

Landesinstitut für
Schule und Weiterbildung

Lebensgeschichte und Politik

Erinnern Erzählen Verstehen



**Lebensgeschichte und Politik:
Erinnern - Erzählen - Verstehen**

Methodische Zugänge zum biographischen Lernen

Bearbeitet von
Hermann Buschmeyer

Herausgeber: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Umschlaggestaltung unter Verwendung des folgenden Werkes:

Paul Klee, Zank Duett, 1938, 148 (K 8); 70 x 101 cm; Öl auf Jute;
Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
(c) VG BILD-KUNST, Bonn 1995

1. Auflage 1995

Nachdruck nur mit Genehmigung des
Landesinstituts für Schule und Weiterbildung
Paradieser Weg 64, 59494 Soest

ISBN 3-8165-2382-X

Vertrieb:
Verlag für Schule und Weiterbildung
DruckVerlag Kettler GmbH
Robert-Bosch-Straße 14
59199 Bönen

Bestellnummer: 2382

Inhalt

	Seite
Vorwort (<i>Arthur Frischkopf</i>)	5
Einleitung	
Die Entwicklungsgruppe „Biographisches Lernen“ (<i>Hermann Buschmeyer</i>)	9
Methodische Zugänge und Erfahrungen	
Gemeinsame thematische Rückblicke: „Strukturiertes Erinnern“ (<i>Heidi Behrens-Cobet</i>)	14
Das biographische Gespräch in der Bildungsarbeit. Zum professionellen Umgang mit alltagssprachlichem Erzählen (<i>Reinhard Völzke</i>)	23
Erinnerung als Ressource für theatralische Arbeit in der Erwachsenenbildung (<i>Mechthild Klotz</i>)	61
Kreatives Schreiben am Beispiel des Bildungsurlaubs „Berufliche Biographie“ (<i>Cornelia Franke</i>)	74
Älterwerden und Bildung - Das Beispiel der Gneisenauer (<i>Jürgen Spiker</i>)	85
Biographisches Lernen als politische Bildung (<i>Hermann Buschmeyer</i>)	97

Qualifizierung und Fortbildung

- Interpretationswerkstätten - ein Fortbildungsinstrument für
Mitarbeiter/-innen in Veranstaltungen zum „biographischen Lernen“
(*Dieter Nittel*) 110
- Fortbildungsseminar „Älterwerden in der Erwachsenenbildung“
(*Hermann Buschmeyer*) 122

Grenzen und Möglichkeiten

- Antisemitismus und Ethnozentrismus: Größen politisch-weltanschau-
licher Deutungsmuster im Westen Deutschlands nach 1945
(*Reiner Bernstein*) 130
- Methodenkritik: Einige Beobachtungen in deutsch-deutschen
Bildungsveranstaltungen
(*Heidi Behrens-Cobet*) 144
- Gruppendiskussion zu den Grenzen und Möglichkeiten
biographischen Lernens
(*Hermann Buschmeyer/Mechthild Klotz*) 152

Literaturverzeichnis 181

Autorinnen/Autoren 192

Reinhard Völzke

Das biographische Gespräch in der Bildungsarbeit

Zum professionellen Umgang mit alltagssprachlichem Erzählen

Wir sitzen zusammen in einer Veranstaltung zum Thema „Biographisches Erzählen in der Bildungsarbeit“. Die Vorstellungsrunde hat gerade begonnen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nennen kurz Namen, Ausbildungsberuf und gegenwärtige berufliche Tätigkeit. Wer möchte, geht in wenigen Sätzen auf die Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der gerade beginnenden Weiterbildungsveranstaltung und des anstehenden Themas ein:

Äußerungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern

- *Mich interessiert besonders die Krisenintervention. Was mache ich, wenn einer in meinen Veranstaltungen, z. B. in einem Erzählkreis oder auch in einem ganz gewöhnlichen Französischkurs, immer wieder die gleiche Geschichte erzählt, immer wieder. Dem bin ich dann doch völlig ausgeliefert - oder nicht?*
- *Ich befürchte, daß meine Fragen nach der Lebensgeschichte einer Teilnehmerin viel zu intim sind und unangenehme Gefühle auslösen können. Da kann ich doch ganz viele Ängste auslösen und auf massive Blockaden stoßen.*
- *Ich empfinde dieses Einfachdrauflosreden mitten in einem Kurs eigentlich immer als Störung. Das gehört in die Pause oder in die Kneipe, aber nicht in eine Bildungsveranstaltung. Ich möchte hier ganz konkrete Hinweise bekommen, so daß ich besser steuern kann, was wann und in welcher Ausführlichkeit erzählt werden kann.*
- *Meine Wahrnehmung ist oft sehr ungenügend. Ich verstehe überhaupt nicht, warum bei kürzeren oder längeren Arbeitsphasen bei einigen Leuten immer wieder bestimmte Kommunikationsmuster auftreten: z. B. die schweigende Mehrheit; der Vielredner, den man nicht stoppen kann; diejenigen, die immer alles gleich bewerten (oft abwerten) müssen, was andere gesagt haben; die Personen, die schnell von sich und eigenen Erfahrungen sprechen und dabei von Hölzken auf Stöckken kommen; und der Teilnehmer, der alles immer generalisiert und auf die großen Zusammenhänge*

- abhebt. Vielleicht läßt sich über eine genauere Beschäftigung mit dem Erzählen von persönlichen Geschichten auch etwas für diese immer wieder auftretenden Situationen lernen?*
- *In Gruppen läuft das immer völlig chaotisch, wenn einzelne beginnen, von eigenen Erlebnissen zu sprechen. Wie kann ich besser damit umgehen? Kann man überhaupt in Gruppen erzählen, oder ist das eine Methode für die Einzelarbeit?*
 - *Wenn einer seine Lebensgeschichte erzählt, dann erfindet er doch eine Menge Sachen dazu. Vieles wird weggelassen oder umgedeutet. Wo liegt dann die Wahrheit, wenn erzählt - und das heißt doch immer auch konstruiert - wird? Jeder stellt sich doch so dar, wie er gerade will und wie er von den anderen gesehen werden möchte!*
 - *Ich würde gerne wissen, wie andere Kolleginnen hier damit umgehen, wenn das von mir vorgeschlagene Thema in einer Seminargruppe nicht ankommt, wenn einzelne oder alle sich widersetzen und sagen, sie könnten damit nichts anfangen. Und auch wenn ich nach persönlichen Dingen frage, erzählt keiner etwas von sich. Wie bringe ich dann ein Gespräch in Gang und wecke Interesse bei den Teilnehmern?*
 - *Wie kann ich in schwierigen Fällen, bei so schwierigen Typen, an die Biographie herankommen?*
 - *Ich möchte versteckte Botschaften, wie sie in der Sprache ständig vorkommen, besser erkennen und deuten lernen. Viele Ausdrücke haben symbolischen Charakter, sie stehen für ganz bestimmte, von der jeweiligen Biographie abhängige Inhalte. Soll ich auf meine Vermutungen und Deutungen eingehen, oder soll ich die Eigendeutungen der jeweiligen Erzähler und Erzählerinnen so stehenlassen, wie sie eingebracht werden?*
 - *In der letzten Zeit habe ich einiges über biographische Ansätze in der Bildungsarbeit gehört. Mich interessiert besonders, wie das Politische bei einer solchen Vorgehensweise aussehen könnte. Ich habe eher den Eindruck, daß sich hier die Tendenz zum einzelnen, zum Individualismus noch einmal verstärkt. Notwendig ist vielmehr die Beschäftigung mit der allgemeinen Geschichte unseres Landes und mit den führenden gesellschaftlichen Kräften, das ist politische Bildungsarbeit. Alles andere ist vielleicht ganz nett, hilft aber nicht weiter angesichts der aktuellen politischen Entwicklung in Richtung Rechtsextremismus und Gewaltanwendung.*

Aufbau und Darstellungsart des Textes

Soweit der Beginn einer (fiktiven) Weiterbildungsveranstaltung, wie sie in ähnlicher Form unter meiner Leitung oder Mitwirkung in den vergangenen Jahren mehrfach stattgefunden hat. Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich exemplarisch den Verlauf einer solchen (eintägigen) Veranstaltung zur biographischen Arbeit im Bereich der politischen Weiterbildung nachzeichnen. Ich wähle den Weg einer möglichst anschaulichen Darstellung, um so einen guten theoretischen wie praktischen Einblick in den Ansatz der **biographischen Gesprächsführung** zu gewährleisten. So wechselt - wie in der konkreten Situation vor Ort - auch in diesem Beitrag ständig die Form der Präsentation.

Dokumentiert werden:

- knappe Hinweise zum zeitlichen und inhaltlichen Ablauf der (fiktiven) Veranstaltung;
- zwei Ausschnitte aus einem biographi-

schon Interview;

- Erläuterungen zur Frage der Situationsdefinition und zum professionellen Zuhören;
- Deutungen einer Lebensgeschichte;
- Hinweise zur verstehenden Interpretation und zum konstruktiven Charakter des Erzählens;
- praktische Hinweise zur biographischen Gesprächsführung;
- (exemplarische) Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer;
- Erläuterungen zum professionellen Selbstverständnis;
- eine thesenartige Bündelung des theoretischen Hintergrunds und der vorliegenden praktischen Erfahrungen
- sowie einige (kritische) Einwürfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der abschließenden Diskussion.

Indem ich einige der zu Beginn genannten Erwartungen und Befürchtungen aufnehme und erste Hinweise auf den Ansatz des professionell angeleiteten biographischen Erzählens gebe, leite ich über zum nächsten Punkt des insgesamt sehr offengehaltenen Programms. Ich möchte den konkreten Ablauf der weiteren Veranstaltung abhängig machen von den Interessen, Vorkenntnissen und Arbeitsschwerpunkten der Teilnehmer/-innen. Um mich noch besser zu orientieren, will ich besonders auf den Verlauf der ersten Arbeitseinheit achten. Im Anschluß an die folgende Überleitung gebe ich einige einführende Hinweise zum Interviewausschnitt 1 ¹⁾.

1) Nachdrücklich möchte ich darauf hinweisen, daß die in diesem Beitrag dokumentierten praktischen Hinweise zur biographischen Gesprächsführung exemplarischen Charakter haben. Es gibt auch im allgemeinen nicht die biographisch orientierte Gesprächsführung, die immer und überall anzuwenden wäre. Denn es gibt nicht die völlig von Personen, Thema, Zielsetzung und pädagogischem Handlungsfeld unabhängig anwendbaren Methoden und Verfahren. So sind die folgenden Ausführungen immer auch als Ausdruck meines eigenen aktuellen biographischen Standortes und der hier zugrunde gelegten fiktiven Situationsdefinition zu werten.

Überleitung

Vielen Dank für diese erste Vorstellung. Hinter vielen angesprochenen Punkten verbergen sich sicherlich konkrete Erlebnisse und Geschichten, die hier noch ausführlicher erzählt werden könnten. Dazu soll im weiteren Verlauf des Tages noch Gelegenheit sein. Ich möchte Sie nämlich unter anderem einladen, selbst ins Erzählen zu kommen. Ein wichtiger Schwerpunkt wird heute also das Erzählen eigener Geschichten sein. Ich werde nicht versuchen, Ihnen in einem handlichen und dennoch umfassenden Referat alle wichtigen Hintergründe, Fragen und Anwendungsmöglichkeiten biographischen Erzählens vorzustellen. Auch wenn das ginge, was ich ernsthaft bezweifle, plädiere ich für ein eher exemplarisches Lernen an den eigenen Erfahrungen.

Um nun an Ihre eigenen Erfahrungen mit bestimmten pädagogischen Situationen und Handlungsvollzügen, in denen z. B. im Rahmen von spontanen Gesprächen oder organisierten Bildungsveranstaltungen, Kursen, Seminaren und Tagungen biographische Erlebnisse angesprochen werden, anknüpfen zu können, schlage ich im Rahmen unserer Zusammenarbeit eine Vergegenwärtigung einiger für unseren Zusammenhang relevanter Wissensbestände vor.

Das soll in einem ersten Schritt heute vormittag anhand von zwei Ausschnitten aus einem biographischen Interview geschehen, die ich in Form eines Videofilmes und einer nach der bildlichen Aufzeichnung angefertigten Transkription mitgebracht habe. Wir werden uns diese zwei Videofilmausschnitte jeweils gemeinsam ansehen und anschließend versuchen, vorsichtig in das von der Erzählerin konstruierte Deutungsnetz einzudringen.

In einem zweiten Schritt heute nachmittag haben Sie dann die Möglichkeit, sich gegenseitig eigene Erlebnisse und zentrale biographische Stationen, die möglicherweise schon weiter zurückliegen, in ganz kleinen Gruppen zu erzählen. In einer vorsichtigen Auswertung geht es dann darum, erste Brücken zwischen dem eigenen Erzählen bzw. Zuhören und der beruflichen Praxis herzustellen. Zur Gesprächsführung und zur Gruppenbildung werde ich nach dem Mittagessen die entsprechenden Hinweise geben.

Was die gerade von Ihnen geäußerten Ängste und Befürchtungen hinsichtlich eines "Lostretens" von verschütteten Gefühlen, die dann nicht weiter bearbeitet werden können, angeht, möchte ich Sie beruhigen. Auch aus diesem Grunde zeige ich gleich

zu Beginn den erwähnten Auszug aus einem Videointerview. Biographische Gesprächsführung zielt gerade nicht vorrangig ab auf die problematischen, vielleicht sogar mit etwas Belastendem und Angstmachendem "besetzten" Erlebnisse. Dies hat seinen professionellen Bearbeitungsort nicht in pädagogischen Handlungsfeldern. Wenn auch die Grenzen zwischen eher pädagogischen und eher therapeutischen Angeboten (nicht zuletzt durch die oft sehr vielschichtige Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer) immer fließend bleiben werden, so geht es mir mit dem hier vertretenen (pädagogischen) Ansatz vor allem um die Aktivierung der Eigenkompetenzen unserer Adressaten im Rahmen (politischer) Bildungsarbeit.

Wenn ich jemanden zum Erzählen einlade, dann bildet sich im interaktiven Vorgang des Erzählens ein wechselseitiges Gleichgewicht heraus, dessen Pendelbewegung zur einen oder anderen Seite vor allem durch die erzählende Person selbst beeinflusst wird. Die entscheidende Frage für den Professionellen wäre also nicht die emotionale Stabilisierung eines wodurch auch immer ins „Trudeln“ geratenen Gegenübers, sondern überhaupt erst einmal das Ingangsetzen des Erzählvorgangs selbst. Können dann Geschichten erzählt werden, dann liegt die Kompetenz der Auswahl, der Darstellungsdichte sowie der „Vollständigkeit“ in erster Linie bei der Erzählerin oder dem Erzähler selbst. Professioneller Umgang mit erzählten Geschichten, die z. B. biographische Erlebnisse zum Inhalt haben, oder anders gesagt: professioneller Umgang mit dem Vorgang biographischen Erzählens überhaupt erfordert daher vor allem die Fähigkeit verstehenden Zuhörens. Dies ist zu erläutern und an einigen Beispielen praktisch zu erproben.

Erreichen möchte ich mit dem Angebot dieses Weiterbildungstages dementsprechend ein Zweifaches: Erstens: daß Sie - im günstigen Falle - sensibler werden für den alltäglichen Vorgang des Erzählens in Ihrer privaten wie beruflichen Lebenswelt. Und zweitens: daß Sie alle - wiederum im günstigen Falle - Gelegenheit bekommen, etwas ausführlicher Teile Ihrer eigenen Lebensgeschichte zu erzählen und sich darin zu üben, anderen beim Erzählen zuzuhören.

Zum Abschluß unserer heutigen Veranstaltung werde ich thesenartig noch einmal anknüpfen an die theoretischen und praktischen Hinweise, die ich Ihnen schon im Laufe der gesamten Veranstaltung im Hinblick auf eine biographische Gesprächsführung geben möchte. Die vorgestellten Thesen sollen als Grundlage dienen für die Diskussion des hier vorgestellten Ansatzes.

Hinweise zum Interviewausschnitt 1

Der nun folgende Interviewausschnitt ist einem dreieinhalbstündigen biographischen Interview entnommen, das ich 1992 mit Frau A.²⁾, einer 1921 in Pommern geborenen Frau geführt habe. Frau A., zur Zeit des Interviews 71 Jahre alt und schon seit vielen Jahren in einer mittleren Ruhrgebietsstadt wohnhaft, hatte gegenüber ihrem Schwiegersohn, einem Freund von mir, wiederholt ein großes Bedürfnis geäußert, von ihren unterschiedlichen Erlebnissen (besonders von ihrem „schweren Schicksal“) zu erzählen. In einem kurzen Vorgespräch hatte sie sich dann bereit erklärt, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Auch gegen eine Aufzeichnung mit einer Videokamera hatte sie nichts einzuwenden, weil - wie sie sagte - so auch andere etwas aus ihrer Geschichte lernen könnten. Der hier gewählte erste Interviewausschnitt, den ich mit einem Videorecorder wiedergebe, ist etwa der Mitte des biographischen Interviews entnommen und beginnt mit einer längeren Pause, die ich mit einer anknüpfenden Frage beende. Hier die Transkription:

E: (26) ³⁾

I: Wie ging das dann weiter, mit dem Haus?

E: Ja: (3) ja wie ging das dann weiter, die Kinder wurden größer.

I: Hm.

E: (3) Dann (5) brachte der (Sohn) nachher schon seine Freundin (4) und dann haben se schon: erst nen bißchen heimlicher nen bißchen offener da übernachtet und dann hatte ich meine Sorgen von wegen Kuppelei und ((lacht)) jetzt ist das lustig, das waren für mich echte Sorgen ((lacht)).

I: Ja, natürlich.

E: Und die nahm keiner ernst, ne? Das waren dann schon, ja dann-

I: Wie alt war Ihr Sohn da?

E: Ja wie alt war der (Sohn) da, ja da war der hier auf der- aufm Gymnasium, ja der hat's früh angefangen, ne?

2) Namen und Ortsangaben wurden anonymisiert. Zur besseren Orientierung bleiben die Zeitangaben unverändert.

3) Folgende Transkriptionszeichen finden Verwendung:

I	Interviewer
E	Erzählerin
(4)	Pause (länger als drei Sekunden) in Sekunden
(Sohn)	Anonymisierung von Personen- und Ortsnamen
((lacht))	halbsprachliche Äußerungen
ja:	lang gesprochener Endlaut
dann-	Abbruch eines Wortes oder Satzzusammenhangs

I: Hm. (6)

E: Wie alt war der, siebzehn? Siebzehn, achtzehn, ja (4) ja: und dann (7) als er das Abi hatte und nach Köln ging, das war schlimm für mich ((schnell gesprochen)). Diese Abnabelung die ist mir sehr schwer gefallen, ja, sehr.

I: Hm. Kam plötzlich auch?

E: Nein, neene, daß er daß er nach dem Abitur studieren will das war ja klar nech aber eh ja:, das ist immer plötzlich für ne Mutter, weil weil vorher hab ich das ja immer weggeschoben nech, das war ja gar nicht akut nech?, das ist aber erst als es da war nech, dann dann wars ja da, dann konnt man's nicht mehr wegschieben. Und das ist mir sehr sehr schwer gefallen, nech?

I: Hm, hm.

E: Das da eh ich glaub das war auch schon die Zeit dann als ich dann eh anders mit dem Alkohol umgegangen bin als früher ne denn früher bin ich da auch normal mit umgegangen wie jeder andere auch ne.

I: Hm.

E: Wie gesagt wir haben viel Besuch gehabt wir sind viel weggegangen, dementsprechend war auch immer Alkohol dabei aber das lief noch normal ne? Aber ich glaube damals fing ich schon an mich damit zu trösten nech. Das ist ja schon dann gefährlich nech?

I: Hm, hm.

E: Dann ist das schon gefährlich.

I: Ja hm. (5)

E: Ja und dann hab ich mir ja über jeden Pieps Sorgen gemacht, denn finanziell waren wir ja nun nich sehr gut gestellt, ich mein gut mein Mann hat verdient aber er war alleiniger Verdiener und und eh so also das Auto war da und kostete auch und das es es reichte ebend immer gerade. Und dann hatte ich mir die Sorgen gemacht mein Gott und der Junge jetzt in Köln wovon lebt der und wie kommt der klar und und, hoffentlich verhungert der nicht und und alles noch dieses zusätzlich was was ich mir da noch selbst da so vorge-macht hab ne? das dann ((nachdenklich)) war ne Zeit also die war dann nich mehr so schön.

I: Hm, hm. (3)

E: Und die (Tochter) ist auch ziemlich früh aus'm Haus gegangen. Die hatte sich die erste Wohnung schon genommen glaub ich da war se 16. Da hat der (Ehemann) noch eh, den den eh Mietsvertrag gemacht ne also mit unserm Einverständnis natürlich ne?

I: Hm.

E: Wir haben auch die Miete gezahlt aber das war auch schon wieder ne Abnabelung ne?

I: Das kam dann kurz danach.

E: Das kam dann kurz danach also, ((betont)) da war alles dann schon nich mehr so schön.

I: Hm, hm. (4) Wann war das ungefähr?

E: (5) Wann war das so, fünf sechsen- sechzig ja sechs sechs sieben- sechzig sowas. Ja sicher als mein Mann gestorben ist da war hatte (Tochter) da hatte die (Tochter) die eigene Wohnung ja das stimmt das war so sieben- sechzig.

I: Hm, hm. (3)

E: Ja das war für mich eh als die beiden Kinder dann aus'm Haus waren.

I: Hm.

E: Das war nich schön.

I: Waren Sie viel allein dann plötzlich, oder?

E: Ja: so: eh eh familiär ja.

I: Hm.

E: Familiär war ich ziemlich viel allein, so von der Nachbarschaft her gesehen also eh, eh ja da hab ich aber vielleicht auch schon so für mich son bißchen zurückgezogen so weil ebend die ganze eheh Sache sich schon so anders, weil das alles schon son bißchen anders war ne?

I: Hm, hm. (3)

E: Und ich glaube das war auch dann so der Zeitpunkt, wo ich so merkte daß dieses dieses eh, dieses Freiberufliche, meinen Mann auch nicht eh arbeits- mäßig so befriedigte so. Die ((betont)) ersten Jahre ja da kam- waren auch eh, da war das finanziell hat das mehr gebracht und nachher flaute diese- irgendwann waren die Leute ja auch dann schon bißchen so wieder gesättigt so mit allem auch ist egal was es anbetraf so Haushaltsgeräte oder oder oder Bestecke oder sonstigend wo er drin mitgearbeitet hatte ne? Das eh da- das war ja dann auch mal'n Zeitpunkt wo dann nich mehr die Nachfrage so groß war und dementsprechend auch die eh ...

I: Hm.

E: ... der Umsatz nich mehr so hoch war und und das vielleicht mit dazu beigetragen hat, ihn bewußt- oder diese jahrelange Routine in dieser Arbeit, das ihn das auch irgendwie unzufrieden gemacht hat, unzufriedener als früher. Er war dann auch nich mehr so ausgeglichen. Kann auch mit mir was zu tun gehabt haben eben dadurch daß die Kinder weg waren, daß ich auch nich mehr so eh ja mich so wohl gefühlt hab wie vorher daß das so eh eins ins andere griff ne?

I: Hm, hm, hm.

E: Daß eh eh sich das für mich nich bewußt vielleicht für ihn auch nicht, aber heute aus der Sicht seh ich das so ne?

I: Ja, hm.

E: Ja das war dann auch die Zeit wo mein Mann dann, wenn er von der Arbeit wenn er von unterwegs kam, daß er dann immer erst nich nach Hause kam daß er dann immer in die Stammkneipe ging und und und eh eh, geknobelet hat und sich mit Bekannten da traf und denn erst nach Hause kam und ich saß natürlich zu Hause und hab gewartet. Und um, anstatt dann hinterher mal auf'n Putz zu hauen, da war ich froh daß er endlich da war und so dann wurde auch nicht groß diskutiert oder oder das hätte vielleicht auch was eh bewirkt.

I: Hm.

E: Dann wurde es alles so, naja so ne?, jetzt ist ja alles gut jetzt bist du da und so auf längere Sicht gesehen befriedigt das keinen nich? Weder den der das für sich in Anspruch nimmt, denn das denn das eh eh merkt er daß irgendwie, eh von mir auch eh eh was anderes rüberkam und ja ((schnell gesprochen)) ich weiß nich wie ich das so sagen soll jedenfalls ehm (3) da da eh fing es an anders -, sicher nach außen hin so, hat man dat noch so eh, aber es war nich mehr so.

I: Hm (5).

Erste Eindrücke von Teilnehmerinnen und Teilnehmern

- *Frau A. ist selbst auf der Suche nach einer Erklärung für ihr eigenes Verhalten und für die Veränderungen in ihrer Familie.*
- *Was ist das für ein eigenartiger Punkt in Frau A.'s Leben, an dem alles anders wird, auf den alles zuläuft? Da kommt bei ihr ja ganz schön viel zusammen.*
- *Was ich nicht verstanden habe, ist die Sache mit dem Tod des Mannes. Wann ist der denn nun gestorben, waren die Kinder beide schon aus dem Haus oder noch nicht? Wie kann er dann aber den Mietvertrag für die Tochter abgeschlossen haben?*
- *Irgendwas war da offenbar mit der Beziehung zwischen Frau A. und ihrem Mann. Der Interviewausschnitt macht ziemlich deutlich, daß Frau A. ein gutes Stück Verantwortung - wenn nicht Schuld - bei sich selbst sucht. Sie versucht aber auch die äußeren Umstände mit dem Auszug der Kinder und der unbefriedigenden Arbeit ihres Mannes anzuführen. Sie scheint auch heute noch manchmal darüber nachzudenken und sich Vorwürfe zu machen.*
- *Mir fällt besonders die Sprache auf. Frau A. spricht von der „Abnabelung“ ihrer Kinder. Hat sie eine psychologische oder pädagogische Ausbildung, oder hat sie mal eine Therapie mitgemacht,*

wo sie einzelne Phasen ihres Lebens bereits reflektiert und eingeordnet hat? Die ganze Geschichte hört sich schon ziemlich reflektiert an.

- *Dazu paßt auch der Hinweis auf den Alkoholkonsum. War Frau A. Alkoholikerin, bringt sie vielleicht deshalb die Zeiten mit dem Tod ihres Mannes und dem Auszug der Kinder durcheinander? Vielleicht versucht sie ja auch, sich ihre beginnende Alkoholabhängigkeit im nachhinein zu erklären?*
- *Mir ist aufgefallen, daß Sie als Interviewer sich im Gespräch sehr stark zurückhalten. Sie zeigen kaum Gefühle und bleiben immer in einer sehr neutralen Haltung. Frau A. schaut Sie auch kaum an, erzählt ihre Geschichte mehr in den Raum hinein. Das kommt mir irgendwie unnatürlich und auch unangemessen vor.*
- *Aus so einem kurzen Ausschnitt kann man nicht recht schlau werden. Wir kommen hier immer mehr in ein wildes Spekulieren, mit Frau A. hat das wahrscheinlich nur noch wenig zu tun. Ich weiß noch viel zuwenig über sie, als daß ich hier schon Genaueres über sie sagen könnte.*

An diese ersten Teilnehmeräußerungen zum Interviewausschnitt 1 knüpfe ich eine Reihe von Überlegungen zum Wiedererkennen des Bekannten im Fremden, zur Situationsdefinition und zur Rolle des professionellen Zuhörers an.

Vom Wiedererkennen und anderen Situationsdefinitionen

Durch die Konfrontation mit diesem kurzen Gesprächsausschnitt habe ich Sie in eine Ihnen sicherlich nicht unbekannt Situation gebracht. Ihnen allen begegnen im Rahmen Ihrer beruflichen Tätigkeit immer wieder Menschen, mit denen Sie - in welcher Form auch immer - arbeiten sollen, von denen Sie aber außer Namen, Alter, vielleicht noch Berufsfeld und Wohnort nicht viel wissen. Über ein, zwei kürzerè oder längere Gespräche erfahren Sie dann das eine oder andere von Ihren Adressaten. Erschwerend wirkt sich aus, daß Sie oft mit Gruppen arbeiten, so daß Sie einzelne also kaum näher kennenlernen können. Ihr Wissen über andere bleibt oft fragmentarisch, ausschnittthaft.

Mir geht es nun darum, daß sich schon aus diesen recht spärlichen Informationen, die sich über Ihre Adressatinnen/Adressaten bei Ihnen ansammeln, ein verhältnismäßig festes Bild Ihres Gegenübers formt. Die Sprache, die visuelle Erscheinung, die Bewegungsart und das gesamte Verhalten unserer jeweiligen Gegenüber wecken in uns ganz spezifische Eindrücke, die sich schnell zu einem festen Bild vom anderen ausbilden, das auch von neuen, möglicherweise abweichenden Erfahrungen

gen nicht mehr oder nur noch partiell erschüttert werden kann. Wir erkennen beim anderen immer sehr schnell das, was wir schon von anderen aus ähnlichen Situationen kennen. Unser Erkennen ist in den meisten Fällen erst einmal ein Wiedererkennen von schon Bekanntem und bereits Erfahrenem bzw. Reflektiertem. Das ist so, weil uns das scheinbare Wiedererkennen das Ein- und Zuordnen des Neuen erleichtert. Auf Bekanntes können wir uns einlassen, hier wissen wir schnell, was wir zu tun haben und was eben nicht: Das Wiedererkennen des Bekanntem im Fremden gibt unserem eigenen Handeln Orientierung und Sicherheit.

Natürlich hat es seinen guten Sinn, von Alkoholikern zu sprechen - und natürlich ist es sinnvoll, Alkoholikern ganz bestimmte Attribute zuzuschreiben und das eigene Verstehen und Handeln darauf einzustellen. Was geschieht aber, wenn dabei die einzelne, einmalige und daher immer auch fremde Person des anderen aus dem Blick gerät? Was auf der einen Seite unsere eigene Position und unser Verhalten absichern hilft, das verstellt uns auf der anderen Seite leicht den Blick für die Individualität und Einzigartigkeit der anderen. Viele Fragen können letztlich nur - selbstverständlich vor dem Hintergrund des eigenen professionellen (Verallgemeinerungs-)Wissens - durch den Blick auf den einzelnen beantwortet werden: Wodurch ist jemand zum Alkoholismus gelangt? Warum nimmt jemand jetzt an meiner Veranstaltung teil und erzählt mir andeutungsweise etwas von sich? Von welcher gegenseitigen Bedeutung ist unsere Beziehung? Welche konkreten, persönlichen Erwartungen stehen im Raum? Worauf kann, worauf sollte ich in der jeweiligen Situation eingehen?

Auf den ersten Interviewabschnitt möchte ich detailliert jetzt nicht eingehen. Zu den Fragen nach dem Hintergrund meiner Gesprächsführung, nach einigen unklaren und undurchsichtigen Inhalten der Schilderung von Frau A. und nach den Schwierigkeiten einer angemessenen Interpretation alltagssprachlicher Aussagen komme ich nachher noch, wenn wir uns den zweiten Abschnitt aus dem Interview angesehen haben. Anschließend möchte ich hier noch einige Anmerkungen zur Gesprächssituation, die zur richtigen Bewertung der unterschiedlichen Gesprächsinhalte und der Verhaltensweisen der Gesprächspartner von großer Wichtigkeit ist.

Jeder Gesprächs- bzw. Kommunikationssituation liegt eine bestimmte Situationsdefinition zugrunde. Folgende Zusammenhänge werden hier (zu Beginn und auch noch während der ersten Phase des Gesprächs sowie an bestimmten „Knackpunkten“) auf der Basis der jeweils vorliegenden Erfahrungen und Informationen der Gesprächspartner größtenteils unbewußt ausgehandelt:

- **Wer** ist an dem Gespräch beteiligt?
- Welche soziale **Rolle** wird den Beteiligten jeweils in dieser Situation zugeschrieben?
- Welche **Erwartungen** und **Bedürfnisse** bringt jeder einzelne selbst mit?
- Welche **Inhalte** sollen das Gespräch bestimmen, und welchen (**zeitlichen**) **Umfang** soll es haben?
- **Warum** wird das Gespräch geführt, und was erwarten die Gesprächspartner **voneinander** und vom **Gesprächsverlauf**?

Immer vor dem Hintergrund solcher und ähnlicher Fragen treten wir in Kommunikation mit anderen. Indem die Situationsdefinition (mehr oder weniger vor- bzw. unbewußt) ausgehandelt wird, finden wir ein gemeinsames Thema und einigen uns über die Intensität und den Umfang des Gesprächs. Eine angemessene, in der ersten Gesprächsphase wechselseitig ausgehandelte Situationsdefinition ist also notwendig, um die beiderseitigen Unsicherheiten einer fremden, neuen Situation abzubauen. In diesem Zusammenhang entstehen dann auch die beschriebenen Bilder vom anderen, die uns helfen, die Vielzahl der neuen Eindrücke einzuordnen und auf einen für uns selbst nachvollziehbaren Sinn hin zu verstehen. Unklare Situationsdefinitionen dagegen führen oft unmerklich zu unsicherem Verhalten, weil eine Orientierung im Rahmen der aktuellen Situation nicht möglich ist.

Die Definition der Situation ist dann geklärt, wenn sich die jeweiligen Interaktionspartner in der spezifischen Situation gegenseitig ineinander hineinversetzen können, wenn also die Reziprozität der Perspektiven gewährleistet ist. Dazu gehört, daß neben den gegenseitigen Erwartungen (Vorinformationen über Schweigepflicht und inhaltliche Intensität des Gesprächs, Ankündigungen über den zeitlichen Rahmen usw.) auch die soziale Identität der Interaktionspartner (Rolle, Berufs- und Selbstbild usw.) und die situationsrelevanten Plausibilitäten und Identitätszuschreibungen situationsadäquat geklärt sind. Kaum „läuft“ das Gespräch, dann beginnt für den Zuhörer bzw. die ZuhörerIn die Schwierigkeit des Zuhörens. Wie soll sich die professionelle ZuhörerIn verhalten? Wieviel erzählt sie von sich selbst, in welcher Weise reagiert sie auf Bewertungen und Fragen ihres Gegenübers, und wie gewährt sie einen großen Freiraum für selbstbestimmtes Erzählen?

Zur Rolle des professionellen Zuhörers

Zugewandtes, interessiertes, offenes Zuhören in professionellen Handlungsbezügen ist kein passives Verhalten bzw. Re-agieren: vielmehr liegt in der Zurücknahme von eigenen Beiträgen, von thematischen Einwüfen, exemplarischen eigenen Erfahrun-

gen, Gegenpositionen, unterstützenden Konkretisierungen und deutenden Bündelungen oder Einordnungen eine äußerst aktive Unterstützung des Erzählvorgangs des in das Erzählen Verstrickten nach vorne. Durch bestimmte Erzählimpulse können wir je nach aktueller Situationsdefinition - im einzelnen komme ich später darauf zurück - (biographisches) Erzählen auslösen oder unterstützen: Die Fragen und Impulse von professioneller Seite müssen dabei sowohl hinreichend genau als auch hinreichend offen gestellt werden. Ein solches genau auf Kontext und Situationsdefinition abgestimmtes Impulse-Geben bzw. Nach-Fragen und Zu-Hören erzeugt im Vergleich zur Alltagssituation einen pädagogisch angeleiteten Erzählraum.

Das heißt natürlich nicht, daß wir Pädagoginnen und Pädagogen in ganz bestimmten Situationen nicht auch selbst ins Erzählen kommen können. Aktives Zuhören regt uns zum Erzählen eigener Erlebnisse und Erfahrungen an. In der beschriebenen konstruktiven Form der Begleitung des Erzählens fallen dem Professionellen selbst immer wieder eigenerlebte oder bereits gehörte Geschichten ein, die nicht selten ebenfalls erzählt und präsentiert werden wollen. Die fremde Erzählung gliedert auch unser eigenes Leben neu, läßt es in neuer Perspektive in neuen Sinnzusammenhängen sichtbar werden. Gemeinsamkeiten können entdeckt, wollen ausgesprochen und „genossen“ werden, Unterschiedlichkeiten regen uns zur Auseinandersetzung an.

In welchen Situationen aber ist ausführliches, eigenes Erzählen angebracht? Nimmt nicht das „Wie-war-das-bei-mir“-Fragen einen guten Teil der eigenen Aufmerksamkeit von uns Professionellen in Anspruch? Und wie fördere ich überhaupt einen pädagogisch angeleiteten Erzählraum, in dem dann auch noch **biographisches** Erzählen möglich wird?

Vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Fragen und Überlegungen gebe ich wieder einige Hinweise zum anstehenden Interviewausschnitt:

Hinweise zum Interviewausschnitt 2

Der nun folgende Interviewausschnitt schließt unmittelbar an den ersten an. Warum wechselt Frau A. hier die sprachliche Darstellungsart? Was ist das Thema der von ihr erzählten Geschichte? Mit welchen Bewertungen und Selbstdeutungen versteht Frau A. ihre Erzählung? Wie hängen der erste und der zweite Interviewausschnitt formal und inhaltlich zusammen? Wie führt der Interviewer das Gespräch in diesem zweiten Interviewausschnitt? Wie geht er mit den Selbstdeutungen von Frau A. um? Wann interveniert der Interviewer in welcher Form? Handelt es sich um ein biographisches Gespräch?

Im Anschluß an das Ansehen dieses zweiten Interviewausschnitts wollen wir uns etwas ausführlicher mit dem von Frau A. Erzählten auseinandersetzen. Damit Sie sich einzelne Stellen anstreichen und Kommentare aufschreiben können, gebe ich Ihnen hier zusätzlich die Transkription des Abschnitts:

E: Ja und dann eh dann hab ich dann als eh- ich dann so merkte Mensch verdammt noch mal so sitzte ewig hier zu Hause und und und und und (Tochter) ist nicht da und (Sohn) ist und der (Ehemann) der kommt auch wenn er lustig ist und so weiter, eh nich daß er da böse war oder sonst wie was gar nich, nich, aber: weiß ich nicht, es hatte sich dann so entwickelt ...

I: Hm.

E: ... daß er dann so eh nach Feierabend nich so nach Hause kam und eh ja dann hab ich gesagt so jetzt such ich mir Arbeit, dat hat alles keinen Zweck.

I: Hmm.

E: ((hustet)) Und dann hab ich ehm, ich wollte was mit Kindern machen, dann war hier das (Krankenhaus) war hier noch in der (Straße) in (Ort), das ist jetzt da oben und dann bin ich da hingegangen, und dann hab ich eh gefragt also ob ich da Arbeit kriegen könnte. Mir war ganz egal ja gelernt hab ich ja sowieso nichts ich hab ja damals die die Kriegsjahre hab ich ja nur eh Arbeitsdienst und dann die den Kriegsdienst und dann diese diese Ausbildung als NSV-Kindergärtnerin ⁴⁾ das zählt ja nich, nech? also gelernt hatte ich ja nichts. Und dann bin ich hier zum Krankenhaus gegangen dann hab ich gefragt ob ich da da putzen kann oder so ja und denn hab denn hab ich gesagt ich möchte aber gern auf der Kinderstation ne? daß ich da Kontakt hab mit den Kindern. Ja und denn klappte das auch und dann bin ich dahin gegangen, und dann hab ich da eh geputzt auf der eh Kinderstation. Und dann so, naja wurde das nachher so langsam aber sicher diese ganze Arbeit da wurde das für mich ne Belastung, nich das Putzen als solches. Das waren kleine Kinder mit'm Hüftschaden ...

I: Hm, hm.

E: ... ja? die kamen in Gips, nech? und das waren so ja manche waren so n'halbes Jahr oder ein Jahr oder bis 4 Jahre sowas nich, kamen in Gips und dann waren se da in ihren Bettchen. Und dann waren die Kinderschwestern da und eh ja haben wir auch ein ganz guten ganz gutes Verhältnis gehabt so untereinander, und dann fing dat nachher so an, eh ich hab mich so auf die Kinder eingestellt, ja, die die die Kinderschwestern die sind ja schon jahrelang in

4) NSV ist die Abkürzung für „Nationalsozialistische Volkswohlfahrt“.

ihrem Beruf, die haben ja schon irgendwie da so ne Routine drin und und ja die sehen manches nich mehr so so wehleidig wie ich das dann da, nech? Jedenfalls kamen dann so die ersten Differenzen auf mit der Nonne, nich? Wenn die Kinder dann ihre Spielsachen rausgeschmissen hatten aus 'nem Bettchen und ich hab die immer wieder aufgehoben, dann hat mich die Nonne angeschnauzt, ne Frau (A.), dann können se dabeibleiben, ne? und ich ich hab dann gesagt, ja aber son Kind sitzt liegt hier monatelang im Bettchen, sag ich, und und wenn jetzt das Spielzeug da unten liegt sag ich dann hat's ja gar nichts zum Spielen. Für mich ist das doch 'n Klacks. Jedenfalls eh war das nich das Richtige was ich da gemacht hab. Und denn auch so wie die Schwestern damit umgegangen sind wenn Mittagspause war und wir haben dann am Tisch gesessen und die Kinder mußten schlafen und da hat 'n Kind mal 'n bißchen geweint oder so, und die eine Schwester, die war so rabiat die ging dann hin die hat dem Kind den Hintern versohlt und so. Das waren Sachen, da kam ich nich mit klar ...

I: Hm.

E: ... nich? Oder ((anteilnehmend)) morgens wenn ich da reinkam und ich ich fing um 8 Uhr da an oder halb acht oder was das und die saßen da im Bett und hatten ihre Rotznasen bis hier gehabt, nich, da hab ich nich erst mein Putzzeug genommen dann nahm ich erst Taschentücher und hab denen die Nase geputzt nich und dann bekam ich auch schon 'n Rüffel wieder nich. Ja aber mir war das wichtig daß das Kind doch wieder ((lacht)). Und und dann nach den Operationen nich wenn die dann operiert wurden und wenn die dann so gejamert haben und so, da hab ich nachts solche Alpträume gekriegt von dem ganzen - Ich mußte aufhören, ich mußte da aufhören ...

I: Hm.

E: ... das das war ne Belastung für mich, nich? Da hat mein Mann gesagt, du hör mal das geht nicht mehr. Der hat mich nachts, ich bin da hoch im Bett geschossen nich? und dann hab ich die hab ich die (Name) die Schwester angeschrien nich? ((schrill)) „(Name der Schwester) laß dat Kind endlich in Ruh verdammt noch mal“ hab ich da rumgeschrien im Bett nachts ne? und dann hab ich geweint nachts und was nich alles, ((leise)) und dann mußte ich aufhören nich also das brachte nichts. Da war dat mit dem Arbeiten auch nichts, ne? Hab ich glaub ich so eineinhalb Jahr durchgehalten.

I: Hm.

E: ((ganz leise)) Und dann war das vorbei.

I: Hm.

E: Nee, das wär auch nichts, also ich- das war schlimm. Da gehen die ganz anders mit um, nich?

I: Hm, hm, hm.

E: Ich weiß ja nich was wichtiger ist aber, für mich war dat ebend war dat so richtiger ne? Bloß das hat mich kaputtgemacht. ((leise)) Wenn die dann so von der Operation hochkamen und alles so. (5) Das war mein Ausflug zum Arbeiten. Anderthalb Jahr hab ich dat durchgehalten.

Fünf exemplarische Teilnehmeräußerungen

- *Jetzt ist mir schon viel deutlicher, worum es Frau A. geht. Sie beschreibt ihren eigenen Weg des Ablösens und Selbständigwerdens. Das finde ich jetzt sehr interessant. Vielleicht konstruiert sie daher schon die Vorgeschichte mit ihren Kindern und ihrem Mann unter dem Vorzeichen von Abnabelung und Trennung?!*
- *Ich finde echt toll und bewundernswert, mit welcher Kraft Frau A. ihren Weg geht. Sie emanzipiert sich in gewisser Weise in einer Zeit, wo das sicherlich noch viel mehr Kraft gekostet hat als heute. Toll finde ich auch, wie sie es schafft, eine Arbeit im Kinderbereich - wie es ihr Wunsch ist - zu bekommen. Typisch sind dann ihre Auseinandersetzungen mit den Schwestern. Das muß ganz schrecklich gewesen sein.*
- *Der Ehemann scheint immer nur an ganz bestimmten Stellen aufzutauchen - nämlich immer dann, wenn es um ganz wichtige Entscheidungen geht. Vollkommen eigenartig ist weiterhin die Sache mit dem Tod des Ehemanns von Frau A. Wann sucht sie sich denn jetzt Arbeit? Nachdem die Kinder aus dem Haus sind? Da der Mann da ja offenbar noch lebt, muß das alles sehr schnell hintereinander geschehen sein. Davon erzählt Frau A. aber nichts.*
- *Eigenartig finde ich, daß von Alkohol hier jetzt überhaupt nicht mehr die Rede ist. Ist Frau A. nun Alkoholikerin oder nicht? Vielleicht ist das ja der eigentliche Grund, warum sie nicht mehr weiterarbeiten konnte. Sie trinkt, weil alle aus dem Haus sind, ihr Mann kommt auch erst spät nachts nach Hause, und sie ist allein. Vielleicht ist sogar die schwierige Arbeit weiterer Anlaß zum Trinken?*
- *Mir ist besonders der Schlußsatz aufgefallen: Das war mein Ausflug zum Arbeiten. Anderthalb Jahr hab ich das durchgehalten. Das hört sich so an, als ob sie sich jetzt zukünftig immer mehr zurückziehe, als ob ihre Kraft zu Ende sei und jetzt eine eher schwierige Lebensphase beginne.*

Einige dieser Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgreifend, erläutere ich in einer detaillierten Darstellung einzelne für den Zusammenhang von pro-

fessionellem Verstehen und verstehender Interpretation biographischer Erzählungen wichtige Aspekte des zweiten Interviewausschnitts und schließe dann einige Bemerkungen zur Analyse von biographischen Erzählungen und deren konstruktivem Charakter an.

Deutungen einer Lebensgeschichte

Zu Beginn des zweiten Interviewausschnittes faßt Frau A. die für sie offenbar zentrale Aussage der vorangegangenen Gesprächssequenz noch einmal zusammen. Für sie läuft in der beschriebenen Lebensphase alles darauf hinaus, irgendwann zu bemerken: „Mensch verdammt noch mal so saßte ewig hier zu Hause“, weil nämlich die Kinder aus dem Haus gegangen sind und der Ehemann auch nur kommt, „wenn er lustig ist“. So reift ihr Entschluß, sich Arbeit zu suchen. Diese Überlegung ist auch deshalb sehr plausibel, weil sie im ersten Abschnitt von der freiberuflichen Tätigkeit ihres Mannes und dem dann nach und nach einsetzenden Umsatzrückgang berichtet hat.

Für die Beschreibung der nun folgenden Suche nach einem Arbeitsplatz und der sich daran anschließenden Berufstätigkeit wechselt Frau A. die sprachliche Darstellungsart: Sie erzählt uns eine Geschichte. Sie verläßt also die eher beschreibende bzw. argumentierende Ebene, die den ersten hier zitierten Interviewabschnitt durchgehend charakterisiert, und entwickelt eine in sich abgeschlossene Geschichte mit ansteigendem Spannungsbogen und verhältnismäßig überraschender Auflösung.

Für das genauere Verstehen dieser Kinderstation-Geschichte - wie ich sie nennen möchte - im Rahmen der bisher von Frau A. geschilderten Lebenszusammenhänge will ich versuchen, die Erzählung vorsichtig kommentierend in ihre einzelnen Teile zu untergliedern, um dann abschließend den Gesamtsinnzusammenhang in den Grundzügen herauszuarbeiten.

Nach der **Themenankündigung** „so jetzt such ich mir Arbeit“ erfolgt mit dem kurzen Einschub „ich wollte was mit Kindern machen“ eine die ganze folgende Erzählung umspannende **Vorwegevaluation**. Frau A. ist offenbar darum bemüht, ihre Berufstätigkeit in einen unmittelbaren Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als erziehende Mutter zu stellen. Andererseits liegt hierin ein Anknüpfen an ihre Ausbildung als NSV-Kindergärtnerin im Dritten Reich, die heute zwar nichts mehr „zählt“, die aber ihr durchgehendes Interesse an diesem Tätigkeitsbereich bekundet. Frau A. möchte also nicht einfach arbeiten, um damit finanzielle Einbußen beim Ver-

dienst des Mannes auszugleichen, sie wünscht sich vielmehr eine Tätigkeit, die sie auch inhaltlich befriedigt.

Der sich nun unmittelbar anschließende **Orientierungsteil** der Erzählung zeigt, daß Frau A. ihre Möglichkeiten als (unausgebildete) Hausfrau realistisch einschätzt. Sie sucht sich eine Tätigkeit als Reinigungskraft in einem Krankenhaus. Etwas widersprüchlich im Hinblick auf die Vorwegevaluation klingt die (abgebrochene) Formulierung: „Mir war ganz egal (was ich finde).“ Es ist also nicht so ganz klar, inwiefern die Vorwegevaluation deutlich reinterpretative Züge trägt, d. h., inwiefern der Wunsch von Frau A. nach einer Tätigkeit mit Kindern nicht eine für sie aus der heutigen Sicht äußerst plausible, damals aber noch nicht unbedingt handlungsleitende Motivation ausmacht. Möglich wäre natürlich auch, daß damals wirklich ausschließlich wirtschaftliche oder aber ganz andere Gründe im Vordergrund gestanden haben (z. B. das im ersten Interviewausschnitt breit entwickelte Alleinsein von Frau A.) und sie selbst in der damaligen Situation der Umorientierung mit der Selbstdefinition „Ich will ja was mit Kindern machen“ eine plausible Rechtfertigung ihres Wunsches nach einer beruflichen Tätigkeit sucht.

Bei der Betrachtung des Beginns der Erzählung muß die Frage nach der eigentlichen Handlungsmotivation von Frau A. also offenbleiben:

- Liegt die leicht durchscheinende Widersprüchlichkeit der Darstellung darin, daß die Erzählerin die Zusammenhänge im Gegensatz zu damals heute anders einschätzt?
- Oder war Frau A. sich schon damals über ihre eigentliche Motivation nicht im klaren?
- Oder war Frau A. schon in der damaligen Situation bewußt, daß sie etwas für sich tun wollte und daß sie sich vielleicht herauslösen wollte aus einer rein privat-familären Existenz; und benutzt sie dann schon damals - sozusagen als Selbstrechtfertigung ihres Tuns - für sich und andere die Erklärung, eine außerfamiliäre Tätigkeit mit Kindern anzustreben?

Die weitere Interpretation muß zeigen, welche Gesamtüberschrift letztlich über der Kinderstation-Geschichte und möglicherweise über beiden hier zitierten Interviewausschnitten und darüber hinaus zu stehen hätte.

Der Orientierungsteil der Erzählung beschreibt weiterhin die konkreten Schritte, die Frau A. unternimmt, um eine adäquate Stelle zu finden. Sie bewirbt sich - offenbar ohne auf eine konkrete Stellenausschreibung zu antworten - bei einem benachbarten Krankenhaus als Reinigungskraft. Sie äußert den Wunsch, auf der Kinderstation

arbeiten zu können, „daß ich da Kontakt hab mit den Kindern“. Am Ende des Orientierungsteils steht dann die knappe Aussage, daß Frau A. die Stelle bekommt und jetzt auf der Kinderstation die Putzarbeiten übernimmt.

Nach dem einleitenden Satz: „Und dann so, naja wurde das nachher so langsam aber sicher diese ganze Arbeit da wurde das für mich ne Belastung, nich das Putzen als solches“ läßt sich der hiermit begonnene **Komplikationsteil** der Erzählung in mehrere Unterabschnitte aufteilen. In einem ersten Abschnitt beschreibt Frau A. die konkrete Situation, mit der sie sich als neue Mitarbeiterin der Kinderstation auseinandersetzen muß (von „Das waren kleine Kinder mit'm Hüftschaden.“ bis „Jedenfalls kamen dann so die ersten Differenzen auf mit der Nonne, nich?“). Sie deutet ihr „gutes Verhältnis“ zu den dort tätigen Kinderschwestern an, die sich um die an der Hüfte operierten Kinder im Kleinkindalter zu kümmern haben. Der sich offenbar sehr bald entwickelnde Konflikt (vor allem wohl mit der in Leitungsfunktion stehenden Nonne) entwickelt sich daraus, daß Frau A. sich stärker mit den Kindern und ihrer Betreuung befaßt, als es - entsprechend ihrer Tätigkeitsbeschreibung als Reinigungskraft - zu ihren eigentlichen Aufgaben gehört. Frau A. erklärt ihr eigenes Verhalten, das ihren eher „wehleidigen“ Gefühlen gegenüber den Kindern entspringt, dadurch, daß sie sich „so auf die Kinder eingestellt“ hat. Bei dieser Formulierung handelt es sich um eine **Zwischenevaluation**, die eindeutig einer späteren, wenn nicht sogar vor allem der gegenwärtigen Perspektive entstammt.

Mit drei etwas stärker ausgeführten Beispielen versucht die Erzählerin nun, die sich immer mehr aufbauenden Schwierigkeiten bei ihrer Tätigkeit auf der Kinderstation genauer zu erläutern. Sie bilden das Kernstück des Komplikationsteils.

Im ersten Beispiel geht es darum, daß Frau A. den Kindern die aus ihren Betten gefallenen Spielsachen wieder zurückgibt. Die Nonne „schnauzt“ sie an, so daß die Erzählerin zu dem Ergebnis kommt: „Das (war) nich das richtige, was ich da gemacht hab.“ Das zweite Beispiel beschreibt den sehr „rabiaten“ Umgang besonders einer Schwester mit den Kindern, vor allem während der Mittagspause, wenn ein Kind nicht schlafen kann und zu weinen anfängt und es dann Schläge bekommt. Frau A.: „Das waren Sachen, da kam ich nich mit klar.“ Die angedeuteten Schwierigkeiten werden durch das dritte Beispiel noch unterstrichen: Morgens bei Dienstbeginn kümmert sich Frau A. erst einmal um die - offensichtlich über Nacht nur unzureichend versorgten - Kinder, indem sie sich ihnen zuwendet und ihnen die Nasen putzt. Doch auch hierfür bekommt sie „'n Rüffel wieder“.

Mit der Andeutung eines vierten Beispiels (dem Jammern der Kinder unmittelbar nach den Operationen), das wiederum als Steigerung zu verstehen ist, beginnt der **Lösungsteil** der Erzählung. Für Frau A. erreichen die Schwierigkeiten mit ihrer

Arbeit auf der Kinderstation den Höhepunkt, als sie zu Hause nachts von Alpträumen, in denen sie sich mit der Nonne konfrontiert sieht, aufwacht, weint und dann von ihrem Mann aufgefordert wird, die Tätigkeit im Krankenhaus zu beenden. Damit ist klar, worin die oben angedeutete und jetzt mit unterschiedlichen Beispielen genauer beschriebene Belastung für Frau A. lag. Es fällt ihr offensichtlich äußerst schwer, auf der Kinderstation nur ihren eigentlichen Aufgabenbereich zu erfüllen. Die Putzarbeit selbst scheint dabei relativ unproblematisch gewesen zu sein, da sie nicht ausführlicher darauf eingeht. Die psychische Belastung wird so stark, daß sie sich bald auch im privaten Bereich auswirkt und Frau A.s Mann in nachdrücklicher Art und Weise zur Lösung der Situation beiträgt. Mit dem Satz „Du hör mal das geht nicht mehr“ fordert er seine Frau auf, die Berufstätigkeit im Krankenhaus zu beenden.

Die Geschichte endet mit einer **Coda**, die von einem resignativen Unterton bestimmt wird: „Da war dat mit dem Arbeiten auch nichts, ne? Hab ich glaub ich so eineinhalb Jahr durchgehalten.“ Die letzten noch der Kinderstation-Geschichte zuzuordnenden Sätze stellen dann so etwas wie ein Selbstreflexion der Erzählerin dar. Wichtig ist die **Schlußevaluation** „Das war schlimm“, die noch einmal die Dramatik der gesamten Erfahrung mit der beruflichen Tätigkeit für Frau A. unterstreicht. Auch ihre emotionale Beteiligung in dieser ganzen Gesprächsphase ist ein deutlicher Ausweis für die große Bedeutung, die diese Geschichte und ihre spezifische Lösung für sie hat. Es ist eine Lösung, die Frau A.s Streben nach selbständigem Tun zu einem „Ausflug zum Arbeiten“ gemacht hat, wie sie selbst in einer abschließenden Reinterpretation formuliert.

Welches übergreifende Thema steht demnach hinter der hier erzählten Geschichte? Letztlich ist es - besonders auch im Hinblick auf den ersten hier zitierten Interviewausschnitt - die Erzählung eines Scheiterns und Nichtmehrgebrauchtwerdens. Viele Umstände kamen zusammen, Frau A. resigniert nicht, sondern wird aktiv, die äußeren Umstände sind aber so ungünstig, daß sie dennoch scheitert. Die Berufstätigkeit auf der Kinderstation ist ein gescheiterter Versuch. Wofür aber genau? Wie geht es weiter?

Zwischen System und Lebenswelt: Die verstehende Interpretation

Das Ziel dieser ersten (eher formalen) Schritte in Richtung einer verstehenden Interpretation ist die biographische Rekonstruktion der Lebenswelt eines einzelnen Gesellschaftsmitglieds. Grundsätzlich lassen sich bei der Annäherung an die subjektiven Deutungs- und Handlungsmuster, die sich in der Transkription eines alltags sprachlichen Textes niederschlagen, zwei unterschiedliche Wege beschreiten:

- Das intuitive, mehr gefühlsmäßige Auswählen von Textstellen, auf die bei der anschließenden Interpretation vermutete oder bereits erschlossene Zusammenhänge angewendet werden können.
- Das systematische Erarbeiten von Textstellen, die formale Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen, die lebenszyklisch in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen müßten oder die aufgrund theoretischer Vorkenntnisse als Beleg für bestehende Theorien und Untersuchungsergebnisse herangezogen werden sollen.

Bei der Interpretation von hochkomplexen alltagssprachlich-biographischen Texten sind beide Erarbeitungsmethoden aufeinander angewiesen. Sie bestimmen gemeinsam den tentativen Prozeß einer ständigen, aber nie abschließbaren Annäherung an die subjektiven Deutungsmuster, das Selbst- und Fremdbild und die Lebenswelt der Erzählerin bzw. des Erzählers. Oberster Maßstab verstehender Interpretation ist die Annahme, daß menschliches Handeln innerhalb des jeweiligen lebensweltlichen Bezugssystems sinnvoll ist. Daher gilt für das Verstehen biographischer Texte:

- Erstens die vorrangige Relevanz der vergangenen, selbsterlebten und von der Erzählerin bzw. vom Erzähler rekonstruierten Geschichten (Vergangenheit) und
- zweitens gleichzeitig die Rekonstruktion der gegenwärtigen Situationsdefinitionen und Sinnsysteme, vor deren Hintergrund die biographischen Aussagen heute bewertet und eingeordnet werden (Gegenwart).

Bedingt durch die erst im Vollzug der verstehenden Interpretation sich konkretisierende Aufmerksamkeitsrichtung, die sich an den selbsterlebten und rekonstruierten „Lebens-Geschichten“ orientiert, liegt mit den Ergebnissen der Analyse eine vorsichtige Thematisierung von Subjektivität vor. Subjektive Erfahrung und subjektives Handeln sind an konkreten Geschichten untersucht worden und können jetzt in einem vorläufigen Resümee anhand theoretischer Kategorien beschrieben und auf die gesamte soziale Lebenswelt der Erzählerin bzw. des Erzählers übertragen werden. Indem der Prozeß der Identitätsbildung und -darstellung eines Individuums ausschnittshaft rekonstruiert wurde, wurde gleichzeitig die subjektive Bewältigung gesellschaftlicher Wirklichkeit beschrieben. Damit werden als Ergebnis der verstehenden Interpretation Aussagen möglich, die einerseits in gewisser Weise auf andere Mitglieder der gleichen Lebenswelt übertragen werden können, die aber andererseits auch Rückschlüsse auf die gesellschaftlich-soziale Vermitteltheit von Subjektivität überhaupt zulassen.

Der konstruktive Charakter des Erzählens oder: Erzählzeit und Lebenszeit

Erst im Erzählen wird klarer, was eigentlich die eigene Geschichte und was daran erzählens- bzw. mitteilenswert ist. Eine Vielzahl von Neuentdeckungen hinsichtlich der eigenen Person ergibt sich im selbstbestimmten Erzählen, das von einem zugewandten Zuhören nach vorne aktiviert wird (im Gegensatz zur Alltagssituation, wo eigene Beiträge meistens sofort durch kontrastierende oder stützende fremde Beiträge ergänzt, damit aber oft auch verfälscht, abgewehrt oder sogar unterdrückt werden).

Das mehr oder weniger ausführliche Erzählen von sich selbst in konkreten Situationen ist kein „Abgleiten“ ins Anekdotische, Beliebige. Wenn nicht immer, so doch oft, suchen wir im Erzählen nach dem Anfang und dem Ende, nach den verbindenden Brücken und natürlich auch nach der „Haltung“, mit der Brüche und Diskontinuitäten in unserem Leben ausgehalten werden können. Wir erzählen selbstverständlich keine letztlich abgeschlossenen Geschichten, weil unser Leben von Unabgeschlossenheit lebt. Sehen manche Geschichten, die uns erzählt werden, von außen sehr abgeschlossen aus, dann hat das sicherlich tiefer liegende Gründe, über die jeweils nachzudenken wäre.

Ich habe das Beispiel von Frau A.s Kinderstation-Geschichte und dem dazugehörigen Vorspann auch deshalb ausgewählt, weil sich daran sehr gut der konstruktive Charakter des Erzählens zeigen läßt. Bei der Transkription des Gesamtinterviews ist mir etwas aufgefallen, das mich schon während des Interviews verunsichert hat. Es hat zu tun mit der zeitlichen Verortung der einzelnen Ereignisse durch Frau A. Da ist z. B. die Sache mit dem Tod ihres Mannes und dem Auszug der Tochter, wobei der Mann dann zum Abschluß der Kinderstation-Geschichte wieder eine wesentliche Rolle spielt. Irgendwie sind hier also die Zeiten durcheinandergeraten. Eine genaue Rekonstruktion ergab, daß der Zeitpunkt der Berufstätigkeit von Frau A. in der Lebenszeit 10 Jahre früher gelegen haben muß als in ihrer Erzählzeit. Das bedeutet, daß sie ihre Arbeit im Krankenhaus zu einem Zeitpunkt aufnimmt, als die Kinder noch nicht aus dem Haus sind und als ihr Mann möglicherweise manchmal später nach Hause kommt, aber noch nicht so regelmäßig, wie sie es geschildert hat. Frau A. sucht sich also eine außerhäusliche Tätigkeit in einer Zeit, wo es um die finanziellen Fragen noch nicht so schlecht bestellt ist (wie aus anderen Interviewteilen hervorgeht) und wo - bei der geschilderten beruflichen Abwesenheit des Mannes - die Versorgung der Kinder zu Hause sicher keine leichte Sache gewesen sein dürfte.

Durch die uns in der Kinderstation-Geschichte gebotene subjektive Konstruktion hat Frau A. ein hohes Maß an nachvollziehbarer Plausibilität hergestellt. Jeder kann ihre Entscheidung verstehen. Jeder wird sie unterstützen. Jeder wird ihr Scheitern mit erleiden und Verständnis aufbringen für ihr weiteres Schicksal. Der konstruktive Charakter der Erzählung von der Arbeit auf der Kinderstation ist wie eine Hülle, ein Kleid, das sich Frau A. anzieht, um sich - und uns! - für die kommenden Ereignisse vorzubereiten. Sie schützt sich, indem sie das Unerträgliche einhüllt.

Erzählen hilft, Einhüllungen für das Erlebte zu finden. Ist das dann aber nicht Verdrängung? Oder gar Lebenslüge? Ich will diese Frage nicht beantworten, bevor eigene Erfahrungen mit dem Erzählen und Zuhören auf Ihrer Seite möglich waren. Vielleicht finden wir dann auch eher zu einer gemeinsamen Antwort.

Nach der Mittagspause treffen wir uns wieder, um nun zum zweiten Schwerpunkt der Fortbildungsveranstaltung zu kommen, zum eigenen Erzählen biographischer Erlebnisse und zur dazugehörigen biographischen Gesprächsführung:

Biographische Gesprächsführung - erste Hinweise

Ich mache Ihnen jetzt das Angebot, selbst Erfahrungen mit dem Erzählen zu machen. Das soll geschehen im Rahmen einer von mir konstruierten Lernsituation, die Sie so in Ihrer Arbeit natürlich nicht vorfinden werden. Darum geht es auch nicht. Mir geht es vor allem um das erste Sammeln von Erfahrungen mit einer Gesprächshaltung, die im ersten Moment etwas ungewohnt ist und vielleicht auch befremdend auf Sie wirken wird. Wie jede andere Selbst-Erfahrung muß auch diese im Anschluß gründlich reflektiert und dann auf den jeweils ins Auge gefaßten Arbeitszusammenhang übertragen werden.

Sie haben jetzt gleich eine Stunde Zeit, um in Dreiergruppen sich gegenseitig Geschichten aus Ihrem Leben zu erzählen. Bitte suchen Sie sich jeweils zwei weitere Personen, die Sie möglicherweise noch nicht so genau kennen, die Sie aber interessieren würden. Entscheiden Sie gleich in der Kleingruppe, wer zuerst die Position der professionellen ZuhörerIn bzw. des professionellen Zuhörers einnehmen möchte. Einen Vorschlag für eine Ausgangsfrage habe ich Ihnen gleich anzubieten. Weiterhin gibt es die Rollen des Erzählers und der BeobachterIn. Nach einem ersten Gespräch von ca. 15 Minuten wechseln die Rollen, so daß nach drei Runden jeder einmal beobachtet, erzählt und zugehört hat. Anschließend treffen wir uns dann wieder zu einer gemeinsamen Auswertung. Zur biographischen Gesprächsführung selbst gebe ich Ihnen folgende erste Hinweise:

- Versuchen Sie, durch einen gezielten (Anfangs- oder Überleitungs-)Impuls, Ihre Gesprächspartnerin bzw. Ihren Gesprächspartner über die **Erzählschwelle** zu locken.

Im Rahmen eines gerade beginnenden oder schon fortgeschrittenen Gesprächs liegt die Erzählschwelle dort, wo zu einer gerade angesprochenen Erfahrung oder zu einem angedeuteten Erlebnis die entsprechende Geschichte erzählt werden könnte. Oft fehlt auf seiten des Erzählenden das Gefühl von Sicherheit und wechselseitiger Vertrautheit, jetzt den für die Erzählung einer persönlich erlebten Geschichte notwendigen Erzählraum zur Verfügung zu haben. Gezielte „Lock“-Impulse können in diesem Sinne die bereits Sprechende oder den Angesprochenen reizen, jetzt für einen bestimmten Gesprächsabschnitt weiter von sich in Form von Geschichten zu erzählen.

Beispiel: „Wie sind Sie überhaupt in die Bildungsarbeit gekommen?“ (Und verstärkend:) „Erzählen Sie doch mal.“

- Kommt die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner ins Erzählen von eigenerlebten Geschichten, dann läuft das Gespräch: es entwickelt sich die **Eigendynamik des Erzählens**.

Zur Ausgangsgeschichte kommt die Folgegeschichte, die wiederum mit detaillierenden Erläuterungen ausgeschmückt werden kann, Detaillierungen rufen die Ausgestaltung einer Rahmengeschichte hervor, immer wieder neue Deutungen werden eingeführt und ausprobiert usw. Entstehen im Gespräch kleinere oder größere Pausen oder wird Ihnen durch Blickkontakt die Redeübergabe (z. B. zur Überprüfung Ihrer Aufmerksamkeit oder Ihres Interesses) angeboten, dann besteht Ihre Aufgabe vor allem darin, z. B. durch Kopfnicken Ihr Gegenüber zu bestätigen oder durch vorsichtiges Nachfragen an bereits erwähnte Inhalte anzuknüpfen.

Ihre Hauptaufgabe besteht also nicht darin, das Gespräch im eigentlichen Sinne inhaltlich zu führen, sondern möglichst intensiv zuzuhören. Das bedeutet für Sie Entlastung und Anspannung zugleich. Sie haben die Aufgabe, das Gespräch - auf einer zwischenzeitlich möglichst narrativen Ebene - in Gang zu bringen und zu halten, für den inhaltlichen Ablauf ist dagegen allein der Erzählende selbst verantwortlich.

Beispiele: „Erzählen Sie doch mal ein Beispiel dafür.“ Oder: „Fällt Ihnen dazu auch noch eine Geschichte ein?“

- Im Mittelpunkt Ihrer **anleitenden Tätigkeit** steht das **zugewandte Zuhören**. Das intensive Zuhören und das gezielte Nachfragen sollen dabei kein Ausfragen bewirken. Den inhaltlichen Leitfaden des Gesprächs bestimmt wirklich -

soweit im Rahmen der jeweiligen Situationsdefinition überhaupt möglich - vor allem der Erzählende bzw. die Erzählende selbst.

Beispiele: „Hm.“ Kopfnicken. Körperhaltung. Augenkontakt.

• **Von entscheidender Bedeutung ist die Zurückhaltung mit Ihren eigenen Bewertungen des jeweils Erzählten.**

Die bisher beschriebene Haltung des Lockens über die Erzählschwelle und des anknüpfenden Nachfragens soll bei den Erzählenden gerade den Raum für das Verknüpfen eigener Bewertungen und Deutungen mit den geschilderten Erlebnissen zur Verfügung stellen. Dies ist nämlich die wichtigste Voraussetzung, um rückblickend Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Geschichten herzustellen, so daß gegenwärtige Entwicklungen und Zustände besser verständlich werden und sich Perspektiven für zukünftige Entscheidungen entwickeln können.

Beispiele (die möglichst vermieden werden sollten): „Das ist ja wirklich schlimm!“
Oder: „Echt toll, wie du das geschafft hast!“

Bitte versuchen Sie nun nicht, sich streng an dieses Konzept zu halten. Es handelt sich um erste Hinweise, die Sie im Laufe der nächsten Zeit auf unterschiedliche Situationen anwenden und sich nach eingehender Prüfung Ihrer Erfahrungen zu eigen machen können - oder auch nicht.

Mein Vorschlag für einen Ausgangsimpuls lautet: „Wie sind Sie/wie bist du überhaupt in die Bildungsarbeit gekommen? Erzählen Sie/ Erzähl doch mal.“

Die Erzählrunde ist nach einer Stunde beendet. Nachdem alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich im zentralen Gruppenraum versammelt haben, geht es weiter mit dem Auswertungsgespräch, aus dem hier eine Reihe von Äußerungen aufgenommen sind:

Äußerungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern

- *Kann biographisches Erzählen nur in einer „herrschaftsfreien“, fairen Situation gedeihen?*
- *Mir fiel besonders schwer, nicht sofort einzuordnen und zu werten. In meinem Kopf lief immer sofort ab: Na klar, der hat das und das erlebt, weil er da und da die und die Probleme hatte, weil die und die Zusammenhänge vorlagen und das und das falsch oder richtig gemacht wurde.*

- *Ich hatte gleich so psychologische Theorien über die psychosoziale Entwicklung und über Geschwisterbeziehungen im Kopf.*
- *Funktioniert biographisches Erzählen in einem dazu vorgesehenen Gespräch dann gut, wenn eben von vornherein alles „stimmt“? Oder läßt sich ein anregender, streßfreier Erzählraum bewußt fördern, unterstützen, hervorrufen?*
- *Nur immer „Hm“ zu sagen, fand ich ziemlich schwierig.*
- *Das Ganze kam mir mehr wie ein Monolog vor. Das war jedenfalls kein Gespräch im herkömmlichen Sinne, wo beide Seiten etwas beisteuern. Auch den Umgang mit Gefühlsäußerungen fand ich noch sehr unklar.*
- *Mit der Anfangsfrage hatten wir so unsere Schwierigkeiten, keiner von uns kam so richtig ins Erzählen. Dem einen war sie zu allgemein, dem anderen zu konkret.*
- *Mir ist nicht klar, was an dieser Gesprächsführung das Biographische sein soll? Sie haben doch gesagt, daß alle Geschichten ohne Kommentar einfach so erzählt werden können. Das können doch dann auch gehörte und weitererzählte Storys sein, oder?*
- *Ich habe mich beim Umgang mit den entstehenden Pausen im Gespräch völlig unsicher gefühlt. Ich wußte nie, wann ich mit einer Frage wieder einsteigen sollte. Ich hatte immer das Gefühl, schon zu Beginn alles falsch gemacht zu haben, so daß das Gespräch nicht ins Laufen kam.*
- *Beim Erzählen mußte ich erst sortieren. Ich konnte nicht einfach loserzählen. Es hat mir gutgetan, daß ich dafür die Zeit hatte.*
- *Das Nachfragen fand ich sehr hilfreich. Da wußte ich, was mein Gegenüber interessiert und wo ich weitererzählen kann. Man hat doch einfach so viel erlebt und es gab so viele wichtige Entscheidungen zu treffen, dann weiß man gar nicht, wo man anfangen und wo man aufhören soll.*
- *Ich habe die vorsichtige Begleitung im Gespräch als sehr würdevoll empfunden. Was ich erzählt habe, wurde nicht sofort eingeordnet. Es ging wirklich um mich.*

Weitere Hinweise zur biographischen Gesprächsführung

Um die hier vorgeschlagene Gesprächshaltung noch ein wenig genauer zu erläutern, beleuchte ich die letzte bereits angesprochene Grundregel im Zusammenhang mit den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch etwas ausführli-

cher. Als zusätzliche Hilfestellung ergänze ich dann abschließend die bereits gegebenen Hinweise zur Gesprächsführung um zwei weitere Punkte.

- Im Mittelpunkt einer biographisch-narrativen Gesprächshaltung steht die **Zurückhaltung** mit den **eigenen Deutungen des Fremden im anderen**.

Die für das wechselseitige Verstehen und die erwünschte Verständigung notwendigen Zuordnungen und Deutungen des Erzählten auf seiten des Professionellen stellen die in der Erzählung des Gegenübers sich herauskristallisierenden Sinnzusammenhänge oft in ausreichendem Maße selbst zur Verfügung. Das Gegenüber soll gerade die Möglichkeit bekommen, im selbstgesteuerten Vorgang des Erzählens eigene Sinnkonstruktionen zu entwickeln und sie in einem von schnell greifenden Deutungen und Bewertungen möglichst freien Raum der bzw. dem Zuhörenden zu präsentieren.

In der aufmerksamen und zugewandten Zuhörhaltung des Professionellen liegt der Resonanzboden für die Ausbildung einer narrativ gegründeten personalen und sozialen Identität. Insofern handelt es sich um eine dialogische Form der Kommunikation, auch wenn die inhaltlichen Beiträge schwerpunktmäßig auf seiten des Betroffenen liegen. Diese Einseitigkeit ist sekundär, wenn das Ganze als Gespräch im Sinne eines professionell zur Verfügung gestellten Erfahrungsraums für die Ausbildung und Präsentation von Identität verstanden wird. Im frei sich entfaltenden Erzählen nämlich tritt das Nachdenken über sich selbst nach außen. Gerade in dem Streben nach sinnhaften Zusammenhängen in der eigenen Lebensgeschichte durch den Vorgang des Erzählens verknüpft der Erzählende seine Eigendeutungen mit den gesellschaftlich vorgegebenen Deutungs- und Handlungsmustern. Und diese sozialen Deutungsmuster sind auch im Rahmen biographischer Gespräche den Beteiligten immer schon präsent; sie brauchen nicht eigens aktualisiert zu werden.

In den Reaktionen professionell tätiger Pädagoginnen und Pädagogen auf die unterschiedlichsten Arten von Mitteilungen und Informationen spiegeln sich die aktuellen gesellschaftlichen Plausibilitäten wider, die zum Maßstab werden für die Einschätzung des eigenen Denkens und Handelns. Das gilt selbstverständlich nicht nur für die Reaktionen von Pädagogen. Mehr oder weniger gesellschaftlich repräsentativ sind selbstverständlich die Deutungsakte aller Gesellschaftsmitglieder. Besonders wichtig wird das Umgehen mit den Eigen- und Fremddeutungen gelebten Lebens und deren aktueller Standortbestimmung bei pädagogischen Mitarbeiterinnen deshalb, weil sie in vielen Situatio-

nen immer auch Repräsentanten der gesamten Gesellschaft sind. Die ihnen zugeschriebene - und von ihnen mehr oder weniger akzeptierte - soziale Rolle gibt ihnen ein hohes Maß an Verantwortung im Umgang mit alltäglichen Aus-handlungsprozessen.

Was heißt das nun aber praktisch? Die Stichworte der ersten Hinweise zur Gesprächsführung sind aufzugreifen: die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner über die Erzählschwelle locken (narrativer Aspekt), das Gegenüber zum Erzählen eigenerlebter Geschichten animieren (biographischer Aspekt), durch das Aushalten von Pausen als den intimsten Momenten im Gespräch und dem vorsichtigen, anknüpfenden Nachfragen weitere Geschichten generieren, insgesamt also dem Gegenüber durch zugewandtes Zuhören und zurückhaltende Intervention ein starkes Interesse an der Person entgegenbringen und so den Rahmen schaffen für Selbstsuche und Selbstvergewisserung. Einige Beispiele:

Kein Spiegeln: „Ich habe den Eindruck, daß du ganz schön überanstrengt bist.“

Keine Schlüsse ziehen: „Ich empfinde Ihre aktuelle Situation als sehr verfahren. So einfach können Sie da bestimmt nicht herauskommen.“

Keine Ratschläge geben: „Du solltest dich mal an den und den wenden.“
Oder: „An deiner Stelle würde ich schleunigst ...“

Keine persönlichen Kommentare: „Das geht mir auch immer so.“ Oder: „Das kenne ich nicht, das kann ich überhaupt nicht nachvollziehen.“

Kein politisch-moralischer Einspruch: „Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus kann man das aber nicht so blauäugig sehen. Überall zeigen sich doch wieder ...“

- Eine weitere Prämisse biographischer Gesprächsführung liegt in der Annahme, daß es **keine unwichtigen Inhalte des Erzählens** gibt.

Es ist davon auszugehen, daß immer das in der Form des Erzählens in einem Gespräch - sei es auch nur in einer Tür-und-Angel-Situation - präsentiert wird, was subjektiv in bezug auf die aktuelle Situation und die beteiligten Gesprächspartner von Bedeutung ist.

- Dazu gehört abschließend die weitere Annahme, daß es **keine objektiv richtige Reihenfolge des Erzählens** gibt.

Die erzählte Lebensgeschichte - oder auch nur der erzählte Ausschnitt daraus: eine Lebens-Geschichte - rekonstruiert die erlebte Zeit in Form der Erzählzeit.

Die (analytische) Unterscheidung von Erzählzeit und Lebenszeit kann helfen, im Rahmen der Bildungsarbeit und vor dem Hintergrund der Eigendynamik des Erzählens (die/der Erzählende rekonstruiert die eigene Geschichte in einer subjektiv stimmigen Sinn- und Zeitlogik) dem gegenwärtig relevanten roten Faden auf die Spur zu kommen. Dafür ist es selbstverständlich notwendig, etwas mehr über den anderen zu erfahren als nur eine Geschichte, zu der ich mich dann unmittelbar deutend in Beziehung setze. Die hier angemessene Form der Kommunikation ist das biographische Gespräch.

In einem Kurzreferat gehe ich auf wesentliche Konsequenzen hinsichtlich eines veränderten professionellen Selbstverständnisses im Rahmen biographisch-narrativer Kommunikation ein. Den Abschluß der Veranstaltung bilden dann zusammenfassende Thesen und eine Diskussion:

Eine Modifikation des professionellen Selbstverständnisses oder: Erzählmäeutik und politische Bildungsarbeit

Sie werden richtig sehen, daß die hier vorgeschlagene Gesprächshaltung notwendigerweise ein modifiziertes Rollenverständnis bei uns professionellen Pädagoginnen und Pädagogen nach sich zieht. Denn der ins Auge gefaßte Ausgangspunkt „Unser Gegenüber ist vorrangig Experte seiner eigenen Lebensgeschichte“ stellt unser eigenes professionelles Selbstverständnis unter die brennende Frage, wofür wir dann noch Experten und Expertinnen und damit fachkundig Zuständige sein können. Mit anderen Worten: Wieviel und welche Art von (professionell-anleitender) Fremdkompetenz benötigen unsere Adressatinnen und Adressaten für die eigene biographische Standortbestimmung? Und nochmals gewendet: Über welche Kompetenzen müßten wir als Professionelle verfügen, um die überaus wünschenswerten Prozesse persönlicher Selbstvergewisserung bei unserem Gegenüber in Gang zu bringen und aufrechtzuerhalten?

Einige Anmerkungen über die wünschenswerte Entwicklung eines gewandelten professionellen Selbstverständnisses sollen hier genügen: Könnte unsere Aufgabe in bestimmten pädagogischen Situationen nicht gerade darin bestehen, unsere Adressatinnen und Adressaten (also z. B. die Seminar- oder Kursteilnehmer/-innen) in dem Gefühl der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung für ihre eigene Lebensgeschichte zu bestärken? Könnte unsere Aufgabe nicht gerade darin bestehen, die narrative Eigenkompetenz von Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch die hier beschriebene biographisch-narrative Gesprächshaltung zu unterstützen und sie nicht schon in einer sehr frühen Phase der Interaktion durch ein wie immer

geartetes fachlich-pädagogisches Eingreifen in eine bestimmte vorgegebene Richtung zu beeinflussen?

Es dürfte klar geworden sein: Mir geht es vor allem um das vorsichtige Ausbuchstabieren einer für pädagogisches Denken und Handeln relevanten *Erzählmäeutik*⁵⁾. Der Kerngedanke dabei ist nicht, daß das Erzählen selbst erst noch gelernt und vermittelt werden müßte. Im Gegenteil: Es ist gerade eine wesentlich Eigenkompetenz von uns allen, daß wir erzählen können und wollen, daß wir uns mitteilen können nicht nur in kurzen Überschriften und Zusammenfassungen, sondern in kürzeren und längeren Geschichten, in die wir unsere Erinnerung an eigene Erlebnisse und Erfahrungen eingebettet haben.

Ein solche Theorie alltäglichen und alltagssprachlichen Erzählens hat zum Ziel, die Eigenkompetenz unserer Interaktions- und Gesprächspartner (wo - scheinbar - nicht mehr vorhanden) zu wecken und (wo sie sich bereits wahrnehmbar artikuliert) zu fördern. Der zentrale Ansatzpunkt für professionelles Handeln liegt also bei der grundsätzlich bei allen Gesellschaftsmitgliedern vorhandenen Kompetenz, sich narrativ über sich selbst und die Beziehungen zur sozialen Umwelt zu vergewissern. Das bedeutet: Der Ansatzpunkt selbst muß nicht erst geschaffen oder wiederaktiviert werden⁶⁾. Eine Erzählmäeutik will helfen, die oft verschütteten Eigenkompetenzen unserer Adressatinnen und Adressaten durch mäeutisches Zuhören und Nichtintervenieren wieder hervorzuholen, sie will dem alltäglichen, sozialen Alltag wieder zum eigenen Recht verhelfen und nicht weiter die ausschließlich pädagogisch bis ins letzte bestimmte Situation in ihrer Wirksamkeit und Unverzichtbarkeit herausstellen.

In dieser Perspektive hätten wir Pädagoginnen und Pädagogen erst einmal mit viel Einfühlungsvermögen den zur Entfaltung des Erzählens notwendigen Raum zu schaffen und/oder zu stabilisieren, ihn möglicherweise durch flankierende Maßnahmen aus den unterschiedlichen Bereichen der sozialen und pädagogischen Arbeit (z. B. bei vorhandener Arbeitslosigkeit, bei Krankheit oder beim Vorliegen eines Beratungsbedarfs) abzusichern.

5) Den Begriff „Mäeutik“ [griechisch: Hebammenkunst] verwende ich hier in Anlehnung an die von Sokrates praktizierte Methode, die vor allem darin bestand, den Gesprächspartner durch gezieltes Fragen zum Hervorbringen der bereits vorhandenen, eigenen Wissensbestände zu verhelfen.

6) Dies ist eine Grundproblematik pädagogischen Denkens und Handelns überhaupt, die hier nur angedeutet, nicht aber ausführlich erläutert werden kann. Die Frage des *Ansatzpunktes* für pädagogisches Handeln müßte aus der Perspektive der biographischen Eigenkompetenzen im sprachlich-kommunikativen Bereich (und möglicherweise darüber hinaus) ganz neu bedacht und in Beziehung mit vorhandenen Handlungskompetenzen gesetzt werden. Mir scheint, daß dieser grundsätzlichen Problematik - gerade auch in der politischen Bildungsarbeit - viel weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird als der Diskussion um einzelne Methoden und Verfahren, mit denen dann bestimmte, genau umrissene Ziele erreicht werden sollen.

Die zentrale Aufgabe des Professionellen liegt demnach erst einmal in der Erweiterung des in irgendeiner Form immer schon vorhandenen Erzählraums in die dann in größerem Umfang mögliche Darstellung und deutende Einordnung biographischer Ereigniszusammenhänge durch die Gesprächspartner hinein. Von außen betrachtet besteht das pädagogische Handeln in diesem Sinne also oftmals im möglichst genauen Zuhören, im narrativen Nachfragen und einem aus der eigenen Zurückhaltung gespeisten Verstehen des vom fremden Gegenüber erwähnten, bereits angedeuteten Lebenszusammenhangs.

Unsere Aufgabe besteht im Gegensatz zum psychologisch-therapeutischen Handeln nicht darin, das Verschüttete hervorholen und aufarbeiten zu wollen, um es so gang- und bearbeitbar zu machen. Wir müssen also immer wieder aufs neue verstehen lernen, ohne gleich erklären zu wollen. Erst ein nächster Schritt kann dann darin bestehen, gemeinsam mit dem Gegenüber eine Verständigung über weitere Handlungsmöglichkeiten zu erzielen. Welche weiteren Schritte ein Erzählender tun kann, wie er mit Lernstoff und zu bewältigenden Lebensaufgaben umgehen kann, das alles kann eher im letzten Abschnitt einer „Erzählbeziehung“ thematisiert werden. Zu Beginn steht das Interesse für den - oft in jeder Hinsicht fremden - anderen im Vordergrund. In manchen Situationen kann dann eine weitergehende „Neugier“ an der Person des anderen hilfreich sein, aber auch hier liegt das Augenmerk auf dem immer schon - wenn auch nur wie nebenbei - Angesprochenen. Denn: Nicht das möglichst tiefe Verstehen durch den Professionellen und seine persönliche Neugier stehen im Vordergrund der professionellen Beziehung zwischen Adressaten und Pädagogen.

Ob es damit zu der überaus wünschenswerten Spiegelbildlichkeit bzw. Symmetrie innerhalb der professionellen Beziehung kommen kann, bleibt natürlich weiterhin fraglich. Unter dem Gesichtspunkt professionellen Expertenwissens bleibt der Professionelle immer auf einer anderen Ebene als der Adressat. Andererseits bekommt im Rahmen biographisch-narrativer Kommunikation das Lebenswissen mindestens den gleichen Stellenwert wie das sonst so hoch angesetzte Expertenwissen, so daß die Unausgewogenheit in der hierarchischen Beziehung zwischen Professionellen und Adressaten wenigstens partiell ausgeglichen wird.

Was bedeutet das alles dann aber für das konkrete Umgehen mit den Deutungen und Bewertungen, in die sich unsere Gesprächspartner „verstricken“ und von denen einige möglicherweise unserem eigenen Überzeugungssystem und unserem Erfahrungshintergrund widersprechen? Worin liegt - auf den für die Bildungsarbeit relevanten Punkt gebracht - das Politische bei der biographischen Arbeit?

Wenn ich von **politischer** Bildungsarbeit spreche und gerade hier den Ansatz des professionell angeleiteten biographischen Erzählens zu verorten suche, dann liegt dem ein Politikbegriff zugrunde, wie ihn vor allem Oskar Negt und Alexander Kluge ausformuliert haben: „Wir sprechen nicht von der Politik als einem Sachgebiet und einer professionellen Tätigkeit, sondern von dem Rohstoff, dem Politischen, das in jedem Lebenszusammenhang versteckt ist. Zu diesem Rohstoff gehören massereiche Antriebe. Sie wurzeln in der Regel in den Privatsphären (Beruf, Familie, Betrieb usw.). Dort drücken sie sich zunächst nicht politisch aus. Es muß, damit dies geschieht, etwas Zweites hinzutreten: die *Verallgemeinerung*. Ich erkenne mein Eigeninteresse und dessen Formulierung bei anderen wieder. Daraus erwächst Selbstvertrauen, erweitertes Ausdrucksvermögen. Dies ist bereits ein Stoff, der politisch entziffert und aufgegriffen werden kann. Er ist aber noch eine eher passive Energiequelle. Damit etwas politisch brisant wird, ist ein *Drittes* erforderlich: ein situationsübergreifender Geltungsanspruch, z. B. Rechtsansprüche; meist handelt es sich bei derlei Fällen um verletztes Rechtsgefühl, eine Aktivität aus Verteidigungsgründen. Jetzt erst bildet sich eine politische Gewißheit. Ein interessegeleitetes, verallgemeinertes politisches Bewußtsein erlangt Bestimmtheit und überindividuelle Dauer. Das ist die Substanz des Politischen.“

Und jetzt das in diesem Zusammenhang Entscheidende: „Bei allen drei Elementarteilpartikeln, aus denen sich das Politische zusammensetzt, wird leicht der Anteil übersehen, der im *Ausdrucksvermögen* liegt. Es genügt nicht, Bedürfnisse zu haben. Man muß sie sprachlich ausdrücken, damit aus dem bloßen Mangel ein Anspruch wird ... Die mächtigsten Zerstörungen im politischen Prozeß beruhen auf einem Mangel an Ausdrucksmöglichkeit. Robert Musil zitiert in diesem Zusammenhang einen Satz von Ralph Waldo Emerson: 'Die eine Hälfte des Menschen ist sein Wesen, die andere Hälfte ist sein Ausdruck'“⁷⁾.

Worin liegt also das Politische bei der biographischen Arbeit? Um diese zentrale Fragestellung mit Ihnen gemeinsam diskutieren zu können, möchte ich noch einige abschließende Thesen vorstellen, die die genannten theoretischen Impulse zusammenfassen und eine erste Antwortrichtung andeuten sollen.

Zusammenfassende Thesen

△ *Eine zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns besteht in dem gezielten Zulassen eines von einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen einer Veranstaltung oder einer anderen gemeinsamen Aktivität geäußerten biographischen Erzählbedürfnisses.*

7) Negt/Kluge, Maßverhältnisse 1993 (1992), S. 32 f.

Wir haben die Aufgabe, in bestimmten (selbstverständlich nicht allen!) pädagogischen Zusammenhängen für jede und jeden die Möglichkeit zuzulassen, den eigenen Faden an der gerade verhandelten Sache (dem Thema der pädagogischen Situation) herauszufinden und aufzugreifen. Dies geschieht oft durch ein an- bzw. verknüpfendes Erzählen von selbsterlebten Erfahrungen, die in hintergründiger Art und Weise mit dem (vordergründigen) Verhandlungsinhalt korrespondieren. Dieses unvermittelte Sprechen von sich selbst wird im Kontext des intendierten pädagogischen Handlungsziels seitens des Professionellen nicht selten als Störung und Ablenkung gedeutet und anschließend durch gezielte Interventionen disqualifiziert.

Δ Bestimmte Lehr-/Lernsituationen sind daher möglichst offenzuhalten für biographische Kommunikation.

Weil die unterschiedlichen Formen biographischer Artikulation als Entfaltungsfolie und Orientierungsrahmen für selbst- und darin immer auch inhaltsbezogenes Sprechen in Lehr-/Lernsituationen dienen können, sind diese für die Präsentation einzelner „biographischer Teppiche“, in die vieles eingewebt, in die vieles verwoben ist und in denen manches undurchsichtig bleibt, offenzuhalten. Können bei entsprechendem Wunsch durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedliche Fäden des biographischen Teppichs im Rahmen der aktuellen Veranstaltung aufgegriffen werden, ohne daß von professioneller Seite „federführend“ (in Richtung auf das alte oder ein neues Thema) eingegriffen wird, erhält eine bestimmte (bislang strukturierte oder unstrukturierte) Situation gerade durch die Zulassung und Förderung biographischer Thematisierungen (alltagssprachlich, narrativ, ohne „pädagogische“ Zweckbestimmung) eine spezifisch teilnehmerbezogene Komponente. Offenbar besteht eine spezifische Form des Lernens darin, daß in Lehr-/Lernsituationen der eigentliche thematische Rahmen über kurz oder lang auch einmal verlassen und der eigene biographische Teppich weitergewebt, weitergesponnen werden kann - und zwar im freien, assoziativen, biographischen Erzählen.

Δ Das Absenken der sprachlichen Kommunikation auf eine biographisch-narrative Ebene ist für das Schaffen eines zugleich (durch die Leiterin/den Leiter) begrenzbaren und dennoch (durch den Teilnehmer/die Teilnehmerin) frei gestaltbaren Erzählraums in pädagogischen Situationen förderlich.

Die Erzählschwelle kann durch unterschiedliche professionelle Mittel abgesenkt werden, z. B. durch den Einsatz von Fotografien, durch Reproduktionen von Kunstwerken, zu denen Geschichten erzählt werden können, durch das Ansprechen eigener biographischer Erlebnisse, die als Erzählimpuls dienen können, durch das Vorlesen von literarischen Texten (Gedichten, Erzählungen, Romanausschnitten usw.)

und autobiographischen Zeugnissen (z. B. Ausschnitten aus biographischen Interviews), die zur Auseinandersetzung einladen und eigene biographische Erfahrungen in Erinnerung rufen, durch Gerüche usw.

Wichtig ist es, sich als Pädagogin oder Pädagoge über die eigene Rolle als Anleiterin bzw. Anleiter biographischer Kommunikation klarzuwerden. Was möchte ich mit welchem methodischen Zugang in Gang bringen, welchen Ansatzpunkt habe ich, was möchte ich erreichen und was nicht? Für den Ansatz des biographischen Gesprächs gilt erstens: Dadurch, daß in bestimmten pädagogischen Situationen das biographische Erzählen einzelner oder mehrerer Teilnehmerinnen oder Teilnehmer zur zentralen Handlungsfigur der Interaktion gemacht wird, wird der im Allgemeinen herrschende, äußerst erzählhemmende Zeit- und Handlungsdruck (Stoffplan usw.) wenigstens partiell aufgehoben. Es gibt also so etwas wie ein produktives Nichtintervenieren durch den Professionellen. Und zweitens: Dadurch, daß ein (eingeforderter) Erzählraum zugelassen wird und daß dort kein verabredetes Verhandlungsziel (in der Regel die Bearbeitung eines bestimmten Inhalts oder die Verarbeitung eines Problems) erreicht werden muß, kann der Professionelle wirklich Hin- und Zuhören, sich bei allem beibehaltenen Abstand in das Gegenüber hineinversetzen, muß nicht unmittelbar Stellung beziehen und mit „hilfreichen“ oder „korrigierenden“ Interventionen eingreifen. Hierin liegt demnach eine durchaus wünschenswerte Entlastungsfunktion des Professionellen.

Δ Eine angeleitete Form alltagssprachlichen Erzählens, wie sie sich beispielsweise in der hier vorgestellten „biographischen Gesprächsführung“ niederschlägt, erfüllt durchaus die Charakteristika professionell-pädagogischen Handelns.

Angeleitetes biographisches Erzählen ist intentional: Durch eine bestimmte zugewandte Grundhaltung, die Art der Fragestellung und andere Formen sparsamer Intervention zielt angeleitetes biographisches Erzählen im Kontext professionellen Handelns einerseits auf das Verstehen fremder Lebensgeschichten und -welten durch die Professionellen (Fremdverstehen) und andererseits auf das selbstklärende, vergewissernde Durcharbeiten, Präsentieren und Aushandeln eigenerlebter Erfahrung durch die Betroffenen selbst (Selbstvergewisserung). Es handelt sich gerade in der bewußten, zielgerichteten Zurückhaltung mit eigenen Bewertungen und Deutungen um eine aktive Form der Nichtintervention. Inhaltlich geht es darum, Vergangenheiten bearbeitbar, in gewisser Hinsicht „auflösbar“ zu machen durch den Vorgang des nacherzählenden Neuproduzierens mit dem Ziel, Zukunft möglich zu machen. Im Sinne zukünftiger Handlungsmöglichkeiten soll also Vergangenheit gestaltbar gemacht werden.

Angeleitetes biographisches Erzählen ist institutionell verankert: Innerhalb bestimmter organisatorischer und institutioneller Handlungskonfigurationen (Schule, Jugendarbeit, Volkshochschule, Arbeit mit Älteren, Behindertenarbeit, politische Bildungsarbeit usw.) lassen sich spezifische Formen angeleiteter biographischer Kommunikation ausweisen: zuhöraktive Grundhaltung, Kurzdialoge, viele zusammenhängende Anschlußdialoge, ausführliche biographische Gespräche (organisiert und spontan) usw.

Angeleitetes biographisches Erzählen fußt auf wissenschaftlichem Wissen: Grundlegend für situationsadäquate Formen des Eingehens auf „biographische Angebote“ innerhalb der beruflichen Alltagskommunikation, aber auch für das intensive Verstehen fremder Sinnkonstruktionen sind (anwendungsbezogene und erprobte) Kenntnisse der Erzähltheorie, der soziologischen und pädagogischen Biographieforschung, der Lebenslauf- und Kohortenanalyse, der sozial-historischen Zusammenhänge, der unterschiedlichen soziologischen Theorien der Modernisierung, des Deutungsmusteransatzes usw. Es handelt sich um die gezielte Anwendung von Theoriewissen zur Bewältigung professioneller Handlungsprobleme.

Angeleitetes biographisches Erzählen ist in doppelter Weise reflexiv: Angeleitetes biographisches Erzählen ermöglicht dem bzw. der Erzählenden, die unterschiedlichsten Erfahrungen zu überdenken, in neue Zusammenhänge zu stellen und aus gegenwärtiger Perspektive (neu) zu bewerten. Dabei kommt es nicht zu einer Konzentration auf negative, problematische Erfahrungen; gerade auch positive Erlebnisse können erzählt und „reflektiert“ werden. Dem Professionellen dagegen gelingt ein verstehender Zugang zum bislang „fremden“ Betroffenen nur über eine bewußt „selbstbewußte“ Grundhaltung, die das Eigene ständig im Blick behält und dennoch einen lebendigen Kontakt zuläßt. Umgekehrt: Dieser reflexive Aspekt erleichtert die in der Interaktion notwendig werdende Distanzierung und „Abgrenzung“ zwischen Betroffenen und Professionellen.

Δ Bei diesem Ansatz handelt es sich insgesamt um keine neue Methode, die gegen andere ausgespielt werden kann und soll, sondern um den Versuch, auf das Einnehmen einer mäeutischen Haltung bei der Bewältigung bestimmter pädagogischer Handlungsprobleme hinzuweisen.

Hierin liegt der Anspruch, das Axiom Teilnehmerorientierung des Lernens mit Leben zu füllen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen verstärkt die Gelegenheit bekommen, ihr Leben - genauer: ihre Lebensgeschichte - als permanenten Lernprozeß zu erzählen und sich darin immer wieder neu zu begreifen. Selbstansprüche können so festgestellt und (letztlich auch politisch) in Angriff genommen werden. Es gilt, vor allem den latenten und in den alltäglichen Alltag eingebetteten Formen

des „Seinem-Leben-auf-die-Spur-Kommens“ auf die professionelle Spur zu kommen, sie im beruflichen und außerberuflichen Alltag zu entdecken und zu fördern („Ausdrucksvermögen“).

Einige Äußerungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus der abschließenden Diskussion

- *Der rote Faden bei unserer Arbeit liegt doch in der Regel bei dem vorgegebenen Thema. Es gibt da ja auch die speziellen Seminare zur Selbsterfahrung usw., gehört da nicht auch diese Form des angeleiteten Erzählens eher hinein als in unsere gewöhnlichen Bildungsveranstaltungen? Was soll denn passieren, wenn einzelne Teilnehmer sich ständig zum Mittelpunkt machen können?*
- *Ich habe jetzt genauer verstanden, welchen pädagogischen Auftrag ich habe, wenn ich ein biographisches Gespräch in Gang bringe oder auch fördere, wenn es schon begonnen hat. Meine Teilnehmerinnen sollen einmal die Gelegenheit für das ganz persönliche Aneignen z. B. des behandelten Stoffes oder des gerade verhandelten Inhaltes im Rahmen auch von ganz gewöhnlichen Veranstaltungen bekommen. Das finde ich sehr hilfreich. Ich hätte großes Interesse, das jetzt an einzelnen ganz konkreten Beispielen weiter durchzuspielen.*
- *Biographisches Erzählen darf nie als Selbstzweck eingebracht werden, ich muß besonders Ältere in meinen Veranstaltungen daher oft stoppen, sonst laufen einem doch die anderen Teilnehmer weg, wenn ständig nur einer über ganz persönliche Dinge redet, oder?*
- *Besonders gut fand ich den Hinweis auf die große Entlastung, die in der Zurückhaltung mit eigenen Bewertungen und Einordnungen liegt. Ich stelle mir vor, daß ich meine Aufmerksamkeit dann mehr auf die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer lenken kann, wenn ich nicht mehr ein methodisch absolut lupenreines Programm hinlegen muß.*
- *Immer wichtiger ist für uns Pädagogen wohl, auch wieder selbst erzählen zu lernen. Ich glaube, wir reden schon ganz schön oft nur noch in einer trockenen, manchmal nicht mehr verständlichen Sprache daher, die ihren Sitz im Leben verloren hat.*
- *Problematisch ist die Vermischung der unterschiedlichen Gesprächsführungen. Jetzt habe ich eine Menge über TZI gelernt, und dann kam auch noch die personenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers dazu - und jetzt soll ich das mit diesem neuen Ansatz verbinden. Da ist mir vieles noch nicht ganz klar geworden, auch wenn ich jetzt weiß, daß wohl kein Ansatz das Patentrezept für alle Situationen enthält.*
- *Ich habe jetzt ein großes Vertrauen ins Erzählen gefunden. Das Selbst-Erzählen und auch die Betrachtung des Gesprächs mit Frau A. hat mir da sehr geholfen.*

- *Mir ist klar geworden: Was im Rahmen unserer Veranstaltungen erzählt werden kann, muß schon ein Stück bearbeitet und reflektiert sein, damit es ausgesprochen und damit weitergegeben werden kann. Ich brauche also keine so große Angst zu haben, daß ich mit den geäußerten Gefühlen beim Erzählen nicht klarkomme. Da trägt das Erzählen der Geschichte doch viel selbst, das ist eine sehr erhellende Einsicht für mich gewesen.*
- *Mich beschäftigt immer noch diese Sache mit den 10 Jahren Differenz in der Erzählung von Frau A. Wenn das Erzählen so stark von Konstruktionen bestimmt ist, welchen Wahrheitsgehalt hat es dann? Sagt das Erzählen wirklich etwas aus über die eigene Person?*
- *Dazu will ich etwas sagen. Biographisches Erzählen schafft Vertrautheit. Das gilt auch in sonst eigentlich sehr sachlichen Zusammenhängen, wie sie Lehr-/Lernsituationen ja oft sind. Und wechselseitige Vertrautheit ist ein Pfund, mit dem wir in vielen Zusammenhängen gar nicht genug wuchern können. Ich habe heute erfahren, daß ich mich auch im Erzählen von vorhandenen Konstruktionen und damit von bestimmten Selbst- und Fremddeutungen trennen kann. Das geschieht aber im Vorgang des Erzählens selbst. Ich denke daher, daß unsere Eingriffsmöglichkeiten hier sehr beschränkt sind. Vielleicht ist das auch ganz gut so. Hier von Wahrheit oder Unwahrheit zu sprechen, finde ich unangemessen. Durch die Konstruktion der 10 Jahre Differenz wurde es Frau A. überhaupt erst möglich, von dieser Lebensphase zu sprechen. Kann sie das öfter tun, dann nähert sie sich womöglich auch wieder den damaligen Zusammenhängen. Gibt es vielleicht noch weitere Möglichkeiten, wie wir solche Prozesse der Selbstvergewisserung und Selbstsuche fördern können?*
- *Da muß ich mir trotz meiner pädagogischen Ausbildung ja noch eine ganze Menge an Kompetenzen aneignen, um das alles so machen zu können mit dem Erzählen-Lassen und Erst-im-richtigen-Moment-Eingreifen. Dennoch sehe ich eine Menge Anknüpfungspunkte an das, was ich bisher immer so schon gemacht habe.*
- *Gefallen hat mir besonders der Hinweis, mit neuer Sensibilität die kleinen Formen biographischer Kommunikation in Pausen, zwischen zwei Einheiten, im Nebengespräch usw. wahrzunehmen. Da läßt sich eine Menge aufgreifen und noch weiter vertiefen.*
- *Erst habe ich gedacht, daß das kein Verfahren für die Gruppenarbeit, sondern eher für einzelne, intensive Gespräche ist. Jetzt sehe ich aber, daß da auch manches in der Arbeit mit Gruppen anders zu machen ist und daß da viele Chancen drin liegen. Z. B. die Sache mit den Deutungen. Wenn wir in Gruppen die einzelnen Mitglieder in der hier angesprochenen Form biographisch miteinander ins Gespräch bringen, uns selbst wertend erst einmal zurückhalten, dann kann es möglicherweise zu einem sehr produktiven Streit der Deutungen kommen, bei dem alle Teile viel vom anderen lernen können. Alle können sehen, wie unterschiedlich man auch die gleichen oder ähnliche Erlebnisse heute einschätzen kann, daß es die eine Sichtweise oft nicht gibt. Das gilt*

dann auch für politisch relevante Einschätzungen der eigenen Geschichte. Erst einmal muß ich auch die andere Perspektive wirklich einmal kennengelernt haben, bevor ich mich mit ihr auseinandersetzen kann und bevor es dann zu einer Verständigung und zur Ausformulierung gemeinsamer Ansprüche kommen kann, die ja wünschenswert ist.

Nachbemerkung

Soweit die Dokumentation einer fiktiven Weiterbildungsveranstaltung zum biographischen Gespräch in der Bildungsarbeit. Weiter zu arbeiten ist vor allem

- an der Frage nach einem „pädagogischen“ Umgang mit Deutungen in alltagssprachlichen Erzählungen (vgl. Schibilsky/Völzke, 1993),
- an dem theoretischen und praktischen Verständnis für die Konstruk-

tivität des alltäglichen biographischen Erzählens (vgl. Nittel/Völzke, 1993),

- an situationsadäquaten Strategien biographischer Gesprächsführung (vgl. Junghans-Schmidt/Völzke, 1993 und Völzke, 1993) und
- an Formen der Vermittlung des hier erstmals vorgestellten Handlungskonzeptes in der grundständigen Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung (vgl. Völzke, 1990 und Schildmann/Völzke, 1994).

Literatur

- Alheit, Peter:** Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung. Bremen: Universität 1990 (= Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Bd. 12).
- Arnold, Rölf:** Erwachsenenbildung zwischen Deutungshilfe und Deutungsnotstand. Hinweise zur Entwicklung eines integrativen Bildungs- und Professionalitätsmodells in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86. Jg. (1990), 4, S. 297 - 308.
- Backes, Uwe/Jesse, Eckhard/Zitelmann, Rainer (Hrsg.):** Die Schatten der Vergangenheit. Impulse zur Historisierung des Nationalsozialismus. Frankfurt am Main, Berlin 1990.
- Ballhausen, Hans/Buschmeyer, Hermann:** Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen. Soest: Landesinstitut 1991.
- Baring, Arnulf:** Deutschland, was nun? Berlin 1991.
- Barrault, Jean Louis:** Betrachtungen über das Theater. Zürich 1962.
- Behrens-Cobet, Heidi:** „Nutzen und Nachteil“ der biographischen Methode in der politischen Erwachsenenbildung. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 6. Jg. (1993), 2, S. 267 - 275.
- Behrens-Cobet, Heidi/Rogge, Klaus I./Kühne-Scholand, Hildegard:** Lernen vor Ort. XVI. Soester Weiterbildungsforum (hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Soest: Landesinstitut 1988.
- Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka:** Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialog-Projekt zur Geschichte nach 1945. Münster 1994.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer:** Antisemitismus in der Bundesrepublik. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946 - 1989. Opladen 1991.

- Bergmann, Werner/Erb, Rainer:** „Mir ist das Thema Juden irgendwie unangenehm.“ Kommunikationslatenz und die Wahrnehmung des Meinungsklimas im Fall des Antisemitismus. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 43. Jg. (1991), 3, S. 502 ff.
- Blaumeiser, Heinz/Wappelshammer, Elisabeth:** Bildung aus Geschichte durch Reflexion von Lebensgeschichten. Neue Grundlagen und Aufgaben des historischen Lernens mit Erwachsenen. In: Gruber, Elke/Lenz, Werner (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München, Wien 1991, S. 87 - 101.
- Blaumeiser, Heinz u. a.:** Ottakringer Lesebuch. Was hab' ich denn schon zu erzählen Lebensgeschichten. Wien, Köln, Graz 1988.
- Borchard, Wolfgang:** Historisches Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Das Forum, o. Jg. (1992), 2, S. 13 - 19.
- Bourdieu, Pierre:** Die biographische Illusion. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 3. Jg. (1990), 1, S. 75 - 81.
- Buschmeyer, Hermann:** Biographisches Lernen als politische Bildung. In: Materialien zur politischen Bildung, o. Jg. (1988), 4, S. 5 - 12.
- Buschmeyer, Hermann (Bearb.):** Älterwerden und Bildung. Dokumentation von Vorhaben, Modellen, Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen. Soest: Landesinstitut 1990.
- Buschmeyer, Hermann:** Zum Verständnis von Politik und Bildung im Begriff der politischen Bildung. In: Ballhausen, Hans/ders. (Bearb.): Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen. Soest: Landesinstitut 1991 a, S. 43 - 62.
- Buschmeyer, Hermann (Bearb.):** Sinnerfülltes Leben im Alter. Beiträge der Erwachsenenbildung. Dokumentation des XX. Soester Weiterbildungsforums. Soest: Landesinstitut 1991 b.
- Buschmeyer, Hermann:** Biographisches Lernen als intentionale politische Bildung. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch „Arbeit - Bildung - Kultur“. Schwerpunkt: Biographie und Arbeiterbildung (= Band 10). Recklinghausen 1992, S. 61 - 75.

- Buschmeyer, Hermann:** Die Förderung von Wahrnehmung und öffentlichem Austausch als vordringliche Aufgaben ökologischer Bildung. In: ders. (Bearb.): Sozialwissenschaftliche und pädagogische Beiträge zur ökologischen Bildung. Soest: Landesinstitut 1992, S. 31 - 44.
- Buschmeyer, Hermann:** Biographisches Lernen als politische Bildung. In: MIGROS COOPERATIVES (Hrsg.): Memory Training and Biography Work. Documentation. European Meeting 17 - 19 May 1993. Zürich: Migros, o. J. (1994), S. 58 - 63.
- Buschmeyer, Hermann/Behrens-Cobet, Heidi (Bearb.):** Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen, Soest: Landesinstitut ²1992 (¹1990).
- Calließ, Jörg (Hrsg.):** Getrennte Vergangenheit - gemeinsame Geschichte. Zur historischen Orientierung im Einigungsprozeß. Loccum: Evangelische Akademie Loccum 1992.
- Claussen, Detlev:** Grenzen der Aufklärung. Zur gesellschaftlichen Geschichte des Antisemitismus. Frankfurt am Main 1987.
- Ciupke, Paul:** Unbestimmtheitsrelationen - Politische Erwachsenenbildung zwischen suchenden Subjekten, instabilen Werten und unübersichtlichen Strukturen. In: Außerschulische Bildung, o. Jg. (1994), 2, S. 142 - 146.
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert:** Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. Argumente für ein erweitertes Selbstverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zu „Das Parlament“ Nr. 45/94, S. 3 - 11.
- Dammeyer, Manfred:** Die Zukunft hat gestern begonnen. In: Lindqvist, Sven: Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte. Bonn 1989, S. 293 - 333.
- Diner, Dan (Hrsg.):** Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt am Main 1987.
- Diner, Dan (Hrsg.):** Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main 1988.
- Ebert, Gerhard:** Interpretation und Erfahrung. In: Tietgens, Hans u. a.: Forschung und Fortbildung. Bonn 1987, S. 61 - 76.

- Ebert, Gerhard u. a. (Hrsg.):** Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten - Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt am Main: 1986.
- Ensel, Leo:** „Warum wir uns nicht leiden mögen...“. Was Oassis und Wessis voneinander halten. Münster 1993.
- Feidel-Mertz, Hildegard:** „Ein Stück gemeinsamen Lebens“. Bemerkungen zur Arbeitslagerbewegung in der Weimarer Republik und zum folgenden Text „Das Arbeitslager“. In: Bergmann, Klaus/ Frank, Günter (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Reinbek bei Hamburg 1977, S. 37 - 43.
- Finke, Peter:** Landschaftserfahrung und Landschaftserhaltung. Plädoyer für eine ökologische Landschaftsästhetik. In: Smuda, Manfred (Hrsg.): Landschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, S. 266 - 298.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg:** Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn 1993.
- Flick, Uwe/Kardoff, Ernst v./Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz v./Wolff, Stephan (Hrsg.):** Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991.
- Fuchs-Brünninghoff, Elisabeth/Peters, Monika:** Politisch-Sein beginnt beim Mut zur Stellungnahme. In: DIE, 1. Jg. (1994), 3, S. 22 - 24.
- Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.):** Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortung für was und vor wem? Kassel 1990.
- Graml, Hermann/Henke, Klaus-Dietmar (Hrsg.):** Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. München 1987.
- Greive, Hermann:** Geschichte des modernen Antisemitismus in Deutschland. Darmstadt 1983.
- Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.):** Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. Br. 1994.

- Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener, Birgit:** Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Hamburg: ²1992.
- Hanusch, Rolf:** Gemeinsam denken lernen. Politische Erwachsenenbildung als Vorreiterin im Prozeß der inneren Einigung. München 1992.
- Heine, Hildegund/Petzold, Hilarion G./Fallenstein, Anne:** Das Arbeitspanorama. In: Petzold, Hilarion/Heine, Hildegund (Hrsg.): Psychotherapie und Arbeitswelt. Paderborn 1985.
- Herbert, Ulrich/Groehler, Olaf:** Zweierlei Bewältigung. Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in beiden deutschen Staaten. Hamburg 1992.
- Hopfe, Christian:** Wesen und Inhalt politischer Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, o. Jg. (1994), 11, S. 234 - 239.
- Hufer, Klaus-Peter:** Die Geschichtswerkstatt als aktivierende Methode in der Erwachsenenbildung. In: Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dieter (Hrsg.): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Schwalbach/Ts. 1994, S. 264 - 273.
- Jäger, Manfred:** Die Autobiographie als Erfindung von Wahrheit. Beispiele literarischer Selbstdarstellung nach dem Ende der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zu „Das Parlament“, Nr. B 41/1992, S. 25 - 36.
- Junghans-Schmidt, Harry/Völzke, Reinhard:** Biographisches Arbeiten. Die Zauberformel in der Altenarbeit? In: Werkstatt-Report Altenarbeit, Zeitschrift für initiatives Handeln in der Altenarbeit, o. Jg. (1993), 1, S. 26 - 29.
- Kade, Jochen:** Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, 4. Jg. (1993), 4, S. 233 - 236.
- Kade, Sylvia:** Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- Kershaw, Ian:** Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1988.

- Klotz, Mechthild:** Grenzen und Möglichkeiten theatralen Spiels in der Anstaltspsychiatrie. Dissertation an der grund- und integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Wien 1984.
- Leben mit Gneisenau, hundert Jahre...** Eine Zeche zwischen Dortmund und Lünen. Begleitbuch zur Ausstellung der VHS Dortmund im Museum für Kunst und Kulturgeschichte der Stadt Dortmund (hrsg. im Auftrag der Dortmunder Museumsgesellschaft zur Pflege der Bildenden Künste e. V. für das Museum für Kunst und Kulturgeschichte der Stadt Dortmund von Gerhard Langemeyer). Essen 1986.
- Lindqvist, Sven** (Aus dem Schwedischen übersetzt und herausgegeben von Manfred Dammeyer): Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte. Bonn 1989 (Originalausgabe: 1978).
- Lokalgeschichte und Weiterbildung.** Werkstattgespräch, Projektdokumentation (hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Soest: Landesinstitut 1986.
- Lübbe, Hermann:** Der Nationalsozialismus im politischen Bewußtsein der Gegenwart. In: Deutschlands Weg in die Diktatur. Berlin 1983.
- 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 1989, S. 145 - 154.
- Meueler, Erhard:** Bildung als Subjektentwicklung. In: Ökologie-Stiftung NRW/Icking, Maria (Hrsg.): Alternative politische Bildungsarbeit? Perspektiven alternativer politischer Bildungsarbeit in NRW. Dokumentation einer Tagung der Ökologie-Stiftung NRW am 8. - 9.6.93 in Bielefeld. Dortmund o.J. (1993), S. 15 - 29.
- Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dieter (Hrsg.):** Politische Bildung. Ein Handbuch für die Praxis (hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen). Düsseldorf 1988.
- Mitscherlich, Margarete:** Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern. Frankfurt am Main 1987.
- Mitscherlich, Alexander und Margarete:** Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1987.

- Mommsen, Hans/Willems, Susanne (Hrsg.):** Herrschaftsalldag im Dritten Reich. Studien und Texte. Düsseldorf 1988.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander:** Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen, Frankfurt am Main 1992.
- Niethammer, Lutz:** Juden und Russen im Gedächtnis der Deutschen. In: Pehle, Walter H. (Hrsg.): Der historische Ort des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1990 (zitiert 1990 a).
- Niethammer, Lutz:** Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 3. Jg. (1990), 1, S. 91 - 93 (zitiert 1990b).
- Niethammer, Lutz/Plato, Alexander v./Wierling, Dorothee:** Die volkseigene Erfahrung. Zur Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. Berlin 1991.
- Nittel, Dieter:** Biographische Forschung - ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der sozialen Arbeit. In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. Br. 1994 (a) a. a. O., S. 147 - 188.
- Nittel, Dieter:** Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung. In: Kade, Sylvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden, Bad Heilbrunn 1994 (b).
- Nittel, Dieter:** Report: Biographieforschung. Frankfurt ²1994 (¹1991).
- Nittel, Dieter:** „Die Massen schrien nicht Ski-Heil, sondern Sieg-Heil.“ - Erzählte Lebensgeschichte - ein methodischer Zugang, um historische Fragestellungen in der Altenbildung zu bearbeiten? In: Volkshochschule Kassel (Hrsg.): Bildung hat Zukunft. Kassel 1987, S. 152 - 158.
- Nittel, Dieter (Hrsg.):** Lebensgeschichte und Geschichte. Dokumentation eines Gesprächskreises an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1985.
- Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard:** Professionell angeleitete biographische Kommunikation - Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u.a. (Hrsg.): Die Fremde - Das Fremde - Der Fremde. Dokumentation der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (Beiheft zum REPORT). Frankfurt am Main 1993, S.123 - 135.

- Petzold, Hilarion G./ Orth, Ilse:** Poesie und Bibliothherapie. Entwicklung, Konzepte und Theorie-Methodik und Praxis des Integrativen Ansatzes. In: dies. (Hrsg.): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Paderborn 1985, S. 21 - 101.
- Rauschenbach, Brigitte (Hrsg.):** Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. Zur Psychoanalyse deutscher Wenden. Berlin 1992.
- Recklinghausen (Stadt) (Hrsg.):** Hochlarmarker Lesebuch. Kohle war nicht alles. 100 Jahre Ruhrgebietsgeschichte. Oberhausen 1987.
- Reventlow, Franziska zu:** Autobiographisches. Berlin 1986.
- Rico, Gabriele L.:** Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg 1993.
- Ritter, Joachim:** Landschaft. Zur Funktion des Ästhetischen in der modernen Gesellschaft. In: ders.: Subjektivität. Frankfurt am Main: 1974, S. 141 - 163 (Anmerkungen S. 172 - 190).
- Rohrbacher, Stefan/Schmidt, Michael:** Judenbilder. Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile. Reinbek bei Hamburg 1991.
- Rosenstock-Huessy, Eugen/Trotha, Curd Dietrich v.:** Das Arbeitslager. Köln 1931, teilweise wiederabgedruckt in: Bergmann, Klaus/Frank, Günter (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Reinbek bei Hamburg 1977, S. 44 - 60.
- Rosenthal, Gabriele:** Leben mit der NS-Vergangenheit heute. Zur Reparatur einer fragwürdigen Vergangenheit. In: Vorgänge, Heft 3 (Mai 1989), Nr. 99, S. 87 - 101.
- Rosenthal, Gabriele (Hrsg'.):** „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des „Dritten Reiches“ in Biographien. Opladen 1990.
- Schachtner, Christel:** Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigensinn. Frankfurt am Main 1988.
- Schaefer, Anka:** Das Projekt „Geteilte Erfahrungen“ - erste Bestandsaufnahme eines einjährigen deutsch-deutschen Dialogs. In: „i:W“ (Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung), o. Jg. (1993), 9, S. 19 - 22.

- Schaeffer, Doris:** Tightrope Walking. Handeln zwischen Pädagogik und Therapie. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 200 - 229.
- Schäffter, Ortfried:** Rezension zu: Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Bearbeitet von Hermann Buschmeyer und Heidi Behrens-Cobet unter Mitarbeit von Andreas Baumgärtner, Jörg Bohnsack und Christoph Meier. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 4. Jg. (1991), 2, S. 305 - 311.
- Schäffter, Ortfried:** Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation - ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, Friedrich u. a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Weinheim 1994, S. 77 - 91.
- Scharrer, Manfred:** Macht Geschichte von unten. Handbuch für gewerkschaftliche Geschichte vor Ort. Köln 1988.
- Schibilsky, Michael/Völzke, Reinhard:** Das biographische Gespräch in helfenden Berufen. Eine Arbeitshilfe (hrsg. von Michael Schibilsky). Öffentlichkeitsarbeit der Ev. Fachhochschule RWL: Vorgänge - Hintergründe. Bochum 1993.
- Schildmann, Ulrike/Völzke, Reinhard:** Integrationspädagogik: Biographische Zugänge. Berufliche Werdegänge von Erzieherinnen in Kindergartengruppen für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Opladen 1994.
- Schlutz, Erhard (Hrsg.):** Die Hinwendung zum Teilnehmer - Signal einer reflexiven Wende in der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Bremen: Universität o. J. (1982) (= Tagungsberichte Nr. 6 der Universität Bremen).
- Schöllgen, Gregor:** Angst vor der Macht. Die Deutschen und ihre Außenpolitik. Berlin, Frankfurt am Main 1993.
- Schörken, Rolf:** Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte. Frankfurt am Main 1994.
- Schreiber, Gerhard:** Hitler. Interpretationen 1923 - 1983. Darmstadt 1984.
- Schulze, Winfried (Hrsg.):** Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Göttingen 1994.

- Schütze, Fritz:** Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Günther, Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78 - 117.
- Schütze, Fritz:** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion 1994, S. 189 - 288.
- Sept-Hubrich, Gisela/Messerschmidt, Astrid:** Mancher Abschied ist schön. Perspektiven für politische Bildung nach dem Ende der Blockkonfrontation (hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung). Karlsruhe 1994.
- Siebert, Horst:** Theorien in der Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993.
- Staritz, Dietrich:** Geschichte der DDR 1949 - 1985. Frankfurt am Main 1985.
- Stern, Frank:** Am Anfang war Auschwitz. Antisemitismus und Philosemitismus im deutschen Nachkrieg. Gerlingen 1991.
- Strauss, Anselm L.:** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991.
- Strauß, Herbert A./Bergmann, Werner/Hofmann, Christa (Hrsg.):** Der Antisemitismus der Gegenwart. Frankfurt am Main, New York 1990.
- Stürmer, Michael:** Die Grenzen der Macht. Begegnung der Deutschen mit der Geschichte. Berlin 1990.
- Thomssen, Wilke:** Hermeneutik versus Wissenschaft. In: Jahrbuch „Arbeit - Bildung - Kultur“ (hrsg. vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung). Recklinghausen (1993), S. 97 - 112, Band 11.
- Tietgens, Hans:** Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud/Meueler, Erhard/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortung für was und vor wem? Kassel 1990, S. 107 - 114.

- Tietgens, Hans:** Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen (hrsg. von der PAS - Institut für Erwachsenenbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes). Frankfurt a.M. 1994 (= Berichte - Materialien - Planungshilfen).
- Volkov, Shulamit:** Antisemitismus as a Cultural Code. Reflections on the History and Historiography of Antisemitism in Imperial Germany. In: Yearbook XXIII, ed. by Leo Baeck Institute (London 1978), S. 25 ff.
- Völzke, Reinhard:** Biographisches Erzählen in der Arbeit mit Älteren. In: Diakonisches Werk der EKvW (Hrsg.): 3. Werkstatt Altenarbeit. Dokumentation der Veranstaltung vom 18./19. September 1992 in Münster, Forum Diakonie Nr. 2. Münster: Diakonisches Werk der EKvW, 1993, S. 46 - 54.
- Völzke, Reinhard:** Die Methode des biographischen Gesprächs in der Sozialpädagogik. Bochum: Evangelische Fachhochschule 1990 (Schriftenreihe „Denken und Handeln“, Bd. 13).
- Werder, Lutz von:** ... triffst Du nur das Zauberwort. München, Weinheim 1986.
- Wierling, Dorothee:** 1945 und 1989 - Deutsche Erinnerungen und Verarbeitungen. Vortrag gehalten auf einer Tagung des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung und des DGB-Bildungszentrums in Hattingen: Alltäglicher Nationalsozialismus - alltäglicher Stalinismus. Zu subjektiven Erfahrungen im totalitären System. 5. - 7.4.1993 in Hattingen (unveröffentlicht).
- Wittpoth, Jürgen:** Verantwortungsethischer Appell, Umweltwahrnehmung und Gestaltbarkeit. Über Grenzen ökologischer Bildung. In: Buschmeyer, Hermann (Bearb.): Sozialwissenschaftliche und pädagogische Beiträge zur ökologischen Bildung. Soest: Landesinstitut 1992, S. 17 - 22