erzählerin mit einer alternativen sozialen Bezugsgruppe. Auch wenn diese Identifikation auf einer vordergründigen Rezeptionsebene explizit nur durch eine gemeinsam geteilte Lernerfahrung angedeutet wird, beinhaltet die Aussage „Das hilft nämlich, wenn man von außen Zuhörer findet, ...“ (Z. 195f.) eine zusätzliche Nuance. Hiermit deutet Frau S. auch einen sozial-kommunikativen Aspekt der biographischen Arbeit in der Gruppe an, welcher über den eigentlichen Lernprozess hinaus weist. Das Gegenteil, nämlich keine Zuhörer zu haben, würde letztlich bedeuten, dass die eigene Lebensgeschichte als ein nicht-vermitteltes Artefakt in einem isolierten Raum existieren müsste. Das Individuum selbst würde mit seinen Erkenntnissen bzw. Deutungsstrukturen auf sich selbst verwiesen

bleiben. Da aber bereits dargestellt worden ist, dass biographische „Wirklichkeit“ immer eine soziale Konstruktion von Wirklichkeit ist, bleibt Biographie ohne sozialen Austausch mindestens abstrakt, wenn nicht gar sinnentleert.

Die Bedeutung sowie die sich verändernden Funktionsprinzipien der Gruppe werden im weiteren Interviewverlauf von Frau S. noch weiter ausgeführt. Dabei wird besonders zu beachten sein, wie sich dynamisch verlaufende Gruppenprozesse auf die biographische Arbeit der Erzählerin auswirken.

Die Schreibwerkstatt, zu der sich die Teilnehmer/-innen jedes Semester erneut bei der VHS anmelden mussten, hatte in dieser Form drei Jahre Bestand. Inhaltlich führt Frau S. diese Zeit im Interview relativ knapp aus. Über die Kursleiterin sagt sie, dass sie sie im Laufe der Zeit näher kennen und auch respektieren lernte, weil sie „... das wirklich sehr gut im Griff gehabt hat“ und „wusste, was sie wollte“. Durch die Behandlung für sie wichtiger Themen, wie z.B. „Schule“ und „Leben im Krieg“ erlebt sie auch eine zunehmende Berücksichtigung ihrer ursprünglichen Intentionen. Als besonders bereichernd empfindet sie die Tatsache, dass alle Teilnehmer – auf Grund einer relativ homogenen Altersstruktur - über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont verfügen:

211 E: Die Beiträge der Anderen
212 waren hochinteressant, ... trafen dann auch die Zeit damals im Krieg. Die hatte ich ja auch erlebt,
213 durch Kriegsumstände in dreizehn Schuljahren neun Schulen zu besuchen. Äh, es war ja (Lachen)
214 auch interessant für die anderen /ja/.

Eine neue Dynamik erfährt die Gruppe, als sich nach drei Jahren nicht mehr genügend Teilnehmer/-innen angemeldet haben, um die Schreibwerkstatt im institutionellen Rahmen aufrecht erhalten zu können. Die verbliebenen Mitglieder beschließen, ihre Treffen, d.h. auch die biographische Textarbeit, autonom fort zu führen. Hierfür mieten sie sich für wenig Geld einen Raum im örtlichen Kulturzentrum. Eine Anleitung von außen findet nicht mehr statt. Das folgende Subsegment ist in eine umfangreiche Schilderung dieser zweiten Gruppenphase eingebettet, in denen Frau S. mehrere konkrete Situationen szenisch detailliert. Ich habe mich für die Analyse des folgenden Subsegmentes entschieden, weil die Erzählerin hierin den erfolgten Wandlungsprozess des eigenen und des kollektiven Handelns besonders deutlich macht:

239 E: Da können wir sogar in der Teeküche unseren Kaffee /ja/ Brü-

240 hen, wenn wir möchten und sitzen da höchst gemütlich nun ohne jede Leitung. Und weil wir so
241 zusammengewachsen sind, haben sich natürlich längst so gewisse, ... äh, Schwerpunkte innerhalb
242 der Gruppe gebildet. Also, die eine, die wir als Klassensprecherin gewählt hatten, äh, faßt immer
243 mal wieder zusammen /ja/ oder wendet sich neuen zu als Sprecherin. Ich hab so den, äh, mehr
244 organisatorischen Teil übernommen, so mit Listen und Adressen führen /ja/ und und solchen
245 Kram. Und, äh, ja, bei den anderen ist, bei allen ist das Bestreben sehr groß, diejenigen, die an
246 diesem Tag, an diesem Vormittag auffallend schweigsam sind, aus ihrer Reserve zu locken /ja/.
247 Das ist, also, ein, so ein (Lachen) sozial ein, so ein sozialer Einsatz, der sich eingespielt hat und
248 ganz selbstverständlich läuft. Allein um solcher Dinge willen /ja/ zusammenzukommen ist schon
249 ein, eine Bereicherung /ja/, weil man ja auch die beobachten kann, die nun plötzlich denken: Oh
250 nein, das kann ich nicht mit ansehen, jetzt muss ich mich um sie kümmern. Mal ist es die eine,
251 mal die/ähm/ andere, nicht. Äh, wobei ja auch doch ... zu bemerken ist, das wir auch ... gruppen-
252 therapeutische Arbeit leisten, ohne es /ja/ bewusst zu tun /ja/.

Auffällig an diesem Subsegment ist zunächst die - bis auf eine Ausnahme - vollständig veränderte Erzählperspektive. In einer gruppenidentifikatorischen Wir-Form betont Frau S. bereits im einleitenden Erzählsatz das Fehlen „jeder“ Leitung, d.h. dass die Gruppe als kollektive Einheit den Verlauf der wöchentlichen Treffen vollständig selbst organisieren muss. Die Tatsache einer mehrjährigen Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder ist für sie die Begründung dafür, dass bereits vor dem Eintritt in die autonome Organisation Verhaltensstrukturen („Schwerpunkte“) vorhanden waren, die zu einer Funktionszuschreibung einzelner Gruppenmitglieder geführt haben. In Form einer Belegerzählung expliziert Frau S. ab Z.242 . einzelne Funktionen im Rahmen der Gruppenarbeit, durch die sie zunächst eine andere Teilnehmerin und schließlich sich selbst charakterisiert. In ihren Formulierungen greift Frau S. dabei nicht nur auf ihr durch die Institution „Schule“ vertraute Begrifflichkeiten zurück („...die wir als Klassensprecherin gewählt haben“, Z.242) sondern assoziiert auch entsprechende Rollen- bzw. Verhaltensstrukturen („...bei allen ist das Bestreben sehr groß, diejenigen, (...) die an diesem Vormittag auffallend schweigsam sind, aus ihrer Reserve zu locken“, Z.245f.). In den anschließenden Erzählsätzen bezeichnet Frau S. in einer Art Resümee den „sozialen Einsatz“ als ein wesentliches Merkmal der Gruppenarbeit, der „sich eingespielt hat und ganz selbstverständlich läuft“ (Z. 247f.). In einer vorgezogenen Ergebnissicherung bewertet Frau S. den verantwortungsbewussten Umgang des Kollektivs mit den unterschiedlichen Befindlichkeiten einzelner Gruppenmitglieder explizit positiv. Dabei betont sie auch die Veränderbarkeit der Rollen und der Rollenzuschreibungen („Mal ist es die eine, mal die andere“, Z. 250f). In der Ab-

schlussformulierung charakterisiert Frau S. das bewusste Eingehen der Gruppe auf einzelne Mitglieder als „gruppentherapeutische Arbeit“, was von den Mitgliedern aber nicht intendiert sei, sondern sich vielmehr aus dem Gefühl der Vertrautheit und der gegenseitigen Verantwortung, automatisch eingestellt habe.

Bereits die weitgehende Verwendung einer kollektiven Erzählperspektive lässt erkennen, dass sich Frau S. nunmehr vollständig mit den übrigen Teilnehmer/-innen der Schreibwerkstatt als Gruppe identifiziert. Nach dem Ende der institutionell organisierten Zusammenkünfte sind es die Mitglieder selbst, die quasi von innen heraus eigene Strukturen schaffen. Die Ausführungen der Erzählerin, die hierarchische Strukturen implizierende Formulierungen beinhalten, lassen dabei zunächst die Vermutung zu, dass die Gruppe von den Mitgliedern selbst institutionalisiert worden ist und entsprechende Strukturen simuliert werden. Die Wahl bzw. die Benennung eines Gruppenmitglieds als „Klassensprecherin“ erscheint hierfür als Beleg, da nach dem Wegfall einer formalen Anleiterin keine übergeordnete „Instanz“ mehr existiert, die von dem Gruppenkollektiv angesprochen werden könnte. Da Frau S. deren Funktion inhaltlich ausführt, ist es allerdings wahrscheinlich, dass der Ausdruck „Klassensprecherin“ in ironischer Absicht verwendet wird, und damit vielmehr die Funktion einer Moderatorin bzw. Sitzungsleiterin gemeint ist. Trotzdem erinnern die Formulierungen von Frau S. an die Schilderungen ihrer ehemaligen Tätigkeit als Lehrerin. Auch hier zeichnet die Erzählerin ein Bild von einer Gemeinschaft, die sich „gut aufeinander eingespielt hat“ und in der ein verantwortungsbewusstes Umgehen mit „Schweigsamen“ zu den Merkmalen der gemeinsamen Arbeit gehört. Abweichend von ihren bisherigen institutionellen Erfahrungen betont sie aber zum einen das demokratische Prinzip innerhalb der Gruppe (es wurde eine Sprecherin/Sitzungsleiterin gewählt), zum anderen spricht sie die Tatsache an, dass die Kommunikationsstrukturen variabel sind, d.h. jeder Teilnehmer sowohl eine aktive, als auch eine passive Rolle während des Treffens einnehmen kann. Interessant ist zudem, dass die anfangs antizipierte „Beurteilung“ eines Einzelnen durch das Kollektiv in diesem Erzählsegment nicht mehr thematisiert wird, sondern vielmehr der soziale Aspekt der Treffen als wichtige Motivation in den Vordergrund gestellt wird („Allein um solcher Dinge willen zusammenzukommen, ist schon eine Bereicherung,...“, Z.248). Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass zwar grundsätzlich auch hier von der Erzählerin in institutionellen Kategorien gedacht wird, das Verhältnis des Einzelnen zum Kollektiv aber eine emanzipatorische Wandlung erfährt. So bedeutet die Identifikation mit der Gruppe nicht mehr zwangsläufig, dass äußere Erwartungsschemata existieren, die von Frau S. oder

den anderen Gruppenmitgliedern erfüllt werden müssen. Dies impliziert die Möglichkeit eines demokratischen Aushandlungsprozesses der eigenen Intentionen von Frau S. mit denen der anderen Teilnehmer/-innen, ohne dass Sanktionen zu befürchten sind. Unabhängig von hierarchischen Rollenzuschreibungen bringt sich Frau S. somit in Strukturen ein, in denen ein Verlaufskurvenpotenzial nicht angelegt ist. Frau S. hat dadurch zweierlei erreicht: Sie kann ihre biographischen Erfahrungen in einer Gruppe kommunizieren und gestaltet gleichzeitig einen Gruppenprozess mit, in dem sich verlässliche, aber dennoch demokratische Strukturen bilden. Sie schafft sich in Bezug auf ihre biographische Arbeit somit nicht nur einen neuen sozialen Rahmen, sondern schließlich auch eine alternative Institution.

An den Abschluss der Interviewanalyse möchte ich einen Ausschnitt stellen, in dem Frau S. ausgehend von der Schreibwerkstatt einige grundsätzliche Reflexionen über ihren Ruhestand formuliert:

313 E: , ... ja, es ist eine Bereicherung und es ist eine Freude, zweimal im Monat solchen Vormittag
314 zu verbringen und ... das belebt /ja/ mein Dasein als Ruheständlerin /mhm/. Wobei mir beim Über-
315 bedenken, äh, die Merkwürdigkeit auffiel, man sagt, es ist, man ist im letzten Abschnitt des Le-
316 benslaufs, wobei noch hinzukommt, dass kein Mensch mehr den Lebenslauf jemals haben will,
317 denn man stellt sich ja nirgendwo mehr vor mit dem Lebenslauf, und das ist ja immer so ein Lauf,
318 und dann ist man im Ruhestand. ..._Was denn, man steht an einem Platz und rührt sich nicht, oder,
319 äh, man wird in Ruhe gelassen /mhm/, von allen vorherigen Pflichten und Verantwortungen (La-
320 chen). Menschen, die überhaupt nichts davon begreifen, haben das Wort gebildet (lachen) /ja/ und
321 nennen es Ruhestand. Denn ein Stand, nein, das wär ja furchtbar, wenn man stehen bleiben würde
322 /ja/, nicht /ja/. (Pause) Der Ruhestand, ... wie hab ich es versucht zu formulieren, ... Ruhestand
323 läßt mir freien Lauf für eigene Wege... Also, ich laufe immer noch (Lachen). ...

In einer Art Resümee kontrastiert die Erzählerin gesellschaftlich etablierte Vorstellungen vom „Ruhestand“ mit ihren eigenen Erfahrungen dieser biographischen Phase. In Form einer monologischen Reflexion des Wortes „Lebenslauf“ expliziert die Erzählerin ihre Erkenntnis, dass die grundsätzlich angenommene Dichotomie zwischen Erwerbsleben und Pensionierungsphase nur dann ihr biographisches Krisenpotenzial entfalten kann, wenn die antizipierende Erfahrungsperspektive des Erwerbstätigen nicht überwunden wird. Die Gültigkeit ihrer Erkenntnisse markiert die Erzählerin auf grammatikalischer Ebene mit der Verwendung des anonymisierenden Pronoms „man“. Frau S. bringt in den abschließenden, argumentativen Erzählsätzen (ab Z.320) deutlich zum Ausdruck,

dass sie sich von diesen Vorstellungen distanziert hat, wenngleich die Intensität der kontrastiven Rekapitulation eines persönlichen Stillstandes die Vermutung zulässt, dass dieses Krisenpotenzial grundsätzlich auch in ihr angelegt gewesen ist. Diese These wird vor allem durch ihre Äußerungen zu Beginn des Interviews gestützt, in denen sie ihre Pension für notwendig erachtete, weil sie bald wirklich „alt und klapprig“ sein würde.

In ihrer Reflexion entfaltet Frau S. einen Gedanken, der im Vorfeld der Studie bereits aufgegriffen worden ist. Der „Lebenslauf“ wird als ein Symbol institutioneller Anforderungen an eine individuelle Biographie interpretiert. In ihm wird die Lebensgeschichte auf eine stetige, möglichst plausible Aneinanderreihung von (beruflichen) Stationen reduziert. Die dem Wortteil „-lauf“ immanente Progression findet mit der Pensionierung insofern ein Ende, als dass keine Berufsinstitution mehr an dieser interessiert ist („...kein Mensch [will] mehr den Lebenslauf haben, denn man stellt sich ja nirgends mehr vor...“, Z.316f). Die Erzählerin erkennt für sich die Gefahr einer biographischen Krise, wenn es ihr nicht gelingt, die nicht mehr gegebenen institutionellen Erwartungen durch eigene intentionale Handlungen zu kompensieren („...das wäre ja furchtbar, wenn man stehen bleiben würde“, Z.321). Es bleibt somit festzuhalten, dass sich die Erzählerin schließlich doch noch kritisch mit dem Verhältnis von Subjekt und Institution auseinandersetzt. Gerade in der Abschlussformulierung, die als eine generelle Ergebnissicherung ihrer gesamten Erzählung verstanden werden kann, dokumentiert sie das neu gewonnene Bewusstsein einer persönlichen Handlungsautonomie.

Zusammenfassung

- Ihre Pensionierung ist für Frau S. kein Ereignis, das als Befreiung von institutionellen Ansprüchen positiv besetzt ist, sondern eher das Resultat einer von ihr befürchteten Arbeitsunfähigkeit. Die potenzielle Möglichkeit, dass sie ihren Teil der gegenseitigen Erwartungen nicht mehr erfüllen kann, veranlasst sie, ihr Ausscheiden aus der Institution „pünktlich“ zu vollziehen. Der Akt der Pensionierung wird somit als biographische Krise antizipiert, da sich Frau S. in ihrer Handlungsautonomie bedroht sieht.
- Nach dem offiziellen Abschied aus dem Schuldienst – bis zur Geburt ihres Enkelkinds – befindet Frau S. sich in einer biographischen Übergangsphase, in der sie weiterhin die an

sie gestellten Erwartungen ihrer ehemaligen Kolleg/-innen erfüllt, mehr oder weniger regelmäßig in der Schule mitzuarbeiten. Das festgestellte institutionelle Ablaufmuster bleibt weiterhin wirksam, die gegenseitige Loslösung von Frau S. und der Institution erfolgt nicht zu einem klar definierter Zeitpunkt, sondern sie erscheint eher als ein biographischer Prozess. Der schließlich doch eintretende Verlust der kollegialen Bezugsgruppe wird in seiner biographischen Relevanz nicht thematisiert.

- Die sich anschließende Phase als „Ersatzmutter“ für ihr Enkelkind kann als Fortschreibung des ihr vertrauten Handlungsschemas betrachtet werden, da sie weiterhin äußere Ansprüche – hier aus dem sozialen Rahmen „Familie“ - mit ihren eigenen Erwartungshaltungen in Deckung bringt. Dabei lässt sich erneut eine „Totalität“ der Erfüllungsstruktur feststellen, die sie allerdings aus der heutigen Perspektive ironisch reflektiert.

- Als die Betreuung des Enkelkinds nicht mehr notwendig ist, erkennt Frau S. ihre grundsätzlich vorhandene Zeit- und Handlungsautonomie. Eine potenzielle biographische Krise wehrt sie dadurch ab, dass sie sich eigenen „Projekten“ (Familienchronik, Hörspiel) zuwendet, und diese als selbstgestellte Aufgaben intensiv bearbeitet. Frau S. sieht sich dabei als Lernende und greift somit auf ein Handlungsschema zurück, das ihr aus dem beruflichen Kontext vertraut ist. Der Verlust institutioneller Rahmenstrukturen wird von ihr also kompensiert, indem sie sich gleichsam selbst institutionalisiert, d.h. ein selbstkonstruiertes Schema von Handlungserwartungen und Handlungserfüllungen schafft. Durch diese Strategie der Selbst-Institutionalisierung stabilisiert sie ihre Identität, ohne das dominante biographische Deutungsmuster aufgeben zu müssen. Dabei kann die Arbeit an der Familienchronik zudem als ein erster Akt biographischer Selbstvergewisserung interpretiert werden, der von Frau S. jedoch kaum kommuniziert wird. Eine soziale Neuorientierung lässt sich zu diesem Zeitpunkt nicht feststellen. Im Gegenteil sieht Frau S. die Erfüllung ihrer selbstgestellten Aufgaben durch die Erwartungen ihres Ehemannes latent bedroht.

- Schließlich fasst Frau S. den Entschluss, biographische Erfahrungen in Form von Geschichten aufzuschreiben. Als Quellenmaterial dienen ihr zunächst alte Briefe an ihre „Mutter“. Vor allem bezüglich stilistischer und struktureller Fragestellungen empfindet sie das dringende Bedürfnis, Hilfestellung von außen zu bekommen. Dabei bleibt es zunächst unklar, inwieweit da-

bei auch der Aspekt eine Rolle spielt, sich dadurch auch affektbesetzten Inhalte zu nähern bzw. diese kommunizieren zu wollen. In der Schreibwerkstatt trifft zunächst auf institutionelle Strukturen, die sie – obwohl sie diese als rigide-hierarchisch und von ihren eigentlichen Intentionen entfernend erlebt, dennoch akzeptiert. Die hier zum Ausdruck kommende latente Wirksamkeit eines institutionellen Ablaufmusters mit Fallkurvenpotenzial wird schließlich zum einen durch persönliche Lernerfahrungen, zum anderen durch das positiv erlebte Gefühl der Gruppenzugehörigkeit abgemildert.

- Nach dem Ende der institutionell organisierten Phase schafft sich Frau S. gemeinsam mit den anderen Teilnehmern eine alternative Institution, deren Organisationsprinzipien zwar an vertraute Strukturen angelehnt, aber dennoch demokratisch veränderbar sind. Die starke Identifikation mit der Gruppe lässt eine erfolgte soziale Neuorientierung bei Frau S. erkennen. Die zunehmende Redundanz des „Beurteilungsprinzips“ hin zu einer Struktur der gegenseitigen Verantwortung und Hilfestellung signalisiert erstmals einen weitgehenden Emanzipationsprozess von ihren institutionell geprägten Handlungs- und Deutungsschemata. Eine vollständige Wandlung zu einem durchgehenden Handlungsmuster mit biographischer Relevanz kann im Rahmen der Interviewanalyse nicht konstatiert werden, wohl aber eine deutliche Zunahme von institutionell unabhängigen, intendierten Handlungsimpulsen.

7.3.3 Der autobiographische Text „Die Aufnahmeprüfung“

Frau S. bearbeitet das vorgegebene Thema „Pensionierung“ nicht in Form einer erzählenden Beschreibung des neuen Lebensabschnitts. Dieser dient ihr vielmehr als assoziativer Ausgangspunkt, von dem aus sie frühere biographische Epochen rekapituliert. Deutlich wird auch in diesem Text die enge biographische Verbindung von Frau S. mit der Institution „Schule“:

1 Briefe – meine Briefe an die Mutter. Sie spiegeln vier Jahrzehnte meines Lebens und wurden von mir sorgsam in Ordnern aufbewahrt. Nach langer Zeit, kurz vor ihrem Tod, kommt das Paket. Sie schreibt dazu: „...Ich gebe Dir Deine Briefe zurück. Lies sie irgendwann, wenn Du älter bist.“

5 Irgendwann ist jetzt. Ich bin älter geworden. Und mit dem Älterwerden habe ich nun den letzten Abschnitt meines Lebenslaufes erreicht. Die erfüllten Jahre der pädagogischen Arbeit in der Schule liegen hinter mir. Jetzt lebe ich im Ruhestand, der mir freien Lauf lässt für das Beschreiten eigener Wege.

10 Vieles wurde seit langer Zeit geplant und kann jetzt angepackt werden:

- die ersten Schritte im Umgang mit dem Computer sind getan;
 - die Daten der Vorfahren sollen erforscht und ergänzt und zu einer umfangreichen Familienchronik zusammen gestellt werden;
 - die Arbeit in einer Schreibwerkstatt wird mich anregen, meine Erinnerungen le-
- 15 senswert aufzuschreiben;
- für die Enkel soll eine selbst gestaltete Hörkassette mit einem erdachten Märchen und Musikbeiträge entstehen.

20 Zuerst jedoch will ich meine Briefe lesen, mich auf die Begegnung mit mir selbst einlassen.

Vor mir liegt der Ordner, der Briefe aus dem Jahr 1947 enthält. Ob ans Tageslicht dringt, was im Dämmern des Vergessens ruhte? Was damals war, liegt fast fünfzig Jahre zurück. Wird der Inhalt der Briefe mit meinen Erinnerungen übereinstimmen? Werde ich mich wiederfinden in der jungen Studentin, die ich damals war? Nur zögernd schlage ich eine

25 Seite auf. Ich fühle mich wie eine Zeitreisende, deren Ziel noch im Nebel der Vergangenheit schwimmt.

Doch nun erkenne ich die vertraute Handschrift. Und im Erinnern sehe ich den Federhalter mit der Glasspitze vor mir. Immer wieder musste ich die kleine Tintenflasche eintauchen.

30 Mein Blick überfliegt die Zeilen, bleibt an einzelnen Wörtern hängen. Schlüsselwörter.

Zeit im Spiegel ihrer Vokabeln: *Trümmerfrauen, Besatzungszone, Passierschein. Lebensmittelmarken, Schwarzer Markt, Währungsreform. Entnazifizierung.*

Und hier ein neues Wort: *Demokratie.*

Doch jetzt – lesen und eintauchen in den Sog meiner Erinnerungen.

35 Entnazifiziert werden die Erwachsenen. Doch ich bin jung, falle unter die Jugendamnestie. Bin gestürzt, abgestürzt aus meiner vertrauten Welt in die Zeit danach. Was ist geblieben von Kindheit und Jugend? Was soll ich tun? Was kann ich tun? – Die Trümmer meines Lebens räumen. Brauchbares aufnehmen und bewahren. Prüfen, was noch taugt. Aber tauge ich? Sich prüfen lassen, ob man zum Lehrer taugt: die Aufnahme in der
40 Hochschule mit vielen anderen Bewerbern.

Erinnern an diesen bitterkalten Winter 1946/47. Die Flüsse zugefroren noch jetzt im Februar. Rauhreif glitzert in den Ruinen zerbombter Häuser. Doch hier im Hörsaal ist wohlige Wärme. Auf den Stuhllehnen hängen Pullover, aus Resten gestrickt; Ribbelwolle. Und diese Jacken, aus Tarnanzügen umgeändert. Uniformen umgeformt in Zeitgemäßes.

45 Während der Mittagspause in der Kantine die Schulspeisung. Heute die köstlich süße Suppe aus Milchpulver und Keksen. Nun wird das *eine* Brot der Wochenration zwei Tage länger reichen.

Danach warten auf das Ergebnis und schließlich wissen: ich tauge, bin aufgenommen aus den Trümmern der Vergangenheit in eine neue Zukunft.

50

Inzwischen habe ich eine Bleibe gefunden. Das möblierte Zimmer liegt im Erdgeschoss des Hauses. „Es kostet 17 Reichsmark im Monat“, sagt meine Vermieterin. Ich sehe aus dem Fenster. Auf dem Hof stehen Frauen Schlange. Der Mann meiner Vermieterin verkauft dort die Milchzuteilung. In einem Verschlag gackern Hühner. „Und niemals Herrenbesuch, Frollein!“, sagt sie. Ich nicke. Kenne noch keinen.

55

„Dann wollen wir’s mal miteinander versuchen“, sagt sie und ich denke: „Auch sie prüft, ob ich tauge.“

Meine Vermieterin hat im Haus ihren Lebensmittelladen. Sie verspricht: „Bei mir brauchen Sie nicht Schlangestehen.“ Sie hält ihr Versprechen. Es gibt eine Sonderzuteilung.

60

„Nun kommen Sie schnell, Frollein! Es gibt Streichkäse, 135g in diesem Monat!“, sagt sie und schneidet die Marken aus der Lebensmittellkarte heraus. Die ist schon ganz zerfleddert; hat ein Lochmuster mit vielen Fenstern. Ware gegen Marken, der Preis ist nicht

wichtig. Es geht um die gerechte Verteilung. Für jeden gibt es nur das, was ihm zusteht.

65 Einmal kommt sie zu mir ins Zimmer. Sie hat ein Kissen mitgebracht, setzt sich hin und legt es auf ihren Schoß. Ihre Hand streicht über das Kissen hin, streichelt es. Sie schaut sich um. Ob sie nach Staub oder nach Asche vor dem Ofen sucht? Aber sie sagt: „Das hier war das Zimmer von meinem Jungen“, und ich höre die Tränen in ihrer Stimme. „Das Kissen hat er in der Kaserne mitgebracht.“ Sie kann nicht weitersprechen. Gibt mir
70 das Kissen. Sagt mit erstickter Stimme: „Weil Sie’s doch brauchen“, und geht hinaus. Sie weint. – Erst später hat sie es mir erzählt.

In den letzten Kriegstagen wurde ihr Sohn mit anderen Hitlerjungen zu einem Erschießungskommando befohlen. Es war in Böhmen. Auf dem Dorfplatz hatte man die Menschen zusammengetrieben. Die Hitlerjungen mussten ihre Waffen auf alte Männer, Frauen
75 und Kinder anlegen. Dann warteten sie auf den Befehl zum Schießen.

„Mein Junge war doch erst sechzehn Jahre alt. Er hat den Karabiner fallengelassen und ist weggerannt. Aber er ist nicht weit gekommen. Und dann, zwei Tage später, haben sie meinen Jungen erschossen. Die eigenen Kameraden mussten ihn erschießen.“
Sie weiß es von einem aus der Nachbarschaft. Der war dabei.

7.3.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Ruhestand“

Auch der zweite Text von Frau S. ist in seiner inhaltlichen und kompositorischen Struktur nicht als eine verschriftlichte Synthese des Interviewtextes analysierbar. Durch die Verwendung alter Briefe als Medium der Erfahrungsrekapitulation entsteht eine gleichermaßen komplexe wie abstrakte Sinnstruktur, wodurch die Autorin – abgesehen von den konkreten Gegenwartsperspektivierungen in den Z.10 – 21 – einen chiffrierten Zugang zu dem „eentlichen“ Thema anbietet. Analog zum Text „Von der Schule träumen“ erscheint Frau S. auch hier als auktoriale Erzählerin, d.h., dass sie aus einer weitgehend durchgehaltenen Ich-Perspektive zeitliche Raffungen, Rückblenden, reflexive Abstrahierungen und szenische Dialoge zu einem Textganzen komponiert. Der erste Textabschnitt (Z.1-4) stellt zum einen eine inhaltliche Disposition dar (das Vorhandensein von Briefen an ihre Mutter und die Umstände ihrer gegenwärtigen Verfügbarkeit), zum anderen

thematisiert Frau S. den zeitlichen Horizont biographischer Erfahrungen, der in seiner untrennbaren Verknüpfung von vergangener und aktueller Erfahrungsrekapitulation gezeigt wird. So spricht ihre Mutter aus einer schriftlich „eingefrorenen“ Gegenwart von – bereits zu diesem Zeitpunkt vergangenen – Zeugnissen gemeinsamer Kommunikation. Mit der wörtlich wiedergegebenen Aufforderung der Mutter, diese Briefe „irgendwann“ zu lesen, „wenn Du [Frau S.] älter bist“ [Z.4] wird bereits die doppelte Brechung der zeitlichen Rezeptionsperspektive angedeutet. Zusätzlich betont Frau S. die biographische Relevanz der Briefe, wenn sie diese als Zeugnisse von „vier Jahrzehnten“, d.h. von einem Großteil ihrer gesamten Biographie, bezeichnet. Schließlich stellt auch die Tatsache, dass die Briefe „sorgsam in Ordnern aufbewahrt“ wurden, eine Versinnbildlichung von Relevanz dar.

Das nachfolgende Textsegment (Z.5-9) wird durch das konjunktive Rahmenschaltelement „Irgendwann ist jetzt“ (Z.5) in einen engen Zusammenhang mit den vorangehenden Sätzen gestellt. Tatsächlich greift die Autorin das übergeordnete Thema „Lebenszeit“ wieder auf und verlängert die biographische Erfahrungsrekapitulation in die Erzählgegenwart. Bezogen auf die bereits angesprochene Chiffrierung des Themas „Pensionierung“ stellt die Formulierung „Irgendwann ist jetzt“ einen entscheidenden Schlüssel zum Verstehen des Textes bzw. zum Selbstverstehen der Autorin dar: Frau S. kündigt in diesen ersten Sätzen an, dass die Auseinandersetzung mit ihrer Biographie eine Neuordnung bzw. Neuinterpretation verschiedener „Jetzt-Perspektiven“ beinhalten wird. Denn anders als in einer nicht schriftlich fixierten Erfahrungsrekapitulation, findet sie in den Briefen keine mehrfach überformten bzw. durch Biographisierungsprozesse veränderte biographische „Geschichten“, sondern zeitlich authentische Dokumente vergangener Erfahrungsrekapitulationen vor. Direkt im Anschluss betrachtet Frau S. ihre Biographie aus der „Totalen“, d.h. sie ordnet ihre aktuelle biographische Phase in den Gesamtkontext ihrer Lebensgeschichte ein. Dabei findet sich sowohl die in der Interviewanalyse bereits herausgearbeitete Bewertung ihres Berufslebens wieder („Die *erfüllten* Jahre der pädagogischen Arbeit in der Schule liegen hinter mir“, Z.6f.), als auch die positive Deutung ihres jetzigen Lebensabschnitts hinsichtlich einer bewusst erfahrenen Handlungsautonomie („Jetzt lebe ich im Ruhestand, der mir freien Lauf lässt für das Beschreiten neuer Wege“, Z.8).

Wenngleich schon der erste Text „Von der Schule träumen“ eine Abstraktion des Themas „Schulzeit“ darstellte, fällt in dem Text „Die Aufnahmeprüfung“ bereits in diesen ersten beiden

Abschnitten die intensive Verwendung literarischer Stilmittel auf. Schon das erste Wort „Briefe“, welches abgetrennt durch einen Gedankenstrich dem nachfolgenden Satz vorangestellt wird, betont den assoziativen Charakter der literarischen Bearbeitung. Die „Mutter“, bei der es sich - wie bereits festgestellt - nicht um ihre leibliche Mutter handelt, wird von der Autorin nicht näher charakterisiert, sondern tritt lediglich als ehemalige Adressatin biographischen Quellenmaterials in Erscheinung. Die Perspektivierung des Lesers schließt somit eine Kenntnis der durchaus nicht unproblematischen Beziehung zwischen Frau S. und ihrer „Ziehmutter“ aus. Auch vor dem Hintergrund des Interviews bleibt es offen, inwieweit dies von der Autorin auf Grund einer empfundenen Redundanz für das Kernthema ausgespart worden ist oder im Gegenteil wegen einer möglichen affektiven Besetztheit dem Rezipienten vorenthalten werden soll.

Eine konkrete Bezugnahme auf das Thema „Pensionierung“ findet sich von Z.5 bis Z.9. In einer undramatischen, sachlichen Weise expliziert Frau S. drei Erkenntnisse, die als eine Art vorangestellte Ergebnissicherung rezipiert werden können: Erstens: Die jetzige biographische Phase „Pensionierung“ bezeichnet sie als ihren „letzten“ Lebensabschnitt, womit sie implizit die Endlichkeit des eigenen Lebens thematisiert bzw. anerkennt. Zweitens: Ihre Berufstätigkeit bewertet sie rückblickend als „erfüllte Jahre“, d.h. ihre pädagogische Arbeit wird als endgültig vergangene, biographische Erfahrung rekapituliert. Drittens: Die aktuelle biographische Phase wird schließlich in ihrem Raum für intendierte Handlungsimpulse, „für das Beschreiten eigener Wege“, positiv bewertet.

Ganz deutlich wird die Tatsache, dass Frau S. – anders als im Interview – in ihrem Text nicht die prozesshafte Veränderung ihrer Identitätsbalance thematisiert, sondern diese lediglich in ihren Resultaten dem eigentlichen Thema des Textes resümierend voranstellt. Bezogen auf die Ausgangsfrage der Textanalyse, inwieweit sich biographische Lernprozesse in der literarischen Transformation manifestieren, kann daher festgestellt werden, dass die Autorin in ihrem Text zunächst in pointierter Form das Resultat einer intensiven biographischen Reflexion zusammenfasst. Dabei erscheint es mir ebenso eindeutig, dass es ihr nicht darum geht, einem potenziellen Rezipienten Einblick in den biographisierenden Prozessverlauf nehmen zu lassen, sondern eher darum, für sich selbst einen aktuellen Status-quo ihrer biographischen Gesamtformung zu formulieren.

Eine Unterstützung dieser These liefert auch die Betrachtung des nachfolgenden Textsegmentes (Z.10-17), in dem Frau S. bei der Aufzählung anstehender bzw. realisierter „Arbeitsprojekte“ auf

eine literarische Bearbeitung scheinbar vollständig verzichtet. Im Stil eines Sachberichtes stellt sie spiegelstrichartig einen „Aufgabenkatalog“ vor, der in seiner Art an institutionell vorgegebene Arbeitsaufträge erinnert. Es fällt zudem auf, dass sich die Autorin bei dieser Aufzählung weitgehend als Erzähl- bzw. Handlungssubjekt zurücknimmt. So verwendet sie bereits in der Überschrift („Vieles wurde seit langer Zeit geplant und kann jetzt angepackt werden“) eine passive Satzkonstruktion mit einem unbestimmten Subjekt. Gerade vor dem Hintergrund der Ausführlichkeit, mit der Frau S. im Rahmen des Interviews über die hier bezeichneten Tätigkeiten erzählt hat, drängt sich die Frage auf, warum diesen in der literarischen Bearbeitung ein solch geringer Platz eingeräumt wird. - M.E. wird hier in überzeugender Weise das Ergebnis der Interviewanalyse bestätigt, dass nämlich die formulierten Arbeitsaufträge von Frau S. selbst - aus heutiger Sicht - als die Verlängerung eines institutionellen Ablaufmusters rekapituliert werden, und ihr somit als nicht mehr relevant im Hinblick auf das aktuelle Identitätskonzept erscheinen. Beachtet werden muss hier auch die von der Autorin verwendete Zeitperspektive: Bis auf den ersten Punkt („Umgang mit dem Computer“) werden alle weiteren Vorhaben grammatikalisch ins Futur gesetzt, obwohl aus dem Interview abgeleitet werden kann, dass diese zum Zeitpunkt der Texterstellung bereits vollständig umgesetzt worden waren. Da sich in dem weiteren Verlauf des Textes zeigen wird, dass hierdurch eine zeitliche Perspektivierung der Kerngeschichte, nämlich die Auseinandersetzung mit den alten Briefen, vorgenommen wird, muss die obige Aussage, dass auf eine literarische Transformation dieser Passage vollständig verzichtet wurde, relativiert werden. Sinnlogisch entsteht durch die Vergangenheitsperspektivierung der literarisch bearbeiteten Briefrezeption – ob gewollt oder ungewollt - ein Zeitparadox: Auf der einen Seite steht das im Futur formulierte Ziel „Die Arbeit in einer Schreibwerkstatt wird mich anregen, meine Erinnerungen lesenswert aufzuschreiben“, auf der anderen Seite ist die ab Z.21 folgende Reflexion bereits das Resultat ihrer Schreibwerkstatteilnahme, d.h. sie ist in ihrem Rahmen entstanden. Als Zwischenergebnis – dies sei hier noch einmal zusammenfassend wiederholt – kann somit festgestellt werden, dass der erste Teil des Textes (Z.1-17) in extrem konzentrierter Form die Resultate eines Biographisierungsprozesses beschreibt. Als handelndes Subjekt ihrer eigenen Biographie zeigt sich die Autorin in der Lage, unterschiedliche Perspektiven ihrer Erfahrungsrekapitulation einzunehmen, sie in ihrer biographischen Relevanz zu verorten und die Ergebnisse biographischer Lernprozesse zusammenfassend darzustellen. An dieser Stelle zeigt sich m.E. sehr deutlich die methodologische Notwendigkeit der Gegenüberstellung von Interview- und Textanalyse, da die

Herausarbeitung der textimmanenten Prozessstrukturen des biographischen Lernens – ohne den Rückgriff auf die Erkenntnisse aus dem Interview - überaus spekulativ bleiben müssten.

Mit dem zeitlichen Markierer in Z.19 leitet Frau S. nun den eigentlichen Kerntext ein. Bereits in dem sich anschließenden Halbsatz kündigt sie die affektive Dimension an, die das Lesen der Briefe für sie bedeutet. Für die hohe Relevanz bezogen auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität spricht schon die Reichweite der Formulierung, dass sie sich „auf die Begegnung mit [sich] selbst einlassen (...) will.“ Zunächst nimmt die Autorin eine eindeutige zeitliche Perspektivierung ihrer Reflexionen vor, indem die erzählerische Gegenwart der Erzählzeit der Briefe (1947) gegenübergestellt wird. In Form von mehreren rhetorischen Fragen problematisiert sie die Deckung aktueller und vergangener biographischer Erfahrungsrekapitulation. Die Frage „Werde ich mich wiederfinden in der jungen Studentin, die ich damals war?“ lässt immanent die Möglichkeit einer nicht mehr gegebenen Integrität biographischer Sinnkonstruktionen zu. Mit emotional gefärbten Formulierungen („Nur zögernd schlage ich eine Seite auf“ oder „(...) im Nebel der Vergangenheit“, Z. 24f) bringt Frau S. die Befürchtung einer möglichen Diskrepanz zum Ausdruck. Das Eintauchen in die zurückliegende biographische Epoche erfolgt im Text zunächst über das Wiedererkennen der eigenen Handschrift und anschließend mit der Assoziation der konkreten Schreibsituation der Briefe. Ab Z.30 erweitert die Autorin ihre Assoziationen inhaltlich auf einzelne „Schlüsselwörter“, die den politischen Rahmen der biographischen Epoche markieren. Nach einem Rahmenschaltelement in Z.34, welches diesen äußeren Rahmen von den persönlichen Erlebnissen abgrenzt, stellt sich Frau S. selbst in das Zentrum ihrer biographischen Erzählung, indem sie ab Z.35 die vergangenen Erlebnisperspektive auch auf der Textebene zur Erzählperspektive macht („Doch ich bin jung, (...)“, Z. 35.)

Da Frau S. für das Thema „Pensionierung“ einen assoziativen Zugang über die Rezeption alter Briefe gewählt hat, kann nach der Einleitung (Z.1-17) ein direkter Vergleich mit entsprechenden Passagen des Interviews nun nicht mehr geleistet werden.³⁰⁷ Wenn hier dennoch eine weitergehende –wenngleich etwas verkürzte – Textanalyse erfolgt, dann liegt dieses Vorgehen vor allem darin begründet, dass Frau S. mit dem nachfolgenden Text einen Einblick in die Strukturierung

³⁰⁷ Es soll dennoch nicht übersehen werden, dass Frau S. auch im Interview von diesen biographische Quellentexten berichtete. Neben einer drastischen Kritik an deren stilistischen Form wies sie dabei vor allem auf die emotionale Dimension hin, die die Begegnung mit diesen Dokumenten bei ihr ausgelöst hatte. Eine genauere Klärung der Art des Konfliktpotenzials konnte allerdings im Rahmen der Interviewanalyse nicht erfolgen.

identitätsstiftender Erfahrungen im Rahmen biographischer Textarbeit bietet. So bringt Frau S. ihre emotionale Abwehr auch auf textsemantischer Ebene zum Ausdruck, wenn sie sich quasi von Außen an den für sie wesentlichen Inhaltskern „herantastet“ (Sie führt sich selbst bzw. den Rezipienten über den Ordner zunächst zum Wiedererkennen dereigenen Handschrift, weiter über die politischen Rahmenbedingungen schließlich zu sich selbst als biographische Handlungsträgerin). Es muss dabei beachtet werden, dass es sich hier nicht um einen augenblicklich stattfindenden Prozess, sondern um die nachträgliche Strukturierung einer Kontaktaufnahme mit biographischen Quellenmaterial handelt. D.h. auch, dass die Autorin selbst bestimmt, inwieweit sie diesen Erfahrungsprozess so realistisch wie möglich wiederzugeben versucht oder inwieweit sie sich selbst bzw. dem Rezipienten einen sinnlogischen, schlüssigen Zugang konstruieren möchte.

Für die zweite Möglichkeit sprechen die nachfolgenden Erzählsätze, in der sie ihre damalige Lebenssituation zunächst aus einer distanzierten Perspektive in einen biographischen Gesamtkontext einordnet. Von Z.35 – 40 nimmt die Autorin eine Verortung der eigenen Identität vor, indem sie zunächst den politischen Zusammenbruch des Naziregimes mit dem Zusammenbruch personaler Identität verbindet, um anschließend ihre biographische Sinnsuche in Form rhetorischer Fragen zu explizieren. Was nun folgt, scheint mir in Bezug auf die bisherige Biographieanalyse von Frau S. überaus bedeutsam zu sein: „Prüfen, was noch taugt. Aber tauge ich? Sich prüfen lassen, ob man zum Lehrer taugt: die Aufnahme in der Hochschule mit vielen anderen Bewerbern.“ Sehr deutlich bringt Frau S. die notwendige Neuformung ihres Identitätskonzepts in einen existenziellen Zusammenhang mit den Ansprüchen einer schulähnlichen Institution. Unterstrichen wird diese Aussage auch stilistisch durch mehrfache Wortwiederholungen („taugen“, „prüfen“), sowie durch die explizite Gleichstellung personaler und beruflicher Identität. Da es unwahrscheinlich erscheint, dass es sich bei dieser Passage des Textes um spontane, affektbesetzte Äußerungen handelt, kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass Frau S. – durch die Rezeption der Briefe – Kontakt mit einem biographischen Wendepunkt bekommen hat. Der Zusammenbruch persönlicher Sinnstrukturen trifft hier (zum zweiten Mal in ihrem Leben) auf das Angebot der Institution „Schule“, Sinn und Identität herzustellen. Es erscheint dies als Antwort auf die Frage, wann und wodurch die bereits herausgearbeitete, intensive Identifizierung mit der Berufsinstitution „Schule“ bzw. mit ihrer Berufsrolle entstanden ist. Was in der Interviewanalyse zum größten Teil auf interpretative Weise herausgearbeitet worden ist, wird nun in der literarischen Bearbeitung des Themas „Pensionierung“ von Frau S. ausdrücklich formuliert.

Es folgt im Text – nach einer weiteren zeitlichen Perspektivierung durch ein Rahmenschaltelement - eine szenische Detaillierung der Aufnahmeprüfung (Z.41-49), bei deren Beschreibung die Autorin mehrfach einen verallgemeinernden Bezug auf die Lebenssituation der Menschen in der Nachkriegszeit nimmt. Grammatikalisch wird diese Passage von Frau S. ins Präsens gesetzt, wodurch eine Deckung von Erzähl- und Erfahrungsperspektive entsteht. Der Abschluss dieses Textabschnittes verweist in Form einer inhaltlichen „Klammer“ auf den Anfang zurück. Die bestandene Prüfung wird zum Sinnbild einer wiedergewonnenen Identität.

Dieser Textabschnitt kann – wie oben bereits erwähnt - zum einen als ergebnissichernde Detaillierung der konkreten Prüfungssituation interpretiert werden, gleichzeitig lässt sich aber auch eine zunehmende Literarisierung des Themas feststellen. Durch die Schilderung äußerer Rahmenbedingungen (z.B. die Beschreibung der aus Resten hergestellten Kleidung der Prüflinge oder der Hinweis auf die Besonderheit einer warmen Mahlzeit) verbindet Frau S. ihre Reflexionen mit zunächst handlungsredundant erscheinenden Erinnerungen. Die auf den ersten Blick sachlich wirkenden Formulierungen enthalten bei näherer Betrachtung mehrere emotional konnotierte Adjektive und Adverbien, die teilweise kontrastiv gegenübergestellt werden („bitterkalter Winter“, „wohlige Wärme“, „köstlich süße Suppe“). Frau S. offenbart in dieser Textpassage somit auch affektiv besetzte Momente ihrer biographischen Erinnerungen. Neben der eher abstrakt formulierten Reflektion einer neuen Identitätsgebung durch die Institution „Schule“ wird hier zusätzlich eine tieferliegende, emotionale Dimension von Identität thematisiert, nämlich die Erinnerung an das Gefühl einer existenziell begründeten Dankbarkeit. Die Ergebnissicherung in Z.48f. enthält dementsprechend Formulierungen von einer großen biographischen Reichweite – Die bestandene Aufnahmeprüfung wird zum synonym einer aktiv handelnden Institution, die Frau S. als „taugliches“ Individuum bestätigt und ihr dafür eine neue Zukunft bietet.

Wenn bereits in diesem Textabschnitt von einer zunehmenden Literarisierung des Themas gesprochen werden kann, so stellt die nun folgende, letzte Textpassage – stilistisch betrachtet – eine vollständige Literarisierung des Themas dar. Von Z. 51-79 erzählt die Autorin von ihrer wohn- und Lebenssituation während ihrer Studentenzzeit. Dabei nimmt sie mehrere szenischer Detaillierungen vor, in denen sie - überwiegend durch die Verwendung von wörtlicher Rede - Begegnungen mit ihrer damaligen Vermieterin schildert. Dabei thematisiert Frau S. selbst die Äquivalenz

zwischen den zu erfüllenden Erwartungsschemata der Vermieterin und denen der Hochschule („Dann wollen wir’s mal miteinander versuchen“, sagt sie, und ich denke: „Auch sie prüft, ob ich taue“, Z.56f.). Die Vermieterin wird im Anschluss weitergehend charakterisiert, indem sie - als Inhaberin eines Lebensmittelladens – in der Funktion einer Zuteilerin für Lebensmittelrationen eingeführt wird. Somit findet eine Institutionalisierung der Vermieterin gleich auf zwei Ebenen statt. Dabei ist zunächst festzustellen, dass Frau S. nicht nur die hierdurch gegebene Hierarchisierung der Vermieterin implizit anerkennt, sondern deren Handlungen auch positiv bewertet („Sie hält ihr Versprechen“) und in einen übergeordneten Zusammenhang stellt („Es geht um gerechte Verteilung. Für jeden gibt’s nur das, was ihm zusteht“, Z.63). Die nachfolgende Erzählung kann als eine die Vermieterin weiterhin charakterisierende Belegerzählung angesehen werden. Auf einer ersten Erzählebene schildert Frau S. – ebenfalls in Form einer szenischen Detaillierung – eine Situation mit dieser Frau, innerhalb derer sie Frau S. ein Kissen schenkt, das ihrem Sohn gehörte. Auf einer zweiten Erzählebene leitet die Autorin in die wörtlich wiedergegebene Erzählung der Vermieterin ein, in der sie die Umstände seiner Ermordung durch die Nationalsozialisten ausführt. Auffällig ist das offene Ende dieses autobiographischen Textes. Anders als im Text „Von der Schule träumen“ stellt die Autorin keinen rückführenden Bezug zum Ausgangsthema bzw. zum Titel her. Die durch die Tötung des jungen Soldaten hergestellte, emotionale Atmosphäre des Textes wird nicht mehr zurückgenommen.

Es sind vor allem zwei Aspekte, die meines Erachtens hier besonders betrachtet werden müssen. Zum einen thematisiert Frau S. auch in dieser Abschlussequenz ihre biographischen Erfahrungen mit Institutionen, die an die Ergebnisse der ersten Studienphase erinnern, zum anderen lässt sich eine weitergehende literarische Transformation bzw. Abstraktion des Themas „Pensionierung“ feststellen. Letztere realisiert die Autorin vor allem durch eine zunehmende Emotionalisierung innerhalb der biographischen Erfahrungsrekapitulation. In seiner inhaltlichen Komposition folgt der Text der von ihr in Z.34 bereits angekündigten Vorgehensweise, nämlich der eines zunehmenden „Eintauchens“ in ihre Erinnerungen. Nicht die „Pensionierung“ selbst ist dabei das Kernthema dieses Textes, deren Folgen für die Lebenswirklichkeit der Autorin resümierend vorangestellt wurden, sondern „Pensionierung“ wird vielmehr zum gleichermaßen realen wie assoziierten Ausgangspunkt ihrer Auseinandersetzung mit zurückliegenden biographischen Epochen. Es erscheint mir überaus wichtig, daher soll dieser Aspekt noch einmal aufgegriffen werden, dass ein Zeitraum von mehreren Jahren zwischen der im Text wiedergegebenen ersten Begegnung von

Frau S. mit den Briefen und der literarischen Bearbeitung dieses Kontaktes liegt. Vor dem Hintergrund des Interviews, in dem sie sehr ausführlich die pädagogische Arbeit als Lehrerin beschreibt, wird hier die Neugewichtung biographischer Erfahrungen erkennbar. So ist es gerade in dem Fallbeispiel von Frau S. überraschend, dass sie in einem Text zum Thema „Pensionierung“ nur in einem einzigen Satz auf ihr Erwerbsleben Bezug nimmt („Die erfüllten Jahre der pädagogischen Arbeit in der Schule liegen hinter mir“, Z. 6f). Es scheint mir dies ein Beleg für die Tatsache zu sein, dass Frau S. im Rahmen einer biographischen Gesamtformung, welche wiederum biographische Lernprozesse voraussetzt, dem Berufsleben nunmehr eine untergeordnete Relevanz für ihre aktuelle Lebenssituation zuschreibt.

Den anderen, wichtigen Aspekt der letzten Textpassage stellt die immanente Thematisierung institutioneller Handlungsschemata dar. Bei der Ausgabe der Lebensmittelmarken sowie bei deren Entwertung in entsprechenden Geschäften handelt es sich um einen staatlich autorisierten Akt. Die Vermieterin bzw. deren Ehemann werden somit indirekt zu institutionellen Vertretern. Vor dem Hintergrund einer durch die Folgen des Krieges gegebenen Notsituation, bekommt das Verhältnis von Frau S. zu ihrer Vermieterin sowohl durch die an Bedingungen geknüpfte Vergabe von Wohnraum, als auch durch die Zuteilung von Lebensmitteln eine existenzielle Bedeutung. Es soll an dieser Stelle zumindest auf die Ähnlichkeit hingewiesen werden, mit der Frau S. bereits im ersten Interview institutionelle Vertreter/-innen charakterisiert hat: Wenngleich die Autorin, statt deren Namen zu erwähnen, durchgehend von ihrer „Vermieterin“ spricht, handelt diese im Text keinesfalls als anonyme Stellvertreterin. Vielmehr findet sich gerade im letzten Absatz des Textes eine sehr ausführliche, emotional detaillierende Belegerzählung, deren Kern-Aussage im Prinzip an das Vorangehende anschließt. Wenn die Institution „Hochschule“ vorher als Anbieterin einer gesicherten Identität rekapituliert worden ist, spricht Frau S. der Vermieterin in dieser letzten Passage eine existenziell wichtige, sie versorgende Handlungsorientierung zu. Das diese Frau aus einer prinzipiellen „Machtposition“ heraus Hilfsbereitschaft und Zuwendung gegenüber der Erzählerin zeigt („Bei mir brauchen Sie nicht Schlangestehen“, Z.58f), wird von der Autorin durch die kurz darauf folgende Aussage („Es geht um die gerechte Verteilung, Z.63) bezogen auf die institutionelle Struktur legitimiert. Vereinfacht ausgedrückt heißt die zugrunde liegende Aussage: „Die Vermieterin gewährte mir zwar Vorteile bei der Lebensmittelvergabe, ohne das diese aber das Gesamtkonzept der ‚gerechten Verteilung‘ unterliefen.“ Es soll zumindest die These

aufgestellt werden, dass auch hier das wesentliche Motiv für die Schilderung dieser biographischen Episode der Ausdruck einer empfundenen „Dankbarkeit“ ist.

Worin liegt nun aber die bereits angesprochene Chiffrierung des Textes genau begründet? Oder, pointierter gefragt: Handelt es sich hier überhaupt um einen Text zum Thema „Pensionierung“? – Tatsächlich scheint Frau S. ihre konkreten Handlungsschemata in der Zeit nach ihrer Pensionierung zu Beginn des Textes vergleichsweise kurz „abzuhandeln“, um sich anschließend dem assoziierten Thema „biographische Erinnerungsarbeit mit Hilfe alter Briefe“ bzw. mit dessen Abstrahierung „Identitätssuche“ auseinander zu setzen. Als erster „Schlüssel“ zum Text war ja bereits die Formulierung „Irgendwann ist jetzt“ in ihrer Bedeutung als antizipierte Erfahrungsrekapitulation und einer daraus folgenden doppelten Perspektivierung des biographischen Textes angesprochen worden. Den zweiten, weniger abstrakten Zugang bietet die Autorin durch ihr Resümee in Z.8f. an: „Jetzt lebe ich im Ruhestand, der mir freien Lauf lässt für das Beschreiten eigener Wege.“ Im Prinzip kann der nachfolgende Text – zunächst die berichthafte Darstellung ihrer geplanten Aktivitäten, anschließend die Rekapitulation biographischer Erfahrungen – als Belegerzählung dieses Satzes verstanden werden. Die Arbeit in der Schreibwerkstatt, die Formulierung biographisch relevanter Erfahrungen und deren Einordnung in einen biographischen Gesamtkontext wird als eine durch die Pensionierung gegebene Möglichkeit vorgestellt und reflektiert. Der Text selbst steht also für das „Beschreiten eigener Wege“. In seinem Rahmen, d.h. durch die angeleitete literarische Transformation ihrer Erfahrungen, reflektiert Frau S. relevante Situationen ihres Lebens im Hinblick auf die eigene Identitätsentwicklung. Vor dem Hintergrund der bisherigen Biographie- und Textanalyse ist es keineswegs überraschend, dass dabei ihr Verhältnis zu Institutionen eine große Rolle spielt. Die „erfüllten Jahre der pädagogischen Arbeit“ stehen, wie sich auch innerhalb dieses Textes zeigt, nicht nur für eine intensive Identifikation mit ihrer Berufsrolle, sondern sie stehen gleichzeitig für ihre personale Identität überhaupt. Das Beschreiten eigener Wege besteht also für Frau S. u.a. in der Möglichkeit, diesen hohen Stellenwert zu benennen bzw. sich dieses Teils ihrer Identität zu vergewissern, vielleicht aber auch – das bleibt allerdings spekulativ und wäre eher aus einer psychologischen Perspektive gedacht – um sich dadurch gleichzeitig ein Stück von diesen Strukturen zu emanzipieren.

7.3.5 Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen - unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der ersten Studienphase

In der ersten Textanalyse („Von der Schule träumen“) konnte gezeigt werden, dass Frau S. das Thema „Schulzeit“ lediglich als einen assoziativen Ausgangspunkt genommen hatte, um eine zeitlich versetzte biographische Krise, nämlich ihre Pensionierung, literarisch zu bearbeiten. Es wurde dies als belegendes Indiz für die Diskontinuität biographischer Lernprozesse gewertet. Gleichzeitig stimmte diese Herangehensweise der Autorin mit dem Postulat Schulzes überein, dass sich biographisches Lernen selbst organisiert, und sich damit in seiner Wirkungsdimension der Planbarkeit von außen entzieht.³⁰⁸ Auch im zweiten Text greift Frau S. zwar das vorgegebene Thema „Pensionierung“ auf, wählt aber wiederum einen chiffrierten, diskontinuierlichen Zugang zur Bearbeitung dieser biographischen Epoche. Die Briefe an ihre Mutter werden zum Sinnbild für die Erkenntnis von Frau S., dass ihre Biographie aus verschiedenen „Jetzt-Perspektiven“ besteht, die im Rahmen einer aktuellen biographischen Deutung miteinander in Deckung gebracht werden sollen. Mit anderen Worten ausgedrückt besteht die Notwendigkeit für die Autorin, vergangene Sinnkonstruktionen in ihrer Relevanz für eine aktuelle personale Identität zu überprüfen und zu gewichten. Dabei ist es Frau S. – wahrscheinlich auch durch ihre bisherigen Erfahrungen mit biographischer Arbeit bewusst, dass die hierdurch initiierten Biographisierungsprozesse immer auch eine affektive Dimension beinhalten. So thematisiert sie in ihrem Text „Die Aufnahmeprüfung“ ihre emotionale Ambivalenz, wenn es darum geht, sich den Briefen als Zeugnisse vergangener Erfahrungsrekapitulation verstehend zu nähern.

Eine mindestens ebenso starke, affektive Dimension war auch im ersten Text gefunden worden. Durch die metaphorischen Gestaltelemente im Rahmen einer Traumerzählung schaffte sich Frau S. die Möglichkeit, auch narzisstischen Anteile ihrer identitätsbedrohenden Krise kommunizierbar zu machen. Lediglich im Abschlusssatz („Nein, von der Schule kann ich nur noch träumen“) deutete die Autorin eine Überwindung des kritischen Lebensereignisses an, indem sie die Endgültigkeit ihrer Pensionierung als unwiderrufliche Tatsache formuliert. Es musste allerdings in der Analyse offen bleiben, inwieweit die Autorin die Akzeptanz ihrer Affekte als Ausgangspunkt weiterer biographischer Lernprozesse erkannt hat. Unabhängig davon bekommt die These Schul-

³⁰⁸ Vgl. Schulze 1985, S. 31ff.

zes, dass biographisches Lernen immer auch ein affektives Lernen ist³⁰⁹, gerade im Vergleich mit dem zweiten Text, eine Unterstützung. Hier konnte insofern ein emanzipierter Umgang mit affektbesetzten Erfahrungsrekapitulationen gefunden werden, als dass die Autorin die emotionale Dimension des Themas explizit formuliert und in ihrer zunehmend intensiver werdenden Qualität („von außen nach innen“) strukturiert.

Eine besonders hohe Vergleichbarkeit beider Texte ergibt sich durch die zeitversetzte Bearbeitung des Themas „Pensionierung“. Ausgehend von der methodologischen Prämisse, dass sich gerade im Vergleich der beiden literarischen Bearbeitungen ein biographischer Lernprozess manifestieren müsse, zeigt sich im zweiten Text eine wesentlich eindeutigeren Explikation von Erkenntnissen bezogen auf die eigene Lebensgeschichte. Während der erste Text vor allem den Status-Quo einer affektbesetzten Identitätskrise beschreibt, formuliert Frau S. im zweiten Text gleich mehrere Ergebnisse biographischer Arbeit, die z.T. bereits im Rahmen der Textanalyse herausgearbeitet wurden: Die Berufstätigkeit wird als eine erfüllte Zeit rekapituliert, die aber endgültig abgeschlossen ist. Dem gegenüber begreift Frau S. die Pensionierung nunmehr als eine neue biographische Epoche mit der Möglichkeit, alternative Handlungsimpulse umzusetzen. Zu diesen (umgesetzten) Impulsen gehört u.a. die Beschäftigung mit der eigenen Biographie. Frau S. wählt einen Zugang durch alte Briefe, mit deren Hilfe sie vergangene Identitätskonzepte bzw. deren notwendige Neuformung aus einer veränderten zeitlichen Perspektive betrachtet. Dabei begreift und formuliert Frau S. die Begründung für die weitgehende Gleichstellung ihrer persönlichen und beruflichen Identität. Diese Erkenntnis kann m.E. als ein eindeutiges Resultat biographischen Lernens angesehen werden - Die Schreibwerkstatt liefert hierfür den notwendigen Impuls und Kommunikationsraum, dem biographischen Text kommt die Rolle des Reflexionsmediums zu.

Wenn man meiner Idee folgt, dass die Prozessstrukturen Schützes bzw. die daraus resultierenden biographischen Deutungsmuster hinsichtlich ihrer emanzipatorischen Dimension hierarchisiert werden können³¹⁰, lässt sich im Fall von Frau S. m.E. eine bemerkenswerte Entwicklung nachweisen. So zeigte sich in der ersten Studienphase – insbesondere im ersten Interview – die eindeutige Dominanz eines institutionellen Ablaufmusters. Ein Wandlungsprozess in Richtung einer

³⁰⁹ Vgl. ebd.

³¹⁰ Vgl. Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

biographischen Gesamtformung deutete sich zwar im ersten Text „Von der Schule träumen“ an (dem Verlaufskurvenpotenzial wurde am Ende des Textes eine Vergewisserung des aktuellen biographischen Standortes entgegengesetzt), ebenso deutlich war aber auch die weiterhin bestehende Wirksamkeit eines biographischen Krisenpotenzials. In der zweiten Interviewanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass Frau S. zunächst auch nach ihrer Pensionierung das eigene Handeln in ein institutionelles Handeln umdeutet, um das ihr vertraute Deutungsmuster weiterhin aufrecht erhalten zu können. In der zweiten literarischen Bearbeitung bringt Frau S. schließlich einen abgeschlossenen Wandlungsprozess sowohl explizit als auch implizit zum Ausdruck. Sie zeigt sich als handelndes Subjekt ihrer eigenen Biographie in der Lage, unterschiedliche Perspektiven ihrer Erfahrungsrekapitulationen einzunehmen, sie in ihrer biographischen Relevanz zu verorten und die Ergebnisse biographischer Lernprozesse zusammenfassend darzustellen. Gleichzeitig werden die affektiven Momente ihrer Erfahrungsrekapitulation von Frau S. nicht nur akzeptiert, sondern - als eine zwangsläufige Begleiterscheinung bei der Auseinandersetzung mit ehemals tragenden Identitätskonzepten - in den Lernprozess integriert.

7.4 Analyse II – Herr F. (75 Jahre)

7.4.1 Interviewsituation

Ebenso wie mit Frau S. herrschte auch bei dem zweiten Interview mit Herrn F. eine mich fast überraschende, vertraute Gesprächsatmosphäre. Dem eigentlichen Interview ging zunächst ein ausführliches Vorgespräch voraus, in dem sich Herr F. sowohl über den bisherigen Projektverlauf, als auch über meine aktuelle berufliche Situation erkundigte. In diesem Vorgespräch kündigte ich Herrn F. zudem mein Vorhaben an, ihm (und auch den beiden anderen Interviewpartnerinnen) meine mittlerweile fertiggestellte Diplomarbeit zukommen zu lassen. Die Tatsache, dass ich bis zu diesem Zeitpunkt auf eine zumindest kommunikative Evaluation meiner bisherigen Untersuchungsergebnisse verzichtet hatte, erschien mir auf Grund einer zu erwartenden Befangenheit der untersuchten Personen legitim. Es wäre m.E. wahrscheinlich gewesen, dass eine Kenntnis der Analyseergebnisse einen methodologisch nicht zu vertretenden, inhaltlichen Einfluss auf den Erzählstrom genommen hätte. Herr F. , mit dem ich diese Vorgehensweise diskutierte, akzeptierte meine Bedenken, und zeigte sich dennoch erfreut darüber, auch an der zweiten Studienphase mitzuwir-

ken.³¹¹ Nach Abschluss des Interviews begleitete ich Herrn F. noch in sein Wohnzimmer. Er kam dort meiner Bitte nach, die im Interview angesprochenen, klassischen Stücke, welche er im Rahmen seiner Entlassungsfeier mit dem Thema „Pensionierung“ assoziiert hatte, auf einem Konzertflügel vorzutragen.

7.4.2 Analyse des lebensepochal fokussierten, autobiographischen Interviews

Herr F. beginnt seine biographische Anfangserzählung mit einem Rückblick auf seinen beruflichen Werdegang. Da sich diese Passage sehr weitgehend mit seinen Ausführungen innerhalb des ersten Interviews deckt, soll hier lediglich der Abschluss dieses Erzählsegmentes wiedergegeben bzw. analysiert werden:

27 Nun war für mich
28 am, in den letzten Jahren Berufstätigkeit war das, also, auf Grund der Situation der Schule war es
29 mir möglich, letzten Endes doch noch meine ursprünglichen Wünsche zu erfüllen, nämlich, weil,
30 äh, an meiner Schule eine gymnasiale Oberstufe eingerichtet wurde, für die man weder für Mu-
31 sikunterricht und später auch nicht für den erforderlichen Religionsunterricht Kräfte hatte, so dass
32 ich, also, als gelernter Ökonom, äh, Musikunterricht gab und Religionsunterricht. Und das ist
33 eigentlich für mich als Lehrer die interessanteste und vielleicht auch ergiebigste Zeit geworden.
34 Die Schulsituation, es lief ja auch immer noch, äh, Berufsschultätigkeit nebenbei, die ver-
35 schlechterte sich eigentlich in den Jahren dadurch, dass die Klassenfrequenz höher wurde, die
36 Bürokratisierung des ganzen Schulbetriebs sehr viel stärker wurde, die Eigenverantwortlichkeit
37 des Lehrers sehr stark eingegrenzt wurde durch die ganzen schulpolitischen Maßnahmen, äh, so
38 dass eigentlich ein immer größeres Missverhältnis entstand zwischen der Effektivität meines Tuns
39 und auch eben meiner körperlichen Leistungsfähigkeit. Und das war dann eben doch so eine
40 Schere, die sich ungünstig entwickelte, so dass ich mich dann entschloss, zum frühestmöglichen
41 Termin, mit zweiundsechzig, meine Beamtentätigkeit zu beenden.

³¹¹ Zum Zeitpunkt dieser Niederschrift hat Herr F. die Diplomarbeit gelesen und mir einen kurzen Brief geschrieben. Neben einigen persönlichen Bemerkungen schreibt er zu seiner Fallanalyse: „Es ist für mich überraschend, einen eigenen Text, der eigentlich nur im Rahmen einer ‚Selbsttherapie‘ und innerhalb einer VHS-Gruppe entstanden ist, so eingehend analysiert zu finden. Dabei findet eine erstaunliche Übereinstimmung mit meiner Schreibintention statt. Das ist insofern verwunderlich, als der ‚Knochenmann‘-Text nicht unbedingt ein zentraler biographischer Text für mich ist. Dann bin ich auch beeindruckt, dass Sie es verstanden haben, mich in den Interviews zu so weitreichenden Aussagen zu veranlassen. Das muss damit zusammenhängen, dass Sie ein ausgezeichneter Zuhörer sind. Und die scheinen heute selten zu sein.“ – Von Frau S. und Frau H. habe ich nach dem Zusenden der Diplomarbeit bisher keine Rückmeldung erhalten.

In diesem Subsegment, an dem zunächst die große Anzahl von Satzbrüchen auffällt, versucht Herr F. ein Resümee seiner letzten Berufsjahre vor der Pensionierung zu ziehen. Inhaltlich stellt er seine eigenen Handlungsintentionen den Möglichkeiten institutioneller Rahmenstrukturen gegenüber, die im ersten Abschnitt (Z.27 – 33) in ihrer Deckung, im zweiten Abschnitt (Z.34 – 41) in ihrer zunehmenden Unvereinbarkeit dargestellt werden. Auf sprachlicher Ebene realisiert Herr F. die eigene Intentionalität durch die überwiegende Verwendung einer subjektiven Erzählperspektive. Zwar werden die handelnden Vertreter der Institution „Schule“ anonymisiert („... an meiner Schule [wurde] eine gymnasiale Oberstufe eingerichtet, für die *man* ... nicht für den Religionsunterricht Kräfte hatte...“, Z. 30f), auf der anderen Seite findet aber seitens Herrn F. eine explizite Identifikation mit eben dieser Institution statt („an *meiner* Schule“). Nachfolgend führt er sich selbst als handelndes Subjekt in die Erzählung ein, indem er seine Lehrtätigkeit in ihrem Kontrast zu seiner eigentlichen Ausbildung charakterisiert. In einer Ergebnissicherung dieses ersten Abschnittes wertet Herr F. diese Zeit aus einer berufsbiographischen „Totalen“ als seine „interessanteste“ und „ergiebigste Zeit“, wobei er erneut seine Identifikation mit seiner Berufsrolle betont („...für mich als Lehrer...“, Z. 33).

Im zweiten Abschnitt folgen, nach einer weiteren Charakterisierung seiner beruflichen Situation (hier die Tatsache, dass er neben seiner Arbeit am Gymnasium nach wie vor als Berufsschullehrer tätig war), mehrere argumentative Sätze, die von Herrn F. als Begründung für eine zunehmende Entfernung intendierter und institutionell vorgegebener Handlungsschemata angeführt werden. Dabei charakterisiert der Erzähler „schulpolitische Maßnahmen“ als Ausgangspunkt einer zunehmenden Einschränkung autonomen Lehrerhandelns. Diesen zunächst abstrakt formulierten Konflikt detailliert Herr F. schließlich in Bezug auf sein individuell erfahrenes Verhältnis eigener und institutioneller Erwartungsschemata: Das von ihm erfahrene, „immer größere Missverhältnis“ führt Herrn F. schließlich zu dem intendierten Handlungsimpuls, seine Beamtentätigkeit „zum frühestmöglichen Termin“ zu beenden.

Vergleichsweise früh greift Herr F. ein in den bisherigen Analysen als zentral erscheinendes Thema auf. Bereits im ersten Interview mit Herrn F. war deutlich geworden, dass das Verhältnis von eigenen Neigungen und Wünschen zu den jeweils institutionell vorgegebenen Rahmenstrukturen einen hohen Stellenwert innerhalb seiner berufsbiographischen Erfahrungsrekapitulationen einnahm. Auch in diesem Erzählsegment ist erkennbar, dass er zwar seine eigenen Handlungsintentionen in den verschiedenen berufsbiographischen Epochen reflektiert, die Institutionen aber

letztlich immer als eine übergeordnete, nicht beeinflussbare Entscheidungsinstanz über deren Realisierung bzw. Nicht-Realisierung erfahren werden. So ist es im Grunde eine institutionelle Notlage (eine gymnasiale Oberstufe soll eingerichtet werden, aber es stehen nicht ausreichend Fachlehrer zur Verfügung), die es Herrn F. ermöglichen, seinen Neigungen entsprechend zu unterrichten. Später ist es erneut die Veränderung von institutionellen Rahmenstrukturen, die – als von ihm nicht beeinflussbare Größe – zu einem Konflikt zwischen individuellen und institutionellen Erwartungshaltungen führen. Sein Entschluss, den Schuldienst zum frühestmöglichen Termin zu beenden, kann als ein emanzipatorischer Akt angesehen werden, weil er durch die Erkenntnis motiviert ist, dass die Möglichkeiten autonomen Handelns in einer nicht mehr akzeptablen Weise durch institutionelle Vorgaben eingeschränkt werden. Auf der anderen Seite nimmt Herr F. eine Entscheidungskompetenz auch hier nur soweit in Anspruch, wie sie ihm von juristischer, also wiederum von institutioneller Seite zugesprochen wird („zum *frühestmöglichen* Termin“). Herr F. reflektiert seine Berufstätigkeit in diesem Gesprächssegment sowohl in ihrer identitätsstiftenden Funktion („... [Es] war mir möglich, letzten Endes doch noch meine ursprünglichen Wünsche zu erfüllen...“, Z. 28f.), als auch in den Grenzen individueller Handlungsspielräume. Gerade durch diese explizit formulierte Ambivalenz erscheint der Ausstieg von Herrn F. aus der Schule hier wie eine Trennung „im gegenseitigen Einvernehmen“. Es wäre daher wahrscheinlich richtiger zu formulieren, dass der letzte institutionelle Akt, nämlich die Pensionierung von Herrn F., durch dessen Entschluss, den Schuldienst frühestmöglich zu beenden, einen emanzipatorischen Anstrich bekommt. Dabei ist es ebenso wahrscheinlich, dass Herr F. die Grenzen seiner Handlungsmöglichkeiten in diesem Zusammenhang durchaus bewusst gewesen sind.

Wenn für das vorangegangene Erzählsegment festgestellt werden kann, dass von Herrn F. eine biographische Krise durch die Pensionierung nicht thematisiert wird, so ist der sich direkt anschließende Interviewausschnitt ein Beleg für die durchaus immanente, emotionale Brisanz einer antizipierten Veränderung seiner Lebenssituation:

41 Äh, das be-
42 deutete allerdings nicht, dass ich nun schon ein großes Konzept gehabt hätte für diese Zeit der
42 Pension. Im Gegenteil, ich konnte mir eigentlich das gar nicht so recht vorstellen, wie das wohl
44 sein würde, und ich bin eigentlich eher so'n bisschen pessimistisch gestrickt, wenn ich so vom
45 Zuschauen sah, wie Leute nun Ruhestand hatten. Und wie sie ewig in der Welt rumreisten, konnte
46 ich mir immer nicht recht vorstellen, dass ich auch einmal in solche Situation kommen würde.

47 Das war für mich, also, irgendwie noch so ein unbekanntes Land. Im Gegenteil passierte mir
48 gerade im letzten Jahr, dass ich eine Stimmstörung hatte, äh, die, der man lange nicht auf den
49 Grund kommen konnte, die sich dann aber hinterher herausstellte, dass das doch eine, äh, unter-
50 bewusste Störung war, also, Stimme hat etwas mit Stimmung zu tun /ähm/ und, äh, dass also doch
51 versteckte Altersängste eine Rolle gespielt haben, vielleicht auch einfach die Angst vor dem Un-
52 bekannten, was da wohl kommen würde.

Es erscheint auf den ersten Blick bemerkenswert, dass Herr F. in diesem Gesprächssegment den gleichen biographischen Zeitraum nun aus einer anderen Sichtweise, nämlich mit Blick auf den affektiven Teil dieses lebensgeschichtlichen Abschnittes beschreibt. Tatsächlich nimmt er aus einer mittlerweile überformten biographischen Perspektive Bezug auf die sachlich wirkende Disposition des vorangegangenen Segments. Aus einer rückblickenden Perspektive stellt Herr F. nicht nur fest, dass er kein „großes Konzept“ für die Zeit nach seiner Pensionierung gehabt hätte, sondern dass er – zumindest unbewusst – den Ruhestand sehr wohl als ein biographisches Krisenereignis antizipiert hat. Wenngleich eine negative Bewertung der Pensionierungszeit von dem Erzähler erst in Z.50ff expliziert wird („Altersängste“ und „Angst vor dem Unbekannten“ als unbewusste Ursache einer Stimmstörung), finden sich im Erzähltext schon vorher negativ konnotierte Formulierungen. Die zunächst neutral und offen klingende Aussage, dass Herr F. sich „nicht recht vorstellen [konnte], wie das wohl sein würde...“ (Z. 42f), wird durch den anschließenden Satz „und ich bin eher ein bisschen pessimistisch gestrickt“ sowie durch die Beliebigkeit ausdrückende Übertreibung „Und wie sie *ewig* in der Welt herumreisen...“ (Z.45) emotional negativ gefärbt. Die Intensität der verdrängten Gefühle drückt sich in der rückblickenden Erfahrungsrekapitulation auch durch die Wiederholung von entsprechenden Formulierungen aus („...ich konnte mir [das] eigentlich gar nicht recht vorstellen...“, Z. 42 und 46, sowie das Wort „unbekannt“, Z.47 und 52).

Vor dem Hintergrund einer bis dahin schlüssig erscheinenden Identitätskonstruktion wird die Pensionierung nun von Herrn F. als ein biographisches Ereignis antizipiert, durch das „Identität“ in eine berufliche und eine davon unabhängig werdende, personale Identität aufgespalten wird. Mit anderen Worten: Während sich der Erzähler im ersten Segment als ein handelndes Subjekt darstellt, das sich innerhalb der ihm vertrauten, institutionellen „Spielregeln“ bewegt (und diese auch reflektierend bewerten kann), erscheint er in diesem zweiten Segment als Individuum, das

außerhalb identitätsstiftender, äußerer Erwartungsschemata zukünftig einen Sinn selbst konstruieren muss. Implizit formuliert Herr F. die anstehende Trennung von dem vertrauten sozialen Bezugsrahmen, indem er „Ruheständler“ als eine von ihm noch abgegrenzte, kollektive Einheit benennt („..., wenn ich so vom Zuschauen sah...“ und „...wie sie ewig in der Welt rumreisten...“). Die in Z.51 explizierten „Altersängste“ können somit in drei (zusammenhängenden) Ausprägungen interpretiert werden: 1. Die Angst vor einer fehlenden Handlungsorientierung. 2. Die Angst vor dem Verlust eines vertrauten sozialen Bezugsrahmens und einer dadurch notwendigen Neuorientierung. 3. Die Angst vor dem Verlust von Sinn. Die Intensität des biographischen Krisenpotenzials wird in diesem Interview nur angedeutet, wenn Herr F. von einer „Stimmstörung“ berichtet, unter der er im letzten Jahr seiner Berufstätigkeit gelitten hat. Eine ausführlichere Schilderung hatte der Erzähler bereits in seinem ersten autobiographischen Interview vorgenommen. Die Tatsache, dass er seine Erkrankung auch in seinem Text „Ruhestand ab 1.2.1988“ thematisiert, stützt die im ersten Studienabschnitt formulierte These, dass der Bearbeitung bzw. der Überwindung dieser gesundheitlichen Krise die Rolle eines biographischen Schlüsselerlebnisses zukommt. Bezogen auf die bis zu diesem Zeitpunkt rekapitulierten Deutungsmuster (die Wahrnehmung eigener Handlungsimpulse im Rahmen institutionell vorgegebener Handlungs- und Entscheidungsspielräume) kann von einer sich anbahnenden Überformung ausgegangen werden, deren Ausgangspunkt sich *vor* der eigentlichen Pensionierung als biographische Krise manifestiert.

Herr F. erzählt im weiteren Interviewverlauf von seiner Verabschiedungsfeier. Die vergleichsweise ausführliche Narration ist m. E. für die Analyse besonders interessant, weil Herr F. auf eine ungewöhnliche Art sein Ausscheiden, aber auch seine weitere persönliche Zukunft in einem institutionellen Rahmen thematisiert:

62
63
64
65
66
67
68
69
70

Worüber ich nachdachte, dass war eigentlich, wie der Pensionierungstag selbst verlaufen sollte. Das hatte man ja mit Kollegen erlebt, und das spielte an unserer Schule doch immer auch eine größere Rolle. Da hatte ich dann doch den Ehrgeiz, dass mir was Besonderes einfallen sollte ... und ähm, also, der Einfall war dann, dass ich das Kollegium, einschließlich Oberschulrat, zu einer Entlassungslehrprobe einlud /ah, ja/. Also, in der Schule weiß man ja von Anstellungslehrproben, und für Kandidaten und so weiter und so weiter, aber eine Lehrprobe zur Entlassung, das war etwas Neues. Ich hatte mir ausgewählt, also, eine Musikstunde wollte ich dem Kollegium geben, und zwar unter dem Titel „Was ist die angemessene Musik für die Entlassung eines Lehrers (Lachen) /Lachen/ aus seinem

71 Dienst“. Ich ... das Kollegium kam in meinen Musikraum und nahm das, also, Platz und ganz
72 artig oder beziehungsweise sehr schülerhaft benahmen sie sich. Der Oberschulrat kam zu spät und
73 kriegte von mir, also, einen entsprechenden Dämpfer (Lachen). Und dann spielte ich jeweils die
74 letzten Takte von verschiedenen und, äh, bekannten Stücken der Weltliteratur vor, teils am Klavier,
75 teils über Tonband und, äh, meine Schüler, in Anführungsstrichen, mussten sich immer
76 äußern, ob sie diese Musik für angebracht hielten oder nicht. Es war eine Mordsgaudi /ja, das
77 glaub ich/ und, äh, also, bis ich dann auf Mozart kam, also, das dann eben für mich, also, ideal
78 wäre, und das kam dann zum Ausdruck: Eine heitere Gelassenheit ... eben heiter, wie im Goethischen
79 Sinne, das hat ja nichts mit witzig und lustig und so zu tun, sondern ist eben heiter, also, in
80 Form so einer offenen Gelassenheit /ja/. Und das ist dann auch wirklich, deshalb erzähl ich das
81 auch etwas ausführlicher, weil sich das eigentlich auch sehr bewahrheitet hat, denn da war ich so
82 ein bisschen Prophet meiner selbst. Also, das Wichtige war wirklich diese Offenheit und
83 Gelassenheit, die Dinge an mich herankommen zu lassen..

Die Chronologie seines Erzählstroms unterbrechend rekapituliert Herr F. Motivation und Verlauf seiner offiziellen Abschiedsfeier. Der zeitlichen Perspektivierung und Ankündigung des Inhaltskerns dieses Segments in Z.62f. folgt eine Gegenüberstellung von den persönlichen Ambitionen des Erzählers und der diesem Ereignis zugesprochenen hohen institutionellen Relevanz. Der argumentative Satz „...das spielte an unserer Schule doch immer auch eine größere Rolle“ (Z.64) kann hier als Hinweis auf eine tradierte, institutionelle Erwartungsstruktur verstanden werden, deren Erfüllung Herr F. nicht nur akzeptiert, sondern die er in „besonderer“ Weise erfüllen möchte. Bei der Detaillierung seiner Vorstellungen nimmt Herr F. mehrfachen Bezug auf kollektive soziale Einheiten, wobei er die Ereignisträger ausschließlich mit ihren institutionellen Termini bezeichnet („Kollegium“, „Oberschulrat“, „Kandidaten“, „Schüler“). Gleichzeitig verweist Herr F. auf ein weiteres institutionelles Ritual („Einstellungslehrproben“), um es im Rahmen seiner Verabschiedung zu einem von ihm neu geschaffenen Ritual der „Ausstellungslehrprobe“ umzudeuten. Im Rahmen der anschließenden Belegerzählung (Z.68-80) verwendet er Formulierungen, die den für Lehrproben üblichen Handlungsschemata entsprechen. Durch die Verwendung ironisch konnotierter Formulierungen in Bezug auf das Verhalten der Beteiligten („artig“, „schülerhaft“, „einen Dämpfer [kriegen]“) erreicht Herr F. eine Spiegelung üblicher Rollenerwartungen. Der Inhalt der „Lehrprobe“, nämlich die Rezeption klassischer Werke mit der Fragestellung, ob diese für das Thema der „Pensionierung“ angebracht wären oder nicht, wird zunächst in seiner Wirkung auf die institutionellen Vertreter thematisiert („Es war eine Mordsgaudi“, Z. Z.76). Wichti-

ger, und dies wird von Herrn F. durch eine von Z.77 bis Z.83 reichende Ergebnissicherung festgestellt, ist die erfahrene Verbindung zwischen den Stimmungen eines Mozartwerkes und seiner eigenen Haltung zum Thema „Ruhestand“. Als Abschlusssatz projiziert Herr F. schließlich diese Stimmung als Ausgangspunkt einer grundsätzlichen Handlungsdisposition („Also, das Wichtige war wirklich diese Offenheit und Gelassenheit, die Dinge an mich herankommen zu lassen“, Z.82).

Im Vergleich zu den bisher vorgenommenen Analysen stellt die Abschlussfeier von Herrn F. insofern ein Novum dar, als dass er affektive Aspekte seines zukünftigen Ruhestandes mit institutionellen Vertretern thematisiert. Für die Interpretation dieses Segments soll zunächst der äußere Rahmen betrachtet werden, den Herr F. für diesen diskursiven Austausch gewählt hat. Mit der bewussten Imitation institutioneller Erwartungs- und Rollenschemata (Lehrprobe) demonstriert er die eigene Zugehörigkeit zur kollektiven Einheit „Kollegium“. Er macht deutlich, dass er die „Spielregeln“ dieses Kollektivs kennt und sich seiner Funktion entsprechend verhalten kann. Gleichzeitig gibt er den Beteiligten ein Thema vor, dass für ihn eine hohe biographische Relevanz besitzt. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass „Pensionierung“ hier auf musisch-sinnlicher Ebene behandelt wird. Auch wenn die Fragestellung der „Lehrprobe“ über Herrn F. als Individuum hinausweist („Was ist die angemessene Musik für die Entlassung *eines* Lehrers?“), stellt sie doch einen konkreten Bezug auf sein im vorangegangenen Segment expliziertes, affektives Krisenpotenzial her. Auf fast metaphorische Weise findet er – gemeinsam mit dem Kollegium – eine sinnlich erfahrene Haltung, mit deren Hilfe er sich aus diesem Kollektiv lösen kann. Der Ausstieg aus dem Berufsleben, welcher in den anderen Fallbeispielen vor allem als Auseinandersetzung zwischen eigener und fremdbestimmter Handlungsintentionalität thematisiert wird, wird hier eher in seiner affektiven Dimension thematisiert. Als Ausgangspunkt für die Antizipation einer veränderten Lebenssituation (und der damit verbundenen Frage nach zukünftigen Handlungsoptionen) „zweckentfremdet“ Herr F. ein schulisches Ritual, im Rahmen dessen er „Pensionierung“ nicht nur zu seinem Thema macht, sondern diese als eine immer wieder zu klärende Frage des Verhältnisses zwischen Individuum und Berufsinstitution aufwirft. Es muss dennoch beachtet werden, dass die von Herrn F. angesprochene Krise zu diesem Zeitpunkt bereits mit therapeutischer Unterstützung bearbeitet worden war. Es ist wahrscheinlich, dass die Überwindung seiner „unbewussten Altersängste“ eine wesentliche Voraussetzung dafür gewesen ist, um den hier geschilderten, reflexiven Diskurs über seine emotionale Disposition zu ermöglichen.

In der zweiten Phase des Interviews nehme ich noch einmal auf die konkreten Erfahrungen Herrn F.'s nach der Pensionierung Bezug. Ich stelle ihm die Frage, ob bzw. inwieweit der Ausstieg aus den vertrauten institutionellen Strukturen – mit ihren sicherheitsstiftenden, aber gleichzeitig auch einschränkenden Verhaltensvorgaben – von ihm als Verlust erfahren wurde und ob eben diese Strukturen evtl. von alternativen Institutionen kompensiert worden sind³¹²:

276 Nein, also. für mich war das erstaunlicherweise überhaupt keine Schwierigkeit: Also, ich war
277 eigentlich von heute auf morgen, war ich ein anderer Mensch. Ich bin zu Weihnachtsfeiern des
278 Kollegiums gegangen, aber zunehmend hab ich das doch als fremd empfunden. Es ist übrigens
279 auch erstaunlich, wie sich innerhalb von zehn Jahren ein Kollegium /mhm/ verändert hat und, äh,
280 ... also, da ist doch eine große Fremdheit für mich. Und nun war es ja so, dass für mich, also, der
281 ... diese Berufsinstitution ja eigentlich mit keinen Privilegien irgendeiner Art verbunden war. Ich
282 hab insofern ja keine Untergebenen gehabt, die für mich was taten, ich hab kein Büro zur Verfü-
283 gung gehabt, keine Sekretärin, die für mich alles mögliche tat, dass ich nun auf einmal hilflos und
284 alleine gelassen da saß. Ich habe ja, also, an sich ist der Lehrerberuf (Lachen) eine sehr gute Vor-
285 bereitung auf die Pensionierung, weil man ja doch, äh, mehr Zeit als in anderen Berufen die Zeit
286 selbst einteilen kann /mhm/.

Nach einer vorangestellten Ergebnissicherung fasst Herr F. zunächst die Veränderung seiner persönlichen Lebenssituation nach der Pensionierung mit einer Formulierung von hoher Reichweite zusammen („Also, ich war eigentlich von heute auf morgen, war ich ein anderer Mensch.“, Z.276f.) In der anschließenden Detaillierung beschreibt der Erzähler die Distanznahme vom Kollegium dennoch nicht als einen abrupten Bruch, sondern eher als einen dynamischen Prozess, in dem ihm seine Nicht-Mehr-Zugehörigkeit zum Lehrerkollektiv zunehmend bewusst wird. Die Feststellung in Z. 276f., dass sich das Kollegium im Laufe von zehn Jahren „erstaunlich“ verändert hat, unterstützt in argumentativer Weise das Gefühl von Fremdheit. Was nun folgt, ist eine Reflektion seiner Lehrertätigkeit im Hinblick auf die Notwendigkeit selbstständiger Handlungs-

³¹² Meine Frage lautete: „Sie haben ja als Lehrer Jahre, Jahrzehnte eigentlich in einer Institution verbracht, in einer klassischen Institution, und Pensionierung bedeutet ja eigentlich auch, also, in meinem Verständnis oder in meiner Vorstellung, auch ein großes Stück Abschiednahme von Institutionen mit allem was dazugehört, eigentlich, mit den ganzen Vorteilen, mit den ganzen, ähm, Sicherheiten, aber gleichzeitig auch mit den Verhaltenszwängen, mit den Vorgaben. Fühlen Sie, haben Sie das Gefühl, Pensionierung bedeutet ein Leben, das sich von Institutionen wirklich weit entfernt hat oder haben Sie andere Institutionen für sich gefunden, oder?“

orientierungen. Es sind zwei Argumente, die Herr F. anführt, warum „der Lehrerberuf eine sehr gute Vorbereitung auf die Pensionierung ist“:

1. Das Fehlen von Delegationsmöglichkeiten (Herr F. nimmt hier eine negative Bewertung vor, indem er diese Tatsache mit dem Fehlen von „Privilegien irgendeiner Art“ charakterisiert).
2. Die mit dem Lehrerberuf verbundene Zeitautonomie bei der Bewältigung von Aufgaben. (Dies wird von ihm durch die Gegenüberstellung von „anderen Berufen“, in denen dies weniger der Fall ist, positiv bewertet).

Gerade die hier vorgenommene Abwägung von Vor- und Nachteilen, die in diesem Zusammenhang allerdings beide als positive Handlungsdispositionen für die Zeit nach der Pensionierung angeführt werden, erscheinen charakteristisch für die Art und Weise, in der Herr F. seine Erfahrungen mit Institutionen rekapituliert. Anders als Frau S. reflektiert Herr F. im Zusammenhang mit „Schule“ immer beide Aspekte: Zum einen steht es für ihn außer Frage, dass die Schule als Institution bestimmte Handlungsspielräume vorgibt, wodurch das Umsetzen individueller Handlungsimpulse eingeschränkt wird. Zum anderen sieht Herr F. durchaus die Handlungsmöglichkeiten, die die Institution eröffnet. Wenn ich zu Beginn der Analyse festgestellt habe, dass es den Eindruck erweckt, dass Herr F. sich „in gegenseitigem Einvernehmen“ von der Berufsinstitution getrennt hat, findet sich dieser bisher durchgängig bestätigt. Es würde daher zu kurz greifen, wenn man das dominante biographische Deutungsmuster von Herrn F. unter dem Aspekt einer weitgehenden Institutionalisierung fassen wollte, auch wenn er in seiner autobiographischen Erzählung „Institutionen“ zu einem wesentlichen Thema macht. Vielmehr beschreibt er auch in diesem Segment eine Dualität: Die Schule gibt – bezogen auf die pädagogische Tätigkeit – bestimmte Rahmenbedingungen vor, die er unter der Überschrift „Fehlen von Privilegien“ fasst (kein Büro, keine Untergebenen, keine Delegationsmöglichkeit an eine Sekretärin). Auf der anderen Seite die Möglichkeit intendierten Handelns (weitgehend freie Zeiteinteilung). Es ist in der ersten Biographieanalyse von Herrn F. bereits herausgearbeitet worden, dass er sich zwar einerseits von den institutionell gegebenen bzw. nicht gegebenen Möglichkeiten intendierten Handelns bestimmt fühlte, er andererseits aber mögliche Handlungsspielräume für sich auszuschöpfen versucht hat. Somit finden sich innerhalb gegenseitiger „Erwartungsfahrpläne“, die nach Schütze für institutionelle Ablaufmuster charakteristisch sind, in der Regel immer auch Handlungsimpulse mit biographischer Relevanz (z.B. das Erreichen des Ziels, Musik- und Kunst zu unterrichten).

betont Herr F. durch eine szenisch-dialogische Formulierung in Z. 88 („Nein, nein, tu das nicht.“) In der anschließenden Ergebnissicherung expliziert Herr F. seine veränderte Lebenssituation, die nicht nur kontrastiv der vergangenen biographischen Epoche gegenübergestellt, sondern zudem mit weitreichenden Formulierungen positiv bewertet wird („Jetzt diese Freiheit (...) ich empfind das von vornherein als eine unglaubliche Kostbarkeit.“).

Während Frau S. die schulische Tätigkeit nach ihrer Pensionierung die Möglichkeit bot, einen „sanften“ Ausstieg aus den gewohnten institutionellen Strukturen zu erreichen, entscheidet sich Herr F. gegen die Aufrechterhaltung identitätssichernder, beruflicher Handlungsmuster.³¹³ Er stellt vielmehr seine nunmehr veränderte biographische Situation unter dem Begriff „Freiheit“ einer implizit formulierten „Unfreiheit“ des Berufslebens gegenüber. Ähnlich wie bei Frau F. wird ein biographisches Krisenpotenzial, das durch das Fehlen von Orientierung bietenden Erwartungsschemata angelegt sein könnte, durch die eindeutig positive Bewertung dieser Freiheit als „unglaubliche Kostbarkeit“ nicht wirksam. Die aktive Entscheidung von Herrn F., keinen Lehrauftrag zu übernehmen, kann im Sinne Schützes als ein „Handlungsschema von biographischer Relevanz“ interpretiert werden, zumal sich hier – als absicherndes Indiz - das „Unterphänomen“ einer Evaluation der intentionalen Handlung durch das Individuum selbst findet³¹⁴ (Jetzt diese Freiheit, die ich gewonnen hatte.“). Bezogen auf die Pensionierung selbst kann somit abschließend festgestellt werden, dass sich Herr F. im Rahmen seines Berufslebens zwar durchaus mit den institutionellen Strukturen identifiziert hat und diese in ihrer sinn- und identitätsstiftenden Dimension rekapituliert, er andererseits aber die Möglichkeiten der Umsetzbarkeit eigener Intentionalität regelmäßig reflektiert hat. Hierauf bezogen empfindet Herr F. seinen Ruhestand als eine neue biographische Epoche, in der fehlende institutionelle Erwartungsschemata zur Voraussetzung ausschließlich eigenmotivierter Handlungsimpulse werden.

Das folgende Interviewsegment stützt die bisher herausgearbeiteten Ergebnisse und soll daher im Wesentlichen zum Zwecke einer Zwischenevaluation abgebildet werden. Ein darüber hinaus wei-

³¹³ Es ist m.E. eine interessante Randnotiz dieser Untersuchung, dass der Beruf des Lehrers grundsätzlich die Möglichkeit zu bieten scheint, auch über die Pensionierung hinaus Lehrtätigkeiten übernehmen zu können. Wenn ich im Vorfeld der Analyse als ein wesentliches Merkmal von Pensionierung festgestellt habe, dass das Individuum grundsätzlich seiner Entscheidungskompetenz enthoben wird, wann und ob es seine Berufstätigkeit beenden will, so scheint der Lehrerberuf – zumindest in den Beispielen von Frau S. und Herrn F. – eine relativ leichte Weiterführung der pädagogischen Arbeit zu ermöglichen. Es kann und soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, inwieweit dabei auch strukturelle Probleme eine Rolle spielen.

³¹⁴ Vgl. Kapitel 5.3 der vorliegenden Arbeit.

sender Aspekt ergibt sich aber in Bezug auf das hier rekapitulierte, biographische Deutungsmuster:

98
99
100
101
102
103
104
105
106
107

Mich

beschäftigte wirklich die Frage: Was ist es nun eigentlich mit diesem Leben? Mir wurde eigentlich ziemlich schnell klar, dass, äh, die ganzen Jahre und Jahrzehnte meines Erwachsenenseins doch bestimmt waren von Forderungen, die von außen an mich herantraten, und ich zu mir selbst doch relativ wenig kam. Ja, dass eigentlich die Frage, was das denn so mit „ich“ und „selbst“ auf sich hat, ähm, auf eine Antwort lauerte, und Na, ja, ich war gespannt, was da nun wohl, auf mich zu käme und, äh, meine Erfahrung ist, dass es unglaublich ist, was das Leben, was die Umwelt, so an einen heranträgt, und die Möglichkeiten, die sich anbieten, wenn man ... frei ist, man zeitlich ungebunden ist, und auch finanziell, also, immerhin keine Sorge um das tägliche Leben /ja/ zu haben braucht.

Die bereits angesprochene Reflektion eigener Handlungsmöglichkeiten wird in diesem Subsegment von Herrn F. erneut betont. Allerdings setzt der Erzähler seine aktuellen biographischen Erfahrungen hier in einen gesamtbiographischen Kontext. Mit der zunächst sehr allgemein und unstrukturiert wirkenden Fragestellung „(...) was das denn so mit dem ‚ich‘ und ‚selbst‘ auf sich hat“ (Z.102f) deutet der Erzähler eine (notwendige?) Neuformung ehemals gültiger Vorstellungen über die eigene Identität an. Die Pensionierung erscheint somit auch im Falle von Herrn F. als biographischer Wendepunkt, an dem er seine Biographie aus einer Totalen betrachtet („... die ganzen Jahre und Jahrzehnte meines Erwachsenenseins [waren] doch bestimmt von Forderungen, die von außen an mich herantraten (...)“, Z.100f.). Eine biographische Gesamtformung findet dabei insofern statt, als dass Herr F. sehr deutlich zwischen einem Leben *vor* und *nach* der Pensionierung unterscheidet. So stellt auch für ihn das Vorhandensein einer weitgehenden Zeitautonomie den Ausgangspunkt veränderter Handlungsschemata dar, deren Inhalte nun nicht mehr durch einen institutionellen Rahmen, sondern davon, „... was das Leben, was die Umwelt so an einen heranträgt...“(Z.104f.), bestimmt werden.

Im weiteren Verlauf des Interviews kommt Herr F. sehr bald auf sein Bedürfnis zu sprechen, seine lebensgeschichtlichen Erfahrungen aufzuschreiben:

111 Eine Frage, die mich beschäftigte, war eben auch: Ja, wie war das denn eigent-
112 lich mit deinem Leben?, und es ist natürlich so, dass, Jugend, Kindheit, die frühen Jahre letzten
113 Endes doch wohl die prägenden sind, und das ich sagen muss, dass mich jetzt im Alter ... eigent-
114 lich noch fast dieselben Fragen beschäftigen, die mich eigentlich seit eh und jeh beschäftigt ha-
115 ben. Äh, ... was nun mein Leben anbelangt, da ... beschäftigte mich schon die Frage, ob man es
116 irgendwie schriftlich fixieren könnte, sollte. Es waren eigentlich zwei Motivationen da: einmal ...
117 den Wunsch, das irgendwie produktiv werden zu lassen, dass man nicht nur so diese uferlosen
118 gedanklichen Assoziationen hat, die einen ja ständig bewegen /mhm/, dass man das doch auch
119 irgendwie in eine Form bringt, dann, äh, auch die Erfahrung, dass das Gespräch mit meinen Kin-
120 dern eigentlich nicht in der Weise sich ermöglichte, wie ich mir das gewünscht hätte. Es ist ein-
121 fach die Erfahrung, also, erstmal sind wahrscheinlich Vater und Kinder, also, nicht gerade so die
122 idealen Gesprächspartner. Es sind dann oft doch andere Menschen, die nicht zur Verwandtschaft
123 gehören, öffnen eigentlich die Möglichkeit zum Gespräch viel weiter, als das so in der engeren
124 Familie möglich ist. Aber auf der anderen Seite lag mir doch daran, dass eine Möglichkeit be-
125 stünde, dass die Kinder, wenn sie mal , ... wollten und, äh, die Zeit haben, dass sie dann doch
126 vielleicht auf einiges zurückgreifen können, um sich dann vielleicht doch noch irgendwie ein Bild
127 von ihrem Vater machen zu können

Herr F. leitet dieses Segment mit einer weitreichenden biographischen Fragestellung ein, die den motivationalen Ausgangspunkt seiner biographischen Arbeit bezeichnet. Vor dem Hintergrund der ersten Studie kann die These aufgestellt werden, dass der Erzähler mit der Frage „Ja, wie war das denn eigentlich mit deinem Leben?“ sowohl sein Bedürfnis nach Selbstvergewisserung, aber auch nach Selbsterklärung zum Ausdruck bringt. Mit dem sich anschließenden, argumentativen Satz formuliert er zunächst eine wichtige Prämisse seiner biographischen Arbeit, nämlich die Erkenntnis, dass die aktuellen Identitätsvorstellungen von Erfahrungen aus biographisch weit zurückliegenden Epochen „geprägt“ sind. Das „schriftliche Fixieren“ bedeutsamer Erfahrungen wird somit von Herrn F. mit der Vergewisserung und dem Verstehen eigener Identitätsentwicklung gleichgesetzt. So ist für Herrn F. das Finden, das Verstehen und schließlich auch das Explizieren von identitätserzeugenden Handlungen und Ereignissen eine von zwei wesentlichen Motivationen seiner biographischen Textarbeit. Auf der konkreten Erzählebene erscheint diese Motivation in verklausulierter Form, indem er sie mit dem Wunsch, „...das irgendwie produktiv werden zu lassen“ (Z. 117) und anschließend durch ihre Kontrastierung, („...dass man nicht nur so diese uferlosen gedanklichen Assoziationen hat“, ebd.) charakterisiert. Das negativ wertende Adjektiv „uferlos“ bezieht sich auf die im weiteren Satzverlauf verwendete Formulierung „...in eine Form bring[en]...“, so dass dieser argumentative Satz m.E. auf folgende Weise paraphrasiert wer-

den kann: „Meine autobiographische Textarbeit ist die Abwehr von „Uferlosigkeit“, d.h., durch das Aufschreiben lebensgeschichtlicher Erfahrungen möchte ich den „roten Faden“ meiner Identitätsentwicklung finden und diesen formulieren.“ Verkürzt gesagt: Mit der biographischen Arbeit will Herr F. eine Biographisierung von Identität leisten. Auch die Explikation seiner zweiten Motivation, die sich auf seinen familiären Rahmen, genauer gesagt seine Kinder bezieht, wird von ihm durch eine negative Vorerfahrung formuliert („...dass das Gespräch mit meinen Kindern eigentlich nicht in der Weise sich ermöglichte, wie ich mir das gewünscht hätte“, 119f.) Auch wenn Herr F. die Möglichkeit eines biographiebezogenen Dialoges zwischen Eltern und Kindergeneration nur in eingeschränkter Form gegeben sieht („...wahrscheinlich [sind] Vater und Kinder, also, nicht gerade die idealen Gesprächspartner“, Z.121f), stellt er in seiner Abschlussformulierung das Verstehen seiner Identität durch die Kinder als ein für ihn bedeutsames Ziel biographischer Arbeit fest. Für die Analyse bedeutsam ist auch der Hinweis des Erzählers, dass ihm eine befriedigende Kommunikation biographischer Erfahrungen außerhalb des familiären Rahmens leichter erscheint. Herr F. bezieht sich hier indirekt auf die Teilnehmer/-innen der Schreibwerkstatt, die er im weiteren Interviewverlauf als neue soziale Bezugsgruppe in seine Erzählung einführt.

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit scheint mir dieses Erzählsegment von besonderer Bedeutung zu sein, weil Herr F. hierin wichtige Grundannahmen lebensgeschichtlichen Lernens thematisiert. Die von ihm formulierte Erkenntnis, dass personale Identität aus den Erfahrungen und Erlebnissen zurückliegender biographischer Epochen entstanden ist, beschreibt zunächst eine grundlegende Prämisse biographischer Arbeit bzw. lebensgeschichtlichen Lernens: Das biographische Subjekt stellt seine einzelnen Erfahrungen und Erlebnisse in einen übergeordneten Kontext und konstruiert hieraus eine sinnhafte (Lern-)Geschichte. „Biographie“ ist in diesem Sinne immer auch die Geschichte personaler Identitätsentwicklung, d.h. sie ist eine vom Subjekt konstruierte Antwort auf die Frage „Wie bin ich zu dem geworden, der ich heute bin?“ Der prozesshafte Charakter biographischen Lernens ergibt aber auch daraus, dass die Herleitung aktueller Identität das Ergebnis eines immer wieder neu zu leistenden Biographisierungsprozesses ist, d.h., dass Identität stets aus einer jeweils aktuellen Perspektive (re-)konstruiert werden muss. Das es immer nur einen jeweiligen Status-Quo biographischer Erkenntnis geben kann, wird von Herrn F. indirekt bestätigt, wenn er feststellt, dass ihn „... jetzt im Alter ... eigentlich noch fast dieselben Fragen beschäftigen, die [ihn] eigentlich seit eh und jeh beschäftigen“ (Z. 113ff.).

Des Weiteren kann hier eine Parallele zu den theoretischen Überlegungen von Dilthey festgestellt werden, der das „Selbstverstehen“ als Voraussetzung von „Fremdverstehen“ gedacht, und damit das „Verstehen“ zum Ausgangspunkt von „Biographie“ überhaupt gemacht hat.³¹⁵ Herr F. formuliert als Motivation seiner biographischen Arbeit im Prinzip genau das: Das „Selbstverstehen“, d.h. das Aufspüren von biographisch relevanten Erfahrungen, von biographischen Zusammenhängen in Bezug auf die Entwicklung von Identität, stellt er in einen direkten Zusammenhang mit dem „Fremdverstehen“ durch andere – hier vor allem durch seine Kinder als Vertreter einer nachfolgenden Generation. Es bleibt hier offen, inwieweit Herr F. vor allem sein biographisches Handeln erklärbar machen will (diese Motivation ist in der ersten Studienphase bezüglich seiner Erfahrungen während der nationalsozialistischen Herrschaft herausgearbeitet worden) oder inwieweit er seine eigene Biographie eventuell auch als Lerngegenstand für andere Menschen versteht. Bezogen auf seine Kinder könnte es z.B. das Ziel sein, dass die Explikation seiner Identitätsentwicklung wiederum zu einem Baustein ihrer eigenen biographischen Verstehensprozesse wird.

Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Herr F. sowohl die Selbstvergewisserung eigener Identität, als auch die Kommunizierbarkeit (und damit die Nachvollziehbarkeit) biographischer Erfahrungen als Ziele seiner autobiographischen Textarbeit klar erkennt und entsprechend benennt. Die These, dass diese als ein „intendiertes Handlungsschema mit biographischer Relevanz“ zu gelten hat, scheint mir somit in diesem Zusammenhang hinreichend belegt zu sein.

Im Interview folgt nun eine relativ ausführliche Darstellung der Arbeit in der Schreibwerkstatt. Da die Ausführungen zu diesem Thema eine weitgehende Übereinstimmung mit denen des ersten Interviews aufweisen, soll an dieser Stelle auf deren weitere Analyse verzichtet werden (auch hier bestätigt sich das Theorem Schützes bezüglich bereits verwendeter Erzählfolien). Zum Abschluss der Analyse soll daher ein Erzählsegment betrachtet werden, in dem Herr F. den durch Reisen und Korrespondenzen möglich gewordenen Aufbau neuer sozialer Kontakte und den damit verbundenen Austausch – in seinem Falle besonders der diskursive Dialog über Politik und Geschichte³¹⁶ - als wesentliche Bereicherung seines Lebens nach dem Ruhestand beschreibt. Eine

³¹⁵ Vgl. Dilthey 1973 (1910), S. 199ff.

³¹⁶ Einen großen Raum im Interview nehmen die Schilderungen von Reiseerlebnissen ein. So erzählt Herr F. u.a. von Reisen in die ehemalige DDR und Berlin sowie nach Schlesien/Polen. Dabei ist es vor allem der Austausch mit einzelnen Personen oder Gruppen, von dem sich Herr F. beeindruckt zeigt. Eine Parallele zu der Erzählung von Frau H. besteht darin, dass auch Herr F. die „Wiedervereinigung“ von Bundesrepublik und der DDR im Jahre 1889 zu den bedeutsamsten Ereignissen seiner Pensionierungszeit zählt.

von Herrn F. erzählte Begegnung mit einem jungen polnischen Reiseleiter, den er auf die politische Situation Polens anspricht, wird dabei nicht nur zu einem Beispiel für sein grundsätzliches politisches Interesse, sondern gleichzeitig auch für einen von ihm so gewünschten Dialog zwischen den Generationen:

434 Und dann sagte
435 ich: Welche Zukunftsvision /mhm/ haben Sie? Und dann guckte er mich, also, völlig erstaunt an,
436 und nach langem Schweigen sagte er dann einfach nur: ... Keine. ... Und, na, ja, dann kamen wir
437 ins Gespräch, und dann sagte er, ja, also, er ist Lehrer, und das machte er eben nur, äh, mit diesen
438 Trinkgeldern als Reiseführer verdient er mehr, als mit, äh, und hat drei Kinder und seine Frau
439 ohne Berufsausbildung. Ein wahnsinnig schweres Leben. Und dann sagt er: Erst mal ist, diese
440 Frage hat mir noch nie jemand gestellt /ja, ja/, und über diese Frage hab ich noch nie nachgedacht.
441 Er hat mir, also, hinterher geschrieben, er hätte die Nacht danach praktisch nicht schlafen können
442 und, äh, und ist eigentlich eben erschüttert darüber, das er sagt: Ja, ich, also, vor lauter Schwierig-
443 keiten des Tages, die Banalität /mhm/ des Alltags, die nimmt meine gesamte Kraft. Aber ich bin
444 ihnen unglaublich dankbar, und so weiter, und mal sehen, was daraus wird. Also, ich, ähm, (La-
445 chen) also, der, der hofft nun von mir, also, /ja/ direkt /ja/ Anregungen zu bekommen, und, ja,
446 also solchen Kontakt hätte er noch nicht gehabt. Das ist mal so, also, ich erzähl das, ähm, nicht
447 meinetwegen, sondern dass ich einfach die Erfahrung mache: Wenn man selbst offen ist, äh, dann
448 passiert auch /ja/ zwischenmenschlich etwas /ja/, was so im normalen Alltag nicht passiert.

Bezogen auf die inhaltliche Struktur dieses Subsegmentes lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Zunächst erzählt Herr F. in szenisch dialogischer Form von seiner Begegnung mit dem polnischen Reiseleiter, dessen Charakterisierung zum einen direkt durch die Wiedergabe von dessen wörtlicher Rede, zum anderen durch eine wertende Ergebnissicherung Herrn F.'s in Z.439 („Ein wahnsinnig schweres Leben“) vorgenommen wird. Im sich direkt anschließenden Erzählsatz nimmt der Reiseleiter - ebenfalls indirekt in Form einer szenisch dialogischen Erzählung – Bezug auf die in Z.435 formulierte Frage von Herrn F. („Welche Zukunftsvisionen [bezogen auf die politische Situation Polens, Anm. d. Verf.] haben Sie?“) Für die inhaltliche Entwicklung in Richtung auf das eigentliche Kernthema dieses Segments sind es die folgenden zwei Aussagen des Reiseleiters, die gleichsam als Exposition für eine zweite und dritte inhaltliche Ebene angesehen werden können: Erstens: „(...) die Banalität des Alltags, die nimmt meine gesamte Kraft“ (Z.443). Zweitens: „(...) Diese Frage hat mir noch nie jemand gestellt“ (Z. 439f.). Die Erzählperspektive des Reiseleiters wird bis Z.444 weitergeführt. Mit dem Satz „Aber ich bin Ihnen unglaublich

dankbar“ wird schließlich der Perspektivwechsel zum Erzähler eingeleitet. Herr F. reflektiert zum Schluss des Segmentes die Relevanz seiner Person für den Erkenntnisprozess des Reiseleiters. Dabei markiert er einerseits in ironisierender Weise die Grenzen eigener Handlungsmöglichkeiten („...der hofft nun von mir, also, direkt Anregungen zu bekommen“, Z.445), andererseits nimmt der Erzähler eine abstrahierende Ergebnissicherung vor, die - obgleich sie über die geschilderte Szene hinausweist – die Relevanz dieser (exemplarischen) Begegnung vor allem für Herrn F. selbst betont (Wenn man selbst offen ist, dann passiert auch zwischenmenschlich etwas, was so im normalen Alltag nicht passiert, Z.447f.)

Es erscheint offensichtlich, dass in der Erzählung von Herrn F. nicht die inhaltliche Auseinandersetzung über politische Gegebenheiten, sondern die unterschiedlichen (biographischen) Perspektiven von Kommunikation und deren Realisierungsmöglichkeiten im Vordergrund stehen. Es soll hier die These aufgestellt werden, dass die Begegnung Herrn F's mit dem polnischen Reiseleiter gleich mehrere Aspekte des Themas „Ruhestand“, genauer gesagt der damit verbundenen Möglichkeit einer „biographiebezogenen Interaktion“ berührt . Zum einen handelt es sich bei dem polnischen Reiseleiter um einen Vertreter einer jüngeren Generation, deren Lebenswirklichkeit durch die Erfordernisse einer ständigen Berufstätigkeit bestimmt ist. Gerade dessen Aussage, dass „die Banalität des Alltags [seine] gesamte Kraft raubt“, unterstreicht in kontrastiver Weise die aktuelle Lebenssituation von Herrn F., der seine Freiheit von institutionellen Zwängen zuvor als „kostbares Geschenk“ charakterisiert und bewertet hat. Bezugnehmend auf die Fragestellung im vorangegangenen Erzählsegment, hält Herr F. hier nicht die eigenen biographischen Erfahrungen als potenziellen Lerngegenstand für bedeutsam (er stellt selbst fest, dass er dem Reiseleiter keine konkreten Anregungen geben kann), sondern vielmehr die Nutzbarkeit seines erweiterten Reflexionsraums in der Interaktion mit jüngeren Menschen. Anders ausgedrückt: Der Ruhestand beinhaltet für Herrn F. nicht nur die Möglichkeit eines persönlichen Biographisierungsprozesses, sondern gleichzeitig auch das Einnehmen einer veränderten biographischen Perspektive, aus der heraus er Fragen formulieren kann, die für andere Menschen, aber auch für sich selbst, zum Ausgangspunkt neuer Lernerfahrungen werden können. M.E. formuliert Herr F. hier in verklausulierter Form einen wesentlichen Aspekt seiner aktuellen personalen Identität. Durch das Reisen und die damit verbundenen sozialen Kontakte erfährt sich Herr F. auch außerhalb institutioneller Tätigkeit als handelndes Subjekt, wobei der diskursive Austausch mit anderen Menschen als sinnstiftendes Element für Herrn F. eine besondere Betonung erhält.

Zusammenfassung

- Herr F. rekapituliert seine beruflichen Erfahrungen überwiegend in einer Dualität, d.h., dass er einerseits die handlungsbestimmenden Rahmenbedingungen von Institutionen anerkennt, er andererseits aber mögliche individuelle Handlungsspielräume auszuschöpfen versucht. Somit finden sich innerhalb gegenseitiger Erwartungsfahrpläne regelmäßig auch intendierte Handlungsimpulse von Herrn F., die z.T. eine biographische Relevanz besitzen. Es ist für Herrn F. erkennbar, dass die Institution „Schule“ eine übergeordnete Entscheidungsinstanz darstellt, die letztlich über die Umsetzung intendierten Handelns entscheiden kann.
- In den letzten Monaten seiner Berufstätigkeit antizipiert Herr F. die bevorstehende Veränderung seiner Lebenssituation unbewusst als ein biographisches Krisenereignis (Stimmstörung). Die von ihm aus einer rückblickenden Perspektive festgestellten „Altersängste“ beziehen sich auf eine möglicherweise fehlende Handlungsorientierung, auf den Verlust des vertrauten sozialen Bezugsrahmens sowie auf den Verlust von Sinn überhaupt. Die Pensionierung wird von Herrn F. somit als ein biographisches Ereignis angenommen, durch das „Identität“ in eine berufliche und eine davon unabhängig werdende, personale Identität aufgespalten wird. „Sinn“ muss für Herrn F. nach der Pensionierung – außerhalb identitätsstiftender äußerer Erwartungsschemata – von ihm selbst konstruiert werden.
- Der Entschluss von Herrn F., den Schuldienst vorzeitig zu beenden, bekommt einen emanzipatorischen Anstrich, weil er das Resultat seiner Erkenntnis ist, dass seine Möglichkeit intendierten Handelns durch die Vorgaben der Institution in unakzeptabler Weise eingeschränkt werden.
- Die Pensionierung selbst wird von Herrn F. in keiner Weise als biographisches Krisenereignis rekapituliert. Im Gegenteil findet er durch eine besondere Form der Abschiedsfeier – gemeinsam mit den ehemaligen Kollegen – eine sinnlich erfahrene Haltung, mit deren Hilfe er sich aus dem Kollektiv lösen kann. Der konkrete Ausstieg aus dem Berufsleben wird hier – anders als in den anderen Fallbeispielen, vor allem in seiner affektiven Dimension thematisiert.

- Nach seiner Pensionierung entscheidet sich Herr F. bewusst gegen die Aufrechterhaltung identitätssichernder beruflicher Handlungsmuster. Stattdessen rekapituliert Herr F. den Ruhestand als eine neue biographische Epoche, in der fehlende institutionelle Erwartungsschemata zur Voraussetzung ausschließlich eigenmotivierter Handelns werden.
- Herr F. formuliert zwei Motivationen für die Aufnahme seiner biographischen Arbeit in der Schreibwerkstatt, die unter die Begriffen „Selbstverstehen“ und „Fremdverstehen“ gefasst werden können. Zum einen geht es ihm um das Auffinden und die anschließende Strukturierung biographisch relevanter Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung eigener Identität (Selbstverstehen), zum anderen formuliert Herr F. das Bedürfnis, biographisch relevante Handlungen/Entscheidungen für andere Menschen nachvollziehbar zu machen (Fremdverstehen). Die Teilnehmer/-innen der Schreibwerkstatt fungieren dabei insofern auch als alternative soziale Bezugsgruppe, als dass er die Möglichkeit des Dialogs mit seinen eigenen Kindern nur sehr eingeschränkt für möglich hält. Es konnte bereits in der ersten Analyse gezeigt werden, dass die biographische Textarbeit für Herrn F. eine Handlung mit hoher biographischer Relevanz darstellt. Wenn er in diesem Zusammenhang von der Suche nach einem „roten Faden“ in seiner Lebensgeschichte spricht, wird sein Ziel, nämlich die Biographisierung seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungen, von ihm bewusst definiert. Die Rekapitulationsperspektive einer „biographischen Totalen“ (Beispiel: „Im Alter beschäftigen mich die gleichen Fragen, die mich seit eh und jeh beschäftigt haben“) sowie das Herstellen übergeordneter Sinnzusammenhänge (Beispiel: „Wie ist mein Leben in diese Zeit eingeordnet, wo bestehen Beziehungen zwischen mir und dem, was sich in der Gesellschaft, auf der Welt passiert?“) sind hier eindeutige Indizien einer erfolgten biographischen Gesamtformung.³¹⁷
- Schließlich wird es Herrn F. durch mehrere Reisen möglich, weitere soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen. Dabei betont er vor allem die Möglichkeit einer veränderten Form von Kommunikation, die sich seinerseits aus dem Vorhandensein ausreichender Reflexions-

³¹⁷ Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass der Begriff der „Biographisierung“ und der von Fritz Schütze verwendete Begriff der „biographischen Gesamtformung“ im Grunde genommen als Synonyme zu verstehen sind. Es ist allerdings zu beachten, dass „Biographisierung“ in der Forschungsliteratur insofern weiter gefasst wird, als dass diese das Herstellen von Sinnlogik durch den Biographieträger - als grundsätzliche Voraussetzung für „Biographie“ überhaupt - bezeichnet, während die „biographische Gesamtformung“ bei Schütze eher die „höheren“ Resultate von Biographisierung beinhaltet. Die Beziehung zwischen diesen Begriffen lässt sich – bei aller Vorsicht - in etwa wie die zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ denken.

räume, andererseits aus seiner veränderten biographischen Perspektive ergibt. So schildert Herr F. die Begegnung mit einem jungen polnischen Reiseleiter vor allem unter dem Aspekt, dass er bei ihm in dialogischer Weise neue Lernprozesse initiieren konnte.

7.4.3 Der autobiographische Text „Ruhestand ab 1.2.1988“

Anders als Frau S. bearbeitet Herr F. das Thema „Pensionierung“ nicht in abstrakt chiffrierter Form, was bereits durch den sehr konkreten Titel seines Textes angekündigt wird. Dementsprechend finden sich in diesem Text mehrere Passagen, die in einen direkten Bezug mit den Erzählsegmenten des Interviews gesetzt werden können.

Herr F. (75 Jahre) „Ruhestand ab 1.2.1888“

1 Pragmatisch war ich nicht auf ihn vorbereitet. Die wachsenden Anforderungen im Beruf
und die sich mindernde Kraft ließen mir keine Zeit dazu. Die Frage jüngerer Kollegen:
„Wie viele Jahre haben Sie noch nach?“ nervte mich. Ich bezeichnete sie als „Knastfrage“.
5 Dennoch signalisierte das Unterbewusstsein Altersängste in Form einer Stimmstörung.
Sie lösten sich durch einen Heiltraum, in dem mich eine Flutwelle, die mich zu
verschlingen schien, dann aber sanft trug und an einem lieblichen Gestade absetzte. Mit
euphorischen Gefühlen erwachte ich als Genesender!
Da der Terminkalender noch jungfräulich unberührt war, fuhr ich sogleich am ersten Tag
der noch unbekanntten Freiheit mit einem Freund in unser idyllisches Feriendomizil in
10 Dithmarschen, wo wir eine Woche lang tief durchatmeten, um den neuen Status zu erleben.
Nie wieder sollten wir Zeit finden zu solcher Atempause, denn rasch nahm mich der
neue Lebensabschnitt in Anspruch. Seinen Ernst gewinnt er dadurch dass er der letzte ist.
Aber dadurch erhält er auch seine Kostbarkeit. Erst das Alter sollte mir die tiefe Erfahrung
von Freiheit bescheren. Unbelastet von Beruf und auch weitgehend von Familie, da
15 meinen Kindern gerade der Sprung in die wirtschaftliche Unabhängigkeit gelungen war.
Immer war mein Leben durch Forderungen des Tages von außen her bestimmt. Selbst
meine Berufswahl hatte sich aus der Nachkriegssituation nach Entlassung aus der

Kriegsgefangenschaft 1948 ergeben durch eine kaufmännische Lehre, aus der sich dann ein wirtschaftswissenschaftliches Studium ergab. Wenn der Beruf als Handelslehrer sich insgesamt auch als befriedigend entwickelte, so ist mir heute doch klar, dass es damals eine Vernunftsentscheidung war und meine eigentlichen Interessen doch mehr auf musischem und humanistischem Gebiete lagen. Im Ruhestand wurde mir bewusst, wie stark unsere Gesellschaft leistungsorientiert ist. Ich spürte es bei den Fragen: „Was machen Sie nun?“ Dabei stand offensichtlich im Hintergrund die Erwartung, dass man noch ein neues Studium aufnähme oder irgendwie seine Berufserfahrung noch wieder einbrächte, kurz, dass man seine „Tüchtigkeit“ zu erweisen hätte. Von solchen Zwängen machte ich mich aber schnell frei. Meine Antwort lautete dann bald: „Ich versuche, das Leben zu lernen.“ Und ich durfte erfahren, welche Fülle des Lebens auf mich wartet, wenn man sich ihr zu öffnen vermag, wenn man gesundheitlich in der Lage und auch nicht von finanziellen Zwängen eingeengt wird. Da ich mich immer in meinem Leben mit den gegebenen Möglichkeiten einzurichten wusste, gab es in dieser Beziehung auch jetzt keine Schwierigkeit. Ich las einmal, dass derjenige, der beim nächtlichen Erwachen nicht von Geldsorgen bedrückt wird, als „reich“ zu gelten habe. Da nach englischer Auffassung der Gentleman ein Mensch ist, der frei über seine Zeit verfügen kann, so fühlte ich mich als „reicher Gentleman“.

In einer Zeit, die unter Zeitmangel leidet, sind Menschen mit Zeit gesuchte Leute. Die Schwester meiner Frau, die in der Provence ein geradezu märchenhaftes Domizil hat, bat uns – da wir ja Zeit hätten! – ihren Hund zu hüten, da sie verreisen wollte. Also setzten meine Frau und ich uns ins Auto und fuhren gemächlich, mit vielen Zwischenstationen, durch halb Europa, ein Reisestil, wie ich ihn mir immer erwünscht hatte. Wunderbare Wochen in der Provence. Was heute junge Leute schon als Pennäler machen, das wurde uns im fortgeschrittenen Alter zuteil. Und es erwuchs daraus eine Aufgabe, die fast unsere spezifische Alterstätigkeit zu werden schien: Das hüten schöner Häuser von Leuten, die auf Reisen ihr Heim gern unter Obhut wissen wollten. Marbach, Tübingen, Basel boten uns auf diese Weise längere Aufenthalte. Es ist eine ganz andere Sache, in einer fremden Stadt zu „wohnen“ als sie im Rahmen des Tourismus wahrzunehmen. Ähnliche Erfahrungen konnten wir machen, als wir die Familie unserer jüngsten Tochter in Wales und Schottland besuchten.

Zu einem wesentlichen Ereignis meines Ruhestandes wurde die Zeit des Mauerfalles und

50 damit der Wende in der Beziehung Ost-West. Als Angehöriger des Jahrganges 1926 war
ich ja noch aufgewachsen in einem einheitlichen deutschen Reich, dessen Mitte in Thü-
ringen lag. Die Grenze zwischen der Bundesrepublik und der DDR hatte ich immer als
unnatürlich empfunden. Immer hatte mich das Schicksal der Deutschen unter sowjeti-
scher Herrschaft interessiert. Seit 1959 nutzte ich jede Möglichkeit, ein Visum für das
55 andere Deutschland zu bekommen. Ich hatte Glück, drüben in einen Freundeskreis auf-
genommen zu werden. Der Mittelpunkt war eine früh pensionierte Anglistin in Dresden,
die Verbindung mit interessanten Lauten hatte, Reste bürgerlicher Gesellschaft in Ost
und – weil sie als Rentnerin schon früh reisen durfte – auch im Westen. Den Mauerfall
hatte ich im Fernsehen miterlebt, machte mich aber wenige Tage später auf den Weg,
60 nachdem ich mich mit meinem Kombiwagen „expeditionsmäßig“ ausgerüstet hatte, um
die Ereignisse unmittelbar zu erleben. Es ergaben sich eine Fülle von Begegnungen. An-
laufziele waren vornehmlich Kirchengemeinden und Schulen, in denen ich sogar vor
Klassen Rede und Antwort stehen konnte zu den vielen Fragen, die sich aus der Situation
ergaben. Ich empfand sehr stark die Ähnlichkeiten zu meinen Erfahrungen in der Zu-
65 sammenbruchszeit des Dritten Reiches: Das Gefühl des Betrogeneins bei den Jugendli-
chen, die Ratlosigkeit der Lehrkräfte angesichts ihrer ideologischen Verstrickung, kurz:
Der Zusammenbruch eines totalitären Systems.

Eine wunderbare Erfahrung war in diesen ersten Monaten der Wende das Erlebnis ge-
meinsamen Tanzes. Bei Familienfreizeiten hatten meine Frau und ich die entspannende
70 Wirkung von gemeinschaftlichem Folkloretanz erlebt. Nun war es geradezu eine Thera-
pie für die irritierten Menschen. Einige Monate fuhren wir regelmäßig nach Parchim zum
Tanzen. –

Das Alter ist auch eine Zeit, über das eigene Leben nachzusinnen. Ich begann im Rahmen
eines Volkshochschulkurses, Episoden meines Lebens aufzuschreiben. Eine traumatische
75 Erfahrung war das Miterleben der Deportation einer jüdischen Nachbarsfamilie. Ich hatte
das nie vergessen, doch es dauerte tatsächlich Jahrzehnte, bis ich mich auf die Spurensu-
che eines Sohnes dieser Familie machte, der noch mit einem Kindertransport 1938 nach
England emigrieren konnte. Die Suche war schwierig, oft hoffnungslos. Schließlich er-
fuhr ich vom Tode des Gesuchten. Aber ich fand bei dieser Suche einen guten Freund des
80 Verstorbenen. Dank der peniblen deutschen Bürokratie konnte ich auch eine Reihe von
Dokumenten finden, die die deportierte Familie betrafen. Das bewegende Hauptereignis

meiner Bemühungen war, dass ich aus den Händen des in Australien lebenden Freundes ein Album mit Photographien und aufschlussreichen Dokumenten des Verstorbenen erhielt. Der Freund hatte dieses Album aus dem Nachlass an Verwandte in den USA geschickt und von dort wiederum zurückerhalten. Nun hatte ich nach 60 Jahren (!) Bilder von Menschen vor mir, der Spuren ich so lange gesucht hatte!

Mit Interesse verfolgte ich das Zeitgeschehen. Es haben sich ja ungeheure Entwicklungen während meiner Lebenszeit ereignet! Ich bin ja noch ohne Medien groß geworden. Musik gab es nur live, d.h. man musste sie entweder selbst machen oder zu Veranstaltungen gehen. Nur das Quäken primitiver Grammophone kannte ich. Ich habe noch einen Straßenkampf zwischen S.A. und Kommunisten erlebt, war Pimpf, Hitlerjunge, Luftwaffenhelfer, Soldat und Kriegsgefangener. Nie wäre mir damals im Traume eingefallen, ich würde nach der Ausbombung einmal ein eigenes Haus besitzen und gar Auto fahren. Aber nicht ohne Bedenken sehe ich die sozialen Schwierigkeiten der Gegenwart. –

Die freie Verfügung über meine Zeit wurde in den letzten Jahren etwas eingeschränkt durch das Heranwachsen einer Enkelgeneration. Da sind heute Großeltern manchmal gefordert. Aber zugleich darf man dabei auch das Wunder des heranwachsenden Kindes erleben. Und das ist für Großeltern oft intensiver als für die im Existenzkampf stehenden Eltern.

7.4.4 Interpretativer Vergleich zwischen erzählter und literarisch bearbeiteter Darstellung der biographischen Epoche „Ruhestand“

In seiner inneren und äußeren Struktur weist der Text „Ruhestand ab 1.2.1988“ eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Text von Frau H. auf: Ein auktorialer Erzähler schildert seine Erlebnisse und Reflektionen aus einer weitgehend durchgehaltenen Ich-Perspektive, die lediglich durch die Wiedergabe von wörtlicher Rede in Z.3 und Z. 23f. sowie durch die identifikatorische Wir-Perspektive im Zusammenhang mit seiner Ehefrau unterbrochen wird. Zudem weist auch dieser Text keine stringente Chronologie in der Darstellung auf. Der Verfasser nimmt stattdessen inhaltliche Schwerpunktsetzungen vor, wobei die Schilderungen konkreter Erlebnisse und ihre Reflexion kompositorisch miteinander verbunden werden. Im Vergleich zu seinem ersten Text „Aus

meiner Schulzeit“ fällt zunächst eine deutlich erhöhte Präsenz des Erzählers auf, was nicht nur als Folge der verwendeten Subjektperspektive zu verstehen ist. Es wird in der vergleichenden Analyse der Texte zu fragen sein, ob diese Perspektivierung ausschließlich thematisch bedingt ist oder ob auch andere – mit lebensgeschichtlichen Lernprozessen zusammenhängende - Faktoren hierbei eine Rolle gespielt haben.

In der ersten Zeile nimmt der Verfasser einen konkreten Bezug auf den Titel und damit auf das dort benannte Thema (das Pronom „ihn“ in Z.1 steht für den im Titel verwendeten Begriff „Ruhestand“). Herr F. formuliert zunächst einen deskriptiven, dann einen argumentativen Satz, der vor dem Hintergrund der Interviewanalyse als konzentrierte Paraphrase eines abgeschlossenen Erkenntnisprozesses interpretiert werden kann. Der Begründungszusammenhang „Pragmatisch war ich nicht auf ihn [den Ruhestand] vorbereitet“, weil „die Anforderungen im Beruf (...) mir keine Zeit dazu [ließen]“ findet sich im Interview bei der Charakterisierung des polnischen Reiseleiters wieder, wenn es um die Erklärung von dessen Unfähigkeit geht, sich über die Sicherung seines Lebensalltags hinaus mit übergeordneten Themen zu beschäftigen. Das, was Herr F. als dessen biographisches Handlungsschema konstatiert, realisiert sich bei der Rekapitulation seiner eigenen Situation - vor der Pensionierung - auch in der literarischen Transformation: Er erscheint hier nicht als handelndes Subjekt, sondern auch auf grammatikalischer Ebene als „Objekt“, dem die beruflichen Rollenerwartungen keinen Raum zur Vorbereitung, d.h., zur Reflexion eines notwendigen Eigenhandelns, ließen. Die hier zum Ausdruck gebrachte Unmöglichkeit, sich im Rahmen der Berufstätigkeit bereits mit der Lebenssituation „Ruhestand“ zu beschäftigen, wird von Herrn F. aber auch als Resultat einer persönlichen Abwehr rekapituliert („Die Frage jüngerer Kollegen (...) nervte mich“, Z.3). Die im direkten Anschluss geschilderte psychosomatische Erkrankung, deren Ursache der Autor – analog zum Interview - mit „unbewussten Altersängsten“ erklärt, wird hier nur in extrem verkürzter Form thematisiert³¹⁸.

³¹⁸ Es ist in diesem Text nur bedingt erkennbar, dass die – therapeutisch unterstützte – Bearbeitung seiner Stimmstörung von Herrn F. als biographischer Wendepunkt empfunden wird. Tatsächlich sieht er seinen „Heilraum“ als eine wesentliche Voraussetzung dafür an, dass das Ereignis seiner Pensionierung sein bis dahin latent wirksames Krisenpotenzial nicht entfaltet hat. Auf Grund der hohen biographischen Relevanz dieser Erfahrung soll der Inhalt dieses Heilraums hier in der Form wiedergegeben werden, wie ihn Herr F. im Rahmen des Interviews geschildert hat: „Mein Vater lag im Sterben, und ich hatte von Freunden eine Einladung zu ihnen aufs Land zu kommen, um ein Haus, das sie sich dort gekauft hatten, anzugucken. Und ich wollte unbedingt dahin und ärgerte mich furchtbar, dass mein Vater absolut nicht sterben wollte. Und dann packte mich die Wut, dass ich meinen sterbenden Vater in sein Bettuch wickelte, ihn auf die Schulter nahm, zum Friedhof trug, ihn unter einen Baum hinlegte. Ich guckte mich noch einmal um, und ich merkte, dass er sich unter dem Bettuch noch bewegte, aber ich sagte: Jetzt ist Schluss. Ich geh los. Dann kam ich bei den Freunden an. Sie zeigten mir das Haus und die wunderschöne Landschaft. Ich fand das alles wunderbar. Und dann ging er mit mir spazieren, und dann kamen wir an einen Stausee, war so, aus Erdreich war der Staudamm, und dann erzählte er, drei Wochen hätte es geregnet, und so hoch wäre der Wasserstand noch nie

Die Abschlussformulierung („Mit euphorischen Gefühlen erwachte ich als Genesender“, Z.7) markiert zugleich das Ende einer biographischen Krisensituation, in der die Pensionierung unbewusst als unvereinbares Gegenbild zu einer berufsbezogenen Identitätskonstruktion erscheint.

Textsemantisch stellt dieser erste Abschnitt insofern eine Besonderheit dar, als dass Herr F. Vergangenes aus einer vergangenen Rekapitulationsperspektive erzählt. So entstammt die Aussage „Die Frage jüngerer Kollegen (...) nervte mich“, einem affektiven Anteil seiner (mittlerweile überformten) Berufsidentität. Da diese aber, wie sich auch im weiteren Textverlauf zeigen wird, für seine aktuelle Lebenssituation keine Relevanz mehr besitzt (und zudem natürlich thematisch auch nicht bearbeitet werden sollte), nimmt diese Phase seiner Biographie im Text nur einen sehr kleinen Raum ein. Der erste Absatz erscheint vielmehr als eine Art Exposition, aus der heraus Herr F. das Gegenbild seiner aktuellen Befindlichkeit zeichnen will. Der im Interview wiedergegebene Prozess der Krisenbewältigung und die später von ihm vollzogene, positive Loslösung aus den institutionellen Strukturen, erscheint in diesem Text nicht. Die stringente Gegenüberstellung von Krise (Stimmstörung) und Bewältigung (Heiltraum) impliziert eher die bewusst vorgenommene Perspektivierung eines Rezipienten, dem sehr persönliche Erlebnisse, wie der konkrete Inhalt des Heiltraums, nicht hinterbracht werden sollen. Insofern kann hier der von Herrn F. im Interview thematisierte Aspekt einer angestrebten Kommunizierbarkeit lebensgeschichtlicher Erfahrungen als Begründung dafür vermutet werden, dass die affektive Dimension der Krise nur angedeutet wird.

Der folgende Textabschnitt (Z. 8-35) besteht inhaltlich aus zwei Teilen. Der Verfasser beginnt, ohne die Verwendung eines zeitlichen Markierers, mit der Beschreibung seiner unmittelbar auf die Pensionierung folgenden Handlungen (Z. 8-11). Innerhalb dieser deskriptiven Sätze verwendet er bereits mehrere positiv wertende Formulierungen bzgl. seiner neuen Lebenssituation („unbekannte Freiheit“, „tief durchatmen“, „den neuen Status erleben“). Dabei ist bemerkenswert,

gewesen. Und wie er das sagte, da merkte ich auf einmal, dass das Erdreich, auf dem ich stand, durch den Wasserdruk ins Rutschen kam. Und im Wegrutschen sah ich eine große Welle auf mich zu kommen. Ich hatte in dem Moment, also, Todesangst. Wo der Freund geblieben ist, weiß ich nicht, aber ich hatte eine panische Todesangst, und ich vermute, dass ich geschrien habe. Und dann passierte das in dem Moment, wo mich diese Welle ergriff, und ich glaubte, nun ist es zu Ende. Da merkte ich, dass diese Welle mich nicht unterdrückte, sondern dass sie mich irgendwie aufhob, und dass ich dann das Flusstal, es war eine wunderschöne Landschaft, in dem Wasser wurde ich dann flussabwärts getragen, und an einer seichten Stelle wurde ich ganz sanft abgesetzt. Und ich stieg aus dem Wasser und wachte dann auf in einem euphorischen Glücksgefühl, wie ich das, glaube ich, in meinem ganzen Leben nicht gehabt habe“ (Interview, Z.519 – 539).

dass er erstmalig einen Freund, d.h. eine Person außerhalb seines beruflichen Umfeldes, in die Erzählung einführt. Wenngleich dieser nicht weiter charakterisiert wird (abgesehen durch die Tatsache, dass er sich in einer vergleichbaren biographischen Situation befindet), deutet der Verfasser hiermit eine Intensivierung alternativer sozialer Kontakte an. Es folgen im direkten Anschluss mehrere argumentative Sätze, die sich auf die geschilderten Handlungsschemata beziehen und gleichzeitig eine abstrahierende Reflexion des Themas darstellen. So spricht Herr F. im Zusammenhang mit dem Thema "Pensionierung" vier Aspekte an, die ihm in Bezug auf seine veränderte Lebenssituation, aber auch in Bezug auf seine biographische Standortbestimmung bedeutsam erscheinen:

1. Die Konfrontation mit der Endlichkeit des eigenen Lebens (er expliziert dabei seine Erkenntnis, dass er der „letzte Lebensabschnitt“ eben darum zugleich ernst und kostbar ist).
2. Die „tiefe Erfahrung“ von Freiheit (er bezieht sich im Text konkret auf die ihn nicht mehr bestimmenden Erwartungsschemata von Berufsinstitutionen und Familie). Gerade diese Erfahrungen reflektiert er in Form einer biographischen Gesamtsicht, d.h. dass er das Erfüllen von Forderungen als stringentes Handlungsschema seiner zurückliegenden Biographie expliziert („Immer war mein Leben durch Forderungen des Tages von außen her bestimmt“, Z.16).
3. Die Erkenntnis, dass seine berufsbezogene Identität von den Prinzipien einer „leistungsorientierten Gesellschaft“ geprägt gewesen ist, und er sich in seiner aktuellen biographischen Phase nicht mehr durch „Leistung“ definieren will (in Form einer szenischen Höhepunkterzählung formuliert er stattdessen sein alternatives Ziel „(...) das Leben lernen [zu wollen]“, Z.27. oder auch „Von solchen Zwängen machte ich mich aber schnell frei“, Z.26f.).
4. Die Determinierung seiner aktuell erfahrenen Lebensqualität unter die Faktoren „wirtschaftliche Situation“ und „Gesundheit“.

Im Zusammenhang mit dem letzten Punkt formuliert Herr F. einen Satz, der gleichsam als kommunikative Evaluierung seines im Interview herausgearbeiteten, dominanten biographischen Deutungsmusters gelten kann: „Da ich mich immer in meinem Leben mit den gegebenen Möglichkeiten einzurichten wusste, gab es in dieser Beziehung auch jetzt keine Schwierigkeit“ (Z.30f.). Es erscheint mir für die Analyse bedeutsam, dass Herr F. die für die Rekapitulation seiner beruflichen Erfahrungen festgestellte Dualität von äußeren Möglichkeiten und intendierten Handlungsimpulsen auch auf seine jetzige Lebenssituation bezieht. So formuliert Herr F. einer-

seits Gegebenheiten, die er nach seiner Pensionierung „vorfindet“ (Zeitautonomie, das „weitgehende Unbelastetsein von Familie“, gesundheitliche und finanzielle Dispositionen), um in deren Rahmen die Umsetzbarkeit intendierter Handlungsimpulse festzustellen und zu bewerten (wie z.B. die Befreiung von der gesellschaftlichen Erwartung, auch nach der Pensionierung seine „Tüchtigkeit“ zu beweisen). Der hier betrachtete Textabschnitt bekommt damit den Charakter einer Bestandsaufnahme, im Rahmen derer Herr F. feststellt, dass der Anteil selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten im Vergleich zu seiner vergangenen biographischen Epoche deutlich gestiegen ist. In ähnlicher Weise thematisiert Herr F. auch den Kontakt mit alternativen sinnstiftenden Inhalten: „Ich durfte erfahren, welche Fülle des Lebens auf mich wartet (eine passive Formulierung, d.h. das Leben an sich „definiert“ erfahrbare Möglichkeiten für ihn), wenn man sich ihr zu öffnen vermag“ (Notwendigkeit der Entwicklung einer offenen, aktiven Grundhaltung). Es kann daher zunächst festgehalten werden, dass sich Herr F. - wie schon in der Interviewanalyse herausgearbeitet wurde – nach seiner Pensionierung zwar bewusst gegen die Aufrechterhaltung identitätssichernder beruflicher Handlungsmuster entscheidet, was allerdings nicht bedeutet, dass gleichzeitig eine Veränderung seines biographischen Deutungsmusters stattgefunden hätte. Insofern bleibt die thesenhafte Aussage bestehen, dass der Verfasser an dieser Stelle eine bewusste Verortung seines biographischen Standortes vornimmt, um seine Erkenntnisse nicht nur für sich schriftlich zu fixieren, sondern auch um sie einem potenziellen Rezipienten darzulegen.

Den nächsten Textabschnitt (Z. 36-48) markiert Herr F. durch die Voranstellung einer allgemeingültigen Aussage, die auf textsemantischer Ebene die Funktion einer den Inhalt ankündigenden „Überschrift“ hat („In einer Zeit, die unter Zeitmangel leidet, sind Menschen mit Zeit gesuchte Leute“, Z.36). Der Verfasser nimmt damit eine Umkehrung der vorherigen Struktur vor, d.h. dass nun auf eine reflexive Aussage eine konkrete Belegerzählung folgt. Inhaltlich ist für die folgenden Erzählsätze zunächst festzustellen, dass Herr F. erstmals seine Frau in seine biographische Erzählung einführt. Neben der Detaillierung familiärer Verhältnisse ist es vor allem das Einnehmen einer „Wir-Perspektive“ (Z.42, Z.45 und Z.47), mit der Herr F. die Identifikation mit seiner Frau, aber auch mit dem sozialen Rahmen „Familie“ überhaupt, zum Ausdruck bringt. Die (wiederum) von außen an sie herangetragene Aufgabe, ein Haus in der Provence zu „hüten“, wird dabei zum Ausgangspunkt neuer Erfahrungen, deren Möglichkeit im Zusammenhang mit der vorhandenen Zeitautonomie reflektiert und bewertet wird. Eine übergeord-

nete, d.h. auf seine gesamte Biographie bezogene Bewertung nimmt Herr F. vor, wenn er die heutigen Möglichkeiten „junger Leute“ zu Reisen mit den Möglichkeiten seiner früheren biographischen Epochen kontrastiert. In pointierter Weise stellt Herr F. einen Zusammenhang zwischen einer von außen an ihn herangetragenen Aufgabe und der Möglichkeit intendierten Handelns her: Das „Hüten schöner Häuser“ wird als sinnstiftende Aufgabe rekapituliert, wobei Herr F. zugleich einen Reisetil realisieren kann, „wie er ihn sich schon immer erwünscht hatte.“ In der Ergebnissicherung dieses Abschnittes (Z.45-48) thematisiert er die Umsetzbarkeit neuer Erkenntnisinteressen („Es ist eine ganz andere Sache, in einer fremden Stadt zu ‚wohnen‘, als sie im Rahmen des Tourismus wahrzunehmen“). Der hierin anklingende Aspekt einer neu erfahrenen Form des Reisens und den damit möglichen menschlichen Begegnungen ist sowohl im Interview als auch im nun folgenden Textabschnitt als Schwerpunkt seiner neuen biographischen Erfahrungen erkennbar.

So beginnt der nächste Abschnitt, der von Z. 49 bis Z. 72 reicht, mit der Einbettung seiner Erlebnisse in den politischen Kontext des „Mauerfalls“ im Jahre 1989. Dass es sich dabei nicht nur um einen zeitlichen Markierer handelt, sondern dass diese Bezugnahme als inhaltliche Disposition der nachfolgenden Erzählsätze zu verstehen ist, wird bereits in Z. 50 deutlich, wenn der Verfasser das gesellschaftspolitische Ereignis des „Wiedervereinigung“ Deutschlands in seinen biographischen Erfahrungskontext einordnet. Mit einem Rückgriff auf die weit zurückliegende biographische Epoche „Kindheit“ rekapituliert er zunächst seine persönliche Erfahrungsperspektive bezüglich der Teilung Deutschlands („Die Grenze zwischen der Bundesrepublik und der DDR hatte ich immer als unnatürlich empfunden“, Z.53). Die nachfolgenden Erzählsätze, in denen Herr F. die Latenz dieses Themas innerhalb seiner weiteren Biographie expliziert, sind insofern überraschend, als dass dieses persönliche Interesse im Rahmen seiner bisher ausgewerteten biographischen Materialien nicht von ihm thematisiert worden ist. Bedeutsam erscheint mir vor allem der – wie er schreibt – durchgängige Kontakt zu einer berufsalternativen sozialen Bezugsgruppe. Dieser Aspekt, der zunächst im Widerspruch zu der im Interview formulierten, aber auch am Textbeginn explizierten Feststellung zu stehen scheint, dass die beruflichen Anforderungen des Tages ihm nur kaum Zeit ließen, um sich mit anderen Themen zu beschäftigen, wird hier relativiert bzw. auf das Thema „bevorstehende Pensionierung“ begrenzt. Vielmehr können die hier von Herrn F. rekapitulierten Erfahrungen als Beleg für sein im Interview formuliertes Interesse an biographischer Arbeit gesehen werden („Wie ist mein Leben in diese Zeit eingeordnet,

wo bestehen Beziehungen zwischen mir und dem, was ... in der Gesellschaft, auf der Welt passiert“). M.E. zeigt sich hier eine Kongruenz zu den Ergebnissen des ersten Studienabschnittes, und zwar insofern, als dass auch in diesem Textabschnitt die Kommunikation und die Aneignung biographischer Entwicklungen vor dem Hintergrund übergeordneter (gesellschaftspolitischer) Strukturen als ein wesentliches Handlungsmotiv von Herrn F. erscheinen. Diese These bekommt in den nachfolgenden Erzählsätzen eine weitere Unterstützung, wenn der Verfasser von seinen Handlungen direkt nach der Grenzöffnung berichtet. Neben der allgemein formulierten Aussage, dass sich auf seiner Reise durch die ehemalige DDR „eine Fülle von Begegnungen [ergaben]“, berichtet Herr F. von geplanten Besuchen von Kirchengemeinden und Schulen, in denen er „... Rede und Antwort stehen konnte zu den vielen Fragen, die sich aus der Situation ergaben“ (Z. 64). Er selbst stellt anschließend eine Parallele zu seinen eigenen biographischen Erfahrungen her, die die „Zusammenbruchzeit“ des Dritten Reiches berühren. Es wird hieran sehr deutlich, dass Herr F. sein (früheres) biographisches Handeln in einem engem Bezug zu den politischen Rahmenbedingungen reflektiert. Die im ersten Studienabschnitt gefundene Motivation, sein biographisches Handeln, aber auch seine Identitätsentwicklung insgesamt für sich und andere erklärbar, d.h. vor allem auch kommunizierbar zu machen, wiederholt sich auch im Rahmen eines anderen politischen Kontextes. Die vage Formulierung „(...) zu den vielen Fragen, die sich hieraus ergaben“ lässt die konkrete inhaltliche Ebene seiner „Auftritte“ zwar offen, allerdings fasst er in einer Ergebnissicherung am Ende dieses Abschnittes das für ihn zentrale Thema einer verlorenen Identitätsbalance für die DDR-Bürger zusammen, welches auch im Rahmen seiner biographischen Erfahrungen zu einem existenziell bedeutsamen Wendepunkt wurde.

Wenn Herr F. im ersten Interview feststellt, dass die Literarisierung bestimmter biographischer Erlebnisse für ihn, aber auch für die Rezipienten seiner Texte, als „Vergangenheitsbewältigung“ betrachtet werden kann, findet sich dieser Aspekt einer notwendigen, lebensgeschichtlichen Selbstvergewisserung auch hier. Bedeutsam für die untersuchte Wirksamkeit lebensgeschichtlicher Lernprozesse ist dabei die Tatsache, dass Herr F. sein aktuelles Handeln nicht aus der Perspektive einer persönlichen, identitätsbedrohenden Krisensituation heraus rekapituliert, sondern sich selbst als intendiert handelndes Subjekt bezüglich einer kollektiven, ihn selbst nicht direkt betreffenden Krise, empfindet. Anders ausgedrückt: Seine biographische Entwicklung, d.h. seine notwendig gewordenen Biographisierung hinsichtlich einer wieder zu gewinnenden, stabilen Identität, wird zu einem Lerngegenstand für andere. Herr F. realisiert somit nicht nur das bereits von ihm angesprochene Ziel einer Kommunikation lebensgeschichtlicher Erfahrungen, sondern

definiert die eigene biographische Lernen als intendierte Handlung zum Wohle anderer. Es kann somit für diesen Text festgestellt werden, dass der Verfasser von dem Ziel einer enttabuisierenden, sich erklärenden biographischer Arbeit zu einer übergeordneten Wirkungsebene gefunden hat. Nicht die Legitimation eigenen Handelns und die Aneignung von Lebensgeschichte steht hierbei im Vordergrund, sondern das Thema des Zusammenbruchs personalen Identität vor dem Hintergrund eines zusammengebrochenen ideologischen Systems.

Das Ende dieses Textabschnittes stellt die Thematisierung einer thematisch zwar verbundenen, aber dennoch inhaltlich anders gearteten Erfahrung im Zusammenhang mit den entsprechend politisch determinierten, individuellen Befindlichkeiten an. Ähnlich wie bei der von ihm geschilderten Realisierung seiner Abschlussfeier an der Schule, spricht Herr F. nun eine ausschließlich affektive Ebene des Themas an, indem er „folkloristisches Tanzen“ als therapeutisches Mittel zur Wiederherstellung einer sinnlich erfahrenen, kollektiven Identität rekapituliert. Auch in diesem Zusammenhang erwähnt Herr F. seine Ehefrau, die seine Empfindungen und Erlebnisse mit ihm teilt. Wenngleich diese Textpassage zunächst etwas unvermittelt an die vorherigen Erzählsätze anzuschließen scheint, kann dennoch festgestellt werden, dass der Verfasser hierdurch die Intensität und die Bedeutung des Erlebens sozialer Kontakte betont. Auch in diesem Aspekt unterscheidet sich der vorliegende Text von der literarischen Bearbeitung des Themas „Schulzeit“. Die im Vorfeld der zweiten Studie angenommene Relevanz der sozialen Neuorientierung (nach dem Verlust der beruflichen Bezugsgruppe) wird hier zwar nicht explizit angesprochen, aber dennoch scheint das Thema des „gemeinsame Erlebens“ im Rahmen der biographischen Epoche „Ruhestand“ als durchgängiges Motiv dieses Textes.

Im anschließenden Textabschnitt (Z.73-86) kommt Herr F. auf das Thema seiner „biographischen Arbeit“ zu sprechen. Wie schon bei den vorangegangenen Textabschnitten leitet der Autor seine Ausführungen mit einer allgemeingültig formulierten Aussage ein, die neben der Funktion einer Überschrift auch die Andeutung eines übergeordneten Begründungszusammenhanges seiner literarischen Bearbeitungen beinhaltet („Das Alter ist auch eine Zeit, über das Leben nachzusinnen“). Auch wenn Herr F. diesem Satz keinen detaillierenden, argumentativen Satz folgen lässt, formuliert er in impliziter Weise die biographische Reflexion, die Neuordnung von Erfahrungen sowie das Gewinnen neuer bzw. überformter Erkenntnisse als charakteristische Handlungsschemata seiner aktuellen biographischen Epoche. Die Allgemeingültigkeit, die in diesem Satz zum Ausdruck gebracht wird, lässt den Schluss zu, dass der Verfasser eine bewusste Bio-

graphisierung im Alter eher als *Handlungsanforderung*, denn als *Handlungsoption* begreift (also etwa: „Im Alter sollte sich jeder Mensch auch mit seiner Biographie auseinandersetzen“). Nur mit einem Satz führt Herr F. anschließend die Schreibwerkstatt als Ort und Anlass seiner biographischen Textarbeit ein („Ich begann im Rahmen eines Volkshochschulkurses, Episoden meines Lebens aufzuschreiben“, Z.73f.). Da der restliche Abschnitt aus einer Belegerzählung besteht, in der er nicht das Schreiben selbst bzw. die Arbeit in der Schreibwerkstatt detailliert, sondern stattdessen von der intensiven Recherche in Bezug auf ein weit zurückliegendes biographisches Erlebnis berichtet, stellen die beiden ersten Sätze die einzigen direkten Hinweise auf seine konkrete biographische Textarbeit dar. Der mögliche Schluss, dass Herr F. hiermit eine untergeordnete Relevanz der Schreibwerkstatt oder der Schreibwerkstattteilnehmer/-innen für seine biographische Arbeit zum Ausdruck bringt, wird durch die Ergebnisse der Interviewanalyse eindeutig widerlegt.³¹⁹ Die hier vorgenommene Schwerpunktsetzung macht vielmehr deutlich, dass das bereits im ersten Interview thematisierte Erlebnis der Deportation einer Nachbarsfamilie für Herrn F. gleichsam zum Symbol eines persönlichen Biographisierungsprozesses geworden ist. Gleichzeitig wird das in der ersten Studie gefundene Motiv des Verfassers, traumatische Erfahrungen kommunizierbar zu machen, noch einmal explizit bestätigt, wenn er in diesem Zusammenhang selbst von einer „traumatischen Erfahrung“ spricht, die er „nie vergessen [hatte]“. Analog zum Beginn des Textes nimmt Herr F. eine Detaillierung der affektiven Dimension dieser „Spurensuche“ nicht vor (abgesehen von der emotional gefärbten Formulierung „das bewegende Hauptereignis meiner Bemühungen war,...“, Z. 81f, sowie das Ausrufezeichen nach dem letzten Satz dieses Abschnittes). Das Krisenpotenzial, welches durch seine passive Zeugenschaft für ihn über weite Strecken seines Lebens latent geblieben ist, kann daher von einem potenziellen Leser nur bedingt nachvollzogen werden. Stattdessen „referiert“ der Verfasser den äußeren Verlauf und das Ergebnis eines emotional besetzten Erkenntnisprozesses. Es erscheint vor dem Hintergrund der bisherigen Analyseergebnisse wahrscheinlich, dass Herr F. im Rahmen dieser literarischen Transformation eine bewusste Distanz zu den mit diesen Ereignissen verbundenen Gefüh-

³¹⁹ Es kann hier für das Verhältnis zwischen Interview und Text zunächst einmal festgestellt werden, dass ersteres in seinem „Biographisierungspotenzial“ keinesfalls als dem Text untergeordnet zu verstehen ist. Es zeigt sich vielmehr, dass die Spezifik der Textarbeit in der Fokussierung ausgewählter biographischer Erfahrungen liegt. Diese Tatsache bezeichnet nicht etwa die Schwäche der verbalen biographischen Erfahrungsrekapitulation (die Bedeutsamkeit seiner Biographischen Arbeit ist von Herrn F. unmissverständlich betont worden), sondern sie macht vielmehr deutlich, dass es durch die Begrenzung des Textes bzw. durch dessen literaturästhetische Anforderungen zu anderen Schwerpunktsetzungen kommen kann. Auf diesen Aspekt werde ich bei der Auswertung der Studie zurückkommen.

len herstellt, um eine „kommunikative Handhabbarkeit“ traumatischer biographischer Erfahrungen zu erreichen.

Im vorletzten Absatz (Z.87-94) setzt der Verfasser die eigene Biographie in den Kontext gesellschaftlicher, politischer und technischer Entwicklungen. Exemplarisch nimmt er zunächst Bezug auf die technischen Fortschritte im Bereich der Medien, die er in einen Zusammenhang mit den je eigenen Rezeptions- und Handlungsmöglichkeiten stellt. In eher allgemein formulierten, deskriptiven Sätzen reflektiert er dabei die in früheren biographischen Epochen eingeschränkte Reproduzierbarkeit von Musik, die zum Ausgangspunkt eines intendierten Handelns wurde. Ohne Überleitung benennt er anschließend wichtige Stationen seiner Biographie, die mit er mit seiner aktuellen Lebenssituation kontrastiert und schließlich mit einer in die Zukunft verlängerten, die Gesamtgesellschaft betreffenden Fragestellung abschließt.

Es wird deutlich, dass es Herrn F. in diesen Sätzen weniger darum geht, dem Rezipienten weitergehende Aufschlüsse über relevante Stationen seiner Biographie zu hinterbringen. Vielmehr erscheint dieser vorletzte Abschnitt als eine Art Resümee, durch die der Verfasser eine weitgehend abgeschlossene Biographisierung seiner Lebensgeschichte andeutet und gleichzeitig den eigentlichen Abschluss des Textes einleitet. Die Benennung zentraler biographischer Stationen und deren Kontrastierung mit der aktuellen Lebenssituation weisen auch stilistisch auf das Vorhandensein einer „biographischen Klammer“, einem aktiv hergestellten „roten Faden“ in der Biographie des Verfassers hin. Auch hier findet sich das in den biographischen Äußerungen von Herrn F. bereits mehrfach gefundene Muster der Gegenüberstellung von äußeren Rahmenbedingungen mit den Möglichkeiten persönlicher Handlungsschemata. Dementsprechend „nahtlos“ schließt sich der letzte Absatz an, in dem er die Einschränkung der wiedergewonnenen Zeitautonomie durch die Erwartungshaltungen seiner Kinder thematisiert. Erneut wird die konkret an ihn und seine Frau herangetragene Anforderung, die Enkelkinder zu betreuen, auf eine allgemeingültige Ebene gehoben, wenn er die Betreuung als grundsätzliche Aufgabe von „Großeltern“ überhaupt formuliert. Schließlich – ganz im Sinne der mehrfach festgestellten Dualität – schließt Herr F. mit der Feststellung von dadurch ermöglichten, neuen Erfahrungen ab. Das durchgängig erscheinende Motiv des „gegenseitigen Einvernehmens“ als Metapher eines stetigen Aushandlungsprozesses von biographischen Handlungsmöglichkeiten und Einschränkungen wird damit nicht nur als Lebensprinzip von Herrn F. bestätigt, sondern durch dessen Einbindung in die textabschließende Ergebnissicherung zusätzlich betont.

7.4.5 Bezüge zu einem lebensgeschichtlichen Lernen - unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der ersten Studienphase

Im Vergleich zum ersten Text „Aus meiner Schulzeit“ wird deutlich, dass Herr F. mit dem Thema „Ruhestand“ eine ungleich weniger durch Tabus und Affekte besetzte biographische Epoche rekapituliert. Indizien hierfür sind zum einen die hohe Präsenz des biographischen Subjekts (realisiert durch eine weitgehend durchgehaltene Ich-Perspektive), zum anderen der weitgehende Verzicht auf eine chiffrierte Explikation biographischer Erfahrungen. So nimmt der Verfasser in einer Passage des Textes eine Art Bestandsaufnahme vor, in der er mehrere Aspekte von „Pensionierung“ benennt und sie in ihrer Relevanz für die aktuelle Lebenssituation reflektiert. Wenn als Ergebnis der ersten Studie herausgearbeitet wurde, dass sich Herr F. im Rahmen seines autobiographischen Textes mit seinen identifikatorischen Widersprüchen konfrontiert, um diese in das Konzept einer aktuellen, tragfähigen Konstruktion von Identität einfließen zu lassen, zeigen sich solche Widersprüche im zweiten Text nicht. Stattdessen rekapituliert und bestätigt der Verfasser die Wirksamkeit eines durchgängigen biographischen Deutungsmusters („Da ich mich immer in meinem Leben mit den gegebenen Möglichkeiten einzurichten wusste, gab es in dieser Beziehung auch jetzt keine Schwierigkeit“). Die dem ersten Text immanente Spannung zwischen äußeren Rahmenbedingungen und persönlichen Handlungsmöglichkeiten, die vor dem Hintergrund des nationalsozialistischen Regimes auch von ihm mit dem Etikett des „Mitläufertums“ problematisiert wurde, bekommt in seinem Text „Ruhestand ab 1.2.1988“ eine überformte Deutung – Sie wird (in späteren biographischen Kontexten) zu einer bewusst erfahrenen, immer wieder neu zu reflektierenden Dualität von – weitgehend zu akzeptierenden - äußeren Erwartungsschemata und den sich dadurch ergebenden bzw. dadurch behinderten Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Gleichwohl ist – analog zu den Ergebnissen der ersten Studienphase – das Ziel der Kommunikation biographisch relevanter Erfahrungen als intendierter Impuls eigener biographischer Gestaltung erkennbar. Das eigene biographische Handeln, die Genese der eigenen Identitätsentwicklung, für andere, aber auch für sich selbst erklärbar zu machen, erscheint als wesentliches Motiv in beiden Texten. Auf unterschiedliche Weise nimmt Herr F. im Hinblick auf die Kommunizierbarkeit eine Distanznahme gegenüber stark affektbesetzten biographischen Erfahrungen vor. Während er in seinem ersten Text hierfür jene Motive in einen Zusammenhang transformiert,

welcher in geringerem Maße durch gesellschaftliche Tabus besetzt ist (hier sei an die Episode mit dem Lateinlehrer erinnert, der zum Symbol für das Thema „Courage“ wurde), nimmt Herr F. in seinem zweiten Text eine bewusste Perspektivierung des Rezipienten vor, dem nicht die affektive Dimension einer biographischen Krise, sondern „lediglich“ die Resultate eines abgeschlossenen Lösungsprozesses hinterbracht werden.

Im Zusammenhang mit der Integration subjektiver Erfahrungen in zeitgeschichtliche politische Kontexte expliziert der Verfasser nicht nur das Resultat eines weitgehend abgeschlossenen, intensiven Biographisierungsprozesses, sondern formuliert zudem eine übergeordnete Wirkungsebene seiner biographischen Arbeit: Seine Erfahrungen, insbesondere die notwendige Wieder- bzw. Neuherstellung einer stabilen Identität nach dem Zusammenbruch eines ideologischen, totalitären Regimes werden zum Lerngegenstand für andere. Durch diese Transformation wird es Herrn F. möglich, seine biographischen Erfahrungen nicht aus der Perspektive einer persönlichen, identitätsbedrohenden Krise zu rekapitulieren, sondern sich selbst als intendiert handelndes Subjekt bezogen auf eine vergleichbare, ihn aber nicht direkt betreffende Krise zu erleben. Die von ihm geleistete Biographisierung hinsichtlich eigener Identität wird damit zum Ausgangspunkt sinnstiftender Handlungen. Die im Vergleich zum ersten Text sehr viel „selbstbewusstere Atmosphäre“ des zweiten biographischen Textes lässt sich m.E. vor allem auf diesen Aspekt zurückführen, nämlich auf die von Herrn F. geleistete Emanzipation gegenüber normativ wirksamen Tabuisierungen bezüglich eines bedeutsamen Teils seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungen.

Bezogen auf ein lebensgeschichtliches Lernen kann also festgestellt werden, dass es Herrn F. als Resultat eines intensiven biographischen Reflexionsprozesses gelungen ist, Sinnzusammenhänge seiner Lebensgeschichte auch in Bezug auf *die* Phasen seiner Biographie herzustellen, die durch eigene und gesellschaftliche Tabuisierungen nur schwer zugänglich bzw. handhabbar waren. Dabei hat sich gezeigt, dass als Resultat seiner biographischen Arbeit nicht eine Neuformung seines dominanten biographischen Deutungsmusters entstanden ist (was als äußeres Erwartungsschema an Vertreter seiner Generation generell herangetragen wird, wenn es um die Explikation nationalsozialistisch geprägter Identitätskonstruktionen geht), sondern stattdessen ein emanzipierter Umgang mit den Stationen eigener Identitätsentwicklung erreicht wurde. Während im ersten Text ein subjektives Handeln geschildert wird, dass nur im Rahmen institutionell vorgegebener Möglichkeiten realisiert werden kann, und dort der Kontrastierung „couragierten Verhaltens“ anderer

eine eher negative Wertung erhält (Mitläufertum), rekapituliert Herr F. das eigene Handeln im zweiten Text im wesentlichen als intendierte Reaktion auf je unterschiedliche Möglichkeiten. Er erkennt den Wert seiner biographischen Erfahrungen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Zusammenbruch eines identitätsstiftenden ideologischen Systems, als Lerngegenstand mit einer historischen Dimension. Mit anderen Worten: Individuelles Verhalten und übergeordnete gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen stellen für Herrn F. eine unauflösbare Einheit dar, wodurch individuelle Identitätsentwicklung für ihn immer auch in ihrer historischen Gewordenheit rekapituliert und verstanden werden muss.

Im Rückbezug auf die im theoretischen Teil dieser Studie bezeichneten Wirkungsprinzipien lebensgeschichtlichen Lernens lassen sich besonders die folgenden Aspekte in der biographischen Arbeit von Herrn F. wiederfinden:

Lernen an und in Widersprüchen: Die Erfahrung von Widersprüchen und Brüchen in einer etablierten, für gültig gehaltenen Ordnung sind ein wichtiger Ausgangspunkt seiner biographischen Lernprozesse.

Herstellung und Balance von Identität: Gerade der zweite Text macht deutlich, dass sich Herr F. nunmehr als Subjekt seiner Biographie begreift. Die „öffentliche“ Kommunikation seiner biographischen Erfahrungsaufschichtung wird zu einem biographisch relevanten Handeln, welches das Bewusstsein einer stabilen Identitätskonstruktion zur Voraussetzung hat.

Symbolisierendes Lernen: In den autobiographischen Texten von Herrn F. artikulieren sich relevante biographische Erfahrung mehrfach in symbolisch metaphorischer Weise, z.B. als gleichnis-hafte Anekdote (der „Knochenmann“ Dr. T.) oder als Traumbild („Heiltraum“). Auch seine Erfahrungsrekapitulationen im Zusammenhang mit der deportierten jüdischen Nachbarsfamilie haben deutlich werden lassen, dass sein biographisches Lernen in der Regel von Affekten begleitet ist, welche in den Texten auf einer symbolischen Ebene chiffriert sind.

Ebenso wie für Frau H. und Frau S. stellt die Arbeit in der Schreibwerkstatt für Herrn F. einen wichtigen Ausgangspunkt biographisierender (Lern-)Prozesse dar. Zum einen fungiert sie als Impulsgeber für die strukturierte Beschäftigung mit seiner Biographie, zum anderen stellt sie einen kommunikativen Rahmen her, der das Erzeugen von Sinnzusammenhängen grundsätzlich erfordert. Herr F. spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, „uferlose Assoziationen zu vermeiden“. Gleichzeitig wird die Gruppe zu einem Forum, in dem veränderte Ansätze biographischer Deutung in ihrer Schlüssigkeit überprüft werden können.

8. Ergebnisse der Studie

8.1 Zur Wirksamkeit des Analyseansatzes

Angesichts des umfangreichen Datenmaterials und den damit verbundenen ausführlichen Analyseergebnissen, möchte ich mich in der anschließenden Zusammenfassung auf einige zentrale Aspekte beschränken. So erscheint mit zunächst ein Blick auf die Wirksamkeit des angewendeten Analyseansatzes sinnvoll. – Die von Fritz Schütze gefundenen „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“³²⁰ konnten in plausibler Weise sowohl aus den Interviews, als auch aus den autobiographischen Texten herausgearbeitet werden. Dabei hat sich das von mir angesprochene, mögliche methodologische Problem, dass sich Schütze in seinem Analyseansatz auf Stegreiferzählungen und gerade nicht auf autobiographische Texte bezieht (bei diesen ist davon auszugehen, dass sie das Ergebnis längeren Nachdenkens und mehrfach vorgenommener Korrekturen sind), nicht wirklich gestellt. Vielmehr hat sich gezeigt, dass die Kommunikation biographischer Erfahrungen, unabhängig von ihrer Form, in jedem Fall unter „Überschriften“, also unter bestimmten Interpretationskategorien des Biographieträgers erfolgt. Unter Rückbezug auf die Ausführungen im ersten Teil der Arbeit konnte damit im Rahmen der Studie bestätigt werden, dass das, was in Kapitel 4.1 unter dem Begriff „Biographisierung“ als das Finden eines roten Fadens, d.h. eines übergeordneten biographischen Sinnzusammenhangs gefasst worden ist, jeder ausführlichen biographischen Äußerung immanent ist. Tatsächlich scheint es für die Ausprägung von Deutungsmustern unerheblich zu sein, ob eine unvorbereitete Ad-hoc-Erzählung geleistet wird oder ein intensives Nachdenken über einzelne biographische Epochen mit dem Ziel der „Veröffentlichung“ erfolgt. Weiterhin haben die Analysen der Fallbeispiele die Annahme stützen können, dass unter „biographischem Lernen“ vor allem zu verstehen ist, dass eine Reflexion biographischer Deutungsmuster, also gleichsam eine „Deutung der Deutung“, durch den Biographieträger selbst geleistet wird. Augenscheinlich wurde dies am Beispiel von Herrn F., der in seinem zweiten Text als wiederkehrendes Verhaltensmuster seines biographischen Handelns feststellt, dass er sich „immer in [seinem] Leben mit den gegebenen Möglichkeiten einzurichten wusste“³²¹. Wenn man als ein Ergebnis der Studie also feststellen kann, dass mit Hilfe des verwendeten Analyseinstrumentariums in wirksamer Weise die den autobiographischen Texten und Interviews immanenten Prozess-

³²⁰ Vgl. Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

³²¹ Herr F.: Ruhestand ab 1.2.1988, Z.30f.

strukturen isoliert werden konnten, bleibt dennoch das Problem des „hermeneutischen Zirkels“³²² bestehen: Zu den von mir gesetzten, wesentlichen Prämissen biographischer Lernprozesse gehört die Veränderbarkeit biographischer Deutungsmuster, also die reflexive Wandlung einer rigiden Prozessstruktur in eine emanzipatorischere Sichtweise auf die je subjektiven biographischen Handlungsmöglichkeiten. Wie bereits vom mir als das Problem eines hermeneutischen Zirkels beschrieben, besteht in der Analyse ein intensiver Bezug der „theoretischen Sätze“ (biographisches Lernen dokumentiert sich in der Veränderung von Prozessstrukturen, die durch Biographieträger generiert und verändert werden) und „Beobachtungssätzen“ (es konnten Prozessstrukturen gefunden werden, die sich sukzessiv verändert haben). Wenngleich sich der mögliche Einwand einer analytischen Selbstbezogenheit nicht vollständig entkräften lässt, bleibt es m. E. unbestreitbar, dass eine nachvollziehbare Wandlung innerhalb der biographischen Untersuchungsgegenstände wirksam geworden ist. Zwar habe ich, wie in den Kapiteln 3.2.1 und 4.2 beschrieben, die Prozessstrukturen Schützes als forschungswissenschaftlich abgesicherte Kategorien zur Basis meiner Analyse gemacht, allerdings ist zu beachten, dass sie bezogen auf den Nachweis biographischer Lernprozesse modifiziert worden sind. So könnten sie im Rahmen meiner Studie als „Hilfskategorien“ bezeichnet werden, die wesentlich die Interpretationsaspekte „Emanzipatorische Sichtweise auf Biographie“, „Intentionalität des Handelns“ und schließlich „die Veränderbarkeit von biographischen Konstruktionsmustern“ in den Fallbeispielen erhellen sollten. Selbstverständlich konnte es in meiner Studie nicht darum gehen, die Frage zu klären, inwieweit die vier Prozessstrukturen tatsächlich alle möglichen Deutungsmuster widerspiegeln. Gerade die autobiographischen Narrationen von Herrn F. könnten ein Indiz dafür liefern, dass es neben diesen Idealtypen Mischformen oder gar eine weitere, neue Prozessstruktur geben könnte.³²³ Insofern bleibt das Problem bestehen, welches ich schon in Bezug auf Budes „Flakhelferstudie“ angesprochen habe³²⁴. Die unzweifelhafte Leistung Schützes aber besteht darin, dass er mit den Prozessstrukturen nicht nur eine Systematisierung lebensgeschichtlicher Erfahrungsaufschichtungen geleistet, sondern zudem mit den „Kognitiven Figuren autobiographischen Stegreiferzählens“ ein

³²² Vgl. Kap. 4.2., S. 62.

³²³ Es konnte im Fall von Herrn F. im zweiten Abschnitt eine eindeutige Kategorisierung nicht geleistet werden, da sich innerhalb eines immanenten „institutionellen Ablaufmusters“ intentionale Handlungen mit biographischer Relevanz nachweisen ließen (z.B. dass Erreichen seines Zieles, doch noch Musiklehrer zu werden oder sein vorzeitiger Ruhestand als Reaktion auf ein zunehmend als rigide empfundenen institutionelles Umfeld). Gleichzeitig ließ Herr F. erkennen, dass er die rahmensetzenden Machtstrukturen von für ihn biographisch relevanten Institutionen als letzte Instanz für eigene Handlungsspielräume weitgehend anerkannt hat. Eine mögliche Erklärung für diese Uneindeutigkeit könnte darin liegen, dass es zu einem Überlagerungseffekt zwischen einem institutionellen Ablaufmuster und einer späteren biographischen Gesamtformung gekommen ist.

³²⁴ Vgl. Kap. 2.4., S. 33f.

praktikables und nachvollziehbares Analyseinstrumentarium entwickelt hat. Ich meine, dass nicht nur für meine Studie gilt, dass die Bezugnahme auf das erzähltheoretische Modell Schützes zu einer deutlich verbesserten Plausibilität der biographischen Analysen geführt hat.

8.2 Biographische Lernprozesse bei den Proband/-innen

In welcher Weise dokumentieren sich aber nun biographische Lernprozesse innerhalb der vorgestellten Fallbeispiele? – Als eine erste, zusammenfassende Antwort auf diese Frage lässt sich antworten: Bei allen Probanden konnte in der Gesamtstudie ein zunehmendes intentionales Handlungspotenzial nicht nur bezogen auf die Beschreibung ihrer gegenwärtigen Lebenssituation, sondern auch bezogen auf den Interpretationsmodus vergangener biographischer Epochen festgestellt werden. Betrachtet man z.B. die lebensgeschichtlichen Zeugnisse Frau H's, dann wurde u.a. deutlich, dass sie bezüglich ihres Berufslebens aus unterschiedlichen Rekapitulationsperspektiven unterschiedliche Interpretationen des eigenen Handlungsspielraums vornimmt. Zwar wird die in der ersten Studienphase gefundene „Erleidensstruktur“ innerhalb des zweiten Analyseabschnittes nicht vollständig aufgehoben, sie wird aber doch von Frau H. insofern relativiert, dass z.B. die Pensionierung als selbstmotivierter, intentionaler Akt umgedeutet wird. Wesentlich augenscheinlicher wurde die Veränderung ihres dominanten Deutungsmusters in der Beschreibung ihrer aktuellen Lebenssituation. Hier konnte herausgearbeitet werden, dass Frau H. die Abwehr eines Verlaufskurvenpotenzials nach der Pensionierung zunächst dadurch erreicht, dass sie eigene, von Institutionen unabhängige Handlungsimpulse entwickelt und umsetzt (thematisiert wurden hier z.B. die Wiederbelebung sozialer Kontakte oder der kommunikative Austausch auf Reisen). Einem möglichen Missverständnis möchte ich an dieser Stelle vorbeugen: Für das Erkenntnisinteresse der Studie ist es nicht entscheidend, dass die Biographieträgerin ihre durch die Pensionierung gewonnene Zeitautonomie in aktiver und fruchtbarer Weise für sich zu nutzen weiß (diese Tatsache müsste nicht zwingend etwas mit einem intendierten biographischen Lernprozess zu tun haben, sondern könnte einfach eine positive Reaktion auf ihre durch Nicht-Erwerbstätigkeit charakterisierten Lebenswelt sein). Vielmehr ging es in der Analyse um den Nachweis einer durch ein biographisches Lernen veränderten Sichtweise auf die gesamte Biographie, was im Ergebnis zu einem veränderten Identitätskonzept führen soll. Bei Frau H. dokumentierte sich ein solcher Lernprozess – stark zusammengefasst - in folgender Weise: Im ersten Interview erschien die Er-

fahrungsrekapitulation Frau H's als vollständig durch ein institutionelles Ablaufmuster mit Verlaufskurvenpotenzial determiniert. Innerhalb dieser Rekapitulationsperspektive wurden institutionelle Erwartungsschemata durchgängig als den eigenen Handlungsimpulsen übergeordnet reflektiert. Ein eigenmotiviertes Handeln von biographischer Relevanz war – mit Ausnahme der Schilderung einer kurzen Phase um die Zeit des Abiturs – nicht erkennbar. In ihrem ersten Text, der bezogen auf die hierin thematisierten biographischen Epochen über weite Strecken mit den Narrationen des Interviews identisch ist, findet ein intentionales Handeln auf der inhaltlichen Ebene ebenfalls nicht statt. Stattdessen dient Frau H. der berichthaft chronologische Stil des autobiographischen Textes u.a. der Einordnung und Aneignung z.T. traumatischer Erfahrungen. Es erschien zudem plausibel, dass eine weitere Funktion des Textes darin bestand, dass sie durch ihn das eigene, fremdbestimmte Verhalten für sich selbst und andere erklärbar werden ließ. Allerdings nimmt die Autorin durch das Stilmittel der Ironie Bewertungen institutionellen Handelns vor, wodurch sie früher wirksamen Erleidensprozessen aus einer aktuellen Erfahrungsperspektive kritische Impulse entgegensetzt. Im zweiten Interview zeigte sich, dass auch in den hier von der Erzählerin explizierten Erfahrungsrekapitulationen bezüglich ihres Berufslebens ein institutionelles Ablaufmuster weitgehend wirksam bleibt. Wie bereits angesprochen, werden aber bereits für diese biographische Phase aktive Handlungsimpulse von Frau H. thematisiert. Eine Wandlung der Prozessstruktur deutet sich allerdings erst mit der von ihr rekapitulierten Zeit nach ihrer Pensionierung an. Als Ausgangspunkt der Veränderung kann eine intendierte Beschäftigung mit der eigenen Biographie durch die Arbeit in der VHS-Schreibgruppe, aber auch das gezielte Aufsuchen biographisch relevanter Stationen gesehen werden. Bezogen auf eine Veränderung des Deutungsmusters war es eine wichtige Erkenntnis der zweiten Interviewanalyse, dass Frau H. dabei verschiedene Phasen ihrer Lebensgeschichte in ein neues Gesamtkonzept personaler Identität zu integrieren versucht. In diesem Zusammenhang nimmt sich Frau H. erstmals als aktiv handelndes Subjekt ihrer eigenen Biographie wahr. Die Teilnehmer/-innen der Schreibgruppe, als neuer sozialer Bezugsrahmen, werden für sie dabei zum Spiegel für die eigene biographische Erfahrungsaufschichtung. In ihrem zweiten Text dokumentierte sich schließlich das, was als eine "biographische Gesamtformung" bezeichnet worden ist: Frau H. betrachtet die biographische Epoche „Ruhestand“ aus einer biographischen „Totalen“. Dabei expliziert sie nicht nur ein verändertes Konzept ihrer personalen Identität, sondern nimmt vor dem Hintergrund ihrer gesamten Biogra-

phie eine deutliche Wertung vor: „Wir leben ein neues Leben und betrachten es als unerwartetes Geschenk, wir, die jungen Alten.“³²⁵.

Einen gänzlich anderen Ausgangspunkt hat der biographische Lernprozess von Frau S. Im Gegensatz zu Frau H. begründete sich ein biographisches Krisenpotenzial gerade mit dem Verlassen von für sie identitätsstiftenden, institutionellen Strukturen. Da Frau S., wie im ersten Interview analysiert wurde, die Möglichkeit der Umsetzung intendierter Handlungsimpulse hier ausschließlich auf der Ebene institutioneller Teilhabe rekapituliert, deutete sich bereits ein biographisches Krisenpotenzial für die Phase der Pensionierung an. Tatsächlich nimmt sie das vorgegebene Thema „Schulzeit“ für den ersten Text lediglich zum assoziativen Ausgangspunkt, um in Form einer Traumerzählung vor allem die affektive Dimension einer biographischen Krise zu thematisieren. Mit der so erfolgten Chiffrierung einer tendenziell narzisstischen Rekapitulationsperspektive bestätigte sie einerseits die Latenz eines institutionellen Ablaufmusters mit nunmehr negativem Verlaufskurvenpotenzial, leistete andererseits aber zumindest am Ende des Textes eine Vergewisserung ihres aktuellen biographischen Standortes (für die Akzeptanz der Unwiederbringlichkeit ihrer bisherigen (Berufs-)Identität steht hier der Abschlussatz: „Nein, von der Schule kann ich nur noch träumen“³²⁶). Dass hiermit ein biographischer Übergangsprozess zwar eingeleitet, aber noch nicht eine vollständige Wandlung der Prozessstruktur erfolgt ist, wird innerhalb des zweiten Interviews erkennbar, indem nämlich Frau S. für ihre Erfahrungsaufschichtung zunächst auf das ihr vertraute Muster des „Erfüllens“ zurückgreift: Ein selbstkonstruiertes Schema von Verhaltenserwartungen und –erfüllungen konnte selbst bei der Arbeit an von ihr selbst initiierten biographischen Projekten als Fortschreibung des ihr vertrauten Deutungsmusters erkannt werden. Es war insofern nicht überraschend, dass sie die zunächst als rigide empfundene, hierarchische Struktur innerhalb der Schreibgruppe akzeptierte und diese durch das positive Gefühl einer identitätsstiftenden, neuen Gruppenzugehörigkeit kompensiert sah. Eine Wandlung des institutionellen Ablaufmusters deutet sich erst an, als durch den Wegfall der Dozentin neue Strukturen geschaffen werden müssen. Frau S. rekapituliert das Ergebnis dieses Prozesses als das Schaffen einer alternativen, d.h. vor allem einer selbstorganisierten und demokratischen Institution, in der das „Beurteilungsprinzip“ durch ein Prinzip gegenseitiger Verantwortung und Hilfestellung ersetzt wird. Erst im zweiten Text konnte der Abschluss einer Wandlung der Selbstiden-

³²⁵ Faru H.: Junge Alte. S.92f.

³²⁶ Frau S.: Von der Schule träumen. Z. 47.

tität konstatiert werden. Frau S. zeigt sich innerhalb dieses Textes als selbstbestimmt handelndes Subjekt, das in der Lage ist, unterschiedliche Perspektiven ihrer Erfahrungsrekapitulation einzunehmen (so wird von ihr die Erkenntnis expliziert, dass ihre Biographie aus unterschiedlichen Jetzt-Perspektiven besteht, die im Hinblick auf eine tragfähige Identitätskonstruktion aus einer aktuellen Perspektive „überformt“ werden müssen). Eine Abstraktion ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen leistet sie u.a. dadurch, dass sie, besonders am Anfang des Textes, die Ergebnisse biographischer Lernprozesse zusammenfassend darstellt. Am Beispiel von Frau S. war zudem deutlich geworden, dass sich ihr Lernen auch auf die affektiven Dimensionen lebensgeschichtlicher Erfahrungen bezieht, insofern sie diese nun explizit in die Auseinandersetzung über ihre Identität integriert.

Nicht um eine Veränderung, sondern um die Stabilisierung von Identität ging es bei der biographischen Arbeit von Herrn F. So war als durchgängiges Muster seiner Erfahrungsrekapitulationen ein Prinzip der „Dualität“ gefunden worden, d.h., dass er sein biographisches Handeln insofern als intentional deutet, dass er es als eine permanente Auseinandersetzung subjektiver Handlungsmöglichkeiten mit institutionell vorgegebenen Grenzen reflektiert. Als Motivation seiner biographischen Arbeit nennt Herr F. im Rahmen der ersten Studienphase vor allem die Kommunikation, und damit verbunden das „Selbst- und Fremdverstehen“ seines biographischen Handelns. So war deutlich geworden, dass u.a. die Auseinandersetzung mit seinen in der Jugend wirksamen Identifikationen durch gesellschaftliche Tabus besetzt war, und demzufolge eine Kommunikation biographisch relevanter Erfahrungen erschwert wurde. Der erste autobiographische Text „Aus meiner Schulzeit“ war dementsprechend vor allem als ein dem kommunikativen Austausch dienender Transformationsakt der im Interview explizierten Zwiespaltenheit gedeutet worden, welche sich aus einer Verknüpfung zwischen subjektiver Identifikation mit der vorherrschenden Nazi-Ideologie und der Realisierung eines subjektiv intendierten Handelns überhaupt ergibt. Der Text, der das opponierende Verhalten zweier Lehrer beschreibt, erschien zwar auf den ersten Blick als Kontrastierung des eigenen Verhaltens, das von ihm selbst als „Mitläufertum“ charakterisiert worden ist, die eingehende Analyse zeigte allerdings, dass Herr F. hier durchaus auf eine implizite und überwiegend emotional bewertende Weise eine Reflektion eigener Handlungsmöglichkeiten leistet. Eine Überformung seiner biographischen Erfahrungsaufschichtung deutet sich innerhalb der ersten Studienphase an, als er aus seiner aktuellen Perspektive sein Berufsleben in einer Gesamtheit reflektiert („Jetzt weiß ich, dass das meinen eigentlichen Anlagen und Interessen überhaupt nicht entsprach“, I., Z.407-409). Im

Anlagen und Interessen überhaupt nicht entsprach“, I., Z.407-409). Im zweiten Studienabschnitt rekapituliert Herr F. den Ruhestand als neue biographische Epoche, in der fehlende institutionelle Verhaltensanforderungen zur Voraussetzung ausschließlich eigenmotivierten Handelns werden. In diesem Zusammenhang reflektiert er die Erkenntnis, dass durch die Abspaltung einer von der beruflichen Identität unabhängigen persönlichen Identität ein Sinn biographischen Handelns von ihm selbst konstruiert werden muss. Die inhaltliche und formale Gestaltung seines zweiten Text ließ erkennbar werden, dass Herr F. mit dem Thema „Pensionierung“ eine wesentlich weniger affektbesetzte biographische Epoche bearbeitet hat. Vielmehr kann der Text als eine Bestandsaufnahme betrachtet werden, im Rahmen derer er einzelne Aspekte des Themas benennt und diese in ihrer biographischen Relevanz reflektiert. Anders als im ersten Text thematisiert Herr F. hier nicht ein biographisches Krisenpotenzial (so wie er dies noch im Interview am Beispiel seiner Stimmstörung dargestellt hat), sondern „referiert“ vielmehr die Resultate eines weitgehend abgeschlossenen Lösungsprozesses. Als bedeutsam für sein biographisches Lernen wurde die von Herrn F. im Text rekapitulierte Erfahrung gewertet, dass die für ihn notwendige Wiederherstellung/Neuschaffung einer stabilen Identität zum Lerngegenstand für Menschen werden konnte, die sich nach dem Zusammenbruch der DDR in einer vergleichbaren Krise befanden. Nicht die Überwindung eines rigiden Deutungsmusters stand somit bei der biographischen Arbeit von Herrn F. im Vordergrund, sondern vielmehr der hierdurch erreichte, emanzipatorische Umgang mit relevanten Stationen seiner Identitätsentwicklung.

8.3 Die Bedeutung der Schreibwerkstatt für das biographische Lernen

Im Folgenden möchte ich auf die zentrale Fragestellung zurückkommen, die ich an den Anfang der vorliegenden Arbeit gestellt habe: Inwieweit kann eine institutionelle Erwachsenenbildung individuelle Suchbewegungen in Richtung stabiler persönlicher Identität kompetent unterstützen? – Als Ergebnis der Studie konnte der Nachweis erbracht werden, dass sich bei den untersuchten Probanden Lernprozesse ergeben haben, die sich auf ihre Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie zurückführen lassen. In welcher Weise das Seminarkonzept der Schreibwerkstatt dieses Lernen konkret initiiert bzw. unterstützt hat, ist zwar bereits an mehreren Stellen angesprochen, aber nicht systematisch diskutiert worden. Für eine Ordnung der Wirkungsweisen des insti-

tutionellen Kursangebotes auf den biographischen Lernprozess scheint mir eine Unterteilung in die folgenden Kategorien sinnvoll:

1. motivationale Aspekte
2. strukturgebende Aspekte
3. literaturpädagogische Aspekte
4. kommunikative Aspekte

1. Motivationale Aspekte des biographischen Lernens im Rahmen der VHS-Schreibwerkstatt

Für alle drei Fallbeispiele gilt, dass eine Beschäftigung mit der eigenen Biographie nicht erst mit der Teilnahme an der Schreibwerkstatt begonnen hat. So standen sowohl die Arbeit von Frau S. an einer Familienchronik, als auch die Recherchen von Herrn F. über die Deportation der jüdischen Nachbarsfamilie vor einer organisierten, regelmäßigen biographischen Arbeit in der Schreibgruppe. Schließlich können auch die Reisen von Frau H., die sie u.a. zu biographisch bedeutsamen Orten ihrer Vergangenheit führten oder auch ihr regelmäßiger Austausch mit Schulfreundinnen zumindest als ein formuliertes Interesse an der eigenen Biographie bezeichnet werden. Wenn somit also – im Rahmen der Fallbeispiele - nicht konstatiert werden kann, dass das Interesse an biographischer Arbeit erst durch das Angebot der VHS ausgelöst bzw. erzeugt worden ist, bot die Schreibwerkstatt gleichwohl einen äußeren *Anlass*, biographische Erfahrungen in strukturierter, regelmäßiger Weise zu explizieren. Diesen Anlass formuliert z.B. indirekt Frau H., wenn sie im zweiten Interview resümiert, dass ihr ganzes Leben aus Geschichten bestehe, die sie „mal aufschreiben müsste“³²⁷. Für die Beschreibung ihres motivationalen Ausgangspunktes ist diese Aussage in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Zum einen bringt Frau H. hiermit ihre Erkenntnis zum Ausdruck, dass sich ihre Biographie über das Erzählen von „Geschichten“ erschließen bzw. darstellen lässt, zum anderen antizipiert sie indirekt die Schreibwerkstatt als eine Art „Biogra-

³²⁷ Wörtlich heißt es im zweiten Interview von Frau H.: „Mein ganzes Leben besteht im Grunde genommen aus lauter Episoden, die natürlich mehr oder weniger witzig waren, und das kommt natürlich drauf an, wie man sie erzählt. Und da hatte ich mir dann gedacht: Eigentlich müsstest du mal anfangen, so Geschichten, die man so erlebt hat, mal aufzuschreiben (...)“ (Frau H., Interview II, Z. 278ff.).

phiegenerator³²⁸, also als einen Produktionsort für Lebensgeschichte(n). Mit anderen Worten: Die VHS-Schreibwerkstatt bietet für Frau H. sowohl einen Anlass, als auch den nötigen Raum, einzelne biographische Episoden in Form von Geschichten zu generieren, von denen sie annimmt, dass sie in ihrer Gesamtheit das eigene Leben beschreiben.

Wenn ich bereits in Kapitel 4.3. auf die Ergebnisse Kades hingewiesen habe, dass es für die von ihm befragten Teilnehmer/-innen eines Funkkollegs u.a. um eine Objektivierung ihrer individuellen Identitätssuche ging³²⁹, dann deutete sich bei Frau S. eine ähnliche Begründungsstruktur an. Der von ihr formulierte Anspruch an sich selbst, die ihr nach der Pensionierung zur Verfügung stehenden Zeit „irgendwie nutzbringend“ zu verwenden³³⁰, wird durch die Teilnahme an dem Angebot einer anerkannten Lerninstitution eingelöst. Nicht nur für das Beispiel von Frau S. kann somit der Schluss gezogen werden, dass der sinnstiftende Aspekt eines institutionalisierten Lernangebotes gerade für ein biographisches Lernen nicht unterschätzt werden darf. Während bezogen auf traditionelle Lernformen und -inhalte die Frage nach dem „Warum“ vergleichsweise leicht mit dem Hinweis auf die jeweils gesetzten Lernziele beantwortet werden kann (eine entsprechende Argumentation könnte z.B. lauten: „Ich lerne Spanisch, um mich während meiner Spaniaufenthalte besser mit den Einheimischen verständigen zu können“), erscheint die Erklärung für eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie zumindest schwieriger. Für das Beispiel der Schreibwerkstatt könnte daher gelten, dass diese eine objektive und nachvollziehbare Begründung für die biographische Arbeit der Teilnehmenden anbietet. Nicht die Auseinandersetzung über personale Identität wird hierbei in den Vordergrund gestellt, sondern vielmehr die Anleitung für eine literarische Textproduktion.

In einem engen Zusammenhang mit dem, was ich im Folgenden als die „kommunikativen Aspekte“ des institutionellen Angebotes ansprechen werde, steht zudem die Bereitstellung eines sozialen Raumes oder, anders akzentuiert, einer definierten Form von Öffentlichkeit durch die Schreibwerkstatt. Wenngleich die Bedeutung der übrigen Teilnehmer/-innen als berufsalternative soziale Bezugsgruppe in allen drei Fallanalysen gefunden werden konnte, erhält dieser Aspekt bei Herrn F. eine besondere Nuance. Für seine biographische Arbeit, die er in Bezug auf sein Erlebnis mit der Deportation der jüdischen Nachbarsfamilie explizit als „Vergangenheitsbewältigung“

³²⁸ Diesen prägnanten Ausdruck verwendet Alois Hahn, der damit Institutionen bezeichnet, die eine subjektive, symbolische Rückbesinnung auf die gesamte Vita gestatten (Vgl. Hahn, Alois: Biographie und Lebenslauf. In: Brose/Hildebrand 1988, S. 93).

³²⁹ Vgl. Kade 1996, S. 244 oder S. 69 der vorliegenden Arbeit.

³³⁰ Vgl. Frau S., Interview I, Z. 857ff.

bezeichnet³³¹, benötigt er eine „Öffentlichkeit“, im Rahmen derer er einerseits eine „Zeugenschaft“ leisten möchte, andererseits aber auch die Begründungen seines eigenen biographischen Handelns kommunizieren will. In besonderer Weise antizipiert Herr F. die Schreibwerkstatt in diesem Zusammenhang als ein öffentliches Forum, das das von ihm angestrebte Selbst- und Fremdverstehen biographischen Handelns ermöglichen soll. Für die Motivation von Frau H. und Frau S. gibt es im Rahmen der Analysen keinen Hinweis darauf, inwieweit der soziale Aspekt, also das Initiieren neuer sozialer Kontakte, als Motivation für ihre Teilnahme an der Schreibwerkstatt betrachtet werden kann. Bezogen auf die soziale Interaktion in der Gruppe rekapituliert Frau S. vor ihrem ersten Besuch der Schreibwerkstatt im Gegenteil zunächst eher negative Vorstellungen („Ich dachte mir, da sitzt man zusammen, jeder hat sein Thema, liest vor, was er geschrieben hat, damit es beurteilt werden kann“³³²). Obwohl gerade Frau S. bei der Rekapitulation ihrer tatsächlichen Erfahrungen eine deutliche Betonung des sozialen Aspektes für ihre biographische Arbeit vornimmt, ist diese Aussage vor dem Hintergrund eines institutionellen biographischen Lernens dennoch von Bedeutung. Mit der negativ konnotierten Assoziation einer schulischen Lern- und Arbeitssituation thematisiert Frau S. einen möglichen Nachteil der Anbindung biographischen Lernens an eine „klassische“ Bildungsinstitution. Es ist dies die Tatsache, dass institutionelle Lernerfahrungen bei potenziellen Teilnehmer/-innen durchaus negativ besetzt sein können. Wenngleich sich für die „Volkshochschule“ sagen lässt, dass sie als Lerninstitution in der öffentlichen Meinung noch am ehesten mit einer teilnehmerorientierten und partnerschaftlichen Form der Weiterbildung assoziiert wird, soll dieser Problemaspekt nicht unterschlagen, sondern vielmehr bei den im nächsten Kapitel folgenden didaktischen Überlegungen aufgegriffen werden.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass sich die motivationale Bedeutung der Schreibwerkstatt - bezogen auf das biographische Lernen der Probanden - darin zeigt, dass diese sowohl Anlass und Begründung, als auch einen (sozialen) Raum für die Beschäftigung mit der eigenen Biographie bietet.

³³¹ Vgl. Herr F. Interview I, Z. 626 oder S. 147 dieser Arbeit.

³³² Frau S.: Interview II, Z. 176f, hier S. 218.

2. Strukturebende Aspekte der Schreibwerkstatt

Wenngleich bereits in Kapitel 4.2. biographisches Lernen als ein diskontinuierlicher, selbstbestimmter und selbstorganisierter Prozess charakterisiert worden ist, zeigte sich in den konkreten Fallbeispielen, dass die strukturebenden Komponenten des institutionellen Angebotes in positiver Weise auf das Lernen der Probanden gewirkt haben. Zu den wesentlichen Strukturelementen der Schreibwerkstatt gehören die Festschreibung von Ort und Uhrzeit der Gruppentreffen, die Vorgabe eines jeweils zu bearbeitenden biographischen Themas, die Länge der autobiographischen Texte sowie der ritualisierte Verlauf der Gruppentreffen (einschließlich der Absprache verbindlicher Kommunikationsregeln). Den subjektiv erfahrenen Sinn dieser institutionellen Vorgaben formuliert in deutlicher Weise Herr F., wenn er u.a. als eine Motivation seiner Teilnahme die produktive Bearbeitung seiner „uferlosen Assoziationen“ angibt.³³³ Auch für Frau S., die die formalen und inhaltlichen Textvorgaben zunächst als Ausdruck einer institutionellen, hierarchischen Machtstruktur empfindet, wird im Laufe der regelmäßigen Teilnahme an der Schreibwerkstatt erkennbar, dass die Kommunizierbarkeit biographischer Erfahrungen hierdurch verbessert wird³³⁴. In diesem Zusammenhang argumentiert sie in einer ähnlichen Weise, wie es von Herrn F. für die Bedeutung des „Fremdverstehen“ angesprochen worden ist: Für Frau S. ist es vor allem der (für sie existierende) „rote Faden“ innerhalb ihrer biographischen Erfahrungsrekapitulationen, der von den Zuhörenden nachvollzogen bzw. auf seine Plausibilität hin überprüft werden soll.³³⁵ Frau H. schließlich betonte u.a. den durch die inhaltlichen Vorgaben erzielten Effekt, dass hierdurch zwangsläufig auch Themenbereiche angesprochen wurden, die bei vielen der Beteiligten durch mehr oder weniger stark wirksame Tabus besetzt waren.³³⁶ Des weiteren bestätigte sich im Rahmen der Studie die für die Textarbeit bereits antizipierte Fokussierung von biographischen Erfahrungsrekapitulationen. Zwar lässt sich bezüglich der Vorgabe von maximal zwei Textseiten feststellen, dass diese in fast allen Fällen überschritten worden ist, dennoch hat der Vergleich zwischen Interviews und Texten gezeigt, dass bei letzteren eine sinnhafte Verdichtung biographischer Themen in allen Fällen nachgewiesen werden konnte. Ich habe bereits im Rahmen der

³³³ Vgl. Herr F., Interview II, Z. 117f oder hier S. 256.

³³⁴ Vgl. Frau S., Interview II, Z. 180ff oder hier S. 221ff.

³³⁵ Die konkrete Stelle des Interviews lautet: „Das ist ja immer gravierend, wenn man seine Erinnerungen aufschreibt, dass man selber ja natürlich den roten Faden im Kopf hat, aber ihn nicht konsequent durchführt, so dass Missverständnisse entstehen können.“ (ebd.)

³³⁶ „Drittes Reich, diese Erfahrung, aber das ist sowieso ein Thema, wo die meisten Leute nicht so gerne drüber reden.“ (Frau H., Interview II, Z. 290f oder hier S. 180).

„Zwischenbetrachtung“ darauf hingewiesen, dass hiermit nicht etwa eine Wertung des Textes im Hinblick auf dessen erhöhtes Biographisierungspotenzial verstanden werden soll. Vielmehr haben die Analysen gezeigt, dass sowohl die narrativen, als auch die schriftlichen biographischen Äußerungen je eigene Interpretationsmodi bezeichnen, die nicht zuletzt in ihrer gegenseitigen Bezogenheit ein aufschlussreiches Bild über die jeweils wirksam gewordenen biographischen Lernprozesse ermöglicht haben.

Die durchaus mögliche Kritik, dass durch die thematischen Vorgaben die assoziierende bzw. symbolische Komponente biographischen Lernens unterdrückt werden könnte, zeigte sich insbesondere in den autobiographischen Texten von Frau S. als weitgehend unbegründet. Während Sie das Thema „Schulzeit“ in der Weise aufgriff, dass sie in Form einer Traumerzählung eine aktuelle biographische Krise thematisierte, beinhaltete auch ihr zweiter Text einen diskontinuierlichen, symbolhaften Zugang zum vorgegebenen Thema. Ebenso wählte Herr F. für die Bearbeitung des Themas „Schulzeit“ den Weg zweier metaphorischer Situationsbeschreibungen, deren übergeordnete biographische Relevanz in der Analyse gezeigt werden konnte. Natürlich bleibt es fraglich, inwieweit andere Teilnehmer/-innen in ähnlich emanzipierter Weise mit entsprechenden inhaltlichen oder strukturellen Vorgaben umgehen können. Für die untersuchten Fallbeispiele aber kann gelten, dass die organisierte Seminarform der Schreibwerkstatt biographische Reflexionen und deren Kommunikation nicht eingeschränkt, sondern diese, wie im Fall von Herrn F. besonders deutlich geworden ist, überhaupt erst ermöglicht hat.

Als Resümee für die Bedeutung der institutionellen Strukturvorgaben erscheint mir aber auch ein Rückgriff auf ein wesentliches Motiv biographischen Lernens notwendig. So ist der Ausgangspunkt für ein „Identitätslernen“ bereits in der Einleitung dieser Arbeit mit der gegebenen Notwendigkeit einer subjektiven Sinn- und Orientierungssuche bezeichnet worden. Es ist also gerade das Fehlen von orientierungs- und sinnstiftenden Strukturen, wodurch eine tragfähige Identitätsentwicklung auf subjektiver Ebene bedroht sein kann. Es ist daher keineswegs ein Widerspruch, sondern vielmehr eine einzufordernde Entlastungsleistung der institutionellen Erwachsenenbildung, dass Strukturen dort angeboten werden, wo ein Verlust von Struktur oder, wie es Kade ausdrückt, die „Unendlichkeit radikalierter Subjektivität“³³⁷ droht.

³³⁷ Kade 1996, S. 244.

3. Literaturpädagogische Aspekte der Schreibwerkstatt

Da ein schriftlich fixiertes, didaktisches Konzept der untersuchten Schreibwerkstatt zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht vorlag, kann eine Zusammenfassung der literaturpädagogischen Wirkungsweisen lediglich anhand der konkreten schriftlichen Resultate vorgenommen werden. Beziehen möchte ich mich dabei allerdings zunächst auf die Ausführungen in Kapitel 3.3, in dem einige Besonderheiten der schriftlichen Darstellung im Gegensatz zur mündlichen Erzählung angesprochen worden sind. So war u.a. festgestellt worden, dass ein Autor die Rezeptionsperspektive eines potenziellen Lesers in intensiverer Weise reflektieren muss, als es im Rahmen eines Gespräches, aber auch im Rahmen eines Interviews der Fall ist (in Letzteren besteht jederzeit die Möglichkeit des „Empfängers“, sich ihm nicht unmittelbar erschließende Zusammenhänge durch Nachfragen erläutern zu lassen). Nicht nur für die untersuchten Texte, sondern für jede zusammenhängende schriftliche Äußerung gilt daher, dass sie eine in sich abgeschlossene Sinn-einheit bilden müssen. In allen sechs Texten fand sich zu diesem Zweck ein (allwissender) auktorialer Erzähler, der nicht nur in „klassischer“ Weise eine Perspektivierung der potenziellen Leser leistete, sondern im Rahmen des Textganzen z.B. Erläuterungen, Zeitsprünge und Reflexionen vornehmen konnte. Gleichwohl konnten in den Texten unterschiedliche Erzählvarianten herausgearbeitet werden, deren literaturästhetische Formen in einem engen Bezug zu den transportierten Botschaften gesehen wurden. Besonders augenscheinlich war die Nähe- bzw. distanzschaffende Wirkung der unterschiedlichen Stilformen bezüglich des affektiven Potenzials der in dem jeweiligen Text rekapitulierten biographischen Erfahrungen. So diente z.B. Frau H. die chronologisch-berichthafte Darstellungsweise ihres ersten Textes zur Explikation z.T. traumatischer Erlebnisse, deren Kommunikation durch die im Text vorgenommene „Ent-Emotionalisierung“ vorbereitet bzw. erleichtert werden sollte. Ein noch deutlicherer Transformationsakt fand sich bei dem ersten Text von Herrn F., der das Thema „Schulzeit“ in metaphorisch-anekdotenhafter Form bearbeitete. Auch hier konnte festgestellt werden, dass die im Interview gefundene, emotionale Dimension, die sich im Wesentlichen in einer ungeklärten Identifikationsstruktur sowie einem damit verbundenen Rechtfertigungsdruck von Herrn F. zeigte, in Form eines literarischen Stellvertreteraktes „entschärft“ worden ist. Am weitreichendsten findet eine textimmanente Bearbeitung von krisenhafter Emotionalität in dem „Schulzeit-Text“ von Frau S. statt. In ihm wird zwar von der Autorin das in der Analyse herausgearbeitete, narzisstisch-regressive Potenzial in eine symbolhafte Traumerzählung transformiert, dennoch bleibt es auf einer relativ oberflächlichen Ebene für

den Rezipienten erkennbar. – In Anlehnung an die Feststellung Maders, dass in der schriftlichen biographischen Reflexion ein „Selbstbedeutungsort“ fixiert wird³³⁸, war auch für den Forschungsansatz der vorliegenden Studie davon ausgegangen worden, dass die Texte einen jeweiligen Status-Quo biographischer Erfahrungsaufschichtung repräsentieren. Die Bedeutung der literaturpädagogischen Begleitung kann, insbesondere in der ersten Studienphase, darin gesehen werden, dass den Lernenden durch die Verwendung unterschiedlicher Stilmittel eine öffentliche Kommunizierbarkeit ihres sehr persönlichen „Selbstbedeutungsortes“ ermöglicht wurde. Hierzu gehörte u.a. die Reflexion einer Rezeptionsperspektive, die nicht durch eine zu sehr affektbetonte, exhibitionistische Form der Darstellung in die Nähe eines therapeutischen Zuhörers gesetzt werden sollte. Es muss dabei – wie bereits gesagt – die Frage offen bleiben, inwieweit den Teilnehmenden bereits vor dem Erzeugen der Texte verschiedene literaturästhetische Mittel durch die Kursleiterin nahegebracht worden sind. Folgt man aber meiner induktiv gewonnenen Beschreibung der Wirksamkeit literarischer Stilmittel auf den biographischen Lernprozess, dann zeigt sich gerade im Vergleich mit der zweiten Studienphase eine interessante Veränderung innerhalb der literarischen Transformationsprozesse: Sowohl im zweiten Text von Frau H., als auch in dem von Herrn F. finden sich Tendenzen, die als „Ent-Literarisierung“ insofern verstanden werden können, als dass z.B. literaturästhetische Mittel der Chiffrierung weitgehend fehlen. Vielmehr können beide Texte über weite Strecken als eine reflexive Bestandaufnahme rezipiert werden, in der Einzelaspekte des Themas „Pensionierung“ von den Autoren aufgegriffen und hinsichtlich ihrer biographischen Relevanz gewichtet werden. Im Rahmen dieser Reflexionen finden sich, anders als in ihren ersten Texten, durchaus explizite affektive Erfahrungsrekapitulationen (z.B. das Thema des „Verlustes“ bei Frau H. oder die Thematisierung von „Altersängsten“ bei Herrn F.).

Die bewusstere Umgang mit affektiven Potenzialen zeigt sich auch bei Frau S, die ebenfalls weitgehend auf Chiffrierung, aber nicht auf einen symbolhaft-diskontinuierlichen Themenzugang verzichtet. Da gerade an der zweiten Textserie ein biographischer Lernprozess der Probanden herausgearbeitet worden ist, kann zunächst festgestellt werden, dass dieses Lernen nicht bedingt ist durch ein zunehmendes Maß an literarischer Kompetenz. Die Bedeutung literaturpädagogischer Begleitung kann vielmehr darin gesehen werden, dass, gerade zu Beginn eines biographischen Diskurses in der Gruppe, Ausgangspunkte biographischer Erfahrungsrekapitulationen geschaffen werden müssen, die einen weitergehenden, kommunikativen Prozess ermöglichen. Der Einsatz von literarischen Stilmitteln bedeutete im Falle der hier untersuchten Texte vor

³³⁸ Vgl. Mader 1989, S. 152.

allem die Möglichkeit einer selbstgewählten Distanz zu krisenhaften Affektpotenzialen, die sowohl hinsichtlich einer Rezeptionsperspektive, als auch entsprechend des Status-Quo der jeweils eigenen Bearbeitung „dosiert“ worden sind.

4. Kommunikative Aspekte der Schreibwerkstatt

Wenn es im Folgenden darum gehen soll, die Bedeutung der Kommunikation innerhalb der Schreibwerkstatt zu diskutieren, befinde ich mich im Prinzip in einem Dilemma: Auf der einen Seite ist an unterschiedlichen Stellen nicht nur innerhalb der Studie selbst, sondern auch im Rahmen der theoretischen Reflexionen deutlich geworden, dass das Schreiben der Texte einerseits, und deren Kommunikation andererseits als eine untrennbare Wirkungseinheit betrachtet werden müssen, wenn es um die Funktionsprinzipien und den Nachweis biographischer Lernprozesse gehen soll. Auf der anderen Seite war es gerade die Kommunikation innerhalb der Schreibgruppe, die durch die methodologische Anlage der Studie nicht erfasst werden konnte.³³⁹ Tatsächlich kann es als eine wesentliche Erkenntnis der vorliegenden Arbeit gesehen werden, dass sich biographisches Lernen, welches bereits mehrfach auch synonym als „Identitätslernen“ bezeichnet worden ist, immer als ein kommunikativer Akt vollzieht. Dies erscheint bereits insofern als zwingend, da eine personale Identität nicht losgelöst von einem „sozialen Außen“ gedacht werden kann. Nicht zuletzt die biographischen Erfahrungsrekapitulationen der untersuchten Probanden haben zudem deutlich werden lassen, dass unter einer konstruierten Lebensgeschichte immer auch die Geschichte biographischer Interaktionen zu verstehen ist. Um dennoch eine das biographische Lernen begleitende Kommunikation in die Analyse mit einzubeziehen, sind die narrativen Interviews als originärer Bestandteil der angenommenen Lernprozesse untersucht worden. Auch hier fanden sich, um es mit dem Begriff Maders auszudrücken, biographische „Selbstbedeutungsorte“, die sich, in der Betrachtung des Gesamtprozesses, ebenfalls als dynamisch veränderbar gezeigt haben. Die Schwierigkeit für eine valide Beweisführung besteht darin, dass die Art der gegenseitigen Einflussnahme (Text-Interview/Interview-Text) methodologisch nicht exakt erfasst werden kann. So sind zwar eine Vielzahl von Indizien gefunden worden, dass die Biographisierungsprozesse, die z.B. im Rahmen der ersten Textarbeit geleistet worden sind, einen Ein-

³³⁹ Dies liegt nicht daran, dass die Bedeutung der Gruppenkommunikation in der Anlage der Studie unterschätzt worden wäre, sondern vielmehr in dem Problem eines validen, die Gruppenkommunikation erfassenden Studiendesigns begründet

fluss auf die weitere Erfahrungsrekapitulation (z.B. im zweiten Interview) genommen haben, wirklich beweisbar ist dieser allerdings nicht. Was ich allerdings habe nachweisen können, ist, dass im betrachteten Zeitraum bei allen Fallbeispielen eine zunehmende Reflexion biographischer Deutungsmuster dergestalt erfolgt ist, dass ein zunehmendes, als emanzipatorisch zu verstehendes biographisches Handlungspotenzial dokumentiert werden konnte. Dementsprechend könnte – bezogen auf die Wirksamkeit der Kommunikation auf den biographischen Lernprozess – zumindest die Minimalaussage getroffen werden, dass sich ein solcher in den untersuchten biographischen Dokumenten *artikuliert*, und damit zur Grundlage jeder weiteren biographischen Kommunikation der Probanden werden wird. Unzweifelhaft ist ebenso, dies ist insbesondere bei Herrn F. deutlich geworden, dass die Kommunikation biographischer Erfahrungen in der Schreibgruppe explizit als Motiv für die Teilnahme genannt worden ist. Herrn F. ging es eben nicht nur um das Verfassen von Texten (auch wenn er sein Bedürfnis thematisiert, seinen Enkeln etwas hinterlassen zu wollen), sondern vielmehr auch darum, sich seiner biographischen Identität durch deren Kommunikation zu vergewissern. So manifestierte sich sein biographisches Lernen u.a. in der, nicht zuletzt durch die Arbeit in der Schreibgruppe erworbenen Fähigkeit, das eigene lebensgeschichtliche Erfahrungsreservoir als Lerngegenstand für andere zu kommunizieren. In diesem Sinne hat die Schreibwerkstatt zweierlei Dinge geleistet: Zum einen bot sie Anlass, Begründung und Raum für einen literarischen Reflexionsprozess biographischer Erfahrungen, zum anderen leistete sie genau dadurch Gesprächsanlässe, in denen die Ergebnisse der Texte zum Status-Quo für eine weiterführende Reflexion wurden. Es hat sich im Rahmen der nachvollzogenen Lernprozesse gezeigt, dass durch die Kommunikation von Lebensgeschichte nicht nur aktuell gültige Rekapitulationsmuster auf ihre Tragfähigkeit, d.h. ihre Plausibilität hin überprüfbar wurden, sondern dass durch sie darüber hinaus auch neue, von außen kommende Sichtweisen bewusst in die eigene Interpretation der je subjektiven Lebensgeschichte mit einbezogen werden sollten.

8.4 Didaktische Reflexionen zur Anleitung biographischer Lernprozesse

Der wohl bedeutsamste Unterschied zu traditionellen didaktischen Konzepten besteht bei einem angeleiteten biographischen Lernen darin, dass die Teilnehmer/-innen ihren Lerngegenstand „selbst mitbringen“, nämlich ihr je eigenes biographisches Erfahrungsreservoir und – damit ver-

bunden - ihre je eigene Identitätskonstruktion. Somit entziehen sich sowohl Lerninhalte, als auch Lernziele der Möglichkeit einer überindividuellen Beschreibung durch institutionelle Lerncurricula. Es wäre tatsächlich paradox, wenn eine Lerninstitution auf die gesellschaftlich existierende Notwendigkeit einer individuellen Sinn- und Identitätssuche mit der Formulierung allgemeingültiger Identitätskonzepte zu reagieren versuchen würde. Für das Lehr-/Lernverhältnis hat das Fehlen definierter Lerninhalte und Lernzielebenen weitreichende Konsequenzen: Der Anleiter hat – bezogen auf ein Identitätslernen – keinen „Wissensvorsprung“ vor den Lernenden. Vielmehr ist deutlich geworden, dass den Lernsubjekten selbst eine „Expertenschaft“ für ihre biographischen Lernprozesse zugesprochen werden muss. Trotzdem – das haben nicht zuletzt die Ausführungen des vorangegangenen Kapitels gezeigt - wäre es vorschnell und letztlich unrichtig, hieraus zu folgern, dass sich biographisches Lernen nicht durch eine institutionell entwickelte, didaktische Konzeption initiieren und unterstützen ließe. Ein wesentliches a priori hierfür liegt zunächst in der Erkenntnis, dass biographische Lernprozesse nicht geplant, sondern „lediglich“ *moderiert* werden können. Am Beispiel der untersuchten Schreibwerkstatt sind die strukturgebenden Aspekte des institutionellen Rahmens, vor allem aber auch die Bedeutung der Vorgaben durch die Anleiterin bereits angesprochen worden. Überhaupt ließen sich alle im letzten Kapitel vorgestellten Wirkungsaspekte der Schreibwerkstatt in didaktische Aussagen transformieren (z.B.: das Seminarangebot soll den Teilnehmenden einen geschützten Raum für die Kommunikation biographisch relevanter Erfahrungen anbieten). Da ich von einer weitgehenden Wiederholung meiner Aussagen absehen möchte, soll an dieser Stelle vor allem ein Aspekt näher betrachtet werden, den ich – am konkreten Beispiel des untersuchten institutionellen Angebotes - für eine Didaktik biographischen Lernens hervorheben möchte: Ich halte es für fraglich, ob ein Seminarangebot, welches unter den Abstrakta „biographisches Lernen“ oder „Identitätslernen“ veröffentlicht worden wäre, seine Adressaten wirklich erreicht hätte. Neben der Unmöglichkeit (nicht nur im Rahmen der Ankündigung), überindividuelle Lernziele zu bezeichnen, müsste hier das „Eingeständnis“ der potenziellen Seminarteilnehmer/-innen antizipiert werden, dass sie einen „Lernbedarf an Identität“ hätten. In dieser Hinsicht haben mir meine Erfahrungen als VHS-Leiter gezeigt, dass alle Angebote, die ein persönliches Krisenpotenzial der Teilnehmenden implizieren, zumindest

als „hochschwellig“ empfunden werden.³⁴⁰ Tatsächlich bietet die „Schreibwerkstatt“ den Teilnehmer/-innen ein Lernziel an, welches sich vordergründig nicht auf die möglichen Resultate biographischen Lernens, sondern auf die Produktion literarischer Texte bezieht. Entsprechend lautete z.B. der Titel des untersuchten Seminars im VHS-Programmheft: „Lebenserinnerungen spannend aufschreiben“. Es kann davon ausgegangen werden, dass hierdurch die Erwartung auf Teilnehmerseite erzeugt wurde, dass ihnen in diesem Seminar Fähigkeiten vermittelt werden, die vor allem auf eine Verbesserung ihrer literarischen Stilkompetenz abzielen.³⁴¹ Wenngleich sich die Vermittlung von entsprechenden Lerninhalten der durchgeführten Untersuchung entzogen hat, bleibt es offensichtlich, dass biographische Lernprozesse von institutioneller Seite zwar nicht konzeptionell expliziert, wohl aber durch dieses Seminar initiiert und transportiert worden sind. Gleichwohl wäre es zuwenig, biographisches Lernen quasi als ein „Abfallprodukt“ der Schreibwerkstatt zu sehen. Es ist sowohl auf theoretischer Ebene (z.B. durch den Hinweis auf die Erkenntnisse Kokemohrs und Kollers, dass die Vermittlung rhetorischer Stilmittel Verstehensräume eröffnet, indem die Artikulation von vorher Unartikulierte ermöglicht wird³⁴²), als auch auf praktischen Ebene der Studie (z.B. die metaphorische Reflektion ambivalenter Identifikationsstrukturen bei Herrn F.) die Bedeutung biographischer Kommunikation hervorgehoben worden. Die bereits formulierte Erkenntnis, dass biographisches Lernen in jedem Fall über die Kommunikation biographischer Erfahrungen erfolgen muss, führt m. E. vor allem zu zwei Konsequenzen: Ein institutionelles Angebot, welches biographisches Lernen ermöglichen soll, muss zum einen biographische Gesprächsanlässe generieren, zum anderen muss es eine Kompetenzerweiterung bezüglich der biographischen Kommunikation ermöglichen. Es konnte, wie ich meine, in sehr überzeugender Weise gezeigt werden, dass die Schreibwerkstatt mit ihrem autobiographischen Arbeitsschwerpunkt genau diese beiden Kommunikationsaspekte in besonderer Weise „bedienen“ konnte. Betont werden sollte in diesem Zusammenhang auch der Sinn eines jeweils der Gesamtgruppe vorgegebenen biographischen Themas. So kann - trotz der in der Studie gefundenen,

³⁴⁰ So wurde beispielsweise ein Seminar unter dem Titel „Erziehung und Aggression“ erst angenommen, nachdem sowohl der Titel, als auch der Inhalt positiver formuliert worden war („Mit Kindern leben – Wege zu einem besseren Verstehen“).

³⁴¹ Als ein Beleg hierfür kann z.B. die Aussage von Frau S. gelten: „(...) da war, also, dann doch bei mir ein Punkt erreicht, an dem ich das Gefühl hatte: Ich möchte zwar meine Erinnerungen aufschreiben, aber ich weiß nicht recht, wie. Allein schon der äußere Umfang (...), 10 Seiten von irgend so einer Begebenheit?“ (Frau S.: Interview II, Z. 151f. oder hier S. 215.) Es soll hier aber auch daran erinnert werden, dass neben einer Erweiterung der stilistischen Kompetenz auch inhaltliche Hilfestellungen zur Bewältigung biographischer Erfahrungen erwartet wurden (z.B. sagt Frau S. an etwas späterer Stelle: „Ich hab das dann irgendwann auch mal aufgeschrieben, dass ich mir [beim Lesen der Briefe an ihre Mutter, Anm. d. Verf.] wie eine Zeitreisende vorkam, deren Ziel so im Nebel verschwimmt, und man weiß nicht, wie soll man rankommen, nich. Ich brauchte also Hilfe).

³⁴² Vgl. Kokemohr/Koller 1996, S. 97.

unterschiedlichen Umgangsweisen der Probanden – angenommen werden, dass hierdurch eine gemeinsame Basis nicht nur für die Gruppenkommunikation, sondern auch für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf eine zeitlich identische biographische Epoche wesentlich erleichtert wird (z.B. stellte Frau S. fest, dass die Beiträge der Anderen „hochinteressant“ waren, weil sie auch die Zeit im Krieg betreffen würden, und sie es „[ja] auch erlebt hatte, in dreizehn Schuljahren neun Schulen zu besuchen“³⁴³).

Abschließen möchte ich diese, bestenfalls skizzenhaften didaktischen Überlegungen mit einem thesenhaft zu verstehenden Anforderungsprofil an eine(n) Anleiter/-in biographischer Lernprozesse. Es stellt im Prinzip eine Synthese der Schlussfolgerungen dar, die sowohl aus den konkreten Studienergebnissen, als auch aus den theoretischen Reflexionen biographischen Lernens gewonnen werden konnten. Demnach sollte ein Anleiter dazu in der Lage sein,

- *sich selbst als moderierender Lernbegleiter, und nicht als Wissensvermittler zu betrachten.* Dies beinhaltet die Erkenntnis, dass die Lernenden selbst Experten ihrer eigenen Lebensgeschichte sind und bei ihrem je eigenen Suchprozess nach personaler Identität lediglich unterstützt werden sollen.
- *seinen pädagogischen Standort jederzeit reflektieren zu können.* Hierzu gehört vor allem eine Erfahrungskompetenz im Umgang mit affektbesetzten Kommunikationssituationen in Gruppen. Bei der „öffentlichen“ Rekapitulation regressiv-narzisstischer Erfahrungen muss eine Trennschärfe gegenüber gruppentherapeutischen Settings aufrechterhalten werden können.
- *Lernhemmungen bei einzelnen Teilnehmer/-innen abzubauen, die auf Grund negativer Erfahrungen mit Institutionen entstanden sind.* Für die biographische Arbeit muss eine Atmosphäre geschaffen werden, die in besonderer Weise durch eine Lernpartnerschaft, d.h. vor allem durch eine gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen getragen wird.
- *verbindliche Gesprächsregeln aufstellen und deren Einhaltung in partnerschaftlicher Weise durchsetzen zu können.* Jeder Teilnehmer muss einen ausreichenden und gleichzeitig geschützten Raum erhalten, um auch kritische bzw. krisenhafte Lebensereignisse in

³⁴³ Ebd., Z. 212f oder hier S. 222).

- der Gruppe reflektieren zu können. Zu diesen kommunikativen Regeln gehört im Fall der untersuchten Schreibwerkstatt auch die Längenbegrenzung der autobiographischen Texte.
- *stilistische bzw. rhetorische Kompetenzen zu vermitteln.* Die Erkenntnis, dass die Artikulation biographischer Erfahrungen als originärer Teil des Verstehensprozesses zu sehen ist, macht die Vermittlung entsprechender „Artikulationswerkzeuge“ notwendig, mit denen z.B. traumatische Erfahrungen sowohl für das Individuum selbst, als auch für die Kommunikation in der Gruppe handhabbar gemacht werden können.
 - *eine Empathie für die Lebenssituationen der Teilnehmer/-innen zu entwickeln.* Diese ist umso wichtiger, je stärker deren Identitätskonzept durch äußere Einflüsse erschüttert worden ist (z.B. durch unerwartete Arbeitslosigkeit oder den Tod des Partners).
 - *das kritische Potenzial gegenwärtiger sozialer Lebenswirklichkeiten für die Entwicklung personaler Identität erfassen zu können.* Hierfür ist eine grundsätzliche Kenntnis über die sich vollziehenden strukturellen, gesellschaftlichen Wandlung unabdingbar.
 - *eine tolerante Haltung gegenüber verschiedenen Sichtweisen einzunehmen.* Dies gilt vor allem im Hinblick auf biographischen Äußerungen, die auf Grund gesellschaftlicher Tabus oder durch ihre unpopuläre Sichtweise nur schwer bzw. in stark polarisierender Weise kommuniziert werden können. Der Anleiter erfüllt hier eine wichtige Vorbildfunktion.

Die hier vorgenommene, sicher noch zu ergänzende Auflistung zeigt nicht nur, dass es im Wesentlichen kommunikative Kompetenzen sind, die für die Anleitung biographischen Lernens gefordert werden müssen, sondern darüber hinaus, dass die Frage, ob Institutionen überhaupt ein sinnvoller Ort für ein solches Lernen sein können, mit einem klaren „ja“ beantwortet werden kann. So erscheinen u.a. die Auswahl eines geeigneten Anleiters sowie dessen Möglichkeit einer regelmäßigen fachlichen Reflexion (z.B. in Form von Weiterbildungen) als Aufgaben, die nur im Rahmen professioneller pädagogischer Weiterbildungseinrichtungen zu gewährleisten sind. Für die Anbindung eines biographischen Lernens an eine Institution wie die Volkshochschule spricht weiterhin, dass dieses an eine Kommunikation, also an eine Öffentlichkeit gebunden ist. In diesem Sinne ist bereits ausgeführt worden, dass „Sinn“ und „Bedeutung“ biographischer Identität überhaupt erst in einem diskursiven Prozess mit einem Außen entstehen können.

9. Kritik und Ausblick

Da ich es sinnvoller fand, mögliche Einwände gegen das von mir entwickelte Studiendesign oder auch gegen einzelne Schlussfolgerungen immer dann aufzugreifen, wenn sie bei einem Leser möglicherweise entstehen könnten, sollen hier lediglich „übriggebliebene“ Fragen angesprochen werden. Hierzu gehört m. E. das Problem, dass die von mir untersuchten Probanden nur einen sehr kleinen Teil der Zielgruppe repräsentieren, für die ein angeleitetes biographisches Lernen sinnvoll bzw. existenziell notwendig wäre. So habe ich in der Einleitung dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass ein Identitätslernen insbesondere für diejenigen Menschen unabdingbar geworden ist, die sich außerhalb vorgezeichneter Berufskarrieren oder anderen identitätsstiftenden Sinnstrukturen, wie z.B. stabilen Familienverbänden, bewegen (müssen). Die Pensionierung, also das Ende eines mehr oder weniger regulären Arbeitslebens, beinhaltet zwar wesentliche Aspekte, die mit den potenziell entstehenden Problemlagen z.B. bei längerfristiger Arbeitslosigkeit oder eines Lebens als „Single“ vergleichbar sind, aber dennoch gesellschaftlich, z.T. aber auch wissenschaftlich anders verortet werden. So existieren z.B. im Rahmen der entwicklungspsychologischen Forschung Ansätze, die die spezifische Konfliktlage von „Rentnern“ als eigenständiges Phänomen zu beschreiben bzw. zu erklären versuchen.³⁴⁴ Wenngleich ich in meiner Begründung für die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes auf dessen von mir angenommene „Ergiebigkeit“ im Hinblick auf die Bearbeitung von Identitätskonflikten hingewiesen habe, zeigt sich hier doch ein Grundproblem qualitativer Forschungsansätze. Es könnte z.B. die Frage gestellt werden, ob in einer Schreibwerkstatt mit einer wesentlich heterogeneren Teilnehmerstruktur ähnlich wirkungsvolle Lerneffekte initiiert werden könnten. Wäre z.B. die biographische Identitätssuche eines gerade arbeitslos gewordenen 30-Jährigen für ihn in befriedigender Weise kommunizierbar, wenn in der gleichen Gruppe eine 45-jährige Hausfrau das Problem ihrer sozialen Isolation bearbeiten möchte? Oder: Inwieweit eignet sich das Medium des autobiographischen Textes für Menschen, die auf eine insgesamt als „bildungsfeindlich“ zu bezeichnende Biographie zurückschauen müssen? – Bereits diese zwei Fragen machen deutlich, dass es in dieser Untersuchung nicht darum gehen konnte, die Konzeption der VHS-Schreibwerkstatt als einen möglichen „Königsweg“ biographischen Lernens zu erforschen. Tatsächlich möchte ich das Resultat meiner Studie sehr viel bescheidener formulieren: Ich habe fundierte Indizien dafür finden können, dass bei den von

³⁴⁴ Ohne diese Ansätze weiter ausführen zu wollen, sei hier z.B. auf die „Disengagement-Theorie“ von Cumming und Henry verwiesen, die sich u.a. nachlesen lässt bei Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. München-Wien-Baltimore 1982, S. 367ff.

mir untersuchten Teilnehmer/-innen durch das Schreiben und durch die Kommunikation autobiographischer Texte Lernprozesse stattgefunden haben, die sich auf die angeleitete biographische Arbeit in der Schreibwerkstatt zurückführen haben lassen. Weiterhin habe ich versucht, anhand der Studienergebnisse, aber auch auf der Basis des aktuellen theoretischen Erkenntnisstandes, didaktische Überlegungen zu formulieren, die letztlich als eine Art Synthese zweier Lernansätze verstanden werden können: Das biographische Lernen mit seinen Theoremen und Prämissen einerseits, und die durch die Poesiepädagogik beeinflusste biographische Textarbeit in Schreibwerkstätten andererseits. Als Folge meines vollständig subjektorientierten Forschungsansatzes wurde die institutionelle Sichtweise, z.B. im Hinblick auf eine Reflexion normativer Handlungsstrukturen, lediglich in der Notwendigkeit ihres Einbezuges in die Entwicklung biographischer Lernkonzepte thematisiert. Tatsächlich steht die Entwicklung einer institutionsspezifischen Didaktik biographischen Lernens noch aus. Die eher skizzenhaften Vorüberlegungen meinerseits, die sich zudem wesentlich auch auf die Erkenntnisse anderer Autoren beziehen, können hierfür bestenfalls Anregungen liefern.

Unbestreitbar bleibt es allerdings, dass die institutionelle Erwachsenenbildung, zumindest was das Angebot für ein biographisches Lernen betrifft, einen weitergehenden Schritt in Richtung „Teilnehmerorientierung“ vollziehen muss. Anders als es die bis heute existierenden erwachsenenpädagogischen Konzepte eingelöst haben, erfordert die identitätsbedrohende Unsicherheit individueller Lebenslagen einen radikaleren Einbezug der Teilnehmerbiographien. Es deutet sich an, dass dieser Prozess auch für das Selbstverständnis erwachsenenpädagogischer Institutionen folgenreich sein wird. Zum einen bedeutet die Entwicklung und Implementierung entsprechender Lernkonzepte einen endgültigen Abschied von einem klar definierten Lehr-/Lernverhältnis, das u.a. durch ein Informationsgefälle seitens der Teilnehmer/-innen charakterisiert ist, zum anderen bedeutet es nicht zuletzt den Verlust einer professionellen Lernkontrolle³⁴⁵. Eine der vielen Schwierigkeiten, die sich entsprechend progressiven Überlegungen in den Weg stellt, ist der Balanceakt, den jede Lerninstitution in der heutigen Zeit leisten muss: Bei aller - durchaus von institutioneller Seite zugestandenen - Subjektbezogenheit von Lernprozessen und -inhalten, bleibt die Bereitstellung beruflich qualifizierender Bildungsangebote als zentrale Aufgabe von Weiterbildung bestehen. Beide Bildungsformen, also ein biographisches Lernen und ein formal qualifizierendes Lernen, „unter einem Dach“ wären aber nur dann denkbar, wenn ihr gegenseitiges Spannungsverhältnis zu einem selbstverständlichen Teil des professionellen pädagogischen Diskurses

³⁴⁵ Vgl. hierzu auch Kade 1996, S.18.

werden würde. Dass diese Anforderungen nicht nur durch die Lerninstitutionen selbst eingelöst werden können, sondern dass hierzu eine unterstützende und orientierungsstiftende pädagogische Forschung entsprechende Grundlagen bereitstellen muss, erscheint zwingend. Sollte meine Studie diesem Diskurs auch nur einige Denkanstöße beisteuern können, hätte sich die Mühe mehr als gelohnt.

Literaturverzeichnis

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983.

Alheit, Peter: Biographizität als Projekt. Der ‚biographische Ansatz‘ in der Erwachsenenbildung. Werkstattbericht des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung. Universität Bremen 1990.

Baacke, Dieter: Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Der./Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel 1985, S. 3 – 28.

Bajohr, Frank/Szodrzynski, Joachim (Hrsg.): Hamburg in der NS-Zeit. Ergebnisse neuerer Forschungen. Hamburg 1995, S. 259-280.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

Behrens-Cobet, Heidi: Biographische Kommunikation und biographische Kompetenz. Erwachsene sind Experten ihrer Lebensgeschichte. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1997, S. 78-87.

Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991.

Breloer, Gerhard: „Kritische Lebensereignisse“ – ein lebensweltanalytischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung. In Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.): Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Bremen 1984, S. 85 - 91.

- Brose, Hans-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.):** Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988.
- Bude, Heinz:** Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankf./M. 1987.
- Bude, Heinz:** Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 7 – 28.
- Bühler, Charlotte:** Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1933.
- Bureau of Applied Social Research, Colombia University:** Das qualitative Interview. In: Das Interview. Formen, Technik und Auswertung. Köln 1972, S. 143 – 160.
- Buschmeyer, Herrmann:** Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. In der Reihe: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Berichte, Materialien, Planungshilfen. Bonn 1987.
- Combe, Arno:** „Alles Schöne kommt danach“. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung. Reinbeck 1983.
- Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt (Hrsg.):** Enttraditionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1997.
- Dieterich, Ingeborg:** Biographie, Lebenslauf und Erwachsenenbildung. In: Weymann, Ansgar: Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt, Neuwied 1980, S. 403 – 414.
- Dilthey, Wilhelm:** Erleben, Ausdruck und Verstehen. In: Groetuyesen, Bernhard (Hrsg.): Wilhelm Dilthey – Gesammelte Schriften. Bd. VII. Darmstadt 1973, S. 191 – 227 (erstmalig veröffentlicht 1910).
- Ebert, Gerhard u.a.:** Narrative Analyse lebensgeschichtlicher Interviews. In: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Weiterbildungsbereitschaft und Lebenswelt. Band II. Bonn 1985.
- Ecarius, Jutta:** Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 129-152.
- Ecarius, Jutta:** Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S.90 – 105.
- Friedeburg von, Ludwig/Habermas, Jürgen (Hrsg.):** Adornokonferenz, Frankf./M. 1983.

Frisch, Max: Das Lesen und der Bücherfreund. In: Lattemann, Dieter (Hrsg.): Das kleine Buch über hundert Bücher: Kritische Stimmen zu neuen Büchern. München 1960.

Fuchs-Brünighoff, Sabine/Peters, Monika: Politisch-Sein beginnt mit dem Mut zur Stellungnahme. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Ausgabe Nr. 3, Reinheim 1994, S. 22-24.

Fuchs, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984.

Giegel, Hans-Joachim: Konventionelle und reflexive Steuerung der eigenen Lebensgeschichte. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S.211-241.

Grele, Ronald J.: Ziellose Bewegung. Methodologische und theoretische Probleme der Oral History. In: Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M. 1980, S. 143 – 161.

Hahn, Alois: Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S.91 – 105.

Heinze, Thomas/Klusemann, Hans-W.: Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1984, S. 182 – 225.

Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Aus der Reihe: Neue pädagogische Bemühungen. Band 87. Essen 1981.

Herrmann, Ulrich: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik. Ausgabe 3/87, S. 303 – 320.

Hoerning, Erika M.: Lebenswelt und biographische Erfahrungen. In: Dies./ Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 155 – 161.

Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

Kade, Jochen: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel 1985, S. 124 – 140.

Kade, Jochen: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.

Kade, Jochen: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996.

Kade, Silvia: Individualisierung und Älterwerden. Aus der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994.

Kaiser, Arnim: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn/Obb 1985.

Kaltschmidt, Jochen: Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 98 – 121.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph: Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996, S. 90 – 102.

König, René: Praktische Sozialforschung. In: Ders (Hrsg.): Das Interview. Formen, Technik und Auswertung. Köln 1972, S. 13 – 33.

Kohli, Martin: Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S.33 – 54.

Kohli, Martin: Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 10, Heft 3. Juli 1983, S. 273 – 293.

Krüger, Heinz-Hermann: Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders./ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 13-32.

Krüger, Heinz Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Aus der Reihe: Studien zur Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Band 6. Opladen 1996.

Krüger, Heinz Herrmann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999.

Lattemann, Dieter (Hrsg.): Das kleine Buch über hundert Bücher: Kritische Stimmen zu neuen Büchern. München 1960.

Lehberger, Reiner: Lehrersein unterm Hakenkreuz. Eine Annäherung über eine biographische Skizze. In: Bajohr, Frank/Szodrzynski, Joachim (Hrsg.): Hamburg in der NS-Zeit. Ergebnisse neuerer Forschungen. Hamburg 1995, S. 259-280.

Lewin, Kurt: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Graumann, Carl-Friedrich (Hrsg.): Kurt-Lewin-Gesamtausgabe. Stuttgart

1981, S. 233 – 278 (erstmalig 1931 erschienen in der Zeitschrift *Erkenntnis*, Bd. 1, S. 421 – 466).

Liebau, Eckart: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München 1987.

Loch, Werner: Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 69 – 88.

Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.

Lorenzer, Alfred: Die Analyse der Subjektstruktur von Lebensläufen und das gesellschaftlich Objektive. In: Baacke/Schulze: Aus geschichten lernen. München 1979, S. 129 – 145.

Maaßen, Boje: Das Subjekt des Biographischen Lernens. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 23-36.

Mader, Wilhelm: Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography“. In: Hoerning, Erika M./ Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 145 – 154.

Marotzki, Winfried: Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb. 1991, S.182-205.

Marotzki, Winfried: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Ders./ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 57 - 68.

Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/99, S. 325 – 341.

Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden und –methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ders./Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 109 – 133.

Maurer, Friedemann: Lebensgeschichte und Lernen In: Maurer, Friedemann (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt/M. 1981, S. 105 – 132.

Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M. 1980.

- Nittel, Dieter:** Report: Biographieforschung. Aus der Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen (herausgegeben von der pädagogischen Forschungsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes). Reinheim 1991.
- Nittel, Dieter:** Von der Kreissäge zur Weiterbildung eines Großkonzerns – das berufsbiographische Portrait eines (un)gewöhnlichen Erwachsenenbildners. In: Ders./Marotzki Winfried (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien . Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 6. Hohengehren 1997, S.12-35.
- Nittel, Dieter:** Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim 1992.
- Nittel, Dieter:** Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung. In: Kade, Silvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Aus der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994, S. 115-138.
- Nittel, Dieter/Marotzki, Winfried (Hrsg.):** Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 6. Hohengehren 1997.
- Oevermann, Ulrich, u.a.:** Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352 – 433.
- Oevermann, Ulrich:** Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S.243-286.
- Oevermann, Ulrich:** Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. In: Neue Sammlung 14 (Jg. 1974), S. 537 – 568.
- Oevermann, Ulrich:** Zur Sache – die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: von Friedeburg, Ludwig/Habermas Jürgen (Hrsg.): Adornokonferenz. Frankf./M 1983.
- Reimer, Uwe:** ‚1968‘ in der Schule. Erfahrungen Hamburger Gymnasiallehrerinnen und –lehrer. Hamburg 2000.
- Schlutz, Erhard/Siebert, Horst (Hrsg.):** Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Bremen 1984.
- Schütze, Fritz:** Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt am Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1, Universität Bielefeld 1977.

- Schütze, Fritz:** Biographieforschung und narratives Interview: In: Eyferth, Hanns u.a. (Hrsg.): neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ausgabe 13/1983, S. 283 – 293.
- Schütze, Fritz:** Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens [1]. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78 – 117.
- Schütze, Fritz:** Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim u.a. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67 – 156.
- Schütze, Fritz:** Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, F. (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart 1982.
- Schulze, Theodor:** Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 33 - 55.
- Schulze, Theodor:** Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel 1985, S. 29 – 63.
- Schulze, Theodor:** Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Ders./Baacke, Dieter (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1984, S. 51 – 98.
- Schulze Theodor:** Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb. 1991, S.135-178.
- Schulz, Wolfgang (Hrsg.):** Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996.
- Schulz, Wolfgang:** Sich erinnern – Ein Baustein biographischer Kompetenz. In: Ders. (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996.
- Schweppe, Cornelia:** Biographieforschung und Altersforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 325 – 343.
- Seung-Nam Son:** Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung. Opladen 1997.
- Siebert, Horst:** Lernen im Lebenslauf. In der Reihe: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.): Berichte. Materialien. Planungshilfen. Bonn 1985.
- Starr, Louis M.:** Oral History in den USA. Probleme und Perspektiven. In: Niethammer, Lutz (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M. 1980, S. 27 – 54.

Südmersen, Ilse M.: Hilfe, ich erstickte in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Eyferth, Hanns u.a. (Hrsg.): Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ausgabe 13/1983, S. 283 – 293.

Tietgens, Hans: Biographisches Lernen zum Älterwerden. In: Kade, Silvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Aus der Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1994, S. 159-168.

Tietgens Hans: Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. u.a. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb. 1991, S. 206-223.

Tippelt, Rudolf: Lebenslauf und Patchworkbiographien“ In: Derichs-Kunstmann/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1997, S. 73-77.

Vogt, Annette: Das Leben in die eigene Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am Lebenslauf. In: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996, S. 37-55.

Werder von, Lutz: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin 1990.

Werder von, Lutz: Die poetische Selbstanalyse im Grenzbereich von Psychoanalyse und Literaturwissenschaft. In: Blöchl, Eduard/Mischon, Claus (Hrsg.): ...sich in Worte zu verwandeln – Therapeutische und pädagogische Aspekte des kreativen Schreibens. Berlin 1991, S. 41 – 97.

Werder von, Lutz: Die eigene Lebensgeschichte verstehen – durch kreatives Schreiben. In: Spektrum Freizeit. 18. Jg./Ausg. 2/3 1996, S. 199 – 214.

Wolf, Hartmut K.: Bildung und Biographie. Der zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim 1985.