

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Zugänge zu Erinnerungen. Psychoanalytisch-pädagogische und biographietheoretische Perspektiven und ihre theoretischen Rückbindungen

- Margret Dörr / Heide von Felden / Winfried Marotzki
Zugänge zu Erinnerungen
- Theodor Schulze
Abhauen und Plattsitzen
- Petra Grell
„Frau P. weint“
- Achim Würker / Margret Dörr
„...wenn die Kette nicht im Spiel gewesen wär...“
- Heike Ohlbrecht
„Komplett abgestoßen worden“
- Heide von Felden
Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung
- Wilfried Datler / Kornelia Steinhardt / Michael Wininger / Margit Datler
Die unbewusste Dynamik in der Interviewsituation
- Jochen Schmerfeld
Bildung als Integration nicht symbolisierbarer innerer Zustände?
- Mechthild Kiegelmann
Spannungsfeld zwischen Helferwartung und Weglaufen.
- Interview Frau P.

Allgemeiner Teil

- Hans-Dieter König
Der von George W. Bush geführte Krieg gegen den Terrorismus
- Dirk vom Lehn
Die interaktive Produktion der ‚Faszination des Echten‘
- Saskia Bender
Kunst als konstruktive Krisenbewältigung
- Krassimir Stojanov
Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA.
- Nicole J. Saam
Systemische Organisationsberatung oder Organisationsentwicklung



9. Jg. 1+2/2008

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Margret Dörr/Heide von Felden/Winfried Marotzki	Zugänge zu Erinnerungen. Psychoanalytisch-pädagogische und biographietheoretische Perspektiven und ihre theoretischen Rückbindungen	5
Thementeil		
Theodor Schulze	Abhauen und Plattsitzen – Zum Verhältnis von autobiographischen Texten, erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Psychoanalyse	15
Petra Grell	„Frau P. weint“ – Eine handlungstheoretisch und (tiefen-)hermeneutisch orientierte Interpretation	27
Achim Würker/Margret Dörr	„...wenn die Kette nicht im Spiel gewesen wär...“ Annäherung an ein tiefenhermeneutisches Verstehen einer biographischen Erzählung	41
Heike Ohlbrecht	„Komplett abgestoßen worden“ – zu den Mechanismen sozialer Ausgrenzung am Fallbeispiel. Eine exemplarische Interviewanalyse mit der objektiven Hermeneutik	57
Heide von Felden	Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: Zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren	71

Wilfried Datler/ Kornelia Steinhardt/ Michael Winingen/ Margit Datler	Die unbewusste Dynamik in der Interviewsituation und die psychoanalytische Frage nach dem Biographischen. Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit mit einer Modifikation der Methode der „work discussion“ .	87
Jochen Schmerfeld	Bildung als Integration nicht symbolisierbarer innerer Zustände? Eine tiefenhermeneutische Bearbeitung des Interviews mit Frau P. in einer Gruppe	99
Mechthild Kiegelmann	Spannungsfeld zwischen Hilfserwartung und Weglaufen. Analyse der Daten über Frau P.	109
Interview Frau P.	122

Freier Teil

Hans-Dieter König	Der von George W. Bush geführte Krieg gegen den Terrorismus. Zur psychoanalytischen Rekonstruktion der Wirkungsweise der medialen Inszenierungen des amerikanischen Präsidenten	141
Dirk vom Lehn	Die interaktive Produktion der ‚Faszination des Echten‘. Eine video-basierte Untersuchung in den Körperwelten	165
Saskia Bender	Kunst als konstruktive Krisenbewältigung. Schulkulturforschung an einer kunstbetonten Regelgrundschule	189
Krassimir Stojanov	Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung	209
Nicole J. Saam	Systemische Organisationsberatung oder Organisationsentwicklung. Haben Differenzen in den theoretischen Ansätzen praktische Folgen für die Mobbingberatung?	231

Rezensionen

Sylke Bartmann/Birgit Griese	Frank, Michael/Rippl, Gabriele (Hrsg.) (2007): Arbeit am Gedächtnis. Für Aleida Assmann. München. Dörr, Margret/von Felden, Heide/Klein, Regina/Macha, Hildegard/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2008): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer
---------------------------------	--

	und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden.	
	Bittner, Günther (Hrsg.) (2006): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg.	
	Pohl, Rüdiger (2007): Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte. Stuttgart.	259
Sven Brademann	Wiezorek, Christine (2004): Biographie und Schule. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.	271
Gudrun Meister	Bettmer, Franz u.a. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden.	275
Matthias Trautmann	Breidenstein Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.	277
Anne Schippling	Keller, Reiner (2007): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.	280
Stefan Hahn	Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.....	282
Gereon Wulftange	Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld.	284
Michaela Köttig	Daigler, Claudia (2008): Biographie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim/München.	287
Autorinnen und Autoren	291

Editorial

Margret Dörr/Heide von Felden/Winfried Marotzki

Zugänge zu Erinnerungen.

Psychoanalytisch-pädagogische und biographietheoretische Perspektiven und ihre theoretischen Rückbindungen – Einführung in den Themenschwerpunkt

Erinnerungen gelten als menschliche Zeugnisse über Vergangenes, das selbst erlebt wurde. Die Fähigkeit, sich erinnern zu können, ist zentral für das Bewusstsein der eigenen Identität, die sich in einer bestimmten Kontinuität des Erlebens, Wissens und Handelns ausdrückt. Menschen geben einem Geschehen eine bestimmte Bedeutung, die damit zusammenhängt, wie sie Welt und sich selbst wahrnehmen. Sie konstruieren einen Zusammenhang, der ihrem Bedürfnis entspricht, sich selbst in der Welt zu positionieren und sich bei dieser Identitätsarbeit selbst zu (er)finden und zu erkennen.

Auch wenn Erinnerungen Zeugnisse einer subjektiven Konstruktion von (eigener) Wirklichkeit sind, die Auskunft über die Selbstkonstitution und Selbstsicht des Subjekts liefern, so schöpfen wir unsere biographischen Selbstthematisierungen letztlich nicht aus uns selbst heraus, sondern bedienen uns dazu in selbstverständlicher Weise der kulturellen Ressourcen, d.h. der im gesellschaftlichen Wissensvorrat verankerten Deutungsmuster. Nur soweit die Thematisierung des eigenen Lebens solche Muster, die im gesellschaftlichen Wissensvorrat verankert sind, übernimmt oder an sie anknüpft, kann sie zur Grundlage von Verstehen – auch im Sinn von Verständigung – werden. Bereits in der Wahrnehmung und Interpretation von Sachverhalten folgen wir sozialen Mustern und Regeln. Wie schon Erving Goffman (1977) ausführt, sind kulturelle Rahmen im individuellen Bewusstsein als Strukturmatrizen wirksam, so dass Erinnerungen wesentlich von vorgängigen Narrationen, die aufgenommen wurden, (mit)geprägt sind. D.h.: Auch im Erzählen von Erinnerungen werden Organisationsprinzipien befolgt, die sozial gebildet sind. Das ist die Voraussetzung dafür, dass Zuhörer nicht nur das Erzählte verstehen, sondern sich zum Teil selbst darin wieder finden.

So ist der Akt des Erinnerns selbst zwar ein individuell-intimes Phänomen, das eng verwoben ist mit der jeweiligen Situation, Befindlichkeit und Lebensgeschichte des sich erinnernden Subjekts, aber der kulturelle Kontext, in dem die individuelle Leistung des Erzählens möglich wird, bleibt der maßgebende Bezugspunkt, insofern nicht nur die verbalen, sondern auch die bildlich-anschaulichen, weitergehend aber ebenso die leiblich-körperlichen Repräsentationsformen als Medien der Erinnerung formuliert werden: Die individuelle

Erinnerung setzt sich aus vielen Bestandteilen einer vermittelten und vorgezeichneten Erinnerungsgeschichte zusammen und ist eingebettet in symbolische Formen. Es sind diese symbolischen Formen, die im Voraus Wahrnehmung und Vorstellung ausrichten (vgl. Nießeler 2003, S. 185ff.).

Im Regelfall werden Erinnerungen im Sinne eines „kommunikativen Gedächtnisses“ (Welzer 2002)¹ sprachlich verfasst, sei es, dass man an Erinnerungen denken, sie erzählen und/oder sich gegenseitig in ihnen bestätigen kann. Erinnerungen können schriftlich fixiert werden als autobiographische Zeugnisse oder mündlich weitergegeben werden als Erzählungen. Diese sprachliche Grundlage ist die Basis der sozialen Interaktion.

In diesem Zusammenhang ist auch die derzeitige neurowissenschaftliche Gedächtnisforschung zu sehen, die Erinnern grundsätzlich als einen Prozess des (Re)Konstruierens betrachtet. Dieser Prozess hat eine materiale (neuronale), dynamische Matrix, was beinhaltet, dass eine ständige Verarbeitung vorhandener Erinnerungsspuren stattfindet (vgl. Haubl 1999, S. 17ff.). Alle Facetten unseres gelebten Lebens schlagen sich in unserem Gedächtnis als bestimmte Erregungsmuster nieder (vgl. Huether u.a. 1999). D.h.: „neuronale Verbindungen, die nicht mehr gebraucht werden, verschwinden, neue entstehen, weil sie gebraucht werden. Die Struktur des gesamten Netzes ist davon abhängig, wie wir es gebrauchen, um unser Leben zu bewältigen.“ (Haubl 2008, S. 197). Auch Welzer (2002) bezieht sich in seinem Nachdenken über die Besonderheiten des autobiographischen Erinnerns auf die neurowissenschaftliche Gedächtnisforschung und weist dabei explizit auf soziale Prozesse der Erfahrungs- und Vergangenheitsbildung hin, die in autobiographischen Erzählungen ihren Niederschlag finden:

„Dabei zeigt sich, daß unsere lebensgeschichtlichen Erinnerungen, also das, was wir für die ureigensten Kernbestandteile unserer Autobiographie halten, gar nicht zwingend auf eigene Erlebnisse zurückgehen müssen, sondern oft aus ganz anderen Quellen, aus Büchern, Filmen und Erzählungen etwa, in die eigene Lebensgeschichte importiert werden“ (Welzer 2002, S. 12).

Welzer spricht damit ein Thema an, das sich um die Bedeutung der Erinnerungen für das individuelle Gedächtnis und für die persönliche lebensgeschichtliche Identität von Menschen zentriert und Biographieforscher/innen wie Psychoanalytische Pädagog(inn)en gleichermaßen vor die schwierige Frage nach der Authentizität oder „Wahrheit“ des Erinnerten stellt: Wenn individuelle Erinnerungen durch „Mustererzählungen“ (Haubl 2008) überformt, also kollektiv determiniert; durch die soziale, intersubjektive Erzählsituationen (mit)hervorgebracht sowie als subjektive Gestaltungen vor dem Hintergrund unbewusster Konflikte² zu sehen sind, wie kann ein Verstehen von erinnerten und erzählten Lebensgeschichten diesen vielschichtigen ‚Verzerrungen‘ Rechnung tragen?

Die Frage nach der Authentizität oder „Wahrheit“ des Erinnerten stellt sich also komplex dar und die Umgangsweisen damit sind – je nach disziplinärer Perspektive – recht heterogen. Das archäologische oder auch detektivische Interesse würde der Frage nachgehen, was wirklich geschah. Im juristischen Diskurs wird davon ausgegangen, dass man über Aussagen von Zeugen, also Personen, die am Geschehen teilgenommen haben und sich erinnern, der Wahrheit ein Stück näher kommt. Auch die Idee, sich ein historisches Geschehen zu vergegenwärtigen, indem man Zeitzeugen befragt, um heraus zu bekommen, „wie es wirklich war“, folgt dieser Logik. Nun werden Zeugen, die sich bemühen, die „Wahrheit“ zu sagen, etwa weil sie vor Gericht vereidigt worden sind, Informa-

tionen über den jeweiligen Sachverhalt darlegen. Doch das subjektive Moment, die subjektive Sinn- und Bedeutungsherstellung, die aller Erinnerung zugrunde liegt, ist nicht zu umgehen.

Auch die Psychoanalyse betrachtet die Geschichte, die Menschen z.B. in einem autobiographischen narrativen Interview erzählen, immer schon als eine geschehene Selbstinterpretation. Dabei erzählen Menschen ihre Lebensgeschichte „selbstwertdienlich“ (vgl. Haubl 2008), selbst dann, wenn Konflikte, Verfehlungen und/oder schmerzhaft (Opfer)Erfahrungen thematisch werden. Daher sind, so die Annahme der Psychoanalyse, in dieser Geschichte immer auch Instanzen der Abwehr am Werk. Besonders schwierig erweist sich ein Zugang zu Lebensgeschichten dann, wenn darin scheinbar Sinnloses aufscheint; wenn offensichtlich ein Einbruch ins Erleben erfolgt ist, welcher gemeinhin mit Trauma bezeichnet wird. Aber selbst dann versucht das Subjekt, dieses fremde Trauma irgendwie in sein Erleben einzufügen, dem scheinbar Sinnlosen Sinn abzugewinnen, auch wenn diese Sinngebungsversuche für das Subjekt erneut katastrophal werden. Dementsprechend beschreibt die Psychoanalyse die Anerkennung des erinnerten Geschehens und das Verstehen der subjektiven Gestaltung dieses Geschehens als ihre wesentliche Aufgabe, womit sie ihr zentrales Interesse auf das geschichtserzählende Subjekt selbst richtet (vgl. Raguse 2005): *Wie* erzählt es seine Geschichte, erzählt es überhaupt eine zusammenhängende Geschichte oder nur Fragmente davon oder hat es scheinbar gar keine Geschichte? Das sind Fragen, deren Beantwortung wichtiger ist als inhaltliche Klärungen der individuellen authentischen Vergangenheit, denn sonst würde man auch Angehörige befragen.³

Auch wenn Erinnerungen subjektiv konstruiert und per se keinen Wahrheitsanspruch erheben können, so schwebt das Erzählen einer Lebensgeschichte keineswegs in einem leeren Raum, sondern es knüpft an Gegenwartsfragen an, mit denen sich das Subjekt beschäftigt und die sie beantworten soll. Erinnerungen an Episoden des eigenen gelebten Lebens werden in konkreten kommunikativen Situationen (Interviewsituation) evoziert und indem die Narration Ereignisse zu Plots – wie rudimentär diese auch sein mögen – organisiert, ermöglicht sie Erklärungen von Ursache und Wirkung und schafft zugleich eine Gelegenheit, moralische Akteure mit ihren Handlungen und Motiven, Verantwortlichkeiten und Unzulänglichkeiten zu identifizieren (vgl. Reeder 2005) und ermöglicht darüber eine Selbstverständigung.

Schon dieser kurze Überblick verweist darauf, dass eine Rekonstruktion von Erinnerungen, als menschlicher Ausdrucksform, methodisch geleiteter Auslegungen bedarf. Kennzeichen dieser Auslegungen sind die Offenlegung der theoretischen Prämissen, unter denen man sich der Erinnerung annähert, die Darlegung des methodischen Instrumentariums, mit dem man die Erinnerung seziiert und die Darstellung der Ergebnisse, die das jeweilige Verfahren erbracht hat.

Mitglieder aus den DGfE – Kommissionen „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ und „Psychoanalytische Pädagogik“ haben sich auf einen Prozess der Neubesinnung über gemeinsame Forschungsgegenstände und somit auch über das Verhältnis von Psychoanalyse und Biographieforschung eingelassen. Während nämlich in den 1970er Jahren der Psychoanalyse innerhalb der Geschichte der qualitativen Sozialforschung durchaus noch die Bedeutung einer Leitdisziplin zuerkannt wurde – erinnert sei beispielsweise an Alfred Lorenzer,

der mit seiner tiefenhermeneutischen Kulturanalyse (1981) eine erkenntnisleitende Perspektive einer grenzüberschreitenden Psychoanalyse formulierte und damit Subjekt- und Kulturanalyse inwendig aufeinander zu beziehen wusste; an die psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren von Leithäuser und Volmerg (1979) sowie an die Relevanz der Arbeiten von Ulrich Oevermann zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion (1976) – hat sie diesen Rang in den letzten Jahrzehnten eingebüßt. Nach den ersten positiven Erfahrungen einer gemeinsamen Tagung (2005) zum Thema: „*Erinnerungsarbeit – zum Verhältnis von Psychoanalyse und Biographieforschung*“ wurde ein weiterer fachlicher Austausch über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Analyse empirischen Materials verabredet. Eine zentrale Vorstellung dabei war, dass autobiographische Texte wie z.B. ein narratives Interview ein zentraler Bezugspunkt für die Verbindung der beiden Erziehungswissenschaftlichen Disziplinen ist.

Im vorliegenden Band ist nun das Vorhaben dokumentiert, unterschiedliche Forschungsperspektiven auf *eine* Erinnerungsgeschichte zu richten. Im Rahmen eines gemeinsamen Forums in Magdeburg ging es darum, verschiedene methodische Zugänge der Analyse eines empirischen Materials, einschließlich ihrer jeweiligen theoretischen Einbettungen, zu vergleichen und dabei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu sichten. Psychoanalytisch-pädagogische und biographietheoretische Perspektiven bedienen sich rekonstruktiver und hermeneutischer Verfahren, die im vorliegenden Band anhand folgender Methoden zu Wort kommen: Hermeneutische Biographieanalyse, Tiefenhermeneutische Verfahren mit unterschiedlichen Fokussierungen, Objektive Hermeneutik, Narrationsstrukturelles Verfahren, die Methode der „work discussion“ und der „Voice-Ansatz“ nach Gilligan und Brown.

Im Mittelpunkt steht das empirische Material, das aus einem narrativen Interview mit einer 19jährigen Frau besteht, die ihre Lebensgeschichte erzählt. Ihre Erinnerung ist also in Form einer transkribierten Stegreiferzählung über ihr Leben festgehalten. Frau P. erzählt über ihre Erlebnisse während der Schulzeit, aus ihrem Elternhaus und von ihren Erfahrungen, die sie in der Psychiatrie gemacht hat. Sie erinnert sich an bestimmte Ereignisse und an andere nicht, sie wählt also aus und stellt diese Erlebnisse in ihrer Perspektive dar. Diese Bedeutungszuschreibung und Zusammenhangsbildung ist konstitutiv. Dabei weisen die unterschiedlichen Darstellungsformen, in denen sie spricht, auf eine mehr oder weniger reflektierte Durchdringung ihrer Erlebnisse. In ihrem Erzählen sind darüber hinaus individuelle und soziale Einflüsse wahrnehmbar. Schon auf der manifesten Ebene ist erkennbar, dass sich das Interview für die verschiedenen methodischen Erschließungen anbietet, da es eine komplexe Struktur von traumatischen Erinnerungen, Subjektkonstitution, Erzählungen und Reflexionen aufweist.

Dieses Interviewtranskript ist in diesem Band vollständig abgedruckt.⁴ Damit wollen wir die Leserin und den Leser ausdrücklich einladen, die Evidenzen und Sachhaltigkeit(en) der jeweiligen Rekonstruktionen und hermeneutischen Erschließungen am empirischen Material auszuloten. Hierzu noch eine zusätzliche Information: Auch den AutorInnen lagen lediglich die hier abgedruckten Informationen vor, und bis zum Zeitpunkt der Tagung in Magdeburg war ihnen auch das Geschlecht der interviewenden Person nicht bekannt. Beinahe alle Vortragenden waren in ihren Ausführungen von der Vorstellung ausgegangen, dass es sich hierbei um eine Frau gehandelt habe, obgleich die interviewende

Person ein Mann war. Ein Sachverhalt, auf den die AutorInnen in ihren überarbeiteten Beiträgen allerdings nicht eigens eingehen.

Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Theodor Schulze betont in seinem Beitrag „Abhauen und Plattsitzen - Zum Verhältnis von autobiographischen Texten, erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und Psychoanalyse“ das besondere Erkenntnisinteresse und Gegenstandsverständnis einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, indem er die Unterschiede zur Psychoanalyse prägnant markiert und gleichwohl den potentiellen Gewinn psychoanalytischer Denkmodelle, in ihren individuellen wie gesellschaftlichen Ausrichtungen, für eine erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hervorhebt. In seiner Analyse des Interviews wendet er eine „offene, flexible und reflexive Hermeneutik“ an, die bedeutsame Stellen identifiziert und im Sinn der „Toposanalyse“ die äußere Bewegung der Biographie im sozialen Raum unter dem Begriff „Abhauen“ und die innere Seite der Biographie unter dem Begriff „Plattsitzen“ rekonstruiert. In der Interpretation des wiederholten Weglaufens vermutet Schulze die Idee der Freiheit, die allerdings immer wieder in gesellschaftlichen Zwängen endet und somit eher auf den Ausdruck einer Nichtverantwortung hinweist. Plattsitzen als Topos für die innere Befindlichkeit der Erzählerin deutet auf ein Aggressionspotential und auf eine Stärke, die allerdings nicht Leben stärkend, sondern Leben schädigend oder Leben vernichtend eingesetzt wird. Schulze schließt auf eine „Verkehrung und Unterdrückung lebenswichtiger Impulse“ und beendet seine Ausführungen mit einer kritischen Anfrage an moderne Gesellschaften.

Petra Grell stellt mit ihrer Arbeit „Frau P. weint“ – Eine interaktionstheoretisch und (tiefen-) hermeneutisch orientierte Interpretation im Blick auf Interaktion und Emotionen“ vor. Sie beginnt ihre Ausführungen mit der Explikation ihres Forschungsverständnisses, benennt dabei markante Stolpersteine in Auswertungsprozessen, die im vorliegenden Fall zusätzlich durch den nicht erkennbaren Forschungskontext des vorliegenden Interviews provoziert werden und zeichnet ihre „pragmatische Lösung“ im Umgang mit diesen Schwierigkeiten nach. Zur Analyse des Interviews verwendet sie ein Modell, das ein Wechselspiel von Verstehen und gezielter Irritation des Verstandenen darstellt, womit sie auch das psychoanalytische (tiefenhermeneutische) Wissen um Übertragungsphänomene für ihren Analyseprozess fruchtbar macht. Dabei geht sie in folgenden Teilschritten vor: Aspekte identifizieren – Kategorien bilden – Handlungen verstehen. Das hierdurch jeweils vorläufig Verstandene wird dann systematisch erneut am Material irritiert. Die rekonstruierten Besonderheiten der Interaktionen, Emotionen sowie damit verbundene forschungsethische Fragen werden von Grell im letzten Abschnitt kritisch erörtert.

Achim Würker und *Margret Dörr* präsentieren in ihrem Beitrag „... wenn die Kette nicht im Spiel gewesen wär...“ Annäherung an ein tiefenhermeneutisches Verstehen einer biographischen Erzählung“ methodische Grundlagen sowie Facetten einer tiefenhermeneutischen Interpretation. Nach der Darlegung (inter-) subjektiver Leseerlebnisse, wenden sie sich dem Interviewtext im Zuge einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ zu und sammeln die Bilder und Szenen, die intensive Irritationen und Assoziationen auslösen. Folgende signifikante Textpassagen treten so in den Mittelpunkt: Die Kette als Symbol gefährlicher Bindungen, die Badewanne als Familienbild der Sehnsucht nach und Abscheu

vor Nähe; die Hamstertötungen als Akt der Aggression in direkter Verbindung mit liebevoller Zähmung und der Bahnhof als ambivalenter Ort von Opfer-Täter-Inszenierungen. Nach einem Überblick über das rekonstruierte latente Konfliktpanorama der Protagonistin runden sie ihren Beitrag mit der Darstellung einer möglichen Strukturierung einer tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation ab.

Heike Ohlbrecht betrachtet in ihrem Beitrag „'Komplett abgestoßen worden' – vom Leben mit und in der Ausgrenzung. Eine exemplarische Interviewanalyse“ den Fall in der Perspektive der Objektiven Hermeneutik. Sie beginnt mit ausführlichen methodologischen und methodischen Erläuterungen dieses Ansatzes und illustriert anschließend anhand der Interpretation der objektiven Daten und der sequenzanalytischen Auswertung des Interviewbeginns, zu welchen Analyseergebnissen diese Vorgehensweise kommt. Ohlbrecht fokussiert auf die problematische Identitätsentwicklung von Frau P., die sich durch traumatische Erlebnisse im Elternhaus, frühe und anhaltende Ausgrenzungserfahrungen durch peers sowie fehlende und/oder mangelhafte Interventionen durch Professionelle zeigt. Dabei interpretiert Ohlbrecht die (Re)Aktionen von Frau P. in dieser oder auf diese Entwicklung als durchaus vital: Als Teil einer Überlebensstrategie oder mit anderen Worten: als eine „normale“ Reaktion auf „unnormale“ Zustände.

Mit ihrem Beitrag „Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: Zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren“ zeigt *Heide von Felden*, welche Ergebnisse die Auswertung des Interviews mit Frau P. mit diesem, von ihr erläuterten, Analyseverfahren erbringen kann. Aufbauend auf der Prämisse, dass aus der formalen Struktur des Erzählens sich Hinweise für die Bedeutung des Gesagten gewinnen lassen, nimmt sie eine exemplarische Interpretation des Interviewanfangs vor und rekonstruiert dabei einen eingeschränkten Begriff der Protagonistin von sich als handelnder Person, aufgrund dessen Frau P. auch ihre Erlebnisse nur in der Haltung der Verlaufskurve schildern kann.

Um die Struktur des Interviews zu erfassen, vergleicht sie im nächsten Schritt die Chronologie des Lebensablaufs mit der Chronologie des Erzählens und kann daran auch den Unterschied zwischen Erzählen und Argumentieren erhellen. Die Autorin rundet ihre Arbeit mit der Darstellung ihrer Ergebnisse ab und hebt dabei hervor, dass sich, trotz des aktuellen Verbleibens in der Verlaufskurve, an den beschreibenden und argumentierenden Passagen Ansätze der kognitiven Kontrolle dieser Verlaufskurve zeigen lassen.

„Die unbewusste Dynamik in der Interviewsituation und die psychoanalytische Frage nach dem Biographischen“ ist die Fokussierung des Beitrages von *Wilfried Datler, Kornelia Steinhardt, Michael Winger und Margit Datler*. Zur Rekonstruktion des vorliegenden Interviews wählen sie eine modifizierte Fassung der psychoanalytischen Methode der „work discussion“, die in ihren Grundzügen dargestellt wird. Im ersten Analyseschritt erschließen sie aus dem Geschehen in der Interviewsituation einige markante Persönlichkeitsstrukturen von Frau P. Im weiteren Arbeitsprozess lassen sich die AutorInnen von der Frage leiten: „*Welche biographisch ausmachbaren Erfahrungen und welche innerpsychischen Prozesse der Verarbeitung dieser Erfahrungen haben bislang welchen Einfluss auf die Entwicklung der psychischen Strukturen dieser Person gehabt?*“ Dabei

begreifen sie die Art, in der Frau F. erzählt, als Ausdruck und Folge unbewusster Abwehrbemühungen. Bei ihrem Versuch, gut fundierte Aussagen über die Genese der psychischen Strukturen von Frau P. zu formulieren, sehen sich die InterpretInnen herausgefordert, über ihre biographischen Rekonstruktionen der lebensgeschichtlichen Erzählungen hinauszugehen und sich – gut begründet – ausgewiesener Referenztheorien zu bedienen.

„Bildung als Integration des (traumatisch) Realen? Eine tiefenhermeneutische Analyse des Interviews mit Frau P.“ ist der Titel des Beitrages von *Jochen Schmerfeld*. Ausgangspunkt seiner Suchbewegung ist „die Unterstellung, dass es im Interview mit Frau P. durchgehend um die nicht gelungene Integration von etwas geht, das sich nicht benennen lässt.“ Als Referenztheorie seiner dreischrittigen Analyse dienen ihm Überlegungen von J. Lacan zum Verhältnis von Prozess und Ergebnis bei der Konstitution von Subjektivität. Nach der Explikation der Prämissen seines tiefenhermeneutischen Vorgehens beginnt er die Rekonstruktion der Lebensgeschichte von Frau P. mit der Beschreibung seiner Gegenübertragung(en) bei der Lektüre des Textes, die er als Dialog zwischen dem Text und sich als Leser darstellt. Anschließend zeichnet er den Verlauf sowie markante Gefühlsdimensionen während der Lektüre- und Textanalyse-Arbeit mit einer Gruppe von Studierenden im Rahmen eines Studienprojekts nach. Im Fortgang seiner Analyse entziffert er die Textwirkungen als Schauplatz der Re-Inszenierung der psychischen Konflikthaftigkeit der Protagonistin. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyseschritte aus einer bildungstheoretischen Perspektive erörtert.

Mechthild Kiegelmann legt in ihrem Beitrag „Spannungsfeld zwischen Hilfserwartung und Weglaufen. Analyse der Daten über Frau P.“ das Analyseverfahren des „Voice Approach“ an das Interview an, ein Analyseverfahren, das im Kontext von entwicklungspsychologischen Forschungen über Moralentwicklung in der Arbeitsgruppe von Carol Gilligan und ihren KollegInnen entwickelt wurde und mittlerweile auf ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Fragestellungen angewandt wird. Die Autorin interpretiert die Narrationen von Frau P. im Durchgang durch die Arbeitsschritte „1. Reading for plot, 2. Reading for reader’s response, 3. Reading for self, 4. Reading for social context, 5. Reading for multiple voices“. Das Verfahren basiert darauf, unterschiedliche Perspektiven auf das Material einzunehmen und so verschiedene Ebenen bzw. Dimensionen des inneren Erlebens einer Person zu markieren. Im Durchgang ihres Analyseprozesses kommt Kiegelmann zu dem Schluss, dass bei Frau P. sowohl die Sehnsucht nach Beziehungen und eine Hilfserwartung an andere als auch die Angst vor Nähe und die Fähigkeit der adäquaten Selbsteinschätzung vorhanden sind.

Unser Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die sich diesem Vergleich der Methoden gestellt und ihre Arbeitsweisen transparent gemacht haben. Wir hoffen, mit diesem Blick in die Werkstatt zur Weiterentwicklung der Methodendiskussion im Rahmen hermeneutischer und rekonstruktiver Methoden anzuregen.

Anmerkungen

- 1 Welzer weist auf die Unterscheidung von „kommunikativem Gedächtnis“ und „kulturellem Gedächtnis“ hin und bezieht sich bei letzterem auf die Arbeiten von Aleida und Jan Assmann, die die Ausführungen von Maurice Halbwachs (1985) zum kollektiven Gedächtnis weiterführen. Nach Jan Assmann besteht das „kulturelle Gedächtnis“ in dem „jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche[n] Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt“ (Assmann, 1988, zit. nach Welzer, 2002, S. 15). In jüngster Zeit hat Jan Assmann (2004, 2006) das Konzept des kulturellen Gedächtnisses um den Begriff des Unbewussten erweitert: „Das kulturelle Gedächtnis wird nicht phylogenetisch vererbt, sondern ontogenetisch erworben, aber nicht nur durch bewußtes Lernen, sondern über Spracherwerb, Kommunikation, komplexe interaktive Prozesse, die weit über das bewußt Erlebte und Verarbeitete hinausgehen“ (2006, S. 1049). Das „kommunikative Gedächtnis“ bezeichne demgegenüber die eigensinnige Verständigung der Gruppenmitglieder darüber, was sie für ihre eigene Vergangenheit im Wechselspiel mit der Großzählung der Wir-Gruppe halten und welche Bedeutung sie dieser beilegen (vgl. Assmann, 1988, zit. nach Welzer, 2002, S. 15).
- 2 Die Ergebnisse der experimentellen Säuglings- und Traumaforschung legen nahe, ein implizites traumatisches Gedächtnis von einem expliziten biographischen Gedächtnis zu unterscheiden (vgl. Le Doux 1998) „Das implizite Gedächtnis funktioniert unmittelbar von der Geburt an. Das biographische Gedächtnis muß erst reifen und wird etwas vom dritten Lebensjahr an aktiv. Im Letzteren sind die Erinnerungen gespeichert, die eventuell verdrängt wurden und die, wenn die Verdrängung aufgehoben wird, wieder verfügbar sind. Dagegen ist der Inhalt des ersten Gedächtnisses absolut unbewußt und der Introspektion unzugänglich“ (de Klerk 2004, S. 464).
- 3 Dabei ist – wie z.B. Thomas Ogden (1986, S. 67ff.) eindrücklich gezeigt hat – die Fähigkeit Geschichte zu erzählen, keineswegs eine naturgegebene Begabung, sondern sie wird erworben. Die eigene „Geschichte zu erzählen ist nur möglich, wenn Dauer und Konstanz auch in der Veränderung erfahren werden. Es erfordert die Wahrnehmung des anderen und seiner selbst als unabhängiger Instanzen und beruht damit auf einer Objektbeziehung“ (Raguse 2005, S. 12).
- 4 Aus technischen Gründen wurde das Interview, das im Anschluss an die Beiträge des Schwerpunktteils abgedruckt ist, mit separater Seiten- und Zeilenzählung formatiert. In den Beiträgen werden die Interviewpassagen jeweils mit Verweis auf die (römische) Seitenzahl, danach auf die entsprechenden Zeilen zitiert (z.B. IV, 20-22).

Literatur

- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J./Hölscher, T. (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M., S. 9-19.
- de Klerk, A. (2004): Kastrationsangst und die Beschneidung Neugeborener. Anmerkungen zu Franz Maciejewski. In: Psyche – Z Psychoanal 58, S. 464-470.
- Goffman, E. (1977): Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M., 1989.
- Halbwachs, M. (1966): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin, Neuwied.
- Halbwachs, M. (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a. M.
- Haubl, R. (1999): Erinnerungsarbeit. Über die Konstruktion individueller und kollektiver Autobiographien. In: Grossmann-Garger, B./Parth, W. (Hrsg.): Die leise Stimme der Psychoanalyse ist beharrlich. Gießen, S. 17-48.
- Haubl, R. (2008): Die allmähliche Verfertigung von Lebensgeschichten im soziokulturellen Erinnerungsprozess. In: Dörr, M./von Felden, H./Klein, R./Macha, H./Marotzki, W.

- (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 197-212.
- Huether, G./Adler, L./Ruther, E. (1999): Die neurobiologische Verankerung psychosozialer Erfahrungen. In: *Zeitschrift für psychosomatische Medizin* 45, S. 2-17.
- Leithäuser, Th./Volmerg, B. (1979): Anleitung zur Empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt a. M.
- Le Doux, J.E. (1998): Das Netz der Gefühle: wie Emotionen entstehen. München.
- Lorenzer, A. (1981): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt a. M.
- Nießeler, A. (2003): Formen symbolischer Weltaneignung. Würzburg.
- Oevermann, U. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, M. u.a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a. M., S. 371-403.
- Ogden, Th. (1986): *The Matrix of the Mind*. Northvale/ London (Jason Aronson).
- Raguse, T. (2005): Erinnerung, Eingedenken und das Problem einer psychoanalytischen Hermeneutik. In: *Psyche – Z Psychoanal* 59 (Beiheft 2005), S. 11-21.
- Reeder, J. (2005): Die Narration als hermeneutische Beziehung zum Unbewussten. In: *Psyche – Z Psychoanal* 59 (Beiheft 2005), S. 22-34.
- Welzer, H. (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München.

Theodor Schulze

Abhauen und Plattsitzen.

Zum Verhältnis von autobiographischen Texten,
erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und
Psychoanalyse

Running away and sitting tight.

The relations between autobiographical texts, biography
research in a perspective of educational research, and
psychoanalysis

Zusammenfassung: Anhand der Interpretation des biographischen Interviews mit Frau P. versucht der Verfasser einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede im Erkenntnisinteresse und in der Vorgehensweise zwischen biographieorientierten und psychoanalytisch arbeitenden Wissenschaftlern beim Interpretieren autobiographischer Texte vorzustellen. Das biographie-theoretische Interesse ist vornehmlich auf die biographische Bewegung, von der in dem Text die Rede ist, und auf das biographische Potential, das sie vorantreibt, gerichtet. Der methodische Rahmen ist bestimmt durch das, was der Verfasser als „Reflexive Hermeneutik“ kennzeichnet. Im Mittelpunkt der Interpretation steht die „Toposanalyse“ – das ist die zirkuläre Erschließung „Dichter Beschreibungen“ im autobiographischen Text und zentraler Momente in der biographischen Bewegung. In dem hier zu interpretierenden Text geht es vor allem um die Bewegungsfigur des „Abhauens“ und die ihr zugrunde liegenden Beweggründe. Diese sind im Text nur undeutlich erkennbar und nur in der verschlüsselten Form von Symbolisierungen zu erraten. Es bleibt die Frage, wie entsteht die Tendenz zum Weglaufen und wie geht die Gesellschaft mit dieser Tendenz um.

Schlagworte: biographische Bewegung und biographisches Potential, reflexive Hermeneutik, Toposanalyse, dichte Beschreibung, Symbolisierung

Abstract: Interpreting the biographical interview with Mrs. P., the author aims to highlight a number of similarities as well as differences in the main interest of, and the approaches relied on by, researchers oriented to biography research and psychoanalysis, respectively, when interpreting autobiographical texts. The main concern, in terms of biographical theory, is with the biographical movement that is being described in the text, and with the biographical potential that is its driving force. The methodological framework is defined by what the author characterizes as “reflective hermeneutics”. The interpretation focuses on “topos analysis” – i.e., the circular analysis of “thick descriptions” in the autobiographical text and of key moments in the biographical movement. In the text at hand, the main figure is constituted by the movement of “running away” and by the motives that underlie it. These motives can only be vaguely made out in the text and have to be inferred from the coded form of symbolizations. The question remains of how the tendency to run away develops, and how society deals with this tendency.

Keywords: biographical movement and biographical potential, reflective hermeneutics, topos analysis, thick description, symbolization

„Die Beschäftigung mit autobiographischen Texten erscheint prima vista der ideale Drehpunkt für die Verbindung erziehungswissenschaftlicher und psychoanalytischer Erfahrungen zu sein: selbstdargestellte Lebensgeschichten als Niederschrift der Persönlichkeitsentwicklung, beide Mal wissenschaftlich befragt auf ihre exemplarische Bedeutung als Typus menschlicher Bildungsverläufe.“

So beginnt Alfred Lorenzer 1979 seinen Beitrag zu dem Sammelband „Aus Geschichten Lernen“. Dann fährt er fort:

„Doch: Vorsicht! Schon bei dieser vagen Beschreibung des übereinstimmenden Interesses und des gemeinsamen Erkenntnisgegenstandes der beiden Disziplinen haben wir uns unter der Hand weit voneinander entfernt. Unter typischer Bedeutung wird beide Mal etwas ganz Unterschiedliches in ganz verschiedenen Erkenntnisrichtungen gemeint.“ (zit. nach Baacke/Schulze 1993).

Die Warnung traf zu. Die „wissenschaftliche Befragung selbstdargestellter Lebensgeschichten“ hat seit dem ersten Erscheinen von „Aus Geschichten Lernen“ erhebliche Fortschritte gemacht, besonders in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, doch die Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse sind sich in dieser Zeit einander kaum näher gekommen. Auf der Tagung, über die in diesem Band berichtet wird, haben wir eine erneute Annäherung versucht – davon überzeugt, dass autobiographische Texte nach wie vor, vielleicht nicht der ideale Drehpunkt, aber doch ein zentraler Bezugspunkt für die Verbindung der beiden Forschungsrichtungen sein könnten. So haben wir verabredet, uns über einen vorgegebenen autobiographischen Text, über das Protokoll eines biographischen Interviews, zu verständigen. In meiner Interpretation werde ich vornehmlich das besondere Erkenntnisinteresse und Gegenstandsverständnis einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im Unterschied zu dem der psychoanalytischen Forschungsansätze betonen, in der Erwartung, dass gerade die Kenntnis unterschiedlicher Gesichtspunkte zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit herausfordert.

Ich beginne meine Untersuchung mit einigen Vorbemerkungen zu meinem Textverständnis und zu meinem methodischen Vorgehen; ich setzte sie fort mit einer Textanalyse zu zwei ausgewählten Gesichtspunkten und beschließe sie mit Überlegungen zu einer möglichen Fortsetzung der Untersuchung.

1. Material und Methode

Die erste Vorbemerkung betrifft meine Einstellung auf den Text: Ein praktisch arbeitender Analytiker oder eine Analytikerin liest das vorliegende Protokoll des Interviews mit Frau P., so denke ich mir, als einen anamnetischen Text, als einen ausführlicheren Lebensbericht am Beginn einer denkbaren psychoanalytischen Behandlung. Normalerweise würde er oder sie jetzt mit Frau P. eine persönliche Verbindung herstellen, Verabredungen treffen und ein Gespräch beginnen, dem möglicherweise viele weitere Gespräche folgen, in der Erwartung, dass Frau P. am Ende der Behandlung mit ihren Lebensproblemen besser umzugehen weiß als zuvor.

Ich lese dagegen das Protokoll des Interviews mit Frau P. als einen autobiographischen Text. Das bedeutet: Ich lese ihn wie ein historisches Dokument, das

mir Auskunft gibt über das menschliche Leben in unserer Gesellschaft und in unserer Zeit. Ich kenne Frau P. nicht, und ich habe nichts mit ihr zu tun. Sie ist für mich nur die Hauptperson und Bezugsfigur in diesem Text wie die Heldin in einem Roman. Nicht ganz. Denn ich weiß natürlich auch, dass sie lebt, gelebt hat und noch lebt. Es könnte ihr schlecht gehen, sie könnte Hilfe brauchen, ich könnte ihr beugen. Aber das ist zurzeit für mich nur so etwas wie eine beunruhigende Aura von Ungewissheit. Alles, was ich von ihr weiß, weiß ich aus ihrer Erzählung. Nicht mehr und nicht weniger. – Und ich kann auch nicht über den Text hinausgehen, nicht nachfragen und niemand anderen fragen, keine anderen Dokumente. Das heißt: ich muss alles so hinnehmen. Ich kann Zweifel an den Aussagen haben. Ich kann vermuten, dass Frau P. Wichtiges verschweigt oder Sachen erzählt, die sich ganz anders oder gar nicht zugetragen haben. Oder dass sie etwas ganz anderes tut, als sie vorgibt. Aber ich muss alle diese Zweifel und Vermutungen innerhalb des Textes abarbeiten. – Das macht die Interpretation nicht einfacher. Zumal die Erzählung von Frau P. wirklich nicht leicht zu verstehen ist. Sie springt hin und her und lässt vieles unklar. Im Text fehlen wichtige Informationen, und die Lebensumstände, von denen die Rede ist, sind mir fremd.

Die zweite Vorbemerkung bezieht sich auf mein methodisches Vorgehen: Ich verstehe mein Vorgehen insgesamt als Interpretation im Rahmen einer geisteswissenschaftlich begründeten, offen, flexibel und reflexiv verfahrenen Hermeneutik. Wenn ich einen so bedeutender Kenner der psychoanalytischen Methode wie Paul Ricoeur (1993) richtig gelesen habe, dann entspricht dieses Verfahren auch der Art und Weise, wie Sigmund Freud und andere Psychoanalytiker mit den Aussagen ihrer Patienten oder mit literarischen Texten und mit Bildern oder Bildwerken, die für sie interessant waren, umgegangen sind.

Ich halte mich offen für das, was mir aus dem Text, den ich interpretiere, entgegenkommt an inhaltlichen Themen und Problemen, an Fragen und Vermutungen, an Antworten und Erklärungen. – Ich setze mein methodisches Instrumentarium flexibel ein, je nach Umstand und Bedarf. Das bedeutet nicht, dass es keine methodischen Instrumente gäbe, dass ich gleichsam mit leeren Händen an die Interpretation herangehe, ohne Voraussetzungen und Erwartungen. Ich habe Vorkenntnisse und Vorerwartungen. Es gibt Rahmenvorstellungen und Erkenntnisinteressen. Ich habe Umrisse und Bruchstücke einer Biographietheorie im Kopf, Kategorien und Gesichtspunkte. Und ich weiß existentiell, was es bedeutet, eine Biographie zu leben. Ich habe da meine eigene Biographie, und ich habe da Vorstellungen von einem normalen oder einem typischen Biographieverlauf im Kopf, und ich kenne inzwischen eine ganze Reihe von konkreten Lebensgeschichten. Das alles sind Folien für meine Interpretation. – Meine Interpretation ist auch nicht richtungslos. Ich gehe durch den Text mit einer gerichteten Aufmerksamkeit, aber ohne Scheuklappen. Ich möchte mein Wissen über Biographie erweitern. Und da gibt es noch vieles, was ich nicht weiß, ohne zu wissen was. – Wie ich im Einzelnen vorgehe, weiß ich nicht genau; aber ich reflektiere den Prozess meiner Untersuchung. In tagebuchartigen Notizen halte ich fest, welche Einfälle und Einsichten mir gekommen sind, auf welche Probleme und Fragen ich gestoßen bin und welche Stellen, Aspekte und Alternativen noch ausstehen. Diese Reflexion steuert mein Vorgehen, und das Vorgehen muss sich im Ergebnis bewähren. Aus diesem Grund nenne ich meine Vorgehensweise auch „Reflexive Hermeneutik“ (Schulze 2009).

Es ist eine in der sozialwissenschaftlich orientierten Biographieforschung weit verbreitete Technik, autobiographische Texte sequentiell zu interpretieren und dabei alle möglichen Lesarten durchzuspielen ohne Vorgriffe auf Späteres. Ich gehe nicht sequenziell vor, sondern zirkulär und beschränke mich auf Lesarten, die mir in Kenntnis des gesamten Textes sinnvoll erscheinen. In meiner ersten Lektüre suche ich nach „dichten Beschreibungen“ im Sinne von Clifford Geertz (Geertz 1987). Ich wähle einzelne Worte, Bilder oder Szenen, die mir bedeutsam erscheinen, aus. Ich lasse mir zu ihnen alles Mögliche einfallen, ich suche nach Anschlüssen in der Literatur, und ich umkreise sie in Gedanken, bis ich ihnen eine Einsicht abgewonnen habe, die mir wichtig genug erscheint. Meist handelt es sich dabei um Einsichten in bedeutsame Situationen, Ereignisse, Beziehungen, Figuren oder Wendepunkte im Verlauf einer Biographie. Ich nenne das „Toposanalyse“ (Schulze 2006). – Diese Vorgehensweise hat viel gemein mit dem, was C.G. Jung als „Assoziation“, „Amplifikation“ und „Zirkumambulation“ bezeichnet (Samuels/Shorter/Parker 1991, S. 46-48, 27-29 und 240).

Es sind zwei Wendungen oder Stellen im vorliegenden Text, zwei Topoi, die ich im Folgenden umkreisen möchte. Den einen nenne ich „Abhauen“, den anderen „Plattsitzen“.

2. Topos: „Abhauen“

Frau P. beginnt die Erzählung ihrer Lebensgeschichte mit dem Satz: „*Ja, also angefangen hat es irgendwie schon in der Grundschule* (I, 5). Was hat so angefangen, frage ich mich. Doch nicht ihre Lebensgeschichte im Ganzen? Was so anfängt, läuft im Laufe der weiteren Erzählung auf ein Ereignis hinaus, das sich mehrfach wiederholt. Es läuft darauf hinaus, dass sie „abhaut“. Gleich acht Mal spricht die Erzählerin auf den ersten dreieinhalb Seiten ihres Interviews von „abhauen“. Es wurde mir nicht ganz klar, wie oft sie tatsächlich abgehauen ist, doch zumindest soviel: Das erste Mal läuft sie mit 15 Jahren von zu Hause fort. (vgl. I, 16ff.), dann noch einmal mit 17 aus der Schule bzw. von einer Klassenfahrt (vgl. II, 37ff.) und kurz danach noch einmal aus der Psychiatrie in die Drogenszene (vgl. XIX, 21ff.). Offenbar markiert die Erzählerin mit dem Ausdruck „abhauen“ einen für ihre Lebensgeschichte wichtigen Vorgang, eine zentrale Bewegungsfigur in ihrer Biographie.

Hier geht es in der Sicht der Biographieforschung, wie ich sie vertrete (vgl. Schulze 2006a), zunächst um die äußere Bewegung der Biographie. Biographien sind von außen betrachtet Bewegungen, Bewegungen höherer Ordnung, nicht Körperbewegungen – das in der Regel auch – sondern Lebensbewegungen. Die Bewegung der Biographie ist eine Bewegung im geographischen und vor allem im sozialen, aber auch im kulturellen, geistigen und historischen Raum (siehe Bourdieu 1992). Das ist eine Bewegung, in der nach und nach unterschiedliche Erfahrungs-, Tätigkeits-, Vorstellungs- und Denkräume erschlossen werden und die zu unterschiedlichen Positionen und Handlungsmöglichkeiten führen. Diese Bewegung entsteht in einer Folge von weiterreichenden Entscheidungen – selbst gewählt oder fremdbestimmt –, die eine Veränderung der Umwelt und des Standortes nach sich ziehen. Sie werden vollzogen in unterschiedlichen Bewegungsfiguren, die diese Entscheidungen in die Tat umsetzen.

Hier besteht ein wesentlicher Unterschied zur psychoanalytischen Beschäftigung mit autobiographischem Material. Auch die Psychoanalyse versucht, anhand der Aussagen und Assoziationen des Patienten oder der literarischen Darstellung eines Falls ein Stück Lebensgeschichte zu rekonstruieren und ins Bewusstsein zu rufen. Aber hier geht es ausschließlich um Geschichten, die sich im Inneren des Patienten und zwischen ihm und seinen nächsten Bezugspersonen abgespielt haben, um Tribschicksale und Objektbeziehungen – vornehmlich in der Kindheit und in der Familie. Und in der Regel handelt es sich auch um pathologische Geschichten, d.h. um Erlebnisse und Ereignisse, die zu Störungen und Beeinträchtigungen des Verhaltens geführt haben, an denen der Patient leidet. – Anders die Geschichten, die sich aus der Gestaltung des äußeren Lebensverlaufs ergeben. Das sind Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Einrichtungen, Anforderungen und Widerständen, mit Institutionen und ihren Inhalten, mit Aussichten und Aufgaben, mit voraus entworfenen Zielen und unerwartet hereinbrechenden Ereignissen. Kurz: es ist alles das, was im Sinne der Psychoanalyse Inhalt der „Realitätsprüfung“ ist.

Zu den bedeutsamen Bewegungsfiguren in der Lebenswelt gehört das Verlassen der Eltern und des Elternhauses. Diese Bewegung hat zwei Seiten – eine äußere und eine innere. Die äußere Seite ist das Verlassen des Elternhauses, die innere die Ablösung von den Eltern. Diese Bewegung, das Fortgehen von zu Hause, ist nicht ganz einfach. Aber sie vollzieht sich doch in der Regel unter Zustimmung der Eltern, zumindest aber unter ihrer Mitwirkung. Sie ist auf etwas Neues, auf neue Aufgaben und Entwicklungsmöglichkeiten gerichtet. Und sie wird von der Gesellschaft nicht nur gebilligt, sondern gut geheißt, ja geradezu verlangt.

Das ist anders beim „Abhauen“ oder „Weglaufen“. In der sozialpädagogischen und psychiatrischen Literatur gilt „Weglaufen“ neben Stehlen, Lügen, Auf-den-Strich-gehen und Gewalttätigwerden als eine Form von Verwahrlosung (z.B. Dührssen 1960, S. 151ff.) Das ist aus der Sicht der Gesellschaft eine Fehlentwicklung, eine prekäre biographische Bewegungsfigur. Was ist beim Weglaufen anders als beim Fortgehen? Was bedeutet „Abhauen“ in der biographischen Bewegung von Frau P.?

Die Bewegung des „Abhauens“ ist dramatisch, abrupt, schlagartig – eben abhauen – und unüberlegt, ohne zu wissen wohin. Sie ist negativ und rückwärts gewandt, nicht auf etwas hingerichtet, sondern von etwas weg. Die positive, nach vorn in die Zukunft gewandte Seite der Bewegung bleibt unbestimmt. Auch anders als bei Thomas Bernhard, der eines Tages aus dem Gymnasium wegläuft, „in die entgegen gesetzte Richtung“, wie er immer wieder der irritierten Beamtin auf dem Arbeitsamt beteuert (Bernhard 1980, S. 15ff.). Ohne genau zu wissen, wohin ihn die „entgegen gesetzte Richtung“ führt, weiß er doch in welcher Gegend er sein Ziel suchen muss, in der Scherzhäuserfeldsiedlung, „in dem absoluten Schreckensviertel der Stadt“, und so landet er in kurzer Zeit zielsicher im Keller des Lebensmittelgeschäfts von Karl Podlaha als Lehrling. Das hatte er gewollt. Frau P. weiß nicht, was sie will, nur weg, nur weg von der Schule, weg von Zuhause.

Das „weg“ ist kein Weg. Es ist keine Orientierung für eine biographische Bewegung. Es führt zunächst ins Aus, in den Zusammenbruch oder auf die Brücke, in den Selbstmord. Doch so weit will Frau P. denn doch nicht gehen. Passanten heben sie auf, Polizisten halten sie zurück. So landet sie auf der „Straße“. Die „Straße“ ist im soziokulturellen Raum nur ein Durchgang, eine Verbindungsli-

nie, kein Ort, an dem man biographisch gesehen verharren, sich niederlassen, sich einrichten kann – jedenfalls nur Not gedrungen. Die „Straße“ ist eine Zone außerhalb der von der Gesellschaft anerkannten Lebensräume, ein Lebensraum am Rande der Gesellschaft, im Abseits – kaum geeignet für ein gelingendes Leben, zumindest in Europa. Die biographische Bewegung von Frau P. gerät auf Abwege.

Vielleicht hatte das Mädchen die Vorstellung, dass sie außerhalb der gängigen und mühsam zu gehenden Wege von Familienerziehung, Schule und Ausbildung so etwas wie „Freiheit“ erwartet oder auch ein verbergendes und bergendes Dickicht, wie ein dichter Wald, wie wilde Natur. Beides erweist sich als Illusion. Es gibt in unserer Gesellschaft keine gesellschaftsfreien Räume mehr. Die Randzonen der Gesellschaft sind besetzt mit Unsicherheit, Ausnutzung und Gewalttätigkeit und ständig staatlichen Eingriffen und Zugriffen ausgesetzt. Sie wird gesäumt von einem Kranz von Institutionen – Schutzhäuser, Psychiatrische Kliniken, Heil- und Pflegeanstalten, Polizeiwachen, Gerichte, Gefängnisse –, die die Randzone kontrollieren und den Bedrohten in ihr, insbesondere den Heranwachsenden, Schutz und Hilfe gewähren, um sie am Ende wieder zurückzuführen in den Bereich gesellschaftlich anerkannter Lebensläufe. Diese Institutionen üben auch Zwang aus. Statt Freiheiten zu gewinnen, gerät das Mädchen in neue Abhängigkeiten. Aber vielleicht war es das, was sie eigentlich suchte: ein Leben, in dem sie nicht für sich verantwortlich sein muss. Dann wäre ihr Abhauen gar keine Bewegung im biographischen Sinne, sondern eher eine symbolische Geste, die besagt: Helft mir!

Um zu verstehen, was hier geschehen ist und was zu tun wäre, müsste man die Beweggründe für das Abhauen genauer kennen. Damit komme ich zum zweiten Schwerpunkt meiner Textanalyse.

3. Topos: „Plattsitzen“

Hier geht es um die innere Seite der Biographie. Die Lebensbewegung eines Menschen in seiner Umwelt lässt sich von außen zumindest in seinen Umrissen und Stationen wahrnehmen, registrieren und dokumentieren bzw. aus den Dokumenten rekonstruieren. Aber sie lässt sich nicht verstehen, wenn man nicht auch die Beweggründe kennt, wenn man nicht weiß, welche Ziele der einzelne Mensch verfolgt hat, welche Vorstellungen und Motive seine Entscheidungen bestimmt haben und welche Bedeutung er ihnen beigemessen hat. Bei dem Versuch, die Beweggründe des Individuums aus seinen autobiographischen Äußerungen und Erzählungen herauszulesen und zu verstehen, begegnen sich Biographieforschung und Psychoanalyse. Insbesondere bei der Aufklärung unbewusster, verdeckter und verdrängter Beweggründe enthalten die Erfahrungen und Einsichten der psychoanalytischen Praxis und Forschung ein großes Angebot an erschließenden Verfahren, Kategorien, Zugängen und Fragestellungen. In diesem Zusammenhang spielt der Vorgang der Symbolisierung eine bedeutsame Rolle (siehe Lorenzer 1970; Laplanche/Pontalis 1973, S. 481-486, aber auch Samuels/Shorter/Plaut 1991, S. 205-208). Viele Beweggründe finden ihren Ausdruck nicht primär in rational nachvollziehbaren Erwägungen und Argumenten, sondern in affektiv besetzten Wahrnehmungen, Bildern, Szenen, Sprüchen und Geschichten.

Die Gründe für lebenswichtige Entscheidungen können vielfältiger Art sein: Vorentscheidungen anderer, Verpflichtungen, Bindungen, Angebote, vorhandene oder fehlende Voraussetzungen, eigene Interessen und Vorlieben und Einschätzung der eigenen Kräfte, Vorbilder, Gelegenheiten und Zufälle. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Ensemble der Gründe frühere Erlebnisse und Erfahrungen. Die im autobiographischen Gedächtnis aufbewahrten Erlebnisse und Erfahrungen der Vergangenheit und ihre Verarbeitung mit anderen Erlebnissen, Erfahrungen und Informationen bilden so etwas wie einen „Erfahrungsschatz“, ein Potential an Einstellungen und Erwartungen, das unter anderem bei lebenswichtigen Entscheidungen wirksam wird. Ich spreche deshalb auch vom „Biographischen Potential“ (Schulze 2006a, S. 42ff.); andere nennen das „Biographizität“ (Alheit 2006, S. 25)

Was Frau P. seinerzeit dazu bewegt hat abzuhauen, ist aus ihrer Erzählung nicht eindeutig zu entnehmen. Zunächst nennt sie eine Reihe von Gründen, die im Bereich der Schule liegen. Sie fühlt sich von ihren Mitschülern abgelehnt, *„von wegen rote Haare“*, *„weil ich geraucht habe“* – schon in der fünften Klasse – und *„weil ich eine Streberin bin, die einzige die ihre Hausaufgaben hatte“* – in der Hauptschule (I, 5ff.). Es scheint nicht der Druck der schulischen Anforderungen gewesen zu sein, wovor sie zum ersten Mal auf die Straße flieht, sondern die Ablehnung ihrer Mitschüler. Auch als sie das zweite Mal am Ende der Hauptschulzeit abhaut, scheint es wieder der Druck der Mitschüler zu sein, der sie veranlasst wegzulaufen: *„Ziemlich gutes Zeugnis“*. Aber in der Klasse wird über sie geredet, sie wäre auf den Strich gegangen und heroinabhängig, *„unn halt der absolute Psycho“* (II, 22ff.). Was sich dann tatsächlich auf der Abschlussfahrt der Klasse abgespielt hat, ist nicht auszumachen: *„wieder der totale Horror“*, *„Alkohol getrunken“* und dann *„ziemlich stramm ins Bett gegangen“* (II, 32ff.). Was meint sie damit?

Immer wieder kommt Frau P. darauf zu sprechen, dass sie sich von anderen nicht verstanden fühlt: *„ich denke, ja, die verstehen mich sowieso nicht“* (V, 34f.). Sie spricht von einer wachsenden Kontaktscheu, die sie früher nicht hatte: *„unn heute, je älter ich werde, desto mehr Schwierigkeiten habe ich, so menschen-scheu werde ich (...) Wenn das nicht wäre (...) Aber sogleich wieder die negativen Gedanken, er könnt was über mich denken, oder jetzt ist er so, und hinter meinem Rücken ist er wieder anders“* (IV, 23f.). Sie misstraut ihren Mitschülern und ihren Freunden. Und sie spricht von *„falschen Freunden“* (III, 49) und auch vom falschen *„Milieu“*, in das sie geraten sei, *„also sprich Punks, Straßenleute“* (I, 24f.). Aber das war schon die Folge ihres Weglaufens, nicht die Ursache.

Der eigentliche Grund für das Abhauen liegt offenbar in einem anderen Bereich, im Elternhaus. Den Betreuern im Schutzhaus erklärt sie, *„dass sie nicht mehr nach Hause will, war irgendwie der komplette Abstoß, da will ich nicht mehr hin“* (I, 22f.). Aber warum wird sie von ihrem Elternhaus abgestoßen? Warum will sie nicht mehr dorthin zurück? Etwas später erklärt Frau P.: *„Damals wo ich abgehauen bin von zu Hause, kam mir auch innen Kopf, was damals überhaupt in meiner Kindheit passiert ist, wo ich noch heute dran zu knakken habe“* (IV, 3ff.). Doch was damals passiert ist, erfahren wir nicht. Der eigentliche Beweggrund für das Abhauen bleibt dunkel und widersprüchlich.

Es gibt Andeutungen: *„Früher hieß es bei meinem Elternhaus immer noch, das ziehst du an und das ziehst du an und so musst du rumlaufen“* (IV, 1f.). Und dann die Ablehnung der Wohngemeinschaft: *„Also wie ich in ne Wohngemeinschaft mal wollte, weil da mehr los war, weil da mehr Menschen um mich sind,*

weil dieses Alleinleben macht mich kaputt. Und da meinte sie (die Mutter; T.S.) damals, beim ersten Mal auch, ja, wenn de in ne Wohngemeinschaft gehst, dann hast du keine Eltern mehr.“ (IV, 41ff.) Andererseits aber beteuert sie immer wieder, wie gut sie es zu Hause bei ihren Eltern gehabt habe. Ihrer Therapeutin erzählt sie etwas von einer „*prima Kindheit*“ (VII, 16). Und als die Interviewerin sie bittet, noch mehr von ihrer Familie und ihrer Kindheit zu erzählen, beginnt Frau P.: „*Also als ich noch en ziemlicher Dötz war, also das war eigentlich immer super so*“ (XI, 29f.) Und dann ist von Kissenschlachten die Rede und von einem gemeinsamen Bad mit den Eltern und der Schwester in einer Wanne. Besonders zur Mutter scheint sie eine gute Beziehung gehabt zu haben. Sie war das Mamakind. „*Und wir haben auch sehr früh damit angefangen, dass wir in ihr auch 'ne Freundin sehen und nicht 'ne Mutter*“ (XI, 43ff.). Dann fügt sie allerdings hinzu: „*Das, dachte sie (die Mutter; T.S.) heute, s halt en Fehler gewesen. Durch den, dass sie uns immer vor allem beschützen wollte, haben wir halt auch nicht ziemlich viel mitgekriegt. Also die Gefahr selber nicht zu kucken.*“ Ein Eindruck von Verwöhnung und Überbehütung stellt sich ein. Aber dann fährt Frau P. noch weiter fort: „*Ansonsten war eigentlich alles prima gewesen*“. Und am Ende ihrer Erzählung vom Gerichtsverfahren gegen ihre Eltern um ihr Aufenthaltbestimmungsrecht sagt sie: „*Mit meinen Eltern versteh ich mich heute eigentlich auch wunderbar*“ (IV, 28f.).

Was soll man davon denken? Ohne weitere zusätzliche Informationen scheint es mir kaum möglich zu verstehen, warum Frau P. seinerzeit von Zuhause wegelaufen ist. Es gibt noch Hinweise auf die Rolle der Schwester und einen Hinweis auf „*sexuellen Missbrauch während ihrer Kindheit durch einen Freund der Familie*“ (XV, 41ff.) Leider setzte an dieser Stelle des Interviews das Tonband aus. Die Informationen sind zu knapp und vage, als dass man aus ihnen Einsichten gewinnen könnte. Aber es gibt zwei dichtere Beschreibungen in ihrer Erzählung, die so etwas wie symbolische Hinweise enthalten. Sie sagen etwas aus über ihre innere Verfassung.

Bei der ersten Stelle handelt es sich um eine Fantasie, eine bildhafte Vorstellung, in der Frau P. sich selbst und ihr Leben zu begreifen sucht. Da heißt es: „*Ich sach immer zu mir, mein Leben is wie ne Rose, richtig schön und buschig und richtig Rot, die Farbe, schöne Stacheln dran, damit sie geschützt wird. Nur muss jemand anders von außen diese Rose pflegen, dass sie halt immer Frischluft geben, pflegen, dann die verwelkten Blätter abmachen, dass wieder neue kommen können. Aufpassen, dass die Rose nicht verwelkt, nicht eintrocknet. Das ist immer schwierig, so ne Person zu finden*“ (V, 36ff.) Das Bild der Rose ist ein beliebtes Bild für Schönheit, ein gängiges Klischee – könnte Alfred Lorenzer sagen (Lorenzer 1970). Und doch wie sie die Rose beschreibt – „*schön groß und buschig und richtig Rot*“ und „*schöne Stacheln dran*“ –, ist die Rose auch ein kräftiges und selbstbewusstes Symbol ihrer Stärke. Sie fühlt Kräfte in sich, die Fähigkeit, groß und attraktiv zu sein, und auch Aggression, die Fähigkeit, sich zu verteidigen.

Doch die Stacheln nützen ihr nichts, weil sie sich nicht traut zu stechen. Mehr noch: Sie traut den in ihr angelegten Fähigkeiten nicht zu, sich zu entfalten. Warum traut sie es ihnen nicht zu? Was hindert sie daran, sich zu entwickeln? Sie fährt an der zitierten Stelle fort: „*Aber ich selber kann es nicht, weil, wenn's mir schlecht geht, dann schad ich der Rose noch mehr, und dann geht sie dann erst recht kaputt. Ja, und so is es dann meistens schon als Kind schon gewesen.*“ (V, 42ff.) Offenbar hindert sie sich selbst, d.h. die Art und Weise wie sie

auf Umstände oder Zustände, die sie herausfordern, anmachen, bedrängen oder bedrohen, reagiert. Sie vermag sich ihnen nicht entgegenzusetzen. Die Stacheln, die sie schützen sollten, scheinen sich nach innen gegen sie selbst zu kehren. Und so wartet sie nun auf jemand anders, der sie vor sich selbst schützt und zugleich vor den Zumutungen der Welt. Sie wartet auf eine Person, die sie pflegt, die ihr immer Frischluft gibt, die welken Blätter abmacht und nicht eintrocknen lässt. Merkwürdig: warum zuerst „Frischluft“ und nicht Wasser. Und warum welken die Blätter, warum fürchtet sie einzutrocknen? Das ist offenbar eine Zimmerpflanze, die sie vor Augen hat, nicht eine Rose wie sie draußen in einem Garten wächst. Vielleicht wächst sie am falschen Ort. Vielleicht wartet sie auf eine Person, die sie an die richtige Stelle verpflanzt, auf einen Prinzen, der sie vom Zauberschlaf, in dem sie befangen ist, erlöst.

Das Märchen von Dornröschen fällt mir ein. Bruno Bettelheim, der sowohl viel von Märchen wie auch von schwierigen Kinder verstanden hat, weist darauf hin, dass in diesem Märchen, die letzte gute Fee, den Fluch der bösen – „Sie soll sterben“ – in den milderen verwandelt – „Sie soll hundert Jahre schlafen“ – und dass in der Entwicklung eines Menschen Schlaf und Tod nahe beieinander liegen können. Er schreibt:

„Wenn wir uns nicht ändern und weiterentwickeln wollen, könnten wir genauso gut in einem todesähnlichen Schlaf verharren. Während ihres Schlafes ist die Schönheit der Heldin frigide; sie ist in ihrem Narzissmus isoliert. Bei einer solchen ausschließlichen Beschäftigung mit sich selbst unter Ausschluss der übrigen Welt gibt es kein Leiden, aber man gewinnt auch keine Erkenntnis, und man lernt keine Gefühle kennen. (...) Ein narzisstisches Sichinsichselbstzurückziehen ist eine verlockende Reaktion auf die Spannungen der Adoleszenz, aber die Geschichte lehrt, dass es zu einer gefährlichen todesähnlichen Existenz führt, wenn man sich ihr als einer Flucht vor den Abenteuern des Lebens hingibt. Dann stirbt für den Betreffenden die ganze Welt ab. (...) Die Welt ist nur für den lebendig, der für sie erwacht“ (Bettelheim 1977, S. 272).

Auch die Flucht in das Abenteuer des Lebens, das Weglaufen und Abhauen von Zuhause, kann eine Flucht vor dem Abenteuer des Lebens sein, wenn man nicht vorbereitet und bereit ist, sich auf dieses Abenteuer wirklich einzulassen. Dann wird das Abenteuer zu einer Folge von Unfällen bis hin zur Vergewaltigung oder bis zum „letzten Schuss“.

Bei der zweiten dichten Stelle im Interview handelt es sich um ein Erlebnis beziehungsweise um eine Serie von Erlebnissen aus der Kindheit. Frau P. erzählt ihrer Therapeutin, wie sie immer wieder aus einem unerklärlichen Drang Tiere, die sie liebt, gequält oder sogar getötet habe. *„ich liebe Tiere auch normalerweise, mein ein und alles. Wir haben ne Katze zu Hause, und Hunde und Wellensittiche, alles. Und das kann keiner von uns verstehen, auch ich selber kann's nicht verstehen. Aber das war so, als ob ich in Hypnose versetzt worden bin. So als ob Sie jetzt so en Steuerknüppel hätten, und ja, jetzt steuer ich sie mal.“* (VII, 26ff.). Was ist das für eine Macht, die sie da ergreift? Wer oder was steuert sie? Impulse, die plötzlich aus dem Unbewussten hervorbrechen. Besonders eindrucksvoll ist die Geschichte mit dem Hamster: *„ich war vorher am Spielen gewesen und auf einmal alles so ausgelöscht, so weiß ich nicht wie. Hamster genommen, Bett hoch und drauf gesetzt. Solange bis nichts mehr kam.“* (VII, 31ff.) Ich habe den platten Hamster meiner jüngeren Tochter vor Augen, dem einmal ein Marder nachts in seinem Stall vor dem Haus alles Blut ausgesaugt hatte. *„Und dann habe ich ihn genommen,“* fährt Frau P. fort, *„ab ins Häuschen und bin schlafen gegangen. Als ob nix gewesen wär, so ich hab nix gedacht, gar nix.“*

Total abartig heute“ Aber am nächsten Morgen kriegt sie einen Schreikrampf. „*ich hab nur noch geheult.*“

Ebenso wenig wie die Erzählerin vermag ich letztlich zu erklären, warum sie den Hamster, den sie liebt, tötet. Aber ich habe den Eindruck, dass diese Handlung eine stellvertretende Handlung und, das heißt, eine symbolische Handlung war. Aber für wen ist der Hamster hier ein Symbol? Für wen wurde er stellvertretend getötet? Drei Varianten erscheinen mir möglich. Entweder waren die Eltern gemeint: Sie hasst die Eltern, die sie eigentlich liebt, in bestimmten Situationen so sehr, dass sie sie umbringen möchte. Oder sie hat sich selbst gemeint: Sie hasst sich selbst so sehr, das sie sich töten will. Oder nicht sie selbst, aber etwas in ihr ist gemeint: etwas Wichtiges – eine Wut, ein Aufbegehren oder ein heftiger Wunsch. Sie möchte es in sich ersticken, weil es sie ständig mit ihrer Umwelt in Konflikte bringt, die sie nicht aushalten kann. Vielleicht ist es auch eine Mischung aus allen drei Varianten: Sie erstickt etwas in sich, weil sie in ihrem Elternhaus zu ersticken droht. Sie hasst sich selbst, weil sie ihre Eltern hasst, die sie doch liebt oder lieben müsste. Mich beeindruckt an dieser Geschichte auch die außerordentliche Kraft, die sie aufzuwenden vermag, um den geliebten Hamster zu töten. Da ist eine starke Kraft, die ihr nichts nützt. Wir können aus dem Interview nicht entnehmen, was der Grund für dieses starke Hass- oder auch Liebesgefühl ist und auch nicht, woher ihr das Gefühl zu ersticken kommt. Nur soviel ist deutlich: In ihrer Kindheit muss eine Verkehrung und Unterdrückung lebenswichtiger Impulse stattgefunden haben. Libido und Aggression haben sich getrennt und die falschen Objekte besetzt.

Es gibt noch mehr Hinweise, noch weitere „Dichte Beschreibungen“. Aber auch eine eingehende Interpretation dieser Stellen würde uns nicht weiterhelfen in der Aufklärung der Beweggründe für das Weglaufen. Das Protokoll reicht dafür nicht aus.

4. Schlussbemerkung

Wie könnte es weitergehen? Der behandelnde Psychotherapeut könnte versuchen, in weiteren Gesprächen mehr zu erfahren, oder eine Psychotherapeutin könnte sich mit Kolleginnen über ähnliche Fälle austauschen. Aber was kann der Biographieforscher oder die Biographieforscherin tun? Auch sie könnten sich mit weiteren vergleichbaren autobiographischen Texten befassen. Doch dabei würde es weniger um die persönlichen Motive zum Weglaufen gehen, um sexuelle Verdrängungen oder einen unbewussten Mutterhass, um Triebstrukturen und Familienkonstellationen, sondern eher um die familiäre Umwelt und die gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens. Die wenigen Hinweise deuten auf eine ereignisarme, gegen die Umwelt abgeschottete Kindheit: „dieses Alleinleben“. Und: Wir haben „halt auch nicht ziemlich viel mitgekriegt. Also die Gefahr selber nicht zu kucken“. Ahnungslosigkeit und Egozentrität. Kein Interesse, keine Teilnahme an dem, was in der näheren oder weiteren Umwelt geschieht. Deutet das auf eine Ausnahmesituation hin, oder verweist der besondere Fall auf ein allgemeineres Problem in modernen Gesellschaften: Verdrängung der Wirklichkeit aus der Kindheit?

Literatur

- Baacke, D./Schulze, Th. (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. 2. Auflage. München.
- Bernhard, T. (1980): Der Keller. Eine Entziehung. 2. Auflage. München.
- Bettelheim, B. (1980): Kinder brauchen Märchen. München.
- Bourdieu, P. (1992): Sozialer Raum und symbolische Macht. In: Bourdieu, P.: Reden und Antworten. Frankfurt a. M., S. 135-154.
- Dührssen, A. (1960): Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.
- Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1973): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1970): Symbol, Sprachverwirrung und Verstehen. In: Psyche 1970, S. 895-920.
- Ricoeur, P. (1993): Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Frankfurt a. M., 4. Aufl.
- Samuels, A./Shorter, B./Plaut, F. (1991): Wörterbuch Jungscher Psychologie. München.
- Schulze, Th. (2006a): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H./Marotzki W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2.Auflage. Wiesbaden, S. 35-57.
- Schulze, Th. (2006b): Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi. In: Bittner, G. (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg, S. 97-114.
- Schulze, Th. (2009): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Neuaufgabe Weinheim/München.

Petra Grell

„Frau P. weint“ – Eine handlungstheoretisch und (tiefen-)hermeneutisch orientierte Interpretation

“Mrs. P. cries” – an interpretation oriented to action theory and (deep) hermeneutics

Zusammenfassung:

Der Beitrag zeigt zunächst allgemein und dann am Beispiel eines konkreten Interview-Falls (Frau P.), welche Chancen und Schwierigkeiten in einer Kombination von Auswertungsverfahren und den Perspektiven liegen. Herangezogen werden handlungstheoretische Modelle sowie hermeneutisch und tiefenhermeneutisch orientierten Verfahren.

Schlagworte: Hermeneutik, Auswertungsstrategien, Interview

Abstract:

The paper highlights the potential and the problems of working with a combination of analytical procedures and perspectives. A more general overview is followed by a case study of a concrete interview (Mrs. P.), using actiontheoretical models and procedures of hermeneutics and deep hermeneutics.

Keywords: hermeneutics, analytical strategies, interview

1. Einleitung

Als Forschende im Laufe eines jeden Auswertungsprozesses Perspektiven auf den Fall zu wechseln, kann höchst produktiv sein. Um diese Prozesse am Beispiel eines konkreten Interviews mit „Frau P.“ nachzuzeichnen, werden im folgenden Beitrag verschiedene Schritte skizziert. Zunächst werde ich mein Forschungsverständnis (2.) offen legen und die Kombination von Auswertungsverfahren erläutern. Dann werden Probleme von Auswertungsstrategien (3.) benannt. Die Auswertungsschritte werden am Interview verdeutlicht, beginnend mit der Textwirkung (4.) und anschließend mit der Rekonstruktion der dominanten Themen (5.). Im letzten Abschnitt wird die Interaktion im Interview (6.) thematisiert.

2. Skizze des Forschungsverständnisses und Kombination von Auswertungsverfahren

Üblicherweise beginnt in meinem Arbeitsbereich die Forschung mit einer spezifischen, pädagogisch relevanten Fragestellung¹ für die dann – gegenstandsbezogen – ein methodisches Vorgehen der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten entwickelt wird. Eine vorherige Festlegung auf spezifische Verfahren – wie „biographisch-narrative Interviews“ oder „tiefenhermeneutische Auswertung“ – erfolgt nicht, es widerspräche meinem Forschungsverständnis. Je nach Gegenstand und Frage können thematisch eng fokussierte oder erzählanregende Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung, Fragebögen oder Kombinationen verschiedener Erhebungsverfahren in einem Workshopszenario zum Einsatz kommen. Auch die Auswertungsverfahren variieren je nach Erhebungsverfahren und Forschungsfrage, sie werden ggf. auch, methodisch kontrolliert, kombiniert. Steht im Zentrum der Forschung die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Handlungsstrategien im sozialen Kontext, und dies ist oft der Fall, erfolgt eine Orientierung an hermeneutischen, teils tiefenhermeneutischen Verfahren in Kombination mit kodierenden Verfahren, die aus „Grounded theory“ bekannt sind.

Es stellt eine besondere Herausforderung dar, ein Interview, wie das gegebene mit Frau P., zu analysieren, ohne Kenntnisse von dem spezifischen Forschungskontext zu haben. Insbesondere das Erkenntnisinteresse der interviewführenden Person bleibt im Dunkeln². Es ist begründet davon auszugehen, dass dieses Erkenntnisinteresse – ob offen benannt oder auch vom Interviewpartner bloß erahnt – der Erhebungssituation „seinen Stempel aufdrückt“. Die Erhebungssituation ist eine soziale Situation, die von den Beteiligten gemeinsam hergestellt wird, auch wenn oft versucht wird diese interaktiven Aushandlungsprozesse methodisch zu neutralisieren. Auch Autoren, die diese Wechselwirkung anerkennen, suggerieren teilweise, die Einflussnahme sei einseitig zu steuern.

„... ist das narrative Interview jedoch ein kommunikatives Forschungsinstrument. Es findet eine *intensive Interaktion* zwischen Forscher (Interviewer) und Informant statt. Deshalb wäre es unsachgemäß, den Einfluß des Interviewers als Interaktionspartner auf den Informanten zu ignorieren. Im Gegenteil ist dieser Einfluß sogar wünschenswert. Der *Einfluß soll allerdings ausschließlich der Aufgabe dienen*, den Informanten zu motivieren und in die Lage zu versetzen, seinen thematisch relevanten Erfahrungsschatz möglichst vollständig zu explizieren.“ (Schütze 1977, S. 35; Hervorh. P. G.)

Aus den Arbeiten von Devereux (1967/1992) können wir aber wissen, dass der Forschende auch als interessegeleitet handelnde Person präsent bleibt und dass ein Bericht, den er zu hören bekommt, „niemals mit dem identisch sein kann, den derselbe Berichtstatter einer anderen Person gibt“ (Devereux 1967/1992, S. 29). Bourdieu (1990) verweist auf die „unterschiedlichen Märkte“ auf denen Lebenserzählungen präsentiert werden und die Anpassung der „Selbstpräsentationen“ je nach dem, ob es sich um die „privaten Austauschformen zwischen Bekannten und der dementsprechenden Logik des Vertrauens“ (1990, S. 79) handelt oder von diesen geschützten Märkten entfernt: „die Lebenserzählung wird sich in Form und Inhalt nach der sozialen Qualität des Marktes unterscheiden, auf dem sie angeboten wird“ (1990, S. 79). Das fehlende Wissen um die Rahmung des Interviews durch Forschungsinteresse und die Gestaltung der „Aus-

tauschform“ beschneidet daher die Möglichkeiten des Verstehens. Insbesondere eine tiefenhermeneutisch orientierte Interpretation ist auf dieser Basis kaum zu leisten.

Um eine pragmatische Lösung dieser Schwierigkeit³ zu finden, biete ich das biographisch-narrative Interview mit „Frau P.“ versuchsweise in einen von mir anhand der wahrgenommenen Themen konstruierten Forschungskontext ein und formuliere als Fragestellung bzw. Erkenntnisinteresse die subjektive Verarbeitung krisenhafter Lebensverläufe in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter. Als konkrete Fragestellung formuliere ich: Welche Handlungsstrategien bzw. Verarbeitungsstrategien nutzen Jugendliche und junge Erwachsene bei der Bewältigung von (Identitäts-)Krisen?

Konkreter vorzustellen ist nun das Vorgehen zur Interpretation des vorliegenden Materials. Um die Anschlussfähigkeit der Erkenntnisse an den handlungstheoretisch gestützten Fachdiskurs zu sichern, steht in meinen Analysen der manifeste Gehalt im Vordergrund. Ich nutze die Tiefenhermeneutik als kritisches Korrektiv. Eine solche Kombination ist nicht frei von Problemen, da die Rekonstruktion von Handlungsstrategien oder Handlungsketten ohne Berücksichtigung unbewusster Dynamiken aus einer tiefenhermeneutischen Perspektive immer hochgradig verkürzt erscheinen muss. Dennoch werde ich Tiefenhermeneutik nur „dosiert“ verwenden. Eine spezifische Aufmerksamkeit für Widersprechendes, Unverständliches und Irritationen trägt maßgeblich dazu bei, oberflächliche Interpretationen zu vermeiden; sie wird oft zum Schlüssel des Verstehens komplexer Zusammenhänge. Tiefenhermeneutisch gewonnene Erkenntnisse werden stets systematisch an die manifesten Äußerungen der Interviewpartnerin zurückgebunden.

Sämtliche Verfahren dienen in diesem Verständnis zur Unterstützung von Verstehensprozessen, sie werden Teil eines hermeneutischen, zirkulären Verfahrens. Hermeneutische Regeln oder hermeneutische Grundsätze der Interpretation (vgl. Klafki [1971]2001, S. 132ff.; Danner 1979, S. 57ff.; Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. 41ff.) helfen dabei, Beliebigkeit der Interpretation und idealistisches Missverstehen zu vermeiden. Insbesondere ist an die ernsthafte – nicht bloß legitimatorische – Offenheit für Gegenargumente zu erinnern: „Was könnte ein anderer gegen meine Auffassung (...) einwenden?“ (Danner 1979, S. 59). Die hermeneutischen Regeln sind dabei Hilfsmittel für den Interpretieren. Nimmt man die in der Hermeneutik geforderte Berücksichtigung des Verhältnisses von Text und Kontext auf, so wird nachvollziehbar, dass auch ein kategorienbildendes Vorgehen – ein nicht sequenzanalytisches Vorgehen – die Verlaufsstruktur des Textes sinnvollerweise einbezieht, auch wenn diese in der Phase der Kodierung aufgebrochen wird.

Erneut pragmatisch verwende ich zur Analyse des Interviews ein einfaches Modell, das ein Wechselspiel von Verstehen und gezielter Irritation des Verstandenen darstellt (vgl. Grell 2006, S. 142ff.). Als Teilschritte sind aufgegliedert: Aspekte identifizieren – Kategorien bilden – Handlungen verstehen. Das hierdurch jeweils vorläufig Verstandene wird dann systematisch erneut am Material irritiert.

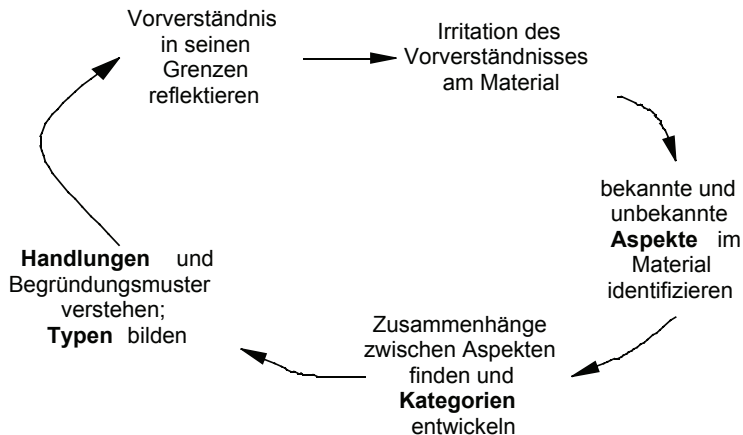


Abb. 1

„Aspekte identifizieren“ bedeutet, die Daten aufzuschlüsseln, die Phänomene, die der Forscher im Material erkennen und benennen kann, in eine eigene Sprache zu überführen, sodass eine Basis geschaffen wird, auf der ein intensives Nachdenken über die Phänomene erfolgen kann. Verstehen und Nicht-Verstehen einzelner Aspekte wird identifiziert. „Kategorien entwickeln und Zusammenhänge und Strukturen zwischen den Aspekten entwickeln“ bedeutet, durch Vergleichen und Wechseln der Bezugs- und Abstraktionsebenen die erkannten Aspekte in Bezug zueinander zu setzen. „Handlungen und Begründungsmuster verstehen“, (ggf. auch Typen bilden) bedeutet, aus den erkannten Zusammenhängen und Strukturen den Sinn von Handlungen nachzuvollziehen und auf einer weiteren Abstraktionsebene diesen in seinen zentralen Bezügen zu charakterisieren. Mit der Formulierung dieser Schritte ist auch vermittelt, dass der Analyseprozess, der zu einer Theoriebildung führen soll, an Verfahren orientiert ist, die mit Kodierung und Kategorisierung arbeiten, und nicht an sequenziell vorgehenden Verfahren. Die Teilschritte erlauben es, die Daten in ihrer Vielfalt aufzubrechen und neu zusammenzusetzen. Hierdurch werden insbesondere vorschnelle, scheinbar umfassende Interpretationen vermieden. Die erarbeiteten Erkenntnisse werden daraufhin erneut in ihrer Begrenztheit reflektiert und zirkulär neu am Material der „Irritation“ unterzogen.

Erläutern und begründen lassen sich diese Schritte des „Aufbrechens und Neu-Zusammensetzens der Daten“ in verschiedener Weise und ohne Originalitätswang. Im Grunde findet sich diese Grundstruktur in ähnlicher Weise in diversen kategorial orientierten Auswertungsverfahren: in Grounded Theory (Strauss 1998), in Flicks Variation des thematischen Kodierens (2002) und – wenn auch mit Einschränkungen – sogar in der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1990).

Konkret bedeutet dies, dass ich zwar kategorienbildend am manifesten Material vorgehe, aber auch auf gewisse Hilfsmittel des Verstehens aus anderen Auswertungsmethoden zurückgreife.

Aus den sequenzanalytischen Verfahren, wie sie in der Biographieforschung genutzt werden, übernehme ich die Aufmerksamkeit für Unterschiede zwischen Erzählung und Argument sowie die Erinnerung, der Sequenzialität des Textes oder Geschehens erhöhte Aufmerksamkeit entgegen zu bringen (vgl. Schütze

1977; Rosenthal 1995). Aus den kodierenden Verfahren, wie sie in Grounded Theory zum Einsatz kommen, übernehme ich die Offenheit für das „Springen“ im Text, das ständige Vergleichen und Fragenstellen, und das Herausarbeiten von Kernkategorien (vgl. Glaser/Strauss 1998; Strauss 1998; Strauss/Corbin 1996). Gerade das letztgenannte zwingt den Interpreten dazu, über die Beschreibung des Geschehens hinauszugehen und sprachlich verdichtet das Handeln der Person tiefgreifend zu erfassen. Aus der Tiefenhermeneutik (Lorenzer 1983; Leithäuser/Vollmerg 1979; Klein 2004) übernehme ich die Aufmerksamkeit für die Wirkung des Textes auf mich als Interpretierende, das Wissen um die Möglichkeit szenischen Verstehens, das besondere Augenmerk für Irritationen und Unverständliches und die kritische (Selbst-)Reflexion im Auswertungsprozess. Aus Inhaltsanalytischer Auswertung (vgl. Mayring 1990) nutze ich Hilfsmittel, um die Themen des Materials übersichtsartig zu bündeln

Sequenzanalytisch	Kodierend, kategorienbildend	Tiefenhermeneutisch	Inhaltsanalytisch
Erzählung vs. Argument	Kernthemen herausarbeiten	Szenisches Verstehen Wirkung des Textes	Zusammenfas- send Strukturierend Reduktion (Mayring)
(Schütze, Rosenthal)	(Flick, Glaser/ Strauss)	(Lorenzer, Leithäu- ser/Vollmerg, Klein)	

Abb. 2: Übersicht über Forschungsbezüge

Das im Kontext von Grounded Theory zentral eingesetzte Kodierparadigma betrachte ich dabei skeptisch, denn es kann zu einfachen Kausalvorstellungen verleiten. Dies wird deutlich, wenn in der Veröffentlichung von Strauss und Corbin formuliert wird:

„Es ist sehr bedeutsam, diese Muster zu identifizieren und die Daten entsprechend zu gruppieren, weil dies der Theorie Spezifität verleiht. Dann ist man in der Lage, zu sagen: Unter diesen Bedingungen (Auflistung) passiert das und das; während unter anderen Bedingungen das und das eintritt.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 107)

Derartige Mechanisierungen, etwa der Handlungsstrategien von Personen, können die Verstehensprozesse in einer nicht angemessenen Weise einschränken. Strukturierungen auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Folien können aber auch hilfreich eingesetzt werden, um Zusammenhänge zwischen Aspekten erprobend herauszuarbeiten. Notwendig erscheint es dabei, die jeweils genutzten Formen der Strukturierung (a) transparent zu machen und (b) grenzbewusst mit den gewählten Modellen umzugehen.

3. „Stolpersteine“ oder Kernprobleme im Auswertungsprozess

Ein typischer „Stolperstein“ jeglicher qualitativer Auswertungsverfahren, die auf Offenheit und Zirkularität setzen, besteht darin, methodologische Fragen und Geltungs begründungen entweder auszublenden oder sich beständig an der

Erkenntnis abzarbeiten, dass Verfahrensregeln kein angemessener Ersatz für begründete Entscheidungen im Forschungsprozess darstellen.

Christel Hopf hat für Interviewstudien beschrieben,

„faktisch (hat) die starke Betonung des Prinzips der theoretischen Offenheit (...) gelegentlich die Wirkung gehabt, sich über die Eingrenzung und Präzisierung der eigenen Fragestellung (...) wenig Gedanken zu machen. Im Bereich der Forschung mit Interviews (...) hat dies zum Teil den falschen Eindruck erweckt, daß diese Untersuchungen mit minimalem theoretischen und methodischen Aufwand ein Charakteristikum verstehender Soziologie seien.“ (Hopf 1995, S. 181)

Die Erarbeitung methodologischer Verfahrensregeln ersetzt aber keine Geltungsbegründungen. Strübing weist in seiner Auseinandersetzung mit Grounded Theory darauf hin, dass methodische Verfahrensregeln zwar den Prozess strukturieren, nicht aber Qualitätsfragen ersetzen:

„Methodische Verfahrensregeln können für sich genommen kein Beleg für die Geltungsbegründung einer Forschungspraxis oder ihrer Ergebnisse sein. Das vermeintlich sichere und stabile Gelände des methodischen Regelwerks, das uns auf unserem Weg zu wissenschaftlicher Erkenntnis Halt geben soll, erweist sich bei näherer Betrachtung eher als ein loser Tappen, an dem wir uns nur durch zähes eigenes Mühen ans Ziel hangeln können – und auch nur dann, wenn er sorgfältig befestigt ist.“ (Strübing 2002, S. 319)

Das Verhältnis von einer aus der Systematik heraus festlegenden Struktur und einer dem Gegenstand adäquaten Offenheit ist durch bloße Setzung nicht zu definieren, sondern bleibt folglich im je konkreten Fall zu begründen.

Ein damit zusammenhängender Aspekt ist die Frage der Vollständigkeit.

„Jeder, der einmal ein empirisches Forschungsprojekt termingerecht zu Ende bringen musste, weiß um den damit verbundenen Zeitdruck und die vielfältigen Probleme, große und unter Umständen heterogene qualitative Datenmengen verarbeiten zu müssen. Die in den Lehrbüchern empfohlenen interpretativen bzw. rekonstruktiven Strategien sind extrem zeitaufwendig, sodass man üblicherweise nur einige projektstrategisch zentrale Fälle in dieser Form ausführlich und in allen Details analysieren kann. Für das übrige Material müssen Abkürzungsstrategien eingesetzt werden. Doch auch im Hinblick auf die damit einhergehenden methodologischen Fragen kann man nur feststellen, dass alle Beteiligten das Problem kennen und sich die Methodologiediskussion wiederum vornehm ausschweigt. Weder existiert ein bewährtes Set an Abkürzungsstrategien, noch gibt es entsprechende Referenztexte, auf die man guten Gewissens zurückgreifen kann.“ (Lüders 2003, S. 636)

Dass Abkürzungsstrategien eingesetzt werden, ist bekannt, thematisiert wird es – wie Lüders hier anmerkt – selten bis gar nicht. In Verdrehung der Ausgangslage birgt die offene und reflektierte Verwendung von Abkürzungsstrategien das Risiko, die eigene Untersuchung im vordergründigen Vergleich als weniger abgesichert erscheinen zu lassen.

Ein weiterer Stolperstein im Auswertungsprozess betrifft den Umgang mit Theorie im Prozess der Auswertung. Der Versuch, dem Prinzip der Offenheit folgend, sich ausschließlich auf das Material zu beziehen und jegliches theoretische Vorwissen auszublenden, ignoriert, dass das Erkennen von Realität mit der Möglichkeit, diese Realität auch denken zu können, zusammenhängt. Ein bewusster Umgang mit den theoretischen Vorannahmen im Prozess der Auswertung steht in dem Dilemma, ein Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion zuzulassen, für das es keine formalen Regeln gibt. In einem gegenstandsangemessenen Auswertungsprozess stellt das unreglementierbare Wechselverhältnis von Induktion und Deduktion eine Hürde dar.

Ebenfalls in diesen Kontext gehört die Frage, wann der Auswertungsprozess als abgeschlossen gelten darf. Dies berührt die oben bereits benannten Aspekte, den der Vollständigkeit, der Abkürzungsstrategien, des Wechselverhältnisses von Induktion und Deduktion und der Frage, ob, wie und wann neue Erkenntnis entsteht. Der Auswertungsprozess schließt sich nicht von selbst ab, auch die Abarbeitung vorgängig festgelegter methodischer Verfahrensregeln stellt für sich keine Begründung dar. Auch „theoretische Sättigung“ (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 68ff., 117ff.) umschreibt, dass nicht formale, sondern inhaltliche Kriterien den Ausschlag geben. Ein Stolperstein liegt also darin, Kriterien zu formulieren, die es erlauben, den Auswertungsprozess begründet abzuschließen. Aus einer tiefenhermeneutischen Perspektive sind dabei anderer Elemente bedeutsam (Verstehen der szenischen Inszenierung) als aus einer handlungstheoretischen Perspektive (theoretische Sättigung).

4. Textwirkung: Empörung

Aus der Psychoanalyse und der Tiefenhermeneutik übernehme ich das Wissen um Übertragungsphänomene. Dieses Wissen schafft eine erhöhte Sensibilität für die erste Reaktion auf den Text.⁴ Um diese Phänomene für spätere Verstehensprozesse nutzbar zu machen, ist es hilfreich, sie schriftlich zu dokumentieren, auch bzw. gerade wenn sie Unverständnis, Widerwillen oder befremdliche Emotionen hervorrufen, die sich nicht begründen lassen. Im vorliegenden Fall zitiere ich umfangreich – um das Vorgehen zu illustrieren – aus diesen Notizen, die allerdings bereits erste Reflexionen des Erlebens beinhalten:

Beim ersten Lesen „(...) erlebe ich eine heftige emotionale Reaktion, die sich im Laufe des Lesens immer stärker aufbaut. Ich werde zunehmend ärgerlich, wütend, empört. Meine Wut richtet sich primär auf die Interviewerin. Mein Erleben beim Lesen ist, dass die Interviewerin⁵ sich – scheinbar legitimiert durch Forschungsmethodik – auf eine neutrale Forschungs-/Beobachterposition des Nicht-Sprechens zurückzieht und der interviewten Frau P. damit schadet. Ich denke: Was muss die ‚arme Frau P.‘ denn noch tun, um ihr Gegenüber irgendwann einmal zu erreichen? Ich erlebe die Interviewinteraktion emotional: Frau P. als Person, die durch immer drastischere Verdeutlichungen ihrer Lebenspassagen (und das Vorbringen emotional immer prekäreren Materials) versucht, eine dialogische Reaktion und eine zumindest rudimentäre Beziehung zur Interviewerin aufzubauen. Die Interviewerin bleibt aber außerhalb der Beziehung, lässt Frau P. also mit ihrem Bedürfnis abprallen, fordert aber durch Nachfragen zu immer neuen Versuchen auf. Meine Ad-hoc-Vorstellung: Die Interviewerin begreift das Interaktionsgeschehen nicht, sie erfasst das ‚Drama‘ der Interaktion nicht, und sie lässt Frau P. dadurch ‚ins offene Messer laufen‘. Erst der emotionale Zusammenbruch von Frau P. – sie weint so heftig, dass sie nicht mehr reden kann – führt zum Ende der misslingenden Interaktion.

Darf eine Interviewerin so an der emotionalen Dynamik vorbei agieren, frage ich mich? Wo bleibt die Verantwortung der Interviewerin und diejenige der Forschungsgemeinschaft? Zweifel kommen mir dann doch angesichts der heftigen Emotionen: Bin ich gerade besonders aufmerksam/sensibilisiert für misslingende Interaktion? Stülpe ich dem Interview etwas über, das nicht angemessen ist?“ (Dokumentation erste Textwirkung; Mai 2006; PG)

Im Anschluss an die Dokumentation beginnt die systematische Analyse des Interviews, die ich ausschnittartig im nächsten Kapitel dokumentiere.

5. Auswertung: Rekonstruktion des zentralen Themas

Durch offenes Kodieren (Zeile für Zeile) in Kombination mit dem Schreiben von Memos lassen sich zentrale Aspekte des Interviews herausarbeiten, die in dieser Phase allerdings noch weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Dieses „Aufbrechen“ des Materials in eine Vielzahl von Konzepten, die vom Interpretieren noch nicht synthetisiert werden können, damit auch nicht verstanden werden, erzeugt in interessanter Weise Fremdheit.

Durch wiederkehrendes Fragen und Vergleichen werden am Interviewmaterial (Frau P.) erste Kategorien gebildet etwa:

- „Ausgrenzung ‚Psycho‘“ (II, 24, VIII, 39),
- „Abhauen“ (II, 38, III, 32)
- „Körper ohne Kontrolle“ (VIII, 30, II, 44, Trance II, 40, XVI, 45, Hypnose VII, 29),
- „Kontrolle durch andere Personen“ (XV, 20, VII, 30, XV, 45)
- „Unmögliche Lebensentwürfe“ (VII, 9)
- „Selbstschädigung“ (XIII, 1)
- „Beziehungserfahrung“ (IX, 15, X, 14, XI, 19)
- „Pflegebedürftigkeit“ (V, 39, XIII, 39),
- „Wehrlosigkeit“ (VI, 50, IV, 19)

Erkennbar wird nachfolgend, dass die Beziehungsgestaltung ein dominantes Thema von Frau P. ist. Aber die innere Logik der biographischen Erzählung oder Schilderung bleibt trotz intensiver Arbeit am Material unverständlich. Die Versuche misslingen zunächst, als (forschende) Person die Person Frau P. mittels der Schilderungen zu verstehen. Dies lässt sich als Überwiegen der Fremdheit der Handlung, der Äußerung oder der Person begreifen. Aus einer psychoanalytischen Perspektive, reflexiv meinen Interpretationsprozess betrachtend, realisiere ich, dass meine üblich vorhandene Fähigkeit zur Synthese von Teilaspekten eingeschränkt ist. Es gelingt mir – anders als üblich – nicht, das Gesamte von Frau P. Erzählte „lebendig“, konsistent und innerlich präsent zu halten. Während eine tiefenhermeneutische Interpretation ansetzen würde, diese Übertragungsphänomene zu analysieren, formuliere ich dies lediglich als Memo und entscheide mich für einen Methodenwechsel, der eine neue Distanz gegenüber dem Material ermöglicht:

Ich erstelle einen (zweiten) Verlauf des Interviews, der helfen soll, die Übersicht über das Interview zu erhalten.

Haupterzählung		
1	I, 1	Erzählaufforderung
2	I, 5	Schilderung der Lebensstationen; Enthält: Episode Abhauen auf Klassenfahrt
3	III, 48	Reflexion der Schwierigkeiten der Lebensgestaltung
4	V, 34	Antizipation Zukunft unklar
5	V, 36	Reflexion Lebenssituation, „Mein Leben ist wie ne Rose“, Wolken
6	VI, 10	Reflexion der Beziehungen (Freundschaften, Therapeut)
7	VI, 47	Selbstbeschreibung: innen hilfloses Kind, außen cooler Panzer
8	VII, 5	Antizipation Zukunft – Prüfungsangst, soziale Verantwortung
9	VII, 13	Reflexion Tierquälerei, Kontrollverlust; Enthält: Episode: Hamstertötung, Katze
10	VIII, 32	Reflexion: Einschätzung und Unterstützung durch Therapeuten
11	IX, 3	Reflexion: Selbstbestimmtes Leben; Puzzleteile des Lebens springen
12	IX, 15	Reflexion: Beziehungen (Freundschaften)
13	IX, 26	Reflexion: Panik bei Dunkelheit; Enthält Episode Treffen mit Kollegen
14	X, 1	Reflexion: Schreiben (jetzt, früher) und Sprechen über sich
15	X, 13	Reflexion: guter Therapeut
16	X, 47	Zorn über große Klappe Jugendlicher *Aschenbecher*
17	XI, 16	Reflexion der Verantwortung für Lebensereignisse
Nachfrageteil		
18	XI, 29	Schöne Kindheit
19	XII, 5	Beschreibung Psychiatrie und Bunker
20	XII, 29	Episode: Einweisung Psychiatrie
21	XII, 49	Zeit: Selbstverletzung (Augentropfen, Ritzen, Gedankenrisse)
22	XIII, 19	Schutzhaus (Rückzug, Rauskommen)
23	XIV, 3	Episode: 1. Drogenerlebnis Papa Charlie
24	XV, 8	Drogen: super gut – apathisch
25	XV, 31	Abhauen von Zuhause **Band-Ausfall**
26	XV, 45	Abhauen Psychiatrie – der Horror

Abb. 3: Rekonstruktion des Interviewverlaufs

Durch die formale Übersicht, gewinne ich zum einen Distanz und zum anderen tritt die Art und Weise des Redens von Frau P. in den Vordergrund: Erzählung, Beschreibung und Reflexion sind unterscheidbar und anders als mit dem kodierenden Verfahren von Grounded Theory erfassbar. Die Haupterzählung ist kaum „Erzählung“, die Schilderung des Lebenslaufes endete im Grunde nach dreieinhalb Seiten Transkript. Sie enthält eine Erzähl-Episode „Abhauen auf Klassenfahrt“. Es schließt sich – formal noch Haupterzählung – eine Reflexion der Lebensgeschichte, der eigenen Person, der Entwicklung der familiären Beziehungen und der Möglichkeit verstanden zu werden an. Der Blick in die Zukunft eröffnet zum einen die Bilder von sich „Rose, die einen Pfleger braucht“, zum anderen die Angst vor Beziehung und vor Verletzungen durch Beziehungen, die direkt in die Episode der Tierquälerei überführt. (An dieser Stelle weint Frau P. das erste Mal.) Die Reflexion oder Beschreibung der Versuche der Aus-

einandersetzung mit der entglittenen Selbststeuerung schließen sich an. Zwischendrin steht eine kurze Episode zu Panik bei Dunkelheit. Die Möglichkeiten über sich zu sprechen oder schreiben werden geschildert, dann erfolgt die Beschreibung/Reflexion des „guten Therapeuten“. Anschließend benennt Frau P. ihren Zorn über Jugendliche mit „großer Klappe“ und endet schließlich mit der Reflexion ihrer eigenen Verantwortung (ich bin selbst Schuld vs. ich bin da reingerutscht). Erkennbar ist, dass Frau P. weniger erzählt aber den Gesprächsraum zu einer Form von Reflexion nutzt.

Im Nachfrageteil sind drei Erzählteile erkennbar: die Episode der Einweisung in die Psychiatrie, das erste Drogenerlebnis bei „Papa Charlie“ und – die mit fünf Seiten umfassendste – Erzählung des „Abhauens aus der Psychiatrie“, für Frau P. waren dies vier Tage und vier Nächte des Horrors. Die Vergewärtigung dieses Erlebens und die Reflexion führen zum Ende des Interviews.

Im Anschluss an die Erstellung dieser Übersicht erfolgt ein erneuter Versuch der Rekonstruktion des oder eines zentralen Themas. Als Ausgangspunkt festgelegt wird eben die letzte Erzählung von Frau P., die zum Abbruch des Interviews führte. Dieser Abschnitt wird kategorienbildend analysiert. Die Sequenzialität gewinnt dabei an Bedeutung, denn die Erzählung folgt einer zirkulären Struktur, die sich mit Hilfe folgender Kategorien beschreiben lässt: „sich an jemanden wenden bzw. hoffen dass jemand hilft“, „die Kontrolle über sich verlieren“, „missbraucht werden“, „Passivität“, „missverstanden werden“, „sich an jemanden wenden“ usw. Dieses Muster erscheint in der Erzählung von Frau P. wie ein festgeschriebenes, nicht von ihr zu veränderndes Interaktionsdrama, dem sie ausgeliefert ist. Das hierin aufscheinende zentrale Thema trägt dazu bei, die vorherigen Episoden und Kategorien verstehend einzuordnen. Als dominantes Thema wird das Ringen mit der gegenwärtigen Lebenssituation begriffen, insbesondere mit den Fragen, (1) wie Selbstkontrolle/Selbstverantwortung hinsichtlich Aggressionserleben und Konsistenz erleben gelingen kann, (2) wie Beziehung/Abhängigkeit hinsichtlich Ausgrenzungserleben und Wunsch nach Anerkennung sowie Erleben von Schädigung und Hilfe gestaltbar ist und (3) wie das Integrieren traumatischer Erfahrungen gelingen kann.

Dominantes Thema:

Ringen mit gegenwärtiger Lebenssituation

- Selbstkontrolle/Selbstverantwortung
- Aggression gegen sich und andere
- Erleben innerer Konsistenz
- Beziehung/Abhängigkeit
- Ausgrenzung – Anteilnahme/Verständnis
- Schädigung – Hilfe/Unterstützung
- Integrieren traumatischer Erfahrungen

Abb. 4: Rekonstruktion des dominanten Themas

Das Nachvollziehen der Handlungsstrategien von Frau P. im Umgang mit den Dramen ihres Lebens, lässt sich probehalber – das ist ein spezieller Schritt, bei dem auf ein Strukturierungsmodell (Situationserleben und subjektiv sinnvolle Strategie) zurückgegriffen wird – wie folgt formulieren: (1) Die subjektive Bewertung der Ausgangslage wird aus der Perspektive der Handelnden mit den Worten „Wenn ich erlebe, dass“ beschrieben. (2) Die Handlungsintention wird mit den Worten „dann handle ich vernünftiger Weise so“ beschrieben. (3) Die Ausgestal-

tung des konkreten Handelns kann durch die Formulierung „zum Beispiel indem ich“ angehängt werden. Für Frau P. lässt sich dies wie folgt formulieren: Wenn ich (Frau P.) erlebe, dass ich nicht in der Lage bin, mein Leben und inneres Erleben aktiv zu kontrollieren, (z.B. weil ich von Horror und Aggression überflutet werde), dann handle ich vernünftiger Weise so, dass ich andere Personen dazu bewege, (dauerhaft) Verantwortung für mich und mein Erleben zu übernehmen, z.B. indem ich meine Hilfsbedürftigkeit und potentielle Selbst-/Fremd-/zerstörung drastisch schildere oder inszeniere, eigene Schuld wie Schicksalsschläge.

	Teile der Handlungsstrategie	Kategorie / Belegstelle
Subjektive Bewertung der Ausgangslage	Wenn ich erlebe, dass ich nicht in der Lage bin, mein Leben und inneres Erleben aktiv zu kontrollieren, (z.B. weil ich von Horror und Aggression überflutet werde) ...	Puzzle zerspringt (IX, 14), Bilderflut (VII, 20, VII, 50), Horror (II, 33), Trance (II,40), Hypnose (VII, 29), Krampf (III, 11)
Intention der Handlung	... dann handle ich vernünftiger Weise so, dass ich anderen Personen dazu bewege, (dauerhaft) Verantwortung für mich und mein Erleben zu übernehmen.	Rose braucht Pflege (V, 39), Retter, Schutzschild (VI, 17), Interaktion mit Arzt (II, 14), Lehrer, Polizei (II, 41), Mutter (III, 28, VIII, 19), Therapeut (VIII, 32, X, 13, XII, 31)
Konkrete Handlung	Zum Beispiel indem ich meine Hilfsbedürftigkeit und potentielle Selbst-/Fremd-/zerstörung drastisch schildere oder inszeniere, eigene Schuld wie Schicksalsschläge.	Selbstverletzung (IV, 50, XIII, 1), Gewalterfahrungen (XVI, 42)

Abb. 5: Handlungsstrategie

Die auf diese Weise rekonstruierte Handlungsstrategie von Frau P. müsste für eine vollständige Interpretation noch differenzierter und systematisch am Material belegt werden, als es die kurze Auflistung in der obigen Tabelle leisten kann. Insbesondere muss dem möglichen Missverständnis entgegen getreten werden, es handle sich um eine bewusst geplante Strategie der Handelnden. Das Modell soll auch nicht dazu dienen, simple Kausalitäten zu unterstellen. Es ermöglicht, im Sinne des zu Beginn vorgestellten Wechselspiels von Verstehen und Irritation, über das Verbinden von Einzelaspekten menschliche Handlungen und Begründungsmuster als subjektiv sinnvoll zu rekonstruieren und damit verstehbar zu machen. Aus einer tiefenhermeneutischen Perspektive lassen sich ebenfalls Anknüpfungspunkte für eine szenische Inszenierung dieser Dynamik im Interviewgeschehen zwischen Frau P. und der Interview-Person finden, doch auch diese müssten noch differenzierter am Material herausgearbeitet werden. Angesichts der psychodynamisch brisanten Thematik wäre es spätestens an dieser Stelle notwendig, die Interpretation des Materials in einer Forscherinnengruppe fortzusetzen. Insofern endet die Einzelauswertung an dieser Stelle.

6. Handlungsstrategie und Interviewinteraktion

Die ursprüngliche Einschätzung (vgl. „erste Textwirkung“), es handle sich um ein dramatisch misslungenes Zusammenspiel von Interview-Person und Frau P. entschärft und differenziert sich nach der Herausarbeitung der dominanten Handlungsstrategie der Interviewten. Verstehen lässt sich diese emotionale Reaktion als Form des Hineinziehenlassens in das von Frau P. inszenierte Handlungsschema.

Die zum Weinen und Abbruch des Interviews führende Nachfrage „Wie war das gewesen, weswegen Sie aus der Psychiatrie abgehauen sind“, ist eine Frage nach dem „Weswegen“ und zielt auf eine Begründungspflicht. Das Ansteuern dieser Begründungspflicht, ist mit der oben (vorläufig) rekonstruierten Handlungsstrategie nicht kompatibel. Insofern ist vorstellbar, dass dies Frau P. in ein Dilemma stürzt: Frau P. müsste das traumatische Erlebnis gedanklich und sprachlich in eine größere Handlungskette einbetten, zu der sie selbst beigetragen hat (indem sie aus der Klinik abgehauen ist, um dadurch die drohende Entlassung abzuwenden). Vermutlich kann dies, vor dem Hintergrund des Handlungsmusters, nicht gelingen.⁶ Das Sprechen endet, das Weinen, das ihren Schmerz und Verzweiflung zum Ausdruck bringt, rückt in den Vordergrund und sichert damit auch ein Aufrechterhalten ihrer Perspektive⁷. Die Interviewpartnerin ist vermutlich gleichermaßen als potentiell rettende Figur für Frau P. verloren gegangen, indem sie mit dieser Frage verdeutlicht hat, dass sie Frau P. nicht als „ohnmächtiges Opfer willkürlich eintretender Ereignisse“ anerkennt. Frau P.s (vorläufig) rekonstruiertes Bestreben, ihr Gegenüber durch den Dialog zu einer Verantwortungsübernahme zu bewegen, misslingt. Vermutlich erlischt auch das Interesse an dem Dialog.

Dass Frau P. mit ihren Ängsten und ihrem krisenhaften Selbsterleben allein bleibt, ist problematisch. Unabhängig vom konkreten Fall wird damit auf ein Grundproblem verwiesen, das oft ignoriert wird: dass jede Forschung eine Art von Interaktion ist und damit eine Intervention in ein anderes Leben erfolgt. Devereux formulierte dazu lakonisch: „Der Verhaltensforscher kann die Interaktion zwischen Objekt und Beobachter nicht in der Hoffnung ignorieren, sie werde sich schon allmählich verflüchtigen, wenn er nur lange genug so täte, als existiere sie nicht.“ (Devereux 1973, S. 19)

Die Frage bleibt, wann die Intervention legitim ist? Die empfohlene Zurückhaltung in narrativen Interviews stellt keine Lösung dar. Dass eine Interaktion stattfindet, wird in diesem Kontext reflektiert. Schütze hält – wie zu Beginn ausgeführt – den Einfluss für „wünschenswert“ (1977, S. 35), wenn er dazu dient, den Interviewten zur Explikation seines Wissens zu animieren und zu motivieren (s.o.). Dass der Informant durch die Zugzwänge des Erzählschemas getrieben wird (a.a.O. S. 52), dass er dadurch zumindest einen Teil der gängigen Kontrolle verliert, wird in seinen Auswirkungen für die Person (nicht die Forschung) weniger beleuchtet. Die Frage bleibt, ob dies im Zweifelsfall nicht zur Bedrohung werden kann. Andererseits verweist Rosenthal (1995) darauf, dass biographisches Erzählen auch positiv wirken könne.

„In dieser jedem biographischen Erzählen (...) immanenten ‚Gefahr‘ einer Reorganisation bisheriger Lebensgestalten liegt die Chance einer heilenden Wirkung. Betrachtet man diese Chance als Gefahr für die psychische Stabilität des Biographen, unterschätzt man m.E. sowohl dessen Abwehrmechanismen als auch die Bedrohlichkeit einer fehlenden Lebensge-

schichte für dessen psychische Stabilität. Biographisches Erzählen ‚bricht‘ ja nicht mit tief-eingreifenden Methoden (...) in das Unbewusste des Autobiographen ein.“ (Rosenthal 1995, S. 171)

Auch Margret Dörr (2004) hat dargelegt, wie biographische Gespräche in der sozialen Arbeit in der Psychiatrie hilfreich wirken können. Dörr weist aber auf die Kompetenz der jeweiligen Dialogpartner hin, eine „Entsetzen erzeugende Rede“ wahrzunehmen und auszuhalten und damit auf die Notwendigkeit, dem „Gegenüber die Erfahrung zu ermöglichen, dass es mit seinen (mit-)geteilten Inhalten nicht ins Leere läuft.“ (S. 133) Wie dies forschungsethisch und forschungsmethodisch eingeholt wird, bleibt zu diskutieren.

Anmerkungen

- 1 Zum Beispiel: Wie erklären sich (Lern-)Widerstände Erwachsener in der Weiterbildung, bzw. im Kontext selbstbestimmten Lernens? Welche Bedeutung haben erlebnis- und aktionsbezogene Motive bei der Wahl von Verkehrsmitteln durch Jugendliche? Wie erleben und reflektieren Computerspieler/innen Differenzenerfahrungen? etc.
- 2 Dabei ist ebenso zu berücksichtigen, dass sich sowohl unterschiedliche Interessen und Handlungsmotive überlagern können.
- 3 Dieses Vorgehen ist an sich nicht legitim. Da es sich bei der vorgelegten Interpretation um ein Experiment handelt, bei dem Kollegen und Kolleginnen mithilfe unterschiedlicher Auswertungsstrategien auf ein Interview zugreifen, schien es pragmatisch vertretbar.
- 4 Oft liegt dies vor der „eigentlichen Arbeit“, ich lese aus Neugier den Anfang oder werde einen unsystematischen Blick in den Text. Diese Eindrücke halte ich in Memos fest.
- 5 Das Geschlecht der interviewenden Person wurde ursprünglich nicht bekannt gegeben. Meine spontane Vorstellung – die hier dokumentiert ist – war die einer Interviewerin. Es handelte sich bei der interviewführenden Person aber um einen Mann. Im folgenden Auswertungstext nutze ich ein geschlechtsunspezifisches Kunstwort für den Interviewer: „Interview-Person“.
- 6 Gegen diese Interpretation spricht, dass es im Interview drei Stellen (III/38; XI/17, XIX/21) gibt, in der Frau P. Eigenverantwortung an den Ereignissen thematisiert. Es bleibt aber bei einer Art Schuldbekanntnis, eine Auseinandersetzung oder Reflexion mit Handlungsgründen erfolgt nicht. Damit wird die Schuld als „schicksalhaft“ inszeniert und die Handlungen werden nicht als eigenverantwortlich und potentiell veränderbar realisiert.
- 7 Die Formulierung könnte missverstanden werden, als ob Frau P. dies instrumentell täte. Davon ist keineswegs auszugehen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. 3. Jg., S. 75-81.
- Danner, H. (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Eine Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, Basel.
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis; zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz.
- Devereux, G. (1992 [1973]): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. 3. Aufl. Frankfurt a. M.
- Dörr, M. (2004): Lebensgeschichte als MitTeilung über die Verfasstheit des Selbst. In: Hanses, A. (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit, S. 127-142.

- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 133-164.
- Flick, U./Kardorff, v. E./Steinke, I. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Glaser, B./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster.
- Habermas, J. (2001): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.
- Heinzel, F. (1997): Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 468-480.
- Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.) (1997): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen.
- Hopf, Ch. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim, S. 177-182.
- Klafki, W. (2001 [1971]): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Wiederabgedruckt in Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt, S. 125-148.
- Klein, R. (2000): Am Anfang steht das letzte Wort. Eine Annäherung an die „Wahrheit“ der tiefenhermeneutischen Erkenntnis. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, Jg. 13, Nr. 1, S. 77-97.
- Klein, R. (2004): Tiefenhermeneutische Zugänge. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., S. 622-635.
- König, H.-D. (1997): Tiefenhermeneutik. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 213-241.
- König, H.-D. (2003): Tiefenhermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 556-569.
- Leithäuser, Th./Volmerg, B. (1979): Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Theorie. In: Psyche, 37. Jg., S. 97-115.
- Lorenzer, A. (1995): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.
- Lüders, Ch. (2003): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 632-642.
- Mayring, P. (1990): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik. Weinheim.
- Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien. (August 1977, Nr. 1. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. Bielefeld).
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. München:.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. München.
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.

Achim Würker/Margret Dörr

„...wenn die Kette nicht im Spiel gewesen wär...“

Annäherung an ein tiefenhermeneutisches Verstehen einer
biographischen Erzählung

“... if it hadn't been for the necklace ...”

Using deep hermeneutics to understand a biographical
narrative

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag präsentiert methodische Grundlagen sowie Facetten einer tiefenhermeneutischen Interpretation des Interviews mit Frau P, wie sie Alfred Lorenzer im Rahmen einer tiefenhermeneutischen Kulturanalyse ausgearbeitet hat. Ausgangspunkt sind (inter-)subjektive Leseerlebnisse der Autorin/des Autors sowie einer Gruppe von Sozialwissenschaftler/innen, die im Zuge einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ gewonnen wurden. Zentriert auf die präsentative Qualität des Interviewtranskripts, auf die Bilder und Szenen bilden Irritationen und Assoziationen die Orientierung dieses Prozesses der Entschlüsselung der latenten Sinndimensionen. Fokussiert wird der Verstehensprozess auf das Text-Leser-Verhältnis, wobei die differenzierte Verbindung zu den konkreten Szenen und Bildern die Plausibilität der Interpretation sichert. Der Gang der Argumentation folgt dem didaktischen Aufbau bzw. der Abfolge von Arbeitsphasen einer tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation, die im letzten Absatz dargestellt und erläutert wird.

Schlagworte: Verfahren der tiefenhermeneutischen Textanalyse, „gleichschwebende Aufmerksamkeit“, „freie Assoziation“, Irritationen, Text-Leser-Verhältnis, Strukturierung einer tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation

Abstract:

Following Alfred Lorenzer's use of deep hermeneutics in his analysis of culture, the article presents the methodological principles underlying an interpretation oriented to deep hermeneutics of the interview with Mrs. P., as well as various facets of this interpretation. The (inter-) subjective reading experiences reported by the authors as well as by a group of social scientists practicing “evenly-poised attention” are taken as a starting point, while irritations and associations centering on the presentational quality of the interview transcript, its images and its scenes serve as a guideline to this process of decoding a latent dimension of meaning. The process of understanding focuses on the text/reader relation, the plausibility of the interpretation being ensured by the differentiated linking to the concrete scenes and images. The course of the argumentation follows the didactic structure, or succession of work phases, of a group interpretation in terms of deep hermeneutics that is described and explained in the last paragraph.

Keywords: text analysis in terms of deep hermeneutics, “evenly-poised attention”, “free association”, irritations, text-reader relation, structuring of a group interpretation in terms of deep hermeneutics

1. Einstimmung: Ratschläge an die Interpretierenden von Interviewtranskripten

Soll in einer Gruppe ein vorgelegtes Interviewtranskript in der Perspektive auf latente Bedeutungen hin interpretiert werden, so ist es sinnvoll folgende Hinweise zu beachten:

Noch eines, ehe wir beginnen. Die Diskussionsbeiträge sollen sich doch in einem Punkte von einer gewöhnlichen wissenschaftlichen Arbeit bzw. Diskussion unterscheiden. Während Sie sonst mit Recht versuchen, in Ihrer Analyse und Darstellung den Faden des Zusammenhanges festzuhalten, und alle störenden Einfälle und Nebengedanken abweisen, um nicht, wie man sagt, aus dem Hundertsten ins Tausendste zu kommen, sollen Sie hier anders vorgehen. Sie werden beobachten, dass Ihnen während Ihrer Beschäftigung mit dem Interviewtext verschiedene Gedanken kommen, welche Sie mit gewissen kritischen Einwendungen zurückweisen möchten. Sie werden versucht sein, sich zu sagen: Dies oder jenes gehört nicht hierher oder es ist ganz unwichtig oder es ist unsinnig, man braucht es darum nicht zu sagen. Geben Sie dieser Kritik niemals nach und sagen Sie es trotzdem, ja gerade darum, weil Sie eine Abneigung dagegen verspüren. Den Grund für diese Vorschrift – eigentlich die einzige, die Sie befolgen sollen – werden wir später erörtern: Sagen Sie also alles, was Ihnen durch den Sinn geht und vergessen Sie nie, dass dazu größtmögliche Aufrichtigkeit notwendig ist, und gehen Sie nie über etwas hinweg, weil Ihnen dessen Mitteilung aus irgendeinem Grunde unangenehm ist.

Zwingen Sie sich auch nicht zu einer streng disziplinierenden Aufmerksamkeit gegenüber dem Text und den Beiträgen in der Diskussion. Sowie man nämlich seine Aufmerksamkeit absichtlich bis zu einer gewissen Höhe anspannt, beginnt man auch unter dem dargebotenen Materiale auszuwählen; man fixiert das eine Stück besonders scharf, eliminiert dafür ein anderes und folgt bei dieser Auswahl seinen Neigungen. Gerade dies darf man aber nicht; folgt man bei der Auswahl seinen Erwartungen, so ist man in Gefahr, niemals etwas anderes zu finden, als was man bereits weiß; folgt man seinen Neigungen, so wird man sicherlich die mögliche Wahrnehmung fälschen. Man darf nicht darauf vergessen, dass man ja zumeist Dinge liest bzw. zu hören bekommt, deren Bedeutung erst nachträglich erkannt wird.

Wie Sie sehen, ist die Vorschrift, sich alles gleichmäßig zu merken, das notwendige Gegenstück zu der Anforderung, ohne Kritik und Auswahl alles wahrzunehmen und zur Diskussion zu stellen, was einem einfällt. Benimmt man sich als Interpretierender anders, so macht man zum großen Teile den Gewinn zunichte, der aus der Befolgung der zuvor formulierten Regel beim Zugang zum Interviewtext resultiert. Die Regel für den Interpretierenden lässt sich so aussprechen: Man halte alle bewussten Einwirkungen von seiner Merkfähigkeit ferne und überlasse sich so gut es geht seinem ‚unbewussten Gedächtnisse‘, oder rein technisch ausgedrückt: Man lese und höre zu und kümmerge sich nicht darum, ob man sich etwas merke.

Was man auf diese Weise bei sich erreicht, genügt allen Anforderungen der tiefenhermeneutischen Interpretation. Jene Bestandteile des Materials, die sich bereits zu einem Zusammenhange fügen, werden für Sie auch bewusst verfügbar; das andere, noch zusammenhanglose chaotisch ungeordnete, scheint zunächst versunken, taucht aber bereitwillig in Ihrem Gedächtnisse auf, sobald Ihnen et-

was Neues einfällt oder ein Diskutant etwas Neues vorbringt, womit es sich in Beziehung bringen und wodurch es sich fortsetzen kann.

Nun deutet schon der Sprachstil darauf hin, dass es sich hier nicht um geläufige moderne Formulierungen handelt, sondern im Grunde um ein Zitat eines älteren Textes. Und in der Tat stammen die meisten Formulierungen von Sigmund Freud, genauer aus dessen behandlungstechnischen Schriften. Verknüpft und leicht modifiziert werden zwei Passagen dieser Schriften, wovon die erste sich auf die „freie Assoziation“ (Freud 1982, S. 194ff.) bezieht, die zweite auf die „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ (ebd.: S. 172), zwei Haltungen, die – so unsere These – nicht allein für die psychoanalytische Behandlung¹, sondern gleichermaßen für den tiefenhermeneutisch Interpretierenden von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Da diese Ansicht zugleich unsere Rechtfertigung darstellt, weshalb wir unserer Leserin/unserem Leser eine derart umfangreiche Vorbemerkung zitatarig zumuten, müssen wir sie ein wenig erläutern: Unsere Interviewinterpretation basiert auf methodischen Überlegungen zum Problem psychoanalytischer Literaturinterpretation, wie sie Alfred Lorenzer (vgl. u.a. 1974, 1981) im Rahmen einer tiefenhermeneutischen Kulturanalyse ausgearbeitet hat und wie sie in den vergangenen zwei Jahrzehnten erprobt und vertieft wurde (vgl. Dörr 2001, 2008; König 1993; Würker 1997, 1999, 2006). Ausgehend von der Annahme, es müsse um einen reflektierten Methoden-, nicht einen Theorietransfer vom Terrain der Therapie auf jenes der Textinterpretation gehen, entwickelt Lorenzer (vgl. 1986) grundlegende Merkmale des literarischen Verstehens latenter Sinn-dimensionen szenisch-bildhafter Erzählungen:

- Ausschlaggebend ist die Aufnahme des Textes als Sammlung bedeutungsvoller Szenen und Bilder. D.h.: Der Text wird in seiner präsentativen, nicht in seiner diskursiven Qualität, sowie in lebenspraktischer Offenheit und nicht bereits theoretisch perspektiviert gelesen.²
- Wie in der Therapie geht es um das Verstehen eines Verhältnisses, und zwar das des Lesers zum Text.
- Die Rollenverteilung in diesem Verhältnis unterscheidet sich jedoch deutlich von der psychoanalytischen Therapie: Sowohl emotionales Sich-einlassen, die Produktion von Assoziationen und Irritationen sowie die Haltung der gleichschwebenden Aufmerksamkeit als auch die Wahrnehmung und Deutung von Strukturübereinstimmungen zwischen den Szenen sind Leistungen des Lesers/der Leserin während die Präsentation des szenischen Materials dagegen im Text vorliegt, hinter dem eine Autorin/ein Autor steht.
- Der lebendigen Kommunikation in der therapeutischen Situation, die einen veränderbaren, im Fluss befindlichen Dialog ermöglicht, in dessen Verlauf sich eine Bewusstwerdung abspielt, steht die Auseinandersetzung mit einem fixierten und abgeschlossenen Text gegenüber. Dieser ist unveränderlich und „antwortet“ nicht, bietet aber die Chance, ihn immer wieder neu zu lesen, sich in ihn „zu vertiefen“, um eigene Deutungen zu entwickeln und zu prüfen, so dass im Prozess wiederholten Lesens neue Bedeutungsfacetten und letztlich ein latenter Sinn dem Verständnis zugänglich wird. So verändert sich nicht der Text, wohl aber das Text-Leser-Verhältnis, und zwar in einem Sinne, der ebenfalls als Bewusstwerdung und Veränderung – im bzw. des Leser/ Interpretieren – begriffen werden kann.

- Kontrolliert wird der Verstehensprozess einerseits durch die Verknüpfung mit dem Text – angemessen erweist sich eine Interpretation nur durch die differenzierte Verbindung zu den konkreten Szenen und Bildern –, andererseits durch die Plausibilität, die die so gestützte Interpretation innerhalb einer Interpretationsgruppe gewinnt. Diese Gruppe wird sinnvoller Weise begleitet von einer Moderatorin/einem Moderator, die/der tiefenhermeneutische Erfahrung besitzt und supervidierend auf den Interpretationsprozess schaut, ihn strukturiert sowie dessen Dynamik wahrnimmt und den anderen spiegelt (vgl. Würker 2007).

Nun zeichnen sich literarische Texte einerseits durch ihre besondere künstlerische Gestaltung bzw. ihre konsequent sinnreiche szenisch-bildhafte Struktur aus. Gleichwohl spricht nichts dagegen, sie andererseits nicht vollkommen von anderen Textsorten zu unterscheiden, schließlich besteht ja auch die psychoanalytische Talkingcure zu einem wesentlichen Teil aus der Abarbeitung an nicht-literarischen Erzähltexten, den Traumerzählungen, assoziativen Erinnerungsschilderungen, die die Patientin/der Patient liefert. Und auch in Interviewtranskripten festgehaltenen Lebensgeschichten findet sich szenisch-bildhaftes Material, das Grundlage einer tiefenhermeneutischen Auseinandersetzung mit dem Text bieten kann. Dies wollen wir im Folgenden konkret zeigen.

2. Facetten einer tiefenhermeneutischen Interviewinterpretation

Die folgende Interpretation gründet sowohl auf dem persönlichen Verstehensprozess der Autorin und des Autors dieses Aufsatzes als auch auf der Diskussion des Interviews im Rahmen eines Workshops, dessen Teilnehmer/innen aus verschiedenen Arbeits- und Forschungsbereichen³ stammten. Individuelle Interpretation und Interpretation einer Gruppe verbinden sich zwar, gleichwohl bleibt letztlich sowohl die Darstellung als auch der hier gezeigte Verstehensprozess des überdeterminierten Datenmaterials das zu verantwortende Ergebnis der Autorin und des Autors.⁴ Dabei folgt die Argumentation untergründig dem didaktischen Aufbau bzw. der Abfolge der Arbeitsphasen des tiefenhermeneutischen Workshops, wie sie im dritten Absatz dargestellt und erläutert werden.

2.1 Inhaltsüberblick

Wir erfahren im vorliegenden Interviewtranskript von den lebensgeschichtlichen Erinnerungen von Frau P, welche sich im Wesentlichen beziehen auf:

- ihre Außenseiterrolle in der Schule
- ihre Beziehung zu ihren Eltern und ihrer Halbschwester
- den Umgang mit Haustieren
- ihren Drogenkonsum und ihren Hang zur Autoaggression
- Aufenthalte im Schutzhaus und in der Kinder- und Jugendpsychiatrie
- Missbrauchs- und Vergewaltigungserfahrungen.

2.2 Leseerlebnisse

Das Interview löst bei der Lektüre spontan ganz verschiedene Reaktionen aus: Da ist zum einen Mitgefühl mit der Protagonistin gepaart mit Wut auf die Figuren ihrer Umwelt. Da ist zum anderen aber auch Wut auf die Protagonistin selbst, was unmittelbar Schuldgefühle wachruft. Drittens wird die Erschütterung spürbar über die Gewalt, die viele Szenen kennzeichnet, und ein quälendes Gefühl angesichts der Ausweglosigkeit, die beschworen wird. Und viertens ist da die Tendenz, sich während des Lesens vom Text zu distanzieren oder gar die Authentizität der Erzählungen in Zweifel zu ziehen (nach dem Motto: „Das kann doch alles nicht wirklich so abgelaufen sein.“), was sich wiederum mit dem Eindruck verknüpft, die Erzählerin erscheine sehr „therapieerprobt“, denn sie erzähle auffallend routiniert und effektiv. Eine zweite Distanzierungsmöglichkeit ergibt sich aus der Assoziation, die Erzählung erinnere stark an Medienproduktionen, sei es etwa das Buch „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ (vgl. Christiane F. 1978), seien es sozialkritisch getönte Fernsehproduktionen fiktiver oder reportagehafter Art.

Versuchen wir all diese spontanen Reaktionen, wie sie zunächst einmal nur vage beschrieben werden können, konkreter zu verstehen und wenden uns dem Interviewtext im Zuge einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ zu, sammeln also die Bilder und Szenen, von denen besonders starke Eindrücke ausgehen bzw. die intensive Assoziationen und Irritationen wachrufen, so treten folgende Textpassagen in den Mittelpunkt:

2.3 Die Kette: Gefährliche Bindung

Die Erzählung von Frau P hebt einen bestimmten Gegenstand als besonders bedeutsam hervor, eine Halskette, die sie von ihrer Mutter geschenkt (geliehen?) bekommen hat. Sie wird an der Gelenkstelle von szenischen Schilderungen ihrer Erlebnisse in Schutzhaus und Psychiatrie zur eingehenden Beschreibung ihrer familialen Beziehungen eingeführt und zwar als Moment eines „wunderbaren“ Verständnisses mit den Eltern:

„Mit meinen Eltern versteh ich mich heute eigentlich auch wieder wunderbar. Das einzige, was uns eigentlich damals zusammengebracht hat im Gerichtssaal, ist diese Kette ((Frau P. zeigt mir ihre Halskette)). Und zwar hab ich die mal von meiner Mutter gekriegt.“ (IV, 28-32). Wichtig scheint hierbei zu sein, welcher einzigartigen Wert die Kette auch für die Mutter besitzt: *„Die hat sie sich damals von ihrem ersten Lehrjahre gekauft, und die hab ich, die hab ich mal von ihr bekommen, wollt ich unbedingt haben. Da sagte se, soll ich aber ganz doll aufpassen.“ (IV, 34-36).* Zusätzlich wird die herausragende Bedeutung weiter unten betont: *„...wenn die Kette nicht im Spiel gewesen wär, dann hätt ich heute keine Eltern mehr.“ (IV, 40-41),* wobei Frau P verdeutlicht, dass diese Wertung weder spontan oder rein subjektiv allein von ihr selbst vorgenommen wird, sondern aus zeitlichem Abstand und bestätigt durch die Mutter: *„Also ich sach mir heute, sagt sie auch...“ (IV, 40).*

Nun wird unsere Aufmerksamkeit aber nicht nur durch diese mehrfache Hervorhebung auf die Halskette bzw. auf die Szene zwischen Frau P und ihren Eltern im Gerichtssaal gelenkt, sondern auch dadurch, dass uns die Erläuterungen von Frau P irritieren:

„Also wie ich in ne Wohngemeinschaft mal wollte, weil da mehr los war, weil da mehr Menschen um mich sind, weil dieses Alleinleben macht mich kaputt. Und da meinte sie damals, beim ersten Mal auch, ja wenn de in ne Wohngemeinschaft gehst, dann hast du keine Eltern mehr. Naja, da war das auch immer ziemlich schwierig.“ (IV, 41-45)

Die Erläuterung erweckt den Eindruck, als ginge es um eine Drohung, ein Ultimatum der Mutter entsprechend der Logik, wenn die jugendliche Frau P einen bestimmten Weg gehe, den die Mutter als falsch ansieht, dann werde sie als Tochter verstoßen. So scheint die Rückforderung der Kette die symbolische Verdeutlichung einer Verweigerung von Liebe, Vertrauen und Verbundenheit zu sein. Und indem diese Drohung der Protagonistin den Ernst der Lage klarmacht und sie zur Anpassung nötigt, führt sie zu der Harmonie, die auch im folgenden Absatz hervorgehoben wird: „Unn heute komm ich ganz gut mit meinen Eltern klar.“ (IV, 49).

Was die Erzählerin einsinnig als positive Beziehungsform präsentiert, gerät so aber in ein Zwielicht: Die Kette ist Facette eines Spiels um Macht und Abhängigkeit zwischen Mutter und Tochter. Und in diesem Zusammenhang fällt uns auf, dass die Kette für Mutter und Tochter eine ganz unterschiedliche, ja gegensätzliche Rolle spielt: Während für die Mutter die Kette Zeichen ihrer materiellen Eigenständigkeit und somit auch der Loslösung von den Eltern ist, wird der Tochter die Kette von der Mutter „verliehen“, sie ist Moment infantiler Abhängigkeit und familialer Einbindung.

Insofern wirkt die Doppelbedeutung des Worts „Kette“ besonders intensiv auf uns: Aus dem Schmuckstück Kette wird die Kette der Fesselung, der Gefangenschaft. Frau P bezeichnet den Schmuck denn auch durchgängig als „Kette“, nie als „Halskette“.

Die untergründige Bedeutung scheint sich im (Abwehr-?) Verhalten des Interviewers zu spiegeln: Als wolle er Frau P korrigieren, fügt er in seiner Zusatzklärung das Wort „Halskette“ ein: ((*Frau P. zeigt mir ihre Halskette*)) (IV, 31). Und im Gespräch selbst scheint er die manifest positive Bedeutung dadurch zu stärken, dass er mit der Floskel „Ja, die is ja schön.“ (IV, 33) antwortet.

2.4 Die Familie in der Badewanne: Ein Sehnsuchtsbild oder eine Horrorvision?

Ein „Familienbild“, das die Erzählerin ähnlich wie die Kette in den Zusammenhang eines harmonischen Zusammenlebens bringt, ist für uns zugleich eindrucksvoll und irritierend, das Bild der Familie in der Badewanne: „...*lagen schon zu viert in der Badewanne...*“ (XI, 34-35). Gerade weil das Bild nur durch die kurze sprachliche Formulierung vor dem inneren Auge wachgerufen wird, entsteht bei uns unwillkürlich die Vorstellung völliger Intimität und Verbundenheit, deren sinnliche Intensität durch die Nacktheit der Körper, durch den engen Hautkontakt im warmen Badewasser gestiftet wird. Eingebettet ist dieses Bild in der Schilderung einer heilen Kindheit:

„Also als ich noch en ziemlicher Dötz war, also das war eigentlich immer super so. Wenn mein Vater arbeiten war, dann durften ma überall spielen, wo ma durften. Unn dann hieß es zehn Minuten vorher Kinder, aufräumen, und dann zack zack, das Spielzeug weg. Und dann war alles in Ordnung. Oder sonntags, sams-

tags, sonntags, ab, bei meinen Eltern noch im Bett mim Vater als Kind so Kissenschlacht gemacht. Oder lagen schon zu viert in der Badewanne, also. ... Früher war das noch heile Welt gewesen. Höchstens ab und zu mal, ja, so gehst du nicht zur Schule, du sollst nicht wie so ne achtzehnjährige rumlaufen. Also die haben uns halt schon sehr früh über alles geschützt gehabt, also wollten uns ziemlich viel schützen.“ (XI, 29-38)

Die Badewannenszene lesen wir zunächst als ein rückwärtsgewandtes Wunschbild, um eine Beziehungsutopie zu präsentieren, das in seiner Harmonie und allseitigen Verschmelzung an eine wohlige Mutterleibssituation denken lässt. Aber andererseits schimmert gerade durch diese Qualität auch eine Problematik auf: Die vier Personen bilden im Behältnis der Badewanne geradezu einen einzigen Körper. In diesem Bild ist keiner individuiert⁵, es gibt keine Differenz der Geschlechter und keine der Generationen. Es ist das Bild einer Verschmelzung, die aber keineswegs so harmonisch und gleichartig ist, denn andererseits erzwingt der Vater Ordnung⁶, und beide Eltern bestimmen über das Äußere der Tochter, eine Dominanz, die unter dem Motto von Schutz legitimiert wird. Damit entsteht eine Verwirrung: einerseits erscheint das kleine Mädchen in die familiäre Gemeinschaft vollständig eingebunden, aber andererseits hat diese ersehnte Geborgenheit ihren Preis: den der Anpassung an den elterlichen Willen. Und dieser erzwingt die Aufrechterhaltung der Kinderrolle, denn verboten ist, wie eine Achtzehnjährige, wie eine Erwachsene auszusehen. Wie bei der Kette steht die Drohung im Raum, ausgestoßen zu werden, sobald die eigene bedürfnisgerechte Differenzierung in Aussicht genommen wird.

Die erwähnte Verwirrung in der Generationenfolge⁷, die sich hier auch durch die Allianz der Mutter mit den Kindern im Hinblick auf die Frage von Spiel und Entfaltung gegenüber dem Ordnung fordernden Vater andeutet, wird im nächsten Absatz noch deutlicher:

„Da haben se mal, wie unsere Mutter, immer versucht hat ähm ne Freundin zu uns zu sein. Meine Schwester, obwohl es nicht ihr richtiger Vater ist, war Papa-kind. Also alles komplett zu Papa, nur Papa, Papa. Und ich bin nur, dass ich nur Mama, Mama bin. Und wir haben auch sehr früh auch damit angefangen, dass wir in ihr auch ne Freundin sehen und nicht ne Mutter. Das, dacht sie heute, is halt en Fehler gewesen. Durch den, dass sie uns immer vor allem beschützen wollte, haben wir halt auch nicht ziemlich viel mitgekriegt. Also irgendwie alles so, von wegen, da ist das Böse und da seid ihr. Und wir konnten halt nirgends hinkucken, um das mitzukriegen. Also die Gefahren selber nicht zu kucken. Ansonsten war eigentlich alles immer prima gewesen. Also schlechte Kindheit hatten wir überhaupt nicht. Wir wurden auch großartig nie geschlagen, wenn dann wars irgendwie berechtigt oder so.“ (XI, 40-XII, 2)

Wieder wird die Gleichberechtigung als Teil einer harmonischen (Freundschafts-) Beziehung zur Mutter hervorgehoben, auch wenn die skeptische Problematisierung durch die Mutter zitiert und die negativen Seiten des Schutzverhaltens erwähnt werden. Und abermals erfolgt am Schluss eine Problematisierung, die die Wirkung des Dementis, es sei eine „schlechte Kindheit (...) überhaupt nicht“ gewesen, zurücknimmt. Erneut ist von Disziplinierung die Rede, wenn auch in irritierender Verharmlosung: Sie seien nie „großartig“ geschlagen worden und es sei „irgendwie berechtigt“ gewesen. Dies mutet an, als dürfe die Gewalt in der Familie nicht wirklich zur Sprache kommen und als würde keine eigene Aggression gegenüber den Eltern zugelassen. Einerseits wird das Bild, dass das Verhältnis „eigentlich immer super“ gewesen sei, beschworen, anderer-

seits entsteht der Eindruck, als dürfe sich Frau P auch jetzt, in ihrer Erzählung, nicht aus dem familialen Gesamtkörper in der Badewanne lösen.

2.5 Hamstertötungen

Neben den Schilderungen der blutigen Selbstverletzungen und den Vergewaltigungsszenen am Schluss des Interviews stehen die Schilderungen der Misshandlungen und Tötungen der Haustiere durch ihre außerordentliche Brutalität hervor. V.a. die Tötung der zwei Hamster schrecken uns ab:

„Hamster genommen, Bettdecke hoch und drauf gesetzt. Solange bis nichts mehr kam...“ (VII, 32-33)

„...und da hab ich mit ihm Fußball gespielt, solange bis da auch nichts mehr war.“ (VII, 46-47)

Auffällig erscheint uns der abrupte Umschlag von erfolgreicher Zähmung und liebevoller Intimität in unbändige Wut und aggressiven Übergriff. Das ist beim zweiten Hamster so:

„Da hat ich ne Woche gebraucht, um den zahm zu kriegen, jeden Abend davor gesetzt und nachher hat er mir noch aus dem Mund das Essen herausgenommen, ganz langsam rein, vorsichtig genommen und dann wieder raus. So ein zahmes Tier geworden. Meine Tante auch, die war so erstaunlich gewesen, ne. Und dann wirste auf einmal wieder alles so, so weiß ich net wie, und da hab ich mit ihm Fußball gespielt, solange bis da auch nichts mehr war.“ (VII, 41-47)

Und ebenfalls bei der Katze ist die Struktur ähnlich, wenn auch hier zuerst die Misshandlung und dann die Zähmung geschildert wird:

„Meine Katze, mit der war ich zusammen im Wohnzimmer, meine Eltern waren nicht da. Und auf einmal packts mich, ich schmeiß die Katze durch en ganzen ähm Wohnzimmerraum ((Frau P. weint)) Die hat unter sich gemacht, die war total am Zittern gewesen, ich bin dann auch wach geworden, ich hab gedacht, was machst du denn da, ich wär beinahe ausgerastet. Unn dann hab ich sie genommen, unn einmal wieder, und dann hab ich sie wieder zärtlich genommen, gestreichelt, auf en Arm genommen. Ich wär am liebsten mit ihr weggelaufen, irgendwo hin. Unn dann wars, hat die total Angst vor mir gehabt, und dann is sie immer vor mir weggelaufen. Unn irgendwann hat ich sie dann wieder so weit, dass sie wieder ganz, ganz äh zutraulich zu mir ankam.“ (VIII, 8-18)

Aufschlussreich finden wir, dass auch diese Geschichte – zum dritten Mal – in Verknüpfung mit der „prima Kindheit“ erzählt wird, diesmal aber sofort die Kontrastierung erfolgt:

„Und da hat ich ne Therapie, hab ich immer viel Sachen von früher erzählt so von wegen prima Kindheit. Was unsere Eltern immer mit uns gemacht haben, so Pferdchen spielen oder was weiß ich, alles mögliche. Und ähm ... und einmal war ich dann in Therapie und dann hhh, oh Gott, oh Gott, ich hab meine Hamster umgebracht. Und dann kamen die ganzen Bilder so hervor...“ (VII, 15-20).

Frau P betont hier sowohl auf die Erzählung in der Therapie bezogen als auch auf die Originalsituation, von der sie erzählt, mehrmals, wie wenig willkürlich und bewusst alles ablief:

„Den Grund weiß ich bis heute nicht...“ (VII, 13, 14). „...fünf Jahre lang verdrängt gehabt“ (VII, 15), „...ich war ganz apathisch, ich wusste nicht mehr was ich machen soll...“ (VII, 20, 21), „...auch ich selber kanns nicht verstehen. Aber

das war so, als ob ich in Hypnose versetzt worden bin. So als ob Sie jetzt so en Steuerknüppel hätten, und ja, jetzt steuer ich Sie mal. Gedanken abgeschaltet,...“ (VII, 28-31), „Als ob nix gewesen wär, so ich hab nix gedacht, gar nix.“ (VII, 35). „Unn die Bilder, die kamen dann alle jetzt in dem Moment raus,...“ (VII, 48, 49).

Aber gerade diese Betonung der Gedankenlosigkeit und Fremdsteuerung durch die Erzählerin provoziert bei uns die Frage nach der Bedeutung und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Details der Szene und ihrer Einbettung:

Zunächst ist da der erwähnte Kontrast zwischen der Behauptung einer prima Kindheit und dem grausamen Spiel der Protagonistin mit den Hamstern, der die Assoziation weckt, die Hamsterszenen erläuterten das, was in der familialen Interaktion virulent ist. Dies ließe sich spielerisch vielleicht so konkretisieren: Es besteht ein Misstrauen, die liebevolle Zuwendung könne in todbringende Grausamkeit umkippen bzw. dem vordergründig zärtlichen Schutzverhalten selbst sei eine tödliche Bedrohung inhärent. Einerseits führt die sorgende Schutzgeste des Zudeckens zum Erstickungstod und das gemeinsame Spiel wird zum zynischen Mord, andererseits wird – als verleugnende Schutzbehauptung? – die Phantasie formuliert, die nährenden Sorge der Mutter bedeute die Fixierung im Haus und sei letztlich eine todbringende Überfütterung.

Zweifach führen uns diese Assoziationen zu einer Verknüpfung mit der bedrohlichen Bedeutung in der Badewannenszene: die Intimität wird buchstäblich zur erdrückenden Nähe und das Behältnis wird zum Grab. Treiben wir dieses Verständnis weiter, so drängt sich uns die Idee auf, dass die Hamstertötungen nicht das Gegenbild zur als „prima“ imaginierten und präsentierten Familiensituation von Frau P zur Geltung bringen, sondern deren untergründige Dramatik.

2.6 Der Bahnhof als ambivalenter Ort

Nach einem Bandwechsel, dem eine Passage von Frau Ps Erzählung zum Opfer fällt, ist im letzten Teil des Interviews von einem zeitlich eng umrissenen Geschehen die Rede, dessen örtliches Zentrum der Bahnhof ist. Dorthin nämlich ist die Erzählerin aus der Psychiatrie geflohen („abgehauen“), dorthin kehrt sie immer erneut zurück.

Eindrücklich ist Frau Ps Erzählung nicht nur wegen der geschilderten Grausamkeiten, sondern es irritieren uns die Wiederholungen des immer gleichen Ablaufs:

1. Frau P geht vom Bahnhof mit einem Mann mit, der sie missbraucht: *„ich wär seine, seine Puppe gewesen.“ (XVP, 3).*
2. Danach kehrt sie zum Bahnhof zurück: *„Dann bin ich wieder abgehauen auf den Bahnhof wieder, wieder zum Bahnhof gegangen.“ (XVI, 4, 5).* Kurz darauf geht sie wieder mit einem Mann mit: *„und dann wurd er halt gewalttätig ... Und dann riss er mir auch den Pullover/ vom Körper gerissen hat, und mir die Hose irgendwie aufgemacht hat. ... Also ich hab alles mit mir machen lassen, was er halt gemacht hat...“ (XVI, 42-47)*
3. Wiederum geht es zum Bahnhof zurück: *„Und dann hat er mich am Bahnhof nachher wieder abgeliefert...“ (XVI, 48, 49),* und die Erzählerin lässt sich erneut von einem Mann mitnehmen, nachdem dieser sie zu einer Drogennahme

überredet hat und sie nichts mehr wahrnimmt. Sie wird in der Wohnung des Mannes wach, zieht sich ihre Kleider an und verlässt die Wohnung.

4. *„Ich wieder zum Bahnhof zurück. (...) Ich wieder zum Bahnhof bin.“* (XVII, 19, 20), heißt es gleich anschließend. Und abermals geht sie mit einem Mann mit, der sie immer wieder schlägt und schließlich vergewaltigt: *„Und ich hab nichts mehr getan, ich hab alles mit mir machen lassen, ich konnt nicht mehr.“* (XVIII, 44, 45).

Nicht nur die Struktur des Ablaufs wiederholt sich, sondern auch konkrete Details der Schilderung der einzelnen Episoden:

Die kurzen Zitate deuten bereits an, dass die Protagonistin immer wieder in die Position der ohnmächtig Ausgelieferten gerät. Hierbei ist auffällig, dass in diesem Zusammenhang jedes Mal ein Zustand der tranceartigen Abwesenheit oder der Wahrnehmungsunfähigkeit geschildert wird:

1. *„Ich hab irgendwie nicht mehr was Gescheites gedacht. Ich war dicht gewesen, komplett zu“* (XV, 49, 50)
2. *„Und dann kam ich in so ne komische Trance rein, dass ich nur geglaubt hab, das is en Film. Also ich hab alles mit mir machen lassen, was er halt gemacht hat.“* (XVI, 45, 46)
3. *„Und dann hab ich sie geschmissen gehabt, und dann hab ich gar nichts mehr geschickt, absolut nichts mehr.“* (XVII, 14-15)
4. *„Und dann hat er ne Flasche Wodka da stehen gehabt. Ich hab gedacht, bo, die ziehst du dir jetzt weg. Und ich brauchte nicht viel, dann hab ich schon was gemerkt gehabt hab. ... Ich war mit einem Mal ziemlich besoffen gewesen (...) Und ich immer mehr getrunken, immer mehr getrunken gehabt.“* (XVII, 46-XVIII, 5) *„Und dann riss er/ ich weiß nicht, wie ers geschafft hat, hat er auf einmal die Hose von mir runtergerissen. Den Pullover ausgezogen. Und ich hab nur noch um mich geschlagen gehabt, ich weiß nicht, wie er das geschafft hat...“* (XVIII, 40-43).

Die Zustände entsprechen augenscheinlich nicht nur der Überwältigung durch die körperlich stärkeren Männer, sondern die Schilderungen bringen zugleich rausch- bzw. traumartige Trancezustände zur Geltung, womit eine Situation umfassender Ohnmacht wahrnehmbar wird.⁸

Und noch ein weiteres Detail wiederholt sich: Alle diese Vergewaltiger treten zunächst als Sorgende auf:

1. *„Na auf jeden Fall hat der mich dann weich geredet, und meinte halt, dass ich mit zu ihm kommen sollte, damit ich was zu Essen habe. Und dass ich auch mal schlafen könnte.“* (XV, 45-47)
2. *„Ja, ich bring dich mal zu meinen Eltern, dann haste was zu essen und alles.“* (XVI, 32, 33)
3. *„Und ähm, dann hat er mir Tabletten gezeigt, und meinte zu mir halt, ja, das is ne Juppi, und die würde beruhigen, die würde mich en bisschen ruhiger stellen. (...) und sagte, es ist wirklich nur zur Beruhigung, mehr nicht.“* (XVII, 9-14)
4. *„Und da meinte er zu mir, ob ich mal wieder was gegessen hätte. Ich sach, nee, hab ich nicht. Komm sacht er, ich mach dir mal bei mir ne Badewanne, damit du baden kannst und dass du essen kannst.“* (XVII, 34-37)

All diese Wiederholungen steigern bei uns nicht nur die Intensität der Wirkung der ohnehin erschreckenden Szenenschilderungen, sondern sie fügen ihnen eine Qualität hinzu: Es scheint eine hintergründige Mechanik zu geben, die beklemmend und unheimlich ist. Wie ein Uhrwerk scheint das Geschehen abzulaufen – von vier Tagen ist die Rede – und das die Interaktionen antreibende Werk scheint unausweichlich rund zu laufen.

Dies ruft den Einspruch in uns wach: Kann das wirklich so gewesen sein? Ist nicht doch die Protagonistin, die sich als Opfer stilisiert, selbst mit verantwortlich und ist sie letztlich Quelle der Mechanik? Hätte sie das alles nicht verhindern können, alleine dadurch, dass sie nicht zum Bahnhof zurückkehrt? Was zieht sie immer wieder dorthin zurück?

Abgesehen davon, dass der Ort Bahnhof vielfältige Assoziationen wachruft – geprägt von eigenen Erfahrungen, von seiner Funktion, Anfangs-, Zwischen- und Endpunkt von Reisen zu sein, oder auch literarischen und autobiografischen Thematisierungen (vgl. Göttler 2003; Jörg 2008) – verleiht ihm die Schilderung von Frau P eine eigensinnige Bedeutung: Es ist der Ort, an dem Männer sie ansprechen, abholen, mitnehmen. Und weil die Männer in einer irritierenden Ambivalenz gezeigt werden, als Sorgende (Ernährer) und Zerstörende (Vergewaltiger), wird zugleich der Ort ambivalent. Er ist Ort der Sehnsucht, Hoffnung und Verheißung – fürsorglich aufgehoben zu werden, und der Ernüchterung, Bedrohung und Zerstörung – verführt, geschlagen und sexuell missbraucht zu werden.

Die wiederholenden Erfahrungen am Ort des Bahnhofs lassen ihre Anstrengungen zu einer Veränderung (am Bahnhof gibt es viele Gleise, die zu einer ganzen Bandbreite von Zielen führen und somit Sinnbild von Freiheit verkörpern) als ausweg- und sinnlos erscheinen.⁹

Vor diesen Schilderungen der vom Bahnhof ihren Ausgang nehmenden Vergewaltigungsszenen heißt es im Interviewtranskript:

(Kassette war voll, das Aufnahmegerät hat sich wahrscheinlich erst ca. 3 Minuten, nachdem das Band voll war, ausgeschaltet. Dieser Teil des Interviews fehlt. Aufgefallen ist mir dies erst bei der Verschriftung des Interviews. Verloren gegangen ist die weitere Erzählung über ihr erstes Abhauen von Hause und über den sexuellen Missbrauch während ihrer Kindheit durch einen Freund der Familie. Die Aufnahme beginnt erst wieder, als Frau P davon erzählt, wie sie aus der Psychiatrie abgehauen war)). (XV, 37-44)

In einem fiktiven Text würden wir als Leser/Leserin spontan zu der Interpretation neigen, dies habe der Autor bewusst als Fehlleistung eingefügt, durch die ausgeschlossen würde, was einem Tabu unterliegt. Hier mag man es als Zufall hinnehmen, jedoch erscheinen uns die Szenen der viermaligen Vergewaltigung wie die Offenbarung des Tabuisierten. Wir bekommen zwar nicht den Bericht von einer früheren, kindlichen Traumatisierung geliefert, dieser ist durch die technische Panne aus der Verschriftlichung gelöscht, stattdessen erfahren wir sinnlich vom früheren Trauma: Die Erzählungen machen sowohl die Struktur als auch die die Wiederholung erzwingende Macht der inneren Szenen spürbar.

So drängt sich uns hier der Zusammenhang zu den Gewaltszenen mit den Haustieren auf: Auch diese imponieren als eine Wiederholung, auch sie bringen die Verführung durch zähmendes Sorgeverhalten zur Geltung und den Um Schlag in den gewaltsamen Übergriff. Obwohl auch in diesen Szenen die Fremdbestimmung betont wird, erleben wir die Protagonistin nicht als Opfer, sondern als Täterin. Insofern entsteht der Eindruck, die Szenen mit den Haustieren

wiederholten nicht einfach eine Missbrauchsszene, sondern sie variierten sie vielmehr durch die Umkehrung des Täter-Opfer-Verhältnisses, wobei uns die Hamster zugleich wie Repräsentationen des männlichen Genitals erscheinen, die im grausamen Spiel vernichtet werden.

2.7 Überblick über das latente Konfliktpanorama

Die Narrationen machen traumatisch erlebte Beziehungserfahrungen wahrnehmbar, in deren Zentrum sowohl Ablösungs- und Abhängigkeitskonflikte, als auch Aggressionskonflikte mit sadomasochistischer Tönung stehen:

- Die Szenen lassen einen Autonomie- und Abhängigkeitskonflikte („Mama-Kind“) wahrnehmbar werden, eine Parallelität von Autonomiebestrebungen und der Sehnsucht nach Nähe; das bewusste Erleben der Protagonistin entspricht dem Pol des Abhängigkeitsbedürfnisses (ihre Schilderungen von Freundschaften, das positive Bild vom Familienleben) und der korrespondierende Gegenpart, das Streben nach Autonomie („abhauen“), bleibt disparat. Auch in der Badewannenszene wird uns die Sehnsucht nach einer Verschmelzung mit einem idealisierten Objekt (die Familie als Ganzes) vorgeführt, die Szenen machen aber gleichwohl eine existenzielle Angst spürbar, von diesem Objekt eingesaugt und vernichtet zu werden (Ausschlussdrohungen/sozialer Tod).
- Die eigene Aggression ist eine von der Protagonistin als befremdlich und bedrohlich wahrgenommene (abgespaltene bzw. fremdgesteuerte) Handlungsweise (Quälen und Töten der Tiere) oder wird als Autoaggression (Selbstverletzung) gelebt. Vorgeführt wird uns in den Erzählungen ein Aggressionskonflikt, der als Oszillieren zwischen Liebeswünschen und destruktiver Enttäuschungswut in einer Beziehung zum äußeren Objekt (die vergewaltigenden Männer) inszeniert ist. Alle Zuwendung des Objekts, alles Geliebtsein ist an Schmerz und Tod gebunden.
- Eine weitere Doppelbödigkeit wird bei der Lektüre erkennbar: Der Text präsentiert Erfahrungen von Zurückweisung, Verlust, Verlassenwerden und Ungesehensein, zugespitzt in Missbrauch und Vergewaltigung, in denen die Protagonistin als Opfer erscheint, sie ist aber auch Täterin: Sie betreibt eine Objektsicherung durch bewusste und unbewusste Manipulation (sowohl der Tiere als auch der Männer), Objekte werden zur Deponierung eines nicht ertragbaren Selbst- oder Objektsaspekts in eine andere Person, durch projektive Identifikation, verwendet.
- In vielen Szenen spielt der Körper eine zentrale Rolle, er wird als Ziel eines aktiven Prozesses, der auf Selbstvernichtung ausgerichtet ist, präsentiert.

3. Möglichkeiten einer Strukturierung einer tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation

Der erwähnte Workshop, bei dem viele der im vorigen Abschnitt dargestellten Überlegungen eine Rolle gespielt haben, erprobte Impulse, die sich aus der Reflexion psychoanalytischer Hermeneutik herleiten. Im Folgenden soll durch die Ablaufschilderung des Workshops eine Gestaltungsmöglichkeit einer tiefenhermeneutischen Interviewanalyse in einer Gruppe kurz dargestellt und erläutert werden.¹⁰

Die Interpretation begann mit einer Vorstellungsrunde, die sich nicht nur auf die üblichen Mitteilungen zur eigenen Person bzw. zur Motivation, an der Diskussion teilzunehmen beschränkte, sondern auch die Aufforderung einschloss, kurz über das eigene Erleben bzw. die eigenen Reaktionen bei der Lektüre des Interviewtranskripts Auskunft zu geben. Dabei bedeutete die Vorgabe, sich kurz zu fassen, dass das eigene Leseerlebnis nur sehr allgemein geschildert werden konnte, etwa so, wie es die einleitenden Bemerkungen (vgl. 2.2) widerspiegeln.

Danach waren die Teilnehmer/innen aufgefordert, bestimmten – einzeln per Beamer projizierten – Anregungen zu folgen. Diese lauteten:

- *„Lassen Sie die Szenen und Bilder, die beim Lesen des Interviews in Ihnen wachgerufen wurden, vor Ihrem inneren Auge wie einen innerlichen Film vorbeiziehen!*
- *Halten Sie diesen inneren Film an der Szene an, die dabei unwillkürlich in den Vordergrund tritt (so dass der Film quasi stockt)!*
- *Notieren Sie einige kennzeichnende Stichworte als Überschrift und schildern Sie ohne Blick in den Interviewtext und ohne bereits zu analysieren die Szene, wie Sie sie erinnern.*
- *Fügen Sie alle Einfälle, Assoziationen, Irritationen usw., die Ihnen dabei in den Sinn kommen, in Ihre Schilderung ein, ohne lange darüber nachzudenken.*
- *Schreiben Sie rasch und zügig (15 Min.)!*
- *Suchen Sie jetzt die Textstelle (bzw. die Textstellen) im Interviewtranskript heraus, in der „Ihre“ Szene dargestellt ist, lesen Sie sie nochmals und notieren Sie, was Ihnen im Vergleich mit Ihren zuvor notierten Erinnerungen und Assoziationen auffällt! (Sollten Sie eine Szene gewählt haben, der keine konkrete Textstelle entspricht, dann erläutern Sie den Zusammenhang zum Interviewtext allgemeiner.)“*

Nach dieser Phase der individuellen Besinnung und der Fixierung dessen, was ein- bzw. auffiel, erfolgte eine Diskussion im Plenum, wobei zunächst jede/r – einem Blitzlicht ähnlich – zunächst den anderen seine persönlichen Ergebnisse mitteilte. Hierzu wurden folgende Fragen – wiederum auf Folie projiziert – gestellt:

- *„Jede/r berichtet anhand ihrer/seiner Notizen über das Ergebnis der individuellen Reflexionen:*
 - *Welche Szene?*
 - *Welche Assoziationen/Irritationen/Einfälle?*
 - *Welche Ergebnisse des Vergleichs mit dem Text?“*

Nachdem diese Runde abgeschlossen war, erfolgte der Einstieg in die allgemeine Diskussion, wobei es darum ging, die bisherigen Äußerungen zu vertiefen und miteinander zu verknüpfen.

Grob lassen sich also folgende von den anfangs aufgezählten Merkmalen tieferhermeneutischer Interpretation abgeleitete Phasen der Interpretation unterscheiden:

Phase	Inhalt/Funktion
1 (Plenum)	„Atmosphärischer Zugang“ zum Text-Leser-Verhältnis
2 (angeleitete Einzelarbeit)	Angeleitete, individuelle Reflexion: Konzentration auf szenische Qualität, unwillkürliche Auswahl einer Szene, Notieren von Assoziationen, Irritationen, Einfällen usw.
3 (Plenum)	Gemeinsamer Austausch über Szenenauswahl/Assoziationen/Irritationen
4 (Plenum)	Gemeinsamer Versuch, Strukturübereinstimmungen wahrzunehmen und Facetten eines latenten Sinns zu registrieren
5 (Plenum)	Gemeinsamer Versuch, Facetten des latenten Sinns mit theoretischen Überlegungen zu verknüpfen

Um noch einmal eine von Alfred Lorenzer stammende Unterscheidung aufzugreifen (vgl. Lorenzer 1974, 1986, 2006): Im Workshop ging es um ein tieferhermeneutisch orientiertes Verstehen (Phasen 1-4), das Begreifen des Verstandenen erfolgte in Phase 5 lediglich ansatzweise, indem hypothetisch ein Zusammenhang von aus den Szenen hervorgegangener Strukturbeschreibung mit theoretischen Annahmen genannt wurden. Eine intensive Theorieauseinandersetzung war von vornherein gar nicht intendiert, weil der zeitliche Rahmen bereits zu einer Verkürzung aller Phasen und zwangsläufig zur Bruchstückartigkeit von Ergebnissen führte. So war es denn nicht nur Aufgabe der Moderatorin/des Moderators, die Diskussion entsprechend der Schwerpunkte der einzelnen Phasen zu strukturieren und zu leiten, sondern auch als Autorin/Autor dieses Aufsatzes das bruchstückhafte und wenig organisierte Material weiter interpretierend anzureichern, zu vertiefen, zu gliedern und theoretisch zu reflektieren.

Anmerkungen

- 1 In seinen interessanten Überlegungen zum „Erkenntnisprozess des Analytikers“ greift König (1996) ebenfalls diese Freudpassagen auf, allerdings geht es ihm anschließend im Versuch zu klären, wie „analytisches Denken und Verstehen“ (S. 337) in Zusammenhang treten bzw. wie das „Ineinander von gleichschwebender Aufmerksamkeit, gefühlhaften Antworten und Wissensaktualisierung“ (S. 346) ausbalanciert wird, eher darum, die von Freud propagierte Abfolge von Fallbearbeitung und nachträglicher synthetischer Denkarbeit (vgl. Freud 1912, S. 174) zu problematisieren. Er verweist auf den Modellbegriff von Bion als Möglichkeit, ein adäquates „Verständnis der Balance von Empathie und Wissen“ im psychoanalytischen Prozess zu gewinnen. Seine Überlegungen können in vielerlei Weise die hier vorgetragenen methodischen Überlegungen erläutern. Bedauerlich ist es, dass König selbst aber nicht nur die umgekehrte Chance verschenkt, Lorenzers Reflexionen der psychoanalytischen Methode sinnvoll aufzugreifen, sondern er weckt in seiner Bezugnahme auf Lorenzers pointierte Unterscheidung von Verstehen und Erklären den Eindruck, als bilde seine, Königs, Argumentation eine Widerlegung. Offenbar hat König Lorenzer nur sehr selektiv rezipiert, allein dessen Sprachzerstörungsarbeit von 1973 findet sich im Literaturverzeichnis von Königs 1996 publiziertem

Aufsatz, keine der späteren Publikationen (v.a. Lorenzer 1974, 1981) scheint berücksichtigt worden zu sein. Wer Lorenzers Arbeit aber umfassend kennt, einschließlich der später publizierten Arbeiten, der wird nicht nur viele Parallelen in den Argumentationen finden, sondern auch in der symbol- und sozialisationstheoretischen Fundierung der Lorenzerschen Methodenreflexion einen Vorzug erkennen können. Dies an dieser Stelle differenziert auszuführen, würde den Rahmen dieses Aufsatzes jedoch sprengen.

- 2 Der Hinweis auf lebenspraktische Offenheit und Theorieabstinez darf nicht als Annahme, ein Leser/Interpret könne sich völlig naiv auf Sinngefüge einlassen, missverstanden werden. Er setzt immer Vorannahmen zum Verstehen ein – König (1996) spricht von „Modellen und Theorien“ (S. 360) –, ausschlaggebend ist aber deren im Wesentlichen „lebenspraktischer“ Charakter. Mit dem Begriff Vorannahmen sind spontan aktualisierte Anschauungsformen gemeint, die eher assoziativ im Bewusstsein auftauchen und im Verstehensprozess mit Absicht flexibel gehalten werden müssen, um den Verstehensprozess nicht einzuengen. Selbst die Aktualisierung theoretischer Topoi – der Einfall etwa, diese oder jene Szene entspreche der ödipalen Struktur oder zeige eine symbiotische Verschmelzung – wäre im Verstehensprozess zunächst einmal lediglich als Leser/innen-Assoziation zu reflektieren, nicht als Deutung zu werten. Diese stünde am Schluss des Verstehensprozesses als begriffliche Beschreibung wahrgenommener konkreter Strukturübereinstimmungen der Bilder und Szenen.
- 3 An dem Workshop nahmen sechzehn Teilnehmerinnen/Teilnehmer teil: Studierende, Professionelle der Sozialen Arbeit, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Professorinnen/ Professoren der (Sozial-)Pädagogik, der Sozial- und Literaturwissenschaften; Frauen waren leicht überrepräsentiert. Moderiert wurde der Workshop gemeinsam von der Autorin und dem Autor. Erwähnt werden sollte auch, dass in einigem zeitlichen Abstand es eine zweite Gelegenheit gab, über das Interview und seine Deutung zu sprechen: Im „Frankfurter Arbeitskreis für Tiefenhermeneutik und Sozialisations-theorie“, einem Zusammenschluss von Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaftlern, wurden Auszüge des Interviewtranskripts sowie eine Frühfassung der Interpretation zum Bezugspunkt einer Diskussion.
- 4 Vielleicht muss erläutert werden, dass die Diskussion nicht protokolliert wurde, sondern die Autorin und der Autor lediglich die eigenen stichwortartigen Mitschriften im Zusammenhang der eigenen Interpretation nutzten. Entsprechend werden im Folgenden weder die Beiträge der Workshopteilnehmer/innen referiert, noch, was durchaus vorstellbar wäre, eine weitere Textinterpretation vorgenommen, deren erweiterte Grundlage nun das Interviewtranskript und das Wortprotokoll der Gruppendiskussion gewesen wäre. Ausschlaggebend bleibt also letztlich die durch die Gruppendiskussion angeregte und im Horizont geweitete subjektive szenische Verstehensarbeit der Autorin/des Autors.
- 5 In diesem Zusammenhang wird die hohe Bedeutsamkeit der Schwester einsichtiger: Ihr Weggang zerstört für die Erzählerin sowohl die familiale Einheit als auch die geschwisterliche (vgl. u.a. V, 2-11) (vgl. Petri 1999).
- 6 Und bereits die konkrete Formulierung, mit der die angebliche Entfaltungsfreiheit zur Geltung gebracht wird, irritiert: „...dann durften ma überall spielen, wo ma durften.“ (XI, 30, 31), erwartet hätten wir: „...wo wir wollten.“
- 7 Auch in diesem Zusammenhang gewinnt eine konkrete Formulierung, die die Erzählerin auf den Vater bezieht, einen auffälligen Doppelsinn: „Oder sonntags, samstags, sonntags, ab, bei meinen Eltern noch im Bett mim Vater als Kind so Kissenschlacht gemacht.“ (XI, 33, 34) In dieser sprachlichen Reihung könnte die Zuschreibung „als Kind“ nicht nur auf die Protagonistin, sondern ebenso auf den Vater bezogen werden.
- 8 Uns wurde bei der Lektüre ein Moment einer irritierenden Aufspaltung spürbar: Einerseits wird eine Aktivität der Protagonistin wahrnehmbar, deren Ziel der Rausch ist, andererseits werden alle zerstörerischen Impulse auf die Seite des Missbrauchers verschoben, so dass die Protagonistin in der Position des letztlich doch sitzamen und (oder besser: weil?) passiven Opfers sich behauptet.
- 9 Die nahezu atemlos-verzweifelten Schilderungen ihrer schmerzhaften Erinnerungen verweisen auf die weiterhin bestehende Virulenz dieser quälenden Ambivalenz, die

sich unseres Erachtens auch in der Interviewdynamik zwischen den beiden Protagonisten spiegelt. Der Interviewer scheint sich geradezu im Interviewprozess vom zugewandten Gesprächspartner zum gefühllosen, quälenden Verfolger zu wandeln, der die Sprecherin in ihrer hoffnungslos-verzweifelten Befindlichkeit nicht nur alleine lässt, sondern sie in diese emotionale Verfasstheit geradezu hineindrängt. Gleichwohl wird hier die Möglichkeit, die Interviewsituation als Beziehungsraum zu lesen und die gemeinsam hergestellte Inszenierung als Zugang zu latenten Themen des Interviews zu analysieren (vgl. Tietel 2000), in diesem Beitrag nicht aufgenommen.

10 Ausführlich, wenn auch auf einen anderen Praxisbereich bezogen, sind die Grundlagen des Verfahrens in Würker (2007) dargestellt.

Literatur

- Christiane F. (1978): *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. Stern Verlag.
- Dörr, M. (2001): „Da sitzt die einfach auf meinem Schoß.“ Zum szenischen Verstehen einer Alltagsbegebenheit. In: Schmid, V. (Hrsg.): *Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik*. Freiburg i. B., S. 172-188.
- Dörr, M. (2008): „Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus“. Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes. In: Datler, W./Finger-Trescher, U./Gstach, J./Steinhard, K. (Hrsg.): *Annäherungen an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 16, Gießen, S. 53-71.
- Freud, S. (1912): Studienausgabe Ergänzungsband, Frankfurt a. M., 1982, S. 171-180.
- Jörg, S. (2008) „Sehnsucht nach Liebe – Endstation Bahnhof Zoo“ Freiburg.
- König, H. (1996): Der Erkenntnisprozeß des Psychoanalytikers. In: *Psyche*, 50. Jg, Heft 4, S. 337-372.
- König, H.-D. (1993): Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess, Frankfurt a. M., S. 190-222.
- Lorenzer, A. (1974): *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*, Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1981): *Das Konzil der Buchhalter*, Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1986): *Tiefenhermeneutische Kulturanalysen*. In: König, H.-D./Lorenzer, A./Lüdde, H./Nagbol, S./Prokop, U./Schmid Noerr, G./Eggert, A.: *Kulturanalysen*. Frankfurt a. M., S. 11-98.
- Lorenzer, A. (2002): *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte*, Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (2006): *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*, Marburg.
- Petri, H. (1999): Die Geschwisterbeziehung – Die längste Beziehung unseres Lebens. In: *psychosozial*, Heft 11, S. 69-80.
- Tietel, E. (2000): *Das Interview als Beziehungsraum*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Nr. 1 (2) [<http://www.qualitative-research.net/fqs>].
- Würker, A. (1997): *Das Verhängnis der Wünsche. Unbewußte Lebensentwürfe in den Erzählungen E.T.A. Hoffmanns*. Würzburg.
- Würker, A. (1999): *Wurüber uns die psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Literaturinterpretation die Augen öffnet oder: Das Unsagbare sagen*. In: Würker, A./Scheifele, S./Karlson, M.: *Grenzgänge: Literatur und Unbewußtes*. Würzburg.
- Würker, A. (2006): *Literatur, Szene, Unbewusstes. Grundlagen und Perspektiven psychoanalytischer Literaturinterpretation*. In: Buchholz, M B./Goedde, G. (Hrsg.): *Das Unbewusste Bd. 3 – Erfahrungen in der Praxis*. Gießen, S. 718 -745.
- Würker, A. (2007): *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Baltmannsweiler.

Heike Ohlbrecht

„Komplett abgestoßen worden“ – zu den Mechanismen sozialer Ausgrenzung am Fallbeispiel.

Eine exemplarische Interviewanalyse mit der objektiven Hermeneutik

“Completely rejected” – a case study of the mechanisms of social exclusion.

Using objective hermeneutics for an exemplary analysis of an interview

Zusammenfassung:

Die Darstellung der Interpretationsschritte eines biografischen Interviews mittels der objektiven Hermeneutik ist Anliegen des Beitrages. Methodologische Hintergründe und die Prinzipien der Textinterpretation werden kurz eingeführt und dann exemplarisch am Fallbeispiel gezeigt. Die Analyse der biografischen Daten und des Interviewtranskriptes zeigen die frühzeitig beginnende soziale Ausgrenzung aus den Bezügen der Familie und der Peers etc. Die Mechanismen der Ausgrenzung und Stigmatisierung steigern sich bis hin zur psychiatrischen Karriere der Biografin. Dass deren Auslöser in der Familiensituation zu suchen sind und es zu traumatisierenden Episoden kam, auf die die Interventionspraxis von Pädagogen und Therapeuten nicht adäquat reagiert, wird anhand der hermeneutischen Interpretation deutlich.

Schlagworte: objektive Hermeneutik, qualitative Forschung, Stigmatisierung, Biografieforschung

Abstract:

This article proposes a step-by-step description of an application of objective hermeneutics to the interpretation of a biographical interview. A short introduction to the methodological background and the principles of text interpretation is followed by an exemplary case study. The analysis of the biographical data and of the interview transcript reveals the early onset of social exclusion both within the family and from relations with peers etc. The intensifying workings of the mechanisms of exclusion and stigmatization culminate in the biographer's psychiatric career. The hermeneutic interpretation reveals that this career originated in the family situation and that traumatizing episodes were not adequately dealt with in the interventional practice of educators and therapists.

Keywords: objective hermeneutics, qualitative research, stigmatization, biography research

1. Einleitung

Seit die qualitative Forschung den Status einer „Normalmethode“ erreicht hat, lassen sich die Tendenzen zur Kanonisierung und Didaktisierung von Methodologie und Methoden beobachten. Mit jeder Kanonisierung sind jedoch Gefahren von Abschließung, Stillstand, Dogmatisierung und Ausgrenzung verbunden,

auch eine Verselbständigung von Verfahren, eine Ablösung von der Theoriebildung kann Preis dieser Entwicklung sein (vgl. v. Kardorff/Ohlbrecht 2006, S. 292). Wenn es gelingt, wie im vorliegenden Heft, verschiedene theoretische Zugänge zu biografischen Erinnerungen in ihrer jeweiligen Erklärungskraft anzuerkennen und gleichzeitig die produktiven Differenzen wahrzunehmen im Sinne einer gegenstandsangemessenen Forschungsstrategie, kann der Gefahr der Abgrenzung jedoch entgegengewirkt werden und können auch die Chancen, die sich aus einer Diversifikation der Forschungslandschaft ergeben, genutzt werden.

Ein Verfahren, welches sich gerade auch für die Interpretation von biografischen Interviews anbietet, ist die objektive Hermeneutik mit dem zentralen Verfahren der Sequenzanalyse nach Ulrich Oevermann. Die objektive Hermeneutik, die sich als Kunstlehre versteht, nimmt als Ausgangspunkt Ausdrucksformen einer Lebenspraxis die sie als Texte¹ versteht, wobei auch Malerei, Architektur u.ä. als Texte angesehen werden. Vereinfacht gesprochen geht es im Wesentlichen darum, soziales Handeln im Hinblick auf handlungsgenerierende latente Sinnstrukturen hermeneutisch auszulegen. Interpretation als sinnverstehende Wirklichkeitserschließung bedeutet im Verständnis der objektiven Hermeneutik „in der Sprache des Falles“ ein soziales Phänomen zu analysieren (Oevermann 2003, S. 19). Für die Biografieforschung als besonders fruchtbar erweist sich dieses Verfahren in der Kombination der hermeneutischen Interpretation der objektiven (biografischen) Daten eines Falles und der Interpretation des Interviewtextes. Anliegen der folgenden Kapitel ist es, den Nachvollzug der Deutungs- und Interpretationsprozesse nach dem Verfahren der Sequenzanalyse zu ermöglichen, dabei muss sich auch diese Darstellung einiger Abkürzungsstrategien bedienen. Die Darstellung eines Falles zum Nachvollzug der methodischen Schritte, die der sinnerschließenden Interpretation dienen, stellt die Forscherin vor eine große Herausforderung. Denn, so wie es eine Kunst der Interpretation gibt, gibt es eine Kunst der Darstellung (Bude 2004). Vieles und nicht gerade das Unwesentlichste im Forschungsprozess ist schlichtweg unbeschreibbar (vgl. Reichertz/Soeffner 1994, S. 310). Nach Reichertz und Soeffner (1994) ist jedoch die im Text gezeigte Haltung des wissenschaftlichen Deutens bei der Darstellung von Forschungsergebnissen relevant:

„Ausdruck dieser Haltung ist nun auch, dass man die sich bei der Erstellung von Forschungsberichten aufdrängende Eindeutigkeit der Deutung zurückverwandelt in ein Nacheinander von Schluss- und Entscheidungsprozessen. Eine solche ‚Historisierung‘ des Deutungsprozesses (...) hilft (...) den Nachvollzug und die Akzeptanz von Deutungen [zu] ermöglichen[en].“ (Reichertz/Soeffner 1994, S. 325).

Wesentlich ist daher, ob die entwickelte Deutung eine überzeugende ist und es gelungen ist, die dem Fall innewohnende *Struktur* aufzuschließen.

2. Methodologische Vorbemerkungen

Die objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 1979, 1991, 2003 etc.) geht von der Sinnstrukturiertheit von Handlungen aus; macht aber eine Absetzbewegung gegenüber der traditionellen Hermeneutik (und auch gegenüber Max Weber), bei

der der Sinn an die Perspektiven und Absichten der Handelnden i. S. des subjektiv gemeinten Sinns gebunden ist.

Objektiv darf nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass es der objektiven Hermeneutik um eine Objektivierung ihrer Methode gehen würde, vielmehr will sie ihren Gegenstand rekonstruktiv erschließen, so dass objektive und damit unabhängig von den subjektiven Intentionen der Beteiligten sich durchsetzende Strukturen sichtbar werden. Vier zentrale Konzeptionen, die der objektiven Hermeneutik zugrunde liegen und die zum Verständnis der folgenden Sequenzanalyse benötigt werden, sollen – als minimale methodologische Grundlage – angerissen werden (vgl. Oevermann 2003, S. 28f.).

1. Gegenstand der Interpretation sind objektive Bedeutungsstrukturen bzw. latente Sinnstrukturen. Latenter Sinn meint eben nicht den verstehenden Nachvollzug des subjektiven Sinns, sondern rekurriert auf das Modell regelgeleiteten Handelns und das Modell von Bedeutungs- und Sinnstrukturen, die durch Regeln analog zu einem Algorithmus erzeugt werden. Es geht darum, anhand geltender Regeln den objektiven Sinn zu rekonstruieren, der sich auch und zumeist verkürzt im subjektiv Gemeinten ausdrückt und dort seine Spuren hinterlassen hat (damit ist der subjektiv gemeint Sinn nicht gelehnet, er ist aber nicht Endzweck der Interpretation).
2. Das zentrale Verfahren zur Rekonstruktion der Fallstruktur ist die *Sequenzanalyse*. Sequenziertheit ist ein Grundmuster jeder Lebenspraxis. Darunter ist nicht die triviale Vorstellung zu sehen, dass es hier um ein Nacheinander, um eine Form der Temporalität ginge, „sondern der nicht-triviale Umstand, daß jegliches Handeln, selbst wenn es als monologisches oder individuell isoliertes in Erscheinung tritt, qua Regelerzeugtheit soziales Handeln ist.“ (Oevermann 2003, S. 30). Soll eine Sequenz interpretiert werden, sind zwei Parameter zu unterscheiden (=Grundprinzip der Sequenzanalyse): a) die *bedeutungserzeugenden, algorithmisch operierenden sozialen Regeln*, die an jeder Sequenzstelle gedankenexperimentell die Spielräume bzw. Möglichkeiten im Sinne wohlgeformter Anschlussmöglichkeiten darstellen, sowie b) die sich in der *Fallstrukturgesetzlichkeit* der je autonomen Lebenspraxis tatsächlich zeigenden „Wahlen“. Jede autonome Lebenspraxis trifft, als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, eine Auswahl aus den durch Sequenzregeln eröffneten Möglichkeiten. So zeichnet sich eine Fallselektivität als latentes Muster ab, diese *Struktur eines Falles* entsteht dadurch, „dass bestimmte Möglichkeiten ‚ausgewählt‘ werden, andere dagegen nicht, und dass sich im Lauf der Zeit ein bestimmter Typus von Auswahlprozessen wiederholt, und auf diese Weise Bindungswirkungen entstehen.“ (Wohlrab-Sahr 2003, S. 124).
3. Unter einer Fallstruktur ist somit die habituelle Weise einer Person zu verstehen, die Welt zu deuten und handelnd in sie einzugreifen und damit als sinnhafte zu konstruieren. Jeder Fall entwickelt im Prozess der Auseinandersetzung mit lebenspraktischen Erfordernissen eine Struktur, die sich reproduziert und geregelt transformiert (vgl. dazu Hildenbrand 1999; Ohlbrecht 2006) und die dabei eine ganz eigene, dem subjektiven Bewusstsein oft verschlossene Gestalt, ein latentes Muster annimmt. Die Besonderheit einer Lebenspraxis erweist sich in der Selektivität ihrer Entscheidungen. Allgemeinheit kommt der Fallstruktur dadurch zu, dass sie sich unter Mitwirkung geltender Regeln gebildet hat. In jedem, die soziale Wirklichkeit protokollierenden Text, ist das Allgemeine ebenso erfasst wie das Besondere eines Falles.

Selbst der Selektivität einer konkreten Lebenspraxis, die ja ihre Besonderheit kennzeichnet, kommt daher Allgemeinheit zu, da sie eine den „Anspruch auf allgemeine Geltung und Begründbarkeit erhebende praktische Antwort auf praktische Problemstellungen“ (Oevermann 1991, S. 272) darstellt und daher eine typische Selektivität ausdrückt: nicht nur typisch für den Fall selbst, sondern typisch in Hinsicht auf das Handlungsproblem bzw. die Handlungskonstellation (vgl. Wernet 2006, S. 19).

4. Für die Herangehensweise der objektiven Hermeneutik ist konstitutiv, dass sie zwischen dem Vorwissen in Form eines Wissens über die gegenstands- und fallübergreifenden bedeutungserzeugenden Regeln und dem fall- bzw. gegenstandsspezifischen Kontextwissen unterscheidet, letzteres ist bei der Interpretation zunächst auszublenden, denn „nur das Fremde als Fremdes erfordert das Verstehen systematisch als Methode.“ (Oevermann 2003, S. 40). Hier fußt das Postulat der „methodisch kontrollierten Herstellung künstlicher Naivität“, womit es möglich wird, uns praktisch vertraute (Forschungs-)Gegenstände auf die Distanz des Fremden zu bringen, um sie in dieser Distanz strukturanalytisch aufschlussreicher betrachten zu können.

Aus diesen methodologischen Vorbemerkungen resultieren *Interpretationsregeln*, *Strategien* des empirischen Vorgehens (vgl. Wohlrab-Sahr 2003; Reichertz 2003; Oevermann 1979, 2000, 2003; Wernet 2006; Ohlbrecht 2006), die im Folgenden näher erläutert werden.

3. Prinzipien der Textinterpretation

Texte werden sequenziell, d.h. Sinneinheit für Sinneinheit, Zug für Zug interpretiert, da jede Lebenspraxis selbst sequenziell organisiert ist und auf den basalen Prozeduren der Eröffnung und Schließung beruht.

1. Im Rahmen der objektiven Hermeneutik wird der Anfang eines Protokolls besonders ausführlich *sequenzanalytisch interpretiert*, dabei werden Informationen über den äußeren Kontext zunächst ausgeblendet. An jeder Sequenz, die durch ein Aufspannen von Möglichkeiten und ein Vollziehen von Entscheidungen gekennzeichnet ist, werden gedankenexperimentell Lesarten expliziert, die sich am Text beweisen müssen.
2. Die möglichen sinnvollen *Lesarten* werden mit dem tatsächlichen Kontext (Entscheidung an der Sequenz) konfrontiert, um den faktisch vollzogenen Selektionsprozess auf der Folie anderer Möglichkeiten zu interpretieren. Diese anderen Möglichkeiten erschließen sich vor dem doppelten Hintergrund der Lebensgeschichte, d.h. der bereits vollzogenen individuellen Entscheidungen sowie des dadurch erzeugten biografischen Konsistenzzwangs und vor dem Hintergrund der sozialstrukturellen Konstellation, also des realistischen Möglichkeitsraums für Handlungsalternativen. Die Prozedur der Entwicklung von Lesarten wird so lange fortgesetzt, bis die fallspezifische Systematik der Optionswahl erkennbar geworden ist. Ziel des Interpretationsprozesses ist es, möglichst früh möglichst reichhaltige und riskante, d.h. scheiterungsfähige Strukturhypothesen zu entwickeln.

3. Dabei muss die Explikation von Lesarten *kontextfrei* geschehen, die ForscherInnen begeben sich in eine Art „künstliche Naivität“. Mit den Sequenzen wird die gedankenexperimentelle Rekonstruktion weiter geschrieben in dem Sinne des „So-und-nicht-anders-Geworden-seins“ einer Lebenspraxis (vgl. Wernet 2006, S. 30).² Handelt es sich bei diesem Vorgehen um ein extensives Interpretationsverfahren gilt jedoch auch die sogenannte *Sparsamkeitsregel*, d.h., es haben nur solche Lesarten bestand, die mit dem Text begründbar sind. Lesarten, die sein können, aber nicht sein müssen und nicht durch den Text erzwungen werden, sind zu vermeiden.
4. Da es darum geht, die innere Gesetzmäßigkeit eines Falles zu erschließen, gilt das Interpretationsprinzip der *Totalität*, d.h., ein zur Interpretation ausgewählter Text ist vollständig zu interpretieren und jedes Element auf seinen Sinn hin zu analysieren. In der Interpretation folgt man dazu dem Prinzip der *Wörtlichkeit*. Es geht darum, die protokollierte Aussage wörtlich zu nehmen, sie zum Teil im Sinne der Alltagskommunikation überzuinterpretieren.
5. Spätestens an dieser Stelle wird evident, dass dieses Vorgehen nur in einer *Forschergruppe/Interpretationsgruppe* adäquat realisiert werden kann, denn die gedankenexperimentelle Konstruktion von Lesarten lebt davon, dass man nicht vorschnell durch das eigene Vorwissen und Vorverständnis blockiert wird; in einem streitbaren Rahmen einer Forschergruppe wird um die Plausibilität einzelner Interpretationen gerungen.

Ein idealtypischer Analyseprozess umfasst folgende Phasen: 1. Interpretation der objektiven Daten, 2. Sequenzierung des Interviews/Protokolls, d.h. den Text in Segmente einteilen und mit inhaltlichen Überschriften versehen. Dies ist aus zwei Gründen angebracht: a) erhält man so einen Eindruck über den Gesamtverlauf des Interviews b) kann man so kontrolliert die Segmente für die Feinanalysen bzw. thematischen Analysen auswählen. 3. Sequenzanalyse der Eingangssequenz, 4. Fallstrukturrekonstruktion, 5. Feinanalysen zur Falsifikation und Modifikation der Fallstrukturhypothese.

4. Die Interpretation des Interviews³

4.1 Die objektiven Daten von Frau P. (zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre)

Der Analyseprozess beginnt mit der Interpretation der objektiven Daten, die dem Interview entnommen und in chronologische Reihenfolge gebraucht wurden:

11/79	Geboren in K.
Familie	Vater, geboren 1939, Arbeiter
	Mutter, geboren 1944, Arbeiterin
	Halbschwester, geboren 1976, Hausfrau und Mutter

P.'s Eltern sind bei deren Geburt, zumindest für Angehörige eines tendenziell bildungsfernen Milieus, relativ alt. Bei P.'s Geburt ist die Mutter 35 Jahre alt, der Vater 40. Dies ist auch für die Zeit Ende der 70er Jahre untypisch.⁴ Das

spricht für eine „komplizierte Vorgeschichte“, beispielsweise könnte es sich um eine „Zweitehe“/Folgebeziehung/Stieffamilie handeln. Eine drei Jahre ältere Halbschwester spricht für diese These.

1986-91 Grundschule

Die Einschulung 1986 ermöglicht die Lesart, dass es sich um einen verspäteten Schulbeginn handelt. These: Zurückstellung von der Einschulung? Liegt hier eine Entwicklungsverzögerung vor? Fünf Jahre Grundschulzeit heißt, dass P. ein Jahr länger als normal in der Grundschule verbleibt.

1991 Wechsel auf Hauptschule

P. wechselt verspätet auf die Hauptschule. Die Hauptschule hat nicht erst seit den jüngeren Debatten um PISA etc. den Ruf der „Restschule“, andererseits kann dies auch für eine realistische und situationsangepasste Entscheidung stehen.

Dennoch lässt sich bereits für den weiteren Verlauf eine eher ungünstige Prognose vermuten. Schulische Bildung ist die zentrale Instanz zur Vergabe von Lebenschancen, verpasste Chancen, Verspätungen lassen sich biografisch schwer kompensieren und sind mit höherem biografischen Aufwand und Kosten verbunden.

1995 Schutzhaus
Gerichtsverhandlung um „Aufenthaltsbestimmungsrecht“
7/1995-1/1996 Kinder- und Jugendpsychiatrie

Mit 16 Jahren erfolgt ein Aufenthalt im Schutzhaus. Als Aufnahmegründe sind vielfältige Auslöser, wie abweichendes Verhalten, Gewalterfahrungen, Vergewaltigung oder Missbrauch denkbar. 1995/96 schließt sich ein 6-monatiger Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie an.

These: prekäre Beheimatung, erschwerte Adoleszenz, gesteigerte Ausgrenzung (Psychiatrie)

1/1996 Rückkehr in Familie

An den Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie schließt sich die Rückkehr in die Familie an. Diese Rückkehr ist erstaunlich, entweder handelt hier das Jugendamt unverantwortlich (denn an eine Rückführung in die Familie sind klare gesetzliche Richtlinien gebunden) oder die These des familialen Missbrauchs in der Familie öffnet sich wieder. D.h. der Missbrauch ist nicht bekannt oder erkannt worden oder liegt nicht vor.

1997 Hauptschulabschluss

Mit 18 Jahren macht P. den Hauptschulabschluss. Sie hat damit zwei Jahre biografisch verloren, die sich schwer wieder aufholen lassen. Andererseits ist immerhin der Schulabschluss – trotz aller widrigen Bedingungen – gelungen.

6/1997-3/1998 Kinder- und Jugendpsychiatrie
4/1998-5/1998 Tagesklinik

Ein „Rückfall“ tritt auf, d.h. dass Problem hält an, tritt erneut auf und P. verbleibt weitere 10 Monate in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und danach in der Tagesklinik. Die Rückkehr in die Familie führte also nicht dazu, dass sich P.'s Situation verbessert hat, stattdessen Rückkehr in die Psychiatrie bzw. ins ambulante Versorgungssystem.

5/1998-6/1999	Berufsfindung im BBW H.
Seit 10/1998	Arbeitstrainings- und Therapiezentrum S.
Ab 9/1999	Ausbildung zur Bürokraft im BBW H.

1998 erfolgt die Aufnahme im Berufsbildungswerk (BBW). Die Ausbildung zur Bürokraft ist zwar eine anerkannte Berufsausbildung, dieser Abschluss kann jedoch nur an den Spezialeinrichtungen für Menschen mit Behinderungen (berufliche Rehabilitation) erlangt werden. Damit ist P. in einer Sonderausbildung untergebracht, es beginnt eine Karriere im Bereich der beruflichen Rehabilitation, die Gefahren einer Stigmatisierung einschließt. Einerseits handelt es hier um den geschützten Rahmen der Ausbildung im Bereich der beruflichen Rehabilitation, andererseits sind die späteren Beschäftigungsmöglichkeiten und Teilhabechancen an der Gesellschaft, insbesondere bei psychischer Krankheit, Lernbehinderung o.ä. geschmälert (vgl. v. Kardorff/Ohlbrecht 2008). Die geschützte Beschäftigung könnte sich aber auch als Nische und als Chance erweisen, da im Berufsbildungswerk sozialpädagogische Betreuung gegeben ist und es sich i.d.R. um einen Internatsaufenthalt handelt. Damit ist P. der Herkunftsfamilie erneut „entronnen“.

Thesen: Für P. zeichnet sich eine eher schlechte (berufliche) Prognose ab, trotz aller Offenheit in der individualisierten Moderne fallen die Würfel aufgrund des hochselektiven deutschen Bildungssystems biografisch sehr früh. Ein Ausfall in der Biografie lässt sich schwer ausmerzen. Die dauerhaften beruflichen Teilhabechancen für Absolventen des Berufsbildungswerkes sind nicht günstig. P.s Biografie ist durch die stationären Aufenthalte in der Psychiatrie und durch die „Sonderausbildung“ der Gefahr der Stigmatisierung ausgesetzt, P. ist damit potentiell stets diskreditierbar (Goffmann 1975).

P. scheint keine Wurzeln gefasst zu haben, sie wirkt sozial entwurzelt und sucht nach Zugehörigkeit. Die Pendelbewegung, von der Familie weg zur Familie hin und die Suche nach Halt außerhalb der Familie führen zu einer prekären Beheimatung.

4.2 Die Sequenzanalytische Auswertung des Interviewbeginns⁵

Im Folgenden wird der Beginn des biografischen Interviews interpretiert. Das Wissen aus der Interpretation der biografischen Daten wird zunächst ausgeblendet.

Auf den biografischen Erzählstimulus des Interviewers „Ja, ich möchte Sie dann bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, alles, was Ihnen so einfällt.“ antwortet die Befragte wie folgt:

Sequenz 1: „*Alles? Ja, das wird aber nicht ganz einfach*“ (I, 3)

„*Ja also angefangen hat es irgendwie schon in der Grundschule*“ (I, 5)

Eigentlich müsste die Befragte im Sinne von „meine Lebensgeschichte hat angefangen als...“ beginnen, sie wählt jedoch die Formulierung *es* hat angefangen. Durch den Beginn „*das wird nicht ganz einfach*“ und durch die Wahl des Wortes „*es*“ wird prädisponiert, dass das was sie im Folgenden erzählen wird, eine Unglücksgeschichte sein wird. Dieses *Es* lässt sich auch so umschreiben, dass das ausgegrenzte Leben begonnen hat. Was P. im Folgenden als ihr Leben bzw. als zentrale Episoden daraus erzählen wird, ist eine außeralltägliche, in der Tendenz eher unglückliche als glückliche Geschichte.

Das Wort „irgendwie“ bezeichnet einen unerklärlichen Prozess, wir gebrauchen dieses Wort, wenn uns etwas bis heute beschäftigt und es uns rätselhaft ist, wie etwas passieren konnte. Was hat mich eigentlich zu dem gebracht, was ich gar nicht wollte? *Irgendwie* steht dann für das Unerklärliche. Es ist ein Platzhalter für etwas noch nicht Bekanntes. Hinzu kommt das „*schon*“, d.h., dass dieses Unerklärliche früh begonnen hat. Dabei ist dieser Prozess noch akut, es handelt sich nicht um einen abgeschlossenen Prozess, da es nicht in der Vergangenheitsform formuliert wird. „*Schon*“, im Sinne von biografisch früh, wäre eigentlich bei der Geburt anzusetzen, die Grundschule als Beginn eines Prozesses ist vergleichsweise spät. Die Grundschule ist aber biografisch der erste Ort, an welchem Kinder – wenn diese nicht im Kindergarten waren – mit außerfamilialen Personen dauerhaft zusammen kommen und regelmäßigen Kontakt zu Gleichaltrigen haben. Mit der Grundschule kommen zwei neue zentrale biografische Dimensionen hinzu: a) die Konfrontation mit Leistungsanforderungen und b) eine weitere Sozialisationsinstanz neben der Familie beginnt. Der Vergleich mit Anderen wird zu einem zentralen Thema. Für P. beginnt hier das ausgegrenzte Leben.

Sequenz 2: „*so von wegen rote Haare unn, also irgendwie schon komplett so abgestoßen worden. In der fünften Klasse gings dann weiter, weil ich geraucht habe schon.*“ (I, 5-7)

P. wird in der Schule aufgrund ihrer roten Haare gehänselt. Sie wird zum schwarzen Schaf der Klasse. Es sind jedoch nicht allein die roten Haare die zur Stigmatisierung führen, es muss noch anderes dazukommen. Möglicherweise fehlen ihr die angesagten Klamotten etc. „*Komplett abgestoßen*“ ist eine außerordentlich klare und realistische Formulierung der stattfindenden sozialen Ausgrenzung. Die Formulierung „abgestoßen worden“ ist doppeldeutig, man wird abgestoßen und stößt ab.

P. markiert die 5. Klasse als nächsten Schub. In der 5. Klasse – wenn die Weichen für das deutsche hochselektive Schulsystem gestellt sind – befinden sich an der Hauptschule die sozial ausgelesenen Schüler unter sich. Hier ist sie die „Skandalöse“. Mit ca. 12 Jahren beginnt P. zu rauchen. Mit dem Wort „*schon*“ (gerade in der nachgesetzten Formulierung) kennzeichnet sie den frühen Beginn. Sie betrachtet sich als Avantgarde. Rauchen wirkt auf ihr Umfeld provozierend. P. kämpft um einen Einzigartigkeitsentwurf und entspricht damit genau den Anforderungen an die Adoleszenzkrisenbewältigung, sie macht genau das, was sie tun muss, allerdings in non-konformer Art und dies wird von den Lehrern, Eltern etc. nicht als produktiver Versuch der Adoleszenzkrisenbewältigung anerkannt, sondern sanktioniert.

Sequenz 3 „*In der achten Klasse fings dann an, weil ich ne Streberin bin, ich war meistens die einzige, die Hausarbeiten hatte*“ (I, 7-9)

P. präsentiert Schübe auf ihrer „Karriereleiter“. Mit dem Thema „*Streberin*“ macht sie einen scheinbaren Widerspruch zu ihrer bisherigen Darstellung auf. Streberin bedeutet, dass sie ehrgeizig ist. Dies korrespondiert mit ihrer Avantgarderolle. P. hat konkrete Vorstellungen über eine eigene Karriere. Streben ist hier aber nicht zu verstehen, als ein Bemühen im Sinne von Konformität zu den Eltern, vielmehr will P. Bildung benutzen um wegzukommen. P. will aus ihrem Leben etwas machen, sie hat die Überzeugung verinnerlicht: ich muss lernen, um mich aus dem Schlamassel zu befreien. Dabei erkennt sie die Schule als soziale Aufstiegsmöglichkeit an.

Sequenz 4 *„unn dann kam ich halt in ne Psychiatrie, dann war ich ein Psycho gewesen, weil in da Stadt kennt man das nicht, dass man in ne Psychiatrie muß“* (I, 11-12)

Das Wort (Partikel) *„halt“* besagt, dass das Folgende nicht begründet werden muss, *„halt“* ist eine Begründungserheischung, die eigentliche Begründung wird ausgespart, da man sich ja denken kann wie eins zum anderen kam (i.d.R. will man es nicht explizieren oder kann es nicht explizieren). So zieht P. eine argumentative Kausallinie vom Problem in der 8. Klasse hin zur Psychiatrie. An die roten Haare, das Rauchen, das Strebersein, hängt sich *„zwangsläufig“* das *Psychosein* an. Nur ist diese Kausalität so nicht gegeben.

Von Bedeutung ist die Formulierung *„ne Psychiatrie“*. Die Silbe *„ne“* bedeutet eine Psychiatrie von vielen, es ist letztendlich egal welche Psychiatrie, da eine genauso gut wie die andere ist. P. universalisiert die partikulare Psychiatrie in die sie letztendlich eingewiesen wird und leugnet damit die Psychiatrie in ihrer Eigenleistung. Die personenbezogene Betreuung, die Ziel der Psychiatrie ist, wird geleugnet und die fachliche Qualität und Professionalität damit abgesprochen. Dies stellt eine scharfe (erfahrungsbasierte) Kritik dar.

P. ist dort untergebracht worden, ohne dass sie dies berührt, ohne dass sie dies zu ihrer Sache machen kann. Somit beginnt die psychiatrische Karriere *„dann war ich ein Psycho gewesen“*. P. wird ein Label aufgeklebt, was sie sich nicht zu Eigen macht. Sie gehört fortan zur Kategorie *Psycho*.

Sequenz 5: *„Unn das ganze angefangen hat eigentlich damit, dass meine Schwester damals ausgezogen ist und ich ein super Verhältnis zu ihr hatte und ich dann von ne Schülerdisco abgehauen bin“* (I, 12-15)

„das ganze“ läuft schicksalhaft auf etwas zu, das mit dem Auszug der (Halb-)Schwester anfang. Warum der Auszug der Schwester so dramatisch ist, wird nicht erläutert. Das beschriebene *„super Verhältnis“*, spricht für ein enges Verhältnis zur Schwester. Wobei es sich um eine Halbschwester handelt, was familiendynamisch mit gesteigerten Loyalitäts- und Zugehörigkeitsaspekten verbunden ist.

„Das ganze angefangen“ P. will hier erzählen, wie es zur Einweisung kam. Sie deutet die Gründe nur an und kann sie nicht aussprechen. Das Abhauen aus der Schülerdisco (an sich schon paradox, denn abhauen kann man nur von einem Ort, an dem man verpflichtet ist zu bleiben, wahrscheinlich ist die Schülerdisco die Möglichkeit abzuhaue, da die Eltern Ausgehen verbieten), verdeutlicht die Situation in der P. damals steckte. Sie weiß nicht ein noch aus, die Fluchtreaktion ist in ihrer Verzweiflung die nahe liegende Reaktion. Es muss Schreckliches (wahrscheinlich) im Elternhaus vorgefallen sein, was P. nicht berichten kann, denn dies würde auch eine Aktualisierung des damaligen Schmerzes bedeuten.

Sequenz 6 *„Ich hab auch noch ne Krankheit gekriecht, en Calciumabsturz bekommen, dadurch, dass sie abgehauen ist. Und ehm ... ((8)) ... Ja, dann bin ich halt abgehauen, unn bin ziemlich in weiter Ferne gelandet. Irgendwo auf der Straße, bin ich zusammengebrochen morgens, da war ich fünfzehn. Dann haben mich Passanten gefunden, die mich ins Schutzhaus gebracht haben.“* (I, 15-20)

P. wird krank, der Kalziumabsturz ist Ausdruck ihrer ausgewogenen Situation.⁶ Aus dem anfänglich erzähltem *„geordneten“* Auszug der (Halb-)Schwester wird eine Flucht – auch ein Abhauen wie bei P. Hier folgt eine auffallend lange Pause, wahrscheinlich kämpft die Befragte mit den Tränen und muss sich in Facon bringen. Indem P. von ihrer Krankheit spricht, reproduziert sich der Konflikt,

den sie nicht aussprechen kann. Im Berichten taucht das Erlebte wieder auf und reproduziert sich, die extreme Belastung wird erneuert. Diese Weglauf-Episode stellt eine zentrale Stelle des Interviews dar, denn mit der Unterbringung im Schutzhaus beginnt die institutionelle Karriere P's. Es handelt sich hier um eine dramatische Episode, die durch Panik und Auflösung gekennzeichnet ist, bloß weg weg weg, egal wohin. Hier bricht etwas aus, was sich schon lange angebahnt hat und wogegen P. lange lange angekämpft hat, jetzt geht es nicht mehr, das Fass ist zum überlaufen gekommen und bricht sich Bahn in der unkontrollierten Fluchthandlung. Hier liegt eine extreme Traumatisierung vor und ein verzweifelter Überlebenskampf. Es ist nichts Psychopathologisches zu erkennen, vielmehr ist P. sozial traumatisiert.

Sequenz 7 *„Und da hab ich dann gesagt, dass ich nicht mehr nach Haus will, war irgendwie der komplette Abstoß, da will ich nicht mehr hin. Und da hab ich drei Monate da gelebt gehabt“* (I, 22-24)

Der Rubikon ist überschritten. Was konkret passiert ist, ist unaussprechlich (nahe liegende Vermutung: Missbrauch in der Familie). Das Schutzhaus, als vermeintlicher Rettungsanker, ist auch ein Sammelbecken für gescheiterte und gefährdete Existenzen. Ein dauerhafter Aufenthalt stellt keine Lösung dar, nun hängt viel von der professionellen Arbeit von Sozialarbeitern, Psychologen ab.

Sequenz 8 *„Ich kam in ein falsches Milieu rein, also sprich Punks, Straßenleute, die ich dann halt durch ne Freundin kennengelernt hatte, und auch Drogenverkehr kam. Ich war die ganzen Tage nur am Ritzen an mir, also meine Arme aufgeschnitten. War depressiv, unn kaum noch was mit mir los.“* (I, 24-28)

P. sucht nach Zugehörigkeit. Sie formuliert zunehmend passiv *„Drogenverkehr kam“*. P. ist suizidal gefährdet. Das beschriebene selbstverletzende Verhalten kann als Transformationsversuch und/oder Reparaturstrategie P.s verstanden werden und ist Teil ihres Stigmamanagements (Goffmann 1975), in dem es darum geht, die zugeschriebene Identität auf verschiedenste Weise zu kontrollieren (vgl. v. Kardorff 2009a, S. 142).

Sequenz 9 *„Jo, und dann hab ich halt vom Schutzhaus aus ne Therapeutin gehabt, mit der ich Gespräche hatte einmal die Woche. Und die meinte halt jeden Tag, also jede Woche von wegen, wenn ich meine Ritzerei nicht lasse, dann würde ich in ne Psychiatrie kommen. Weil ich auch schon mit dreizehn meinen ersten Selbstmordversucht gemacht habe.“* (II, 2-6)

P. beschreibt hier eine Therapie, die (in ihrem Erleben) mit pädagogischer Bedrohung arbeitet, wenn du dies nicht tust, dann (...). Zusätzlich erlebt P. es so, als ob über ihren Kopf hinweg bestimmt wird. Es kommt kein Arbeitsbündnis zwischen Experten und P. zustande.

Sequenz 10 *„Unn dann hat ich am X.X.95 gegen meine Eltern en Gerichtstermin, den sollte das Aufenthaltsbestimmungsrecht weggenommen werden. Wobei das eigentlich auch nur ne Diskussion war, und die auch nun bei na Diskussion geblieben sind. Unn dann hab ich Augentropfen geschluckt, unn dann kam, kam ich zu na richtigen Psychologin, und die meinte halt zu mir, was mit mir los wär. Es war mir scheiß egal. Sterben tu ich sowieso, egal ob früher oder später. Unn dann bekam ich halt ne Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie. Dort war ich dann sechs Monate, hab Therapie gehabt, auch mit meinen Eltern zusammen.“* (II, 6-15)

P. kommt zu einer *„richtigen Psychologin“*. Diese exploriert immerhin und fragt nach der Entstehungsgeschichte des Konflikts, letztendlich kann auch diese

nicht helfen. P. ist überall missverstanden worden, auch bei der Psychologin, die Instanzen hören ihr nicht zu.

Die Streberin, die sozial überleben will, entwickelt immer mehr Strategien der Distanzierung, die dann in einem *Circulus virtuosus* in der Interventionspraxis dazu führen, sie zu psychiatrisieren und ihr Unterstellungen zu machen und sie zu etikettieren. Dies schaukelt sich immer weiter auf, die Instanzen, die mit ihr zu tun haben, agieren immer mehr und P.'s Strategien des Überlebens bzw. der Distanzierung werden nicht als solche erkannt und laden immer mehr zum Handeln ein. Hier fehlt die klärende Distanz, es ist kein Arbeitsbündnis mit der Klientin zustande gekommen. Es handelt sich um einen verschärften, sozial induzierten, Ausgrenzungsprozess.⁷

5. Zusammengefasste Fallinterpretation⁸

Die Interpretationsergebnisse aus der Analyse der biografischen Daten und der Analyse der Eingangssequenz des Interviews werden hier zusammengeführt.

P. erlebt sich als enturzelt. Diese emotionale Entwurzelung beginnt in ihrer biografischen Erinnerung früh und wird von ihr als „abgestoßen werden“ benannt. Das sozialisatorische Milieu, in dem P. aufwächst, ermöglicht ihr keine Erfahrungen von produktiver Krisenbewältigung. Die Beschreibung der Beziehungen, die sie eingeht, die sie vermeidet, die ihr aufgekündigt werden etc., verweisen auf einen traumatischen Bruch in der Identitätsentwicklung, der durch die Eltern oder ein Elternteil verursacht wurde und einen Ausgrenzungsprozess anstößt. P. leidet an dem Abgestoßensein, welches eine bedrohliche soziale Isolation zur Folge hat. Hier liegt eine Variante des Misslingens von Autonomiebestrebungen vor, die dazu führt, dass P. eine beschädigte Identität aufbaut. In diesem Prozess, der ausgelöst wurde durch traumatische Erfahrungen innerhalb der Herkunftsfamilie (Stieffamilie) lässt sich auch die Dimension des Misslingens vom pädagogischen und professionellen Handeln rekonstruieren. Hier wird die Spirale der Abweichungsdynamik im Kontext der Instanzen sozialer Kontrolle deutlich. So sind die Professionellen (Lehrer, Psychologen, Sozialarbeiter) an dem Konstruktionsprozess der beschädigten Identität beteiligt und in einem Prozess des *blaming the victim* bzw. einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung treiben sie P. in die Resignation und in die Rolle der „Unangepassten“ und setzten damit einen Teufelskreis der Stigmatisierung (vgl. Goffman 1975) aus Ausgrenzung, Selbstisolation und Selbstabwertung in Gang.

Durch das früh empfundene Anders- und Getrenntsein von der (Stief)Familie, von signifikanten Anderen und Peers einerseits und dem immer wieder misslingenden Versuch der Anpassung an Regeln, Milieus und Freunde andererseits wird die Spannung in der P. lebt deutlich. Als Folge dieses Prozesses entwickelt sie Strategien der Distanzierung. Die psychosomatischen Auffälligkeiten (Ritzen, Suizidversuche, Drogen etc.) stellen – letztlich zum Scheitern verurteilte – Bewältigungsversuche der Krise dar, der Körper „wird zur Projektionsfläche der Stigmabewältigung“ (v. Kardorff 2009a, S. 154). Im Besonderen ist es Ausdruck der Autonomiebestrebung von einem Elternhaus, an welches P. gekettet ist. Diese inadäquaten Versuche sind hochriskant, angesichts des Traumas sind es jedoch Überlebensstrategien. Ein Trauma, als ein plötzliches, intensives, ge-

walztätiges und schmerzhaftes Ereignis, welches die psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten eines Menschen überfordert, weil es die Psyche gleichsam überschwemmt, kann im Prozess der biografischen Erzählung dazu führen, dass schmerzhaft Themen ausgeblendet werden. Durch die Selektion derjenigen Elemente, die für die Lebensgeschichte gültig sein sollen, besteht auch die Möglichkeit der Ausgliederung bestimmter traumatischer und schmerzlicher Episoden. Die Erfahrung wird quasi bereinigt und es wird im Erzählprozess ausgegliedert, was nicht mehr Teil der Lebensgeschichte sein soll: „Indem die narrativ reparierte, weniger traumatische Version der Wirklichkeit ihrerseits kohärent und plausibel wirken kann, überzeugt sie Hörerin wie Erzählerin selbst und unterstützt den sukzessiven Veränderungsprozess.“ (Lucius-Hoene & Depermann 2002, S. 74). Daher kann P. über die Missbrauchserlebnisse nur in Andeutungen reden oder verwendet Deckerzählungen.

Sexueller Missbrauch, gerade im Kindes- und Jugendalter stellt einen Prototyp für Traumatisierungen dar. Resultate sind massive Selbstentwertung, Orientierungsverlust, Ohnmacht, Schmerz und Überforderung (vgl. Körner/Lenz 2004). So stellt beispielsweise P.'s Suizidversuch einen Abwehrversuch als Überlebensmechanismus dar. Was zunächst als Störung erscheint, ist in Wahrheit ein Bewältigungsmechanismus, Teil einer Überlebensstrategie, eine „normale“ Reaktion auf „unnormale“ Zustände. Der Missbrauch hat P. quasi aus dem Familiensystem herausgespült und entwurzelt. Sie reagiert darauf mit massiver Selbstentwertung und psychosomatischen Auffälligkeiten, mit provozierenden unangepassten Verhalten. Der „Missbrauch“ setzt sich in der therapeutischen Bearbeitung ihres Konfliktes fort, da kein tragfähiges Arbeitsbündnis zustande kommt. P.'s Stigmanagement als aktive Herstellungsleistung mit eigenen Anpassungs- und Widerstandspotentialen wird nicht als Versuch der Neurahmung ihrer Biografie, als Versuch der Stabilisierung verstanden. Das frühe „ausgegrenzt“ und „abgestoßen werden“ bereits in der Grundschulzeit und in der schwierigen Familiensituation, steigert sich bis zur *Karriere* P.'s in der Psychiatrie und nimmt für sie eine zwangsläufige, unabweisbare Gestalt an.

Anmerkungen

- 1 Zum voraussetzungsvollen Unterschied zwischen Text und Protokoll vgl. Oevermann 2003, S. 35.
- 2 Der objektiven Hermeneutik wird häufig vorgeworfen, sie wäre ein zu aufwändiges Verfahren, welches sich in der Interpretation kleinster Textstellen verlieren würde. Forschungspraktisch ist dies nicht so, i.d.R. wird der Beginn eines Protokolls intensiv ausgewertet sowie drei bis vier weitere Segmente in der Größenordnung von ca. je anderthalb Transkriptionsseiten. Diese werden von einander unabhängig einer weiteren detaillierten Sequenzanalyse unterzogen, um zu einer hinreichenden Fallstrukturhypothese zu gelangen. Im restlichen Material wird dann gezielt nach Falsifikationen und Modifikationen der Fallstrukturhypothese gesucht (vgl. Oevermann 2003, S. 13).
- 3 Die Interpretation erfolgte im Rahmen einer Arbeitsgruppe, ich danke Ulrich Oevermann, Axel Jansen und Anke Langer für die Beteiligung an der Interpretationsarbeit.
- 4 Das durchschnittliche Alter von Müttern bei der Geburt des 1. bzw. 2. Kindes betrug im Jahr 1979 27 Jahre (Statistisches Bundesamt).
- 5 In der folgenden Darstellung wird aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und aus Platzgründen nur die Explizierung der Interpretation des Interviewbeginns dargestellt.

- 6 Auch körperliche Symptome gelten als Protokolle von Lebenspraxis, die auf ihre Sinnträgerschaft hin gelesen werden können (Oevermann 2003, S. 35).
- 7 P. wird in die Karriere einer als abweichend etikettierten Person gedrängt. „Für viele der Etikettierten und Stigmatisierten ... sind derartige Karrieren mit sozialen Abstiegsprozessen und langfristiger Institutionenabhängigkeit (etwa von der Sozialhilfe, Einrichtungen und Experten) verbunden. Zudem stehen Verhaltensgestörte und anderer Störer unter beständiger Beobachtung der zuständigen Professionen („Besserung“) und Institutionen („Bewährung“), aber auch ihres näheren sozialen Umfeldes. All dies wirkt sich auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbild aus...“ (v. Kardorff 2009, S. 10).
- 8 Im weiteren Vorgehen der Interviewanalyse sind Sequenzen zu suchen, die der Falsifikation bzw. Modifikation der Fallstruktur dienen können. Insbesondere das Verhältnis zu den Eltern ist ein Schlüsselthema. Im weiteren Verlauf der Interpretationsarbeit wurden Textstellen zu diesem Thema gesucht. Alles deutet auf eine Traumatisierung infolge eines Missbrauchs durch den (Stief)Vater hin. Dies wäre das Initial, der Auslöser des Grundtraumas. Das Thema „so ein Thema zu verdauen“ (IV, 7-8) kann nicht benannt werden. Die Bindung an die Eltern ist da, diese ist auch unkündbar, ist untilgbar. Im Verlauf des Interviews wird ein Missbrauch durch einen Freund der Familie berichtet, doch bereits bei der Analyse der Eingangssequenz drängt sich der Verdacht auf, dass ein Missbrauch durch den Vater vorliegt. Eine Wiederholung des Vertrauensmissbrauchs stellen die Vergewaltigungen dar, die P. im späteren Interviewverlauf erzählt. Auf diese Analysen kann in dieser Darstellung nicht weiter eingegangen werden.

Literatur

- Bude, H. (2004): Die Kunst der Interpretation. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 569-578.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Hildenbrand, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Opladen.
- Kardorff, E. v./Ohlbrecht, H. (2006): Sammelbesprechung Qualitative Forschung. In: Soziologische Revue, Jahrgang 29 (3), S. 291-302.
- Kardorff, E. v./Ohlbrecht, H. (2008): Erwerbsarbeit für psychisch kranke Menschen im gesellschaftlichen Wandel. In: Mecklenburg, H./Storck, J. (Hrsg.): Handbuch berufliche Integration und Rehabilitation. Wie psychisch kranke Menschen in bezahlte Arbeit kommen und bleiben. Bonn, S. 18-29.
- Kardorff, E. v. (2009a): Goffmans Stigma-Identitätskonzept – neu gelesen. In: Willems, H. (Hrsg.): Theatralisierung der Gesellschaft. Band 1: Soziologische Theorie und Zeitdiagnose. Wiesbaden, S. 137-161.
- Kardorff, E. v. (2009b): Verhaltensstörungen ein Thema der Soziologie? erscheint in: Ahrbeck, B./Willmann, M.: Handlexikon der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart
- Körner, W./Lenz, A. (2004) (Hrsg.): Sexueller Missbrauch. Göttingen.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Opladen.
- Oevermann, U. (1979): Die Methodologie der objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.
- Oevermann, U. (1991): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 70-182.

- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a.M., S. 58-156.
- Oevermann, U. (2003): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt a.M.
- Ohlbrecht, H. (2006): Jugend, Identität und chronische Krankheit. Soziologische Fallrekonstruktion. Opladen.
- Reichertz, J. (2003): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 514-524.
- Reichertz, J./Soeffner, H.-G. (1994): Von Texten und Überzeugungen. In: Schröer, N. (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen, S. 310-327.
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.
- Wohlrab-Sahr, M. (2003): Objektive Hermeneutik. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 123-128.

Heide von Felden

Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: Zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren

Language and structure, self-image and relation:
reconstructing an interview using the narrative structure
approach

Zusammenfassung:

Im folgenden Beitrag wird das Interview mit Frau P. unter Aspekten interpretiert, die dem narrationsstrukturellen Ansatz nach Fritz Schütze entnommen sind. Zunächst wird der Anfang des Interviews in Hinsicht auf seine Wortwahl und Syntax analysiert, danach wird die Haupterzählung unter der Perspektive des Vergleichs von Lebensablauf und Erzählablauf sowie von Erzählen und Argumentieren betrachtet. Letztlich wird mit diesen Perspektiven deutlich, dass Frau P. ihr Leben erzählend in einer Verlaufskurve darstellt, in den reflektierenden Passagen aber durchaus ein Potential zu erkennen ist, mit dem sie die Verlaufskurve kognitiv bewältigen könnte.

Schlagworte: narratives Interview, narrationsstrukturelles Verfahren, Verlaufskurve, Differenz zwischen erzählenden und beschreibenden bzw. argumentierenden Passagen

Abstract:

The interview with Mrs. P. is interpreted in a perspective adopted from the narrative structure approach proposed by Fritz Schütze. After an analysis of the beginning of the interview, with a focus on vocabulary and syntax, the main narrative is examined in a comparative perspective of life course vs. course of the narrative and narrating vs. reasoning. These perspectives reveal that while Mrs. P. presents her life as a processual curve in her narrative, the reflective passages actually suggest a potential that might allow her to cope with this processual curve on a cognitive level.

Keywords: narrative interview, narrative structure approach, processual curve, difference between narrative/descriptive and reasoning passages

Ich möchte in diesem Beitrag zeigen, welche Ergebnisse die Auswertung des Interviews mit Frau P. nach dem narrationsstrukturellen Verfahren erbringen kann. Das Verfahren baut darauf auf, aus der formalen Struktur des Erzählens Hinweise für die Bedeutung des Gesagten zu gewinnen. Die weiteren Grundlagen des Verfahrens werde ich im ersten Teil des Beitrages erläutern. Im zweiten Teil nehme ich exemplarische Interpretationen vor, indem ich zunächst den Interviewanfang analysiere und dann das Interview unter der Perspektive des Vergleichs von Lebensablauf und Erzählablauf sowie von Erzählen und Argumentieren betrachte. Abschließend komme ich zur Darstellung meiner Ergebnisse.

1. Zum narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren

Fritz Schütze hat das narrationsstrukturelle Auswertungsverfahren für die Auswertung narrativer Interviews entwickelt¹. Es basiert auf folgenden Annahmen:

1. Das narrative Interview soll eine Stegreiferzählung sein, d.h. der Erzähler oder die Erzählerin soll keine „kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte“ (Schütze 1984, S. 78) darbieten. Ist das gegeben, so wird der Informant sich „dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen“ (ebd.) überlassen.
2. „Der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie ‚analog‘ durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär ‚digital‘ durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs mittels abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt“ (ebd.). Fritz Schütze geht also davon aus, dass die Erzählerin im Erzählen, in dem sie sich dem Erfahrungsstrom überlässt, sehr nah an die damaligen Erfahrungen herankommt. Durch beschreibende oder argumentierende Darstellungsweisen werden nachträglich Bewertungen und Einschätzungen zu den Erfahrungen abgegeben.
3. Er schlägt vor, die erzählenden Passagen des Interviews getrennt von den beschreibenden und argumentativen Passagen auszuwerten, um beide Darstellungsarten miteinander vergleichen zu können. Auf diese Weise lassen sich abstrakte Bewertungen, die häufig erst später im Lebensablauf eine frühere Erfahrung rahmen, mit den Erzählungen in Beziehung setzen. Fritz Schütze hat in einem frühen Aufsatz erklärt, dass ihn

„die biographischen Deutungsmuster und Interpretationen des Biographieträgers nur im Zusammenhang seiner rekonstruierten Lebensgeschichte interessieren und nicht jenseits dieser. [...] Erst dann können auch Feststellungen getroffen werden wie: ‚Der Biographieträger folgt einer illusionären Lebensorientierung.‘; ‚Er täuscht sich über sich selbst.‘; ‚Er hat sich eine wirkungsvolle Rechtfertigungsgeschichte zurechtgelegt.“ (Schütze 1983, S. 284)

Schütze legt also auch Wert auf Rekonstruktionen, die den Erzählenden nicht bewusst sind.

4. Eine Hilfe zur Auswertung von narrativen Interviews ist darüber hinaus der Vergleich zwischen dem Lebensablauf, der in Form einer Chronologie des Lebens aus dem Interviewmaterial erstellt werden kann und dem Erzählablauf, also der Sequenzialität des Erzählens. Damit wird die subjektive Bedeutung von Lebensereignissen für die Erzählenden in Form der *erzählten* Lebensgeschichte vor der Folie der *erlebten* Lebensgeschichte deutlich (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 149).
5. Fritz Schütze hat in seinen Forschungen eine „erstaunliche Geordnetheit der formalen [...] Verrichtung des autobiographischen Stegreiferzählens“ (Schütze 1984, S. 80) festgestellt. Es handelt sich darum, dass jedes Erzählen sich an grundlegenden *Kognitiven Figuren* und an *Zugzwängen des Erzählens* ausrichtet. Im Folgenden gebe ich in Kürze wieder, was er damit meint:
6. Als Kognitive Figuren nennt er:

„Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984, S. 81).

Im Rahmen der Ereignis- und Erfahrungsverkettung hat Schütze vier grundsätzliche Haltungen gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen als Heuristiken entwickelt: 1. Biographische Handlungsschemata. Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem Versuch, sie zu verwirklichen. 2. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte. Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte. 3. Verlaufskurven. Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger als übermächtige überwältigen, und er kann zunächst nur noch auf diese ‚konditionell‘ reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurück zu gewinnen. 4. Wandlungsprozesse. Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Schütze 1981, S. 92).

In autobiographischen Erzählungen über die Lebenszeit werden sich die Haltungen des Biographieträgers gegenüber verschiedenen Phasen seines Lebens ändern, so dass die Erfahrungsaufschichtung sich an der Abfolge der Prozessstrukturen und insbesondere an deren Übergängen zeigt. Im Arbeitsschritt der Strukturellen Beschreibung, der nach der Formalen Textanalyse erfolgt, geht es im Wesentlichen um die Rekonstruktion der Kognitiven Figuren und insbesondere der Prozessstrukturen, noch recht weitgehend am Text orientiert, allerdings schon in pragmatischer Brechung. Die Analytische Abstraktion fasst diese Vorarbeit in zunehmender Abstraktion zusammen.

7. Als Zugzwänge des Erzählens wirken der Gestaltschließungszwang, der Detaillierungszwang und der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang (vgl. Kallmeyer und Schütze 1977, S. 188ff). Das bedeutet, dass eine begonnene Geschichte zu Ende erzählt wird und eine Gestalt aufweist, dass eine Geschichte für Zuhörer nachvollziehbar sein soll und von daher bestimmte Details erzählt werden müssen und dass die Erzähler Schwerpunkte und Relevanzen festlegen, um die Aufmerksamkeit der Zuhörer längere Zeit zu binden.
8. Diese formalen Erzählelemente bieten Ansatzpunkte, um das narrative Interview auszuwerten. Sie sind Strukturen des Erzählens, die die hermeneutische Interpretation steuern und die Bedeutungen zutage fördern, die „hinter dem Rücken der Erzählenden“ liegen. Die Interpretation strebt nicht an, die Aussagen der Erzählenden wiederzugeben, sondern sie will mithilfe der sprachlichen Strukturen die Wirklichkeitskonstruktionen der Erzählenden rekonstruieren.
9. Die Erzählenden eröffnen in ihren Geschichten ihre Sicht auf gesellschaftliche Verhältnisse, die sie je individuell wahrnehmen. Von daher bietet die Auswertung narrativer Interviews Kategorien, um die Bedeutung herauszuarbeiten, die soziale Verhältnisse, gesellschaftliche Normen oder Zuschreibungen für die Personen haben. Biographie ist ein Konstrukt, das Subjekt

und Struktur umfasst und Aussagen über gesellschaftliche Performanzen und individuellen Eigensinn ermöglicht (vgl. von Felden 2003, S. 125ff. und 131f.).

2. Exemplarische Analysen

Das narrative Interview mit Frau P. wurde 1999 geführt. Frau P. war zu diesem Zeitpunkt 19 Jahre alt. Sie berichtet in geraffter Form über ihre Schulzeit und ein wenig über ihr Elternhaus, im Wesentlichen aber beziehen sich ihre Erzählungen auf die letzten vier Jahre, in denen sie zunächst im Schutzhaus, dann in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und schließlich im Arbeitstrainings- und Therapiezentrum war. Dieser zeitliche Rahmen ist zwar untypisch für eine Lebensgeschichte, dennoch lassen sich mit dem narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren auch aus diesem Interview interessante Ergebnisse herausarbeiten. Aufgrund des begrenzten Raumes habe ich mich für zwei exemplarische Perspektiven auf das Interview entschieden.

2.1 Analyse des Interviewbeginns

Ich beginne mit einer detaillierten Interpretation des Anfangs bis zur ersten Evaluation. Dabei möchte ich vor allem auf die sprachliche Struktur aufmerksam machen (Wortwahl, Syntax) und damit die narrationsstrukturelle Ebene in den Blick nehmen. Nach der Erzählaufforderung, die Lebensgeschichte zu erzählen, „*alles, was Ihnen so einfällt*“ (I, 1-2) formuliert Frau P. als ersten Satz: „*Alles? Ja, das wird aber nicht so einfach*“ (I, 3). Dieser Satz kann Verschiedenes bedeuten: das Erzählen gestaltet sich nicht so einfach, „*alles*“ ist nicht erzählbar, die Lebensgeschichte wartet mit nicht so einfachen Dingen auf, es wird für den Zuhörer nicht so einfach, es zu verstehen oder die Inhalte zu verdauen. Insgesamt kann der Zuhörer eine Lebensgeschichte erwarten, die es in sich hat und die offenbar viel Schweres beinhaltet. Damit ist schon die autobiographische Thematisierung² angesprochen, also das grundlegende Motto, unter dem Frau P. ihre Erzählung präsentiert und die in der ersten Evaluation direkt ausgedrückt wird. „*Also ich hab's eigentlich so mein ganzes Leben schwierig gehabt*“ (III, 48). Es wird sich herausstellen, dass Frau P. mehrere Erzählspiralen benötigt, bevor sie einige der für sie einschneidenden Erlebnisse erzählen kann. Das ist im Wesentlichen erst im Nachfrageteil der Fall.

Frau P. fährt fort: „Ja, angefangen hat es irgendwie schon in der Grundschule, so von wegen rote Haare unn, also irgendwie schon komplett so abgestoßen worden“ (I, 5-6). Was hat angefangen, was ist „es“? Frau P. erzählt offensichtlich nicht ihre Lebensgeschichte, die ja nicht in der Grundschule begonnen hat, sondern sie meint mit „es“ offenbar das für sie Lebensbestimmende, das Problematische an ihrem Leben, das Besondere an ihr, das, womit sie sich herumschlägt. Sie führt sich als Person nicht ein, sondern gibt lediglich den indirekten Hinweis auf sich durch die roten Haare. Es folgt eine passive Formulierung „so komplett abgestoßen worden“ wiederum ohne Erwähnung des Ich. Es ist ihr et-

was zugestoßen, andere haben sie komplett abgestoßen, aber sie führt sich weder als Subjekt noch als Objekt ein. Erst danach sagt sie zum ersten Mal „ich“: „In der fünften Klasse gings dann weiter, weil ich geraucht habe schon. In der achten Klasse fing's dann an, weil ich ne Streberin bin, ich war meistens die einzige, die Hausaufgaben hatte“ (I, 7-9). In dieser sehr gerafften Erzählung über ihre Schulzeit drückt sie aus, dass sie von ihren MitschülerInnen von vornherein abgelehnt wurde, weil sie anders war. Sie hatte rote Haare, ein Synonym für „anders sein“, „Hexe“, „auffällig sein“, „sexuell auffällig“, „Paria sein“. Sie hat geraucht schon, sie war also weiter (entwickelt) als die anderen. Danach bezeichnet sie sich als Streberin, benutzt also ein Wort, das andere in abfälliger Absicht über sie sagen. Gerade, indem sie eine von der Schule vorgegebene Norm erfüllt – indem sie die Hausaufgaben hatte –, wurde sie von den anderen abgelehnt. In diesem ersten Abschnitt kommt sie als Subjekt zunächst nicht vor, sie handelt nicht, sondern wird behandelt. Sie stellt diesen Lebensabschnitt in einer Haltung der Verlaufskurve dar, d.h. sie handelt nicht, sie hat keinen Einfluss, sie konstruiert sich kaum als „Ich“, andere bestimmen über sie. Eine kleine Spur des Eigenen aber lässt sich dennoch wahrnehmen, denn indirekt zeigt sie sich auch als die eigentlich Überlegene, die im Grunde weiter und besser ist als die anderen. „Rote Haare“, „geraucht schon“ und „Streberin“ sind die Attribute, durch die sie sich durch andere beurteilen lässt. Auffällig ist die Ambivalenz, mit der sie anhand dieser Worte den anderen negative Absichten unterstellt und sie handeln lässt, aber gleichzeitig eine Spur von eigenem Stolz damit verbindet, diese Ebene aber im Hintergrund belässt durch ihre Passivität und damit ihren Opferstatus.

Auch in der folgenden Darstellung handelt sie kaum, sondern überwiegend geschieht etwas mit ihr, wie an den passiven Verben deutlich wird: Sie *kam* in die Psychiatrie. Vorher ist die Schwester ausgezogen, das war der Grund, weshalb sie abgehauen ist, sie *hat* eine Krankheit *gekriegt*, sie *ist* in weiter Ferne *gelandet*, sie *ist* *zusammengebrochen*, Passanten haben sie gefunden und ins Schutzhaus gebracht. Auch in dieser Erzählung handeln eher die anderen, das meiste geschieht mit ihr, sie formuliert es so, dass ihr etwas widerfahren ist und dass sie keinen Einfluss auf das Geschehen hat. Die einzige Handlung von ihr besteht im „Abhauen“.

Im Schutzhaus dann tut sie allerdings ihren Willen kund: „Unn da hab ich dann gesagt, dass ich nicht mehr nach Hause will, war irgendwie der komplette Abstoß, da will ich nicht mehr hin“ (I, 22-23). Auch vom Elternhaus fühlt sie sich abgestoßen, ohne dass sie auch hier Subjekt und Objekt nennt. Sie beschreibt vielmehr, es war „irgendwie der komplette Abstoß“, aber Verursachende und Geschädigte sowie Bedingungen und Begründungen nennt sie nicht. Das weitere Geschehen erzählt sie ebenfalls in sehr geraffter Form, wobei sie vorwiegend passive Formulierungen wählt (ich kam in ein falsches Milieu rein, auch Drogenverkehr kam) und ihre Aktivitäten sich vorwiegend auf autoaggressive Handlungen beziehen (ich war die ganzen Tage nur am Ritzen an mir, also meine Arme aufgeschnitten, war depressiv).

Frau P. stellt sich kaum als Agierende dar, sondern überwiegend als Re-Agierende. Handelnd und also sich spürend erwähnt sie sich vor allem in selbstzerstörerischer Weise. Die Darstellung der Ereignisverkettung geschieht in der Haltung der Verlaufskurve, in der sie von einem Geschehen zum anderen getrieben wird und entweder abhaut oder Selbstschädigungen vornimmt – „*Unn dann hab ich Augentropfen geschluckt*“ (II, 10) – und damit in die Kinder- und

Jugendpsychiatrie eingewiesen wird. Allein in der Reaktion scheint indirekt immer wieder etwas Eigenes durch, das sich durch das Bekunden des eigenen Willens, durch das Abhauen und das Selbstverletzen ausdrückt. Der Fokus ihrer Darstellung liegt darin, dass die anderen Menschen sie entweder nicht geschützt haben (Therapeutin im Schutzhaus, Lehrer, auch ihre Eltern) oder sie ablehnt und sie schlecht behandelt haben (vor allem die Mitschülerinnen). Sie könne sich nicht wehren, haut wiederum öfter ab, schließt dennoch – wider ihr eigenes Erwarten – die Hauptschule mit einem „ziemlich guten Zeugnis“ ab.

Die Klassenfahrt, die kurz vorher stattfindet und an der sie – wie sie betont – mit der Legimitation durch die MitschülerInnen teilnimmt, bekommt dann einen größeren Darstellungsraum. Hier eskalieren die Anfeindungen („*der totale Horror*“, II, 33), so dass sie bereits morgens Alkohol trinkt, wiederum „abhaut“ und einen weiteren Selbstmordversuch unternehmen will. Auch hier stellt sie das Geschehen als Reaktion gegenüber ungerechten Behandlungsweisen durch andere dar. Den Polizisten gegenüber, die sie unsanft anfassen, zeigt sie sich aggressiv und gibt zunächst falsche Datenangaben (vgl. II, 46), bis sie schließlich die Wahrheit sagt und zum Lehrer zurück gebracht wird. Hier stellt sie dar, dass sie nichts machen durfte, nur er habe sie „*zusammengeschrien*“ (III, 6) und mit Vorwürfen und Beschimpfungen auf sie eingeredet. Daraufhin habe sie „*dieses ganze Heulen nur noch so rausgeschrien*“ (III, 8). sie bricht vollkommen zusammen, verkrampft sich und bedarf ärztlicher Hilfe. In ihrer Perspektive schränken andere Personen sie ein, behandeln sie ungerecht, verstehen sie nicht und können ihr nicht helfen. Sie stellt sich als Opfer der Anfeindungen und des unangemessenen Umgangs mit ihr dar und sieht sich als hilflos.

In diesem Zustand spricht sie mit ihren Eltern über die Frage ihres nächsten Schrittes, entweder Psychiatrie oder Ausbildung. Während sie die Reaktion des Vaters als interessenloses Abwenden von ihr darstellt, kann sie sich mit ihrer Mutter „*aussprechen*“ (III, 25), die daraufhin für einen weiteren Psychiatrieaufenthalt plädiert. Wiederum schildert sie das Gespräch so, dass andere über ihren Weg entscheiden und sie selbst nicht weiß, was das Richtige für sie sei. An dieser Stelle erwähnt sie die Schäden, die sie vom sechsmonatigen Psychiatrieaufenthalt davongetragen habe, ohne dass sie die genaueren Umstände erläutert. Sie macht lediglich Andeutungen mit der Formulierung: „*dann fing der ganze Horror an*“ (III, 37) und begründet ihre Erlebnisse mit der eigenen Unerfahrenheit und Hilflosigkeit. Danach wechselt sie in die aktuelle Erzählperspektive (III, 37-38) und erläutert, dass es ihr eigener Fehler gewesen sei, sie hätte sofort zur Polizei gehen oder nicht erst abhauen sollen. An dieser Stelle scheint eine Entwicklung durch, die sie in den letzten drei Jahren – also vom sechsmonatigen Psychiatrieaufenthalt bis zum Interview – offenbar durchlaufen hat, so dass sie auf einer Meta-Ebene die damalige Situation analysieren kann und zum ersten Mal einen Eigenanteil wahrnimmt. Nachdem sie noch kurz den weiteren Psychiatrieaufenthalt und ihre daraufhin folgenden beruflichen Ambitionen erwähnt, beendet sie diese erste Erzählspirale mit der Evaluation: „*Also ich hab's eigentlich so mein ganzes Leben schwierig gehabt*“ (III, 48).

In dieser sprachlichen Darstellung kommt zum Ausdruck, dass Frau P. sich überwiegend als reagierende Person darstellt. Sie reagiert vor allem auf Anfeindungen, Wahrnehmungen von „Anders-Sein“ oder auf Ereignisse, auf die sie keinen Einfluss hat (Schwester ausgezogen). Zu Beginn des Interviews führt sie sich nicht als Person ein, sondern richtet ihren Blick sofort auf die Taten der anderen. Danach geschieht überwiegend etwas mit ihr (passive Verben), auf das

sie nur durch „Abhauen“ oder „Sich selbst Wegmachen“ (Krankheit, Drogen, Alkohol, Selbsterstörung, Selbstmordversuche) reagieren könne. Daneben scheinen sporadisch eigene Ressourcen auf (Hausaufgaben, guter Hauptschulabschluss), die sie aber nicht nutzt. Insgesamt stellt sie sich dar als Person, die soviel Schweres erlebt habe, dass sie dem ohnmächtig ausgeliefert gewesen sei. Im Sinne der Prozessstrukturen, die Fritz Schütze als heuristische Annahmen vorschlägt, schildert sie diese Lebensphase in der Haltung der Verlaufskurve, d.h. die lebensgeschichtlichen Ereignisse überwältigen die Biographieträgerin so, dass sie nur noch eingeschränkt reagieren, sich aber nicht als handelnde Person verstehen kann.

2.2 Analyse der Haupterzählung unter dem Aspekt des Vergleichs von Lebensablauf und Erzählablauf sowie von Erzählen und Argumentieren

Im Folgenden untersuche ich die Haupterzählung des Interviews unter den Perspektiven des Vergleiches der Chronologie des Lebensablaufs mit der Chronologie des Erzählens sowie der Unterschiede zwischen Erzählpassagen und beschreibenden bzw. argumentierenden Sprechpassagen. Frau P. nennt wesentliche Ereignisse ihres Lebens bereits recht früh im Interview, ohne dass die wirkliche Bedeutung dieser Ereignisse zum Interviewzeitpunkt dadurch bereits ersichtlich wird. Ein Vergleich von Chronologie und Erzählablauf gibt Hinweise auf die Perspektive der Erzählerin auf ihr Leben und damit auf ihre Zusammenhangsbildung, so dass anhand eines solchen Vergleichs deutlich wird, welchen Ereignissen Frau P. eine besondere Bedeutung zumisst. Auch die unterschiedliche Sprechweise von Erzählen und Beschreiben oder Argumentieren lässt Rückschlüsse auf die Bedeutung zu, die die Ereignisse für die Erzählerin haben. Als Folie gebe ich zunächst den Lebensablauf von Frau P. wieder:

Chronologie des Lebenslaufs von Frau P.:

11/1979	Geboren in K.
Familie:	Vater (geb. 1939), „Arbeiter“ Mutter (geb. 1944) „Arbeiterin“ Halbschwester (geb. 1976) Hausfrau und Mutter
Kindheit	„Eltern schützen die Kinder vor dem Leben draußen“
Kindheit	sexueller Missbrauch durch Freund der Familie
1986-1991	Grundschule (abgestoßen von den anderen, rote Haare) 5. Klasse, geraucht, „Schulkameraden prägen mir ein, ich sei schuld“
1991	Wechsel auf die Hauptschule, „Streberin“ 12 Jahre beide Hamster umgebracht, Kater und Bernhardiner gequält
1992	13 Jahre, 1. Selbstmordversuch 13 /14 Jahre Tagebuch geschrieben
1995	Schwester ausgezogen, „Calciumabsturz“, abgehauen von Zuhause
1995	Schutzhaus, zuerst Rückzug, gewartet, jemand holt mich hier raus, dann über Freundin ins „falsche Milieu“: Punks, Straßenleute, Drogenbeginn, anfangen mit Ritzen (sauer auf mich, ich bin schuld), depressiv, Punkclique, Papa Charly, Drogen, Freund kennen gelernt, alle zwei Wochen Drogen

- 05.06. 1995 Gerichtsverhandlung um Aufenthaltsbestimmungsrecht, Mutter will die Kette zurück
Augentropfen geschluckt, Ritzen
- 07/95 – 01/96 Kinder- und Jugendpsychiatrie
In D., 4 mal Vergewaltigung, fast mit Heroin angefangen
Mutter liest Tagebuch, Hilfe beim Hausarzt
„Super guter Therapeut“
- 01/96 Rückkehr in die Familie
- 1997 Klassenfahrt, abgehauen, Selbstmordversuch (Brücke), aufgegriffen von der Polizei, Lehrer schreit sie zusammen, Zusammenbruch
- 1997 Hauptschulabschluss
- 06/97 – 03/98 Kinder- und Jugendpsychiatrie
Mit jemand gut verstanden, „konnte hinter meinen Kopf gucken“
- Silvester Schwester hat kein Verständnis für Psychiatrie
- 04/98 – 05/98 Tagesklinik
Mutter: jederzeit Rückfall möglich
- 05/98 – 06/99 Berufsfindung im BBW in H.
- Seit 10/98 Arbeitstrainings- und Therapiezentrum in S.
„Setze Maske auf, alles prima“
Beispiel für Panik: vom Kino zurück: Treppe 300 Stufen in 5 Minuten bis zum geschützten Raum
Vor drei Wochen geritzt (Rückfall)
- Ab 09/99 Ausbildung zur Bürokraft im BBW in H.

An der sprachlichen Struktur des Interviews fällt auf, dass Frau P. in mehreren Spiralen über ihr Leben spricht. Die erste Spirale bewegt sich zwischen „I, 5“ bis „III, 49“. Diese Passage habe ich gerade anhand der Wortwahl und der Syntax interpretiert. Bezogen auf den Vergleich von Erzählablauf und Lebensablauf lässt sich folgendes feststellen:

Sie setzt an bei ihren Schulerfahrungen von der Grundschule zur Hauptschule und rafft damit etwa 11 Jahre (von 1986 bis 1997), die sie unter dem Aspekt der Anfeindungen durch die MitschülerInnen darstellt. Die Psychiatrie, die von Juli 1995 bis Januar 1996 stattgefunden hat, erwähnt sie sofort danach und gibt dieser Zeit damit eine entscheidende Bedeutung. Erst später im Nachfrageteil kann sie von den Erlebnissen der vierfachen Vergewaltigung während dieser Zeit erzählen, so dass die wirkliche Bedeutung dem Interviewer an dieser Stelle noch verborgen bleibt. Dann erwähnt sie den Auszug der Schwester, der sich 1995 ereignete, als ebenfalls für sie von entscheidender Bedeutung. Dass sie damit schutzlos im Elternhaus zurückblieb, wird hier ebenfalls noch nicht deutlich. Jedenfalls kann sie darauf nur durch „Abhauen“ reagieren, wodurch sie dann ins Schutzhaus gelangt. Hier gerät sie an falsche Freunde, in das Drogenmilieu, an eine Therapeutin, die sie – in ihrer Darstellung – nicht versteht, so dass sie Augentropfen schluckt und das mit Selbstmordabsichten konnotiert. So kommt sie in die Psychiatrie, über die sie an dieser Stelle des Interviews nichts weiter berichtet. Die Entlassung zurück zu den Eltern und in die alte Schulumgebung kommentiert sie dafür ausführlicher: die Anfeindungen nehmen zu in den weiteren 1 ½ Jahren in der Schule, sie sei ein „Psycho“, sei angeblich „auf den Strich gegangen“, in der Schule solle sie doch gefälligst durchhalten. Nach wie vor reagieren die Schule und das Elternhaus ohne Unterstützung auf sie. Dennoch schafft sie den Hauptschulabschluss mit einem „*ziemlich guten Zeugnis*“ (II, 29-30). Es folgt in der Darstellung die Klassenfahrt, die Ent-

scheidung eines weiteren Psychiatrieaufenthaltes und der Gang zum Arbeitsamt nach dem zweiten Aufenthalt in der Psychiatrie. Diese Spirale beendet sie mit der oben genannten Evaluation. Damit hat sie eine erste Schicht ihrer Lebensgeschichte in Form einer gerafften Erzählung dargestellt von der Grundschule bis zur aktuellen Situation, wobei sie die Anfeindungen der Mitschülerinnen, den Psychiatrieaufenthalt und den Auszug der Schwester als besonders bedeutend für sie bereits nennt.

Deutlich wird ihre Zusammenhangsbildung: Anfeindungen, ihre hilflosen Reaktionen auf die feindliche Umwelt, dauerndes Unverständnis und ihre Unfähigkeit, sich zu wehren außer durch „Abhauen“ oder Selbstverletzungen bzw. „Sich wegmachen“. Dabei deutet sie die wirklichen Problematiken nur an, aber öffnen kann sie sich noch nicht. Bereits hier zeigt sich, dass „Beziehung“ ihr Thema ist. Aber weder die Eltern noch die Mitschülerinnen noch Professionelle (Lehrer, Therapeuten) können sie verstehen oder schützen.

Es folgt in der Haupterzählung eine zweite Spirale. Sie reicht von „IV, 1“ bis „XI, 25“, dem Ende der Haupterzählung. In dieser Spirale bemüht sie sich überwiegend, in der aktuellen Erzählzeit zu bleiben. Gleich in der ersten Passage (IV, 1-19) finden sich auffällig viele Zeitangaben, die einen Bezug zur aktuellen Erzählzeit haben: „früher“, „danach“, „damals“, „auch heute noch“, „seitdem“, „heute“, „jetzt kommt“. Das heißt, sie berichtet über Ereignisse aus der Vergangenheit, kommentiert und reflektiert diese aber aus der Gegenwart. Inhaltlich benennt sie in dieser Passage *„was damals überhaupt in meiner Kindheit passiert ist, wo ich auch noch heute dran was zu knacken habe“* (IV, 4-5). Dass damit der sexuelle Missbrauch durch einen Freund der Familie gemeint ist, erschließt sich dem Interviewer zu dieser Zeit des Interviews nicht. Allerdings kann aus dem Überblick über die Chronologie entnommen werden, dass auch dieses Ereignis recht früh im Interview angezeigt wird und damit eine besondere Bedeutung für die Interviewte hat. Aufschlussreich ist, dass Frau P. sich quasi selbst schützt, indem sie sich nicht dem Erzählstrom überlässt, sondern kommentierend und reflektierend darüber spricht, dass es schwierig sei, so ein Thema zu verdauen, dass sie heute versuche, Spaß zu haben, dass viele ihr anraten, sich abzulenken, dass es aber schwierig sei und dass sie nicht wisse, was sie heute von ihrem Leben denken solle. In der Reflektion benutzt sie häufig das Wort „ich“, hier fühlt sie sich offenbar mit sich selbst besser aufgehoben als in der Erzählung, in der sie eigentlich nicht wusste, wie ihr geschah.

In den folgenden Passagen (IV, 21-V, 12) dreht sich ihr Sprechen um das Thema „Beziehung“. In Form einer Beschreibung vergleicht sie ihre frühere Kontaktfreudigkeit mit ihrer heute zunehmenden Scheu vor Menschen. Aus der Perspektive der aktuellen Erzählzeit steht sie quasi neben sich und versucht durch Beschreibung sich selbst zu erfassen. Dann fallen ihr wichtige Bezugspersonen ein: zuerst ihre Eltern, etwas später ihre Schwester. Sie evaluiert, sie verstehe sich mit ihren Eltern *„heute eigentlich auch wieder wunderbar“* (IV, 29) und weist damit auf eine stattgefundene Entwicklung in der Beziehung hin, womit sie vermutlich die Zeitspanne von 1995 (abgehauen von Zuhause, Gerichtsverhandlung) bis heute (Interview 1998) meint. Unvermittelt kommt sie im Zusammenhang mit ihren Eltern wieder ins Erzählen und macht dabei die Halskette zum Verbindungsglied zu ihren Eltern. Die Halskette habe die Verbindung aufrechterhalten, weil sie sie eigentlich der Mutter hätte zurückgeben sollen, so dass die Kette den Charakter eines Pfandes angenommen hatte. An der Beziehung zu ihren Eltern liegt ihr ihren Schilderungen nach einiges. Sie

beweise ihnen, dass sie nicht mehr an sich rumritze und nicht mehr abhaue und baut ihre Eltern damit zu Erziehungs- bzw. Fürsorge-Instanzen für sich auf. Als zweite wichtige Beziehung erwähnt Frau P. danach die Beziehung zu ihrer Schwester, der sie stark nachtrauere. Auch hier erzählt sie über Gemeinsamkeiten in der Kinderzeit, in der sie sich gegen die Eltern verschworen hätten. Seit dem Auszug von Zuhause aber stelle sich ihre Schwester gegen sie und könnte auch ihre psychischen Probleme nicht verstehen. Frau P. verallgemeinert den Kontrast zwischen sich und ihrer Schwester in „*die Menschen (...), die gesund sind*“ (V, 11) und sich selbst, ein Verstehen finde hier nicht statt. Erzählen scheint für Frau P. dann möglich zu sein, wenn es um positive Erinnerungen geht, die schmerzlichen Eindrücke werden eher durch Beschreibungen oder Evaluationen auf Distanz gehalten.

In den danach folgenden Passagen bis zum Ende der Haupterzählung (V, 14-XI, 25) versucht Frau P. in unterschiedlicher Weise sich selbst zu erfassen, indem sie über sich berichtet, sich beschreibt, teilweise argumentiert und immer mal wieder in Erzählungen hineinkommt. Sie beginnt mit einer Aussage ihrer Mutter, dass sie immer wieder Rückfälle erleiden könne und beschreibt: „*Das sind immer so Höhen und Tiefen bei mir*“ (V, 19). Frau P. kann sich nicht als eindeutig erfassen, sie kann nicht auf sich bauen, weil es mal gut gehe, mal schlecht, ohne dass sie wisse, welche Bedürfnisse sie habe und wie es weitergehe.

Sie beschreibt, dass sie mit anderen umgehe, indem sie eine Maske der Freundlichkeit aufsetze, ohne etwas von sich preiszugeben. Ihre Selbstbeschreibung kulminiert in dem Bild der Rose, die sie malt als „*richtig schön groß und buschig, richtig schönes Rot, die Farbe, schöne Stacheln dran, damit sie geschützt wird*“ (V, 37-38). Diese Rose müsse von jemandem anderen gepflegt werden, sie selber könne es nicht, wenn es ihr schlecht gehe, dann schade sie der Rose erst recht. Dieses Bild leitet sie ein mit den Worten „*Ich sach immer zu mir*“ (V, 36), so dass sie sich hier explizit neben sich platziert, sich von außen anschaut und damit eine distanzierte Perspektive zu sich einnimmt. Gleichzeitig benutzt sie eine Metapher, in der sich Mehrdeutigkeit, Ganzheitlichkeit und Situiertheit ausdrücken. Sie malt ein wunderschönes Bild von sich und gestaltet genau die Situation der Pflege, die man ihr angedeihen soll. In der Distanz kann sie ein positives, ganzheitliches Bild entwerfen und ihre Interessen und Bedürfnisse genau formulieren. Dazu baut sie die Argumentation auf, dass andere für sie sorgen müssten, dass sie schon als Kind sich an andere angehängt habe und dass sie eine Beziehung als Schutzschild brauche. Im Schutz der distanzierten Reflexion über sich selbst kann sie sich positiv wahrnehmen, ihre Bedürfnisse artikulieren und die Bedeutung von Beziehung für sich darstellen.

Zwei Erlebnisse positiver Beziehungen fallen ihr ein, die sie jeweils erzählend darstellt. In ihrer festen Clique musste sie sich nicht verstellen, dort konnte sie sein, wie sie war und wurde anerkannt. Zudem hat sie in ihrem zweiten Psychiatrieaufenthalt einen Therapeuten kennen gelernt, bei dem sie sich ebenfalls nicht verstellen musste, da er – so ihre Worte – „*hinter meinen Kopf gucken*“ (VI, 44) konnte. Diese Art der Beziehung wünscht sie sich und kann sie problemlos erzählend wiedergeben. Sie fährt im Sprechen fort, indem sie sich erneut unter der Polarisierung „außen – innen“ beschreibend darstellt. Von außen dominiere die Maske bzw. ein zwanzig Zentimeter dicker Panzer, man würde ihr nichts anmerken, sie sei die Coolste, innen aber sei ein kleiner weicher Kern, ein Embryo, zu dem keiner durchdringe.

Nach einer Pause, in der sie aus der aktuellen Erzählperspektive einen Blick in die Zukunft wirft und sich dabei ihre Angst vor den Prüfungen vergegenwärtigt, kommt sie darauf zu sprechen, dass sie es sich auch nicht vorstellen könne, liebevoll mit jemandem alt zu werden oder Mutter zu sein. Das ist der Anstoß zu einer längeren Erzählung darüber, dass während ihrer Therapiesitzungen hervor kam, dass sie mit zwölf Jahren ihre Hamster umgebracht hatte. Frau P. rahmt die Erzählung über den Mord an ihren Hamstern mit den Therapieerfahrungen, um daran deutlich zu machen, dass sie offensichtlich „*zwiespältig war, einmal so die liebe, brave und einmal so die aggressive so, ich weiß auch nicht*“ (VIII, 28-29). In diesem Fall *erzählt* Frau P. von schrecklichen Dingen, allerdings handelt es sich vermutlich nicht um eine Stegreiferzählung, sondern um eine Geschichte, die sie bereits mehrfach in der Therapie bearbeitet hatte (vgl. VIII, 44-47). Sie möchte an der Geschichte zeigen, dass es Facetten in ihr gebe, die sie nicht erklären und auch nicht kontrollieren und beherrschen könne (vgl. VIII, 30). In diesen Bereichen sei sie sich selbst fremd, könne sich nicht verstehen, aber sich auch nicht vertrauen. Dennoch handelt es sich um eine Erzählung, wobei offensichtlich die Zugzwänge des Erzählens insofern wirken, als insbesondere der Detaillierungszwang die Zusammenhänge hervorbringt. Vielleicht kann Frau P. in diesem Fall auch erzählen, weil es sich um Persönlichkeitsbereiche handelt, die von ihr abgespalten sind und ihr selbst fremd erscheinen.

Ihr Sprechen wird ab jetzt immer wieder durch längere Pausen unterbrochen, in denen sie offenbar überlegt, was es noch zu sagen gäbe. Sie beschreibt sich weiterhin entweder durch Bilder oder durch kurze Erzählungen. Dabei ist das Puzzle für sie das Bild, um sich selbst zusammenzufinden zu einer Einheit. Allerdings gelinge ihr das nicht, nach jedem Versuch „*zerspringts wieder in tausend Stücke, so überall fliegt was rum unn irgendwo in da Ecken*“ (IX, 7-8). Ihre Lebensteile zerspringen immer wieder und fliegen im Raum herum. Sie kann sich nicht halten und sich in einer Identität erfassen. Hinzu kommen Angstattacken, z.B. wenn abends das Licht ausgeschaltet werde. Erst bei Licht könne sie einschlafen. Oder wenn sie sich in feindlicher Umgebung wähnt und Geräusche höre, die sie nicht orten könne. Sie renne um ihr Leben die Treppe hinauf um schnell im sicheren, geschützten Haus anzukommen. Zudem könne sie auch anderen Menschen nicht trauen, insbesondere Therapeuten nicht, die sie überwiegend in ihrer Professionalität anzweifelt. Aber auch der eigenen Mutter nicht, die damals ihr Tagebuch gelesen hätte. Mit der Anklage gegenüber Jugendlichen, die das Leben noch nicht kennen gelernt hätten, nähert sie sich ihren eigenen „*Horrorszenen*“ (XI, 3), ohne dass in der Interviewsituation das ganze Ausmaß an Dramatik an dieser Stelle zu ahnen ist. Nach einer erneuten langen Pause bricht der Interviewer somit die Haupterzählung ab (vgl. XI, 24).

In den Beschreibungen versucht sie sich in ihren verschiedenen Facetten zu erfassen und gibt damit ein recht differenziertes, reflektiertes Bild von sich ab. Sie überlässt sich dabei nicht dem Erlebnisstrom durch Erzählung ihrer Lebensgeschichte, sondern versucht, den Prozess still zustellen durch eher statische, bereits reflektierte Beschreibungen ihrer selbst. Vermutlich ist das der Versuch der Kontrolle über sich als Person, der sie ohne distanzierte Reflexion auf sich ja gerade nicht vertrauen könne. Indem sie möglichst in der Jetztzeit bleibt, kann sie ihre Erfahrungen auf Distanz halten und eindämmen.

In der Reflexion zeigt sie ein hohes Potential an Einschätzungsfähigkeiten. Sie beschreibt verschiedene Aspekte, die die Themen Beziehung und Selbstbild

berühren, etwa die Veränderung ihrer Kontaktfähigkeit, ihre Kommunikation mit Fremden, die Bedeutung von Beziehung für sie und die Arbeit mit Therapeuten, die Problematik der Erfassung ihres eigenen Lebens. Diese Aspekte sind ihre Themen. Sie versucht, sich über sich klar zu werden und denkt, dass sie sich nicht allein helfen kann, weil sie für sich selbst unberechenbar sei. Vielmehr benötigt sie eine Person, der sie vertrauen könne. Ihr Problem ist, genau eine solche Person zu finden. Auch die Professionellen, vor allem die Therapeuten, eignen sich überwiegend nicht dafür, so ist ihre Erfahrung. In der aktuellen Zeit und in der Ebene der Reflexion kann sie eine Reihe von Aspekten nennen, die sie entweder kritisiert oder die sie als hilfreich für sich ansieht. Im Denken kann sie ihre Situation erstaunlich weitgehend analysieren. Hier ist ein Potential von ihr zu erkennen, das ihr eventuell hilft, die Verlaufskurve durch kognitive Bewältigung zu kontrollieren.

Im Nachfrageteil (XI, 26-XIX, 37) erst wird nach und nach deutlich, mit welchen Erlebnissen sie hat umgehen müssen. Hier erzählt sie wieder und kommt näher an ihre damaligen Erfahrungen heran. Auf Nachfrage erzählt sie u.a. von ihrer Kindheit als „heiliger Welt“, der Mutter als „Freundin“, die ihre Töchter vor allen Gefahren schützen wollte. Danach erzählt sie über ihre Erfahrungen in der Psychiatrie, vorher im Schutzhaus und schildert ihre ständigen Selbstverletzungen durch Ritzen, Schneiden oder Augentropfen schlucken, weil sie sich immer schlecht und schuldig gefühlt habe, sehr oft „sauer“ auf sich gewesen sei und sich hätte selbst bestrafen wollen. Auch ihren ersten Drogenkontakt in der Clique vom Schutzhaus aus schildert sie ausführlich. Auf der Suche nach Beziehungen fühlt sie sich zuerst in der Clique ganz wohl (vgl. XIII, 47), gerät aber in den Drogenkonsum, um es den anderen recht zu machen (vgl. XIV, 42-44). Zum Schluss – nach dem technischen Defekt mit dem Aufnahmegerät, in dessen Kommentar die wichtige Information des Missbrauchs in der Kindheit durch einen Freund der Familie enthalten ist (vgl. XV, 41-42) – erzählt sie sehr detailliert, wie es zu der vierfachen Vergewaltigung nach ihrer Flucht vom ersten Psychiatrieaufenthalt nach D. gekommen ist (vgl. XV, 45-XVIII, 50). Verzweiflung, weil sie nicht nach Hause wollte, Unterschätzung der Gefahren im Bahnhofsmilieu, naiver Glaube daran, dass bestimmte Männer sie schützen könnten, Sehnsucht nach Hilfe und Beziehung, Drogen, Alkohol und Schwäche gegen körperliche Gewalt lieferten sie einem viertägigen Horror aus, in dem sie nicht mehr wusste, wer und wo sie war und dem gesamten Geschehen schutzlos ergeben war. Schließlich landete sie auf einer Polizeiwache, von wo ein Therapeut sie abholte, allerdings um sie eine Woche später aus der Therapie nach Hause zu entlassen.

Diese vier Tage schildert sie in einer grenzenlosen Verlaufskurve, in der sie keinerlei Einfluss mehr auf das Geschehen hat und sich vor nichts schützen kann. Ihre grundsätzliche Disposition wird ins Extreme gesteigert, so dass erst aus diesen späten Schilderungen die wirkliche Problematik ihrer Erfahrungsaufschichtung deutlich wird. Wiederum auf der Suche nach Beziehungen und in ihrer mangelnden Fähigkeit, auf sich selbst zu bauen, um mögliche Gefahren einschätzen zu können, gerät ihre Flucht aus der Psychiatrie – sie ist 16 Jahre alt – zum Fiasko. Erst durch die Nachfragen kommt sie dazu, diese Lebenserfahrungen in ihren weit reichenden Dimensionen zu erzählen. Bezeichnend ist, dass sie zum ersten Mal so ausführlich darüber erzählt (vgl. XIX, 31). So benötigt sie zunächst mehrere Anläufe des gerafften Erzählens bzw. der Reflexion, um sich zum Schluss dem Erfahrungsstrom zu überlassen und ihre Erlebnisse in einer solch tief greifenden Dimension zutage zu fördern.

3. Ergebnisse

Schaut man sich die verschiedenen Erzählspiralen des gesamten Interviews an und unterlegt diesen Erzählspiralen die Chronologie des Lebensablaufs, so kann der Missbrauch durch einen Freund der Familie in ihrer Kindheit wohl als das entscheidende Ereignis bewertet werden, das die Verlaufskurve in Gang gesetzt hat. Der Missbrauch hat sie dazu prädestiniert, sich selbst die Schuld zu geben und sich nicht vertrauen zu können. Auch andere Vertrauenspersonen fehlen ihr: die Eltern konnten sie in der Innenwelt der Familie nicht schützen, vor allem die Mutter glaubt ihr den Missbrauch nicht, nach dem Auszug der Schwester stand sie völlig allein und schutzlos da, so dass sie immer wieder aus ihrem Elternhaus geflüchtet ist. Die Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials geschieht insofern über eine Spirale von angenommener Schuld, eigenen autoaggressiven Impulsen der Selbstverletzung und Selbstbestrafung, dem Nichtvertrauen auf sich durch Realisierung aggressiver und unkontrollierbarer Momente (Hamster), dem Flüchten, Abhauen und Sich-Wegmachen und dem immer wieder enttäuschenden und letztlich erfolglosen Suchen nach Vertrauenspersonen im Schutzhause und in der Psychiatrie.

Sehr stark nimmt sie Anfeindungen von anderen auf (ihren MitschülerInnen) und fühlt sich als Opfer, das nur noch reagieren kann. Sie handelt nicht, sondern gerät von einer Situation in die andere. Sie versucht, Beziehungen einzugehen, hat aber keine Idee von den Kriterien bzw. von den Gefahren. Diese immer wiederkehrende Suche nach Beziehungen, gepaart mit der Unfähigkeit, auf sich zu vertrauen und damit Gefahren abzuwägen, verstärkt das Verlaufskurvenpotential durch die damit verbundenen einschneidenden negativen Erfahrungen. Sie sucht Beziehungen, wie aus ihren Erzählungen deutlich wird und sie brauche Beziehungen, wie sie reflektiert, um Bestätigung zu bekommen, dass sie jemand sei und wer sie sei (vgl. VI, 23). So benötigt sie einen Menschen, der ihr Anerkennung gibt oder wie sie selbst beschreibt, sie als Rose pflegt.

Besonders schwer wiegt darüber hinaus die offenbare Unfähigkeit der Therapeuten, ihr Vertrauen entgegen zu bringen, indem sie ihr Glauben schenken und eine stabile Beziehung aufbauen. Auf Professionelle könne sie nicht bauen, weil auch diese sie überwiegend ablehnen, ihr nicht glauben, sich nicht interessieren oder nicht wissen, was zu tun sei, wie sie reflektiert. Diese unprofessionelle Haltung und die Organisationsform der Institution Psychiatrie, die längerfristige oder vertrauensvolle Beziehungen unterläuft, verstärken die Verlaufskurven-Aufschichtung. Sie wird damit zunehmend unsicherer, kontaktscheuer, verschlossener, fühlt sich unverstanden und kann nur sagen, dass sie selbst an allem schuld sei.

In der aktuellen Situation ist sie somit weiterhin in der Verlaufskurve, wie die Analyse des Interviewbeginns ergab. Gleichwohl lässt sich an den beschreibenden und argumentierenden Passagen die Möglichkeit der kognitiven Kontrolle der Verlaufskurve in Ansätzen erkennen. In den Reflexionen wird deutlich, dass Frau P. über Potentiale der eigenen differenzierten Einschätzung verfügt und Ideen dazu hat, was gut für sie sei und ihr helfen würde.

Ich habe in diesem Beitrag aus Platzgründen u.a. darauf verzichtet, die Dialektik von Subjekt und Struktur (vgl. Alheit 1996) zu bearbeiten. Über die Schilderungen des Lebenszusammenhangs in der Institution Psychiatrie sowie über die Problematik des Umgangs mit Missbrauch sind gesellschaftliche Einflüsse

thematisiert, die den Fall nicht allein in einer individuellen Sicht belassen. Fritz Schütze weist darüber hinaus darauf hin, dass die grundlagentheoretische Verlaufskurvenkonzeption erhebliche analytische Klärungsmöglichkeiten für das Leben in einem Leidensprozess biete. So lassen sich beispielsweise Mechanismen eines Suchtverlaufs, die Art, wie Betroffene eine Suchtbehandlung erleben, weiter Transformationsprozesse des Suchtverhaltens, aber auch Fehler der Therapeuten lokalisieren (vgl. Schütze 1999, S. 203). Das narrationsstrukturelle Verfahren bietet somit Möglichkeiten sowohl der Diagnostik als auch grundlagentheoretischer Klärungen sowie erziehungswissenschaftlicher und mikrosoziologischer Analysen.

Anmerkungen

- 1 Das narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze basiert auf Grundlagen, die Fritz Schütze im wesentlichen in Texten aus den 1980er Jahren dargelegt hat. Seitdem hat das Verfahren eine große Verbreitung gefunden und dient häufig als Basis für weitere Verknüpfungen und modifizierte Anwendungen (vgl. u.a. Riemann 1987; Marotzki 1990; Egger 1995; Dausien 1996; Nittel/Marotzki 1997; Koller 1999; Nittel 2002; von Felden 2003; Herzberg 2004; Hanses 2004; Tiefel 2004; Bartmann 2006). Während die 1990er Jahre vor allem durch einen gravierenden Anstieg der empirischen Projekte im Rahmen der Fortentwicklung des narrationsstrukturellen Ansatzes gekennzeichnet waren, sind in jüngster Zeit wieder einige Arbeiten zur explizit methodischen Weiterentwicklung des Ansatzes erschienen (Nittel 2008, Bartmann/Kunze 2008). Zu nennen sind hier auch Arbeiten zum Paradigma der „Narrativen Identität“ als Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, Griese/Griesehop 2007).
- 2 Fritz Schütze hat als eine kognitive Figur die „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ benannt, die sich in der Perspektive der Biographieträgerin als „autobiographische Thematisierung“ interpretieren lässt.

Literatur

- Alheit, P. (1996): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 276-307.
- Bartmann, S. (2006): Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. Wiesbaden.
- Bartmann, S./Kunze, K. (2008): Biographisierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-) Konstruktion von Erfahrungen. In: Felden, von, H. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 177-192.
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen.
- Egger, R. (1995): Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München, Wien.
- Felden, von, H. (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 133-164.

- Hanses, A. (2004): Biographie und soziale Arbeit: institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitsmilieu. Frankfurt a. M., New York.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg, S. 159-274.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Nittel, D. (2008): Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stehgreiferzählungen: methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In: Felden, von, H. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 69-108.
- Nittel, D./Marotzki, W. (1997): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Baltmannsweiler
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253-286.
- Riemann, G. (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. München.
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. et al. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3. Neuwied, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117.
- Schütze, F. (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 191-223.
- Tiefel, S. (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden.

Wilfried Datler/Kornelia Steinhardt/Michael Winger/Margit Datler

Die aktuelle unbewusste Dynamik in der Interviewsituation und die psychoanalytische Frage nach dem Biographischen:

Grenzen und Möglichkeiten der Arbeit mit einer Modifikation der Methode der „work discussion“.

The unconscious dynamics of the interview situation and the psychoanalytical question of the biographical:

Limits and potentials of working with a modified version of the “work discussion” method

Zusammenfassung:

Um zu Aussagen über den Zusammenhang zwischen biographischen Erfahrungen und der Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen zu kommen, wurde zur Bearbeitung eines schriftlich vorliegenden narrativen Interviews nach einer modifizierten Fassung der Methode der „work discussion“ gearbeitet. Nach der Vorstellung dieser psychoanalytischen Methode wird der Prozess der Bearbeitung des Interviewtranskripts nachgezeichnet. Weiters werden Überlegungen darüber angestellt, welche biographischen Erfahrungen welchen Einfluss auf die Entwicklung der psychischen Strukturen der interviewten Person gehabt haben könnten, sowie methodenkritische Punkte diskutiert.

Schlagworte: Psychoanalyse, Biographieforschung, Work Discussion, Interviewanalyse, psychische Strukturbildung.

Abstract:

A modified version of the “work discussion” method was used to analyze the transcript of a narrative interview. The aim was to come to conclusions concerning the link between biographical experiences and the formation of personality structures. A presentation of this psychoanalytic method is followed by a detailed description of the process of analyzing the transcript. The paper further reflects about how the formation of the interviewee’s mental structures may have been affected by certain biographical experiences, and discusses critical issues of methodology.

Keywords: psychoanalysis, biography research, work discussion, interview analysis, formation of mental structures

1. Psychoanalytische Perspektiven in der Biographieforschung – eine Annäherung

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive liegt es nahe, in der Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte einer Person zwischen zwei zentralen Fragestellungen zu unterscheiden. Die *erste* Frage zielt auf die Rekonstruktion von Bildungsprozessen ab und kann in Anlehnung an Bittner (1996, S. 64) sowie in Anknüpfung an Überlegungen zum Begriff der „psychischen Struktur“ (Datler 2001; Steinhardt 2001) folgendermaßen formuliert werden:

Welche biographisch ausmachbaren Erfahrungen und welche innerpsychischen Prozesse der Verarbeitung dieser Erfahrungen haben bislang welchen Einfluss auf die Entwicklung der psychischen Strukturen dieser Person gehabt?

Die *zweite Frage*, die zumindest immer dann von Relevanz ist, wenn es zu unterscheiden gilt, wie mit einer Person oder deren Umfeld unter pädagogischen Gesichtspunkten weiter gearbeitet werden soll, kann folgendermaßen umrissen werden:

Welche Erfahrungen, die diese Person nun und in nächster Zukunft machen könnte, hätten mit welcher Wahrscheinlichkeit welchen Einfluss auf die weitere Entwicklung der psychischen Strukturen dieser Person?

In der nachfolgenden Auseinandersetzung mit dem narrativen Interview, das mit Frau P. geführt wurde, werden wir uns der ersten Frage zuwenden – also jener nach dem „Gewordensein“ der psychischen Strukturen von Frau P. Doch obgleich vielen gängigen und keineswegs unbegründeten Vorstellungen zufolge eine solche Auseinandersetzung mit diesem Aspekt des Biographisch-Genetischen dem zentralen Gegenstandsbereich und Erkenntnisinteresse von Psychoanalyse zuzurechnen ist, wirft der Versuch, zu gut begründeten Aussagen über die Genese der psychischen Strukturen von Frau P. zu gelangen, eine Fülle von methodischen und methodologischen Fragen auf (vgl. Datler/Datler 2008).

Auf manche dieser Probleme werden wir gegen Ende des Beitrags zu sprechen kommen, doch gilt es ein Problem gleich zu thematisieren: Wenn man aus psychoanalytischer Perspektive Überlegungen zur Genese aktuell gegebener Persönlichkeitsstrukturen anstellen will, ist es nötig, in einem ersten Schritt bewusste und unbewusste Aspekte von *aktuell gegebenen Persönlichkeitsstrukturen* zu identifizieren, ehe in einem zweiten Schritt nach deren *Zustandekommen* gefragt werden kann. Wie ist aber vorzugehen, wenn man sich bloß auf Inhalte eines narrativ geführten Interviews beziehen kann, das nicht nach psychoanalytischen Gesichtspunkten und somit auch nicht in der Absicht geführt wurde, in methodisch geleiteter Weise Zugänge zur Beschreibung von solchen psychischen Strukturen zu eröffnen?

2. Die Frage nach Persönlichkeitsstrukturen von Frau P.

2.1 Die Methode der „work discussion“ und ihre Modifikation

Die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags orientierten sich an der Methode der „work discussion“, die am Londoner Tavistock Center entwickelt wurde (vgl. Klauber 1999; Datler 2004; Rustin/Bradly 2008; Steinhardt/Reiter 2009). Ursprünglich als eine Methode der Aus- und Weiterbildung konzipiert, zeichnet sich diese Arbeitsform durch folgende Merkmale aus:

1. Einer „work discussion group“ gehören vier bis fünf Personen an, die in psychosozialen Feldern arbeiten und sich dazu verpflichten, regelmäßig sogenannte „Protokolle“ zu verfassen, die in Ich-Form gehalten sind, in Gestalt einer beschreibenden Erzählung von einer Stunde ihres Arbeitsalltags handeln und das Interaktionsgeschehen mit Kollegen, Klienten, Vorgesetzten etc. wiedergeben.
2. Die Gruppenmitglieder verpflichten sich, ein Mal pro Woche gemeinsam mit einem Seminarleiter für eineinhalb Stunden zusammenzukommen, um jeweils ein Protokoll vorzustellen und zu besprechen.
3. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der bewussten und unbewussten Dynamik, die in den geschilderten Interaktionen jeweils zum Ausdruck und zum Tragen kommt. In diesem Sinn versuchen die Seminar Teilnehmer zu verstehen, wie die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt haben mögen und welchen Einfluss dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktionen und Situationen gehabt haben mag.
4. In methodischer Hinsicht ist dabei *zum einen* bedeutend, dass das Innerpsychische eines jeden Gruppenmitglieds als eine Art „Resonanzraum“ begriffen wird, der durch die expliziten und impliziten Themen, die im Material enthalten sind, „zum Klingen gebracht wird“ (vgl. Steinhardt 2005, S. 82ff.). In diesem Sinn werden die Bilder, Phantasien, Gefühle, Impulse, Assoziationen der Gruppenmitglieder als Hinweise auf die „innere Welt“ der im Protokoll vorkommenden Protagonisten sowie als Hinweise auf die latenten Beziehungsprozesse begriffen, in welche diese Protagonisten eingebunden waren. Diese Hinweise gilt es zu äußern, zusammenzutragen und in ihrer Bedeutung zu verstehen.

Zum zweiten ist die Vorgabe verbindlich, dass im Seminar „eng am Papier“ gearbeitet werden möge: Nachdem das Protokoll in kopierter Form an alle Gruppenmitglieder verteilt und vom Verfasser vorgelesen wurde, sind zwar alle Gruppenmitglieder aufgefordert, zunächst von ersten Eindrücken, Gefühlen, Phantasien etc. zu erzählen, die im Regelfall bereits auf erste latente Themen verweisen, die im präsentierten Material enthalten zu sein scheinen. In der Absicht, oberflächliches Verstehen ebenso wie wildes Deuten zu vermeiden, werden die Protokolle dann allerdings Passage für Passage durchgegangen. Dabei wird dem Anspruch auf „Forscher-Triangulation“ gefolgt (Flick 2005, S. 330), indem innerhalb der Gruppe immer wieder kritisch gefragt wird, ob die genaue Lektüre der Protokolle sowie manche ergänzende Erinnerungen des Protokollanten es tatsächlich erlauben, an diesem oder jenem Gedanken festzuhalten – oder ob nach neuen Gedanken gesucht werden muss, die im jeweils vorgestellten Protokoll eine bessere Abstützung finden und in höherem Ausmaß ein zufriedenstellendes Verständnis des Beschriebenen eröffnen.

Das Interview mit Frau P. wurde in dieser Weise wie ein von der Interviewerin verfasstes Praxisprotokoll gelesen, wobei wesentliche Modifikationen des skizzierten Vorgehens allerdings dadurch zustande kamen, dass die Interviewerin bei der Besprechung des Interviews nicht anwesend war und das Interviewtranskript bloß Gesprochenes wiedergibt.

2.2 Erste Reaktionen auf den gelesenen Text

Die Lektüre des Interviewtranskripts wurde von allen Gruppenmitgliedern zunächst als qualitativ erlebt: Immer wieder mussten die Gruppenmitglieder gegen den Impuls ankämpfen, mitten im Text abubrechen und die Lektüre zu beenden. Zwei Mitglieder hatten sich überdies darüber geärgert, dass die Interviewerin im Sinne des Konzepts des narrativen Interviews so lange ein zurückhaltendes Interviewerverhalten an den Tag legte; denn dadurch, so der Eindruck der Gruppenmitglieder, hätte sich Frau P. während langer Erzählphasen mit ihren Erzählungen alleine gelassen gefühlt.

Die Gruppe verstand diese ersten Reaktionen zunächst als Ausdruck des Verlangens, von den vielen furchtbaren Ereignissen, von denen Frau P. erzählte, gar nicht so viel erfahren zu wollen. Aber dann stellten die Gruppenmitglieder mit einiger Überraschung fest, dass die Leseunlust während der Lektüre der letzten Textpassagen deutlich geringer wurde, obgleich Frau P. gerade in diesen Textpassagen von besonders schlimmen Geschehnissen erzählte: von ihrer Zeit in der Punker-Clique, von ihrem Drogenkonsum sowie davon, dass sie mehrfach misshandelt und missbraucht wurde.

In der Hoffnung, dass es im Zuge der genaueren Analyse des Transkripts möglich würde, genauer zu verstehen, womit diese ersten, irritierenden Reaktionen auf das Interview zusammenhängen, begann die Gruppe, das Transkript Passage für Passage zu besprechen.

2.3 Annahmen über markante Persönlichkeitsstrukturen von Frau P.

Dieser Arbeitsprozess führte zur Herausarbeitung von vier Grundgedanken, die auf folgende Bereiche im komplexen Gefüge der psychischen Strukturen von Frau P. verweisen.

(1) Frau P. scheint ihr Leben als eine Abfolge von höchst belastenden Situationen zu begreifen. Sich mit diesen Situationen und den innerpsychischen Vorgängen in den Personen, die diese Situationen kreierten, detailliert und differenziert auseinanderzusetzen, wäre mit dem bewussten Verspüren von Affekten verbunden, die für Frau P. so bedrohlich sind, dass sie ein bewusstes Gewahrwerden dieser Affekte zu vermeiden versucht: Sie schützt sich davor, indem sie in geringem Ausmaß mentalisiert und Erinnerungen fragmentiert.

(2) Frau P. fällt es schwer, widersprüchliche Anteile ihrer Psyche ineinander zu integrieren. Das Aufkommen von ambivalenten Spannungen scheint für Frau P. so bedrohlich zu sein, dass sie sich vor dem Erleben von Ambivalenz durch den Einsatz der Abwehrform der Spaltung zu schützen versucht. Dies führt dazu, dass Frau P. über weite Strecken in inkonsistenter und widersprüchlicher Weise erinnert und erzählt.

(3) Frau P. scheint sich nach einer fürsorglichen und verständnisvollen Beziehung zu anderen Menschen zu sehnen. Diese Sehnsucht ist allerdings mit der Angst vor dem Aufkommen von zerstörerisch-mörderischen, unkontrollierbaren Gefühlen und Impulsen verbunden, die gegen sich und andere gerichtet sind.

Dies trägt dazu bei, dass Frau P. das Unvermögen verspürt, Personen zu finden bzw. Beziehungen zu Personen einzugehen, die befriedigend sind.

(4) Erfährt Frau P. ein Gegenüber, das in der Lage ist, all die belastenden Erlebnisinhalte in strukturierter und interessierter Weise aufzunehmen, so lindert dies Frau P.s Verlangen, in fragmentierter, widersprüchlicher und desintegrierter Form zu erinnern und zu erzählen: Die Spaltungstendenzen nehmen ab und die Mentalisierungsfähigkeit nimmt einschließlich der Möglichkeit zu, belastende Gefühle wie Verzweiflung und Schmerz bewusst zu verspüren.

Die letztgenannten Gedanken knüpften an die Beobachtung an, dass sich das Erzählverhalten von Frau P. in den letzten Interviewpassagen, in denen die Interviewerin aktiver wurde, deutlich veränderte:

Als die Interviewerin damit begann, gezielt Fragen zu stellen, dürfte Frau P. dieses Verhalten als Ausdruck von Zuwendung und lebendigem Interesse erlebt haben. Dies schien dazu beizutragen, dass Frau P. die Beziehung zur Interviewerin als so weit gefestigt erlebte, dass sie sich getraute, der Interviewerin nun auch in ausführlicherer Form von ihren schrecklichen Missbrauchserfahrungen zu erzählen. Der zusehends stärker werdende Eindruck, in der Interviewerin nicht nur ein oberflächlich zuhörendes, sondern ein interessiert mitdenkendes Gegenüber zu haben, führte dazu, dass die Erzählungen detailreicher, geschlossener und somit in höherem Ausmaß nachvollziehbar wurden – was zur Folge hatte, dass die Leseunlust der Mitglieder unserer Gruppe gerade bei der Lektüre dieser Interviewpassagen geringer wurde.

Da es innerhalb des hier vorgegebenen Rahmens unmöglich ist, den gesamten Arbeitsprozess unserer Gruppe detailreich bis zu dem eben skizzierten Punkt nachzuzeichnen, wird im Folgenden ein knapper Einblick in jene Prozesse gegeben, die zur Entwicklung der ersten beiden Grundgedanken geführt hat.

2.3.1 Frau P. berichtet fragmentiert und scheint kaum zu mentalisieren

Als die Gruppe das Interview zu besprechen beginnt, richtet sich ihr Interesse sogleich auf den Umstand, dass Frau P. die Aufforderung der Interviewerin, im Zusammenhang mit ihrer Lebensgeschichte „alles“, was ihr „so einfällt“, zu erzählen, mit der Bemerkung quittiert: *„Alles erzählen? Ja, das wird aber nicht ganz einfach!“* (I, 3)

Erlebt Frau P. die Aufgabe, vor der sie steht, deshalb als „nicht ganz einfach“, weil es für sie in quantitativer Hinsicht schwierig ist, so viel – nämlich „alles“ – zu berichten? Oder befürchtet sie, der Bitte der Interviewerin deshalb nicht recht nachkommen zu können, weil sie erwartet, dass es ihr aus emotionalen Gründen schwer fallen wird, all das von ihrem Leben zu erzählen, was ihr einfallen droht?

Der weitere Verlauf des Interviews scheint den letztgenannten Gedanken zu stützen: Die Bemerkung der Interviewerin, Frau P. möge doch *„ruhig einfach mal an(fangen)“* (I, 4), erlebt Frau P. offensichtlich als entlastend und aufmunternd: Frau P. beginnt zu erzählen – und bringt dabei zum Ausdruck, dass sie ihr Leben offensichtlich als eine Abfolge von emotional sehr belastenden Situationen begreift, in denen sie sich mit Prozessen konfrontiert fand, die sie *„abgestoßen“* (I, 6) und somit von anderen Menschen *„weggestoßen“* haben. Dies setzte ihrer Erzählung zufolge in der Grundschulzeit ein – und zwar aus unter-

schiedlichen Gründen: wegen ihrer roten Haare, wegen des Rauchens, wegen überdurchschnittlicher schulischer Anstrengungen (I, 6-9).

Frau P. spricht so, als würde sie der Interviewerin, aber auch sich selbst vermitteln: Bis zum Schuleintritt war mein Leben in Ordnung und genau deshalb ist mein Leben aus der Zeit davor auch gar nicht erzählenswert. Dann stießen mich andere von sich weg und ich hatte keine Möglichkeit, dies zu verhindern: Zunächst wurde ich wegen meines Aussehens (rote Haare) für das ich nichts konnte, weggestoßen. Dann tat ich äußerst Unterschiedliches: Ich gab mich als Ausgestoßene dissozial (und rauchte) und versuchte mich erfolgreich als überangepasste Streberin. Doch was immer ich versuchte – nichts ermöglichte es mir, mit anderen Menschen in befriedigender Weise in Beziehung zu kommen.

Obgleich Frau P. hier ebenso Gewichtiges wie Dramatisches zum Ausdruck bringt, und obwohl sich dies wie ein roter Faden auch durch die nächsten Seiten des Transkripts zieht, stellen die Gruppenmitglieder fest, dass sie emotional eigentümlich unberührt bleiben. Gleichzeitig macht sich Verwirrung breit und die Gruppe gesteht sich ein, erst nach einem nochmaligen Blick auf die vorangestellten „Objektiven Daten“ (I) zu registrieren, dass Frau P. über weite Strecken chronologisch erzählt. Dies hilft der Gruppe, allmählich zu etwas Übersicht zu kommen. Zu einer plastischen Vorstellung dessen, was Frau P. in den erwähnten Stationen ihres Lebens widerfahren ist, gelangt die Gruppe zunächst aber nicht, obgleich die Mitglieder während des Besprechens der Textpassagen immer wieder feststellen, wie furchtbar sie die Inhalte der Erzählungen finden: Immer wieder erleben sie sich verwirrt und fühlen sich gedrängt, sich zu entlasten, indem sie sich wechselseitig erzählen, wie entsetzlich solch ein Leben wohl sein muss.

Diese Gefühle der Gruppenmitglieder beginnen sich zu legen, als die Gruppe genauer zu registrieren beginnt, was die Erzählungen von Frau P. auszeichnet:

- Frau P. berichtet von den einzelnen Stationen ihres Lebens knapp.
- Sie stellt wenige Zusammenhänge zwischen diesen Stationen dar. Dadurch kommt der Eindruck zustande, Frau P. würde einzelne Berichte über Situationen bzw. Ereignisse aus ihrem Leben lose aneinanderreihen.
- Frau P. spricht von verschiedenen Personen, ohne auf deren Innerpsychisches einzugehen: Sie spricht kaum von Gefühlen, inneren Konflikten, Motiven und Ähnlichem und äußert kaum Gedanken darüber, was in ihr oder in anderen Personen vorgegangen sein mag.

In Frau P.s Art des Erzählens ist demnach durch ein hohes Maß an Fragmentierung charakterisiert. Darüber hinaus sind Frau Ps. Erzählungen in auffallend geringem Ausmaß Aktivitäten des Mentalisierens zu entnehmen, wenn man darunter in Anlehnung an Fonagy et al. (2004) Aktivitäten versteht, mit deren Hilfe Menschen dazu tendieren,

- eigene Verhaltensweisen sowie Verhaltensweisen anderer als Ausdruck und Folge von innerpsychischen Aktivitäten (oder auch Vorgängen und Prozessen) zu verstehen
- und aus dieser Perspektive über die Bedeutung menschlicher Verhaltensweisen in differenzierter und angemessener Weise nachzudenken (vgl. Datler 2006).

Beide Merkmale scheinen dazu zu führen, dass Frau P. keine „Erzählungen“ in Gestalt von „Plots“ von sich gibt, die sich durch nachvollziehbare Entscheidungs- und Handlungsstränge auszeichnen, die von Menschen kreiert werden, deren Entscheidungen und Handlungen in innerpsychischen Prozessen gründen.

Dies erlaubt den Gruppenmitgliedern, in einem ersten Schritt zu verstehen, weshalb sie zunächst verwirrt und vom Transkript so wenig berührt waren, obgleich allen klar war, dass Frau P. von Beginn an von Geschehnissen erzählte, die für sie äußerst bedeutsam und belastend waren. Dies veranlasste die Gruppe nochmals, zum eingangs gefassten Gedanken zurückzukehren, Frau P. würde ihr Leben primär als Abfolge von äußerst belastenden Situationen begreifen: Würde Frau P. die Handlungsverläufe und Interaktionen, die ihren Erinnerungen inhärent sind, plastischer erinnern und würde sie sich eingehender damit befassen, was in ihr, aber auch in den anderen Menschen, von denen sie erzählte, vor sich ging, so wäre dies, so vermutete die Gruppe, für Frau P. äußerst schmerzlich und belastend. Unter Bezugnahme auf die Theorie unbewusster Abwehr und Sicherung fassten die Gruppenmitglieder daher den weiterführenden Gedanken, dass sich Frau P. durch geringes Mentalisieren sowie mit Hilfe ihrer Tendenz, sich fragmentiert zu erinnern, unbewusst davor schützt, sich im Zuge ihres Erzählens vor dem bewussten Gewährwerden all der bedrohlichen – und vermutlich sogar überwältigenden – Gefühlen zu schützen, die mit den erinnerten Ereignissen in Zusammenhang stehen. In diesem Sinn präziserte die Gruppe in Hinblick auf die psychischen Strukturen von Frau P. den ersten Gedanken:

(1) Frau P. scheint ihr Leben als eine Abfolge von höchst belastenden Situationen zu begreifen. Sich mit diesen Situationen und den innerpsychischen Vorgängen in den Personen, die diese Situationen kreierten, detailliert und differenziert auseinanderzusetzen, wäre mit dem bewussten Verspüren von Affekten verbunden, die für Frau P. so bedrohlich sind, dass sie ein bewusstes Gewährwerden dieser Affekte zu vermeiden versucht: Sie schützt sich davor, indem sie in geringem Ausmaß mentalisiert und Erinnerungen fragmentiert.

2.3.2 Frau P. berichtet inkonsistent und neigt zu Spaltung

Der eben referierte Gedanke stellt eine Spezifizierung der Annahme dar, dass die Art, in der Frau P. erzählt, als Ausdruck und Folge unbewusster Abwehrbemühungen zu begreifen ist. Diesen Grundgedanken führen die Gruppenmitglieder weiter, als sie auf weitere Besonderheiten der Erzählweise stoßen, die sich bei Frau P. ausmachen lässt:

- Frau P. neigt dazu, holzschnittartig zwischen angenehmen und unangenehmen Situationen sowie zwischen „guten“ und „bösen“ Personen unter tendenzieller Aussparung von „Zwischentönen“ zu unterscheiden: In diesem Sinn kontrastiert sie etwa zwischen dem „*Therapeut(en) in der Psychiatrie*“ (X, 10), mit dem sie „*unwahrscheinlich super klar (kam)*“ (X, 16), und all den anderen Therapeuten und Psychologen, mit denen sie bislang zu tun hatte (vgl. X, 24–XI, 4) und die aus ihrer Sicht zum Gutteil selbst psychologisch-psychiatrische Unterstützung bräuchten (X, 25).
- Ihre Erzählungen sind überdies inkonsistent bis widersprüchlich: Während sie zu Beginn des Interviews davon erzählt, dass sie seit ihrem Schuleintritt

mit erheblichen Kontaktschwierigkeiten kämpft, gibt sie später an, dass sie früher, als „zu Hause Partys waren“, „wesentlich kontaktfreudiger“ war und „sofort en Gesprächspartner hatte“ (IV, 21-23). Ähnlich widersprüchlich sind beispielsweise ihre Angaben über ihr selbstverletzendes Verhalten (vgl. IV, 48-59; V, 16-17) oder ihre Hinweise darauf, dass es in der Kindheit „eigentlich immer super so war“ (XI, 23-44), während sie an einer anderen Stelle davon spricht, dass sie sich bereits als Kind in ihrer Familie unwohl fühlte und von einem Freund der Familie sexuell missbraucht wurde (vgl. IV, 3-10; XV, 28-29).

In Verbindung mit den berührenden Ausführungen darüber, dass Frau P. ihr Leben immer wieder wie ein Puzzle zu einem Ganzen zusammenzufügen versucht, ohne dies je zu schaffen (vgl. IX, 4-13), sieht sich die Gruppe veranlasst, den oben erwähnten zweiten Gedanken über die psychischen Strukturen von Frau P. zu fassen:

(2) Frau P. fällt es schwer, widersprüchliche Anteile ihrer Psyche ineinander zu integrieren. Das Aufkommen von ambivalenten Spannungen scheint für Frau P. so bedrohlich zu sein, dass sie sich vor dem Erleben von Ambivalenz durch den Einsatz der Abwehrform der Spaltung zu schützen versucht. Dies führt dazu, dass Frau P. über weite Strecken in inkonsistenter und widersprüchlicher Weise erinnert und erzählt.

3. Die Frage nach der Genese der Persönlichkeitsstrukturen von Frau P.

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln der Frage nachgegangen wurde, welche Persönlichkeitsstrukturen aus der Analyse des Geschehens in der Interviewsituation erschlossen werden können, wandte sich die Gruppe der eingangs gestellten Frage nach dem Einfluss biographisch ausmachbarer Erfahrungen auf die Entwicklung der Persönlichkeitsstrukturen von Frau P. zu.

Dabei sah sich die Gruppe allerdings herausgefordert, in ihren biographischen Rekonstruktionen über den Bereich der lebensgeschichtlichen Erzählungen hinauszugehen, die im Interview explizit nachzulesen sind; denn vor dem Hintergrund jüngerer Entwicklungstheorien ist davon auszugehen, dass die Basis für die Ausbildung der oben skizzierten psychischen Strukturen bereits in einer Zeit gelegt wurde, die dem sprachlich gebundenen Rückerinnern nicht oder nur in geringem Maße zugänglich ist. Die Annahmen, welche die Arbeitsgruppe in diesem Zusammenhang traf, sind allerdings in hohem Ausmaß mit der Art und Weise kompatibel, in der Frau P. über spätere Beziehungserfahrungen sprach: Diese scheinen entscheidend dazu beigetragen zu haben, dass sich wesentliche Grundzüge dieser bereits früh entstandenen psychischen Strukturen in weiterer Folge verfestigten.

Wie dies zu verstehen ist, wird im Folgenden angesichts des begrenzten Rahmens unter Bezugnahme auf eine zentrale Annahme verdeutlicht, die im vorhergehenden Kapitel herausgearbeitet wurde.

3.1 Zur Genese der Tendenz, zu spalten

Gegen Ende des Kapitels 2.3.2 ist festgehalten, dass es Frau P. offensichtlich schwer fällt, widersprüchliche Anteile ihrer Psyche miteinander zu verbinden: Das Aufkommen von ambivalenten Spannungen scheint für Frau P. so bedrohlich zu sein, dass sie sich vor dem Erleben von Ambivalenz durch den Einsatz der Abwehrform der Spaltung zu schützen versucht, was dazu führt, dass Frau P. über weite Strecken in inkonsistenter und widersprüchlicher Weise erinnert und erzählt.

Die Verwendung des Begriffs der Spaltung erinnert die Gruppe an jene psychoanalytischen Theorien, die darauf hinweisen, dass Grundzüge der Fähigkeit, Ambivalenz ausbilden und ertragen zu können, insbesondere in den ersten Lebensjahren in Abhängigkeit von förderlichen Beziehungserfahrungen mit wichtigen Bezugspersonen ausgebildet werden. Theorien wie jene von Margret Mahler oder Melanie Klein bringen in diesem Sinn zum Ausdruck, dass Kinder von Geburt an mit unterschiedlichen und über weite Strecken widersprüchlichen Gefühlen konfrontiert sind, die sie (anfänglich) kaum miteinander verschränken können. Indem sie Emotionen, die mit einer Person bzw. unbelebten Objekten verbunden sind, so aufspalten, dass sie diese Personen oder Objekte als ausschließlich gut oder ausschließlich schlecht erleben, wird es ihnen möglich, widersprüchliche und somit spannungsreiche Affekte zu ertragen. Erst allmählich kann es ihnen gelingen, diese Affekte so miteinander zu verbinden, dass Ambivalenz verspürt und mental repräsentiert werden kann. Stehen Bezugspersonen zur Verfügung, die das Kind dabei unterstützen, widersprüchliche Empfindungen aushalten und integrieren sowie damit verbundene ambivalente Gefühle ertragen zu lernen, muss das manifeste Erleben dieser Affekte nicht mehr durch Spaltung abgewehrt werden. Dazu braucht es Eltern, welche die negativen Erfahrungen des Kindes im Sinne Bions (1962) „containen“ können. Dabei nehmen Eltern – metaphorisch gesprochen – „unverdaubare“ Emotionen bzw. Erfahrungen in sich auf und geben sie dem Kind in „verdauter“ bzw. verarbeiteter Form wieder zurück (vgl. Lazar 1993; Fonagy 2004). Das Kind erlebt sich dann seinen belastenden Emotionen nicht in bedrohlich hohem Ausmaß ausgeliefert und wird dadurch in Hinblick auf die Ausbildung der Fähigkeit unterstützt, widersprüchliche Gefühle (besser) ertragen und mental bearbeiten zu können.

Doch nicht alle Eltern sind in der Lage, ihrem Kind in dieser Weise hilfreich zur Verfügung zu stehen. Frau P.s Eltern etwa dürften von Beginn an nur in geringem Ausmaß über die Fähigkeit verfügt haben, Frau P. im Prozess der Ausbildung der Fähigkeit zu unterstützen, ambivalente Gefühle ertragen und in bewusstseinsnaher Form mental bearbeiten zu können; denn im Interview finden sich mehrere Hinweise darauf, dass Frau P. in einer familiären Atmosphäre aufwuchs, die sie dazu einlud, emotional Bedeutsames in spaltender Weise wahrzunehmen:

- In diesem Sinn erzählt Frau P. davon, dass ihr als Kind das Leben in der Familie als ein Leben in einer „heile(n) Welt“ nahegebracht wurde (XI, 35): Das Gute existierte innerhalb der Familie, während „das Böse“, vor dem es die Kinder zu schützen galt, außerhalb der Familie verortet wurde (XI, 38, 47).
- Kam es innerhalb der Familie zu emotional belastenden Veränderungen, so schien es in der Familie wenig Möglichkeit zu geben, sich über widerstreitende Gefühle auszutauschen: Der Auszug der Schwester aus der elterlichen Wohnung wird von Frau P. wie ein Trauma geschildert, das über Frau P. un-

versehens hereinbricht und zu einem Bruch zwischen Frau P. und ihrer Schwester führt (vgl. V, 2-12). Die Familie schien nicht in der Lage zu sein, sich gemeinsam auf den Auszug vorzubereiten und sich mit widerstreitenden Gefühlen (wie Trauer über den Verlust und Freude über die Eröffnung neue Perspektiven) differenziert auseinanderzusetzen.

- Ähnlich erging es Frau P., als sie im Alter von 15 Jahren von zu Hause ausziehen wollte und vom Vater mit der Bemerkung, er „habe keine Tochter mehr“, geradezu verstoßen wurde.
- Wie schwierig es den Eltern fällt, Gedanken und Gefühle, die auf unterschiedliche Lebenswelten bezogen sind, miteinander zu verbinden, ist auch jener Episode zu entnehmen, in der Frau P. überlegt, wie sie ihren Wunsch nach Ausbildung mit dem Gedanken an einen stationären Aufenthalt vereinbaren könne: Der Vater stellt dezidiert fest, dass sich Frau P. entscheiden müsse: Würde sie in die Klinik gehen, würde sie ihre Chance auf eine Berufsausbildung verspielen (vgl. III, 22).

Interviewpassagen wie die eben erwähnten deuten demnach darauf hin, dass die Beziehungserfahrungen, die Frau P. von klein auf in ihrer Familie machen musste, die Tendenz stützten, das Aufkommen von bewusst wahrnehmbaren ambivalenten Gefühlen sowie die differenzierte Auseinandersetzung damit durch den Einsatz von Spaltung möglichst zu verhindern.

3.2 Methodenkritische Anmerkungen

Die eben gemachten Bemerkungen verlangen freilich nach methodenkritischer Diskussion. Denn wenngleich alle hier vorgestellten Überlegungen zu Frau P. auf Passagen aus dem vorliegenden biographischen Interview bezogen sind, so kann doch auch kritisch festgehalten werden, dass die Miteinbeziehung von psychoanalytischen Referenztheorien zur Entwicklung von Aussagen geführt hat, die den Rahmen des im Interview explizit Geäußerten deutlich übersteigen und deshalb als Konstruktionen bezeichnet werden müssen. Vor allem die zuletzt skizzierten Anmerkungen zur Genese der angenommenen psychischen Strukturen enthalten Aussagen, die vom vorliegenden empirischen Material weit weg führen und durch Bezugnahmen auf das vorhandene Interviewmaterial gar nicht mehr gestützt werden können. – Dazu ist abschließend anzumerken:

1. Dem zuletzt genannten Punkt der Kritik ist zuzustimmen – freilich mit dem Hinweis, dass diese Kritik zugleich die engen Grenzen verdeutlicht, die dem Nachdenken über biographische Zusammenhänge gesteckt sind, wenn sich biographische Forschung auf die Analyse transkribierter Interviews beschränkt. Denn biographisches „Material“, das in einem Interviewtranskript – wie dem hier behandelten – in expliziter Weise wiedergegeben wird und den Gegenstand weiterführender Analysen darstellt, entstammt ausschließlich jenem Bereich des Innerpsychischen der interviewten Person, der während des Interviews in sprachlich repräsentierter Weise verfügbar ist. Will man darüber hinaus auch andere Dimensionen von Biographischem erfassen, ist es nötig, andere Quellenarten miteinzubeziehen; denn sonst läuft man beständig Gefahr, Interviewmaterial in einer Weise exzessiv zu interpretieren, die methodisch nicht mehr gerechtfertigt ist.

2. Die Bezugnahme auf ausgewiesene Referenztheorien, vor deren Hintergrund Analysen und Interpretationen durchgeführt werden, dürfte allerdings auch dann unverzichtbar sein, wenn sich die Forschungsarbeit auf die Untersuchung von sprachlich Geäußertem beschränkt. Denn da zwischen dem unmittelbaren Erleben eines Ereignisses und der Erinnerung an dieses Erleben unterschieden werden muss, ist keineswegs mit Schütze (1976, S. 197) davon auszugehen, dass eine interviewte Person „in der narrativ-retrospektiven Erfahrungsaufbereitung (...) so berichtet, wie die lebensgeschichtlichen Ereignisse“ von dieser Person als Handelnder seinerzeit tatsächlich „erfahren worden sind“. Wie eine geschilderte Situation seinerzeit erlebt wurde und welche Folgen dieses Erleben für die Person hatte, kann daher nur erschlossen und somit konstruiert werden. Wenn dieser Konstruktionsprozess nicht in ein beliebiges Für-Wahr-Halten einmünden soll, bedarf es ausgewiesener Referenztheorien, vor deren Hintergrund in methodisch reflektierter Weise analysiert und konstruiert werden kann.

3. Verfolgt man in diesem Zusammenhang überdies ein psychoanalytisches Erkenntnisinteresse und ist man an der Frage interessiert, welche unbewusste Bedeutung eine Person vergangenen Situationen gegeben hat und welchen Einfluss dies auf die weitere Entwicklung der Persönlichkeit dieser Person gehabt haben mag, so ist man erst recht auf die Miteinbeziehung von ausgewählten Referenztheorien angewiesen; ist es doch unmöglich, aus den manifesten Äußerungen, die in biographischen Interviews nachzulesen sind, Aussagen über vergangene latente Prozesse unmittelbar abzulesen.

Literatur

- Bion, W.R. (1990): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.
- Bittner, G. (1996): *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart.
- Datler, M./Datler, W. (2008): Hat sich die Psychoanalyse von der „Erinnerungsarbeit“ verabschiedet? Akzentverschiebungen in der psychoanalytischen Theoriebildung, Technik und Forschungspraxis und deren Relevanz für Biographieforschung. In: Dörr, M. u.a. (Hrsg.): *Erinnern – Reflexion – Geschichte. Erinnerung in psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 73-89.
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, Ch. u.a. (Hrsg.): *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik*. Luzern, S. 157-166.
- Datler, W. (2004): Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung: Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work paper discussion“. In: Kannevischer, S. u.a. (Hrsg.): *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform*. Bad Heilbrunn, S. 116-126.
- Datler, W. (2006): Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): *Verwahrlost, beziehungsge-stört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik*. Basel, S. 69-91.
- Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes*. Frankfurt a. M.
- Flick, U. (2005): *Qualitative Forschung*. Reinbek.
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E./Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.

- Klauber, T. (1999): Observation ‚at work‘. In: The International Journal of Infant Observation and its Applications, Vol. 2 (1), S. 30-41.
- Lazar, R.A. (1993): „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen, S. 68-91.
- Steinhardt, K./Reiter, H. (2009): „Work discussion“ – Lernen durch Beobachtung und Reflexion von Arbeitsprozessen. In: Diem-Wille, G./Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen.
- Rustin, M./Bradley, J. (Eds.) (2008): Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. London.
- Steinhardt, K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter I: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, C. et al. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern, S. 147-156.
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen.

Jochen Schmerfeld

Bildung als Integration nicht symbolisierbarer innerer Zustände? Eine tiefenhermeneutische Bearbeitung des Interviews mit Frau P. in einer Gruppe

Education as a means of integrating internal states that defy symbolization? Using deep hermeneutics to analyze the interview with Mrs. P. in a group

Zusammenfassung:

Das Interview mit Frau P. wird tiefenhermeneutisch analysiert. Die Analyse erfolgt in drei Schritten: im ersten Schritt wird die Lektüre des Autors beschrieben, im zweiten Schritt die Bearbeitung in einer studentischen Arbeitsgruppe und im dritten Schritt die Analyse der Gruppenarbeit durch den Autor. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyseschritte aus einer bildungstheoretischen Perspektive erörtert.

Schlagworte: Tiefenhermeneutik, Gruppenprozess, Bildung, Integration von Nicht-symbolisiertem

Abstract:

Using deep hermeneutics, the interview with Mrs. P. is subjected to a three-step analysis: In a first step, the author's reading is described, a second step is dedicated to the analysis done by a student work group, and in a third step, the author proposes his analysis of this group work. Finally, the results of these analytical steps are discussed in a perspective of a theory of education.

Keywords: deep hermeneutics, group process, education, integration of the non-symbolized

Ausgehend von der Unterstellung, dass es im Interview mit Frau P. durchgehend um die nicht gelungene Integration von etwas geht, das als Gefühl zwar (vom Leser) spürbar ist, aber von Frau P. nicht symbolisiert wird, habe ich meine Überlegungen um diese Frage herum zentriert: können diese inneren Zustände integriert werden und was bedeutete eine solche Integration?

Ich werde mich bei der Bearbeitung des Textes vorwiegend an einer tiefenhermeneutischen Vorgehensweise orientieren, die die bei der Lektüre auftauchenden Bilder und Gefühle sowie die sich in der Analysegruppe ereignenden Phänomene als Zugang nutzt.

Mein Text gliedert sich in drei Teile: im ersten Teil geht es um methodische Überlegungen, die leitend waren für die Analyse des Interviewtextes. Im zweiten Teil folgt die Beschreibung des Analyseprozesses sowie die Darstellung der Ergebnisse, der abschließende dritte Teil enthält einige sich daran anschließende, bildungstheoretische Überlegungen.

1. Zur Methode der Analyse

Eine für das methodische Vorgehen bei der Analyse biografischer Erzählungen wichtige Frage ist die nach dem Verhältnis von Prozess und Ergebnis¹. Nimmt man an, dass wir es mit dem Ergebnis eines Prozesses der Konstitution von Subjektivität zu tun haben, in dem der Prozess selbst verschwunden ist oder gehen wir davon aus, dass der Prozess im Ergebnis sichtbar bleibt und sich etwa als Gewalt im Verhältnis von Sprache bzw. Kultur oder Gesellschaft und Subjekt analysieren lässt? Die psychoanalytische Position, aus der heraus ich hier argumentiere und analysiere, geht davon aus, dass Subjektkonstitution nur in einer sozialen Ordnung geschehen kann, Subjektsein also bedeutet Teil einer solchen Ordnung zu sein. Außerhalb einer sozialen, symbolischen Ordnung gibt es demnach keine Subjekte.

Weiter gehe ich davon aus, dass biografische Erzählungen Ergebnisse von Konstitutionsprozessen sind. In ihnen aktualisieren sich u.a. die relevanten Muster von Welt- und Selbstverhältnissen², aber der Konstitutionsprozess als Prozess lässt sich daraus nicht rekonstruieren. Die nachfolgende Analyse des Interviews mit Frau P. erhebt also nicht den Anspruch, einen Konstitutions- oder Bildungsprozess zu rekonstruieren. Sie verfolgt auch nicht die Absicht, andere biografische Prozesse zu beschreiben, es ist auch in diesem Zusammenhang die Frage nicht von Interesse, welche der geschilderten Erlebnisse Frau P. tatsächlich erlebt hat usw. Da Welt- und Selbstverhältnisse dem Subjekt selbst nicht oder wenigstens nicht vollständig bewusst sind, sich aber inszenieren, bedarf es einer Vorgehensweise, die sich nicht auf den manifesten Gehalt des Textes allein verlässt, sondern darüber hinaus seine Wirkung auf seine Leser registriert und analysiert. Die von mir gewählte tiefenhermeneutische Methode geht davon aus, dass sich in Texten der latente Gehalt eines dem Autor selbst unzugänglichen, ihm gleichwohl zugehörigen Stückes seiner Orientierungen dokumentiere. Wahrnehmbar wird der latente Gehalt, wenn der Lesende eine Haltung einnimmt, die sich im Spannungsfeld von emotionaler Beteiligung und reflektierter Distanz bewegt: Der mit „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ gelesene Text löst beim Leser (emotionale) Reaktionen aus, die möglichst bewusst wahrgenommen, registriert und – unter ständiger Bezugnahme auf den manifesten Text – (selbst)kritisch ausgewertet werden sollen. Dazu bedarf es eines kritischen und reflektierenden Umgangs mit den eigenen Gefühlsreaktionen, einer Selbstreflexion des Lesers. Diese Selbstreflexion ist während der Arbeit an einem Text immer wieder zu vollziehen, der Leser muss sich mit seinen Identifikationen auseinander setzen, die ohne Reflexion zu stummen, aber wirksamen Grundannahmen der Interpretation würden. Eine solche Arbeit ist nur möglich, wenn sie in einer Gruppe oder mindestens unter Einbeziehung einer weiteren Person mit entsprechender analytischer Kompetenz geschieht. Der einsame Leser täte sich schwer, seine eigenen Identifikationen, den Ort, von dem aus er den Text interpretiert, als solchen zu erkennen. Seine stummen Grundannahmen blieben gerade deswegen stumm, weil sie tragend für seine Interpretationen sind. Leithäuser (1988) bezeichnet diesen Prozess als „kritische Hermeneutik der Selbsterkenntnis“ (S. 215) und beschreibt den Beitrag der Psychoanalyse dazu so:

„Sie holt (...) das Unbewusste, das innere Ausland, den dunklen Kontinent des Selbst in die Selbstreflexion hinein.“ (S. 215)

So kommt es zu einem im gelingenden Fall sowohl die Selbsterkenntnis als auch das Textverstehen befördernden Zusammenspiel von Distanz und Beteiligung.

Als sehr hilfreich, möglicherweise sogar unverzichtbar bei der tiefenhermeneutischen Analyse von Texten hat sich – wie oben bereits angedeutet – die Arbeit in einer Gruppe erwiesen. Die Gruppe bietet nicht nur die Chance zu einer kritischen Diskussion von Einfällen und Deutungsvorschlägen, sie bietet zudem einen Raum für die gemeinsame Inszenierung der im Text verborgenen latenten Muster von Welt- und Selbstverhältnissen. Durch ihre (Re-) Inszenierung werden sie erlebbar und folglich analysierbar. Insoweit ist die Analyse in der Gruppe vergleichbar der Arbeit einer Balintgruppe mit einem Leiter.

Die im Folgenden beschriebene Interviewanalyse war über eine weite Strecke eine Arbeit mit einer Studierendengruppe, in der ich die Leiterposition hatte. Die hier dargestellten Ergebnisse sind somit auch Ergebnisse der Gruppe.

Die Analyse des Interviewtextes erfolgt mit einem spezifischen Interesse an der Beschreibung von Bildungsprozessen³. Bildung verstanden als Möglichkeitskategorie bedeutet für diesen Analysezusammenhang nach noch nicht realisierten (und möglicherweise niemals realisierten), also möglichen Bildungsprozessen zu suchen. Während die vollzogenen Bildungsprozesse sich in ihren Resultaten (und nicht notwendig in ihrem Prozess) in der performativen Wirkung des Textes auf seine Leser konstellieren, erfordert die Suche nach möglichen Transformationen des aktuellen Selbst- und Weltverhältnisses zunächst eine theoretische Orientierung. Denn das, was sich in der Analyse als Muster von Selbst- und Weltverhältnissen konstellierte, zeigt die vergangenen Bildungsprozesse in ihren Resultaten, nicht aber das Mögliche, die mögliche Veränderung bewährter Muster. Das bildungstheoretische Interesse in der Analyse des Interviewtextes war geleitet von der Suche nach solchen Bildungspotentialen.⁴

Für die Analyse des vorliegenden Textes hat sich eine theoretische Orientierung an der psychoanalytischen Beschäftigung mit der vorödipalen Zeit der Subjektkonstitution als fruchtbar erwiesen. Es geht dabei um nicht symbolisierte und aktuell (zum Zeitpunkt des Interviews) nicht symbolisierbare innere Zustände. Sei es dass diese Zustände als Relikt aus der frühen Kind, einer Zeit als Sprache zur Symbolisierung noch nicht zur Verfügung stand fortwirken, sei es, dass sie aufgrund ihres bedrohlichen Charakters nicht fassbar oder verarbeitbar sind, sie bilden gleichsam die nicht sichtbare Unterseite der sichtbaren Muster von Selbst- und Weltverhältnissen (die für das vorliegende Interview noch beschrieben werden). Nur als Nichtsymbolisierte halten sie die Muster in ihrer Form, verleihen ihnen ihre Konsistenz. D.h. eine Symbolisierung des Nichtsymbolisierten⁵ führte zu einer Veränderung der Muster, also zu Bildung. Besonders interessant in diesem Zusammenhang erscheinen mir im vorliegenden Text die Stellen, in denen etwas nicht Sagbares anklingt, dann aber wieder verschwindet. Es wird weiter gesprochen, aber dieses Sprechen ist eher zu verstehen als ein Scheitern am Problem der Symbolisierung als ein wirklicher Versuch der Symbolisierung. Diese Stellen zeichnen sich auf der Ebene der Wirkung dadurch aus, dass beim Leser diffuse Gefühle, vor allem Ängste oder Aggressionen auftauchen, die sich sprachlich nicht oder nur unzureichend artikulieren lassen. Sie verschwinden aber bei der weiteren Lektüre zunächst, um später wieder aufzutauchen. Insgesamt bleibt beim Leser der Eindruck zurück,

da wäre etwas, das ihn beunruhigt, das er aber nicht fassen und auch nicht verorten kann: ist es in ihm, ist es außerhalb von ihm, ist es im Text?

Meine Darstellung folgt ungefähr der Chronologie des Prozesses der Lektüre und Bearbeitung des Interviewtextes: Meine erste Lektüre war im Wesentlichen ein Dialog zwischen dem Text und mir als Leser. Danach folgte eine längere Lektüre- und Textanalyse-Arbeit mit einer Gruppe von Studierenden im Rahmen eines Studienprojekts. Beide Lektürephasen haben, wohl auch bedingt durch die verschiedenen Leser-Konstellationen, verschiedene Aspekte des Textes artikuliert und beleuchtet.

2. Zur Analyse des Textes

2.1 Erste Lektüre

Zwei emotionale Reaktionen stehen bei meiner ersten Lektüre im Vordergrund.

Die erste ist aggressiv, von starker Wut bestimmt, zugleich auch befreiend und erleichternd, fast erlösend. Sie taucht auf, als die Interviewte erzählt, wie sie zwei Hamster umgebracht und eine Katze gequält hat. Ich habe den Eindruck, dass sie zum ersten Mal in diesem Text wirklich präsent ist, etwas von sich zeigt, sich nicht hinter Floskeln, hinter einer Maske der Gleichgültigkeit verbirgt. *„Weil ich damals, mit zwölf, meine beiden Hamster umgebracht habe. Den Grund weiß ich bis heute nicht, obwohl ich ihn gerne wissen will.“* (VII, 13-14)

Bemerkenswert ist hier auch, dass Frau P. nicht weiß, warum sie das getan hat und dass sie sich als ferngesteuerte Handelnde beschreibt: *„Aber das war so, als ob ich in Hypnose versetzt worden bin. So als ob Sie jetzt so en Steuerknüppel hätten, und ja, jetzt steuer ich Sie mal. Gedanken abgeschaltet, ich war vorher am Spielen gewesen und auf einmal alles so ausgelöscht, so weiß ich nicht wie. Hamster genommen, Bettdecke hoch und drauf gesetzt. Solange bis nichts mehr kam. Und dann hab ich ihn genommen, ab ins Häuschen und bin schlafen gegangen. Als ob nix gewesen wär, so ich hab nix gedacht, gar nix.“* (VII, 29-35)

Dieses Motiv findet sich auch in den Schilderungen der Vergewaltigungen (vgl. XV, 45-XIX, 17). Hier taucht beim Lesen wieder das Gefühl auf, das bei den Tötungsszenen schon da war. Auch hier tritt immer wieder die Entlastung auf, wenn Frau P. ihren Widerstand aufgibt und sich fügt. Das ist – wie bei den Tötungsszenen – verbunden mit innerer Abwesenheit: sie schläft ein, sie ist „dicht“, sie ist in Trance, sie fühlt sich wie in einem Film:

„Ich hab irgendwie nicht mehr was Gescheites gedacht. Ich war dicht gewesen, komplett zu. Und ähm, ja, ich bin dann eingeschlafen, und morgens bin ich dann in Unterwäsche wach geworden.“ (XV, 49-XVI, 1) *„Und dann kam ich in so ne komische Trance rein, dass ich nur geglaubt hab, das is en Film. Also ich hab alles mit mir machen lassen, was er halt gemacht hat, ((Frau P. beginnt zu weinen)) und ich hab gedacht, es is en Film in dem Moment.“* (XVI, 45-48) *„Und ich wusste überhaupt nicht, wo ich war. Und dann stand ich mit einem Mal auf em Polizeirevier, und die Türen waren zu, und er ging weg. Ich kam mir so vor, wie im Film.“* (XVIII, 49-XIX, 1)

Die zweite emotionale Reaktion war bereits von Anfang der Lektüre an da, ich bemerke sie aber erst, als ich über meine Reaktion auf die Schilderung der Hamstertötung nachdenke. Es ist eine starke, diffuse aber sehr bedrohliche Angst. Sie zeigt sich in einer sich körperlich manifestierenden Beklemmung und Atemnot. Obwohl diese Angst stark und die körperlichen Symptome unübersehbar sind, bemerke ich sie erst spät, weil das Gefühl so diffus ist, eine Ursache oder ein Anlass nicht erkennbar sind. Sie lässt sich auch nicht auf eine oder mehrere Textstellen beziehen. Sie entsteht aber auf den ersten Seiten des Interviews bis zu der Stelle, als sie von der Hamstertötung erzählt.

Frau P. beschreibt in diesem ersten Teil des Interviews wer sie für die anderen sei: ein Psycho, drogenabhängig, eine Ritzlerin, die Coolste überhaupt, eine, die abhaut, die sich auf der Strasse herum treibt usw. Aber das sei nicht sie, das seien die Etikette, die ihr die anderen geben. Sie selbst sei ganz anders:

„Außen an mir is so en hhm zwanzig Zentimeter dicker Panzer, den man absolut nicht sprengen kann. Und dahinter ist so en kleiner Kern, der is ganz weich, wie son/ wie son Embryo, ganz klein und (...) und da kommt keiner durch. So ungefähr ist das bei mir. Wie so en kleines Kind, so hilflos, und außerhalb so ah wie die Coolste so ungefähr.“ (VI, 47-VII, 2)

Die Angst bezieht sich auf eine Gefahr, die aber nicht identifizierbar ist, Frau P. ist in Gefahr, was bei ihrem Lebensstil evident ist, aber die Gefahr, um die es hier geht, ist eine andere: das ist ein Abgrund, eine Bodenlosigkeit, eine Haltlosigkeit, die nicht aufhebbar ist. Frau P.'s „kleiner Kern“ befindet sich in dieser Gefahr, während ihr Außen riskant und selbst verletzend agiert. Nachhaltig war aus der ersten Lektürephase die diffuse und bedrohliche Angst, die nur an den Stellen geringer wurde, wo Frau P. die Gewalterlebnisse als Täterin oder als Opfer schildert. Ein irgendwie kohärenter Denkmzusammenhang konnte in dieser Lektürephase nicht oder nur bei großer Entfernung vom Text zustande kommen.

2.2 Zweite Lektüre

Die zweite Lektüre erfolgte im Rahmen einer von mir geleiteten studentischen Projektgruppe. Alle Gruppenmitglieder waren Studierende ohne psychoanalytische bzw. tiefenhermeneutische oder andere tiefenpsychologische Ausbildung, ein Teilnehmer hatte langjährige Berufserfahrung als Krankenpfleger in der Psychiatrie und eine entsprechende Weiterbildung, alle anderen hatten ebenfalls Ausbildungen in Kranken- oder Altenpflege und mehrjährige Berufserfahrung. Aus der Gruppenarbeit möchte ich einige Aspekte herausheben, die mir in meinem Zusammenhang bemerkenswert erscheinen:

Eine der ersten Hypothesen, die die Gruppe diskutierte, besagte, dass Frau P. ständig eine Distanz zu sich habe, die es ihr auch erlaube sich zu reflektieren. Dass sie aber nicht bereit oder in der Lage sei, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Dies gelte insbesondere für die sich wiederholenden Szenen, in denen sie entweder Täterin oder Opfer von Gewalthandlungen sei. Als Belege im Text wurde auf das häufig in verschiedene Versionen wiederkehrende Motiv der Abwesenheit, der Trance verwiesen (s.o.).

Damit im Zusammenhang wurde gesehen, dass Frau P. sich auf keine Beziehungen einlasse, sie schnell wieder beende oder gar nicht erst entstehen lasse.

Hier kam auch der Hinweis darauf, dass Beziehungen für Frau P. im Imaginären spielen (schwankend zwischen vollständiger Identifikation und totaler Distanz).

Diese Hypothese war in der Gruppe nicht unumstritten. Die Opponenten vertraten als Gegenthese zur behaupteten Distanziertheit zu sich selbst und zu anderen die Auffassung, dass Frau P. in bestimmten Situationen sehr wohl mit sich identifiziert sei. Als Beleg wurde darauf verwiesen, dass Frau P. häufig während des Interviews weine. Sie sei erschüttert bei der Erinnerung an die Situationen, in denen sie sich als Täterin oder Opfer von Gewalt erlebt habe. Das scheine ihr nahe zu gehen, da scheine sie ihre distanzierte Position aufzugeben. Ihr Weinen erregt das Mitleid einiger Gruppenmitglieder, die sich wiederum mit ihr als Opfer identifizieren können.

„Ist es möglich, dass Frau P. andere manipuliert, Macht über sie ausübt, während sie doch nicht in der Lage zu sein scheint, ihr eigenes Leben einigermaßen zu kontrollieren? Ist es vorstellbar, dass sie mächtig und manipulierend ist, wo sie doch offensichtlich das Opfer von männlicher Machtausübung und Gegenstand von Manipulationsversuchen (im wörtlichen Sinn) ist?“

Diese Frage wurde über einen längeren Zeitraum in der Gruppe kontrovers diskutiert, wobei die Seite, die bereits die Hypothese von Frau P.s Distanziertheit und Beziehungslosigkeit vertreten hatte, die Ansicht vertrat, dass Frau P. manipulierte. Es sei ihr Opferstatus, den sie manipulierend und mächtig zu erhalten bestrebt sei, es gehe ihr vor allem um diese Position als Opfer, die sie sich nicht ausgesucht habe, die sie aber dennoch nicht aufzugeben bereit scheine. Die Erhaltung dieser Position gelinge ihr nur durch Manipulation. Außerdem scheine ihre fundamentale Weltsicht so zu sein, dass sich alles darum drehe, mächtig zu sein und andere manipulieren zu können. Sie sei gleichzeitig Schauspielerin auf der Bühne, auf der sie mit anderen agiere und Regisseurin und Autorin hinter den Kulissen. Als solche Sorge sie dafür, dass die Schauspielerin P. ihre Rolle durchhalte: Opfer und Täterin zugleich zu sein.

In der Gruppe entwickelten sich schließlich zwei widerstreitende Haltungen gegenüber Frau P.: Die eine war eher ablehnend und aggressiv, betonte ihre Verantwortungslosigkeit und ihre Manipulationsmächtigkeit. Die andere war eher geprägt von Verständnis und Mitleid, sah sie vor allem als ein Opfer und konnte sich mit ihr identifizieren.

Zwischen beiden Haltungen schien keine Vermittlung möglich, beide sahen sich im Recht und konnten die jeweils andere nicht verstehen. Schließlich entwickelte die Gruppe einen Widerwillen gegen den Text, was in einer Weigerung mündete, sich weiter damit zu beschäftigen. Versuche des Gruppenleiters, dieses Gruppenphänomen aufzunehmen und für die weitere Arbeit am Text zu nutzen, waren erfolglos.

2.3 Fortsetzung der Analyse

Wenn ich die an dieser Stelle abgebrochene Arbeit am Text mit einigem zeitlichen Abstand wieder aufnehme, so fällt mir auf, dass diese beiden Haltungen bzw. die damit verbundenen Affekte: Aggression auf der einen und Mitleid auf der anderen Seite durchaus Hinweise für eine weitergehende Analyse liefern: Zunächst erscheint es bemerkenswert, dass es in der Gruppe nicht einen dominanten Affekt gab, sondern zwei, die nicht miteinander vermittelbar waren.

Weiterhin fällt auf, dass beide Haltungen typische Haltungen der sozialen Umwelt gegenüber Frau P. zu sein scheinen und beide Haltungen Aspekte ihres Selbstbildes, soweit dies aus ihrer Erzählungen sichtbar wird, wiedergeben.

Nimmt man nun alle drei Gefühle, die für meine Analyse orientierend waren zusammen: die diffuse und beunruhigende Mischung aus Angst und Aggression, die klaren und deutlich die Differenz markierenden Haltungen von Mitleid und Ablehnung, so lässt sich darin eine Dreierkonstellation erkennen, von der man annehmen kann, dass sie bestimmend für Frau P.'s Leben, für ihre Beziehungen zu anderen gewesen ist: die diffuse Gefühlsmischung beschreibt Frau P.'s Erleben, die beiden Positionen beschreiben das Ergebnis des Bewältigungsversuchs der Angst-Aggression in Form der Spaltung in die gute Welt: das ist die mitleidend empathische Position, eher die typische Haltung der Frauen/Mütter und in die böse Welt: die ablehnend aggressive und verfolgende Position, eher die der Männer/Väter/Gewalttäter. Das Auftauchen dieser Konstellation in der Lektüre lässt sich als Ergebnis der Re-inszenierung des für Frau P. bestimmenden Problems verstehen. Auch die zeitliche Abfolge verweist möglicherweise auf einen Ablauf: die unerträgliche Angst-Aggression wird verarbeitet in der Spaltung, in der zwar beide Gefühle als Positionen und auch als Handlungen wieder auftauchen, aber ihre unerklärliche und diffuse Bedrohlichkeit (Bion spricht von einem ‚nameless thread‘) verloren haben.

Analysiert man in dieser Weise die Textwirkung auf die Leser als Re-Inszenierung der Struktur, erweist sich das Spaltungsphänomen nicht nur als wenigstens temporär erfolgreicher Verarbeitungsmodus, sondern auch als Sackgasse. Dies zeigte sich ebenfalls im Gruppenprozess: Beide Seiten vertraten ihre Position jeweils mit dem Anspruch uneingeschränkter Geltung, woraus das gegenseitige Ausschließen der je anderen Position resultierte. Keine Seite rechnete damit, dass die andere etwas artikulieren könnte, was die eigene Position erweitern oder ergänzen könnte. Beide Seiten waren davon überzeugt vollständig und in sich konsistent zu sein. Eine Integration – was nach gängiger psychoanalytischer Theorie, etwa bei Melanie Klein (1983) als Übergang zur depressiven Position, der nächste Entwicklungsschritt wäre – war nicht möglich.

Allerdings tauchte an dieser Stelle das Gefühl von Ausweglosigkeit auf, das Bedürfnis nach einem radikalen Neuanfang, als gelte es Frau P. und ihre Geschichte vollständig aus dem Gedächtnis zu tilgen. Nach Beendigung der Arbeit am Interview mit Frau P. verschwand die Spaltung der Gruppe vollständig (und tauchte bei jeder gemeinsamen Erinnerung an den Frau P.-Text wieder auf).

3. Konsequenzen aus bildungstheoretischer Perspektive

Betrachtet man diese Struktur aus einer bildungstheoretischen Perspektive, so ergibt sich die Frage nach dem überschüssigen Moment, nach dem potenziellen *Movens*. Auch hier will ich mich an die Wirkung des Textes halten, also an das, was beim Leser evoziert wird.

Ein erster Ansatzpunkt lässt sich aus folgender Überlegung gewinnen: wie es scheint, gibt es aus der oben beschriebenen Struktur keinen Ausweg, nur der

Wechsel der Positionen innerhalb der Struktur scheint möglich: vom Opfer. Allerdings kann ein starker Impuls entstehen die Struktur zu verlassen, was sich auch in der Reaktion der Gruppe (dem Abbruch der Arbeit am Text) zeigte. Dieser Impuls wird begleitet von Aggression gegen Frau P.'s manipulatives Verhalten. Wenn es ein Bildungspotenzial innerhalb dieser Struktur gibt, dann liegt es vermutlich genau da, in der sozialen Dimension. Hier liegt aber auch die Gefahr des Scheiterns in dem Sinn, dass Frau P. ihre Exklusion provoziert bzw. davon läuft. Frau P. verweigert sich dem Eintritt in die soziale Ordnung. Da dürften eine normative pädagogische Intervention oder ein Appell an die soziale Verantwortung sicher wenig hilfreich sein. Dessen Funktionieren setzt voraus, dass der Adressat ein Subjekt, also bereits Teil der Ordnung ist, was für Frau P. so nicht zutrifft.

Was die Struktur hermetisch macht, ist die Fixierung auf die Wiederholung der Gewaltszenen, auf die, hält man sich an die Terminologie von M. Klein, paranoid-schizoide Position⁶. Es ist diese Fixierung, die einen möglichen Bildungsprozess blockiert, ihre Auflösung könnte ihn ermöglichen. Allerdings scheint diese Auflösung nicht durch Konfrontation oder ähnliches möglich. Möglicherweise führt aber ein Schritt zurück in der Chronologie der Bearbeitung des Textes weiter.

Ein anderer Ansatzpunkt lässt sich ebenfalls aus der Analyse der Wirkung ableiten: ein wichtiger Punkt war hier der Übergang von der beunruhigenden Angst und latenten Aggression zur erleichternden und offenen Aggression (Hamstertötung). Dieser Übergang scheint mir in bildungstheoretischer Perspektive deswegen bedeutungsvoll, weil er ein Moment der Öffnung enthält, das einen Ausweg aus der hermetischen Struktur verspricht. Anders als der Wunsch die Struktur zu verlassen und Frau P. zu konfrontieren, knüpft er an die Binnenperspektive der Erzählerin an und vor allem: der Übergang ist selbst nicht fixiert an etwas anderes, sondern das Fixierende oder der Anlass der Fixierung. Was in diesem Übergang nicht geschieht, ist die Symbolisierung des inneren Zustands, der von mir als beunruhigende Angst bezeichnet wurde (was sicher eine unzureichende Bezeichnung ist). Im Interview mit Frau P. zeigt sich m. E. eine Bewegung vom diesem Gefühl der Angst-Aggression zu seiner Verarbeitung in einer Spaltung und zurück zur Angst-Aggression usw. Die Symbolisierungsversuche misslingen und damit auch eine mögliche Integration der gespaltenen Aspekte. Die in diesem Zusammenhang bedeutsame Frage ist, welche Formen der Verarbeitung möglich erscheinen, die die Chance zu einem grundlegenden Wandel des Welt- und Selbstverhältnisses nicht verspielen.

Es bedürfte eines sozialen Kontextes, der sowohl die erschütternden inneren Zustände aufnimmt, als auch Formen der Verarbeitung bereithält. Anders gesagt: der soziale Kontext muss so beschaffen sein, dass er Subjektconstitution als zu lösende Aufgabe versteht. Nötig wäre eine bindende symbolische Struktur, die sowohl Identifikationen ermöglicht als auch Verantwortung zurechnet und *damit* die Chance der Öffnung und Veränderung bietet⁷.

Zur Konkretisierung dieser Überlegungen möchte ich noch einmal zurückkommen auf die Analysegruppe. Sie war bis zum Abbruch der Arbeit an dem Interview mit Frau P. auch Schauplatz der Inszenierung der beschriebenen Struktur bis zur Spaltung der Gruppe. Der angesprochene Übergang vollzog sich hier – wie zu erwarten – unmerklich, sehr schnell, gleich am Anfang der Arbeit am Text und verschwand in der weiteren Arbeit vollständig. Erst in der abschließenden Besprechung der Gruppe – sie hatte im weiteren Verlauf drei weitere biografische Interviews bearbeitet – wurde darauf wieder Bezug genommen.

Es scheint, als hätte sich Frau P.s Blockade von möglichen Veränderungen in der Gruppe in der Form der Spaltung inszeniert, wobei die Spaltung und die damit verbundene Schließung der Struktur verstanden werden können als ein mindestens teilweise auch erfolgreicher Versuch den Punkt des Übergangs von dem Bedrohlichen in diese Struktur zu vergessen und einen anderen Schauplatz aufzusuchen. Es zeigt sich hier eine besondere Herausforderung an die Gruppe (auch als Kontext von Bildungsprozessen), die Symbolisierung bedrohlicher Gefühle auszuhalten, was in dem beschriebenen Fall nicht gelang.

Anmerkungen

- 1 Grundsätzlich analysiert und rekonstruiert Biografieforchung sowohl aus der synchronen wie aus der diachronen Perspektive (vgl. von Felden 2004, S. 13) und in der synchronen Perspektive auch die sozialen Beziehungen des Individuums. Ein so umfassender Ansatz wird hier allerdings nicht verfolgt: die diachrone Perspektive bleibt weitgehend unberücksichtigt.
- 2 Außerdem zeigen sich hier gesellschaftliche Muster, Normen, Erwartenserwartungen und vieles andere, man kann auch dem aktuellen Trend folgend biografische Erzählungen als Konstruktionen eines Subjekts bzw. einer Kultur analysieren. Das ist möglich, soll hier aber nicht geschehen.
- 3 Vgl. zum Zusammenhang von Bildungstheorie und Biografieforchung z.B. den Beitrag von Marotzki (2006), wobei die wesentliche Differenz des von mir vertretenen Ansatzes zum Mainstream der Forschung darin besteht, dass die Dimension des Unbewussten sowohl theoretisch und das heißt auch bildungstheoretisch als auch empirisch berücksichtigt wird. Damit wird in gewisser Weise der Einwand aufgenommen, den Koller mit Bezug auf Butler an die Adresse der erziehungswissenschaftlichen Biografieforchung gerichtet hat: die empirische Identifizierung von Bildungsprozessen in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforchung setze voraus, dass Bildungsprozesse in narrativen Interviews erzählerisch repräsentiert werden könnten. In dem von mir vertretenen Ansatz wird diese Voraussetzung gerade nicht gemacht.
- 4 Die Suche nach Bildungspotentialen hat mit einer Reihe von Problemen zu kämpfen, vor allem mit dem, wie sie empirisch zu identifizieren sind. Die Bedeutung der Potentiale ergibt sich aber m.E. vor allem aus dem für Erziehungswissenschaft wichtigen Umstand, dass bildungsrelevante Situationen nicht notwendig Bildungsprozesse hervorbringen, sie können auch zu einer Blockade solcher Prozesse führen (vgl. Kokemohr 2007).
- 5 Man kann wohl annehmen, dass eine vollständige Symbolisierung nicht möglich ist, der Schrecken lässt sich nicht ohne Rest auflösen. Daher könnte man hier Lacans Theoriefigur der drei Register anschließen, wobei vor allem die Dimension des Realen hier von Bedeutung wäre. Interessant in bildungstheoretischer Hinsicht wäre die Bezugnahme auf die Theorie Lacans insbesondere deswegen, weil diese Theorie eine Verbindung von innerpsychischer und sozialer Dimension versucht (vgl. Waltz 2001). Da der dazu nötige Theorieaufwand zu groß ist um an dieser Stelle geleistet zu werden, verzichte ich darauf, dieser Spur zu folgen.
- 6 Das ist nicht als Diagnose einer Psychopathologie gemeint, sondern als Bezeichnung eines Verarbeitungsmodus von Angst, der Klein zufolge in einer bestimmten Phase der Entwicklung des kleinen Kindes dominiert, dann abgelöst werde in seiner Dominanz von einem anderen Modus, aber erhalten bleibe und immer wieder in bestimmten Lebenssituationen auftauchen kann. Aber selbst wenn man, was bei Frau P. vorstellbar ist, eine Persönlichkeitsstörung diagnostizierte, muss man darin nicht notwendig eine Pathologie sehen. So argumentiert z.B. Leferink: „Der wesentliche Operationsmodus bei narzißtischen und Borderline-Persönlichkeitsstörungen ist die Spaltung oder Iso-

lierung. (...) Die individuelle Form des Umgangs findet sozialen Anschluß dadurch, daß sich die individuelle Spaltung in Verbindung zu gesellschaftlichen Formen der Spaltung setzt.“ (Leferink 1997)

Folgt man der Argumentation Leferinks, so kann man die Spaltung als sozialintegrativen Mechanismus ansehen. Das Post-Subjekt lasse sich nicht mehr in den traditionellen Theoriemustern denken, sondern realisiere für sich Formen, die vormals als pathologisch gegolten hätten. Das führt zu der weitergehenden, für bildungstheoretische Überlegungen wichtigen, hier aber nicht zu beantwortenden Frage, inwieweit die Phänomene, auf die man bei der Analyse des vorliegenden Interviews stoßen kann, auch in Zusammenhang mit Aspekten gesellschaftlich-kultureller Veränderungsprozesse zu analysieren wären.

- 7 Bildung wird hier ausdrücklich nicht an Reflexion gebunden. Zwar soll damit nicht gesagt sein, dass Bildung nicht auch Reflexionen enthalte, aber Reflexion wird nicht als zentrales Bestimmungsmerkmal von Bildung verstanden.

Literatur

- Felden, H. v. (2004): Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung. [<http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/Erwachsenenbildung/Dateien/vortragvonfelden.pdf>] (5.1.2009).
- Kernberg, O.F. (1988): Schwere Persönlichkeitsstörungen. Theorie, Diagnose, Behandlungsstrategien. Stuttgart.
- Klein, M. (1983): Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13-68.
- Koller, H.-C. (2006): Das Mögliche identifizieren? In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.) (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 108-124.
- Leferink, K. (1997): Schizophrenie als Modell des Postsubjekts. Thesen zum Zusammenhang von Moderne und psychischer Krankheit. [<http://www.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte2/leferink.htm>] (1.3.2007).
- Leithäuser, T./Volmerg, B. (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen.
- Marotzki, W. (2006): Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 125-136.
- Waltz, M. (2001): Ethik der Welt – Ethik des Realen. In: Gondek, H.-D./Hofmann, R./Lohmann, H.-M. (Hrsg.): Jacques Lacan – Wege zu seinem Werk. Stuttgart, S. 97-129.

Mechthild Kiegelmann

Spannungsfeld zwischen Hilfserwartung und Weglaufen. Analyse der Daten über Frau P.

The tension between hoping for help and running away. An analysis of the data on Mrs. P.

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird die Methode der qualitativ-psychologischen Forschung des Voice-Ansatzes vorgestellt. Anhand der beispielhaften Auswertung eines Interviews werden die einzelnen Analyseschritte der Methode dargestellt. Hierbei wird insbesondere der Vorteil hervorgehoben, dass widersprüchliche Aspekte des subjektiven Erlebens einer interviewten Person detailliert betrachtet werden können. Zusätzlich wird die Bedeutung von sozialen Beziehungen für das psychische Erleben als zentrale Auswertungskategorie dargestellt. Im konkreten Beispiel wird gezeigt, dass eine qualitativ-psychologische Voice-Analyse eines Interviews ein facettenreicheres Verständnis einer Person erlaubt, als eine klinische Diagnose von PTDS erlaubt.

Schlagworte: Voice-Ansatz, Qualitative Psychologie, Beziehungspsychologie, mehrschichtiges Selbst

Abstract:

The article presents voice-centered listening as a method of qualitative psychological research. Taking the analysis of an interview as an example, each of the analytical steps of this method is described, stressing a specific advantage of the approach, i.e., the detailed examination of contradictory aspects of an interviewee's subjective experience. Furthermore, the importance of social relations for a person's mental experience is presented as a key analytical category. The concrete case illustrates that a qualitative psychological voice analysis of an interview allows for a more multi-faceted understanding of a person than a clinical diagnosis of PTDS does.

Keywords: voice-centered listening, qualitative psychology, psychology of relations, multi-layered self

Die in diesem Beitrag verwendete Methode ist der Voice Approach, ein Analyseverfahren, das im Kontext von entwicklungspsychologischen Forschungen über Moralentwicklung in der Arbeitsgruppe von Carol Gilligan und ihren KollegInnen entwickelt wurde. Bei der Bearbeitung moralpsychologischer Studien fand Carol Gilligan eine psychologische Dimension, die sie „Voice of Care“ nannte (Gilligan 1982) und die sie als Ergänzung einer gerechtigkeitslogisch orientierten Dimension des Psychischen in der Theorie von Kohlberg verstand. Gilligan nannte diese Gerechtigkeitsorientierung „Voice of Justice“. Basierend auf der Unterscheidung einer Voice of Care von einer Voice of Justice in entwicklungspsychologische Analysen, entwickelten Carol Gilligan und ihrer MitarbeiterInnen eine systematische Forschungsmethode, den so genannten Voice-Approach (Brown et al. 1988; Gilli-

gan et al. 2003). Es war insbesondere Lyn Michael Brown, die an der Systematisierung der Voice-Methode arbeitete und diesen Ansatz auch für Forschungen jenseits Moralentwicklungsforschung öffnete (Brown 1998).

Der Voice-Approach ist also ein Verfahren, das in der Entwicklungspsychologie entwickelt wurde und später auf ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Fragestellungen angewandt worden ist. Typische Forschungsgegenstände liegen in den Bereichen der moralischen Entwicklung, der Gender-Forschung oder der Untersuchung von sozialen Beziehungen. Das Verfahren eignet sich insbesondere für Forschung über solche psychologische Phänomene, in denen vielschichtige psychologische Prozesse im Mittelpunkt stehen (Gilligan et al. 2003; Kiegelmann 2000, Kiegelmann 2005). Die Forschungsperspektive aus der Arbeitsgruppe um Gilligan wird auch Beziehungspsychologie genannt, weil mit der Dimension der „Voice of Care“ die Perspektive auf soziale Beziehungen betont wird.

In diesem Beitrag zeige ich an der beispielhaften Analyse eines vorgegeben Interviews auf, dass der Voice-Approach eine Deutung von psychischem Erfahren ermöglicht, die das gleichzeitige Nebeneinander von zum teil widersprüchlichen Erfahrungsaspekten zulässt. Meine Analyse geht über die Möglichkeit einer klinischen Diagnose einer psychischen Störung hinaus, in dem ich gleichzeitig maladaptive Stimmen mit solchen Aspekten der Aussagen von Frau P. aufzeige, die auf eine Resilienz von Frau P. hinweisen.

Ein zentraler Aspekt in der Beziehungspsychologie Gilligans und ihrer KollegInnen ist, dass psychologische Forschung im Kontext von sozialen Beziehungen stattfindet. Da ich für meine Vorstellung des Voice-Ansatzes hier nur ein Interviewtranskript vorliegen habe, aber keine Informationen über die Entstehung des Interviews, kann ich nur in einem eingeschränkten Maße mit Frau P. und der/dem InterviewerIn in Beziehung treten. Offen bleiben z.B. die Forschungsfragen, die zu dem Interview geführt haben sowie die Umstände und Erwartungen, die Frau P. dazu bewogen haben, der Anfrage für ein Interview nachzukommen. Ich nutze das vorliegende Material trotzdem, um die Grundgedanken der psychologischen Forschungsmethode zu illustrieren. Hauptkriterium für die Wahl von Forschungsmethoden in empirischer Sozialforschung ist die jeweilige Forschungsfrage (Maxwell 2005). Dieser Beitrag soll zeigen, dass der Voice-Approach ein sinnvolles Verfahren sein kann, um psychologische Prozesse in sozialen Beziehungen aufzuspüren.

Kernstück des Voice Approaches ist eine Abfolge von aufeinander aufbauenden analytischen Durchgängen durch das zu bearbeitende Datenmaterial. Die Arbeitsschritte in diesem Analyseverfahren sind die folgenden:

1. Reading for plot
2. Reading for readers' response
3. Reading for self
4. Reading for social context (zugefügt von Beauboeuf/Kiegelmann, (2000, 2006)
5. Reading for multiple voices

In einem anschließenden Schritt erfolgt eine Zusammenschau der Einzelergebnisse. Im Folgenden beschreibe ich zunächst Ergebnisse der einzelnen Analyse-schritte des Transkripts von Frau P., um anschließend diese Befunde zu einer Gesamtinterpretation zusammenzutragen.

1. Reading for plot

Das vorgegebene Interviewtranskript enthält keine Informationen darüber, ob und gegebenenfalls welche Forschungsfrage das Interesse des Interviewers stützte. Ich wähle daher für die Analyse des Plots eine Forschungsfrage, von der ich vermute, dass sie implizit durch den oder die InterviewerIn zu beantworten versucht wurde: Welche Themen und Erfahrungen ihrer Lebensgeschichte stellt Frau P. in dem transkribierten Gespräch als zentral dar?

Beim „Reading for Plot“ steht die Identifizierung der Themen und inhaltlichen Strukturierung des narrativen Interviewmaterials im Mittelpunkt. Sowohl die zentralen Themen als auch die Reihenfolge und unterschiedliche Ausführlichkeit werden in narrativen Analyseverfahren beachtet (Mishler 1986). Im „Reading for Plot“ steht somit der manifeste Inhalt von Interviewaussagen im Zentrum, wird jedoch nicht auf reine Themenkategorien reduziert. Vielmehr werden auch latente Informationen durch die Strukturierung der Narration mit in die Analyse aufgenommen.

Als Hauptthema des Gesprächsinhaltes dieses Interviews verstehe ich Frau P.s Aussagen als einen Bericht darüber, dass sich in ihrer bisherigen Lebensgeschichte die Erfahrung von Ausgrenzung und Abgewiesen-Worden-Sein in unterschiedlichsten Kontexten immer wieder wiederholt hat. Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen des Abgewiesen-Seins berichtet sie über ihre eigenen Probleme und Lösungsversuche. So sagt zu Beginn *„Ja, also angefangen hat es irgendwie in der Grundschule.“* (I, 5) Als Bedeutung für „es“ schließe ich nach Durchsicht des gesamten Transkripts auf ihre Probleme durch Erfahrungen des Abgewiesen-Seins. So berichtet sie von Problemen mit nicht akzeptierenden Menschen in Familie, in der Psychiatrie und unterschiedlichsten Therapiezentren sowie in der Straßen-, Punk- und Drogenszene.

2. Readers' response

Im Analyseschritt „Reader's response“ geht es darum, die Reaktionen der ForscherIn auf das Interviewtranskript zu erkunden und in die Auswertung mit einzubeziehen. Auf diese Weise können Vorerfahrungen der Forschenden aktiviert werden, um sowohl eine Dichte Informationsfülle zu erhalten. Gleichzeitig dient dieser Schritt auch dafür, ggf. auftretende Gefahren von Überinterpretation durch Offenlegung von eigenen Wertvorstellungen, emotionalen Reaktionen und Interessenschwerpunkten vorzubeugen (vgl. Kiegelmann 2002). Diese Beachtung Reflexivität in dem Voice-Approach dient sowohl als Informationsquelle, als auch als Validitätssicherung. Assoziationen im psycho-dynamischen Sinne werden sowohl in den Aussagen der Forschungsteilnehmenden interpretiert, als auch durch die ForscherInnen, die die Textanalyse durchführen als Erkenntnisquelle mit einbezogen.

Es sind insbesondere drei Themenbereiche, bei denen sich bei mir starke Assoziationen als Reaktion auf das Transkript von Frau P. eingestellt haben. Dies sind Frau P.s Schilderungen von Suizidversuchen, ihre Ausführungen über das Quälen und Töten von Tieren sowie ihre wiederholten Erzählungen des Weglaufens. Meine Assoziationen führten mich zunächst zu meiner Erinnerung an eine

vorherige Forschungsbeziehung in einem bereits abgeschlossenen Forschungsprojekt. Diese damalige Interviewpartnerin erzählte, wie sie zum einen ständig nach Personen suchte, die ihr in Krisen beistanden. Solche Bindungen zu Helferrinnen beendete meine Interviewpartnerin jedoch wiederholt durch massive Gewaltausbrüche. Frau P.s Berichte, insbesondere von der Tötung ihrer geliebten Haustiere riefen bei mir starke Assoziationen zu Narrationen aus dieser früheren Studie hervor. Auch Frau P.s Selbstverletzungen sowie wiederholte Suizidversuche erinnerten mich vorhergegangene Interviews mit der oben erwähnten Forschungsteilnehmerin.

Eine zweite Reaktion auf das Material war, dass ich mich schon bei den ersten Seiten des Interviews an Erzählungen von traumatisierten Personen erinnert fühlte. Dieses sah ich als einen Warnhinweis an, vorsichtig zu sein und nicht in jedem Interview gleich eine Geschichte von Trauma, sexueller Gewalt oder Vernachlässigung in der Kindheit zu suchen – auch und gerade weil ich lange in diesem Themenbereich psychologische Forschung betrieben habe.

3. Reading for self

In dem dritten Lesedurchgang der Methode des Voice-Ansatzes geht es darum, anhand der Wortwahl von Selbstbenennungen zu analysieren, auf welche Art und Weise die sprechende Person sich selbst repräsentiert. Die so kodierte „Stimme des Selbst“ kann als Hinweis für die Selbstsicherheit und das Selbstbild der sprechenden Personen interpretiert werden. Die Stimme des Selbst im Kontext der im Transkript benannten Personen kann Aufschluss darüber geben, welche Art von Beziehungen die Person lebt und auch, welche Bedürfnisse oder Idealvorstellungen an soziale Beziehungen gestellt werden. Die dem Voice-Approch zugrunde liegende Vorstellung von Subjektivität der Beziehungspsychologie beschreiben Doucet und Mauthner (2008) in Anlehnung an Benhabib als einen Kerngedanken. Das „Selbst“ wird nicht als reiner Diskurs verstanden, sondern es ist ein Subjekt, das sich in Beziehung zu anderen Subjekten immer wieder neu konstruiert.

Als Beispiel für diesen zweiten Analyseschritt, der Stimme des Selbst, wähle ich eine Textpassage, in der Frau P. über eine aus ihrer Sicht gelungenen Beziehung zu einem Psychotherapeuten spricht. Die Passage befindet sich im Transkript auf der Seite X, Zeilen 9-22. Werden in dieser Textpassage nur diejenigen Ausdrücke herausgenommen, in denen Frau P. über sich selber redet, ergibt sich die folgende Liste

Self, X, 12-19

Self-Poem

war **ich** da: X, 12
 hat **mein** Therapeut
Wir haben Gespräche geführt
 mit **ne Erwachsenen** rede
 ___ nicht so wie sonst draußen
 halt immer diese Masken aufsetzen
 genau das, was **ich** gerade denke
 kam **ich** damals, X 19

Deutung

passives ich
Wir → Beziehung
kein Subjekt → Selbst nicht „Draußen“ zeigen
 ich: aktiv, 1. Person, bringt sich in die
 Beziehung ein

Self, X, 21-23:

konnta **ma** ruhig sagen, X 21
mir geht's super
mir geht's wunderbar

man: Fr. P. passiv, distanziert
mir geht **es**: immer noch passiv

hat ____ zich mal die selbe
 Fang/ Fangfrage, X, 23 gestellt

Therapeut: aktiv

Die so entstandene Auflistung von Selfstatements nennt Gilligan auch „self poem“ (Gilligan 2003). Die hier ausgesuchte Sequenz von Frau P. beginnt mit „war ich da“ und geht weiter mit „hat mein Therapeut“. In beiden Statements stellt sie sich selber in einem passiven Zusammenhang dar. Sie beschreibt, wie der Therapeut sie eingeschätzt hat (als Erwachsene und älter als sie ist). Außerdem redet sie von dem Therapeuten als „mein Therapeut“, stellt sich in Beziehung zu dem Therapeuten. Danach folgt ein Wechsel in die dritte Person Plural „wir haben Gespräche geführt“. Dieses „wir“ deutet auf eine existierende Beziehung hin. Anschließend, sagt Frau P. „mit ner Erwachsenen rede“, zitiert also den Therapeuten, der sie als Erwachsene bezeichnet und ihr damit seine Wertschätzung ausdrückt. Diese Wertschätzung interpretiere ich an dieser Stelle als ein Zeichen dafür, dass Frau P. die Beziehung zu diesem Therapeuten als eine positive darstellt. Die darauf folgenden beiden Selbstbenennungen jedoch sind wieder durch einen Wechsel gekennzeichnet. Diesmal redet Frau P. über sich selbst, ohne jedoch irgendeinen Begriff oder irgendein Wort für die Selbstbenennung zu nutzen: „Nicht so wie sonst draußen“ und „halt immer diese Masken aufsetzen“. Diese beiden Statements sind eingebettet in den Sinnzusammenhang, in dem Frau P. darüber redet, dass sie im Alltag oft – wie sie selber sagt – Masken benütze, um dahinter ihre wahren Gefühle und ihre wahren Erlebnisse in Beziehung zu anderen Menschen zu verstecken. An dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zu dem Aussageinhalt, nämlich dass sie ihr wahres Ich nicht zeigt, und der Art und Weise, wie sie redet, nämlich dass sie über sich selbst redet, aber kein Subjekt benutzt. In gewisser Weise lässt sich also sagen, Frau P. redet darüber, dass sie sich in Beziehungen manchmal nicht zeigt und benutzt eine Sprache, in der sie selbst auch nicht sichtbar ist. Anschließend wechselt die Stimme des Selbst erneut. Frau P. benennt sich selber mit den Phrasen: „Genau das, was ich gerade denke“ und „Kam ich damals“. In beiden Statements nutzt sie ein aktives Ich, redet in der ersten Person Singular, und auf einer sprachlichen Ebene zeigt sie, dass sie sich selbst aktiv in die Beziehung eingebracht hat. Auch dieses ist wieder auf einer sprachlichen Ebene bei der Analyse der Stimme des Selbst ein Hinweis dafür, dass Frau P. die Beziehung zu diesem Therapeuten als gelungen ansieht und auch nutzt, um sich selber aktiv einzubringen. Frau P. wechselt in der Stimme des Selbst wieder zu einem unpersönlichen „man“ in: „konnt ma ruhig sagen“, zeigt sich also passiv und distanziert ohne klare Bezugnahme auf sich selber als einzigartige Person. Dieses kann als ein Übergang von dem aktiven Ich, das vorher genutzt wurde, hin zu dem darauf folgenden wieder passiven „mir“ verstanden werden: „Mir geht's super“ und „Mir geht's wunderbar“. Mit beiden letzteren Aussagen redet Frau P. wieder darüber, wie sie selbst sich hinter einer Maske versteckt und zunächst sagt, ihr ginge es gut, aber sich eigentlich anders fühlt. Im Sinnzusammenhang dieser Passage drückt Frau P. also durch dieses passive „Mir geht es“ in gewisser Weise einen doppelten Inhalt aus, denn sie zitiert zum einen ih-

re Selbstdarstellung als hinter einer Maske versteckt und zum anderen gibt sie Hinweise darauf, dass hinter dieser positiven Maske noch eher negative Gefühle oder Probleme bei ihrem „wahren Ich“ existieren. Die Stimme des Selbst wechselt schließlich wieder dahin, dass Frau P. über sich redet, ohne ein eigenes Wort für eine Selbstbenennung zu benutzen. Sie sagt: „hat zig-mal dieselbe Fangfrage gestellt“. Hier beschreibt sie den Therapeuten, der sich durch ihre Maske nicht hat blenden lassen und der aktiv und mit Nachdruck auf sie eingegangen ist und sie gefragt hat, was wirklich los sei, ihr diese Maske des Sich-Gut-Fühlens so nicht abgenommen hat. Frau P. beschreibt diese Rollenverteilung des aktiv nachfragenden Therapeuten in Beziehung zu ihr als sich teilweise hinter Masken versteckende und passive Person als eine gelungene therapeutische Beziehung. Die herausfordernde Aktivität und das Interesse des Therapeuten, das jenseits von oberflächlicher Wahrnehmung geht, erscheinen für sie als eine Erfahrung einer hilfreichen therapeutischen Beziehung.

Wenn ich diesen kurzen Abschnitt der Analyse der Stimme des Selbst zusammenfasse, erscheinen drei Aspekte wichtig:

Zunächst einmal fällt im Gesamteindruck der Verwendung von Selbstbezeichnungen auf, dass ein aktives erste Person Singular selten vorkommt. Vielmehr ergibt sich ein eher passiv gehaltener Gesamteindruck in der Selbstrepräsentation von Frau P. Zum anderen lassen sich die Selbstbezeichnungen im Kontext der beschriebenen Erfahrungen so deuten, dass es ein Bedürfnis von Frau P. innerhalb von Beziehungen ist, herausgelockt zu werden. Die Analyse der Stimme des Selbst zu diesem Zeitpunkt der Gesamtanalyse des Interviewtranskripts ergibt den Eindruck, dass Frau P. eine Vorstellung von gelungenen Beziehungen hat, die dadurch gekennzeichnet sind, dass andere Menschen sich aktiv um sie kümmern, und sie nahezu drängen, mehr von sich preiszugeben, als nur eine zunächst von Frau P. benutzte Maske. In diese Richtung geht auch die dritte Beobachtung meiner kurzen Analyse des Selbst, die darin besteht, dass das Bild oder die Vorstellung von gelungener Psychotherapie bei Frau P. so verstanden wird, dass sie ein aktives Nachfragen des Therapeuten als hilfreich versteht.

4. Lesedurchgang: Reading for social context

Wie oben beschrieben, ist dieser Lesedurchgang ein zusätzlicher Schritt, den Tamara Beaubouff und ich (2000, 2006) der Methode hinzugefügt haben. Ähnlich wie z.B. die Auswertung von demographischen Angaben in Verfahren der objektiven Hermeneutik geht es hier zunächst darum, Eckdaten der Einbettung in ein konkretes soziales Gefüge zusammenzustellen. Darüber hinaus bleibt aber der beziehungspsychologische Kerngedanke des Voice-Approaches eines Verständnisses von Menschen als stets in soziale Beziehungen eingebunden auch in diesem Analyseschritt bestehen. Individuen sind in soziale Beziehungen auch auf Meso- und Makroebene eingebunden. Aus den Informationen des Transkripts können Bezüge zu sozialen Strukturen hergestellt werden, in denen sich die InterviewpartnerInnen zur Zeit des Interviews befunden haben. Ähnlich wie Beaubouff und ich haben auch Doucet und Mauthner (2008, S. 406) den

Blick auf soziale Bedingungen in dem Voice-Ansatz explizit als eigenen Analysepunkt eingefügt: „A fourth reading of interview transcripts focuses on structured power relations and dominant ideologies that frame narratives. This reflects a concern to link micro-level narratives with macro-level processes and structures.“

Bei Frau P. gibt es zunächst folgende, für den sozialen Kontext relevante Informationen: Ihre Eltern werden als „Arbeiter/Arbeiterin“ angegeben. Damit ist sie in einer sozialen Schicht sozial verortet, die z.B. hinsichtlich Bildungschancen innerhalb der für sie relevanten westdeutschen Gesellschaft einen vorgezeichneten Weg abgesteckt hat. Sie wurde 1970 in Westdeutschland geboren und lebte bisher, also bis zum Interview im Jahr 1999, in zwei westdeutschen Großstädten. Es ist bekannt, dass sie fünf Jahre lang eine Grundschule besucht hat. Anschließend wechselte sie auf eine Hauptschule. Aus welchen Gründen die Grundschulzeit von den regulären vier Jahren auf fünf Jahre verlängert wurde, ist aus den Interviewdaten nicht ersichtlich. Die verlängerte Zeit könnte jedoch ein Hinweis auf Schulschwierigkeiten mitsamt Klassenwiederholung sein, insbesondere, da anzunehmen ist, dass die Familie nicht durch Umzüge und Schulwechsel eine Verzögerung mitbedingt hat. Sie wechselte auf die Hauptschule und erzielte am Ende nach Verlängerung durch mehrmalige Psychiatrieaufenthalte erfolgreich einen Hauptschulabschluss. Im Kontext von Schülerinnen und Schülern, die mit häuslichen Problemen und Psychiatrieerfahrungen aufwachsen, deute ich sie durch den erfolgreichen Hauptschulabschluss als relativ privilegiert im Kontext dieser Subgruppe der Gesellschaft (in der ein Hauptschulabschluss oft ein schwer erreichbares Ziel bleibt). Trotz Besuch einer Regelschule der Schulform Hauptschule und dem erfolgreichen Hauptschulabschluss wird sie jedoch langfristig mit ähnlichen Problemen konfrontiert sein, die auch SchülerInnen aus Schulen für Erziehungshilfe oder anderen Sonderschulen erfahren. Insbesondere hat sie aufgrund ihrer bisherigen Probleme, die sich durch Psychiatrieaufenthalte, Selbsttötungsversuche und selbstverletzendes Verhalten ebenso zeigen wie durch noch verbesserungswürdige soziale Kompetenz. Schwer abzusehende Berufsabsichten und die Antizipation von drohender Arbeitslosigkeit oder Scheitern in Berufen bilden in meiner Deutung für Frau P. eine Belastung. Diese Belastung verstehe ich durch ihre persönlichen biographischen Probleme bedingt, aber auch durch eine Berufspolitik und Bildungspolitik in Deutschland, in der bisherige Bildungsverläufe und erfolgreich erlangte Zertifikate eine übergeordnete Rolle spielen.

Eine weitere Information zum sozialen Kontext und den sozialen Bedingungen der Lebenswelt von Frau P. lassen sich aus ihren Schilderungen über Erfahrungen mit Schutzhaus, Psychiatrie, Berufsbildungswerk und Therapiezentrum ableiten. Sie berichtet wiederholt darüber, von verschiedenen sozialen Institutionen Hilfestellung erfahren zu haben, immer wieder aufgenommen worden zu sein, selbst wenn sie weglief. Die Existenz eines ausdifferenzierten Angebots von verschiedenen therapeutischen oder sozialpädagogischen Maßnahmen und Institutionen bilden einen Hintergrund für die bisher gemachten Erfahrungen von Krisenbewältigung für Frau P. Insbesondere psychotherapeutische und psychiatrische Hilfen und Hilfsangebote erscheinen als ein konstanter Faktor in der Biographie von Frau P. Es ist anzunehmen, dass sie in einer Gesellschaft, die solche Hilfen und institutionalisierte Fördermöglichkeiten nicht anbietet bzw. ihr (beispielsweise aus rassistischen Gründen) nicht zugänglich machen würde, andere Formen der Krisenbewältigung ausgebildet haben könn-

te. Ebenfalls relevant für ein Verständnis des sozialen Kontexts ist die Erfahrung von Frau P., dass sie erfahren hat, dass ihr Passanten auf der Straße Hilfestellung leisten. Ihre Erzählung über einen Ohnmachtsanfall auf der Straße beinhaltet, dass sie Menschen erfahren hat, die sie nicht kannte, sich aber um sie gekümmert haben (vgl. I, 18f.). Hier wird deutlich, dass Frau P. auch im allgemeinen Alltag damit rechnen kann, dass andere Menschen sich für sie einsetzen. Im Vergleich z.B. zu afrikanisch-amerikanischen Jugendlichen in den USA, für die es nicht selbstverständlich ist, in Notsituationen von Passanten unterstützt zu werden, hat auch diesbezüglich Frau P. einen relativ einfachen Zugang zu sozialer Unterstützung innerhalb ihres alltäglichen sozialen Kontextes. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass sie unterstützende Erfahrung mit der Polizei gemacht hat (vgl. II, 41ff.). In einer Episode erzählt sie, dass sie während eines Schullandheimaufenthaltes mit ihrer Schulklasse ausgerissen ist und von der Polizei aufgegriffen wurde. Ähnlich wie der von ihr als positiv erlebte Therapeut forderten die Polizisten Frau P. dann mit deutlichem Nachfragen dazu heraus, ihre anfängliche Angabe einer falschen Identität zu überwinden. Auch dieses Erlebnis zeigt, dass Frau P. im konkreten gesellschaftlichen Alltag auf Anerkennung, Respekt und Unterstützung zählen kann und sich nicht von Institutionen oder Vertreterinnen/Vertretern des Staates bedroht fühlt. Erwähnenswert zum Verständnis des sozialen Kontexts ist darüber hinaus die Abwesenheit von Hinweisen auf Diskriminierung oder Belastungen durch Migrationserfahrungen bei Frau P. oder Angehörigen. Schließlich gibt es im Transkript keine Informationen darüber, ob sie schon einmal Erfahrungen des Abgewiesen-Seins bei Hilfesuchen gemacht hat.

5. Lesedurchgang: Reading for multiple voices

In diesem Analyseschritt geht es darum, verschiedene Ebenen in den Aussagen der Sprechenden Person zu markieren. Diese Ebenen können Aufschluss geben über das psychische Erleben dieser Person und über das psychische Erleben von sozialen Beziehungen dieser Person, welche auch in der Beziehung zwischen der Interviewerin oder dem Interviewer ausgelebt werden können. Nachdem Gilligan in ihrer früheren Forschung die so genannte „Voice of Care“ von einer „Voice of Justice“ unterschieden hat, wurde in späteren Forschungsarbeiten von Gilligan und ihren KollegInnen die systematische Suche nach Stimmen, die nicht schon vorher theoretisch bestimmt waren, durchgeführt. In solchen Stimmen spiegeln sich z.B. Perspektiven wider, die die Sprechende Person von anderen Menschen in ihrer Umgebung übernommen hat. Die mit dem Voice-Ansatz gefundenen Stimmen haben aber auch die Möglichkeit, verschiedene Dimensionen des inneren Erlebens von Personen aufzuzeigen. Solche inneren Stimmen können zum Teil miteinander in Widerspruch stehen. Die Analyse dieses Lesedurchgangs besteht neben der Identifizierung von unterschiedlichen Stimmen auch darin, das Verhältnis dieser einzelnen Ebenen miteinander in Bezug zu setzen. Gilligan nennt die Zusammenstellung der verschiedenen Stimmen auch kontrapunktische Stimmen und vergleicht deren Zusammensetzung mit dem Zusammenspielen verschiedener Stimmen in der Musik:

„The radical potential that inheres in psychological research lies in this recognition: that the logic of the psyche is an associative logic, the logic of dreams and poetry and memory. It's a logic of connection that runs under the cultural radar. And the challenge for research is to tap into this logic. So you float a question and then wait to see where it leads someone, which may be somewhere you would have never imagined. For me, that's the joy of doing research. But you have to be willing to have your framework shifted. You have to tolerate the uncertainty of not knowing.” (Kiegelmann, to be published 2009, Abschnitt 45) und “Instead of following a deductive logic (how one thought implies another) you follow the stream of associations. And if you think about the Listening Guide, the "I poem" and the contrapuntal voice analysis, it leads you to hear different voices and to follow their counterpoint or orchestration.” (Kiegelmann, to be published 2009, Abschnitt 47).

Wichtig bleibt auch in diesem Arbeitsschritt das beziehungspsychologische Verständnis des Voice-Ansatzes: Stimmen werden nicht als wahre Identitäten unabhängig von Diskurs oder sozialer Konstruktion verstanden, sondern Stimmen sind Dimensionen psychischen Erlebens, die in Beziehungen zwischen Menschen ausgedrückt und wahrgenommen (oder auch überhört) werden. Durch meine Interpretation der Aussagen von Frau P. versuche ich mich so mit Frau P. in Beziehung zu setzen, dass ich Aspekte ihres Erlebens in dem einen mir zur Verfügung stehenden Interviewtranskript wahrnehmen kann.

Im vorliegenden Interview von Frau P. konnte ich die folgenden Stimmen identifizieren, die ich nahe am Wortlaut der Aussagen von Frau P. benenne:

Stimmename	Interpretation der Stimme
Ich bin abgestoßen worden	Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung
Super Verhältnis mit meinen Eltern	Täuscht Normalität vor, beschönigt ihr Befinden innerhalb von sozialen Beziehungen
Meine Krankheiten	Stimme von TherapeutInnen, übernimmt Deutungsmuster von professionellen HelferInnen
Ich bin abgehauen	Flüchtet aus sozialen Beziehungen
Ich wurde durch andere zur Drogenszene gebracht	Passives Selbst, lokalisiert Verantwortung für sich selbst bei anderen Personen
Sie/er brachte mich zu Reden	gelungene Beziehung
Was damals überhaupt passiert ist	Reflexion über Vergangenheit

Als Beispiele für die Stimmen werde ich im Folgenden drei kurz illustrieren:

Die Stimme, die ich hier „meine Krankheiten“-Stimme genannt habe, bezeichnet eine Ebene in den Aussagen von Frau P., die darauf hindeuten, dass Frau P. hier Erfahrungen aus früheren Psychotherapien mit einbringt. Sie benutzt eine Sprache, die sie vermutlich in den Therapien gelernt hat. So sagt sie z.B. auf S. II, Zeile 19f: „*Weil ich mich sehr stark verändert hatte vom Aussehen und vom Charakter her*“. Sowohl die Wortwahl „*vom Charakter her*“ als auch das gedankliche Konzept hinter der Aussage über ihren eigenen Charakter brechen aus dem sonstigen Sprachfluss von Frau P. heraus. Vermutlich versteht Frau P. ihre eigenen Probleme als Folgen einer Krankheit, die so gravierend ist, dass sich dadurch ihre Persönlichkeit mit betroffen ist. Vermutlich hat Frau P. nach einem Psychiatrieaufenthalt Deutungen ihrer TherapeutInnen genutzt, um ihren Mitschülerinnen ihre Abwesenheit von der Schule zu erklären.

Ein weiteres Beispiel für diese Stimme „meine Krankheiten“ findet sich auf der S. II in Zeile 40. Hier sagt Frau P.: „*Dann war ich so in Trance gewesen*“. Auch hier ist diese Aussage auf der sprachlichen Ebene markant, weil der Aus-

druck „in Trance“ aus dem Sprachfluss von Frau P. heraus fällt. Dieses Zitat steht im Kontext einer Erzählung darüber, wie Frau P. auf der Straße zusammengebrochen ist und dann von Passantinnen und Passanten aufgegriffen wurde. Eine Deutung dieser „meine Krankheiten“-Stimme im Kontext des Gesamtinterviews von Frau P. formuliere ich dahingehend, dass Frau P. sehr stark die Vorstellung benennt, Schwierigkeiten aufgrund einer Krankheit zu haben. Dieses medizinische Erklärungsmuster könnte daher stammen, dass sie eine für ihr junges Alter recht lange Geschichte von Psychotherapien hat und diese Psychotherapien sich auf ihre eigene Deutung des Lebens ausgewirkt haben.

Als zweite Stimme, die ich hier genauer illustrieren möchte, wähle ich die „Was damals überhaupt passiert ist“-Stimme. Mit dieser Bezeichnung für eine Stimme habe ich diejenigen Passagen aus dem Interview von Frau P. kodiert, in der sie eine Reflexion über ihre eigene Vergangenheit vornimmt. Immer wieder unterbricht Frau P. ihren Erzählfluss dadurch, dass sie nicht konkrete Erfahrungen in narrativer Form berichtet, sondern deutende erklärende Sätze einfügt. Während in der oben beschriebenen „meine Krankheiten“-Stimme Frau P. in fast fatalistischer Weise über ihr eigenes Kranksein spricht, zeigt sie an anderen Stellen des Interviews eine reflektierte Perspektive. Auf Seite IV, Zeile 3ff, sagt sie z.B.: *„Kam mir auch in den Kopf, was damals überhaupt in meiner Kindheit passiert ist, wo ich auch heute was dran zu knacken habe“*. In diesem Zitat deutet sie auf Vorkommnisse in ihrer Kindheit hin, die sie als so gravierend einschätzt, dass sie auch in ihrem jetzigen Leben Nachwirkungen haben, die belastend sind.

Eine weitere Stimme, die ich hier näher illustrieren möchte, ist die Stimme, die ich mit „sie/er brachte mich zum reden“-Stimme bezeichnet habe. Immer wieder berichtet Frau P. mit positiver Wertung davon, dass sie mit Menschen in Beziehung getreten war, die ihr gegenüber eine fordernde Haltung eingenommen haben. In verschiedenen sozialen Kontexten macht Frau P. die Erfahrung, dass eine Freundin in der Psychiatrie fordernd auf sie zugeht oder dass Mitglieder einer Drogenclique sie bedrängen, etwas zu tun oder dass Mitschülerinnen und Mitschüler sie auffordern, doch mit zur Klassenfahrt zu gehen oder wie oben in der Diskussion der Stimme des Selbst schon ausgeführt, dass sie ein Therapeut dazu drängt, jenseits von Masken ihr „wahres Gesicht“ zu zeigen. All diese Narrationen über Gedrängt-Werden habe ich als „sie/er brachte mich zum reden“-Stimme kodiert. Beispielsweise berichtet Frau P. auf Seite IV in den Zeilen 37ff: *„Und dann meinte sie,(...) bei Gelegenheit möchte ich meine Kette wieder zurückhaben, es ist meine, in ganz hartem scharfen Ton“*. Dieses Zitat steht im Kontext einer Erzählung, in der Frau P. ihre Mutter vor Gericht wieder sieht. Es geht um eine Entscheidung, ob den Eltern das Sorgerecht für Frau P. entzogen werden soll oder nicht. In dieser Situation erinnert die Mutter Frau P. daran, dass die Mutter ihr einmal eine für die Mutter wichtige Kette zum Geschenk gemacht hat. In dem Konflikt um den Sorgerechtsentzug nutzt laut Aussagen von Frau P. die Mutter nun dieses symbolische Geschenk, um einen Zugang zu ihrer Tochter zu gewinnen. Die Mutter fordert in einem harten und scharfen Ton das Geschenk zurück. Diesen Ton kommentiert Frau P. dann mit: *„Was mir halt zu überlegen gab.“* Dies interpretiere ich wieder als eine positive Deutung des Druckes, den Frau P. in der Beziehung verspürte. ¹

6. Gesamtanalyse

Als Gesamteindruck aus dem Interview bleibt mir eine Wahrnehmung von Frau P. zurück, in der sie als eine Person vorkommt, die den Eindruck macht, als wolle sie gerettet werden. Es erscheint so, als investiere sie einen Großteil ihrer Energie dahin, eine Person zu finden, die sich intensiv und mit drängender, wenn nicht sogar mit bedrängender Fürsorge um sie kümmert. Der erste Eindruck einer Inhaltsanalyse des Transkripts (Reading for Plot) über gehäufte Erfahrungen der Ausgrenzung und des Abgewiesenwerdens relativiert sich nach der Feinanalyse des Materials durch die weiteren Lesedurchgänge. Nach der Gesamtanalyse erscheint Frau P. als eine Person, die über vielschichtige psychische Erlebensformen verfügt. So lassen sich die identifizierten multiplen Stimmen dahingehend interpretieren, dass von Frau P. Beziehungen mehrschichtig erlebt werden. Beispielsweise stehen eine „Super Verhältnis“-Stimme und eine „Was damals überhaupt passiert ist“-Stimme“ miteinander in Kontrast. Denn auf der einen Seite zeigt Frau P. dem Interviewer gegenüber auch in Narrationen über Beziehungen zu anderen Menschen eine „Maske“ und täuscht den Schein von positiven Gefühlen einer glücklichen Person vor. Auf der anderen Seite jedoch ist sie durchaus in der Lage, ihre eigene Biographie kritisch zu reflektieren. Neben von fatalistisch anmutender Selbstzuschreibung als kranke Person ist sie gleichzeitig in der Lage, Ansatzpunkte für ein Ernstnehmen ihrer eigenen Gefühle, Ängste, aber auch Fähigkeiten zum Problemlösen zu sehen und aufzugreifen.

Ein weiteres Stimmenpaar illustriert die Mehrschichtigkeit im Erleben von Frau P.: „Ich wurde durch andere dazu gebracht“- Stimme und „Ich bin abgehauen“-Stimme. Hier zeigt sich eine widersprüchliche Tendenz in der Art, wie Frau P. Beziehungen erlebt. Denn zum einen wartet sie darauf, dass andere Menschen auf sie zugehen und ihr einen Anstoß geben. Auf der anderen Seite jedoch flieht sie immer wieder aus Situationen, in denen nähere Beziehungen sich anbahnen. Sie flieht aus der Psychiatrie, aus einem Schutzhaus, von der Schule, von den Eltern. Beide Seiten sind Teil ihres psychischen Erlebens, nämlich die Suche nach Nähe, die Suche nach dem Gedrängt-Werden und gleichzeitig die Angst vor Nähe und der Widerstand gegen das Gedrängt-Werden und das Ausbrechen aus Beziehungen.

7. Fazit

Was unterscheidet eine Voice-Analyse des Interviewtextes von Frau P. von einer traditionellen psychologischen oder psychiatrischen Diagnose? Es wäre möglich, Frau P. mit der Diagnose der posttraumatischen Belastungsstörungen zu diagnostizieren. Die Kriterien hyperarousal, flashbacks und constriction scheinen erfüllt zu sein: Zeichen für ein erhöhtes Erregungsniveau sind ihre Berichte über Selbstmedikation ihrer Erregung durch Drogen, aber auch durch selbstverletzendes Verhalten. Sie berichtet nicht sehr ausführlich von flashbacks, jedoch gibt es einige Szenen, in denen ihr Erzählfluss unterbrochen wird und eine Sprache annimmt, die an das Wiedererleben von den beschriebenen Situationen

erinnert. Beispielweise berichtet sie von einem Zusammenbruch auf der Straße und fügt hinzu: „Helft mir, helft mir“ als Beschreibung der ihrer Rufe in dieser Situation. Constriction oder Sich-Zurückziehen aus dem Sozialleben und Einengung des Lebensumfeldes ist auch ein Kriterium, das in den Berichten von Frau P. wieder gefunden werden kann. Ihr wiederholtes Ausbrechen aus Situationen und Unterstützungssystemen wäre ein Zeichen dafür, ebenso ihre bevorzugte Passivität in sozialen Beziehungen.

In dem Fall von Frau P. jedoch halte ich es für problematisch, ihr mit dem Label der Diagnose PTSD einen weiteren Anhaltspunkt zu bieten, sich selbst als krank zu definieren und eine Haltung der fatalistischen Akzeptanz eben dieses Zustandes zu stärken und auf Rettung zu warten. Stattdessen wäre aufgrund der Voice-Analyse zu überlegen, ob nicht die in einigen Andeutungen gezeigte Fähigkeit zur konstruktiven Reflexion ihrer Biographie unterstützende Aufmerksamkeit bekommen könnte. Der Voice-Ansatz lässt eine gleichzeitige Existenz auch von widersprüchlichen psychischen Erlebensformen ausdrücklich zu und bietet damit eine komplexere Analyse als eine psychiatrische Diagnose.

Der qualitative psychologische Voice-Approache ist ein Forschungsansatz, der die Analyse von Bedeutungskonstruktionen innerhalb von Beziehungen zwischen Menschen unterstützt. Welche Detailbeobachtungen dieses Verfahren ermöglichen kann, habe ich im obigen Text aufgezeigt

Anmerkung

- 1 Beim Analysieren des Textes fiel mir auf einer sprachlichen Ebene auf, dass Frau P. oft das Füllwort „halt“ einsetzte. Dieses „halt“ scheint besonders an solchen Stellen aufzutauchen, in denen sie sehr emotional geladene Inhalte anspricht.

Literatur

- Brown, L. (1998): *Raising their voices. The politics of girls' anger*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, L./Argyris, D./Attanucci, J./Bardige, B./Gilligan, C./Johnston, K./Miller, B./Osborne, D./Ward, J./Wiggins, G./Wilcox, D.. (1988): *A guide to reading narratives of conflict and choice for self and relational voice* (Monograph no.1). Cambridge, MA: Project on the Psychology of Women and the Development of Girls, Harvard Graduate School of Education.
- Beauboeuf, T./Kiegelmann, M. (2000): *Toward a critical method of voice: Moving from first-person singular to first-person plural*. Paper presented at the 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Jena.
- Beauboeuf, T./Kiegelmann, M. (2006): *Investigating the first-person plural in feminist research*. Second International Congress of Qualitative Inquiry, Chicago.
- Doucet, A./Mauthner, N. (2008): *What can be known and how? Narrated subjects and the Listening Guide*. *Qualitative Research*. 8(3), S. 399-409.
- Gilligan, C. (2003): *The birth of pleasure: A new map of love*. New York: Random House.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C./Spencer, R./Weinberg, M. K./Bertsch, T. (2003): *On the Listening Guide: A voice-centered relational model*. In Camic, P. M./Rhodes, J.E. et al. (Eds.): *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. S. 157-172, Washington DC: American Psychological Association.

- Kiegelmann, M. (to be published 2009): Making Oneself Vulnerable to Discovery. Carol Gilligan in Conversation With Mechthild Kiegelmann [82 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11(2).
- Kiegelmann, M. (2005): Qualitative Methoden in der Psychologie. Eine Diskussion am Beispiel von Studien über Schweigenbrechen. Eberhard Karls Universität Tübingen: Habilitationsschrift.
- Kiegelmann, M. (Hrsg.) (2002): The role of the researcher in qualitative psychology. Tübingen.
- Kiegelmann, M. (2000): Qualitative-Psychological Research Using the Voice-Approach [20 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 13, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002136>.
- Maxwell, J. (2005): Qualitative Research Design: An Interactive Approach. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishler, E.G. (1986): Research Interviewing: Context and Narrative. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Objektive Daten von Frau P. (weiblich, 19 Jahre)

11/79	Geboren in K.
Familie	Vater, geboren 1939, Arbeiter Mutter, geboren 1944, Arbeiterin Halbschwester, geboren 1976, Hausfrau und Mutter
1986-91	Grundschule
1991	Wechsel auf Hauptschule
1995	Schutzhaus Gerichtsverhandlung um Aufenthaltsbestimmungsrecht
7/1995-1/1996	Kinder- und Jugendpsychiatrie
1/1996	Rückkehr in Familie
1997	Hauptschulabschluss
6/1997-3/1998	Kinder- und Jugendpsychiatrie
4/1998-5/1998	Tagesklinik
5/1998-6/1999	Berufsfindung im BBW H.
Seit 10/1998	Arbeitstrainings- und Therapiezentrum S.
Ab 9/1999	Ausbildung zur Bürokraft im BBW H.

- 1 I: Ja, ich möchte Sie dann bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, alles,
2 was Ihnen so einfällt.
- 3 P: Alles? Ja, das wird aber nicht ganz einfach.
- 4 I: Hhm, fangen Sie ruhig einfach mal an.
- 5 P: Ja, also angefangen hat es irgendwie schon in der Grundschule, so von
6 wegen rote Haare unn, also irgendwie schon komplett so abgestoßen worden.
7 In der fünften Klasse gings dann weiter, weil ich geraucht habe schon. In der
8 achten Klasse fings dann an, weil ich ne Streberin bin, ich war meistens die
9 einzigste, die Hausaufgaben hatte.
- 10 I: Hhm.
- 11 P: Unn dann kam ich halt in ne Psychiatrie, dann war ich en Psycho gewesen,
12 weil in da Stadt kennt man das nicht, dass man in ne Psychiatrie muss. Unn
13 das ganze angefangen hat eigentlich damit, dass meine Schwester damals
14 ausgezogen ist und ich ein super Verhältnis zu ihr hatte und ich dann von ne
15 Schülerdisko abgehauen bin. Ich habe auch noch ne Krankheit gekriecht, en
16 Calciumabsturz bekommen, dadurch, dass sie abgehauen ist. Und em
17 ...((8))... ja, dann bin ich halt abgehauen, unn bin ziemlich in weiter Ferne
18 gelandet, irgendwo auf der Straße, bin ich zusammengebrochen morgens, da
19 war ich fünfzehn. Dann haben mich Passanten gefunden, die mich ins
20 Schutzhaus gebracht haben.
- 21 I: Hhm.
- 22 P: Unn da hab ich dann gesagt, dass ich nicht mehr nach Haus will, war
23 irgendwie der komplette Abstoß, da will ich nicht mehr hin. Unn da hab ich
24 drei Monate da gelebt gehabt. Ich kam in en falsches Milieu rein, also sprich
25 Punks, Straßenleute, die ich dann halt durch ne Freundin kennengelernt
26 hatte, und auch Drogenverkehr kam. Ich war die ganzen Tage nur am Ritzen
27 an mir, also meine Arme aufgeschnitten. War depressiv, unn kaum noch was
28 mit mir los.

- 1 I.: Hhm.
- 2 P: Jo, unn dann hab ich halt vom Schutzhaus aus ne Therapeutin gehabt, mit
3 der ich Gespräche hatte einmal die Woche. Und die meinte halt jeden Tag,
4 also jede Woche von wegen, wenn ich meine Ritzerei nicht sein lasse, dann
5 würde ich in ne Psychiatrie kommen. Weil ich auch schon mit dreizehn
6 meinen ersten Selbstmordversuch gemacht habe. Unn dann hat ich am
7 X.X.95 gegen meine Eltern en Gerichtstermin, den sollte das
8 Aufenthaltsbestimmungsrecht weggenommen werden. Wobei das eigentlich
9 auch nur ne Diskussion war, und die auch nun bei na Diskussion geblieben
10 sind. Unn dann hab ich Augentropfen geschluckt, unn dann kam, kam ich zu
11 na richtigen Psychologin, und die meinte halt zu mir, was mit mir los wär.
12 Es war mir scheiß egal. Sterben tu ich sowieso, egal ob früher oder später.
13 Unn dann bekam ich halt ne Einweisung in die Kinder- und
14 Jugendpsychiatrie. Dort war ich dann sechs Monate, hab Therapie gehabt,
15 auch mit meinen Eltern zusammen.
- 16 I: Hhm.
- 17 P: Und ähm nach den sechs Monaten wurd ich wieder nach Hause entlassen.
18 Meine Eltern haben sich en bisschen geändert gehabt. Die Schüler haben
19 mir zwei Wochen Zeit gegeben, um mich zu zeigen, weil ich mich sehr stark
20 verändert hatte vom Aussehen und vom Charakter her. Mein Klassenlehrer
21 hat auch noch gesagt, dass ich in na Kinder- und Jugendpsychiatrie war,
22 obwohl er das normalerweise nicht durfte. Meinte die Klasse halt dann nach
23 drei Monate später, ich wär angeblich auf en Strich gegangen, ich wär
24 heroinabhängig gewesen, unn halt der absolute Psycho. Unn das ging
25 anderthalb Jahre so. Ich konnt mich nicht dagegen wehren, ich bin öfter
26 abgehauen wieder von zu Hause. Da meinten sie nur, ja die Schule würd ich
27 jetzt noch schaffen, da wär überhaupt kein Problem, das kann ich jetzt auch
28 noch durchhalten. Dann hab ich immer gedacht, ich würd mein
29 Hauptschulabschluss nicht schaffen, aber ich hab ihn mit em ziemlich guten
30 Zeugnis abgeschlossen. Unn zwei Wochen vorher waren wir halt auf
31 Klassenfahrt, und da hab ich die Klasse gefragt, ob ich mitfahren soll. Und
32 da meinten sie ja, es wär unsere Abschlussfahrt, da müste jeder mit. Unn
33 dann fing halt wieder der totale Horror an, so dass ich dann morgens schon
34 wieder Alkohol getrunken hatte, um den Tag zu überstehen. Und halt
35 abends wieder ziemlich stramm ins Bett gegangen.
- 36 I: Hhm.
- 37 P: Dann wurd das so extrem, dass ich von der Sch/ von der Klassenfahrt
38 abgehauen bin, unn gesagt habe, ne ich kann nicht mehr. Und dann hab ich
39 auf na Brücke gestanden und wollt runter springen. Dann war ich so in
40 Trance gewesen, dass ich/ ich stand da nur noch, hab da runtergekuckt auf
41 das Wasser, war gar nix mehr. Bis ich auf einmal zwei Polizisten neben
42 hatte, die packten mich ziemlich stramm am Arm, und haben mich da
43 weggerissen. Dann haben sie mir Handschellen angelegt, weil ich wohl
44 aggressiv wurde, dann haben se mich zur Polizeiwache mitgenommen. Unn
45 dann haben sie mit mir gesprochen, wo ich her käme. Da hab ich immer
46 wieder falsche Daten angegeben, falsche Namen, Adresse, Telefonnummern
47 angegeben, wo man zwar jemand/ also wo man durchkommt, aber keiner
48 abnimmt. Immer wieder die Telefonnummer angeben. Bis sie dann halt
49 meinten, ja ich könnte auch solange hier bleiben, bis ich endlich mal was
50 sage. Und rauchen durft ich auch nicht. Erst dann, wenn ich was gesagt

- 1 habe. Unn dann hab ich halt gesagt, ja ähm, ich bin von na Klassenfahrt
2 abgehauen, hab gesagt, dass ich auch in na Psychiatrie war.
- 3 I: Hhm.
- 4 P: Und ... da haben sie mich zurück gebracht. Dann saß ich bei meinem Lehrer
5 im Bungalow. Ich durfte nichts machen, er hat mich nur
6 zusammengeschrien. Von wegen, was ich meinen Eltern antun würde, wie
7 ich sie behandel, und ob meine Eltern überhaupt so ne Tochter verdient
8 hätten. Unn da hab ich dieses ganze Heulen nur noch so raus geschrien, dass
9 mit einem Mal nix mehr war, also so ... so als ob, als ob ich gar nicht
10 existieren würde so. Unn dann bin ich aufgewacht, ich lag auf der Couch, die
11 Knochen alle so komisch verkrampft unn unn ich kam mir vor, wie
12 behindert. Ich konnt kaum reden, der Mund war/ ich konnt nicht schlucken,
13 ich konnt überhaupt nichts mehr machen. Unn dann stand plötzlich en Arzt
14 neben mir, und meint, ich wär transportfähig. Und dann hab ich nach na
15 Zigarette endlich mal gefragt und dann hab ich endlich mal eine gekricht.
16 Die konnt ich kaum rauchen, weil das alles so verkrampft war und steif.
- 17 I: Hhm.
- 18 P: Ja und dann stand ich so teilweise noch vor meiner Mutter. Und dann
19 meinte sie am Wochenende halt zu mir, da ham, wa darüber gesprochen. Ich
20 war normalerweise davor, ne Ausbildung anzufangen als
21 Einzelhandelskauffrau. Und da meinte mein Vater, ich könnte mir
22 aussuchen, entweder Psychiatrie oder Ausbildung, aber wenn ich in ne
23 Psychiatrie gehe, muss ich die Konsequenzen dann ziehen. Unn dann war
24 das Thema für ihn vergessen, und ich hang da und hab mich mit meiner
25 Mutter ausgesprochen. Ich hatte zu der Zeit en Freund, wo ich auch Drogen
26 konsumiert hatte. Und da hab ich ihr alles gesagt, dass ich Drogen
27 genommen habe, dass in der Schule, dass ich das alles nicht mehr aushalte.
28 Und da meinte sie halt, dass es besser wäre, wenn ich in ne Psychiatrie gehe.
29 Und daraus wurden dann neun Monate.
- 30 I: Hhm.
- 31 P: Von na sechsmonatigen Aufenthalt in der Psychiatrie hab ich teilweise auch
32 noch Schäden, weil ich damals abgehauen bin, mehrmals, und einmal
33 geschafft, nach D. zu kommen, vier Tage und vier Nächte. Wo ich dann halt
34 so ziemlich hilflos war, vom Leben eigentlich noch gar nichts so richtig
35 kannte. Wo ich dann auch Drogen angeboten bekommen habe, die ich
36 natürlich genommen habe, weil ich nicht wusste, was ich machen sollte. Und
37 dann fing der ganze Horror an. Es nahm überhaupt kein Ende. Unn ich sag
38 heutzutage, dass es mein Fehler war, ich hätte damals gleich zur Polizei
39 gehen können, oder erst gar nicht abhauen brauchen.
- 40 I: Hhm.
- 41 P: Unn nach der neunmonatigen Psychiatrie bin ich zum Arbeitsamt gegangen,
42 hab ich gesacht, dass ich keine Ausbildung mehr habe unn was ich jetzt
43 machen könnte. Da meinte es Arbeitsamt sofort Reha/ Rehamaßnahme in
44 nem Berufbildungswerk, wo ich dann auch BF gemacht habe und
45 beschlossen worden ist, dass ich Bürokräft machen kann. Unn dann wurd
46 mir der Ausbildungsplatz weggenommen und dann kam ich in F4.
- 47 I: Aja. ... ((10))...
- 48 P: Also ich habs eigentlich so mein ganzes Leben schwierig gehabt. ...((4))...
- 49 Kam ich dann irgendwie an die falschen Freunde ran, oder...
- 50 I: Hhm, das is schlecht.

- 1 P: Früher hieß es bei meinem Elternhaus immer noch das ziehst du an und das
2 ziehst du an, und so musst du rumlaufen und ... das is, das is bei mir halt
3 absolut ... gar nicht is. Damals wo ich abgehauen bin von zu Hause, kam mir
4 auch in nen Kopf, was damals überhaupt in meiner Kindheit passiert ist, wo
5 ich auch noch heute dran was zu knacken habe, was ich auch schon meinen
6 Eltern im ersten Psychiatricaufenthalt gesagt habe. Aber die meinten halt
7 nur, dass sie mir nicht glauben würden. Seitdem is es schwierig, so en
8 Thema zu verdauen, oder überhaupt irgendwie zu leben. ...((8))... Unn da hab
9 ich eigentlich auch schon als Kind irgendwie immer schwarz gesehn. Und
10 überhaupt keine richtige Freude im Leben gehabt. Heute versuch ichs, heute
11 versuch ich mir da en Spaß zu holen, aber es is alles gar nicht so leicht, wie
12 ma sagt, weiß ich auch nicht. Die meisten Leute, die sagen, ja sieh mal lieber
13 zu, dass du arbeiten gehst, bau ne Familie auf, und dann vergisst du
14 automatisch die Probleme. Aber so was überhaupt erstmal überhaupt in den
15 Griff zu kriegen, ohne dass gleich so komische Gedanken da dabei sind.
16 Ziemlich schwierig. ...((12))... Was ich heute vom Leben denke, weiß ich auch
17 noch nicht. So irgendwie jetzt mittlerweile so alles aufzubauen, ich versuche
18 meine Welt wieder in Ordnung zu machen, aber ... Jetzt Kommt H-Stadt
19 dazu, da hab ich große Angst davor wieder. ...((5))...
- 20 I: H-Stadt
- 21 P: Das Berufsbildungswerk. Weiß nicht, früher war ich wesentlich
22 kontaktfreudiger. Wenn bei uns zu Haus Partys waren, ich war die erste, die
23 Kontakt hatte, sofort en Gesprächspartner hatte. Unn heute, je älter ich
24 werde, desto mehr Schwierigkeiten habe ich, Kontakt zu finden, so
25 menschenscheu werd ich... Wenn das nicht wär, dann weiß ich auch nicht,
26 dann würds vielleicht auch en bisschen besser gehen. Aber gleich sofort
27 wieder die negativen Gedanken, er könnt ja was über mich denken, oder jetzt
28 is er so, und hinten hinterm Rücken is er doch wieder anders. ...((15))... Mit
29 meinen Eltern versteh ich mich heute eigentlich auch wieder wunderbar.
30 Das einzigste, was uns eigentlich damals zusammengebracht hat im
31 Gerichtssaal, ist diese Kette ((Frau P. zeigt mir ihre Halskette)). Und zwar
32 hab ich die mal von meiner Mutter gekriegt.
- 33 I: Ja, die is ja schön.
- 34 P: Die hat sie sich damals von ihrem ersten Lehrjahrgeloh gekauft, und die
35 hab ich, die hab ich mal von ihr bekommen, wollt ich unbedingt haben. Da
36 sagte se, soll ich aber ganz doll aufpassen. Im Gerichtssaal hat ich halt en
37 Pullover an, wo die Kette raus hing. Und dann meinte sie, wo ich gehen
38 wollte, bei Gelegenheit möchte ich meine Kette wieder zurückhaben, es is
39 meine. Ganz hartem, scharfen Ton, was mir halt auch zu überlegen gab. Also
40 ich sach mir heute, sagt sie auch, wenn die Kette nicht im Spiel gewesen
41 wär, dann hätt ich heute keine Eltern mehr. Also wie ich in ne
42 Wohngemeinschaft mal wollte, weil da mehr los war, weil da mehr Menschen
43 um mich sind, weil dieses Alleinleben macht mich kaputt. Und da meinte sie
44 damals, beim ersten Mal auch, ja wenn de in ne Wohngemeinschaft gehst,
45 dann hast du keine Eltern mehr. Naja, da war das auch immer ziemlich
46 schwierig. Und dann hat meine Therapeutin immer auf die eingeredet, das
47 ging überhaupt nicht.
- 48 I: Hhm
- 49 P: Unn heute komm ich ganz gut mit meinen Eltern klar. Ich bewaise ihnen,
50 dass ich nicht mehr an mir rumritze oder, dass ich nicht mehr abhaue, weil

1 ich tus eigentlich nur für meine Eltern. Für mich selber vielleicht en
 2 bisschen, aber nicht viel. ... Wo ich heute noch dran her trauere is von
 3 meiner Schwester die Beziehung. Wir sind Halbgeschwister, und haben so
 4 ein super Verhältnis miteinander gehabt, und seitdem se damals von zu
 5 Hause ausgezogen ist, gar nichts mehr. Sie stand nur noch gegen mich, und
 6 früher, wo sie sechzehn, siebzehn war, hat sie immer gesagt, dann saßen wa
 7 immer oben in meinem Zimmer haben über se hergelästert unn die Wut
 8 rausgelassen, und was heute absolut nicht mehr ist. Silvester 97/98 meinte
 9 sie zu mir, wenn de nach H-Stadt gehst, dann bist de bekloppt für uns, und
 10 dann müssen wir dich auch so behandeln. Sie hat da überhaupt kein
 11 Verständnis für. ... Ich versteh die meisten Menschen nie, die gesund sind,
 12 sach ich mal, die verstehn das nicht, die verstehn es wenigste davon.

13 I: Hhm.

14 P: ...((6))... Wie ich damals aus der Psychiatrie rauskam, meinte meiner Mutter
 15 zu mir, ja, bei dir kann, kann jederzeit wieder en Rückfall kommen. Nach
 16 zwei Jahren, nach zwanzig Jahren oder überhaupt gar nicht mehr. Das is
 17 ganz unterschiedlich. Jetzt vor en paar Wochen hat ich auch wieder en
 18 leichten Rückfall, ich hab wieder Drogen genommen, ich hab wieder an mir
 19 geritzt gehabt. ... Das sind immer so Höhen und Tiefen bei mir. ... Einmal
 20 denk ich, ja ich schaff das, prima, und dann gehts mir total super, ich komm
 21 mit allen super aus. Wenns, dann gehts mir wieder ganz schlecht, unn ich
 22 zieh mich zurück, unn will nichts mehr sehen. Oder ich hab en Bedürfnis
 23 nach was, was ich selber nicht weiß. Halt alles ziemlich schwierig.

24 I: Hhm.

25 ...((18))...

26 P: Normalerweise sag ich auch bei den andern nix so. Bei fremden Menschen,
 27 ich hab die und die Krankheit, unn das wars, gleich wieder am abwinken. Es
 28 sind halt die wenigsten, die mir halt sehr sympathisch vorkommen, wo ich
 29 sach, ja, okay, der könnte es sein, oder so. Dann sag ich auch schon mal was.
 30 Ich lauf hier meistens auch immer mit na Maske rum, so alles prima,
 31 Lächeln drauf, mir gehts super. Obwohl dann meistens immer das komplette
 32 Gegenteil ist. Allein schon, weil die anderen auch genug Probleme haben,
 33 unn dann brauchen sie sich meine nicht auch noch anzuhören. ... Oder ich
 34 denke, ja, die verstehen mich sowieso nicht. ... ((28))... Was jetzt in den
 35 nächsten paar Jahren kommt, das weiß ich auch noch nicht. ... Das steht
 36 auch noch alles irgendwo im Universum. ...((8))... Ich sach immer zu mir,
 37 mein Leben is wie ne Rose, richtig schön groß und buschig, und richtig
 38 schönes Rot, die Farbe, schöne Stacheln dran, damit sie geschützt wird. Nur
 39 muss jemand anderes von außen diese Rose immer pflegen, dass se halt
 40 immer Frischluft geben, pflegen, dann die verwelkten Blätter abmachen,
 41 dass wieder neue kommen können. Aufpassen, dass die Rose nicht verwelkt,
 42 nicht eintrocknet. Das is immer schwierig, so ne Person zu finden. Aber ich
 43 selber kann es nicht, weil, wenns mir dann schlecht geht, dann schad ich der
 44 Rose noch mehr, und dann geht sie dann erst recht kaputt. Ja, und so is es
 45 dann meistens schon als Kind schon so gewesen. So Personen so gehabt, an
 46 die ich mich immer so gehalten habe, so von wegen so Vorbild oder so was,
 47 so wie der möchte ich mal werden. Das war als Kind schon so gewesen. Oder
 48 dass ich so unwahrscheinlich an Personen gehalten habe, wie in der
 49 Kindheit, auch so heute noch. Ich hänge an Personen, ich weiß auch nicht
 50 warum. In meinem/ im Unterbewusstsein, dann denkt ich immer drüber

- 1 nach, und ah, wieso hängst du denn jetzt an dem, da is doch überhaupt nix
2 dran. Oder die hat doch so viele Probleme, aber es passiert trotzdem.
3 ...((14))... Mein Leben ist ungefähr wie die Wolken, die ziehen mal näher, unn
4 dann sins mal so dunklere, so schlechtere und dann wieder so helle, dann
5 gehts wieder besser. Und es zieht alles wieder so dran vorbei: Das ist
6 bei mir ungefähr auch genau so. ...((4))... Dann kommt mal wieder strahlend
7 blauer Himmel dazwischen.
- 8 I: Hhm.
9 ...((26))...
- 10 P: Ich habs besonders schwierig, immer wenn ich ne Beziehung, ne Beziehung
11 aufbauen will. Früher, es waren alles so Kindereien. Das hat mir absolut
12 nichts ausgemacht. Wo ich dann meine erste Beziehung hatte, die zwei Jahre
13 ging, da brauchte ich erstmal ein Jahr, um die komplett aufzubauen, so von
14 vorne bis hinten, mit allem drum und dran. Unn dann durch die Drogen,
15 ging das alles kaputt unn dann ... war bei mir dann auch alles so weg, so weil
16 mein Halt, so mein Schutz irgendwie weg war. Ich brauch ne Beziehung, die
17 muss dann gleichzeitig so mein Schutz, so mein Halt sein. Wie so en
18 Schutzschild, so bei den Rittern so.
- 19 I: Ne Rüstung.
- 20 P: Ja, genau. ... Was die selber aber auch nicht wissen, dass sie das in dem
21 Moment sind. ...((11))... Ich sach mir aber auch immer, ohne Beziehung kann
22 ich irgendwie nicht existieren. Weil da krieg ich irgendwie meine
23 Bestätigung, dass ich was bin, wer ich bin. Da lassen sie mich in dem
24 Moment irgendwie alle im selber sein. Meine feste Clique, damals, die ich
25 noch hatte. Die haben mich so sein gelassen, wie ich war, also wie ich bin
26 und es akzeptiert, da brauchte ich mich nicht zu verstellen, oder diese
27 Masken aufsetzen. Wenns mir schlecht ging, dann gings mir schlecht. Dann
28 haben sie mir halt geholfen. Unn wenns mir gut ging, dann ham wa Partys
29 gemacht. Nicht so, wie bei manch anderen, wo man sich verstellen muss, oh,
30 wie bist Du denn schon wieder drauf. Ich hab manche aus der Psychiatrie,
31 die vermisste ich heute noch. Beim zweiten Psychiatrieaufenthalt, entweder
32 hab ich geschlafen, oder ich hab nur geraucht und geheult. Dann kam
33 jemand zu mir und meinte samstagmorgens, ja wie siehst Du denn aus und
34 ich könnt dir am liebsten eine rein schlagen, so wie du aussiehst. Fang doch
35 mal an zu lächeln an. Und wir waren zu Anfangs die ernstesten Feinde
36 gewesen. Ne Bekannte von mir sagte, also wenn du mit dem Stress eingehst,
37 dann hast du den ganzen Therapieaufenthalt den Stress. Unn bei uns wars
38 nachher das komplette Gegenteil. Wir haben so ... also, wir haben nahe
39 zueinander gestanden gehabt. Das wa irgendwie alles zusammen gemacht
40 hatten. Unn die andern immer gefragt, habt ihr ne Beziehung miteinander,
41 ich sach, nee warum. Ne Beziehung braucht man nicht unbedingt haben.
42 Hauptsache, man hat so irgendwie was und man braucht sich nicht zu
43 verstellen. Weil der hat alles sofort immer aus mir rausgekriegt. Der konnt
44 irgendwie hinter meinen Kopf kucken. So von wegen ist das jetzt Maske oder
45 nicht. Manche Leute hier im ATZ, die fragen auch, ja, was machst du hier,
46 dir merkt man nichts an. So bin ich nun mal, ich merke/ ich lass nichts
47 anmerken. So bin ich/ so bin ich nicht. ...((5))... Außen an mir is so en hhm
48 zwanzig Zentimeter dicker Panzer, den man absolut nicht sprengen kann.
49 Und dahinter ist so en kleiner Kern, der is ganz weich, wie son/ wie son
50 Embryo, ganz klein und ... und da kommt keiner durch. So ungefähr ist das

- 1 bei mir. Wie so en kleines Kind, so hilflos, und außerhalb so ah wie die
2 Coolste so ungefähr.
- 3 I: Hhm.
- 4 ...((11))...
- 5 P: Ich hab jetzt schon Angst, dass ich meine Prüfung nicht schaffe. Ich hab
6 Angst, wie es in vier Jahren aussieht. Letztens, da hab ich so en altes
7 Ehepaar gesehen, ich fand es irgendwie süß, wie die miteinander
8 umgegangen sind, hilfsbereit, dem anderen gegenüber. Aber ich kann mir
9 nicht vorstellen, dass ich das auch einmal sein kann, mit jemandem so alt zu
10 werden. Das ist irgendwie viel zu weit für mich. Genauso, wie ich es mir
11 nicht vorstellen kann, Mutter zu werden.
- 12 I: Hhm.
- 13 P: Weil ich damals, mit zwölf, meine beiden Hamster umgebracht habe. Den
14 Grund weiß ich bis heute nicht, obwohl ich ihn gerne wissen will. Aber ich
15 hab das fünf Jahre lang verdrängt gehabt. Und da hat ich ne Therapie, hab
16 ich immer viel Sachen von früher erzählt so von wegen prima Kindheit. Was
17 unsere Eltern immer mit uns gemacht haben, so Pferdchen spielen oder was
18 weiß ich, alles mögliche. Und ähm ... und einmal war ich dann in Therapie
19 und dann hhh, oh Gott, oh Gott, ich hab meine Hamster umgebracht. Und
20 dann kamen die ganzen Bilder so hervor, und ja, ich war ganz apathisch, ich
21 wusste nicht mehr was ich machen soll. Und das hab ich meiner Mutter auch
22 ziemlich lange verschwiegen gehabt, bis ich halt immer wieder darüber
23 sprechen musste. Da hab ich mich halt hingesezt und hab gedacht, so jetzt
24 sachst es ihr. Und sie konnts halt nicht glauben. Sie hats auch meiner
25 Schwester gesagt, und Verwandten, und die haben alle gesagt, nee also,
26 sehen mich, wie ich mit Tieren umgehe, ich liebe Tiere auch normalerweise,
27 mein ein und alles. Wir haben ne Katze zu Hause, und Hunde und
28 Wellensittiche alles. Und das kann keiner von uns verstehen, auch ich selber
29 kanns nicht verstehen. Aber das war so, als ob ich in Hypnose versetzt
30 worden bin. So als ob Sie jetzt so en Steuerknüppel hätten, und ja, jetzt
31 steuer ich Sie mal. Gedanken abgeschaltet, ich war vorher am Spielen
32 gewesen und auf einmal alles so ausgelöscht, so weiß ich nicht wie. Hamster
33 genommen, Bettdecke hoch und drauf gesezt. Solange bis nichts mehr kam.
34 Und dann hab ich ihn genommen, ab ins Häuschen und bin schlafen
35 gegangen. Als ob nix gewesen wär, so ich hab nix gedacht, gar nix. Total
36 abartig heute. Und dann bin ich morgens wach geworden, ich hab gedacht,
37 der muss ja noch wach sein, und dann seh ich den, und ich kriege voll den
38 Schreikrampf gekriegt, ich hab nur noch geheult. Unn sofort runter gerannt,
39 meine Mutter, die hätt den Hamster überfüttert, der kam morgens nicht
40 mehr aus dem Häuschen raus, der erstickt. Und da hab ich so geheult. Da is
41 meine Tante losgefahren und hat mir en neuen geholt. Da hat ich ne Woche
42 gebraucht, um den zahm zu kriegen, jeden Abend davor gesezt und nachher
43 hat er mir noch aus dem Mund das Essen herausgenommen, ganz langsam
44 rein, vorsichtig genommen und dann wieder raus. So ein zahmes Tier
45 geworden. Meine Tante auch, die war so erstaunlich gewesen, ne. Und dann
46 wurste auf einmal wieder alles so, so weiß ich net wie, und da hab ich mit
47 ihm Fußball gespielt, solange bis da auch nichts mehr war. Den hab ich dann
48 auch wieder ins Häuschen gelegt. Unn die Bilder, die kamen dann alle jetzt
49 in dem Moment raus, wo das, wo ich in Therapie saß. Das war innerhalb von
50 na viertel Stunde; da liefen die ganzen Bilder von oben nach unten, von

- 1 unten nach oben immer wieder, immer wieder, ich konnts nicht mehr
2 aushalten.
- 3 I: Hhm.
- 4 P: Unn da meinte meine Therapeutin halt, was ich noch gemacht hätte, und
5 dann kam halt immer mehr raus. Dass ich damals den Kater von meiner
6 Oma unwahrscheinlich gequält hab. Dass ich den Bernhardiner gequält
7 habe. Also so total lieb und nett und sobald ich mit denen alleine bin, packts
8 mich, unn dann drauf los. Meine Katze, mit der war ich zusammen im
9 Wohnzimmer, meine Eltern waren nicht da. Und auf einmal packts mich, ich
10 schmeiß die Katze durch en ganzen ähm Wohnzimmerraum ((Frau P. weint))
11 Die hat unter sich gemacht, die war total am Zittern gewesen, ich bin dann
12 auch wach geworden, ich hab gedacht, was machst du denn da, ich wär
13 beinahe ausgerastet. Unn dann hab ich sie genommen, unn einmal wieder,
14 und dann hab ich sie wieder zärtlich genommen, gestreichelt, auf en Arm
15 genommen. Ich wär am liebsten mit ihr weggelaufen, irgendwo hin. Unn
16 dann wars, hat die total Angst vor mir gehabt, und dann is sie immer vor mir
17 weggelaufen. Unn irgendwann hat ich sie dann wieder so weit, dass sie
18 wieder ganz, ganz äh zutraulich zu mir ankam. Und das hab ich dann auch
19 meiner Mutter erzählt, dass ich das gemacht hab, da konnt se dann absolut
20 nicht glauben. Und dann kam mir halt auch in dieser Therapie die Frage
21 hoch, was is, wenn ich da en Baby auf dem Wickeltisch habe, was mach ich
22 dann damit. Mach ichs ganz normal, wie jeder andere Mensch auch oder is
23 dann bei mir so, dass ichs auch/ was weiß ich mach. Oder bring ichs dann in
24 dem Moment sogar auch noch um. Meine jetzige Therapeutin meint, dass ich
25 auf Menschen niemals losgehen würde. In meiner jetzigen Beziehung hat ich
26 mal ne Auseinandersetzung, ziemlich heftig sogar, da bin ich dem auch an
27 die Kehle gegangen, hab dem Mund und Nase zugehalten gehabt. Ich weiß
28 auch nicht wie. Als ob ich so zwiespältig wär, einmal so die liebe, brave, und
29 einmal so die aggressive so, ich weiß auch nicht. Und ich kann das auch
30 absolut nicht unter Kontrolle halten. Ich kann nicht sagen, so jetzt hör auf
31 damit, hör auf. Das kommt auf einmal. Ich weiß nicht woher. Ich habs
32 damals in der Psychiatrie versucht, der meinte halt, dass es an der Kindheit
33 läge, mehr hat er auch nicht gesacht. Hab ichs versucht, in der Tagesklinik
34 anzusprechen, da meinten se, es wär keine Zeit dafür. Und hier wollt ichs
35 versuchen anzusprechen, da meinten se, ja wir müssten dann ziemlich tief in
36 die Kindheit bei ihnen kucken. Das könnte ziemlich anstrengend werden.
37 Und schon war das Thema wieder vergessen.
- 38 I: Hhm.
- 39 P: Und ich wird irgendwie immer wieder abgelehnt.
- 40 I: Hhm.
- 41 ...((20))...
- 42 P: Wo ich halt dann sage, ne, da is nix mehr. Und ne Garantie kann mir keiner
43 dafür geben. ...((26))... Ich hab auch schon sehr viele Psychologen und
44 Psychiater gehabt, hab ich mit denen schon alles durchdiskutiert, was mir
45 eigentlich gar nicht mehr so schwer fällt, wie am Anfang. Weil immer wieder
46 dasselbe, immer wieder, immer wieder. Irgendwann dann läuft es wie vom
47 Band. Dann kommts einfach so runter. Oder es kommt halt so runter, weil
48 ich halt nicht mehr kann, weil s alles mal raus muss. Das is immer ganz
49 unterschiedlich. Oder weil ich mal wieder darüber reden muss, weil das alles
50 mal wieder raus muss.

- 1 I: Hhm.
2 ...((19))...
- 3 P: Ich war eigentlich schon lange nicht mehr dieselbe, ich schaffs irgendwie
4 nicht. Irgendwie versuch ich immer wieder so mein Leben immer puzzeln.
5 Ich versuchs immer irgendwie zusammenzusetzen, so Stück für Stück genau
6 zusammen, dass da keine Lücke bleibt. Unn dann hab ichs grad so richtig
7 schön zusammen, da kommt irgendwas und dann zerspringts wieder in
8 tausend Stücke, so überall fliegt was rum unn irgendwo in da Ecken. Und
9 dann muss ich wieder suchen und das Ganze wieder zusammensetzen und
10 dann is das auch wieder so ne Qual. Dann dauert das wieder, dann, es wird
11 immer wieder kaputt gemacht. Ich habs bis jetzt noch kein mal geschafft,
12 mein Puzzle richtig zusammenzusetzen. Vielleicht fehlten gerade mal ein
13 zwei Teile, aber die fehlen halt, es sind halt Teile. Unn dann kommt wieder
14 irgendwas, was da rein kommt, und patsch, zersprengts wieder durch en
15 ganzen Raum. ...((15))... Ich weiß auch schon nicht mehr, was Freunde sind.
16 Weil ständig Psychiatrie, und dann immer wieder die Leute wechseln, immer
17 wieder die Gruppen wechseln. Unn hier immer rein raus, rein raus. Dann
18 wird der entlassen, dann wird der entlassen. Dann hört man von dem nichts
19 mehr. Dann zersprengt da, hier dieses und jenes. Und dann sind das was
20 ganz anderes, sind das nicht nur Bekanntschaften. Aber was hilft mir das,
21 wenn ich da Freundschaften aufbaue, die sowieso nur über zwei drei Monate
22 anhalten und dann wieder gehen. Da is der Schmerz hinterher noch größer,
23 als alles andere.
- 24 I: Das glaub ich.
25 ...((11))...
- 26 P: Also ich mein, ich war noch mit Licht nachts schlafen, wie so en kleines
27 Kind. Wenns so Abend wird, und wenn ich das Licht ausmache, dann voll die
28 Panik, und könnt en Schreikrampf kriegen und weiß nicht mehr wohin, und
29 kompletter Angstzustand. Und dann mach ich das Licht an, und dann geht
30 es. Dann seh ich alles, und dann schlaf ich ein. Genau wie am Donnerstag,
31 am Dienstag, waren wa im Kino. Und dann war ich die einzigste Frau bei
32 den Jungs da dabei, bei den Jugendlichen. Und dann hieß es, ja wir gehen
33 die Treppen hoch, die ganzen 300 Stufen da, wo ich sonst immer so zehn
34 Minuten, viertel Stunde auf jeden Fall brauch. An dem Abend hab ichs
35 innerhalb von zehn/äh fünf Minuten gepackt. Ich hab immer auf jedes
36 Geräusch, also, wenn ich nehm Geräusche wahr, aber sobald ich nicht weiß,
37 wo ich se hernehmen soll, wo die jetzt herkommen, und was das is, da krieg
38 ich Panik so. Also auch die Angst also in dem Moment, das Risiko, dass ich
39 auch wieder abhauen kann, irgendwo hin, Hauptsache nicht dahin, wo die
40 Geräusche sind. Und dann hat mich mein Kollege am T-Shirt gepackt, und
41 ich hab nur noch seine Hand, ich hab nur noch die Stufen gesehen, und nur
42 noch hoch, hoch, hoch. Also so schnell war ich schon lange nicht mehr. Das
43 haben wir noch nie geschafft. Unn dann irgendwie, wo ich hier in diesem
44 Haus war, da ging alles wieder, da wurden die Knochen wieder leichter, und
45 äh ich bin im Raum, im Geschützten. Was, was mir früher auch nichts
46 ausgemacht hat. Ich bin im Dunkeln durch Wälder gegangen, was weiß ich.
47 Und heute, weiß ich nicht. Vielleicht kommts auch her, weil hier halt die
48 Kliniken sind und auch so ziemlich Durchgedrehte auch hier sind, dass es
49 vielleicht daher kommt. ... Oder es lag auch vielleicht an de Leute halt, weil
50 ich mir nicht ganz sicher bin, wie sie jetzt drauf sind, was sie jetzt machen

1 würden. Liegt auch daran. ...((14))... Ich hab mal versucht, en Buch über
2 mich zu schreiben, aber jedes Mal, wenn ich so en paar Seiten über mich
3 geschrieben hab, verbrenn ichs dann wieder. Weil ich hab damals, mit
4 dreizehn, vierzehn Tagebuch geführt. Und da, wo ich abgehauen bin, hat
5 meine Mutter das ganze Zimmer durchsucht, um halt eben en Anhaltspunkt
6 zu finden und hat dieses Tagebuch gefunden. Und sie hats sich
7 durchgelesen, hat sie mir erzählt, und da is sie zu ihrem Hausarzt
8 mitgegangen, weil sie halt keine andere Person da hatte. Und der wollte halt
9 nicht glauben, dass das von mir ist. Weil der hat gedacht, es wär von meiner
10 Schwester, die halt jetzt in dem Moment aber schon einundzwanzig ist, also
11 komplett anderer ähm ... Lebensführung, also wie soll ichs jetzt sagen, ...
12 ähm im Kopf war ich da in dem Moment schon älter, als körperlich alt. Und
13 das hat mein Therapeut in der Psychiatrie auch immer gesacht. Wir haben
14 Gespräche geführt, da war ich fünfzehn, da hat er immer gesacht, bei dir
15 kommts mir vor, als ob ich mit ne Erwachsenen rede, so überhaupt nicht so
16 wie sonst draußen, kindisch oder aggressiv, halt immer diese Masken
17 aufsetzen, sondern ganz einfach ruhig, sachlich, alles genau erzählen und
18 ausführlich, genau das, was ich gerade denke. ...((7))... Mit dem Therapeuten
19 kam ich damals unwahrscheinlich super klar.

20 I: Aja.

21 P: Ja, der, konnt ma ruhig sagen, mir gehts super, mir gehts wunderbar, der
22 hat solange gebohrt, bis er was gefunden hat. Der hat immer was gefunden,
23 immer, egal was es war. Oder der hat zich mal dieselbe Fang/ Fangfrage
24 gestellt, irgendwann kam er doch an den Punkt, wo er hin wollt. Der war
25 unwahrscheinlich super. Im Gegensatz zum BF in H.-Stadt, wo ich war, und
26 ich hatte, die konnt ma total vergessen, die brauchte selber einen. Ich will
27 nicht lügen, aber mindestens zehn Psychologen, die ich gehabt, ich sage die
28 Hälfte von denen, mindestens, wenn nicht noch mehr, brauchte selber einen.
29 Wo ich das damals mit meinem Calciumanfall hatte, einmal meine
30 Umgebung hab ich nicht mehr wahrgenommen, alles so scheinmäßig und ich
31 krieg Angst, ich krieg Angst, helft mir, helft mir, komisch geatmet hab,
32 fingen die Finger an zu kribbeln, dann das Gesicht unn dann bin ich
33 umgekippt. Dann is meine Mutter/ bin ich mit meiner Mutter zur
34 Therapeutin gefahren, das war ne Psychiaterin, die hat mich dahin gesetzt,
35 Rauchen sie, ja, wie viel, zehn Stück am Tag ich schreib ihnen ein
36 Vitamingel auf, versuchen Sie auf fünf zu reduzieren und nehmen sies mal
37 fünf Tage, dann kommen Sie wieder. Das war, also. Und das war in H -Stadt
38 genauso. Der konnt ich es Blaue vom Himmel erzählen, und sie hat mir es
39 komplett abgekauft. Unn dann die hier, die ich hab, die blickt da teilweise
40 auch nicht durch, nicht so richtig. Weil viele sagen, ich bin ziemlich
41 schwierig, unn/ aber der Therapeut hat mich damals hundertprozentig
42 verstanden. Ich brauchte manchmal nix zu sagen, oder manche Körpergesten
43 nur zu machen, da wusste der gleich schon Bescheid. Ich hab/ wenna mir
44 schlecht ging, hab ich jeden Tag bei dem en Gespräch gehabt. Aber der hat/
45 das hat wirklich geholfen. Die ich hier jetzt habe, ja, gehts ihnen wirklich
46 super, dann brauchen ma nichts zu bereden, unn tschüß so ungefähr. Unn da
47 hat der wirklich rumgebohrt. ...((28))... Unn dann seh ich manche
48 Jugendliche, die seh ich auf der Straße, wie die so rumlaufen, oder was für
49 Sprüche die von sich geben, ich könnt denen irgendwie. ... Ich weiß auch
50 nicht, was ich mit denen machen würd, aber irgendwie so Gehirnwäsche oder

- 1 so machen, dass die überhaupt mal durchchecken. Weil das sind Leute, die
 2 überhaupt das Leben noch gar nicht so kennen gelernt haben, so diese
 3 Horrorszenen mitgemacht haben. Wie sie dann große Klappe darüber haben.
 4 Oder zu mir sagen, ja, du hast ja sowieso vom Leben noch nichts kennen
 5 gelernt, da könnt ich ausrasten, weil. Da würd ich echt, da , wenn ichs
 6 machen würde, da würd ich echt, sagen, komm, geh du mal in meinen Kopf
 7 rein und ich geh in deinen Kopf rein, mal kucken, wies dann aussieht. Die
 8 würden das überhaupt nicht überleben. Mit den ganzen Drogen und was
 9 dazu gehört.
- 10 I: Hhm.
- 11 P: Diese ganzen Horrorfilme auf Drogen, und ...((30, Frau P. kippt
 12 Aschenbecher um, macht die Tischdecke wieder sauber))... Da schimpft die
 13 Frau X. morgen.
- 14 I: Ich denke, das is kein Problem.
- 15 ...((32))...
- 16 P: Zum größten Teil, drei viertel vom, von dem, was ich durchgemacht habe,
 17 hab ich selber Schuld gehabt. So, das hätte nicht soweit kommen müssen,
 18 und ich hätte vorher das alles sehen müssen, aber. Ich hab mit fünfzehn, da
 19 war ich noch geschützt zu Hause, also da haben mich meine Eltern vor dem
 20 geschützt, was überhaupt draußen abläuft. Unn dann mit einem Mal,
 21 innerhalb von drei Monaten, da komplett reinrutschen, von der einen Szene
 22 zur anderen so, von Punk bis satansmäßig so ungefähr, innerhalb von drei
 23 Monaten. Unn mein. ...((36))...
- 24 I: Wars das jetzt so, was Sie erzählen wollten?
- 25 P: ((nickt mit dem Kopf))
- 26 I: Gut, das war ja schon sehr viel, was Sie zu erzählen hatten. Ich hab jetzt
 27 noch en paar Fragen. Würden Sie mir noch etwas mehr von Ihrer Familie
 28 erzählen, so von Ihrer Kindheit, was da so war?
- 29 P: Also als ich noch en ziemlicher Dötz war, also das war eigentlich immer
 30 super so. Wenn mein Vater arbeiten war, dann durften ma überall spielen,
 31 wo ma durften. Unn dann hieß es zehn Minuten vorher Kinder, aufräumen,
 32 und dann zack zack, das Spielzeug weg. Und dann war alles in Ordnung.
 33 Oder sonntags, samstags, sonntags, ab, bei meinen Eltern noch im Bett mim
 34 Vater als Kind so Kissenschlacht gemacht. Oder lagen schon zu viert in der
 35 Badewanne, also. ... Früher war das noch heile Welt gewesen. Höchstens ab
 36 und zu mal, ja, so gehst du nicht zur Schule, du sollst nicht wie so ne
 37 achtzehnjährige rumlaufen. Also die haben uns halt schon sehr früh über
 38 alles geschützt gehabt, also wollten uns ziemlich viel schützen.
- 39 I: Hhm.
- 40 P: Da haben se mal, wie unsere Mutter, immer versucht hat ähm ne Freundin
 41 zu uns zu sein. Meine Schwester, obwohl es nicht ihr richtiger Vater ist, war
 42 Papakind. Also alles komplett zu Papa, nur Papa, Papa. Und ich bin nur,
 43 dass ich nur Mama, Mama bin. Und wir haben auch sehr früh auch damit
 44 angefangen, dass wir in ihr auch ne Freundin sehen und nicht ne Mutter.
 45 Das, dacht sie heute, is halt en Fehler gewesen. Durch den, dass sie uns
 46 immer vor allem beschützen wollte, haben wir halt auch nicht ziemlich viel
 47 mitgekriegt. Also irgendwie alles so, von wegen, da ist das Böse und da seid
 48 ihr. Und wir konnten halt nirgends hinkucken, um das mitzukriegen. Also
 49 die Gefahren selber nicht zu kucken. Ansonsten war eigentlich alles immer
 50 prima gewesen. Also schlechte Kindheit hatten wir überhaupt nicht. Wir

- 1 wurden auch großartig nie geschlagen, wenn dann wars irgendwie berechtigt
2 oder so. ...((15))...
- 3 I: Hhm. Wie war das dann gewesen, als Sie zum ersten Mal in die Psychiatrie
4 gekommen sind?
- 5 P: Ei ich hab gedacht von wegen Zwangsjacken und alle laufen in weiß rum.
6 Und das war überhaupt nicht, also es war/ irgendwie sah die Psychiatrie aus
7 wie en kleines Dorf. Das standen Häuser, da standen Häuser und da,
8 dahinten und da stand noch en Haus. Und dann war halt überall so
9 Psychiatrie drinne, also man kam in die Station rein, dann war da so en
10 Aufenthaltsraum, dann is man in die Essecke, dann war da noch so en
11 Billardtisch, en Kickertisch und alles. Da war die Küche. Dann gings da
12 weiter, da war da en großer Tisch gewesen, da war die Fernsehcke gewesen,
13 da war der Raucherraum gewesen, da es Büro, und hinten halt die ganzen
14 Zimmer. Also so richtig schön übersichtlich und vor allem gemütlich. So von
15 wegen nicht so Psychiatrie oder Krankenhaus alles weiß oder so, das war
16 überhaupt nicht. Ich hätte mir auch so en furchtbares Bild gemacht. Sacht
17 man so bei uns immer so. Weiße Zwangsjacken, Gummizelle und das stimmt/
18 wir hatten zwar en Bunker gehabt. Aber der war halt komplett leer gewesen,
19 nichts wo man sich mit weh tun konnte, Toilette noch, das wars dann aber.
20 Aber nur zum Abreagieren, wenn man ausrastet, dass man da wieder
21 erstmal zur Beruhigung wieder kommt. Ne Matratze lag da, und dann wars
22 das. Zwei so dicke Tü/ also eine Tür und dann noch eine, also da konnste
23 überhaupt nicht raus.
- 24 I: Sind Sie mal drin gewesen, in dem Bunker?
- 25 P: Ich war mal drin, aber nur so aus Scherz. Da wollten sie testen, ob sie mich
26 zweimal in nen Bunker kriegen konnten, und das war eben schwierig
27 gewesen für die beiden. Aber andere sind da schon mal reingekommen.
- 28 I: Wie kam das damals zur Einweisung in die Psychiatrie?
- 29 P: Einmal dadurch, dass ich Augentropfen geschluckt habe, vorher immer an
30 mir rumgeritzt hatte, also es sind noch teilweise noch Narben, am Fuß hab
31 ich auch welche. Und ähm, da hat meine Betreuerin gesagt, jetzt ist
32 Feierabend, jetzt gehst de in ne Psychiatrie. Jetzt gehen wa zu na richtigen
33 Psychologin. Sie ist vorher rein gegangen, hat ne viertel Stunde etwa
34 gedauert, dann bin ich reingegangen. Da hat se halt gefragt, wie das mit dem
35 Leben aussieht. Da hab ich gesacht, früher oder später sterb ich sowieso, mir
36 scheiß egal. Ich sach, ihr könnt mich da sowieso nicht dran hindern, wenn
37 ich sterben will, dann sterb ich auch. Ja, und dann wollt ich halt wieder
38 rausgehen und dann ging meine Betreuerin wieder rein und dann hat sie
39 dann en Einweisungsschein in der Hand gehabt. Dann sind wa zurück zum
40 Schutzhaus, ich hab noch ne Freundin gesucht, ich war total fertisch mit den
41 Nerven, dass ich da halt rein muss. Und sind wir da am heulen gewesen und
42 komm wir hauen ab, wir hauen ab. Und dann kam unsere Betreuerin und
43 meinte, ich könnts mir aussuchen, entweder mit der Polizei hingebacht zu
44 werden oder von denen aus. Das war nachts um halb elf, wurd ich da
45 eingeliefert. Und dann hab ich gesacht, dann fahr ich lieber mit euch mit,
46 statt mit der Polizei.
- 47 I: Können Sie sich noch an die Zeit erinnern, als Sie die Augentropfen
48 geschluckt haben und an sich geritzt haben, was da so war?
- 49 P: Ich hab mich immer schlecht gefühlt, ich hab mich selber gar nicht mehr so
50 richtig mitgekriegt. Ich hab irgendwie nur gelebt, so von einem Tag in den

- 1 anderen rein. Wenn ich selber auf mich sauer war, dann nur noch geritzt. Ich
 2 konnt sogar schon meine Ader hochheben mit na Nadel. Unn dann nur noch
 3 geschnitten, geschnitten. Und dann so, dass es keiner sieht, legste en Tuch
 4 hier drum. Und dann sin die andern immer, dann ... merkt das halt keiner.
 5 Oder hier irgendwie geritzt, meistens nur an dem Arm. Oder halt am Fuß.
 6 Und mit den Augentropfen, da war/ also da konnt man normalerweise nicht
 7 sterben, aber es war irgendwie so, ich weiß nicht, also ob ich jetzt sagen
 8 würde, so, ich geh jetzt doch dorthin, halt wegen meiner Eltern, ich konnt
 9 halt nicht anders. Wegen der Kette halt. Dass ich vielleicht deswegen
 10 gesacht hab, so jetzt schluck ich die Augentropfen, dann komm ich ja doch in
 11 ne Psychiatrie und dann muss ich mal sehen, wies weiter geht. So ganz
 12 genau an die Augentropfen kann/ oder ich war halt so fertisch, also ganz
 13 genau kann ich mich daran nicht mehr erinnern, ich weiß nur, dass ichs
 14 getan hab. Bei mir sind schon manchmal so en paar Risse in de Gedanken
 15 von früher.
- 16 I: Hhm.
- 17 P: Es schwölt langsam auf, es erlösch langsam. ...((6))...
- 18 I: Hhm. Wissen Sie noch, wie es angefangen hat mit dem Ritzen?
- 19 P: Also angefangen hat es erst im Schutzhaus. Da war ich sauer auf mich selber
 20 zum ersten Mal, so dermaßen. Und dann wusste ich nicht, wie ich mich
 21 bestrafen soll. Und da hab ich ne Tasse zerschnitten, und dann ne scharfe
 22 Kante gesucht, und dann nur dran hergeschnibbelt. So bis das Blut richtig
 23 lief. Dann war ich zufrieden, dann gings mir besser. Für mich hört sich das
 24 heute krankhaft an, wenn ich davon erzähle. Aber wie gesacht, ich werd
 25 langsam vernünftiger, und ... also heute sind/ gut vor drei Wochen hab ich
 26 geritzt, ja aber weil ich en Rückfall hatte, aber so würd ich sagen, ritzen, das
 27 bringt sowieso nichts. Das einzige, was man davon hat, sind Narben, und das
 28 wars. ...
- 29 I: Was war damals gewesen, dass Sie so wütend auf sich selbst waren?
- 30 P: Es brauchte damals manchmal nur so ne Tasse zum Beispiel runterzufallen.
 31 Dann hab ich schon gleich gedacht, das war ich jetzt. Es brauchten nur so
 32 Kleinigkeiten vorzufallen so, oder einmal Scheiße sagen, schon wars meine
 33 Schuld. Es liegt an mir, ich mach es immer so verkehrt unn so. Also es wurde
 34 mir so damals von meinen Schulkameraden eingeprägt, dass ich das immer
 35 bin, und dass es meine Schuld ist. ...((8))...
- 36 I: Wie ist die Zeit damals so gewesen, als Sie in das Schutzhaus kamen?
- 37 P: Da hab ich nur an die Freiheit gedacht, so von wegen du ziehst jetzt das an,
 38 was du willst. Die ersten paar Wochen hab ich mich immer so
 39 zurückgezogen. Da hab ich immer gedacht, so jetzt kommt einer und holt
 40 mich. Wer wusst ich zwar nicht, aber ich hab immer gedacht, jetzt kommt
 41 einer und holt dich heraus Und da hab ich mich nur in mein Zimmer
 42 verzogen, und nie was gesacht. Nichts gemacht und, wie so en kleines
 43 Mäuschen in ihre Hütte da so. ... Bis halt dann eine Freundin kam und sagte
 44 komm, du musst jetzt raus hier, wir gehen mal raus. Hier kommt keiner,
 45 hier kann dich keiner wegholen. ... Und dann wurd nach und nach halt
 46 immer besser. Durch sie hab ich dann die Punkclique kennen gelernt, in der
 47 ich ganz gut zurecht kam. Die mich halt auch so genommen haben, wie ich
 48 bin. Und nachher wurd ich dann auch immer lockerer, also kam immer mehr
 49 aus mir raus.

- 1 I: Hhm ...((15))... Können Sie mir noch etwas von der Zeit erzählen, in der Sie
2 mit dem Drogenkonsum angefangen haben?
- 3 P: Ja, da saßen wa beim Kollegen von der Clique. Der hieß Papa Charly, also
4 der war der Älteste. Ja, und der hat alles immer in der Hand gehabt. Sie
5 müssen sich vorstellen, so zehn bis fünfzehn Leute, wie eine Familie, und da
6 gibts auch einen Papa drin, und das war der Papa Charly, und darum auch
7 der Name. Er war der Älteste und er hat halt immer für Recht und Ordnung
8 gesorgt. Genauso wie die da immer auf die Passanten gemotzt haben, oder
9 so. Wir saßen da immer nur ganz friedlich und haben abgehangen. Und da
10 saßen wir halt mal einen Tag bei ihm in der Wohnung, alle in so nem Kreis.
11 Und dann hieß es, ja einmal rauchen. Ich saß bei meiner Freundin auf em
12 Schoß, und ja, dann war ich dann an der Reihe. Ich sach, ich weiß nicht. Ja,
13 wir zwingen dich nicht dazu, du musst es auch nicht machen, wir sind dann
14 auch nicht sauer, es ist deine freie Entscheidung. Und ich sah da schon die
15 anderen Mädchen, die waren am Lachen gewesen, und ach, voll am Strahlen.
16 Und ich saß da die ganze Zeit und hab überlegt, ob ichs machen sollte. Die
17 anderen immer, ja, wir passen auf dich auf, hier kann dir nichts passieren,
18 und dann musste ich halt lachen und hab gesagt, ich weiß nicht, wie das
19 geht. Und dann hat mir halt jemand geholfen, die Flasche hoch und runter
20 und wieder hoch zu ziehen, so dass ich das ganze nur noch einzuatmen
21 brauchte. Und dann hab ich mich wieder hinggesetzt, da fing jemand auf
22 einmal an, hast du noch en T-Shirt drunter. Ich sach, wieso. Ja, ziehs lieber
23 schon mal aus. Und ich dann gleich schon die Panik gekriegt, was ich jetzt
24 machen würd. Da meinte se, ja, dir wird gleich ziemlich warm. Also die
25 haben mir den ganzen Ablauf praktisch mir erklärt. Und dann merkte ich
26 auf einmal von den großen Zehen aus bis zu den Haarspitzen, wie auf einmal
27 diese Wirkung kam. Und ich nur noch breit, so nennt man das, also total zu
28 war. Da hab ich nichts mehr mitgekriegt, also die Hälfte/ en Viertel nur
29 noch, en Viertel hab ich nur noch mitgekriegt. Und dann haben sie mich in
30 sein heiliges Bett reingelegt, auf en Rücken. Und jetzt versuch mal, en
31 bisschen abzuschalten, und nichts zu denken. Und ich bin immer wieder
32 nach Vorne gegangen. Und der ganze Raum war ja voll, und ich gleich noch
33 ne Dröhnung gekriegt. So, dann bin ich einmal hingeflogen, weil ich nicht
34 mehr stehen konnt, da haben sie mich wieder ins Bett gebracht. Und dann
35 kam mal Herr B. und meinte, ich soll ruhig liegen bleiben und mal
36 abschalten, an nichts denken, und das ganze nur mal genießen. An nichts
37 Schlimmes denken. Und war halt ne ziemliche Zeit lang bei mir geblieben,
38 weil das noch alles fremd für mich war. Und dann hört ich auf einmal, wie
39 jemand sagte, wir rufen am besten en Krankenwagen. Ich ganz schnell
40 aufgestanden, hin, ne ich brauch gar kein Krankenwagen, mir gehts gleich
41 wunderbar, mir gehts wunderbar. Und da haben mich die alle angekuckt,
42 wie, was weiß ich wie. Und ich sachte, ihr seid morgen garantiert alle sauer
43 auf mich ne, weil ich dicht bin. Da kommen wieder diese Gedanken durch,
44 von wegen, ihr seid dann vielleicht sauer auf mich. Und das kam an dem Tag
45 intensiv durch, durch die Drogen. Und ich dann nur noch gesacht, ihr seid
46 sauer auf mich. Und dann hab ich en Kaffee bekommen, wo irgendwas
47 drinne war, was die Dröhnung wieder rausgezogen hat, die Wirkung. Und
48 dann wurd ich wieder etwas klarer. Und dann haben se gesacht, dass ich am
49 besten gleich wieder zurückfahren sollt, in mein Bett legen und schlafen
50 sollt. Und am nächsten Tag haben sie mich dann alle ausgelacht von wegen

- 1 ähm ... also die haben alle nur gelacht gehabt. Bei mir kam das wieder
2 durch, ihr seid sauer auf mich. Warum sollen wir denn sauer sein? Die haben
3 sich praktisch gesehen nur gefreut gehabt. Anstatt sauer/ also anstatt mich
4 irgendwie so auszulachen. Und dann ging das halt mit Joints weiter. Und
5 dann hab ich am Bahnhof meinen Freund kennen gelernt, meinen
6 damaligen. Der hat Chemie genommen.
- 7 I: Was ist das?
- 8 P: So Pepp, Pillen, ähm LSD. Das gehört alles zu Chemie. Cannabis is nur
9 dieses ganze Gras. Haschisch, alles mögliche. Und dann hab ich halt es erste
10 mal Pepp genommen. Und dann sin ma da durch die Straßen so gegangen
11 und mit einmal so, piu, ach, ich war total super drauf gewesen. Ich hab jeden
12 angegrinst, angelacht und Hallo, wie geht es und strahlend durch die
13 Gegend gegangen. Und dann hab ich halt mit den beiden weitergemacht
14 gehabt. Was mich dann halt auch immer wieder runtergebracht hat.
- 15 I: Hhm.
- 16 P: Mein Körper, also ich hatt ihn alle zwei Wochen gesehen, meinen Freund,
17 weil wir ne Beziehung auf Entfernung hatten, und da wusste mein Körper
18 schon ganz genau, dass er alle zwei Wochen was krieche. Wenn ich nicht zu
19 ihm konnte, dann hat er gestreikt, dann konnt ich überhaupt nichts mehr
20 machen. Dann lag ich nur auf meiner Couch und ... ich lag da nur noch, ich
21 konnt nichts machen. Ich konnt kaum noch was essen, gar nichts mehr.
22 ...((8))... Das war auch ziemlich schwierig, davon abzukommen wieder, weil
23 ich psychisch abhängig war. ...((7))... Aber jetzt bin ich wieder weg. Ich hätt
24 auch beinahe angefangen mit Heroin. Damals in D., wo ich da abgehauen
25 bin. Hat er mir auch/ hat mir jemand erst en Ruppi gegeben, also en Junk
26 Drogen, und dann hat er mir schon die Nadel gesetzt gehabt. Konnt ich
27 rechtzeitig noch die Realität erfassen und sagen nee, nee, ich bin kein
28 Junkie.
- 29 I: Hhm. ...((15))... Können Sie mir noch etwas von der Zeit erzählen, wie Sie
30 zum ersten Mal von zu Hause weggelaufen sind, was damals so war?
- 31 P: Ja, das war damals, als meine Schwester ausgezogen ist. Ich hab en sehr
32 gutes Verhältnis gehabt. Und dann is sie halt von zu Hause ausgezogen, hab
33 ich en ziemlich schlechtes Verhältnis zu ihr gehabt. Und dann bin ich auch
34 abgehauen. Also sie is über Nacht ausgezogen. Sie hat abends,
35 Samstagnacht die Koffer gepackt und gesagt, ich geh jetzt. Und dann war die
36 ganze Woche lang so en Theater zu Hause, ich
37 ((Kassette war voll, das Aufnahmegerät hat sich wahrscheinlich erst ca. 3
38 Minuten, nachdem das Band voll war, ausgeschaltet. Dieser Teil des
39 Interviews fehlt. Aufgefallen ist mir dies erst bei der Verschriftung des
40 Interviews. Verloren gegangen ist die weitere Erzählung über ihr erstes
41 Abhauen von Hause und über den sexuellen Missbrauch während ihrer
42 Kindheit durch einen Freund der Familie. Die Aufnahme beginnt erst
43 wieder, als Frau P davon erzählt, wie sie aus der Psychiatrie abgehauen
44 war)).
- 45 P: Na auf jeden Fall hat der mich dann weich geredet, und meinte halt, dass ich
46 mit zu ihm kommen sollte, damit ich was zu Essen habe. Und dass ich auch
47 mal schlafen könnte. Und in dem Moment war mir das alles scheiß egal
48 gewesen und ich bin halt mit ihm gegangen. Und was dann nachher halt
49 zum Horrorfilm wurde. Ich hab irgendwie nicht mehr was Gescheites
50 gedacht. Ich war dicht gewesen, komplett zu. Und ähm, ja, ich bin dann

- 1 eingeschlafen, und morgens bin ich dann in Unterwäsche wach geworden.
2 Ich hab ihn halt gefragt, was abgelaufen wär. Und dann meinte er nur noch
3 zu mir, ich wär seine, seine Puppe gewesen. Da war für mich schon alles
4 klar. Dann bin ich wieder abgehauen auf den Bahnhof wieder, wieder zum
5 Bahnhof gegangen. Hab mich da wieder hingesetzt, und dann hab ich
6 jemanden nach na Zigarett gefragt. Und er meinte halt, was mit mir los
7 wär, weil ich ziemlich verstört aussehen würde, ob ich en Junkie wär. Und
8 ob ich/ oder ob es mir schlecht gehen würde oder ob mir jemand was angetan
9 hätte.
- 10 I: Hhm.
- 11 P: Und da hab ich ihn nur gefragt, ob er von den Bullen wär. Da hat er mir
12 seinen Personalausweis gezeigt und meinte, nee, bin ich nicht. Und auf
13 einmal kamen die Bullen von hinten und meinten, wenn ich jetzt nicht
14 langsam hier verschwinden würde, dann würden sie mich mal zum Revier
15 bringen. In dem Moment bin ich halt gegenüber vom Bahnhof gegangen, es
16 hat auch schon mittlerweile angefangen zu regnen. Und da stand ich da, ich
17 hab gedacht, es kann nicht wahr sein. Und dann stellten sich da
18 irgendwelche Kerle dazu, und meinte jemand zu mir, ob ich hundert Mark
19 verdienen möchte. Und da hat der andere ihn angesprochen und meinte, lass
20 mal meine Freundin in Ruhe. Hat mich auch in den Arm genommen, ich war
21 froh, dass ich den hatte. Und der meinte auch so, dass das en Zuhälter
22 gewesen wär. Und er hat auch gefragt, was ich hier machen würde, um diese
23 Uhrzeit, ich wär viel zu schade dafür und hat auch in mein Gesicht gekuckt
24 und hat gefragt, was los wär. Ich sach, es ist gar nichts los, ich will einfach
25 mal meine Ruhe haben. Und sacht er, willst du was zu rauchen, ich sach ne
26 danke. Sacht er, so siehst du aber nicht aus. Ich sach, ne, ne ich hab da
27 keinen Bock mehr drauf, ne danke. Ja, warum en nicht unn dir passiert
28 schon nichts, ich pass auf dich auf. Und dann, das war mir wieder so scheiß
29 egal gewesen, und ich wieder gekiff't gehabt, und dies mal aber mehr,
30 wesentlich mehr. Damit ich das von em vorigen Mal vergessen konnte. Und
31 dann saßen wir auch schon in em Zug drinne, ich hab ihn nur gefragt, wo
32 fahren wir jetzt hin. Ja, ich bring dich mal zu meinen Eltern, dann haste was
33 zu essen und alles. Wir kamen in die Wohnung rein, ich frag, wo sind denn
34 deine Eltern. Ja, die sind nicht da, die sind wohl weggefahren. Und ich, ich
35 hab das natürlich geglaubt gehabt. Und dann meinte er, ja, ähm willst du
36 was zu Essen?, Und da hab ich gesagt, ne Hunger hab ich absolut nicht,
37 sonst brech ich gleich. Und dann muss ich eingeschlafen sein auf der Couch,
38 auf jeden Fall bin ich dann einmal wach geworden, da hockte er neben mir,
39 hat mich gestreichelt gehabt, im Gesicht und meinte halt, was mit mir los
40 wär, dass ich mal reden sollt. Ich sach, ne, ich hab da keine Lust drauf, und
41 da fing er auf einmal an, sobald ((Tür geht auf, Sozialarbeiter kommt rein,
42 entschuldigt sich und geht wieder raus)) und dann wurd er halt gewalttätig
43 und dann konnt ich mich nicht mehr so gut wehren. Und dann riss er mir
44 auch den Pullover/ vom Körper gerissen hat, und mir die Hose irgendwie
45 aufgemacht hat. Und dann kam ich in so ne komische Trance rein, dass ich
46 nur geglaubt hab, das is en Film. Also ich hab alles mit mir machen lassen,
47 was er halt gemacht hat, ((Frau P. beginnt zu weinen)) und ich hab gedacht,
48 es is en Film in dem Moment. Und dann hat er mich am Bahnhof nachher
49 wieder abgeliefert und ich saß da nur, ich war am Heulen, ich wusste nicht,
50 was ich machen sollte. Und dann kam en Mann mit na Frau und meinte, was

1 los wär, ob sie die Polizei rufen sollten. Ich sach, nee danke, keine Polizei,
 2 bitte nicht. Und dann ... dann kam jemand, den hab ich nach na Zigarette
 3 gefragt, ich hab gedacht, der sieht ganz harmlos aus, den hab ich nach na
 4 Zigarette gefragt. Und da meinte er, seit wann bist du denn am junken, ich
 5 sach, ich junke nicht, ich spritze kein Heroin. Dann kuck dich doch mal an,
 6 wie du aussiehst. Ränder unter den Augen, es Gesicht ist eingefallen. Ich
 7 sach, woher willst du das wissen, du weißt doch gar nicht, wie ich vorher
 8 aussehe. Aber das kann man sich bei dir aber schon denken. Sachte er, du
 9 sitzt nicht vielleicht hier umsonst am Bahnhof. Und ähm, dann hat er mir
 10 Tabletten gezeigt, und meinte zu mir halt, ja, das is ne Juppi, und die würde
 11 beruhigen, die würde mich en bisschen ruhiger stellen. Und dann hab ich zu
 12 ihm gesagt, nee, das kannst du vergessen, die nehm ich nicht. Und dann bin
 13 ich woanders hingegangen und dann kam er hinterher, und sagte, es ist
 14 wirklich nur zur Beruhigung, mehr nicht. Und dann hab ich sie geschmissen
 15 gehabt, und dann hab ich gar nichts mehr gecheckt, absolut nichts mehr. Ich
 16 wusste/ ich weiß nur noch, wie ich damals wach geworden bin, bei ihm in der
 17 Wohnung. Und dann ich hab nichts mehr geschaltet gehabt, ich hab nur
 18 noch geschrien, nur noch geheult. Er war nicht mehr da, ich hab mich
 19 angezogen, ich bin nur noch rausgerannt. Ich wieder zum Bahnhof zurück.
 20 Vier Tage und vier Nächte, nur. Ich wieder zum Bahnhof bin. ((Frau P. fängt
 21 an zu weinen)) Und dann war ich am Heulen gewesen, dann hat mich
 22 jemand im Arm gehabt. Meinte, willstest ne Zigarette, ich ruf jetzt die Polizei
 23 an. Ich sach, komm, hör bloß auf mit Polizei. Ja, bist du aus der Psychiatrie
 24 abgehauen oder was. Du bist en von den Bullen oder wa. Nee, bin ich nicht,
 25 aber ich kenn solche Mädchen. Ich sach, nee, ich bin nicht abgehauen. Dann
 26 hat er mir ne Zigarette gegeben, und er meinte zur mir, ja, ich könnte bei
 27 ihm schlafen, ich sach, nee danke, das will ich nicht mehr. Und da meinte er
 28 auf jeden Fall nur ja, ähm, wir können ja erstmal nur so reden, damit wir
 29 uns näher kennen lernen.
 30 I: Hhm.
 31 P: Und der sah auch ziemlich ordentlich aus, muss ich sagen. Und dann, wir
 32 haben mit Sicherheit da zwei Stunden verbracht gehabt, wir haben über
 33 allen möglichen Scheiß gesprochen, wir haben gelacht, wir haben alles
 34 gemacht gehabt, er hat mich sozusagen abgelenkt. Und da meinte er zu mir,
 35 ob ich mal wieder was gegessen hätte. Ich sach, nee, hab ich nicht. Komm
 36 sacht er, ich mach dir mal bei mir ne Badewanne, damit du baden kannst
 37 und dass du essen kannst. Und ich hab mich so dermaßen dagegen gewehrt,
 38 dass er mich in den Arm genommen hat, und sacht, ich tu dir wirklich
 39 nichts. Ich war auch noch so doof, und bin in dem Glauben geblieben. Hab
 40 auch was gegessen, es kam aber wieder raus. Er ist einkaufen gegangen, ich
 41 bin/ ich hab mich ganz schnell unter die Dusche geschmissen, dass ich mal
 42 eben geduscht hatte. Das ging innerhalb von fünf Minuten, dann war ich
 43 fertisch. Weil ich immer wieder Angst hatte, er könnt jeden Moment
 44 kommen. Und dann kam er wieder und dann meinte er, ja, was los wär, und
 45 wo ich herkäme. Ich sach, das ist doch egal. Und da meinte er nur, ja, so egal
 46 ist das nicht. Und dann hat er ne Flasche Wodka da stehen gehabt. Ich hab
 47 gedacht, bo, die ziehst du dir jetzt weg. Und ich brauchte nicht viel, dann hab
 48 ich schon was gemerkt gehabt habt. Er meinte, trink ruhig noch etwas, das
 49 beruhigt den Magen. Ich hab den angekuckt und hab gelacht. Ich hab
 50 gesacht, du spinnst, das beruhigt nicht den Magen. Und selbst in dem

- 1 Moment ((unverständlich)). Ich war mit einem Mal ziemlich besoffen
2 gewesen. Und nachher, wo ich mich ins Bett gelegt habe, also er hat mich
3 dann dahin gelegt, und dachte, wenn du willst, kannst du hier schlafen.
4 Sacht er, das is nicht schlimm, ich tu dir auch nichts. Und ich immer mehr
5 getrunken, immer mehr getrunken gehabt. Weil ich das einfach nicht mehr
6 hören konnt.
- 7 I: Hhm.
- 8 P: Und dann. ...((20))... Ich weiß nicht, dann fingen wir irgendwie an zu toben
9 an. Er hat mich gekitzelt, so dass ich nicht immer nur denken kann.
10 Irgendwie aufgebaut hat er mich. Dann saß ich auf einmal auf dem so, von
11 wegen, ich kann dich mehr kitzeln, als ich dich. So irgendwie so. Da tat in
12 dem Moment irgendwie unwahrscheinlich gut und dann kuckte er mich auf
13 einmal an, packte so meine Hände, total stark, ich konnt die kaum mehr
14 bewegen, gar nichts mehr machen. Und meinte zu mir so, ich sollte ihm
15 einen runterholen. ((Frau P. weint und zittert)) Und ich dachte nur, ich wer
16 verrückt, das kann nicht wahr sein. ... Ich hab geschrien, ich hab alles
17 gemacht, ich hab gedacht/ er meinte, auf dich hört ja sowieso keiner. Und ich
18 wusste überhaupt nicht, wo ich war. ...((10))... Und dann fing er an, seine
19 Hose aufzumachen, ich hab mich versucht, loszureißen, und er hat mich
20 immer wieder festgehalten, dann hat er mir ein geklatscht gehabt, dann hab
21 ich Nasenbluten gehabt. ...((10))... Und dann hat er mich irgendwann
22 losgelassen und hat mir noch eine geklatscht gehabt. Und dann meinte
23 er zu mir, ich sollte mich doch langsam verpissen, wenn ich doch so wär. Ich
24 hab versucht, meine Sachen zusammenzupacken, meine Schuhe und mein
25 Hose. Ich hab die nicht gefunden. Und dann hat er mir noch eine ins Gesicht
26 geknallt gehabt. Die Nase hat geblutet ohne Ende, ich konnt nicht mehr. Ich
27 bin ins Badezimmer gegangen. ... Dann kam er mit einmal an, ja, es täte ihm
28 so leid. Es wär der Alkohol und er wüsste nicht, was er da getan hätte. Und
29 dann dreht er mich um, dann steckte er seine Zungen bei mir in den Hals
30 rein. Mir ist alles hochgekommen, ich konnt nicht mehr. Dann schlurft er
31 mich aufs Bett drauf. Dann meinte er, ich sollte mich erstmal beruhigen. Ich
32 hab nur noch geschrien, ich hab nur noch um mich geschlagen gehabt. Ich
33 hab versucht rauszurennen. Aber ich hatte, da meine Schuhe, meine Jacke
34 und alles liegen gehabt. Und dann hat er sich woanders hingesetzt. Dann
35 hab ich mir erstmal ganz schnell ne Zigarette angemacht. Ich hab gedacht,
36 jetzt is Ruhe, jetzt wärs vorbei gewesen. Und dann kam er an, und meinte,
37 ob ich noch Hunger hätte, ob ich noch was essen wollte. Ich lag da nur noch
38 in der Ecke, ich konnt nicht mehr. Und dann kam er wieder an, hat er mich
39 wieder geschlagen gehabt. Und ich saß da nur noch, ich konnt nicht mehr.
40 Ich kam mir vor, wie so/ was weiß ich. Und dann riss er/ ich weiß nicht, wie
41 ers geschafft hat, hat er auf einmal die Hose von mir runtergerissen. Den
42 Pullover ausgezogen. Und ich hab nur noch um mich geschlagen gehabt, ich
43 weiß nicht, wie er das geschafft hat. ...((10))... Und dann hat er wieder auf
44 mich drauf geschlagen, immer auf der gleichen Stelle. Und ich hab nichts
45 mehr getan, ich hab alles mit mir machen lassen, ich konnt nicht mehr. ...
46 Und dann meint er auf einmal zu mir, komm zieh dich an, ich besorg dir
47 noch was zu rauchen. Ich hab mich nur noch angezogen, es Gesicht
48 gewaschen, ich hab meine Sache ganz schnell gepackt gehabt, und bin nur
49 noch mit ihm gegangen. Ich wusste überhaupt nicht wo, ich bin einfach nur
50 noch mitgegangen. Und dann stand ich mit einem Mal auf em Polizeirevier,

- 1 und die Türen waren zu, und er ging weg. Ich kam mir so vor, wie im Film.
2 Ich saß da nur, ich dachte, das Schwein, das Schwein. Und dann meinten
3 die, was los wär, ob ich ne Zigarette bräuchte, oder was weiß ich. Und dann
4 stand er da mit einmal wieder drinne, ich weiß nicht wie, und meinte, ich
5 wär angeblich abgehauen von der Psychiatrie M. Ich weiß nicht, ob ich ihm
6 das gesagt hab, ich wusste es nicht. Ich hätte Drogen genommen, meinte er,
7 ich wär apathisch und aggressiv und alles. Ich hab gesucht, und er hat mich
8 geschlagen. Ich hab denen alles gesucht gehabt, die haben mir das überhaupt
9 nicht geglaubt gehabt. Und dann haben sie mich vor en PC gesetzt, haben
10 Solitär mit mir gespielt, bis ich auf en Teppich zurückkomme. Und dann
11 stand auf einmal en Betreuer da, und hat mich in die Psychiatrie
12 zurückgebracht. Morgens bin ich aufgewacht, ich hab nur noch geschrien
13 gehabt. Ich hab das ganze Zimmer zusammen geschrien, seitdem war
14 Feierabend. Ne Woche später wurd ich entlassen, und das ganze Gesicht war
15 aufgeschwemmt gewesen. Ich hab zum Therapeuten gesagt, dass ich Drogen
16 genommen habe, dass ich hier bleiben muss. Er meinte, nee, jetzt werd ich
17 endgültig entlassen. Er wollte mir das glaub ich nicht so ganz abkaufen.
- 18 I: Hhm. Wann war das genau gewesen, bei welchem Psychiatrieaufenthalt?
- 19 P: Es war der erste. Ich wurde am X.X.95 eingeliefert und am X.X.96 kam ich
20 raus, das war das Wochenende davor, bevor ich nach Hause kam. Bin ich
21 abgehauen, freitags Ich hab ja auch selber ne Schuld. Ich hätt niemals
22 abhauen brauchen und ich hätt niemals mit denen mitgehen dürfen. Das hab
23 ich dem Therapeuten auch die ganze Zeit beibringen wollen, dass das meine
24 Schuld ist. Es ist nicht die Schuld von den anderen, es ist meine Schuld. Ich
25 hätte nie sagen dürfen, ich will nicht nach Hause, jetzt hau ich ab. Das hätte
26 niemals zustande kommen dürfen. ...((20))...
- 27 I: Was war damals gewesen, weswegen Sie aus der Psychiatrie abgehauen
28 sind?
- 29 P: Ich sollte nach Hause. Also die sagten, dass ich nach Haus komme, und da
30 wollt ich nicht nach Hause. Und dann bin ich abgehauen. ...((30))... ((Frau P
31 weint)). Das is das erste Mal, dass ich so ausführlich darüber rede ... ((Frau
32 P. zittert und weint, hält sich die Hände vors Gesicht bis zum
33 Interviewende)).
34 ...((30))...
- 35 I: Geht es noch Frau P., dass wir weitermachen?
- 36 P: ((schüttelt den Kopf))
- 37 I: Gut, dann schalte ich das Gerät jetzt aus.

Hans-Dieter König

Der von George W. Bush geführte Krieg gegen den Terrorismus.

Zur psychoanalytischen Rekonstruktion der Wirkungsweise der medialen Inszenierungen des amerikanischen Präsidenten¹

George W. Bush's war against terrorism.

A psychoanalytic reconstruction of the effect of media setups

Zusammenfassung:

Hans-Dieter König analysiert mit Hilfe der von Alfred Lorenzer entwickelten Methode der tiefenhermeneutischen Kulturforschung Ausschnitte aus einer Rede von George W. Bush zum fünften Jahrestag des 11. September. Die psychoanalytische Rekonstruktion zeigt exemplarisch, wie Bushs charismatische Selbstinszenierungen als Prediger eine doppelbödige Wirkung entfalteteten: Der manifeste Sinn der Rede lautete, dass ein apokalyptischer Krieg gegen „das Böse“ zu führen sei, das sich in den Terroranschlägen des 11. September offenbart habe. Der latente Sinn bestand hingegen darin, alle Gefühle der Anteilnahme und der Trauer um die Opfer unbewusst zu machen, die zu Märtyrern stilisiert wurden, auf die Amerika stolz sein könnte. Der Beitrag steht in der Tradition von Freuds sozialpsychologischen Schriften und der von Adorno begründeten Autoritarismusforschung. Der Autor gelangt in Anschluss an Lyotard zu dem Schluss, dass Bush durch eine bunte Vielfalt heterogener Inszenierungen auf einen „postmodernen Autoritarismus“ gesetzt hat, der seinen Zuhörern signalisierte, dass „anything goes“.

Schlagworte: Autoritarismusforschung, 11. September 2001, Postmoderne, psychoanalytische Kulturforschung, Sozialpsychologie, Tiefenhermeneutik, Medienwirkungsforschung

Abstract:

Parts of a speech made by George W. Bush at the fifth anniversary of September 11 are analyzed using Alfred Lorenzer's method of culture research in terms of deep hermeneutics. The psychoanalytical reconstruction exemplarily shows the ambiguous effect of Bush's charismatic self-staging as a preacher: The manifest meaning of his speech was that it is imperative to wage apocalyptic war against the "evil" that had manifested itself in the terror strikes of September 11. The latent meaning, in contrast, was to relegate to the unconscious any feelings of empathy with and mourning for the victims, who were cast as martyrs that America could be proud of. The article links to the tradition of Freud's social-psychological writings and to research on authoritarianism as constituted by Adorno. Following Lyotard, the author concludes that Bush, using a great variety of heterogeneous media setups, banked on a kind of "post-modern authoritarianism" that conveyed the message of "anything goes" to his audience.

Keywords: research on authoritarianism, September 11, 2001, post-modernity, psychoanalytic cultural research, social psychology, deep hermeneutics, research on media effects

1. Zum Verhältnis von Medienwirkungsforschung und psychoanalytischer Sozialpsychologie

Bevor Ergebnisse eines sozialpsychologischen Forschungsprojektes zur Wirkungsweise von George W. Bushs medialen Inszenierungen in der Öffentlichkeit dargestellt werden, soll zunächst umrissen werden, wie diese psychoanalytische Studie an die Ergebnisse der Medienwirkungsforschung anschließt.

Vergegenwärtigt man sich noch einmal die Wirkung der Attentate vom 11. September 2001 auf die Weltöffentlichkeit, so fällt auf, wie unterschiedlich dieses Medienereignis in der westlichen Welt und in der arabischen Welt rezipiert wurde: Auf der einen Seite reagierte die Amerikaner auf die Terroranschläge mit Gefühlen von Angst und Entsetzen, von Schmerz, Demütigung und Ohnmacht, die eine maßlose Wut und in den Fernsehstudios einen „Ruf nach Vergeltung“ nach sich zogen (Dische 2001, S. 29). Wie alle Fernsehsender tagelang die „Endlosschleifen der explodierenden New Yorker Türme“ sendeten, so wurden auf allen Kanälen immer wieder die Bilder von Amerikanern eingeblendet, „die Flaggen kaufen, Vergeltung fordern, Rache und Gottes Segen“ (ebd., S. 29 u. S. 31). Zudem gaben die Attentate der geringen Popularität Bushs Auftrieb. Wie sich die durch die Terroranschläge erschütterten Amerikaner nach dem 11. September schlagartig hinter ihren Präsidenten stellten, so schienen die Terroranschläge zugleich die Notwendigkeit der von Bush geforderten Politik der militärischen Aufrüstung zu bestätigen.

Auf der anderen Seite weckten die Anschläge in den Ländern der Arabischen Liga nicht selten eine „klammheimliche Freude“ (Armbruster 2002, S. 98). Für viele Araber wurde Osama bin Laden durch die Attentate vom 11. September zum „Robin Hood der Machtlosen“ (El-Gawhary 2002, S. 112). Deshalb wurde er für sie „zur arabisch-islamischen Ikone eines Helden, der ›den Islam‹ gegen die USA und den Westen verteidigt“ (Wild 2002, S. 155). So übte bin Laden „eine gewisse Faszination auf viele Bürger“ der arabisch-islamischen Welt aus, weil er „der Weltmacht USA aus der Position der für die arabische Welt paradigmatischen Schwäche und Unterlegenheit heraus einen Schock zu versetzen“ vermochte (Hafez 2002, S. 233).

Die unterschiedliche Rezeption des 11. September in der westlichen und in der arabischen Welt bestätigt zunächst einmal die klassische These von Paul F. Lazarsfeld u.a. (1944), dass unterschiedliche Publika mediale Ereignisse ihren unterschiedlichen Einstellungen entsprechend selektiv wahrnehmen. Ganz in diesem Sinne ließe sich mit Joseph T. Klapper (1960) vermuten, dass die Wirkung der Massenmedien mehr von vermittelnden Faktoren wie der sozialen Situation, den psychischen Merkmalen, dem Alter und dem Geschlecht des Publikums als vom Inhalt der medialen Botschaft abhängt.

Doch zugleich ist unübersehbar, wie einheitlich die öffentliche Meinung im Westen und in der arabischen Welt auf die Terroranschläge reagierte. Warum es Bush nach dem 11. September so mühelos gelang, Amerika und die westliche Welt für einen Krieg gegen den Terrorismus einzunehmen, lässt sich aus der Perspektive der neueren Medienwirkungsforschung, welche die Befunde von Lazarsfeld u.a. relativiert, folgendermaßen begründen:

1. Bush vermochte seine Landsleute und die westliche Welt für den Krieg gegen den Terrorismus zu mobilisieren, weil er sich nach den Terroranschlägen des 11.

September zu einem Thema äußerte, das für die Öffentlichkeit völlig neu war. Derart konnte der Präsident bei der ersten Auseinandersetzung mit diesem neuen Thema einen Bezugsrahmen („frame of reference“) herstellen, „in den alle folgenden Erfahrungen und Informationen eingepasst und von dem aus sie interpretiert“ wurden (Noelle-Neumann u.a. 1989, S. 363). Der Umstand, dass Bush bei seinen Auftritten in der Öffentlichkeit permanent die Vorstellung beschwor, dass die Bedrohung durch den Terrorismus die größte Gefahr für Amerika und die westliche Welt darstelle, lässt sich zudem mit dem Modell des „agenda-setting“ erklären (vgl. Schenk 1987). Der Präsident vermochte die Öffentlichkeit für den Krieg gegen den Terrorismus zu gewinnen, weil er dieses Thema immer wieder als das wichtigste Problem seiner Tagespolitik darstellte. Und mit Winfried Schulz (1982) kann man davon sprechen, dass die medialen Auftritte des Präsidenten wirksam waren, weil sie die an das Publikum herangetragene Realität von Anfang an so konstruierten, dass sie den Interessen der Bush-Administration entsprach.

Wie einleuchtend diese Konzepte der neueren Medienwirkungsforschung auch erscheinen, sie lassen doch die Frage unbeantwortet, aufgrund welcher Motive die Menschen den Kriegen gegen Afghanistan und den Irak zustimmten. Denn wer sich von seiner Vernunft leiten ließ, dem musste eine internationale Polizeiaktion gegen das Terrornetzwerk al-Quaida sinnvoller erscheinen als ein Krieg gegen eines der ärmsten Entwicklungsländer. Zudem konnte Bush keine glaubwürdigen Argumente dafür anführen, dass Hussein bin Laden unterstütze und der Irak durch den Bau von Atomwaffen den Frieden im Nahen Osten bedrohe.

2. Darüber hinaus hat die neuere Medienwirkungsforschung gezeigt, dass politische Reden nicht nur dadurch wirken, dass sie sich rationaler Argumente bedienen, sondern auch auf Emotionen setzen (vgl. Noelle-Neumann u.a. 1989, S. 391). Zudem wurde nachgewiesen, dass „die Vorstellung, die sich das Publikum von einem Kommunikator macht, (...) für seine Wirkung genau so ausschlaggebend (ist) wie (das,) was er sagt“ (ebd., S. 392). An diese Forschungsergebnisse der neueren Medienwirkungsforschung hat das vorliegende Projekt unmittelbar angeschlossen. Denn es wurde untersucht, wie der amerikanische Präsident weniger durch sachliche Argumente, als vielmehr durch das Wecken von starken Emotionen auf sein Publikum einwirkte. Zudem wurde analysiert, dass Bushs Wirkung auf seine Landsleute nicht nur vom Inhalt seiner politischen Reden abhing, sondern auch davon, wie er seine Person im Fernsehen in Szene setzte.

3. Zwar waren in Amerika nach den Attentaten des 11. September auch die kritischen Stimmen der Intellektuellen zu hören. So gab der amerikanische Schriftsteller Stewart O’Nan (2001) zu bedenken, dass „die meisten von uns (...) sich keine Rechenschaft darüber“ ablegen, „warum wir diese Feinde haben“ (S. 41). Und Susan Sontag (2001) warf die Frage auf, wo „das Eingeständnis“ sei, dass der Terrorangriff „als Konsequenz der Politik, Interessen und Handlungen der Vereinigten Staaten unternommen wurde“, deren Kampfflugzeuge „immer noch Bomben auf den Irak werfen?“ (S. 33). Diese kritischen Stimmen gingen in den Vereinigten Staaten jedoch schon bald in einer durch eine ohnmächtige Wut und durch ein Verlangen nach Rache geprägten Stimmungslage unter, die Bush schon am Abend des 11. September durch seinen Aufruf zum Krieg gegen den Terrorismus anheizte. In dem Maße, wie der Präsident die öffentliche Meinung

durch seine Vorstellungen vom Krieg gegen den Terrorismus zu beherrschen begann, wurden die Stimmen der Kritiker marginalisiert. Im Rückgriff auf Elisabeth Noelle-Neumanns (1980) Medienwirkungskonzept von der „Schweigespirale“ kann man davon sprechen, dass diejenigen, die sich aufgrund ihrer „als unpopulär empfundenen Ansichten“ in der Öffentlichkeit zu isolieren drohen, „lieber eine Tendenz zum Schweigen“ entwickeln (Noelle-Neumann u.a. 1989, S. 383). Während die für Bush Partei ergreifenden Amerikaner sich durch die öffentliche Meinung bestätigt sahen und zusehends lauter und ungehemmter ihre Auffassungen vertraten, fingen die Kritiker, deren Einschätzungen in der Öffentlichkeit mehr und mehr missbilligt wurden, zu schweigen an.

Wie einleuchtend sich die These von der Schweigespirale auch darstellt, die Schlussfolgerung, dass die von der öffentlichen Meinung missbilligte politische Auffassung „schließlich (...) ganz untergehen kann“ (Noelle-Neumann u.a. 1989, S. 264), wird doch der Sache selbst nicht gerecht. Denn als die Mehrzahl der Amerikaner Bushs Politik der militärischen Konfrontation müde geworden waren, gewannen die politischen Auffassungen der demokratischen Partei wieder an Einfluss. Der Umschlag der öffentlichen Meinung spiegelt sich im Ausbruch des so genannten „Obama-Fiebers“, im Zuge dessen die Wahl des ersten schwarzen Präsidenten mit dem Glauben an einen neuen Aufbruch Amerikas in die Zukunft verknüpft wurde. Will man aber mit einbeziehen, dass die während der Kriege gegen Afghanistan und gegen den Irak einer Schweigespirale zum Opfer gefallenen politischen Überzeugungen der demokratischen Opposition mit den neuen Präsidentenwahlen wieder Auftrieb bekamen und seit dem Regierungswechsel die öffentliche Meinung dominieren, dann ist ein anderes Modell der medialen Kommunikation erforderlich, um diese Wandlungsprozesse der öffentlichen Meinung angemessener abzubilden.

Anregend ist in diesem Kontext das von Robert K. Merton (1957) entwickelte Modell, das zwischen manifesten und latenten Funktionen der Massenkommunikation unterscheidet. Während manifeste Funktionen solche seien, „die vom Individuum oder von den Beteiligten in einem sozialen System beabsichtigt und auch wahrgenommen werden“ (Noelle-Neumann u.a., 1989, S. 122), seien mit latenten Funktionen „Folgen“ gemeint, „die weder beabsichtigt noch wahrgenommen werden“ (ebd.). Wie die manifeste Funktion der Fernsehnutzung darin bestehen könnte, sich in der Freizeit zu informieren und zu unterhalten, so könnte die latente Funktion in der Strukturierung eines ansonsten als monoton erlebten Alltags bestehen (vgl. ebd.). Mertons funktionalistisches Medienwirkungskonzept erhellt, wie naheliegend die auf der Grundlage eines psychoanalytischen Verständnisses der Kultur entwickelte Annahme ist, dass die Prozesse der medialen Kommunikation doppelbödig sind. Denn die öffentliche Meinung bildet eine moralische Instanz, der entsprechend man darüber übereinstimmt, „was zu billigen und was zu missbilligen sei“ (ebd., S. 258). Während es auf der manifesten Bedeutungsebene der öffentlichen Meinung um die politischen Auffassungen geht, die sich unter den herrschenden Machtverhältnissen „moralisch begründen“ lassen (ebd., S. 263), werden auf die latente Bedeutungsebene jene politischen Überzeugungen verbannt, die aufgrund ihrer Unvereinbarkeit mit der in Anspruch genommenen Moral missbilligt werden und als sozial anstößig gelten. Der manifeste Sinn der öffentlichen Kommunikation wurde während der Amtszeit von Bush durch die Themen der neokonservativen Republikaner geprägt, die unter der Führung des Präsidenten den Krieg gegen den Terrorismus zum wichtigsten Problem der Regierungspolitik erklärten. Die sozial- und regie-

rungskritischen Themen der demokratischen Opposition galten hingegen als anstößig und wurden daher auf die latente Bedeutungsebene der öffentlichen Meinung verbannt. Aber im Zuge der neuen Präsidentschaftswahlen kehrte sich in der öffentlichen Meinung das Verhältnis von Manifestem und Latentem um: Seitdem die Demokraten mit Obama wieder die manifeste Bedeutungsebene der öffentlichen Kommunikation beherrschen, werden die politischen Themen der Republikaner wieder missbilligt und auf eine latente Bedeutungsebene verbannt.

4. Wenn die medialen Inszenierungen des amerikanischen Präsidenten mit Hilfe der psychoanalytischen Sozialpsychologie untersucht werden, dann ist zu beachten, wie sehr sich dieses Projekt von einer medienwissenschaftlichen Untersuchung unterscheidet. Wenn etwa Andreas Elter (2005) die Propagandastrategien der Regierung Bush untersucht, dann analysiert er, wie die Washingtoner Regierung in den vergangenen Jahren den PR-Apparat umstrukturiert, Werbeagenturen eingesetzt und eine „graue Propaganda“ entwickelt hat, im Zuge derer „Halbwahrheiten“ genutzt und „relevante Informationen außer Acht gelassen wurden“ (S. 282). Ebenso wurde im Irakkrieg unter Bushs Oberbefehl auf „embedded reporters“ gesetzt, welche die Soldaten zwar begleiten durften, aber aufgrund der unmittelbaren Nähe zur kämpfenden Truppe keinen Überblick über den Gesamtzusammenhang der militärischen Operationen gewinnen konnten, der ihnen erst eine kritische Distanz ermöglicht hätte.

Wie wichtig die repräsentativ-statistische Untersuchung der Medienwirkungen und die Erhebung objektiver Daten auch ist, im Rahmen einer psychoanalytischen Studie wird ganz anders verfahren, weil durch qualitativ-interpretative Einzelfallrekonstruktionen exemplarisch das subjektive Erleben erschlossen werden soll, das der amerikanische Präsident durch seine Fernsehauftritte zu wecken suchte, um seine Landsleute für den Krieg gegen den Terrorismus einzunehmen. Es geht also nicht um die Analyse der sozialen Position der wirtschaftlich und politisch Mächtigen, die sich des amerikanischen Präsidenten bedient haben, um ihre partikularen Interessen als allgemeine Interessen durchzusetzen. Es geht auch nicht um die Untersuchung der Klassenlage der konservativen Wähler oder um die ideologiekritische Analyse des Neokonservatismus und des Neoliberalismus, dessen sich die Regierung Bush zur Legitimation ihrer Machtpolitik bediente. Und es geht auch nicht um die medienwissenschaftliche Erforschung der Propagandastrategien des Präsidenten. Vielmehr geht es um die sozialpsychologische Rekonstruktion der Wünsche, Ängste und Phantasien, welche Bush durch seine Fernsehreden mobilisierte, um seine ZuhörerInnen für zwei Kriege gegen äußere Feinde einzunehmen, die an die Stelle der überfälligen politischen Maßnahmen zur Veränderung gesellschaftlicher Missstände getreten sind.

2. Methodologische Klippen bei der psychoanalytischen Erforschung einer sozialpsychologischen Fragestellung

Bevor aber die Erträge des eigenen Forschungsprojektes zu diesem Thema dargestellt werden, ist eine weitere Frage zu beantworten: Unter welchen methodologischen und methodischen Bedingungen erscheint die psychoanalytische Erforschung einer solchen sozialpsychologischen Fragestellung durchführbar?

Der amerikanische Psychoanalytiker Justin Frank (2004) hat diese Frage folgendermaßen beantwortet: Wenn man Bush „auf die Couch“ lege, stoße man darauf, dass dessen irrationaler Krieg gegen den Terrorismus auf frühkindliche Traumatisierungen zurückzuführen sei. Denn aufgrund einer aggressiven und kalten Mutter habe Bush als Kind nicht gelernt, das Projizieren destruktiver Impulse aufzugeben. Deshalb halte er auch als Erwachsener daran fest, die Welt in Gut und Böse zu spalten.

„Es gibt also guten Grund, George W. Bushs Drang, die Welt von gefährlichen Menschen zu befreien, nicht einfach als die politische Haltung eines Präsidenten zu sehen – sondern als den Drang eines vernachlässigten und emotional behinderten Kindes, das schreckliche Angst davor hat, den Gefahren seiner eigenen Psyche gegenüberzutreten“ (ebd., S. 32f.).

Diese Deutung ist infantilisiert und psychologisiert, weil durch die Reduktion von Bushs politischen Einstellungen auf unbewusste Erfahrungen des Säuglingsalters von der Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrungen abstrahiert wird, die der Präsident im weiteren Verlaufe der Kindheit, im Jugend- und Erwachsenenalter gesammelt hat. Denn wie es schon Erik H. Eriksons (1968) Theorie des Lebenszyklus gezeigt hat, können in verschiedenen Lebensphasen die in der frühen Kindheit einsozialisierte Triebmatrix und die ihr entsprechende Struktur des Ichs und der Objektbeziehungen bestätigt und verstärkt, aber auch revidiert und korrigiert werden.

Hinzu kommt, dass Franks Studie psychologisiert, weil er davon abstrahiert, dass Bushs Denken in Dichotomien wie Gut und Böse auch das Resultat seiner politischen Sozialisation durch die neokonservative Weltanschauung der republikanischen Partei ist, die Amerika mit dem Guten identifiziert und in Kritikern oder politischen Gegnern die Verkörperung des Bösen sieht. Ebenso ignoriert Frank die religiöse Sozialisation des Präsidenten durch die Weltanschauung des christlichen Fundamentalismus, der Amerika als das von Gott auserwählte Volk und die Welt als die künftige Bühne für einen apokalyptischen Kampf der göttlichen Mächte gegen den Teufel betrachtet.

Ebenso psychologisiert ist Franks Einschätzung, dass sich die Amerikaner für Bushs Krieg gegen den Terrorismus begeistert haben, weil sich mit Hilfe der „Psychologie des Anführers“ auch die „Psychologie des Anhängers“ erklären lassen (ebd., S. 199).

„Zu diesem Zweck können alle zuvor erwähnten psychologischen Konstrukte, die beim tieferen Verständnis von Bushs Psyche geholfen haben, auch dabei helfen, die Psyche der politischen Körperschaft zu beleuchten“ (ebd.).

Erneut psychologisiert Frank, weil er die Eigendynamik sozialer Prozesse – nämlich das symbolische Interagieren des amerikanischen Präsidenten mit sei-

nen Landsleuten in der Öffentlichkeit – ins Psychologische auflöst, als ob es nur noch die Psyche des Präsidenten und die dazu passende Psyche des Anhängers gebe, eine Einzelperson, auf die damit Millionen von amerikanischen Wählern reduziert werden.

Wie unangemessen und irreführend Franks Verallgemeinerungen sind, lässt sich fassen, sobald man seine Überlegungen zu Ende denkt: Nach Frank vermag Bush die Mehrheit der Amerikaner für seine Außenpolitik einzunehmen, weil seine Wähler wie er selbst unter unbewältigten Erfahrungen der Mutter-Kind-Dyade leiden. Auf eine wie unhaltbare Weise Frank das Wahlverhalten seiner Landsleute infantilisiert, illustriert folgendes Gedankenexperiment: Franks Einschätzung zufolge wäre Bush von jenen Amerikanern gewählt worden, die wie er selbst unter unbewältigten Erfahrungen eines gestörten Säuglingsalters leiden würden. Im Umkehrschluss würde das heißen, dass die Wähler des demokratischen Gegenkandidaten im Säuglingsalter wohl eine genügend gute Mutter gehabt hätten. Infantilisierend ist diese Betrachtungsweise, weil lebenslange Identitätsfindungsprozesse auf das Drama des Säuglingsalters reduziert werden, von dessen Verlauf allein abhinge, ob die Amerikaner Bush wiederwählen oder ihn abwählen. Und psychologisierend ist diese Betrachtungsweise, weil Frank ignoriert, dass das Wahlverhalten der amerikanischen Bürger auch das Resultat einer politischen Sozialisation ist, die durch Prozesse der politischen Bildung in Adoleszenz und Erwachsenenalter, durch die Aufklärungsarbeit der Medien und durch die den Wahlkampf bestimmenden Prozesse der politischen Werbung, durch in der sozialen Schicht und in der Öffentlichkeit grassierende Vorurteile und Ressentiments sowie durch die herrschenden Weltanschauungen bestimmt wird.

Solche wilden Deutungen erklären sich dadurch, dass Frank auf eine methodisch unzulässige Weise soziale und politische Sinnzusammenhänge psychologisiert und pathologisiert. So behandelt er den von Bushs Amerika geführten Krieg gegen den Terrorismus wie einen Tagtraum, der sich auf unbewältigte Kindheitstraumata des Präsidenten und seiner Wähler zurückführen lasse. Justin Frank irrt, weil er das methodologische Problem nicht reflektiert, wie man mediale Ereignisse wie Bushs Krieg gegen den Terrorismus psychoanalytisch untersuchen kann, ohne den Präsidenten „auf die Couch“ zu legen.

Einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung dieser sozialpsychologischen Frage hat Sigmund Freud (1921) in „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ geleistet. Denn Freud ging es in dieser Schrift um die Frage, weshalb die Menschen in einer Masse nicht der Stimme ihrer Vernunft folgen, sondern sich „unbewussten Triebregungen“ überlassen (S. 69). Freuds Einschätzung, dass Menschen in einer Masse zu einer „primitiven Seelentätigkeit“ regredieren (ebd., S. 114), läuft darauf hinaus, dass sie von einer kindlichen Erlebnisweise eingeholt werden, der entsprechend sie sich einem Führer blind anvertrauen. Da der Führer an die Stelle ihres Ich-Ideals trete, gewinne er über die Massenindividuen eine Macht, die in der Kindheit dem idealisierten Vater zugefallen sei.

Mit Günther Anders (1956) lässt sich das sozialpsychologische Problem, wie politische Führer mit einer Masse interagieren, noch genauer bestimmen: Während Freud unterstellt, dass sich eine Masse nur in Massenversammlungen bilden kann, macht Anders darauf aufmerksam, dass das Radio und das Fernsehen Medien sind, die eine neue Form der Massenbildung bewirken: Die sich etwa unter dem Einfluss des Fernsehens vollziehende Massenbildung finde „in der Einsamkeit“ der eigenen vier Wände statt (S. 104) und wende sich an Fami-

lien oder Singles, die in der Freizeit vor dem Bildschirm Unterhaltung suchen. Obwohl die Welt aufgrund zunehmender Komplexität und Unübersichtlichkeit immer schwerer zu durchschauen sei, überbrücke das Fernsehen alle räumlichen Distanzen und alle sozialen Unterschiede. Denn „schalte ich den Präsidenten ein, so sitzt er, obwohl tausend Meilen von mir entfernt, plötzlich neben mir am Kamin, um mit mir zu plaudern“ (ebd., S. 118).

Die Sackgasse, in die sich ein Psychoanalytiker wie Justin Frank verstrickt, weil er die methodologischen Probleme seiner Studie nicht reflektiert, lässt sich vermeiden, wenn man die sozialpsychologischen Einsichten von Freud und Anders als methodologischen Ausgangspunkt betrachtet, um die symbolischen und symptomatischen Interaktionen des Präsidenten mit seinen Landsleuten zu untersuchen, wie sie sich in der medienvermittelten Öffentlichkeit darstellen. Es geht also nicht darum, was Bush denkt und fühlt, sondern darum, wie er vor der Fernsehkamera redet und sich inszeniert, um seine Landsleute und die Weltöffentlichkeit für seine neokonservative Politik der militärischen Konfrontation einzunehmen.

3. Die in der Tradition der kritischen Theorie stehende psychoanalytisch-sozialpsychologische Fragestellung

Welchen Beitrag ein psychoanalytisches Forschungsprojekt zur Erklärung des Massenphänomens Bush zu leisten vermag, lässt sich am Beispiel der Wiederwahl von George W. Bush im November 2004 veranschaulichen, die exemplarisch illustriert, wie irrational die politische Entscheidung der Mehrzahl der Wählerinnen und Wähler in einer formaldemokratischen Gesellschaft der westlichen Welt ausfallen kann. Die sozialpsychologische Forschung leistet nämlich einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, warum 51 Prozent der Wählerinnen und Wähler einem Präsidenten zu einer zweiten Amtsperiode verholfen haben, in dessen Regierungszeit die Staatsverschuldung auf über vier Billionen Dollar stieg und sich der Haushaltsüberschuss von 236 Milliarden Dollar innerhalb von vier Jahren in ein Defizit von 420 Milliarden verwandelte (*Der Spiegel* 8. 11. 2004, S. 146)? Warum haben so viele Amerikaner und Amerikanerinnen einem Präsidenten das Vertrauen ausgesprochen, der sie belogen hatte, um den Irakkrieg zu führen, und dessen moralischer Anspruch, „Freiheit und Demokratie“ in den Nahen Osten zu bringen, spätestens durch die in Guantánamo Bay und Abu Ghureib praktizierten Foltermethoden widerlegt worden war? Warum haben sie Bush geglaubt, dass der Afghanistankrieg und der Irakkrieg die Welt sicherer machen würden, obgleich die militärischen Interventionen im Nahen und Mittleren Osten dazu geführt haben, dass sich immer mehr Muslime dem fanatischen Kampf der islamistischen Terroristen gegen Amerika angeschlossen haben?

Eine Antwort auf diese Fragen vermag ein sozialpsychologisches Forschungsprojekt zu geben, das in der Tradition der von Max Horkheimer (1932) entwickelten kritischen Gesellschaftstheorie die Psychoanalyse als Forschungsinstrument nutzt, um die Frage nach der Bedeutung der Subjektivität zu untersu-

chen, welche in dieser Weise weder die Soziologie noch die Politikwissenschaft beantworten kann²: Wenn die Mehrzahl der Bürgerinnen und Bürger in Amerika nicht ihren sozialen und politischen Interessen entsprechend rational gehandelt hat, dann hat man allen Grund, im Rückgriff auf die Einsichten der Psychoanalyse zu vermuten, dass das irrationale Wahlverhalten ein Resultat der ursprünglich durch die Attentate vom 11. September ausgelösten Gefühle der Angst und des Entsetzens, der Ohnmacht und Wut ist, Affekte, an die Bush im zweiten Präsidentschaftswahlkampf erneut appellierte, um seine Landsleute für die Fortsetzung des Krieges gegen den Terrorismus einzunehmen.

4. Der Gegenstand und die Methode des psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Forschungsprojektes

Die psychoanalytische Frage, wie Bush seine Landsleute für den irrationalen Krieg gegen den Terrorismus mobilisierte, wurde daher in Anschluss an Freud und Anders sozialpsychologisch untersucht, indem exemplarisch ausgewählte Fernsehansprachen von Bush und ihre Wirkung auf das bewusste und unbewusste Erleben eines Publikums zum Gegenstand eines Forschungsprojektes gemacht wurden. Das methodologische Problem, wie sich diese sozialpsychologische Frage mit Hilfe der Psychoanalyse methodisch angemessen durchführen lässt, wurde auf der Grundlage des qualitativ-interpretativen Verständnisses der Psychoanalyse als Sozialwissenschaft entwickelt, das Alfred Lorenzer in drei Forschungsetappen entwickelt hat:

1. In die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung um die Frage, um was für eine Wissenschaft es sich bei der Psychoanalyse handele, griff Lorenzer ein, indem er Heinz Hartmanns (1927) Einschätzung der Psychoanalyse als „Naturwissenschaft vom Seelischen“ so entschieden kritisierte wie das von Helmut Thomä und Horst Kächele (1970) entwickelte Verständnis der Psychoanalyse als einer nomologischen Psychologie. Vielmehr gehe es bei der Psychoanalyse um eine qualitativ-interpretierende Sozialwissenschaft, welche auf die „Rekonstruktion der inneren Lebensgeschichte des Patienten“ ziele (Lorenzer 1974, S. 154). Im Rückgriff auf eine Bezeichnung von Jürgen Habermas (1968) sprach Lorenzer davon, dass die besondere Leistung der Psychoanalyse eine „Tiefenhermeneutik“ sei, der entsprechend der Analytiker sich eines „szenischen Verstehens“ bediene (vgl. Lorenzer 1970), mit dessen Hilfe sich die Mitteilungen, Träume und Erinnerungen des Analysanden als Inszenierung bewusster und unbewusster Lebensentwürfe (Intentionen, Wünsche, Ängste, Phantasien) verstehen lassen. Das szenische Verstehen vermag verdrängte Lebensentwürfe bewusst zu machen, weil der Analytiker die Mitteilungen des Analysanden über die sich zwischen ihnen szenisch entfaltende Beziehungssituation erschließt, wie sie sich im Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung entfaltet.
2. Um die Metaphorik der psychoanalytischen Metapsychologie zu entziffern und die Geschichts- und Gesellschaftsblindheit der Freudschen Begrifflich-

keit aufzuheben, reformulierte Lorenzer (1971, 1972, 1974) die Psychoanalyse als Interaktions- und Sozialisationstheorie. So läuft etwa die sozialwissenschaftliche Reformulierung der Triebtheorie darauf hinaus, dass die Triebe nicht mehr als Instinkte oder als biologisch vorgegebene Naturanlage missverstanden, sondern als Affekte begriffen werden, die das Resultat der Interaktionen des Kindes mit Mutter und Vater in der frühen Kindheit sind. Da die körperbestimmten Bedürfnisse des Kindes sich nur in dem Maße entfalten, wie sie durch das familiäre Interagieren mit den Eltern entwickelt und geformt werden, handelt es sich bei der sich im Verlaufe der frühen Kindheit entwickelnden Triebstruktur (welche die Basisschicht für die sich später entwickelnden Affekte darstellt) ganz im Sinne von Adorno um eine gesellschaftliche hergestellte „zweite Natur“.

3. Um Probleme der psychoanalytischen Sozialpsychologie empirisch zu untersuchen, hat Lorenzer (1986) die Methode der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse (vgl. auch König 2000, 2001) entwickelt, die das in der therapeutischen Praxis des psychoanalytischen Interpretierens entwickelte Verfahren des „szenischen Verstehens“ auf soziale und kulturelle Prozesse anwendet und es dem neuen Forschungsgegenstand entsprechend modifiziert: Wie in der therapeutischen Praxis der Analytiker die Worte des Analysanden auf der Grundlage ihrer Wirkung auf das eigene Erleben wirken lässt und sie von der eigenen Gegenübertragung her deutet, so bedient sich die tiefenhermeneutische Kulturanalyse eines Verfahrens der Gruppendiskussion, bei der die Interpreten sich der Wirkung des Textes auf das eigene Erleben aussetzen und sich unter dem Eindruck ihrer emotionalen Reaktionen (Gegenübertragungen) der freien Assoziation überlassen. Die sich so entwickelnden Lesarten werden in der Gruppe erörtert und im Rückgriff auf den Text so lange überprüft und korrigiert, bis sich aus den verschiedenen Verstehenszugängen eine Deutung konstruieren lässt³. Und wie Freud (1900) in der Traumdeutung den latenten Traumgedanken mit Hilfe der Assoziationen erschließt, die der Analysand zum manifesten Trauminhalt entwickelt, so tauschen sich die Teilnehmer der tiefenhermeneutischen Gruppeninterpretation über ihre Assoziationen zum Text aus und lassen sich von ihren Irritationen leiten. Mit dem Begriff der „Irritation“ hebt Lorenzer (1990) auf die emotionalen Reaktionen der Rezipienten auf die Ungereimtheiten, Widersprüche und Inkonsistenzen des Textes ab, die einen Zugang zu dem hinter dem manifesten Sinn verborgenen latenten Sinn erschließen. Während der manifeste Sinn des Textes durch die bewussten Lebensentwürfe⁴ bestimmt wird, die sich im Einklang mit der herrschenden Moral artikulieren, verschaffen sich auf der latenten Bedeutungsebene jene Lebensentwürfe einen Ausdruck, die noch nicht bewusst geworden sind oder aufgrund ihrer sozialen Anstößigkeit wieder verdrängt werden, sich freilich in Konfliktsituationen hinter dem Rücken des bewussten Selbstverständnisses verhaltenswirksam durchsetzen können.

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt (vgl. König 2008) wurde mit der Lehre am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann W. Goethe-Universität Frankfurt a. M. verbunden. So wurden eine Reihe von Präsidentenreden gemeinsam mit Studierenden der Soziologie und der Politologie szenisch rekonstruiert, die in meinen Seminarveranstaltungen Scheine in Sozialpsychologie erwarben⁵.

Zu welchen Einsichten die psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Wirkung dieser Präsidentenreden geführt hat, soll nun anhand von Ausschnitten aus einer Ansprache zum 5. Jahrestag des 11. September vergewärtigt werden.

5. Szenische Rekonstruktion der Fernsehansprache von George W. Bush zum fünften Jahrestag des 11. September

Wenn Bush (2006) zu Beginn der am 11. September 2006 in Washington gehaltenen Ansprache ankündigte, „das Wesen der Bedrohung“ erörtern zu wollen, (S. 179), mit dem die Terroranschläge auf das World Trade Center und das Pentagon konfrontiert hätten, dann übermittelte er seinen Zuhörern die Botschaft, es gehe darum, das *Wesen* hinter der *Erscheinung* der Dinge zu erfassen. Und wenn er fortfuhr, dass „am 11. September (...) unser Land das Gesicht des Bösen“ sah (ebd.), dann wollte der Präsident darauf hinaus, was er im weiteren Verlauf seiner Rede ausführte: Im Terrorismus trete Amerika genau so wie im Faschismus und im Kommunismus „das Böse“ entgegen (S. 184). Ganz in diesem Sinne sprach Bush davon, dass die „Feinde“, die schon „mit Teppichmessern und Flugtickets“ Schreckliches angerichtet haben, damit drohen würden, „noch schrecklichere Anschläge auf uns zu verüben“ (ebd., S. 180). Die Irritation, dass Bush den Attentätern anlastet, nun auch noch „Massenvernichtungswaffen gegen uns“ einsetzen zu wollen, offenbart, dass der Präsident sie nicht als Menschen betrachtet, die bei den Terroranschlägen ihr Leben geopfert haben (ebd.). Vielmehr sieht Bush hinter der bloßen Erscheinung der Attentäter Wesen einer unheimlichen Macht des Bösen, die Selbstmordattentate verübt haben, um nun noch schrecklichere Anschläge zu planen.

Dieser Macht des Bösen setzte Bush die Kräfte des Guten entgegen: „Wir“ haben „jedoch auch etwas typisch Amerikanisches gesehen; ganz normale Bürger“, die „mit außergewöhnlichem Mut handelten“ (ebd. S. 179). „Wir sahen diesen Mut bei Büroangestellten“, die in den Zwillingsstürmen eingeschlossen waren (ebd.). „Wir sahen diesen Mut bei den Passagieren“ des entführten Flugzeugs, die das Cockpit stürmten. Und wir sahen diesen Mut bei den Mitarbeitern des Pentagon“, die „Hilferufenden“ zur Seite standen (ebd., S. 179f.). Ob der Präsident das „Gesicht des Bösen“ betrachtete oder „das Gute“, das im „Mut“ amerikanischer Bürger nach den Attentaten zu Tage getreten sei, durch die mehrfache Wiederholung der Redefigur des „Sehens“ gewann diese Wahrnehmungsweise eine magische Qualität. Das Sehen wurde durch die Wiederholung zu einer ritualisierten Handlung und damit zu einem höheren Akt des Sehens stilisiert, ein Hellsehen, das Zeugnis von dem „Wesentlichen“ ablegte, das sich hinter den Attentaten des 11. September ereignet hatte.

Mit Max Weber (1922a) kann man davon sprechen, dass sich Bush durch das Reden über die Mächte des Guten und des Bösen sowie durch eine ritualisierte Sprechweise, welche die Aufmerksamkeit auf eine höhere Form des Sehens lenkt, als ein Prediger inszenierte, der Anspruch auf eine „charismatische Herrschaft“ erhob (S. 159). Mit dem Charisma ist „eine als außeralltätlich (...) gel-

tende Qualität einer Persönlichkeit“ gemeint, „um deretwillen sie mit übernatürlichen oder übermenschlichen (...) Kräften oder Eigenschaften begabt oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als ›Führer‹ gewertet wird“ (Weber 1922 b, S. 140). So präsentierte sich Bush als ein charismatischer Prediger, der das Wesen hinter der Erscheinung auszulegen vermochte, weil er aufgrund seiner magischen Fähigkeit eines höheren Sehens die Himmelszeichen des 11. September deuten konnte.

Wenn er seinen Landsleuten verkündete, dass an diesem Tag „das Gesicht des Bösen“ sichtbar geworden sei, aber zugleich auch die Kräfte des Guten, die sich im Mut eines jeden Amerikaners gezeigt hätten, der dagegen den Kampf aufnahm, dann wirkte Bush als ein charismatischer Prediger, der seinem Volk das Unheil offenbarte, es aber zugleich im Rückgriff auf den Glauben an Gott zu trösten vermochte. Zwar wurde nicht offen ausgesprochen, welche Mächte mit der Rede von Gut und Böse gemeint waren, jedoch vermittelten Anspielungen eine Ahnung von dem Namenlosen, das sich hinter den Terroranschlägen verbarg: Die Worte, dass die Amerikaner am 11. September das „Gesicht des Bösen“ erblickt hätten, verrietten, dass die Terroristen die Handlanger einer dämonischen Macht gewesen seien, deren entfesselte Gewalt sich in den Terroranschlägen gezeigt habe. Das von Bush beschworene „Grauen des 11. September“ (Bush 2006, S. 180) lässt sich daher in die Vorstellung übersetzen, der Teufel habe den Amerikanern an diesem Tag seine Fratze gezeigt. Den Kampf gegen Satan können Menschen aber nur bestehen, wenn Gott ihnen zur Seite steht. Dass am 11. September auch Gott erschien, vermittelte Bush seinen Landsleuten dadurch, dass er in seine Predigt auch folgende Erzählung einbaute. Die Passagiere von Flug 093 hätten den „Mut“ aufgebracht, das Cockpit der von Terroristen entführten Linienmaschine zu stürmen, nachdem sie zuvor „den 23. Psalm beteten“ (ebd., S. 179).

Die sinnlich-bildhaften Vorstellungen, die Bush derart im Erleben der Zuhörer weckte, lassen sich folgendermaßen in Worte übersetzen: Zwar sahen sich die von Terroristen entführten Passagiere in einer „finsternen Schlucht“, aber ganz im Sinne des 23. Psalms fürchteten sie „doch kein Unheil“, weil Gott ihr „Hirte“ war, der sie „auf rechter Bahn“ leitete (Hamp/Stenzel 1997, S. 588). Da sie sich darauf zurück besannen, „im Hause des Herrn“ zu weilen, „solange die Tage währen“ (ebd.), fanden sie den Mut, um sich zur Wehr zu setzen und das Cockpit zu stürmen. So konnten sie den teuflischen Plan der Terroristen vereiteln, das Flugzeug ins Weiße Hause oder ins Kongressgebäude stürzen zu lassen. Und aus demselben Grund werden die Büroangestellten, die in den oberen Stockwerken der brennenden Zwillingstürme eingesperrt waren, den „Mut“ aufgebracht haben, zu Hause anzurufen und sich von ihren Familien ihrem christlichen Gewissen entsprechend mit „Worten voller Trost und Liebe“ zu verabschieden (Bush 2006, S. 179). Denn auch sie müssen sich in den Hochhäusern wie „in finsterner Schlucht“ gefühlt haben, werden aber wiederum ganz im Sinne des 23. Psalms „kein Unheil“ gefürchtet haben, weil sie doch auch im World Trade Center „im Hause des Herrn“ weilten (Hamp/Stenzel 1997, S. 588).

Mit Susanne Langer (1942) kann man davon sprechen, dass Bush die Ereignisse des 11. September nicht auf der diskursiven Symbolebene der Sprache benannte, sondern sich der präsentativen Symbolebene der Bilder bediente, indem er diese Geschehnisse im Rückgriff auf einen biblischen Text deutete, um sich unmittelbar an die Affekte seiner im hohen Maße durch den Glauben an Gott bestimmten Zuhörer und Zuhörerinnen zu wenden. Durch die wiederholt ausgesprochenen und dadurch eine magische Wirkung entfaltenden Worte, was „wir

sehen“, forderte Bush ganz im Sinne des von ihm vertretenen christlichen Fundamentalismus⁶ dazu auf, das, was sich ereignete, mit dem Herzen anzuschauen: „Wir“ haben ein Feuerwerk „gesehen“, in dem sich die entfesselte Gewalt des Bösen so gezeigt habe wie die dagegen aufbegehrende Macht des Guten, die in all den Amerikanern in Erscheinung getreten sei, welche in den Zwillingstürmen und in den entführten Linienflugzeugen den Märtyrertod auf sich nahmen, um für ihren Glauben Zeugnis abzulegen. Das ist die frohe Botschaft, die Bush seinen Landsleuten als ein die Wahrheit „sehender“ charismatischer Prediger am 11. September 2006 verkündete: „Worte voller Trost und Liebe“ (Bush 2006, S. 179), die er für die Opfer fand und die er zugleich den Überlebenden spendete: In den Anschlägen habe sich zwar das „Gesicht des Bösen“ gezeigt (ebd.), jedoch auch die dagegen aufbegehrende Kraft des Guten, die nach den Attentaten des 11. September als Märtyrer geachteten Amerikaner, deren Opfertod Bushs Landsleuten Trost und Hoffnung spenden sollte.

Indem Bush seine Rede mit den Worten „möge Gott Sie segnen“ beendete, unterstrich er noch einmal sein Auftreten als charismatischer Prediger, der seinen Landsleuten das göttliche Wesen hinter der Erscheinung alles Irdischen auslegte: Dass sie den Kampf gegen das Böse erfolgreich führen könnten, weil Amerika mit mutigen „Frauen und Männern“ „gesegnet“ sei (ebd., S. 186), die sich nach den Anschlägen „im Gebet vereint“ hätten, um Kraft zu sammeln (ebd.). Sie könnten den Krieg gegen den Terrorismus „mit Vertrauen“ in den „Willen unserer Bürger“ führen, weil sie „mit dem Glauben an einen liebenden Gott“ ausgestattet seien, „der uns geschaffen habe, um frei zu sein“ (ebd.).

Die Frage, welche Bedeutung im Rahmen der charismatischen Selbstinszenierung als Prediger der magischen Qualität des von Bush beschworenen Sehens beizumessen ist, lässt sich durch einen Vergleich mit den Propheten des Alten Testaments beantworten. Denn Propheten wie Jesaja oder Jeremias verfügten über die außeralltägliche Fähigkeit des Hörens, aufgrund derer sie sich Gottes Wort zu eigen machten und es ihrem Volk predigten. Das Sehen wurde dagegen erst in der Offenbarung des Johannes zur außeralltäglichen Fähigkeit des Predigers. Im umstrittensten Buch des Neuen Testaments geht es nämlich um die Visionen des Johannes, mit denen er seine Gemeinde in einer Zeit der blutigen Verfolgung des Christentums zu trösten suchte. So „sah“ Johannes einen apokalyptischen Endkampf zwischen den Mächten des Guten und des Bösen vor Augen, der die Erde verwüsten und eine Unzahl von Menschen töten werde, bevor Christus Satan vernichten und das Himmelreich auf Erden errichten werde. Wenn Bushs Ansprache auf die magische Qualität des Sehens setzt, dann redet er daher wie der Prediger in der Offenbarung des Johannes.

Das Irritierende an der Botschaft, dass Bush als charismatischer Prediger über die magische Qualität eines außeralltäglichen Sehens verfügt, besteht darin, dass sich seine Anteilnahme an den Ereignissen des 11. September auf das Sehen reduziert. Denn was er an diesem Tag als mediale Ereignisse gemeinsam mit seinen Landsleuten anschaute, führte bei ihm nicht zu einer emotionalen Betroffenheit. So ist der Präsident nicht auf Gefühle der Angst und des Entsetzens, des Schmerzes und der Trauer um die Opfer der Anschläge zu sprechen gekommen. Vielmehr redete er vom „Mut“ der Opfer, die in einer Linienmaschine das Cockpit gestürmt, im Pentagon Hilferufende gerettet und noch angesichts des Todes den überlebenden Verwandten „Trost und Liebe“ gespendet hätten. Derart begeisterte sich Bush für die Vorstellung, die Opfer der Attentate des 11. September als Märtyrer zu betrachten, die für ihren Glauben den Tod auf sich genommen hätten.

Daher lässt sich bei dieser Fernsehansprache das Verhältnis vom manifesten zum latenten Sinn folgendermaßen bestimmen: Manifest ist, dass Bush als charismatischer Prediger vor seinem inneren Auge sah, was er als frohe Botschaft in Worte fasste: Das am 11. September 2001 zu Tage getretene „Gesicht des Bösen“, das durch das Wiederauftauchen Satans auf den Anbruch einer apokalyptischen Zeitenwende verweise. Auf die latente Bedeutungsebene wurden dagegen alle Gefühle der Anteilnahme und der Trauer um die Opfer verbannt. Während der manifeste Sinn der Rede in Bushs grandioser Vorstellung gipfelte, die Opfer des 11. September zu Streitern Gottes zu erklären, die durch ihren Märtyrertod den Weg bereitet hätten, auf dem Amerika in den apokalyptischen Endkampf des Guten mit der Macht des Bösen eingetreten sei, wurden die Zuhörerinnen und Zuhörer auf der latenten Bedeutungsebene dazu gedrängt, sich emotional von den Opfern der Terroranschläge zu distanzieren und Gefühle der Betroffenheit abzuspalten, damit keine Trauer aufkommen konnte.

Über diesen latenten Sinn täuschte der manifeste Sinn hinweg, der noch eine weitere Facette aufweist: Wenn die Amerikaner den Kampf mit Satan „mutig“ aufgenommen haben sollten, weil sie sich auf Gott zurückbesannen, der ihnen ganz im Sinne des 23. Psalms in der Not zur Seite gestanden sei, dann wird auch verständlich, was Bush mit den Worten sagen wollte, „unser Land“ werde durch den 11. September „auf die Probe gestellt“ (Bush 2006, S. 180). Die Anschläge des 11. September brauchten niemand mehr zu belasten, weil Bush sie als eine Bewährungsprobe betrachtete, die Gott den Amerikanern auferlegt habe, um ihren Glauben zu prüfen. So tauchte Bush in dieser Krisenlage als charismatischer Prediger auf, der das von Gott auserwählte Volk in seiner Not durch die Aufforderung retten wollte, sich ganz im Sinne der Toten des 11. September in „Trost und Liebe“ miteinander zu verbinden und „mutig“ den apokalyptischen Kampf gegen das Böse aufzunehmen, damit endlich das Himmelreich auf Erden errichtet werden könnte.

Derart tröstete Bush seine durch die Anschläge entsetzten und mit Gefühlen der Angst und Verzweiflung, der Scham, Schuld und ohnmächtigen Wut reagierenden Landsleute, indem er die Attentate des 11. September zu einer ersten Schlacht der Macht des Guten gegen böse Mächte des Teufels stilisierte.

Die szenische Rekonstruktion der Doppelbödigkeit exemplarisch ausgewählter Redeausschnitte illustriert, wie Bush seine Landsleute in den Jahren nach dem 11. September durch Präsidentenreden sozialisierte, die sich als Ausdruck eines immer wieder das Gleiche beschwörenden Fernsehrituals begreifen lassen. Auf der manifesten Bedeutungsebene seiner Reden gab Bush seinen Landsleuten ihr Selbstbewusstsein und ihren Stolz auf Amerika zurück, indem er die Opfer der Attentate zu Märtyrern stilisierte, an denen sich jeder Bürger ein Beispiel nehmen könnte. Indem Bush es vermied, über die schmerzlichen Affekte zu sprechen, mit denen seine Landsleute auf die Attentate reagierten, verbannte er zugleich die durch die Terroranschläge ausgelösten Selbstzweifel, Gefühle von Angst, Schuld und der Trauer um die Opfer auf die latente Bedeutungsebene. Und indem er auf der manifesten Bedeutungsebene die frohe Botschaft verkündete, dass „Freiheit und Demokratie“ zu verteidigen seien und durch den Krieg gegen den Terrorismus die Welt von der Macht des Bösen zu erlösen sei, machte er die Vorstellung unbewusst, dass die Attentate auch Ausdruck einer Auflehnung gegen eine ungeliebte Supermacht waren, die aus wirtschaftlichen und militärischen Gründen eine weltweite Hegemonialpolitik betreibt.

6. Theoretisches Begreifen der szenischen Fallrekonstruktion

6.1 Die Präsidentenrede als Beispiel für eine autoritäre Interaktions- und Sozialisationspraxis

Die Analyse wirft die Frage auf, welche theoretischen Schlüsse sich aus den szenischen Rekonstruktionen der exemplarisch untersuchten Präsidentenreden ziehen lassen: Dass sich Bush nicht an die Vernunft seiner Zuhörer wandte, sondern an irrationale Affekte appellierte, lässt sich daran ablesen, dass er in seinen Reden nicht auf die Überzeugungskraft von Argumenten setzte, sondern auf die magische Wirkung einer sinnlich-bildhaften Sprache, die sich ständig der Abwehrmechanismen der Verleugnung, der Projektion und der Spaltung bedient: Indem er die Welt in Gut und Böse *spaltet*, indem er die Aggressivität der amerikanischen Machtpolitik *verleugnet* und die uneingestandene Aggressivität der Eigengruppe auf die skrupellosen Terroristen *projiziert*, erzeugte er ein paranoid-schizoides politisches Klima, in dem sich die gegen Afghanistan und den Irak geführten Kriege als unerlässliche Verteidigungsmaßnahme zum Schutze Amerikas darstellten.

Zudem lassen sich die Präsidentenreden als Fernsehrituale begreifen, vermittelt derer Bush einen politischen Diskurs initiierte, der die für seine Botschaft empfänglichen Zuhörerinnen und Zuhörer auf eine autoritäre Weise sozialisierte. So kann man mit Theodor W. Adorno (1950) davon sprechen, dass das Publikum auf eine autoritäre Weise vereinnahmt wurde. Wie das geschah, soll stichwortartig umrissen werden:

1. Zwar setzte Bush auf „die Macht der Freiheit“ und wollte im Nahen und Mittleren Osten „beim Aufbau einer Demokratie“ helfen (Bush 2006, S. 182f.). Aber wenn er bei den militärischen Interventionen in Afghanistan und im Irak den Tod von Zehntausenden von Menschen billigend in Kauf nahm und sich über die Genfer Konvention hinwegsetzte, um Hunderte von Terrorverdächtigen in Guantánamo Bay und Abu Ghureib jahrelang ohne Anklage inhaftieren und sie dort foltern zu lassen, dann hat er in mehrfacher Hinsicht gegen die Menschenrechte verstoßen. Diese Neigung, für sich moralische Werte in Anspruch zu nehmen, sie jedoch im Umgang mit Anderen ohne Gewissenskonflikt zu verletzen, wird im Rahmen des autoritären Syndroms als „Konventionalismus“ bezeichnet, mit dem eine „starre Bindung an die konventionellen Werte des Mittelstandes“ gemeint ist, die aufgegeben wird, wenn die Umstände es zu erfordern scheinen (Adorno 1950, S. 45).
2. Wenn Bush (2001) von seinen Soldaten forderte, im Krieg gegen den Terrorismus „das höchste Opfer, ihr Leben“ zu geben (S. 2), und er sich für den Brief einer Zehnjährigen begeisterte, die ihm geschrieben hätte, sie würde dem Präsidenten ihren Vater „geben“, der im Dienste der Armee stehe (ebd., S. 3), dann wird deutlich, dass der Präsident nicht nur von seinen Soldaten, sondern auch von Eltern und Kindern die Bereitschaft zur „autoritären Unterwerfung“ unter seinen Willen verlangte. Mit autoritärer Unterwürfigkeit ist die „unkritische Unterwerfung unter idealisierte Autoritäten der Eigengruppe“ gemeint (Adorno 1950, S. 45), zu der das Volk aufgrund ambivalenter

Gefühle gegenüber dem politischen Führer tendiert. Denn ein Präsident, der von seinen Landsleuten um des Krieges willen Gehorsam und Opfer verlangt, löst im Publikum auch „feindselige und rebellische Impulse“ aus (Adorno 1950, S. 50). Aber weil er seine Landsleute als ein charismatischer Führer in der Krisensituation rettet, in die sie durch die Angst, Ohnmacht und Wut auslösenden Attentate des 11. September geraten sind, erweist sich die libidinöse Bindung an den Präsidenten als stärker als die aggressiven Impulse gegen ihn.

3. Wenn Bush (2006) davon sprach, dass die Attentäter des 11. September „unsere Lebensweise (...) zerstören“ wollen (S. 186), weil sie von „einer totalitären Ideologie“ angetrieben werden, „die Freiheit hasst, Toleranz ablehnt und Andersdenkende verachtet“ (ebd., S. 180) – dann konstruierte er ein unheimliches Bild von der Fremdgruppe, das in der Eigengruppe Angst und Schrecken auslöste. Durch dieses Feindbild wurde das Publikum dazu aufgefordert, die aggressiven Impulse, mit denen es auf den bedingungslosen Gehorsam verlangenden Präsidenten reagierte, auf die Terroristen zu verschieben, welche die von ihm in Anspruch genommenen konventionellen Werte missachtet hätten.

„Man könnte sagen, dass in der autoritären Aggression die ursprünglich durch die Autoritäten der Eigengruppe erweckte und gegen sie gerichtete Feindseligkeit auf die Fremdgruppen (verschoben) wird“ (Adorno 1950, S. 51).

Wenn Bush ausführt, dass die Feinde die Freiheit hassen und intolerant sind, dass sie Frauen unterdrücken und sich mit Nuklearwaffen bewaffnen wollen, um den „american way of life“ zu vernichten, dann bedient er sich auch der von Adorno so bezeichneten „autoritären Aggression“, mit der die „Tendenz“ gemeint ist, „nach Menschen Ausschau zu halten, die konventionelle Werte missachten, um sie verurteilen, ablehnen und bestrafen zu können“ (ebd., S. 45).

Der australische Philosoph Peter Singer (2004) ist in seinem Buch über Bushs Ethik zu dem Ergebnis gelangt, dass der amerikanische Präsident ständig über „Gut“ und „Böse“ spricht, aber über keine allgemeinen ethischen Grundsätze verfügt. So reflektiert Singer moralphilosophisch, was sich sozialpsychologisch in Anschluss an Adornos Autoritarismusstudie folgendermaßen erklären lässt: Bush redet ständig von „Gut“ und „Böse“, weil das von ihm abgerufene Syndrom aus *Konventionalismus*, *autoritärer Unterwerfung* und *autoritärer Aggression* insgesamt das Moralproblem berührt: Es geht um Bushs konventionelle Bindung an die Moral des christlichen Fundamentalismus, über die er sich hinwegsetzt, wenn er Kriege führt; es geht um die autoritäre Unterwerfung des Volkes unter Bushs rigide Moral eines fundamentalistischen „Kampfes der Kulturen“ und es geht um die autoritäre Aggression gegen die Feinde, welche gegen die von Bush beschworene Moral verstoßen und daher zu bestrafen seien.

Der amerikanische Soziologe Richard Sennett (2004) hat angesichts zunehmender Überwachungsmaßnahmen die Frage aufgeworfen, ob nicht die Demokratie in Bushs Amerika entgleise, weil die nach dem 11. September eingeführten Überwachungsmaßnahmen zusehends um sich greifen. Wenn doch die Regierung Bush unter Terrorverdacht geratenen US-BürgerInnen ohne Einschalten der Gerichte die Bürgerrechte aberkennen lassen wolle und „drei der größten islamischen Wohlfahrtseinrichtungen verboten habe, nicht, weil diese irgendetwas verbrochen hätten, sondern weil irgendwann irgendwo etwas passieren könnte“ (S. 2), setze sich dann nicht in Amerika ein „sanfter Faschismus“

durch (ebd.)? Zweifellos ist dieser Vergleich problematisch, weil der Faschismus die demokratischen Institutionen radikal abschafft und sie durch das diktatorische Regime eines Führers und einer Einheitspartei ersetzt, unter deren Herrschaft politische GegnerInnen inhaftiert, gefoltert und getötet werden. Davon kann in den Vereinigten Staaten keine Rede sein, in der sich die Institutionen der formalen Demokratie nach wie vor als stabil genug erweisen, um den Missbrauch der Macht durch die Republikaner zu überleben. Aber wenn man die sozialpsychologische Frage betrachtet, auf welche Weise Bush seine Landsleute für den Krieg gegen den Terrorismus einnimmt, dann ist es unübersehbar, dass er das auf eine so autoritäre Weise tut, wie das für faschistische Führer selbstverständlich ist. Wenn Bushs Wirtschaftspolitik zur Folge hat, dass „das Einkommen der Mittelschicht in demselben Moment, in dem die oberen zehn Prozent ihren Wohlstand extrem steigern“ (ebd.) stagniert und sie sich in „Konsumschulden“ stürzt, die sie nicht begleichen kann (ebd.), dann kann er die Mehrheit nur dadurch an sich binden, dass er die soziale Lage immer wieder zu einem durch den 11. September erzeugten Katastrophenfall erklärt, aufgrund dessen eine bedingungslose Unterordnung unter seinen Willen so unausweichlich erscheint wie die autoritäre Verschiebung der angesichts seiner Innenpolitik aufkommenden feindseligen Impulse gegen die Feinde, die durch den Krieg gegen den Terrorismus vernichtet werden sollen.

Nicht ein „sanfter Faschismus“ ist in Amerika das Problem, sondern ein neokonservativer Autoritarismus, der den Prozess des gesellschaftlichen Wandels blockiert. Es droht kein „sanfter Faschismus“, weil die Regierung Bush kein Interesse daran hat, die demokratischen Institutionen abzuschaffen, die sie im Interesse der eigenen Machtausübung so ausgezeichnet zu funktionalisieren versteht. Das Problem ist vielmehr, dass der in Bushs Amerika herrschende Autoritarismus die Möglichkeiten einer formalen Demokratie blockiert, die ökonomischen, sozialen und politischen Probleme der Gegenwart in der Absicht zu lösen, auf diese Weise auch die in der Zukunft wartenden Herausforderungen angehen zu können. Diesen Weg hat der Autoritarismus der Regierung Bush versperrt, die Milliarden, ja, Billionen von Dollars ausgegeben hat, um zum Scheitern verurteilte Kriege zu führen, welche den Hass der Islamisten auf Amerika und die Zahl der Terroristen ständig vermehrt haben. Doch das interessiert die Regierung Bush nicht, die durch den Krieg gegen den Terrorismus die Interessen der wirtschaftlich und politisch Mächtigen bedient und durch die Bilder, die von Flugzeugträgern und Kampfflugzeugen, von Kriegsschiffen und Raketen, von der Bombardierung und dem Beschuss von Städten und Landschaften im Nahen und Mittleren Osten erzählen, der Weltöffentlichkeit signalisiert hat, dass Amerika entschlossen ist, seinen durch die Terroranschläge vom 11. September 2001 erschütterten Glauben an die eigene Größe und Macht wiederherzustellen.

6.2 Bushs postmoderner Autoritarismus

Am Ende stellt sich die Frage, was das Besondere von Bushs Autoritarismus im Unterschied zu dem autoritären Syndrom ist, das Adorno u.a. (1950) in den dreißiger und vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Auseinandersetzung mit dem Faschismus erforscht haben. Eine Antwort ergibt sich, sobald man das zeitdiagnostische Problem einbezieht, wie das kulturelle Klima be-

schaffen ist, in dem sich Bush mit seinen charismatischen Selbstinszenierungen an seine Landsleute gewandt hat. Wenn er es genießt zu scherzen, mit den Reportern herumzualbern und über sich selbst Witze zu machen, dann geschieht das auch deshalb, weil seine Selbstdarstellung ein postmodernes Lebensgefühl imitiert, das sich seit Anfang der achtziger Jahre unter dem Einfluss der „fortschreitende(n) ‚Informatisierung und Telematisierung‘ der Lebenswelt durch elektronische Kommunikationsmedien und Datenverarbeitungsprozesse“ entfaltet hat (Kemper 1988, S. 8).

Mit Jean-Francois Lyotard (1979) kann man das postmoderne Bewusstsein der Gegenwart als einen Reflex darauf begreifen, dass angesichts des ungebremsten technologisch-industriellen Fortschritts und der Hochrüstung der modernen Industrienationen, durch welche die Gefahr einer globalen atomaren und ökologischen Katastrophe verewigt wird, die großen, sinnstiftenden Erzählungen der Moderne ihre Glaubwürdigkeit verloren haben. So versteht Lyotard die Postmoderne als ein aufgeklärtes Bewusstsein über die Moderne, das dem Weltgeschehen keinen universellen Sinn mehr unterlegt, sondern sich von „der Einsicht in die Pluralität letztlich sinnloser Sprachspiele“ leiten lässt, die durch das Erschließen einer Vielfalt neuer, noch unbekannter Lebensformen „Potentiale von ›Freiheit‹ und ›Gerechtigkeit‹“ eröffnen könnten (Georg-Lauer 1988, S. 198).

Wenn aber die von der Postmoderne propagierte „bunte Vielfalt“ von Lebensformen und Deutungsmustern, von Techniken und Theorien (Kemper, 1988, S. 7f.) zu einer beliebigen Kombination heterogener Versatzstücke führt, dann ist ein „Eklektizismus“ die Folge (Welsch 1988, S. 21), der „Indifferenz“ (ebd., S. 30) erzeugt. Hierbei handelt es sich dann um eine Verfallsform der Postmoderne. Betrachtet man aus dieser Perspektive Bushs Reden und Auftritte, dann fällt auf, dass er auf eine spielerische Weise mit unterschiedlichsten Inszenierungen experimentierte, die im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter analysiert werden können. Denn Bush hat sein Publikum nicht nur als charismatischer Prediger, sondern auch als charismatischer Feldherr, als charismatischer Politiker, als Cowboy und witziger Komödiant beeindruckt. Bushs öffentliche Auftritte haben so den Glanz eines postmodernen Lebensgefühls durch die Dekonstruktion „des Ganzen“ ausgestrahlt, das in eine „Vielfalt begrenzter und heterogener Sprachspiele“ aufgelöst wurde, „die nicht mehr durch generalistische Einheitsstrategien vereinnehmbar“ waren (Welsch 1988, S. 27). So agierte Bush auf eine postmoderne Weise, indem er mit einer Pluralität divergierender Inszenierungen spielte, die sich in unterschiedlichen politischen Lagen an verschiedene Gruppen von AdressatInnen wandten. Aber wie die szenischen Rekonstruktionen des manifesten und latenten Sinns gezeigt haben, die im Zuge des diesem Aufsatz zugrunde liegenden Forschungsprojektes durchgeführt wurden, entfalteten Bushs Inszenierungen eine vereinnahmende Wirkung, weil gegenläufige Lebensentwürfe unterdrückt und in Anspruch genommene Lebensentwürfe nicht ernst genommen, sondern auf eine beliebige Weise zitiert wurden, um dem Publikum zu gefallen. Wie diese Selbstinszenierungen des Präsidenten beschaffen waren, lässt sich zusammenfassend folgendermaßen umreißen:

1. Wenn Bush sich auf seiner Ranch immer wieder als Cowboy präsentierte, der sich in Auseinandersetzung mit der äußeren Natur selbst schafft (vgl. König 2008, S. 75ff.), dann hat er zwar auf die um den wilden Westen entstandene Mythenbildung zurückgegriffen. Aber diese Inszenierung beruhte zugleich

auf einer Zerstörung der um den amerikanischen Traum entstandenen Bilderwelt. Denn wie Leslie Fiedler (1968) ausgeführt hat, war der die amerikanische Literatur prägende Mythos des Westens dadurch bestimmt, dass der White Anglo-Saxon Protestant (WASP) sich danach sehnte, die jenseits der Zivilisation gelegene Wildnis aufzusuchen, um sich durch die Verbindung mit dem Indianer in einen „neuen Menschen“ zu verwandeln, der weder Weißer noch Rothaut wäre. Wenn dagegen Bush den Westerner imitierte, dann inszenierte er das sinnentleerte Sprachspiel eines Cowboys, der die menschenleeren Weiten des Westens nach der Vernichtung der indigenen Bevölkerung allein kontrolliert und seinen Landbesitz als Angehöriger der herrschenden Klasse genießt.

2. Wenn Bush sich als charismatischer Prediger inszenierte, der am 11. September 2001 das „Gesicht des Bösen“ gesehen habe und das von Gott erwählte Volk zum Kampf gegen teuflische Mächte aufforderte, dann setzte er auf das unsinnige Sprachspiel eines apokalyptischen Kampfes der christlichen Heerscharen gegen die Mächte Satans, eine Inszenierung, welche 60 Millionen fundamentalistischer Christen in Amerika beeindruckte. Doch der dramatische Schein dieser religiösen Selbstinszenierung täuschte über die Realität hinweg, dass Bush sich über das christliche Gebot der Nächstenliebe hinwegsetzte, indem er Kriege führte, um die hegemonialen Interessen der Vereinigten Staaten im Nahen und Mittleren Osten zu verteidigen.
3. Wenn Bush erklärte, dass die amerikanischen Streitkräfte in Afghanistan und im Irak den von ihm beschworenen „Kampf der Kulturen“ austragen, dann präsentierte er sich als Feldherr, der von seinen Soldatinnen und Soldaten bedingungslosen Einsatz verlangte und zugleich von seinem „Stolz“ auf ihre Kampfbereitschaft redete (vgl. König 2008, S. 202 ff.). Doch wenn ihm die zynische Bemerkung unterlief, er würde amerikanische Soldaten „lieber für unser Volk opfern, wissen Sie, statt dem Kongress stundenlang Rechenschaft ablegen zu müssen“ (zitiert nach Frank 2004, S. 131), dann wird deutlich, dass auch die Selbstinszenierung als Feldherr für ihn nur ein unverbindliches Sprachspiel war, aufgrund dessen er sich als Oberbefehlshaber der amerikanischen Streitkräfte doch nicht ernsthaft seinen Soldatinnen und Soldaten verpflichtet fühlte. Diese Einschätzung wird auch durch folgende Beobachtung des amerikanischen Journalisten Bob Woodward (2006) bestätigt. So blieb im 2004 geführten Wahlkampf zur Wiederwahl des Präsidenten „eigentlich nie wirklich Zeit dafür (...), über Politik zu diskutieren“ (S. 446). Daher wurde auch das Thema Irak „nur durch die Wahlkampfbrille gesehen“ (ebd.). „Kein einziges Mal fragte Bush“ Robert D. Blackwill, seinen Koordinator für die Irakpolitik, „wie die Lage im Irak denn wirklich aussehe“ (ebd., S. 447). Obwohl die Gewalt im Irak vor dem Wahltag sprunghaft anstieg und es nach Kriegsende „keine militärische Strategie“ für das Zweistromland gab (ebd.), wirkte sich die sich permanent verschlechternde Lage im Irak nie auf den Wahlkampf aus, „weil alle Daten „unter Verschluss gehalten und vor den Wählern verheimlicht wurden“ (ebd., S. 448). So illustriert auch die Gleichgültigkeit gegenüber den im besetzten Irak herrschenden Missständen, dass das öffentliche Auftreten als Oberbefehlshaber nicht bedeutete, dass Bush für die im Irak operierenden amerikanischen Truppen Verantwortung übernahm. Vielmehr handelte es sich auch in diesem Fall um ein schöne Bilder produzierendes Sprachspiel, das nur dazu diente, seine Landsleute für den Präsidenten einzunehmen.

4. Wenn Bush sich als charismatischer Politiker inszenierte, der sich Kindern und Kindeskindern verpflichtet fühlte, weil er durch den Krieg gegen den Terrorismus eine friedlichere Welt schaffen wollte (vgl. König 2008, S. 212 ff.), dann arrangierte er ebenfalls ein widersinniges Sprachspiel. Denn in einer Demokratie setzt ein Staatsmann auf politische Verhandlungen, um die Interessen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen oder auch verschiedenen Staaten durch das Finden eines Kompromisses auszugleichen. Ein demokratisch gewählter Präsident, der sich seinem Volk gegenüber als Politiker verantwortlich fühlt, hätte sich gegen Kriege ausgesprochen, die gegen das Völkerrecht verstoßen, vor allem aus machstrategischen Gründen geführt werden und wie im Irak verheerende destruktive Kräfte entfesselt haben, die vor der militärischen Invasion absehbar waren.
5. Wenn Bush sich über die Lektüre von Büchern lustig machte, Grimassen schnitt (vgl. König 2008, S. 27 ff.), wenn jemand in seiner Anwesenheit einen Vortrag über die fatalen Folgen von Waldbränden hielt (vgl. ebd., S. 136), oder er sich über Feinde mit den Worten amüsierte, man werde im Krieg gegen Afghanistan schon nicht einem Kamel eine 10 Millionen Dollar Rakete „in den Hintern jagen“ (ebd., S. 291), dann setzte er auf ein clowneskes Sprachspiel, das alle anderen Inszenierungen relativierte.

Zusammenfassend heißt das, dass sich in Bushs öffentlichen Auftritten gerade dadurch ein postmodernes Lebensgefühl reproduziert hat, dass er eine Vielzahl von Sprachspielen miteinander kombinierte, die miteinander konkurrieren und sich gegenseitig destruieren: Die Bilder von einem die Wildnis allein durchstreifenden Cowboy, der nicht redet, sondern handelt, widersprachen den Selbstinszenierungen als Prediger, der den Glauben an Gott bemüht, um das Unheil des 11. September abzuwenden. Die christlichen Inszenierungen kollidierten mit der Selbstpräsentation als Feldherr, dem fadenscheinige Gründe reichen, um gegen Afghanistan und den Irak die gigantische Kriegsmaschinerie der einzigen Supermacht einzusetzen. Die militärischen Selbstinszenierungen widersetzten sich der Selbstpräsentation als charismatischer Staatsmann, der auf politische Verhandlungen setzt, um für künftige Generationen eine freiere und friedlichere Welt zu schaffen. Und alle diese sich gegenseitig desymbolisierenden Inszenierungen wurden noch durch die clownesken Einlagen überboten, die darauf hinauslaufen, dass der Präsident seine Landsleute gut unterhalten wollte, damit sie seinen Krieg gegen den Terrorismus unterstützen, mit dem allein es ihm ernst war. So bediente Bush das postmoderne Lebensgefühl, dass „anything goes“, wenn er in seinen Reden und öffentlichen Auftritten auf eine Pluralität heterogener Sprachspiele setzte, die unterschiedlichste Gruppen von Landsleuten ansprachen. Damit wird die Eigenart des von Bush praktizierten Autoritarismus fassbar: Während sich Hitler mit seinen herrischen und besessenen Auftritten bei Massenkundgebungen eines völkischen Autoritarismus bediente und gegen die Juden als Wurzel allen Übels wütete, hat Bush durch eine bunte Vielfalt heterogener Inszenierungen auf einen postmodernen Autoritarismus gesetzt. So hat Bush über zwei Amtsperioden hinweg viele Amerikaner begeistert, weil er durch seine Fernsehansprachen und Selbstinszenierungen das postmoderne Klima medialer Unterhaltungsshows aufgegriffen und es zugleich mit der autoritären Aufforderung verknüpft hat, sich seinem präsidialen Willen bedingungslos zu unterwerfen und sich von den durch den 11. September ausgelösten Gefühlen der Angst und Trauer, der Scham und Schuld, der Wut und Rache durch den Krieg gegen den Terro-

asmus zu befreien. Denn die Selbstinszenierungen als charismatischer Führer warben für den Weltanschauungskrieg gegen den internationalen Terrorismus, den Bush zur Wurzel allen Übels auf Erden stilisiert hat.

Anmerkungen

- 1 Überarbeitete Fassung eines am 23.5.2008 auf der DPG-Jahrestagung »Psychoanalyse im Zeichen der Globalisierung« gehaltenen Vortrags.
- 2 So wollte Horkheimer (1932) erforschen, wie es möglich sei, dass »das Handeln numerisch bedeutender sozialer Schichten nicht durch Erkenntnis, sondern durch eine das Bewusstsein verfälschende Triebmotorik bestimmt« werde (S. 59). Während zunächst Erich Fromm (1929, 1936) und späterhin Theodor W. Adorno u.a. (1950) die für antidemokratische Propaganda anfällige autoritäre Persönlichkeit untersuchten, analysierte Leo Löwenthal (1949) die Propagandatricks faschistischer Agitatoren, die rationale Überlegungen durch den Appell an irrationale und unbewusste Wünsche unterlaufen. Und Horkheimer und Adorno (1947) rekonstruierten in der *Dialektik der Aufklärung* die Eigenart der antisemitischen Weltanschauung, die wahnhaftige, religiöse und autoritär-nationalistische Versatzstücke miteinander verschmilzt.
- 3 Zu der Frage, wie in der tiefenhermeneutischen Gruppendiskussion Übertragung und Gegenübertragung genutzt werden, um einen Text in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn zu rekonstruieren und in welcher Beziehung dieses Verfahren zu der in Balintgruppen praktizierten Technik der Rekonstruktion eines Patientenfalles steht, vergleiche König (1993).
- 4 Der Begriff des *Lebensentwurfs* hebt darauf ab, dass der Gegenstand einer psychoanalytischen Textinterpretation die Intentionen und Interessen, die Wünsche, Ängste und Phantasien sind, welche die Akteure im Interagieren miteinander durch Worte ausdrücken und durch den Gebrauch von Metaphern sowie durch Mimik, Gestik und Tonfall inszenieren.
- 5 Zu der Frage, wie in den universitären Seminaren konkret verfahren wurde, wie groß die Veranstaltungen waren; wie sich die Szenen des Textes als in der Gruppe Gestalt annehmende Szenen reproduzieren, die wiederum Rückschlüsse auf den verborgenen Sinn der szenischen Textfiguren erlauben; und wie die Studierenden eigene Leseerfahrungen durch Tagebuchprotokolle und die Gruppendiskussionen durch Seminarprotokolle festhalten, vergleiche König (2008, S. 35-43, 59, 188-193).
- 6 Im Unterschied zur Theologie der evangelischen und katholischen Kirchen, die sich in ihrem wissenschaftlichen Umgang mit der Bibel um eine historisch-kritische Auslegung bemühen und die Texte der Heiligen Schrift symbolisch interpretieren, fassen die Evangelikalen die Worte der Bibel wörtlich auf. So wie es in der Bibel zu lesen ist, so habe es sich auch in Wirklichkeit zugetragen.

Literatur

- Adorno, T. W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D. H./Sanford, R. N. (1950): *The Authoritarian Personality. Studies in Prejudice*. Hg. von Horkheimer, M./Flowerman, S. H. New York.
- Adorno, T. W. (1950): *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M. 1973.
- Anders, G. (1956): *Die Antiquiertheit des Menschen*. Band I. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München 1983.
- Armbruster, J. (2002): Warum Mustafa bin Laden gut findet. Reaktionen auf den 11. September in der arabischen Welt. In: Stein, G./Windfuhr, V. (Hrsg.), S. 91-103.

- Bush, G. W. (2001): Am 7. Oktober gehaltene Rede zum Vergeltungsschlag gegen die Taliban und Osama bin Laden. Spiegel online.
- Bush, G. W. (2006): Gedenkrede zum 11. September am 13. 9. 2006. In: König, H.-D. (2008), S. 179-186.
- Dische, I. (2001): Als wir noch Kinder waren. Eine New Yorker Utopie – mitten in der Katastrophe. In: Dienstag 11. September 2001. Reinbek bei Hamburg, S. 24-32.
- El-Gawhary, K. (2002): Der Zwiespalt der Machtlosen. Die Araber und der Westen. In: Stein, G./Windfuhr, V. (Hrsg.), S. 104-114.
- Elter, A. (2005): Die Kriegsverkäufer. Geschichte der US-Propaganda 1917-2005. Frankfurt a. M.
- Erikson, E. H. (1968): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. München 1988.
- Fiedler, L. (1968): Die Rückkehr des verschwundenen Amerikaners. Die Wiedergeburt des Indianers im Bewusstsein des Neuen Westens. Reinbek bei Hamburg 1986.
- Frank, J. A. (2004): Bush auf der Couch. Wie denkt und fühlt George W. Bush? Gießen.
- Freud, S. (1900): Die Traumdeutung. Studienausgabe Bd. II. Frankfurt a. M. 1972.
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse, in: Freud, S.: Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt a. M. 1974, S. 61-134.
- Fromm, E., (1929): Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Stuttgart 1983.
- Fromm, E. (1936): Sozialpsychologischer Teil. In: Horkheimer, M. (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, 2 Bde. Paris, S. 77-135.
- Georg-Lauer, J. (1988): Das „postmoderne Wissen“ und die Dissens-Theorie von Jean-Francois Lyotard. In: Kemper, P. (Hrsg.), S. 189-206.
- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M. 1973.
- Hafez, K. (2002): Die irrationale Fehlwahrnehmung des „anderen“. Deutsche und arabische Öffentlichkeitsreaktionen auf den 11. September. In: Stein, G./Windfuhr, V. (Hrsg.), S. 21-246.
- Hamp, V./Stenzel, M. (1997): Das Alte Testament. Augsburg 1998.
- Hartmann, H. (1927): Die Grundlagen der Psychoanalyse. Leipzig.
- Horkheimer, M. (1932): Geschichte und Psychologie. Gesammelte Schriften Bd. 3, Frankfurt a. M. 1988, S. 48-69.
- Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Gesammelte Schriften Bd. 5, hg von G. Schmid Noerr. Frankfurt a. M. 1987, S. 11-290.
- Kemper, P. (Hrsg.) (1988): „Postmoderne“ oder Der Kampf um die Zukunft. Frankfurt a. M.
- Klapper, J. T (1960): The Effects of Mass Communication. Glencoe, Ill.
- König, H.-D. (1993): Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M., S. 190-222.
- König, H.-D. (2000): Tiefenhermeneutik. In: Flick, U./v. Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 556-568.
- König, H.-D. (2001): Tiefenhermeneutik als Methode psychoanalytischer Kulturforschung. In: Appelsmeyer, H./Billmann-Mahecha, E. (Hrsg.): Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis. Weilerswist, S. 168-194.
- König, H.-D. (2008): George W. Bush und der fanatische Krieg gegen den Terrorismus. Eine psychoanalytische Studie zum Autoritarismus in Amerika. Gießen.
- Langer, S. (1942): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M. 1984.
- Lazarsfeld, P. F./Berelson, B./Gaudet H. (1944): Wahlen und Wähler. Soziologie des Wahlverhaltens. Neuwied 1969.
- Löwenthal, L. (1949): Falsche Propheten. Studien zur faschistischen Agitation. In: Schriften Bd. 3, Frankfurt a. M., S. 11-159.
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. M.

- Lorenzer, A. (1971): Symbol, Interaktion und Praxis. In: Lorenzer, A. et al., Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt a. M.
- Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.-D./Lorenzer, A. et. al.: Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur, Frankfurt a. M., S. 11-98.
- Lorenzer, A. (1990): Verführung zur Selbstpreisgabe – psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Analyse des Gedichtes von Rudolf Alexander Schröder. In: Kulturanalysen 2. Jg., S. 261-277.
- Lyotard, J. F. (1979): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien 2005.
- Merton, R. K. (1957): Social Theory and Social Structure. Glencoe.
- Noelle-Neumann, E. (1980): Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. München.
- Noelle-Neumann, E./Schulz, W./Wilke, J. (Hrsg.) (1989) Publizistik, Massenkommunikation. Fischer Lexikon. Frankfurt a. M.
- O’Nan, S. (2001): Man muss uns sagen, wer unsere Feinde sind. Der Himmel über dem Pentagon, die Zuschauer zu Idioten geschrumpft: Von Washington über New York nach Hartford, Connecticut. In: Dienstag 11. September 2001. Reinbek bei Hamburg, S. 41-48.
- Schenk, M. (1987): Medienwirkungsforschung.
- Schulz, W. (1982): Ausblick am Ende des Holzweges. Eine Übersicht über die Ansätze der neueren Wirkungsforschung. In: Publizistik 27, S. 49-73.
- Sennett, R. (2004): Wie den Amerikanern das eigene Land unheimlich wird. Droht den USA ein sanfter Faschismus? In: www.jungeautoren.de (Stand: 8. 11. 2004).
- Singer, P. (2004): Der Präsident des Guten und Bösen. Die Ethik George W. Bushs. Erlangen.
- Sontag, S. (2001): Feige waren die Mörder nicht. In: Dienstag 11. September 2001. Reinbek bei Hamburg, S. 33-35.
- Stein, G./Windfuhr, V. (Hrsg.) (2002): Ein Tag im September. 11. 9. 2001. Hintergründe – Folgen – Perspektiven. Heidelberg.
- Thomä, H./Kächele H. (1973): Wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme der klinisch-psychoanalytischen Forschung. In: Psyche, 27. Jg., S. 205-236, S. 309-355.
- Weber, M. (1922a): Die drei Typen der legitimen Herrschaft. In: Weber, M.: Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik. Stuttgart 1973, S. 151-166..
- Weber, M. (1922b): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1980.
- Welsch, W. (1988): „Postmoderne“. Genealogie und Bedeutung eines umstrittenen Begriffs. In: Kemper, P. (Hrsg.): „Postmoderne“ oder Der Kampf um die Zukunft. Frankfurt a. M., S. 9-36.
- Wild, S. (2002): Wie liberal ist der Islam? Der 11. September und die „Erfolge“ von Osama bin Laden. In: Stein, G./Windfuhr, V. (Hrsg.), S. 150-162.
- Woodward, B. (2006): Die Macht der Verdrängung. George W. Bush, das Weiße Haus und der Irak. State of Denial. München.

Dirk vom Lehn

Körper(welten) in Interaktion.

Eine video-basierte Untersuchung zur interaktive Produktion von Erlebniswelten

Body(worlds) in interaction.

A video-based examination of the interactive production of event worlds

Zusammenfassung:

Die ‚Körperwelten‘ sind eine Ausstellung menschlicher Körper, die seit einigen Jahren durch Europa, den Fernen Osten und die USA tourt. Die Manager und Kritiker der Ausstellung betrachten die Körperwelten aus unterschiedlichen Gründen als „außerordentlich“. Kritiker argumentieren, die öffentliche Ausstellung toter menschlicher Körper sei unmoralisch und gesetzeswidrig. Die Ausstellungsmanager sehen die öffentliche Ausstellung der Plastinate dagegen als eine innovative Ressource, um ihren Besuchern „außerordentliche“ Erlebnisse zu ermöglichen. Dieser Artikel untersucht, wie Besucher der Körperwelten diese Ressourcen nutzen, um die Exponate zu erleben. Dadurch leistet er nicht nur einen Beitrag zum Verständnis der Besucherreaktionen auf die Körperwelten, sondern auch zu jüngeren soziologischen Debatten über die Art und Weise, wie Menschen mit den technischen und kulturellen Ressourcen umgehen, die ihnen von Ausstellungen geboten werden. Basierend auf einer Analyse von Videoaufnahmen und Feldbeobachtungen von Besuchern, die Exponate in den Körperwelten betrachten und inspizieren, argumentiert der Artikel, dass die außerordentlichen Erlebnisse der Ausstellung aus einer Ko-Produktion zwischen Ausstellungsorganisatoren und Besuchern hervorgehen.

Schlagworte: Körperwelten, Körperbild, Körperwissen, Soziale Interaktion, Event, Videoanalyse, Ethnomethodologie

Abstract:

‘Body Worlds’ is an exhibition of human bodies that currently tours Europe, the Far East and the USA. The organisers of the exhibition and those criticising it consider Body Worlds to be „extraordinary“ for different reasons. Whilst the latter argue the public display of dead human bodies is unethical and unlawful the exhibition managers consider the exhibition of plastinated human bodies as an innovative resource that facilitates extraordinary experiences. This paper explores how visitors to Body Worlds practically use the resources provided by the exhibition managers to experience the exhibits. Thus, it contributes to recent sociological debates about the ways in which people make use of the technical and cultural resources provided by organisers of exhibitions to facilitate extraordinary experiences. Based on video-recordings and field observation of visitors examining the exhibits the paper argues that the extraordinary experiences of Body Worlds result from a co-production between exhibition organisers and visitors.

Keywords: Body Worlds, body image, knowledge of the body, social interaction, event, video analysis, ethnomethodology

1. Einleitung¹

Seit einigen Jahren touren Günther von Hagens' Körperwelten durch Europa, den Fernen Osten und die USA. Die Körperwelten sind eine Ausstellung, die ihren Besuchern ein außergewöhnliches Erlebnis bieten soll. Sie zeigt durch einen technischen Prozess konservierte menschliche Körper, die in eine ästhetische Pose gebracht werden, um Ausstellungsbesuchern neuartige Einblicke in den Körper zu ermöglichen, die bisher, so Günther von Hagens, der Gründer der Körperwelten, Medizinstudenten und Experten der Anatomie vorbehalten waren.

Mit ihrem Ziel, Ressourcen für außergewöhnliche Erlebnisse bereitzustellen, können die Körperwelten im Zusammenhang mit jüngeren Debatten in der Soziologie und verwandten Disziplinen gesehen werden, die sich mit der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992) und dem „Erlebnismarketing“ (Pine/Gilmore 1999) sowie insbesondere mit der Produktion von „Erlebniswelten“ (Hitzler 2000, 2007) befassen. Genauso wie technische Medien oder soziale Veranstaltungen kann man die Körperwelten als eine von den Organisatoren bereitgestellte Ressource ansehen, die dazu dienen soll, ihre Besucher in „außergewöhnliche“ Bewusstseinsklaven, „Erlebniswelten“ wie sie von Hitzler (2000) genannt werden, zu befördern. Von Hagens und sein Team stellen Besuchern mit den konservierten Körpern Ressourcen bereit, die es ihnen erlauben sollen, mehr oder weniger vorbestimmte Erlebnisse zu machen. Diese Erlebnisse sollen eine Wirkung haben, die über den Moment der Ausstellung hinausreicht und Besucher dazu bewegt, ungesunde Lebens- und Essgewohnheiten sowie das Rauchen und den Alkoholkonsum aufzugeben (vgl. von Hagens 2001; von Hagens/Whalley 2002).

Die Körperwelten haben ein großes öffentliches Interesse auf sich gezogen. Neben den wachsenden Besucherzahlen und den Debatten über die Ausstellung in den Massenmedien hat sich auch ein akademischer Diskurs entwickelt, der die Ausstellung in Augenschein nimmt. Während sich ein großer Teil der akademischen Forschung mit der Plastination sowie der Legalität und Ethik der Körperwelten auseinandersetzt (vgl. Fonseca/Kliche 2006; Hirschauer 2002; Preuß 2008; Saake 2003; Stephens 2007; Wetz/Tag 2001), beschäftigen sich eine zunehmende Anzahl von Untersuchungen mit dem „Erlebnis“ der Besucher in der Ausstellung. Diese Untersuchungen verlegen sich zumeist auf unterschiedliche Interviewverfahren (vgl. Lantermann 2002; Leiberich et al. 2006), die Inspektion von Kommentarbüchern (vgl. Walter 2004b) oder auf Beobachtungen in der Ausstellung (vgl. Hirschauer 2002). Dieser Artikel analysiert im Detail Videofragmente, die an einigen ausgewählten Ausstellungsstücken in den Körperwelten aufgenommen wurden. Sein Interesse richtet sich auf die Art und Weise, wie Besucher selbst in und durch soziale Interaktion an den Exponaten Ressourcen zur interaktiven Produktion von Erlebniswelten hervorbringen.

2. Die "Außergewöhnlichkeit" der Körperwelten

Die Körperwelten sind eine kommerzielle Ausstellung menschlicher Körper, Körperteile und Organe. Sie beruht auf Günther von Hagens' Erfindung der Plastination, einem technischen Prozess, der Körperflüssigkeit durch eine synthetische Flüssigkeit ersetzt. Während die synthetische Flüssigkeit im Körper härtet, können die Gliedmaßen und Organe so geformt werden, dass sie im trockenen Zustand in einer gestalteten Position oder „Pose“ ausgestellt werden können (von Hagens 2001). In den Körperwelten, wie sie derzeit durch Europa, den Fernen Osten und jüngst durch die USA touren, können Ganzkörperplastinate beispielsweise in der Form eines Schwimmers, eines Läufers oder eines Schachspielers betrachtet werden. Die Posen der Ganzkörperplastinate werden laut von Hagens (2001) so gestaltet, dass sie die Wahrnehmung der Betrachter strukturieren. Sie stellen bestimmte Aspekte in den Vordergrund, die durch den übrigen Körper gerahmt werden. Insgesamt befanden sich in der Ausstellung in London (2002), in der diese Untersuchung durchgeführt wurde, 25 Ganzkörperplastinate. Zudem zeigen die Körperwelten auch eine kleinere Anzahl von Blutgefäßplastinaten und Skeletten sowie in konventionellen Glasvitrinen angeordnete Knochen und Organe (vgl. von Hagens/Whalley 2002).

Die öffentliche Ausstellung von „realen“ menschlichen Körpern hat zu regen Debatten über ihre juristischen, moralischen und ethischen Grundlagen geführt (vgl. Rager/Rinsdorf 2001). Vor der Ausstellungseröffnung in Londons Truman Brewery (2002) mahnten Journalisten und Politiker beispielsweise an, die Ausstellung schüre die Sensationslust der Bevölkerung: „This will appeal only to ghoulish groups in our society“ (MP T. Taylor in BBC 2002b). Andere Kommentatoren hielten dagegen, dass die Körperwelten ein Interesse am menschlichen Körper sowie ein Verständnis seiner Funktionsweise fördere: „Everyone came away feeling that they had learned a lot about the human body. It is basically an anatomical exhibition“ (MEP C. Davies in BBC 2002a). Die Kontroverse in den Houses of Parliament und den Medien ging soweit, dass über ein generelles Verbot der Körperwelten und des Imports der Plastinate ins Vereinigte Königreich diskutiert wurde.²

Die Ausstellungskritik richtet sich vor allem gegen die manchmal zweifelhafte Herkunft und die Ästhetisierung der Körper, die die Grundlage für die Plastinate bilden. Es wird argumentiert, dass die Körperwelten, durch die öffentliche Präsentation von Leichen, etablierte Werte auf Basis zur Befriedigung wirtschaftlicher Motive in Frage stellen. Die Ausstellung demokratisiere keinesfalls die Anatomie, wie deren Gründer, Manager und Organisatoren behaupten, sondern wollten als Wirtschaftsunternehmen aus der Umdeutung von existentiellen Erfahrungen und Gefühlen seiner Kunden Profit schlagen (siehe Beiträge in Fonseca/Kliche 2006). Für diese Autoren liegt das Außergewöhnliche der Körperwelten im ethisch fragwürdigen Umgang mit toten Körpern begründet. Leichen würden durch einen technischen Prozess ästhetisiert und öffentlich zur Schau gestellt, wodurch etablierte Wertvorstellungen untergraben würden (vgl. Fonseca 1999; Höhn 2001; Lübke 2001; Tröskén 2004; van Dijk 2001).

Diesen Argumenten stehen Medienberichte und Ergebnisse von Befragungen entgegen, die die Körperwelten als eine Ausstellung betrachten, in der Besucher etwas über den Aufbau und die Funktion des Körpers lernen. Artikel in liberalen Tageszeitungen weisen insbesondere darauf hin, dass der Ausstellungsbe-

such den Lebensstil positiv beeinflusst (vgl. Meek 2002; Searle 2002). Diese Darstellungen decken sich mit den Analysen von Befragungen und Kommentarbüchern. In Interviews geben Besucher an, dass der Ausstellungsbesuch nicht nur zu einer Reflektion über die eigene Sterblichkeit beigetragen hat, sondern auch zu einem Wandel ihrer Einstellung zu gewissen Lebensgewohnheiten und Genussmitteln (vgl. Lantermann 2002; Leiberich et al. 2006).

Einige Besucher äußern sich jedoch kritisch über die Ausstellung. Analysen von Interviews und Beiträgen in Kommentarbüchern zeigen, dass Besucher die Ästhetisierung der toten Körper kritisch sehen und dazu neigen, die Plastinate zu personifizieren und nicht wie Mediziner aus wissenschaftlicher Distanz betrachten (vgl. Charlton et al. 2001; Walter 2004ab). Ähnlich sehen dies auch Brock (2001) und Hirschauer (2002), wenn sie argumentieren, dass Besucher mit Exponaten kommunikative Beziehungen herstellen. Aufgrund dieser Befragungen, der Analysen von Kommentarbüchern und der Beobachtungen in der Ausstellung lässt sich mithin konstatieren, dass für Besucher das „Außergewöhnliche“ und „Bemerkenswerte“ der Körperwelten in der ästhetischen Exposition toter Körper für Bildungszwecke besteht. Ihre Auseinandersetzung mit den Plastinaten rührt sie einerseits zu einer emotionalen Reaktion und hilft ihnen andererseits den menschlichen Körper im Allgemeinen und ihren eigenen Körper im Besonderen besser zu verstehen. Andererseits äußern sie auch Kritik an der Ästhetisierung von toten Körpern zum Zwecke der öffentlichen Ausstellung und sehen die Plastinate als die sterblichen Überreste von konkreten Personen.

Die Körperwelten werden somit aus unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlicher Art und Weise als bemerkenswert und außergewöhnlich beschrieben. Diese Einschätzung der Ausstellung beruht auf Besucherbefragungen und auf Theorien und Annahmen über die Wirkung der Körperwelten auf die Besucher. Sie konzeptionalisiert „Außergewöhnlichkeit“ als weitgehend durch die Ausstellungsgestalter und -manager vorproduziert und als für jeden Besucher im Prinzip in gleicher Weise vorfindbar. Dieser Artikel möchte diese Bewertungen und Einschätzungen der Besucherreaktion auf die Körperwelten korrigieren, indem er untersucht, wie Besucher die Plastinate in dem Moment, in dem sie ihnen gegenüberstehen und sie betrachten und inspizieren, als ein bemerkenswertes und außergewöhnliches Objekt konstituieren. Er analysiert, wie sich die Besucher selbst durch ihre Aktivitäten an den Plastinaten in Erlebniswelten befördern. Eine solche Untersuchung erfordert eine detaillierte Analyse der Interaktionen von Besuchern an den Plastinaten.

3. Video-basierte Interaktionsanalyse

Um die soziale Organisation von Interaktionen, in und durch die Besucher der Körperwelten die Plastinate inspizieren und erfahren, herauszuarbeiten, ziehe ich Videoaufnahmen heran, die ich im Juli und August 2002 in der Ausstellung „Body Worlds: Fascination of the Real“ erstellt habe. Videoaufnahmen erlauben es dem Forscher³ Ereignisse wiederholt zu inspizieren. Neuere Technologien machen es ihm zudem möglich, Ereignisse Bild für Bild zu betrachten und so die Sequenz von Handlungsabfolgen zu rekonstruieren. Die Analysemöglichkeiten,

die sich dem Forscher durch die Verwendung von Videodaten ergeben, stellen ihn gleichzeitig vor das Problem, wie er mit der Fülle des ihm zur Verfügung stehenden Materials umgeht. Ein analytischer und methodologischer Rahmen ist erforderlich, mit dem er die Videodaten systematisch untersuchen kann.⁴

In der deutschsprachigen Soziologie ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Videographie zu nennen, die an gattungsanalytische und hermeneutische Verfahren anschließt (vgl. Knoblauch et al. 2006; Raab 2008). Sie ist insbesondere an der Herausarbeitung sozialer Formen, wie Gattungen interessiert, die sich nicht nur in der Sprache, sondern auch im körperlichen Handeln zeigen. Der vorliegende Artikel rekurriert jedoch auf Methoden, die in der jüngeren Vergangenheit aus Entwicklungen in der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1967) und Konversationsanalyse (vgl. Sacks 1992; Schegloff 2007) hervorgegangen sind. Sie verwenden Videoaufnahmen, gekoppelt mit ethnografischen Beobachtungen, um die Organisation von Handlungen und Aktivitäten insbesondere an Arbeitsplätzen zu erforschen. In ihrem Mittelpunkt stehen die Ressourcen und „verkörperten Praktiken“ (Garfinkel 2002) von Interaktionsteilnehmern. Sie arbeiten systematisch die soziale und sequentielle Organisation dieser Praktiken heraus und explizieren, wie Teilnehmer ihre Handlungen miteinander koordinieren und sich dabei zur materialen Umgebung hin orientieren, so dass sie in Kollaboration miteinander Arbeit verrichten können; wie also beispielsweise Archäologen ihren Gegenstand markieren, wie Personal in den Kontrollräumen von U-Bahnstationen zum reibungslosen Ablauf des U-Bahnverkehrs beiträgt oder wie in Krankenhäusern Ärzte und anderes Personal miteinander kooperieren, um den Körper eines Menschen zu anästhesieren und zu operieren (vgl. Bergmann 2005; Button 1993; Eberle 1997; Goodwin/Goodwin 1996; Heath/Luff 2000; Hindmarsh/Pilnick 2002; Luff/Hindmarsh/Heath 2000; Schubert 2006).

Der vorliegende Artikel analysiert Videoaufnahmen und Beobachtungen, um die sequentielle Organisation von verkörperten Praktiken herauszuarbeiten, durch die Besucher in Interaktion miteinander Erlebniswelten produzieren. Es geht also um die reflexive Produktion von Erlebnissen durch praktische Handlungen. Während die Theorie der Erlebniswelten, wie sie von Hitzler (2000, 2007) im Anschluss an die phänomenologische Lebensweltanalyse vertreten wird, den subjektiven Sinn der Akteure fokussiert, geht es mir darum zu zeigen, wie Erlebnisse aus der interaktiven Produktion von verbalen und körperlichen Handlungen an den Exponaten hervorgehen.

Zu diesem Zweck habe ich in den Körperwelten etwa 100 Stunden Videomaterial und Feldbeobachtungen produziert. Die Aufnahmen wurden gesichtet und katalogisiert und dann mit Hinsicht auf bestimmte Fragestellungen untersucht. Die Analyse beginnt mit einer detaillierten Transkription einzelner Fragmente, die das gesprochene Wort ebenso einschließt wie körperliche Bewegungen. Das Interesse liegt, wie bei der Konversationsanalyse, auf dem Herausarbeiten der sequentiellen Organisation von Handlungen; wann wird eine Handlung produziert, wie wird sie gestaltet, an welcher vorangehenden Handlung orientiert sie sich, und welche Handlung folgt auf sie (vgl. Heritage 1984; Schegloff 2007). Das Detail, das diese Analyse verlangt, schränkt die Länge und Anzahl der Fragmente, die untersucht werden können, ein. Ich konzentriere mich auf einige wenige, relativ kurze Fragmente, die miteinander verglichen werden, um Gemeinsamkeiten in ihrer Organisation herauszuarbeiten. Dadurch wird es möglich, Muster in der Handlungsorganisation und mögliche Abweichungen davon zu erkennen (vgl. Heath 2004; vom Lehn/Heath 2006).

Den Zugang zu der Ausstellung habe ich mit dem Management der Körperwelten in London vor Ort ausgehandelt. Ich habe mein Forschungsinteresse mit ihnen diskutiert sowie die Praktikabilitäten der Datenerhebung und ethische Aspekte video-basierter Forschung besprochen. Wir stimmten darin überein, die Besucher mittels Handzetteln über die laufende Forschungsarbeit und das Filmen in der Ausstellung zu informieren; die Handzettel lagen am Eingangsbereich der Galerien aus, wo die Aufnahmen und Beobachtungen gemacht wurden. Die Handzettel beschreiben das Ziel des Forschungsprojektes und sichern zu, dass die Videoaufnahmen ausschließlich für Forschungs- und Lehrzwecke verwendet werden. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass Besucher jederzeit das Museumspersonal oder den Forscher, der sich in der Ausstellung befindet, darum bitten können, die Kamera abzuschalten oder aufgenommene Daten zu löschen. Während der Datenerhebung sind nur einige wenige Besucher auf mich zu gekommen, um Näheres über das Projekt zu erfahren; kein Besucher hat sich geweigert, an der Untersuchung teilzunehmen.

Häufig wird von Kollegen, die andere Forschungsmethoden verwenden, Skepsis gegenüber Videoaufnahmen als sozialwissenschaftliches Datenmaterial geäußert. Sie argumentieren, dass die Gegenwart von Kameras in sozialen Situationen zwangsläufig zu einer Reaktivität der Forschungssubjekte führe. Die gefilmten Teilnehmer würden zu schauspielhaften Darstellungen verleitet, so dass die Reliabilität der Daten nicht gewährleistet sei; hier werden häufig Erfahrungen aus der Anthropologie herangezogen (vgl. Prosser 1998). Dieses Argument überschätzt meines Erachtens die schauspielerischen Fähigkeiten der Forschungssubjekte. Auf Basis der Untersuchungen, die ich und viele andere Forscher in Museen durchgeführt haben (vgl. Leinhardt/Crowley/Knutson 2002; vom Lehn/Heath/Hindmarsh 2001), gehe ich davon aus, dass Besucher an Ausstellungsstücken trotz der laufenden Kamera „natürlich“ handeln und nicht einen Handlungszusammenhang für die Kamera simulieren; oder wenn sie dies tun, der Handlungszusammenhang als für die Kamera dargestellt erkennbar ist (vgl. Laurier/Philo 2006; und hinsichtlich Tonaufnahmen vgl. Speer/Hutchby 2003).

Um den Einfluss der Datenerhebung auf die Ereignisse in der Ausstellung zu minimieren, habe ich mich, während die Videoaufnahmen gemacht wurden, nicht hinter der Kamera aufgehalten, sondern bin nur zu ihr zurückgekehrt, um das Aufnahmeband zu wechseln. Dies erlaubt mir, parallel zu den Videoaufnahmen, Feldbeobachtungen in der Ausstellung durchzuführen, die später in die Analyse einfließen. Dadurch wird die unweigerliche Selektivität von Videoaufnahmen durch eine weitere Perspektive ergänzt. Während der Beobachtungen habe ich auch andere Materialien, wie Objektbeschriftungen und Kataloge, gesammelt, Skizzen des Ausstellungsaufbaus angefertigt und informelle Interviews mit Besuchern und Ausstellungspersonal durchgeführt.

Im weiteren Teil des Artikels werde ich Videofragmente analysieren, um herauszuarbeiten, wie Erlebniswelten praktisch in Interaktion zwischen Besuchern vor einigen ausgewählten Plastinaten produziert werden. Wie in ethnografischen Untersuchungen üblich, wurden für die Veröffentlichung Fragmente ausgewählt, die interessante und besonders klare Beispiele für die Themen und Fragestellungen darstellen, die hier zur Disposition stehen.

4. Außergewöhnlichkeit identifizieren

Die Manager der Körperwelten versprechen den Ausstellungsbesuchern ein außergewöhnliches Erlebnis. Sie haben menschliche Körper so gestaltet, dass sie in einer Art und Weise erfahren werden können, die so ungewöhnlich ist, dass ein bleibender Eindruck im Erlebnisstrom der Besucher hinterlassen wird. Sie gehen davon aus, dass ihre praktische Arbeit an den toten Körpern und an der Ausstellung weitgehend bestimmt, wie die ausgestellten Plastinate erlebt werden. Anhand von Skizzen, die das Design von Plastinaten wie den Läufer und den Schwimmer darstellen, beschreibt von Hagens (2001) beispielsweise, welche besonderen Einsichten in den menschlichen Körper diese gestalteten Exponate bieten. Seine Beschreibungen der Plastinate sowie seine Argumente für die ästhetische Gestaltung der Exponate zeigen, was diese Ausstellungsstücke aus seiner Sicht zu außergewöhnlichen Objekten macht; die Plastinate sollen das Erlebnis, das Besucher in ihrer Auseinandersetzung mit ihnen haben, verkörpern und strukturieren.

Nachdem Besucher an einigen Skeletten und mit Muskeln ausgestaffierten Körpern vorbeigegangen sind, treten sie dem ersten Ganzkörperplastinat gegenüber. Es ist der Schachspieler, der Körper eines Mannes, der über ein Schachbrett gebeugt an einem Tisch sitzt. Wenn Besucher hier ankommen, verfallen sie häufig in Gespräche über ihre Beobachtungen. Diese Gespräche beziehen sich auf Aspekte der Exponate, die sie in Interaktion miteinander als bemerkenswert konstituieren. Das folgende Fragment zeigt Lisa⁵ und Molly, die den „Schachspieler“ betrachten.

Lisa steht neben Molly und betrachtet eine kleine Schachfigur, die vor dem Plastinat auf dem Tisch steht. Nach einigen Momenten, bemerkt sie mit erhobener Stimme, „look look you can see eyelashes“; während sie ihre Äußerung hervorbringt, fasst sie den linken Unterarm ihrer Freundin an. Durch die Gestaltung ihrer Äußerung bringt sie nicht nur ihr Erstaunen über diesen Aspekt des Plastinates zum Ausdruck, sondern ihre verbalen und taktilen Handlungen dienen auch dazu, bei Lisa eine Reaktion, die ihr eigenes Erstaunen teilt, hervorzurufen (Bild 1.2).

Molly produziert ihre Handlungen einen Augenblick, nachdem sie Liz, die sich den Rücken des Schachspielers angesehen hat, zu sich herüber gerufen hat. Als Lisa an ihrer Seite ankommt, zieht Molly die Aufmerksamkeit ihrer Freundin zunächst auf die kleine Spielfigur, bevor sie anschließend auf die Augenwimpern deutet (Bild 1.1). Mollys Referenz zu den Wimpern veranlasst Lisa dazu, ihren Blick zum Gesicht des Schachspielers zu richten; sie führt jedoch nicht dazu, dass Lisa ein ähnliches Erstaunen über den Fund zum Ausdruck bringt wie Molly, sondern sie bekundet, dass sie diesen Aspekt des Plastinates schon zuvor bemerkt habe, „I know I looked at it at first“ (Bild 1.3).

Bild 1.1

Transkript 1 - Chess Player; Lisa and Molly

M: (It's the only one with)



L: haha

Bild 1.2

M: look look you can see eyelashes

((Molly greift Lisas Hand))



Bild 1.3

L: yah I know I looked at it at first



Indem Besucher der Körperwelten bei ihrer Betrachtung der Plastinate in Interaktion miteinander bestimmte Aspekte derselben fokussieren, machen sie sich Moment-für-Moment mit dem bis dahin unbekanntem Artefakt vertraut. Sie lokalisieren Organe, Muskeln und Knochen, identifizieren Nervenfasern, Augenwimpern oder Fingernägel und reden darüber, wie sie diese Aspekte der Ausstellungstücke erfahren. Sie konstituieren diese Aspekte in Interaktion miteinander nicht nur als „Objekte“, sondern weisen sie durch ihre verbalen und körperlichen Handlungen auch als bemerkenswert aus (vgl. Goodwin 2000; Hindmarsh/Heath 2000).

Im Falle von sehr kleinen Ausstellungstücken werden diese Bemühungen, eine Reaktion bei Begleitern hervorzurufen, besonders deutlich. Das folgende Fragment wurde in der Sektion „Fortpflanzung“ aufgenommen. Hier befinden sich neben einer Reihe von plastinierten Föten und dem Ganzkörperplastinat der schwangeren Frau auch ein Glaskasten, der Embryos zeigt. Die Embryos befinden sich in Glaszylindern und sind ihrem Alter nach sortiert auf dem Kasten befestigt. Besucher, die den Glaskasten erreichen, bewegen sich langsam an ihm entlang, indem sie die Beschriftungen lesen, die am Fuße der einzelnen Zylinder angebracht sind, und betrachten dann den entsprechenden Embryo, bevor sie sich weiter bewegen. Wenn sie bei den älteren und merklich größeren Embryos,

die etwa acht Wochen alt sind, ankommen, verharren sie häufig deutlich länger, und inspizieren den Inhalt des Zylinders im Detail.

Das Fragment beginnt, als eine Frau den vorletzten Zylinder erreicht. Sie beugt sich vor und schaut sich ihren Inhalt genau an. Einen Moment später richtet sie sich auf und versucht die Aufmerksamkeit ihres Partners auf spezifische Eigenschaften des Embryos in diesem Zylinder zu richten. Insbesondere findet sie es bemerkenswert, dass ein Embryo in diesem Alter (acht Wochen) schon sichtbare Gliedmaßen hat; dabei weist sie insbesondere auf die Finger des Embryos hin, „it’s even got fingers (.) can you see“ (Zeile 1).

Einige Momente später fragt sie ihren Begleiter, ob er die Finger des Embryos gesehen hat, „can you see?“ (Zeile 7). Als sie ihre Frage hervorbringt, schaut sie den jungen Mann von der Seite her an und deutet mit ihrem rechten Zeigefinger auf den Embryo in der Kanüle (Bild 2.2). Die Frage wird im Anschluss an Handlungen produziert, die ihr vorausgehen. Einige Augenblicke zuvor, als beide Teilnehmer in vorgebeugter Haltung in Richtung des Embryos schauten, hatte die Frau die Frage schon einmal gestellt, „can you see“ (Zeile 3).

Transkript 2 - Frau und Mann, Embryos

1 F: oh look its look its even got fingers

2 (.5)

3 can you see

4 (1.3)

5 on the side

6 M: No::: ()

7 F: can you see? (.)

8 He has (.) you see next to the head
hes got little arms

9 M: Oh yah yah you can see it from there

Bild 2.1



Bild 2.2



Bild 2.3



Die Frau gestaltet ihre Frage so, dass die Aspekte des Embryos, auf die sie zeigt, dem Mann als bemerkenswerte Objekte erscheinen (Bild 2.1). Als sich der Mann wieder aufrichtet und anzeigt, dass er die Füße des Embryos nicht gesehen hat, startet die Frau einen zweiten Versuch. Sie macht einen kleinen Schritt zurück und lädt dadurch den Mann ein, ihren Standpunkt einzunehmen und den Embryo von dort zu inspizieren. Ihre Handlungen bewegen den Mann dazu, noch einmal genau hinzuschauen. Als er einen Schritt nach rechts macht und sich seitlich nach vorne beugt, um den Embryo näher zu begutachten, spezifiziert sie weitere Details, die am Embryo sichtbar sind, „next to the head he’s got little arms“. Dadurch zeigt sie an, dass sie fortlaufend für die Orientierung

ihres Partners sensibel ist und gibt ihm durch diese Äußerungen Anhaltspunkte, um die Gliedmaße des Embryos zu finden. Ihre verbalen und körperlichen Handlungen veranlassen den Mann, sich zur Seite zu beugen und von dort her in die Kanüle zu schauen; dadurch nimmt er quasi den Standpunkt seiner Begleiterin ein (Bild 2.3). Einen Moment später gibt er zu verstehen, dass er die Füße des Embryos nun gesehen hat; und er fügt hinzu, dass man diesen Aspekt der Embryos von der anderen Seite des Glaskastens sehen kann.⁶

Besucher betrachten und erfahren die Plastinate in Interaktion miteinander. Dabei stehen sie nicht in Ehrfurcht vor den Objekten und sind ihnen passiv ausgesetzt, sondern sie erkunden und inspizieren sie (inter-)aktiv. Die Art und Weise, wie sie bemerkenswerte Aspekte von Exponaten identifizieren, beeinflusst ihr Erlebnis derselben. Sie vollziehen ihre Handlungen und Interaktionen vor dem Ausstellungsstück planvoll, um dort mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen ein „Event“ zu organisieren. Dieses „Nano-Event“ ist von nur sehr kurzer Dauer, fokussiert jedoch die Erfahrungen der Teilnehmer für diesen Moment, so dass daraus ein gemeinsames Erlebnis wird, das sie in späteren Interaktionen reflektieren können. Zur Organisation von Nano-Events identifizieren die Teilnehmer bestimmte Aspekte der Plastinate wie beispielsweise deren Augenwimpern und Fingernägel oder die Gliedmaßen der Embryos und stellen sie in einer Art und Weise dar, dass sie für den Moment der Interaktion am Platinat als etwas Bemerkenswertes oder Außergewöhnliches erscheinen. Die Erlebnisse der Besucher sind keine subjektiven und kognitiven Reaktionen auf die Exponate, sondern in der Situation interaktiv produzierte Ereignisse, die als verbale und körperliche Handlungen sichtbar und für die weitergehende Interaktion der Teilnehmer relevant werden (vgl. Katz 1999).

In vielen Fällen reflektieren die verbalen und körperlichen Handlungen eines Teilnehmers nicht das Erstaunen, das sein/ihr Begleiter bei ihr/ihm hervorzurufen versuchte, indem er/sie den Aspekt eines Plastinates in einer bestimmten Art und Weise zeigt. Ein kurzes „haha“ oder „hmhm“ gibt zu erkennen, dass der Aspekt gesehen wurde, ohne dass jedoch ein ähnliches Erstaunen zum Ausdruck gebracht wird. Mithin gelingt die Produktion des Nano-Events vor den Platinaten zwar nur unvollständig, doch führt sie zumindest dazu, dass Teilnehmer, die ein Ausstellungsstück gemeinsam betrachten, für einen Moment den gleichen Aspekt des Exponates anschauen. Ähnliche Beobachtungen haben wir auch bei der sozialen Produktion von Reaktionen an Kunstwerken in Museen und Galerien beobachtet (Heath/vom Lehn 2004). Derartige Reaktionen werden gestaltet, so dass sie als Reaktionen auf Exponate und Antwort auf die vorangegangenen Handlungen des Begleiters sichtbar werden. Indem bei der Reaktion Zurückhaltung geübt wird, stellen Teilnehmer sicher, dass sich die Stimmung vor dem Ausstellungsstück nicht hochschaukelt, so dass die Ausstellungsdisziplin, von der Hirschauer (2002) spricht, interaktiv gesichert wird.

5. Bilder vom Körper entwerfen und animieren

Das Ende eines solchen Nano-Events markiert meist nicht das Ende der Inspektion des Ausstellungsstückes. Häufig ist ein solch außergewöhnliches Erlebnis der Beginn einer weiteren Erkundung der Exponate. Die Exponate sind so ge-

staltet, dass die Aufmerksamkeit der Besucher auf die innere Struktur und die Funktionsweise bestimmter Teile des Körpers gelenkt wird; dabei kann es um die Ausprägung der Muskeln von Sportlern gehen, um das Kardiovaskularsystem oder auch um den Geburtstrakt. Das folgende Fragment zeigt zwei Besucher, die ein Plastinat betrachten, das einen Torso mit Situs Inversus zeigt. In einem solchen Körper sind die Organe nicht so angeordnet wie in einem ‚normalen‘ Körper, sondern er weist eine inverse Struktur auf (Bild 3.0). Liz, die einige Minuten zuvor schon einen Blick auf den Torso und die beistehende Texttafel geworfen hat, schaut sich das Exponat gemeinsam mit John an.

Bild 3.0



Transkript 3

- L: and I think that's what Beth's father had (.)
 she said they ripped him open for (eh some) blood problem and they
 ripped open his spleen because it wasn't where it's meant to be
 (.3) and e:h
 (.3)
 I think what she was describing was this she didn't know exactly ()
 when everything is reversed she she didn't know but everything
 is in the wrong place
 so your liver is now on the left, your spleen is on the right,
 everything is literally (kind of)
- J: hmh
- L: and it says there

Während sich die beiden Besucher noch auf den Torso zu bewegen, erzählt Liz ihrem Begleiter John, dass beim Vater ihrer Freundin Beth der Situs Inversus diagnostiziert worden ist, als er operiert wurde. Die Ärzte hätten beim Aufschneiden des Körpers zur Operation versehentlich die Milz zerschnitten, die an der falschen Seite lokalisiert war, „they ripped open his spleen because it wasn't where it's meant to be“. Anschließend wendet sich Liz dem Plastinat zu und benutzt das Plastinat, um zu illustrieren, was den Torso mit Situs Inversus zu einem außergewöhnlichen Objekt macht.

Im Zuge ihrer Beschreibung des Situs Inversus gestikuliert sie vor dem Plastinat. Dabei führt ihre rechte geöffnete Hand von der rechten Seite zur linken, um anzuzeigen, dass sich die Leber im Situs Inversus in der linken Körperhälfte befindet, „so your liver is now on the left“, und die Milz in der rechten Körperseite, „your spleen is on the right“ (Bild 3.2). Die Bewegung ihrer Hand von der rechten zur linken Seite, die sie in Koordination mit der Produktion ihrer Äußerung hervorbringt, erfolgt, nachdem Liz den Körperzustand des Vaters ihrer Freundin beschrieben hat und einen kurzen Moment, nachdem sie die Leber im Plastinat identifiziert hat. Sie hält ihre Hand geöffnet vor dem toten Körper, gerade dort, wo die Leber sichtbar ist, und erklärt, dass in einem solchen Körper die Leber in der linken Körperseite ist. Mittels ihrer verbalen Äußerungen beschreibt Liz die Kondition des Situs Inversus, während sie gleichzeitig durch ihre Gesten die Struktur eines normalen Körpers anzeigt. Ihre Handlungen verkörpern den Kontrast zwischen einem „normal-“ strukturierten Körper und einem Situs Inversus (Bild 3.1). In der weiteren Folge des Fragments beendet sie die Beschreibung mit einer Verallgemeinerung ihres Befundes, den sie anhand von Leber und Milz illustriert hat, in dem sie ihre Arme zweimal vor dem Plastinat überkreuzt, „everything is literally (kind of)“, und demonstriert so die inverse Struktur des Situs Inversus (Bild 3.3).

Bild 3.1

Bild 3.2

Bild 3.3

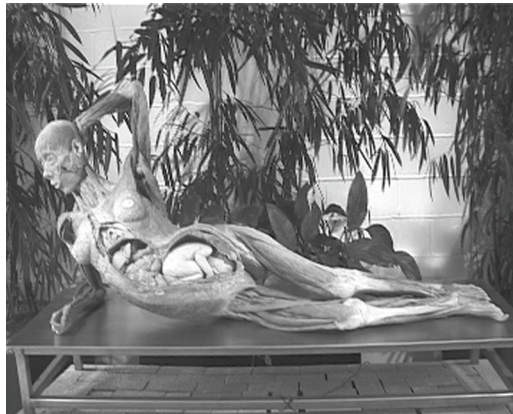


Ein Situs Inversus ist normalerweise unter der Haut verdeckt und daher ein unsichtbarer Körperzustand, der häufig unbemerkt bleibt. Das Plastinat erlaubt Besuchern diesen Körperzustand zu sehen. Dadurch soll dieses Plastinat im Sinne der Ausstellungsgestalter zu etwas Außergewöhnlichem werden. In der Besuchspraxis ist diese Außergewöhnlichkeit nicht vorgegeben, sondern wird erst in Interaktion zwischen Besuchern hergestellt.⁷ Liz und John sehen den Torso mit Situs Inversus im Lichte der verbalen und körperlichen Handlungen, die Liz vor dem Plastinat vollführt. Durch die Geschichte, die sie der Inspektion des Exponates vorausschickt, bietet Liz ihrem Begleiter zunächst einen Kontext, in dem er das Plastinat mit dem Situs Inversus sieht. Durch diese Kontextualisierung des Plastinates wird das Außergewöhnliche normalisiert. Außergewöhnlichkeit ist nicht durch die Ausstellungsmanager produziert worden, sondern findet sich im wirklichen Leben und tatsächlich in unserem Bekanntenkreis. Liz fährt dann fort, das Plastinat näher zu charakterisieren. Sie be-

schreibt im Angesicht des Plastinates die räumliche Beziehung zwischen den Organen eines Situs Inversus. Durch ihre verbalen und körperlichen Handlungen entwirft sie dabei ein Bild vom menschlichen Körper mit Situs Inversus. Dieses Körperbild ist, wie ihre Referenz zu dem Vater der Bekannten anzeigt, nicht etwa ein Kunstprodukt der Ausstellungsgestalter, sondern ein erfahrbarer Körperzustand (vgl. Cash/Pruzinsky 2002; Schilder 1950). Das Platinat als materiale Basis gekoppelt mit der Beschreibung, wie sich dieser Körperzustand in der Struktur des Plastinates manifestiert, formt die Grundlage für die Erfahrung, die die beiden Besucher an diesem Exponat machen.

Die Bilder vom Körper, die Besucher im Angesicht der Plastinate entwerfen, dienen nicht nur als Ressource, um über Körper, Körperzustände und Krankheiten, wie beispielsweise Lungenkrebs oder Herzinfarkte, zu sprechen, sondern auch als Ressourcen, um in Interaktion ein Verständnis von Körperfunktionen zu entwickeln. Das folgende Fragment wurde an der „Liegenden Schwangeren“ aufgezeichnet. Das Ausstellungsstück zeigt eine auf der Seite liegende Frau, die im 8. Monat schwanger ist; in ihrem Unterleib ist das Baby deutlich zu sehen (Bild 4.0). Es beginnt, nachdem eine Frau und ihre zwei Kinder, ein Mädchen und ein Junge, das Ausstellungsstück für einige Momente betrachtet haben.

Bild 4.0



Transkript 4

- 1 Mutter: when labour starts the () overhere
 2 Mädchen: mhm
 3 Mu: when it's ready
 4 ->Mä: mhm
 5 ->Mu: the muscles all these musc muscle around start like that (.)
 6 make contractions pushes
 7 ->Mä: it hurts
 8 Mu: coming out there
 9 Mä: it hurts
 10 Mu: sometimes they take it out through your tummy
 11 Mä: so that baby has to go through that tiny hole
 12 Mu: yah
 13 Mä: my god

Die Mutter entwirft das Körperbild einer Schwangeren bei der Geburt. In einer relativ distanzierten Art und Weise identifiziert sie die Organe, die für den Geburtsprozess von Bedeutung sind, „muscles around start like“, und beschreibt dann die Funktionsweise der Gebärmutter und der umliegenden Muskeln. Da-

bei bezieht sie sich auf die sichtbaren Aspekte der „Liegenden Schwangeren“ zur Strukturierung ihrer Beschreibung. Sie lokalisiert das Baby und die Gebärmutter und deutet dann mit ihrer ausgebreiteten linken Hand auf die sie umschließenden Kontraktionsmuskeln. Als das Mädchen durch eine geringfügige Veränderung in ihrer Blickrichtung zu erkennen gibt, dass sie diese Organe gesehen hat, transformiert ihre Mutter das statische Plastinat durch eine verbale Beschreibung, die durch Gesten begleitet wird. Die Beschreibung und Gesten animieren den statischen Körper der Liegenden Schwangeren. Sie setzen den Geburtsprozess sozusagen in Gang. Sie stellen dar, wie das Baby durch Kontraktionen der Muskeln, die die Gebärmutter umgeben, aus dem Mutterleib herausgepresst wird. Begleitet von verbalen Äußerungen, „make contractions“, schließt und öffnet die Mutter ihre zuvor ausgebreitete Hand zweimal und simuliert dann mit dem ausgestrecktem Zeigerfinger ihrer linken Hand und ihrer Äußerung, „pushes“, wie das Baby durch das Pressen der Muskeln bei der Geburt den Körper verlässt, „coming out here“ (Bild 4.4 & 4.5).

Transcript 4 - Mutter und Tochter, Liegende Schwangere

4 Mä: mhm

5 Mu: the muscles all these muscle
muscle around

6 start like that (.) make
contractions pushes

7 Mä: it hurts

8 Mu: coming out there

9 Mä: it hurts



Bild 4.1



Bild 4.2

Bild 4.3

So verwandelt die Mutter die „Liegende Schwangere“ in einen lebendigen, ‚als-ob funktionstüchtigen‘ Körper. Die Mutter koordiniert ihre Beschreibung und Animation des Plastinates mit der Orientierung der Tochter zum Objekt, die an den Gesten über dem Körper der Liegenden Schwangeren mit Blicken folgt. Als die Mutter mit ihrer Darstellung des Geburtsvorganges beginnt, versetzt sich das Mädchen in die Position des liegenden Körpers, „it hurts“ (Zeile 7 & 9). Die beinahe wissenschaftlich-distanzierte Beschreibung und Animation des Plastinates durch die Mutter kann nicht verhindern, dass das Mädchen einen persönlichen Bezug zu dem Exponat herstellt. Ihre wiederholte Feststellung, dass es bei der Geburt wohl zu Schmerzen auf Seiten der Frau kommt, spiegelt ihre Vorstellung der Erfahrung des Geburtsvorganges wider, den sie soeben in Interaktion mit der Mutter am Plastinat der Liegenden Schwangeren erlebt hat.

Bild 4.4



M: coming out there

Bild 4.5

G: It hurts

Mutter und Tochter entwerfen in ihrer Interaktion vor dem Platinat ein Körperbild, wodurch sie nachempfinden, wie ein weiblicher, menschlicher Körper die Geburt eines Kindes erfährt. Das Platinat der Liegenden Schwangeren wird zu einem bemerkens- und betrachtenswerten Objekt, indem die beiden Besucher durch verbale und körperliche Handlungen ein Bild seines Zustandes und seiner Funktionen entwerfen. Dabei setzen sie ihre eigenen Körper insbesondere in der Form von Gesten und Sprache so ein, dass Aspekte der Platinat gezielt in den Vordergrund treten oder als kontrastiver Hintergrund für die laufende Beschreibung benutzt werden. Körperbilder werden häufig auch dazu verwendet, Körperfunktionen in ihrer Dynamik darzustellen. Dabei können Bewegungen von Muskeln, Gliedmaßen oder Körperflüssigkeiten durch verbale Äußerungen und Gesten verkörpert und animiert werden. Die Beschreibungen der Körperstruktur und -funktion, die Besucher im Anblick der Platinat produzieren, haben häufig einen relativ distanzierten Charakter. Indem sich die Besucher dabei jedoch in das Platinat als funktionierenden Körper hineinversetzen oder die Erfahrung eines dargestellten Körperzustandes, wie des Situs Inversus eines Bekannten, auf das Platinat übertragen, wird es ihnen möglich, einen Körperzustand in einer bestimmten Situation nachzuempfinden.

6. Körperbilder in Interaktion

Wenn Besucher Platinat inspizieren, fokussieren sie nicht nur auf einzelne Körperteile, sondern setzen bestimmte Aspekte eines Ausstellungsstückes in Beziehung zueinander und entwerfen dadurch Bilder vom menschlichen Körper. Diese Körperbilder dienen ihnen im Gespräch als Ressource, um über Körperzustände und -funktionen zu sprechen. Dabei ist es nicht unüblich, dass Teilnehmer diese Bilder vom Körper, die sie zum Verständnis von Platinaten verwenden, in Beziehung zu den Konditionen von Körpern von Personen setzen, die sie kennen oder von denen sie gehört haben. So betrachten sie im oben geschilder-

ten Fall beispielsweise den Torso mit Situs Inversus im Vergleich zu dem Körper eines Bekannten. In anderen Fällen thematisieren sie den Herzinfarkt eines Onkels, den Mittelfußbruch eines bekannten Fußballspielers oder das Schicksal des Schauspielers Christopher Reeve, dessen Nervenstränge im Rücken durch einen Reitunfall beschädigt wurden. In diesem Sinne rücken die Teilnehmer häufig von einer reinen Inspektion der Plastinate ab, und benutzen die Bilder des Körpers, die sie vor den Ausstellungsstücken entwerfen, um auf die Körper anderer Menschen und deren Erfahrungen ihrer Körper zu reflektieren.

Die Analyse des folgenden Fragmentes fügt diesem Befund noch eine weitere Dimension hinzu. Es wurde wiederum am „Schachspieler“ aufgenommen. Das Fragment beginnt, nachdem drei Besucher, Pete, Tom und Gisela, am Schachspieler angekommen sind und sich ihn für ein paar Momente angesehen haben. Pete versucht dann die Aufmerksamkeit seiner Freunde auf einen bestimmten Aspekt des Schachspielers zu richten, den Plexus Brachialis, ein Nervenetzwerk, das Signale vom Rückenmark an Schulter, Arm und Hand leitet: „is that thee:::“.

Transcript 5

P: Is that thee:::
 G: hahhhh
 T: ff you seen the () overthere
 G: haahh
 P: Is that the ()
 T: yah (.) mhm
 (.3)
 G: look at the sciatic there (.)
 [
 T: yeah
 G: beautiful sciatic hahh↑
 T: yes
 G: hohh
 T: ()
 P: (have you?)
 G: Actually I haven't (.) I had
 P: (supposed to be)
 G: ehm a nerve stuck down there
 T: back pain isn't it?
 G: It's like someone () shot you ()
 In the back of your leg and there's nothing you can do about
 P: it's like

Als seine Zeigegeste den Plexus Brachialis erreicht, bestätigt sein Freund Tom, dass er den Plexus Brachialis gefunden hat, „yeah (.) mhm“ und hebt dann seine Hand an seinen Hals, wo er den eigenen Plexus Brachialis vermutet (Bild 5.1). Diese Geste wird einen Augenblick später von Pete wiederholt (Bild 5.2).

Bild 5.1



Bild 5.2



P: Is that thee

Besucher zu den Körperwelten erleben die Ausstellungsstücke nicht nur, indem sie dieselben betrachten und inspizieren, sondern sie stellen häufig auch Beziehungen zwischen Aspekten der Plastinate und ihren eigenen Körpern her. Sie sehen Plastinate im Lichte ihrer eigenen Körper und die eigenen Körper im Lichte der Plastinate. Durch Gesten zeigen sie nicht nur auf Aspekte der Ausstellungsstücke, sondern sie übertragen die Aspekte der Plastinate, die sie in Interaktion als Objekte konstituiert haben, auf ihre eigenen Körper. So verlegen sie den Fokus der Interaktion am Platinat vom Ausstellungsstück auf den Körper anwesender Besucher.

Die Fortsetzung des Fragments wirft weiteres Licht auf diese Beobachtung. Nachdem Pete und Tom einen Moment über den Plexus Brachialis gesprochen haben, deutet Gisela auf den an der Seite deutlich sichtbaren Ischiasnerv. Dieser Fund am Ausstellungsstück bietet ihr als drittem Teilnehmer in der Interaktion eine Ressource, um den Fokus der Interaktion zu verschieben, "look at the sciatic there". Nach einer kurzen Diskussion darüber, welche Folgen ein eingeklemmter Ischias für das körperliche Befinden hat, wenden sich die drei Besucher nahezu vollständig vom Schachspieler ab und ihren eigenen Körpern zu. Gisela beschreibt den Schmerz, den sie erlebte, als sie einen eingeklemmten Nerv in ihrem rechten Arm hatte. Sie führt ihre linke Hand an ihre rechte Schulter und dann am Arm entlang herunter bis zur Hand, wobei sie sagt, „a nerve stuck down there“ (Bild 5.4). Pete und Tom folgen ihrer Beschreibung und nicken ihr zustimmend zu. Tom nimmt dann Giselas Beschreibung eines eingeklemmten Nerves auf und beschreibt ein ähnliches Symptom in seinem linken Bein. Er hebt das Bein ein wenig, fasst seine Wade an, wo er den Schmerz fühlte und sagt „it’s like someone shot you in the back of your leg“ (Bild 5.5).

Bild 5.3



Bild 5.4



Bild 5.5



↑

G: I had a nerve stuck down there
It's like someone shot you in
the back of your leg

P: it's like...

Die Ausstellungsstücke in den Körperwelten bieten den Besuchern Ressourcen, die sie benutzen, um auf den menschlichen Körper zu reflektieren. Dabei beziehen sie sich entweder auf Körper von Menschen, die sie kennen oder von denen sie gehört haben – Freunde, Prominente, etc. – oder auf den Körper von anwesenden Besuchern. Diese Möglichkeit der Einbeziehung des Körpers anwesender Besucher in die Interaktion am Ausstellungsstück transformiert die Produktion ihrer Erfahrung der Körperwelten. Die statischen Plastinate werden durch die dynamischen Körper der Besucher als Ausstellungsstücke ergänzt oder gar ersetzt. Dabei identifizieren Besucher Körperteile und stellen räumliche oder funktionale Beziehungen zwischen ihnen her. Diese Beziehungen sind die Basis für die Bilder vom menschlichen Körper, die die Besucher im Angesicht der Plastinate entwerfen. Durch praktische Handlungen übertragen sie diese Körperbilder auf ihren eigenen Körper und stellen dann dar, wie sie beispielsweise Schmerzen im Ischias am eigenen Körper erlebt haben. Dabei deuten sie nicht nur auf die schmerzbehafteten Körperteile, sondern demonstrieren die erfahrenen Schmerzen durch ihre verbalen Äußerungen sowie ihre Gestik und Mimik (vgl. Heath 2004). So machen sie nicht nur ein Bild ihres Körpers und seiner Struktur und Funktion sichtbar, sondern sie artikulieren ein „Körperbild“ (Schilder 1950) oder „Körperschema“ (Waldenfels 2000), indem sie ihr Körperwissen durch eine Performanz vor den Exponaten darstellen und dadurch anderen Teilnehmern den Nachvollzug ihrer Körpererfahrung ermöglichen.

Diskussion

Die Körperwelten sind eine soziale Veranstaltung, die Ressourcen bereitstellen, um ihre Besucher in vorstrukturierte Erlebniswelten zu befördern (vgl. Hitzler 2007). Sie zeigen in ihren Ausstellungsräumen tote Körper von ‚realen‘ Menschen, die durch einen technischen Prozess konserviert und in eine Pose gebracht werden, die das Erlebnis der Besucher in einer bestimmten Art und Weise beeinflussen soll. Die in Posen gebrachten Plastinate heben bestimmte Aspekte des menschlichen Körpers hervor, so dass Besuchern ein anderer Blick auf Körperfunktionen und Körpermissfunktionen ermöglicht wird als durch technische Kommunikationsmedien wie Bücher, Simulationen oder Modelle.

Der vorliegende Artikel komplimentiert den bestehenden, relativ kleinen Korpus von Untersuchungen, die sich mit den Reaktionen von Besuchern auf die Körperwelten beschäftigen. Vorangegangene Untersuchungen bemühen sich darum, mit Hilfe von Befragungen und Analysen von Kommentarbüchern den subjektiven Sinn, den Besucher mit den Körperwelten verbinden, zu rekonstruieren (vgl. Hirschauer 2002; Walter 2004a,b). Mein Interesse gilt dagegen der Art und Weise wie Besucher die Ressourcen, die ihnen von den Managern und Organisatoren der Körperwelten zur Verfügung gestellt werden, nutzen, um ein „außergewöhnliches“ Erlebnis zu haben. Durch eine detaillierte Analyse von Videoaufnahmen und Feldnotizen erkundet der Artikel die alltäglichen Praktiken, durch die Besucher die Plastinate betrachten und untersuchen, wenn sie ihnen gegenüberstehen. Er argumentiert, dass es nicht die Plastinate sind, die die Besucher in Erlebniswelten befördern, sondern die Praktiken, durch die die Besucher auf die Exponate Bezug nehmen und sie füreinander in einem bestimmten Licht erscheinen lassen. Diese Praktiken werden zumeist in sozialer Interaktion ausgeführt.

In diesem Sinn schließt der Artikel nicht nur an Untersuchungen über die Besucherreaktionen auf die Körperwelten an, sondern leistet auch einen Beitrag zu jüngeren soziologischen Debatten über „events“ (Gebhard/Hitzler/Pfadenhauer 2000; Pfadenhauer 2008). Mit Blick auf die Eventforschung könnte man auf Grund der Analyse der Videodaten argumentieren, dass der „Körperhaftigkeit der Kommunikation“ (Knoblauch 2000) bei der Erfahrung der Plastinate eine besondere Bedeutung zu kommt. Die Ausstellungsgestalter versuchen durch das Design und Layout der Plastinate ein Erlebnis für ihre Besucher vorzuproduzieren; durch die Posen der toten Körper soll Wissen über Körperstruktur und -funktionen vermittelt werden. Die Besucher bringen jedoch Wissen über den Körper und ihre eigenen Körper zur Ausstellung mit. Mit Hilfe dieser mitgebrachten Ressourcen stellen sie ihr Körperwissen in der Form von Performanzen vor den Plastinaten dar. Sie produzieren Nano-Events, die dazu dienen sollen, dass ihnen und ihren Begleitern bestimmte Aspekte der Plastinate als „außergewöhnlich“ und bemerkenswert in Erinnerung bleiben.

Anders als die „Wissensperformanzen“ bei Power-Point Präsentationen (Pötsch/Schnettler 2006), die sich auf sorgfältig vorbereitete Skripts berufen, werden die Performanzen von Körperwissen in den Körperwelten ad hoc und in situ vor den Plastinaten ins Leben gerufen. Trotz des „ad-hoc Charakters“ dieser Performanzen kann von (Nano-)Events gesprochen werden, da die Teilnehmer, die ihnen zur Verfügung stehenden materialen und visuellen Mittel so organisieren, dass sie ihren Begleitern ein bemerkenswertes Erlebnis bereiten

können. Bei der Produktion der Nano-Events liegen die Aspekte der Plastinate im Zentrum der Performanz, die die Besucher in Interaktion miteinander als bemerkenswert identifizieren. Der Fokus dessen, was Besuchern als bemerkenswert oder außergewöhnlich erscheint, unterscheidet sich häufig davon, was ihnen durch die Gestaltung der Plastinate und die hinzugefügte Information von den Ausstellungsgestaltern nahe gelegt wird. Diese Differenz zwischen der Vorproduktion von Erlebnissen und der aktuellen Erlebnisproduktion ergibt sich aus dem Wissen über Körper, das Besucher mit in die Ausstellung bringen, und den Spezifika der Situation, in der sie auf die Plastinate treffen und sie inspizieren.

Durch die Analyse der Interaktion zwischen Besuchern der Körperwelten lernen wir nicht nur etwas über die interaktive Produktion von Erlebnissen in dieser Ausstellung, sondern auch etwas über das kulturelle (Körper-)Wissen, das Besucher in ihrer Interaktion an den Plastinaten zum Tragen bringen. Obwohl die meisten Besucher menschliche Körper außer in Büchern und Abbildungen wohl noch nie von Innen gesehen haben, zeigen sie in der Ausstellung ein Verständnis des Körperinneren. Das Innere des Körpers ist ihnen nicht vollkommen fremd; sie haben Theorien und Konzepte zur Hand, mit denen sie das, was sie hier sehen, beschreiben und erklären können. Diese Theorien und Konzepte mögen teilweise in formalen Bildungsinstitutionen erlernt worden sein. Sie scheinen jedoch zu einem großen Teil aus dem Alltag zu stammen und auf eigene Körpererfahrungen oder auf Interaktionen mit Menschen zurückzugehen, die bestimmte Körpererfahrungen gemacht oder beobachtet haben. Wenn Besucher Plastinate betrachten, verbinden sie ihr Körperwissen mit ihrer aktuellen Erfahrung des Objektes, dem sie gegenüberstehen. Das Produkt, das aus dieser Amalgamierung von Wissen und aktueller Erfahrung in der Situation vor dem Exponat hervorgeht, ist ein Körperbild. Besucher benutzen derartige Körperbilder dazu, um die Exponate mit ihren eigenen Körpern oder denen anderer Besucher oder anderer Menschen, die sie kennen oder von denen sie gehört haben, zu kontrastieren. Durch diese Reflektion der toten Körper in der Ausstellung auf Körper, die den Besuchern geläufig sind, werden in der Interaktion vor den Plastinaten Erlebnisse produziert, die bemerkenswert sind und in Erinnerung bleiben. Wie das Körperwissen, das Besucher mit in die Ausstellung gebracht haben, so sind die Aspekte des Körperwissens, die Besucher in der Ausstellung erwerben, potentiell auch für zukünftige soziale Situationen und Veranstaltungen von Relevanz. Die Ausstellungsmanager und -gestalter haben jedoch auf die Art und Weise, wie Besucher auf ihr in den Körperwelten erworbenes Wissen möglicherweise Bezug nehmen, noch weniger Einfluss, als auf die Produktion von Erlebnissen in der Ausstellung.

Wie die Manager und Gestalter der Körperwelten sind sich auch Manager von Museen immer mehr diesem sich verflüchtigenden Einfluss auf ihre Besucher bewusst. Mit Hilfe neuer Technologien und einer Präsenz in den Massenmedien und dem Internet versuchen sie, diesen Einfluss zu erweitern. Die Körperwelten sind hier nur ein Beispiel; Günther von Hagens produzierte eine Serie von Fernsehprogrammen zum Thema „Anatomie“ und vollzog vor laufenden Fernsehkameras eine öffentliche Leichenöffnung. In ähnlicher Weise werden immer mehr Ausstellungen in Museen von Fernsehprogrammen begleitet und nahezu jede Ausstellung bietet Besuchern weitergehende Informationen im Internet. Es ist vergleichsweise schwierig zu erforschen, inwieweit diese multimedialen Produktionen von ihrem Publikum benutzt werden, um sich im Sinne

Hitzlers (2000; 2007) in Erlebniswelten zu befördern. Die Analyse von sozialen Situationen in Ausstellungen und vor Ausstellungsstücken, wie sie hier am Beispiel der Körperwelten durch- und vorgeführt wurde, erlaubt uns zumindest einen Einblick in die interaktive Produktion von Erlebniswelten, und wie die von Managern und Gestaltern bereitgestellten Ressourcen in der Interaktion im Angesicht des Exponates Relevanz erhalten.

Anmerkungen

- 1 Der Artikel ist aus zwei Forschungsprojekten hervorgegangen, die sich mit der Kommunikation von Wissenschaft und Kunst durch Ausstellungen beschäftigen (ESRC Science and Society Programme (RES-151-25-00047) und AHRC (AR17441)). Ich möchte mich bei den zahlreichen Besuchern bedanken, die dem Filmen ihrer Aktivitäten in der Ausstellung zugestimmt haben, sowie dem Management der Körperwelten, die mir erlaubt haben, ihre Ausstellung in die Projekte einzuschließen, insbesondere Felicity Ruperti, Kevin Dunnett and Jana Brunkow. Zudem gilt mein Dank der Unterstützung bei der Analyse der Videodaten durch meine Kollegen im Work, Interaction and Technology Research Centre, insbesondere Christian Heath, Jon Hindmarsh und Paul Luff, sowie Rene Tuma (TU Berlin) für die Hilfe bei der Editierung des Textes.
- 2 Ähnliche Debatten über die Ausstellung sind nicht wieder aufgekommen, als die Ausstellung 2008 ein weiteres Mal in Großbritannien gezeigt wird.
- 3 Der einfacheren Lesbarkeit halber verwende ich hier die männliche Form, die sich auf den Autor des vorliegenden Artikels bezieht.
- 4 Für einen Überblick über den derzeitigen Stand der qualitativen Analyse visueller Daten siehe Schnettler/Rab (2008).
- 5 Die Namen der Teilnehmer sind Pseudonyme.
- 6 An dieser Stelle kann man argumentieren, dass die beiden Teilnehmer in diesem Moment eine "Reziprozität der Perspektiven" im Sinne von Schütz (1994) hergestellt haben (vgl. vom Lehn/Heath 2007).
- 7 Tatsächlich sahen viele Besucher die Besonderheit des Torsos nicht. Dies lag vermutlich daran, dass ihnen die normale Struktur von Organen im Körper nicht bekannt ist. In anderen Ausstellungen der Körperwelten wurde dem Torso mit Situs Inversus ein Torso beigefügt, in dem die Organe ‚normal‘ angeordnet sind.

Literatur

- BBC (2002a): Controversial body show defended. In: BBC News Online, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/arts/1869104.stm> (12.3.2002).
- BBC (2002b): MPs condemn body parts show. In: BBC News Online, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/1867283.stm> (12.3.2002).
- Bergmann, J. (2005): Studies of Work. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 639-646.
- Brock, B. (2001): Der gestaltete Körper. In: Wetz, F.J./Tag, B. (Hrsg.) Stuttgart, S. 267-278.
- Button, G. (1993): Technology in Working Order: Studies of Work, Interaction, and Technology. New York.
- Cash, T.F./Pruzinsky, T. (Hrsg.) (2002): Body Image: A handbook of theory, research, and clinical practice. New York.
- Charlton, M./Burbaum, C./Staublin, L./Zander, M. (2001): Was die Menschen an den „Körperwelten“ bewegt. In: Wetz, F.J./Tag, B. (Hrsg.) Stuttgart, S. 328-256.

- Eberle, T. S. (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 245-279.
- Fonseca, L. H. (1999): Wachstfigur – Mensch – Platinat. Über die Mitteilbarkeit von Sehen, Nennen und Wissen. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. 73/1, S. 43-68.
- Fonseca, L. H./Kliche, T. (Hrsg.) (2006): Verführerische Leichen – verbotener Verfall Hamburg.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Cambridge.
- Garfinkel, H. (2002): Ethnomethodology's Program. Working Out Durkheim's Aphorism. Lanham, Boulder, New York & Oxford.
- Gebhard, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2000): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen.
- Goodwin, C./Goodwin, M.H. (1996): Seeing as situated activity: formulating planes. In: Engestrom, Y./Middleton, D. (Hrsg.): Cognition and Communication at work. Cambridge, S. 61-95.
- Goodwin, C. (2000): Pointing as Situated Practice. In: Kita Sotaro (Hrsg.): Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet. Mahwah, NJ, S. 217-241.
- Heath, C. (2004): Analysing face-to-face interaction: video, the visual and material. In Silverman, D. (Hrsg.): Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London, Thousand Oaks & New Delhi, S. 266-282.
- Heath, C./Luff, P. (2000): Technology in Action. Cambridge.
- Heath, C./von Lehn, D. (2004): Configuring Reception: (Dis-)Regarding the 'Spectator' in Museums and Galleries. In: Theory, Culture & Society 21/6, S. 43-65.
- Heritage, J. (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge.
- Hindmarsh, J./Heath, C. (2000): Embodied reference: A study of deixis in workplace interaction. In: Journal of Pragmatics 32/12, S. 1855-1878.
- Hindmarsh, J./Pilnick, A. (2002): The Tacit Order of Teamworking: Collaboration and embodied conduct in anaesthesia. In: Sociological Quarterly 43/2, S. 139-164.
- Hirschauer, S. (2002): Scheinlebendige. Die Verkörperung des Letzten Willens in einer anatomischen Ausstellung. In: Soziale Welt 53/1, S. 5-30.
- Hitzler, R. (2000): „Ein bisschen Spaß muß sein!“ – Zur Konstruktion kultureller Erlebniswelten. In: Gebhard, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.), Opladen, S. 401-412.
- Hitzler, R. (2007): Von der Lebenswelt zu den Erlebniswelten. Ein phänomenologischer Weg in soziologische Gegenwartsfragen. In: Dreher, J./Pfadenhauer, M./Raab, J./Schnettler, B./Stegmaier, P. (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie: Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden, S. 131-140.
- Höhn, H. J. (2001): Vergängliche Würde? In Wetz, F. J./Tag, B. (Hrsg.), Stuttgart, S. 215-240.
- Katz, J. (1999): How Emotions Work. Chicago.
- Knoblauch, H. (2000): Das strategische Ritual der kollektiven Einsamkeit. Zur Begrifflichkeit und Theorie des Events. in: Gebhard, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen, S. 33-50.
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-J. (Hrsg.) (2006): Video-Analysis – Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt a. M.
- Lantermann, E. D. (2002): Körperwelten as Seen by the Visitors. In: von Hagens, G./Whalley, A. (Hrsg.), Heidelberg, S. 208-215.
- Laurier, E./Philo, C. (2006): Natural Problems of Naturalistic Video Data. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-J. (Hrsg.), Frankfurt a. M., S. 181-190.
- Leiberich, P./Loew, T./Tritt, K./Lahmann, C./Nickel, M. (2006): Body Worlds exhibition – visitor attitudes and emotions. In: Annals of Anatomy 188: 567-573.
- Leinhardt, G./Crowley, K./Knutson, K. (Hrsg.) (2002): Learning Conversations in Museums. Mahwah, NJ.
- Lübbe, H. (2001): Anatomie und Menschenwürde. In: Wetz, F. J./Tag, B. (Hrsg.): Schöne neue Körperwelten. Der Streit um die Ausstellung, Stuttgart, S. 85-87.

- Luff, P./Hindmarsh, J./Heath, C. (2000): *Workplace Studies. Recovering Work Practice and Informing System Design*. Cambridge.
- Meek, J. (2002): Show of dissected corpses cuts both ways. In: *The Guardian*. London (23.3.2002).
- Pfadenhauer, M. (2008): *Organisieren: Eine Fallstudie zum Erhandeln von Events*. Wiesbaden.
- Pine, B. J./Gilmore, J. H. (1999): *Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage*. Harvard.
- Pötzsch, F.S./Schnettler, B. (2006): Bürokraten des Wissens? 'Denkstile' computerunterstützter visueller Präsentationen. In: Gebhard, W./Hitzler, R.: *Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart*. Wiesbaden, S. 187-203.
- Preuß, D. (2008): *Body Worlds: looking back and looking ahead*. In *Annals of Anatomy* 190, S. 23-32.
- Prosser, J. (Hrsg.): (1998): *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London.
- Raab, J. (2008): *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen: Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz.
- Rager, G./Rinsdorf, L. (2001): Wenn die 'Gruselleichen' kommen – die 'Körperwelten' in der Presse. In: Wetz, F.J./Tag, B. (Hrsg.), Stuttgart, S. 301-327.
- Saake, I. (2003): Vom Verschwinden der Leiche. Auf soziologischer Spurensuche bei Bestattern, Pathologen und Plastinateuren. In: *Irseer Dialoge: Kultur und Wissenschaft interdisziplinär*. Band 8. Stuttgart, S. 67-86.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on Conversation*. Oxford.
- Schegloff, E. A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Volume 1. Cambridge.
- Schilder, P. (1950): *The Image and Appearance of the Human Body*. New York.
- Schnettler, B./Raab, J. (2008): Interpretative Visual Analysis. Developments, State of the Art and Pending Problems. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9/3, Art. 31, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803314>.
- Schubert, C. (2006): *Die Praxis der Apparatemedizin. Ärzte und Technik im Operationsaal*. Frankfurt a. M.
- Schütz, A. (1972): *Collected Papers Vol. 1: The Problem of Reality*. The Hague.
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York.
- Searle, A. (2002): Getting under your skin. in *The Guardian*. London (23.3.2002).
- Speer, S. A./Hutchby, I. (2003): From ethics to analytics: Aspects of participants' orientations to the presence and relevance of recording technologies. In: *Sociology* 37/2, S. 315-337.
- Stephens, E. (2007): Inventing the Bodily Interior: Écorché Figures in Early Modern Anatomy and von Hagens' Body Worlds, In: *Social Semiotics* 17/3, S. 313-326.
- Trösken, H. (2004): Körperwelten-Schau ist unmoralisch. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. (11. Januar 2004).
- van Dijk, J. (2001): *Body Worlds: The Art of Plastinated Cadavers*. In: *Configurations* 9, S. 99-126.
- vom Lehn, D./Heath, C./Hindmarsh, J. (2001): Exhibiting Interaction: Conduct and Collaboration in Museums and Galleries. In: *Symbolic Interaction* 24/2, S. 189-216.
- vom Lehn, D./Heath, C. (2006): Interaction at the exhibit-face: video-based studies in museums and galleries. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-J. (Hrsg.), Frankfurt a. M., S. 101-113.
- vom Lehn, D./Heath, C. (2007): Perspektiven der Kunst – Kunst der Perspektiven. In: Hausendorf, H. (Hrsg.), München, S. 147-170.
- von Hagens, G. (2001): Gruselleichen, Gestaltplastinate und Bestattungszwang. In: Wetz, F. J./Tag, B. (Hrsg.), Stuttgart, S. 40-84.
- von Hagens, G./Whalley, A. (2002): *Body Worlds – The Anatomical Exhibition of Real Human Bodies*. Heidelberg, Germany: Institut für Plastination.

- Waldenfels, B. (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a. M.
- Walter, T. (2004a): *Plastination for Display: a new way to dispose of the dead*. In: *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 10/3, S. 603-627.
- Walter, T. (2004b): *Body Worlds: Clinical detachment versus anatomical awe*. In: *Sociology of Health and Illness* 26/4, S. 464-488.
- Wetz, F.-J./Tag B. (Hrsg.) (2001): *Schöne neue Körperwelten. Der Streit um die Ausstellung*. Stuttgart.

Saskia Bender

Kunst als konstruktive Krisenbewältigung

Schulkulturforschung an einer kunstbetonten
Regelgrundschule

The arts as a constructive means of coping with crisis

Research on school culture in a regular elementary school with
a focus on arts activities

Zusammenfassung:

Die theoretisch begründete Skepsis gegenüber einer gelingenden Verbindung von Kunst und Schule steht realgeschichtlich einer vielgestaltigen kunstorientierten Arbeit an Schulen gegenüber, die derzeit durch den Ausbau der Ganztagschule noch vorangetrieben wird. In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einer Schulkulturanalyse präsentiert, die das kunstbetonte Schulprogramm einer Regelgrundschule in einem sozialen Brennpunktgebiet als in die symbolische Ordnung der Schulkultur eingegangenes ausweisen. Weiterhin werden die aus der Kunstbetonung resultierenden schulkulturellen Strukturproblematiken und die zentralen strukturellen Widersprüche herausgearbeitet: Die Orientierung an realitätsentlasteten Modus ästhetischer Erfahrung legitimiert die Ausblendung der krisenhaften Einbettung der Schule. Diese Form der Krisenlösung stößt jedoch an strukturelle Grenzen, denn auch an einer kunstbetonten Schule bleibt die Schulkultur auf die Vermittlung universell gültiger Wissensbestände bezogen.

Schlagerworte: Schulkulturforschung, Schulentwicklung, ästhetische Erfahrung, bildungsferne Milieus.

Abstract:

While chances for successful school-and-the-arts alliances are viewed with theoretically grounded skepticism, real history shows that there is a large variety of arts activities at schools. Today, these activities are even further enhanced by the expansion of the all-day school. The results of an analysis of the school culture at a regular elementary school located in a deprived area show that the school program's focus on arts activities has become part and parcel of the symbolic order of the school's culture. The article further deals with the structural problems on the level of school culture and with the key structural contradictions that result from this focus on arts activities: The blocking-out of the school's crisis-prone embedding is legitimated by the relief from the pressure of reality that is provided by this orientation to the mode of esthetic experience. This form of solution to crisis, however, comes up against structural limitations, for even at a school with a focus on arts activities, school culture is still geared to the imparting of universally valid knowledge.

Keywords: research on school culture, school development, esthetic experience, educationally deprived milieus

1. Einführung

Theoretisch steht die Zielorientiertheit pädagogischen Handelns dem Postulat der Autonomie der Kunst und damit der Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Erfahrung und Bildung entgegen. Um dennoch den Sinn einer auf die Kunst bezogenen Pädagogik zu bestimmen, wird derzeit abseits von Versprechungen und Wirkungserwartungen (vgl. Ehrenspeck 1998) verstärkt auf Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung zurückgegriffen (z.B. Alheit/Brandt 2006; Marotzki/Niesyto 2006; Mattenklott/Rora 2004; Peez 2000, 2006). Insbesondere bezüglich der Frage einer gelingenden Integration ästhetischer Erfahrung und Bildung in die an „klaren Verstandesbegriffen“ und „ethischen Handlungsorientierungen“ ausgerichtete Regelschule (Mollenhauer 1990, S. 484) herrschte und herrscht Uneinigkeit¹. Denn spezifische Orte können durch die Schaffung von Rahmenbedingungen und Unterstützungsleistungen durchaus hilfreich sein für die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen, sie können im ungünstigen Fall deren Entfaltungsmöglichkeiten aber auch entscheidend beschränken (vgl. Mollenhauer 1996, S. 258).

Dieser theoretisch begründeten Skepsis bezüglich den Möglichkeiten von Ästhetischer Bildung und Erziehung vor allem in der Schule steht die realgeschichtliche Entwicklung einer zunehmenden Verbreitung kunstbetonter Schulprofile sowie kunstorientierter Einzelzüge an Schulen im Kontext aktueller Schulentwicklungsbemühungen gegenüber, die derzeit durch den Ausbau der Ganztagschule noch weiter voranschreitet.² Empirisch muss hier die Frage beantwortet werden, was mit einer Institution passiert, die sich programmatisch auf das Zeichensystem Kunst und die diesem im Wesentlichen zugeordnete Erfahrungsform, die ästhetische Erfahrung, bezieht.

Im Horizont einer allgemeinpädagogischen Fragestellung nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Verbindung von Pädagogik und Ästhetik werden in diesem Beitrag Ergebnisse aus einer Einzelfallstudie an einer Regelgrundschule in einem sozialen Brennpunkt präsentiert, die seit 1989 mit und an einer kunstbetonten Schulprofilierung arbeitet. Die Schule wurde 1996 mit einem international anerkannten Preis für innovative Schulen ausgezeichnet und darf sich seit 1997 offiziell „kunstbetonte Grundschule“ nennen. Das besondere Konzept³ wurde bereits von anderen Schulen adaptiert.

Die Fallstudie ist in Anlehnung an die theoretischen und methodischen Rahmungen von Helsper u.a. (2001) als Schulkulturanalyse konzipiert. Entsprechend werden weder normative Orientierungsmarken für ‚gute Schulen‘ als Analyseraster angelegt, noch Versprechungen bezüglich einer gelingenden Verbindung von Pädagogik und Ästhetik präskriptiv in die Analyse der kunstbetonten Schulprofilierung eingebunden. So kann zu einer Theoriegenerierung hinsichtlich einer Verbindung von Kunst und Schule im Kontext von Schulentwicklung beigetragen werden.

2. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung

Eine Schulprofilierung, die sich programmatisch auf die Kunst bezieht, impliziert zwei Varianten der Gewichtung. Zum einen eine Orientierung an der kunstwissenschaftlichen Perspektive, die eine historische Entwicklung der bildenden Künste und ihre materielle Bestimmung in den Blick nimmt. Als Konsequenz einer solchen Schwerpunktsetzung könnte eine Schule sich ausschließlich auf den curricularen Ausbau spezifischer Wissensbereiche konzentrieren. Zum anderen kann eine solche Profilierung auf die These aufbauen, dass die Geschichte der Kunst durch die Erfahrungen mit ihr konstituiert wird (vgl. Bertram 2005, S. 51) und dementsprechend die ästhetische Erfahrung und die sich dabei im Subjekt vollziehenden Prozesse in den Mittelpunkt stellen. Folgt man dem schriftlichen Schulprogramm im vorliegenden Fall, dann entwickeln sich dessen Kerngedanken deutlich in Bezug auf diese Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen durch die Kunst und künstlerische Tätigkeiten sowie den damit verbundenen Wirkungserwartungen.

Die ästhetische Erfahrung zeichnet sich nun durch einen eigentümlichen Charakter aus. Im Rekurs auf Bubner (1989) findet sich bei Roszak (2004) die folgende Definition: Demnach beschreibt die ästhetische Erfahrung einen

„kreativen Wahrnehmungsakt, der Selbsterkenntnis und Welterkenntnis zugleich einschließt und in dem sich eine unbegrenzte Freiheit intellektueller Betätigung zu einer Art Spiel verselbstständigt, das durch keine begriffliche Bestimmtheit eingeschränkt und von dessen Teilnahme kein Subjekt ausgeschlossen ist (...), egal wie gebildet und welchen Alters der ästhetisch aktive Mensch jeweils sein mag“ (Roszak, 2004, S. 41).

Über diese spielerische Selbstverständigung richtet sich die Aufmerksamkeit des Subjekts auf das unproblematische Funktionieren der Erkenntniskräfte als notwendige Vermittlung zwischen sinnlich Besonderem und geistig Allgemeinem. „Die ästhetische Erfahrung hat in diesem Sinn eine durchaus praktische Bedeutung. Sie stiftet Vertrauen oder drängt – negativ gesagt – die Skepsis zurück“ (Bertram 2005, S. 122).

Hieran anschlussfähig sind die Bestimmungen der ästhetischen Erfahrung als aus einer Krise durch Muße hervorgehende von Oevermann (2004). Dieser unterscheidet insgesamt drei Krisentypen, denen er jeweils bestimmte Konstitutionen von Erfahrung zuordnet. Tatsächliche Erfahrungen können dabei nur innerhalb eines solchen Prozesses der Krisenbewältigung entstehen, also in einem Vollzug von Lebenspraxis, für die keine Handlungsrouninen zur Verfügung stehen. Denn solange man routiniert handelt macht man keine Erfahrungen, sondern lebt von Erfahrungen, die man schon gemacht hat (vgl. 2004, S. 165). Die ästhetische Erfahrung unterscheidet sich von anderen krisenhaften Erfahrungen nun dadurch, dass sie in einem Raum der Muße und damit realitätsentlastet stattfindet. Als selbstgenügsame Wahrnehmung ist sie zwar ein Teil von Praxis, aber eine die „als Muße zugleich aus der Routine bewusst herauspringt unter der Bedingung der Handlungsentlastetheit“ (2004, S. 167). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die Wahrnehmung um ihrer selbst willen, die sich über spezifische Wahrnehmungsinhalte zu einer Erkenntnis um ihrer selbst willen als ästhetische Erfahrung verdichtet. Gerade Kinder, je jünger sie sind, so Oevermann, befinden sich quasi ganz wie von selbst in diesem Zustand der Muße. Diese Form der Bewältigung von Krisen, die in der Kindheit

durch Muße erzeugt werden, wird zu der souveränen „Basis für einen strukturellen Optimismus“ (2004, S. 169). Die Bedingung dafür ist, dass Eltern ihre Kinder quasi von dem ‚Ernst des Lebens‘, also von tatsächlich krisenhaften Erfahrungen entlasten⁴. Entsprechend der Bestimmung der Konstitution ästhetischer Erfahrung, als aus Krisen durch Muße hervorgehende, handelt es sich bei solchen Erfahrungen nicht ausschließlich um die Bestätigung von Verständnissen, sondern auch um Infragestellungen und Veränderungen (vgl. Bertram 2005, S. 161). Die Anschlussfähigkeit Oevermanns ist hier auch insofern bedeutungsvoll, da im Zusammenhang mit der Anwendung der Rekonstruktionsmethode der Objektiven Hermeneutik die ästhetische Erfahrung als Modus der Krise durch Muße analytisch zugänglich gemacht werden kann.

3. Einzelschulforschung als Schulkulturforschung

Die Erkenntnis, dass sich innerhalb der gleichen Schulform und trotz vergleichbarer Rahmenbedingungen Schulen ganz unterschiedlich entwickeln, führte ab der Mitte der 1980er Jahre dazu, dass die Gestaltbarkeit der innerschulischen Organisationsstruktur der Einzelschule in das Zentrum des Interesses rückte (Fend 1996; Wenzel 2004). Begriffe wie Schulklima, Schulethos, Schulgeist und insbesondere der Begriff der Schulkultur wurden herangezogen, um die empirisch feststellbaren Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Schulen zu erklären. Dahinter stand die Intention, die Gesamtheit einer Schule analytisch zu erfassen. Allerdings wurden die vermeintlichen Merkmale einer gelingenden Schulkultur schnell zu normativen Orientierungsmerkmalen, vor deren Hintergrund Schulkultur zur Gestaltungsaufgabe gerann (vgl. Wenzel 2004). *Schulentwicklung* erscheint in diesem Kontext als gelungen, wenn sich *Schulkultur* einstellt. Helsper u.a. (2001) verweisen diesbezüglich auf die Gefahr, eine analytische Rekonstruktion der Schulkultur einer Einzelschule von vornherein im Horizont normativer Vorstellungen einer ‚guten Schule‘ als Ist-Soll-Vergleich anzulegen, was die Erfassung schulkultureller Ausprägungen, die in einem solchen Verständnis jede Schule spezifisch ausbildet, möglicherweise verhindert (2001, S. 18). Schulkultur wird in neueren Arbeiten deshalb als „symbolische Ordnung“ der Einzelschule begriffen, die durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit historisch spezifischen Rahmenbedingungen, bildungspolitischen Strukturentscheidungen, systemischen Vorgaben und über die sozialen Aushandlungen, um die Durchsetzung pluraler kultureller Ordnungen konstituiert wird (vgl. 2001, S. 25). Diese „symbolische Ordnung“ der Einzelschule wird von Helsper u.a. als ein Verhältnis von *Realem*, *Symbolischem* und *Imaginärem* ausdifferenziert. Als *Reales* werden die gesellschaftlichen Strukturierungen sowie Strukturproblematiken (Antinomien) bezeichnet, die als Regeln übergreifender sozialer Ordnungen konstitutiv für das schulische Handeln sind. Sie können durch dieses zwar variiert und modifiziert aber nicht prinzipiell außer Kraft gesetzt werden. Das *Symbolische* umfasst demgegenüber die spezifische Ausformung und Bearbeitung der Strukturvarianten durch die schulischen Akteure. Hier findet sich die eigentliche, durch Handeln vermittelte Ausgestaltung der Schulkultur. Diese Strukturmomente der Einzelschule sind allerdings wiederum Rahmenvorgaben für einen individuellen und gruppenspe-

zifischen Umgang mit diesen. Das *Imaginäre* bezeichnet schließlich das Selbstverständnis der Institution, bzw. das Verhältnis der kollektiven und individuellen Akteure zu sich selbst. Es findet seinen Ausdruck in Selbstbildern der Institution, z.B. als Präsentation der Schule in Ansprachen, Festen, Veröffentlichungen und insbesondere in programmatischen Entwürfen, wie z.B. in Schulprogrammen. Eine Rekonstruktion von Schulkultur besteht somit in der „Erschließung des spannungsvollen Verhältnisses zwischen dem Realen, dem Symbolischen und dem Imaginären der einzelnen Schule“ (2001, S. 25).

Da auf der Ebene des Realen nicht aufhebbare antinomische Strukturen angesiedelt sind, die die Grundlage jeder spezifisch ausgeformten Schulkultur darstellen, können die einzelnen Akteure von der Notwendigkeit des Handelns und damit der Entscheidung und Bewährung dieser Entscheidungen nicht entbunden werden, sondern auf der Ebene der symbolischen Ordnung der einzelnen Schule nur spezifisch ausgestaltete Strukturvarianten der Grundantinomien des pädagogischen Lehrerhandelns ausbilden. Eine Bewältigungsform real nicht aufhebbarer Widersprüche und Ambivalenzen ist dabei die Konstruktion eines Schulmythos, der Ungewissheit und Unsicherheiten im alltäglichen pädagogischen Handeln imaginär überbrückt. Hier wird insbesondere die Dynamik der Anerkennungs- und Ausschlussverhältnisse der jeweiligen Schule legitimiert und sinnstiftend begründet und damit letztendlich die symbolische Gewalt der Institution verdeckt. Solche Bewährungsmythen werden allerdings erst durch eine verbürgende Gemeinschaft zur überzeugenden Gewissheit (vgl. 2001, S. 74). Empirisch bleibt der eine Schulmythos, der sich auf eine umfassende Verbürgung aller schulischen Akteure stützen kann deshalb der idealtypische Grenzfall. Als ein Ergebnis der Studie von Helsper u.a. (2001) wird diesbezüglich festgehalten, dass es an einer Schule immer einen *dominanten Schulmythos* als Ergebnis der kollektiven Auseinandersetzung der schulischen Akteure gibt, von dem sich Einzelne mehr oder weniger stark auch durch die Entwicklung von oppositionellen Gegenentwürfen distanzieren können.

Durch die Ausarbeitung eines Schulprogramms wird die Bewährungsproblematik der Einzelschule nun zusätzlich zugespitzt (vgl. Helsper u.a. 2001, S. 86; Helsper/Böhme 1998). Denn in Schulprogrammen werden insbesondere pädagogische und organisatorische Ziele und Orientierungsmarken formuliert, sowie Mittel und Wege diese zu erreichen. Durch diese meist idealen oder zumindest in die Zukunft gerichteten Formulierungen werden sowohl die Qualität als auch die Quantität der Ansprüche an Schule noch gesteigert. Es wachsen die ohnehin schon immensen Begründungs- und Legitimationsnotwendigkeiten schulischen Handelns. Da die grundlegenden Antinomien dabei fortbestehen, führt die beträchtlichere Ansprüchlichkeit zu einer Steigerung der Bewährungsdynamik mit der Folge erhöhter Scheiternsrisiken. Dadurch wird die mythologisierende Überbrückung zwischen Anspruch, Aufgabe und Möglichkeiten zusätzlich herausgefordert.

Anschlussfähig ist hier nun eine Aufmerksamkeitsrichtung, die sich mit der konkreten Ausrichtung einer Programmatik intensiver beschäftigt. Welche Bedeutung hat es für eine Schule hinsichtlich der beschriebenen Bewährungsproblematik, dass sie mit einem spezifisch inhaltlich ausdefinierten Schulprogramm institutionell arbeitet und agiert? Es ist möglich, dass die Arbeit mit einem Schulprogramm nicht allein aufgrund der Profilierung an sich zu einer Verschärfung der Antinomien pädagogisch-professionellen Handelns führt, sondern dass insbesondere die inhaltliche Schwerpunktsetzung spezifische Verschie-

bungen, Zuspitzungen oder Entlastungen innerhalb aller beschriebenen Ebenen professionellen Handelns zur Folge hat, die dann möglicherweise auch konstruktiv, als reflexive Arbeit an Schulkultur, wirken können.

4. Forschungszugang

Schulportrautforschung⁵ im Bezug auf Schulprofilentwicklungen sieht sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass aus auch in diesem Fall vorliegenden schriftlichen Fixierungen des Schulprogramms keine Rückschlüsse auf die schulisch alltägliche Realität abgeleitet werden können. Solche „Selbstbilder“ einer Institution können die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Handlungen und Handlungsverkettungen unterschiedlicher schulischer Akteure und die sich daraus ergebenden Strukturmomente und latenten Sinnstrukturen der jeweiligen Schule mehr oder weniger zutreffend darstellen, „aber auch deutliche Idealisierungen und Verzeichnungen bilden“ (Helsper u.a. 2001, S. 25).

Auch im vorliegenden Fall konnte nicht von einem konsensuellen Arbeiten an und mit der Kunstbetonung ausgegangen werden, sondern es musste angenommen werden, dass das Programm als solches auf einer Ebene des Idealen bzw. Imaginären anzusiedeln ist und sich in seinen Zielsetzungen sowie Operationalisierungsstrategien von der alltäglichen schulischen Praxis, als symbolischem Niederschlag institutionellen Handelns, unterscheidet. Vor diesem Hintergrund wurde die Fallanalyse unter der Fragestellung angelegt, zu welcher spezifischen Ausdrucksgestalt eine Schulkultur kommt, die sich im Zusammenspiel mit einem kunstbetonten Schulprogramm innerhalb eines sozialen Brennpunktgebietes entfaltet, und wie es durch diese spezifische Kultur, die sich wiederum in einzelfallspezifischen Anerkennungskulturen und Milieubindungen niederschlägt, zu harmonischen oder konfligierenden Passungsverhältnissen (vgl. Kramer 2002) zu Schülern unterschiedlicher kultureller und milieuspezifischer Herkunft kommt. Der Zugang zum Feld wurde ethnografisch gestaltet. Dokumentiert wurden spezifische Institutionentexte, Lehrer und Schülerinterviews sowie im Kunstunterricht entstandene Arbeiten der Schüler. Die Auswertung des Materials erfolgte schließlich mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik. Diese Methode ist in besonderer Weise geeignet, die Inkonsistenzen und Brüche zwischen idealen Anspruchshaltungen und einer sich vollziehenden Lebenspraxis aufzuzeigen, und die rekonstruierten institutionellen Sinnstrukturen konnten sinnlogisch zu den Fallrekonstruktionen der Schülerpositionen vermittelt werden (vgl. Kramer 2002).

Im Folgenden werden aus dem Gesamtzusammenhang der Fallstudie die Ergebnisse bezüglich der Analyse der Schulkultur dargestellt. Über die objektiv hermeneutische Rekonstruktion eines Teils der Schulleiterrede zur Einschulungsfeier, die zugleich Rede und Interaktion und damit konkrete Handlungspraxis mit den Schülern darstellt, wird nachfolgend der Versuch unternommen, die Sinnstruktur, die spezifischen Strukturproblematiken, die Lösungsversuche und schließlich den dominanten Schulmythos herauszuarbeiten, und bezüglich der zu unterscheidenden schulkulturellen Ebenen auszdifferenzieren.⁶ Um einen Eindruck über das Datenmaterial zu vermitteln, werden zwei längere Protokollauschnitte präsentiert. Die Darstellung der Rekonstruktion

kann an dieser Stelle, aufgrund der Komplexität des sequenzanalytischen Verfahrens, nur ausdrücklich ergebnisorientiert erfolgen.

4.1 Rekonstruktion der Schulleiterrede zur Einschulungsfeier

1. (rauschen, stimmen, kinderrufe)⁷
2. R: so, ich denke dass jetzt alle da sind und bitte, alle, platz zu nehmen . die/die größeren kinder- ((unverständlich 2 Sek)) (über mikrofon gesprochen - im folgenden wird das ausgewiesen was nicht in das mikrofon
3. hineingesprochen wird)
4. (2min) (rauschen, stimmen, kinderrufe)
5. *ein gong wird geschlagen*
6. (17 sek) *sch-sch-rufe* (es wird leiser)
7. R: soo guten morgen liebe kinder
9. K: . guten morgen (langgezogen) (es antworten nicht alle aber viele der anwesenden kinder ziemlich zeitgleich)
10. R: ach das hab ich ja gar nich` gehört, guten morgen
11. K: guten morgen (laut schreiend und kreischend)
12. R: . guten morgen liebe eltern, und freunde, der kinder (stimme angehoben)
13. E: . ((guten)) morgen
14. R: . guten morgen, heute, ist ein ganz besonderer tag, und ihr habt schon so lange dadrauf gewartet nicht wahr
15. (stimme angehoben)
16. K: . jaaaa
17. R: den . den ganzen sommer lang und jetzt die letzten tage, noch drei mal schlafen, noch zwei mal schlafen, noch ein mal schlafen, und habt gestern euer bestes kleid anprobiert (stimme angehoben) ja (stimme angehoben)
19. K: jaaa
20. R: .. und heute isses so weit . heute ist euer erster, schultag . ganz aufregend wird die nächste zeit und ganz
21. aufregend ist heute der erste tag .

Der Beginn des Protokolls zeichnet sich im Wesentlichen durch die Schwierigkeiten des Redners aus, angesichts der anwesenden anscheinend heterogenen Personengruppe zu einem einheitlichen Format zu finden, mit dem die Strukturierung dieser außeralltäglichen Situation der Einschulungsfeier gelingend umgesetzt werden kann. So werden in den ersten sieben Zeilen mehrfach und mit unterschiedlichen Markieren (z.B. Mikrofon, Gong) Versuche unternommen, eine Transformation des zunächst eher informellen Zusammenhangs einzuleiten, um zunächst die notwendigen Bedingungen für einen Beginn der Feier überhaupt herzustellen. In Zeile fünf kommt es sogar zu einer völligen Regression der Transformationsfigur als wieder einsetzende Informalisierung in Gestalt einer zweiminütigen Pause, in der die unstrukturierte Geräuschkulisse des Anfangs („rauschen, stimmen, kinderrufe“) wieder erscheint. In der Gesamtfigur verfestigt sich durch den beständigen Wechsel zwischen möglichen Formaten der Eindruck einer strukturellen Krise der Herausgehobenheit und Außeralltäglichkeit dieses Zusammenhangs. Dennoch scheint es durchaus gewisse Regeln und Routinen zu geben, über die zumindest der Sprecher und ein Teil der anwesenden Kinder verfügen. Diese können aber in der aktuellen, dieser Praxis enthobenen Situation nicht als verbürgt vorausgesetzt werden.

Erst ab dem Teil der Interaktion (Zeile 8), die sich ausschließlich an die Kinder richtet, findet der Redner zu einer beständigen Struktur. Die krisenhafte Infragestellung des Zusammenhangs gründet demnach vermutlich in den anwesenden Erwachsenen.

Strukturell konsistent setzt sich nun eine Anleihe am Format des Kasperletheaters durch. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um eine formale Nä-

he, denn der Redner verlangt über das wiederholte Einfordern des Grußes dieselbe emotionale und habituelle Beteiligung von den Kindern, wie sie in einem Kasperletheaterstück zu erwarten wäre. Strukturell handelt es sich damit nun um eine *Inszenierung* von Außeralltäglichkeit angelehnt an die (ästhetische) Form des Kasperletheaters. Durch das wiederholte Einfordern des Grußes werden die Kinder über das spielerische Format auf die Sinngebungen der Institution verpflichtet.

Im Anschluss folgt die Begrüßung der Erwachsenen. Direkt angesprochen werden jedoch nur die Eltern. Andere eventuell Anwesende wie Geschwister, Verwandte und Gäste werden unter die Rest-Kategorie „Freunde“ subsumiert. Insofern kommt hier eine Nichtachtung von weitläufigen Verwandtschaftsbeziehungen und damit zusammenhängenden Milieubindungen zum Ausdruck. Latent bedeutet dies den Eltern, dass ihre Kinder sich nun aus der neu etablierten Bindung an die Schule und mit deren Unterstützung, als autonom werdende Akteure ihrer Bindungs- und Bildungsprozesse, aus sozial und biologisch gegebenen Zugehörigkeiten lösen können, zugunsten selbst gewählter Freundschaftsbeziehungen und damit neuer Bildungs- und Identitätswürfe. Für den daraufhin noch einmal erfolgenden Gegengruß des Redners sind verschiedene Lesarten konstruierbar. Festzuhalten bleibt, dass die Eltern nicht wie die Kinder auf ein bestimmtes Format verpflichtet werden. Sie werden damit nicht wie diese mit pädagogischem Aufwand in den schulischen Zusammenhang eingeführt und integriert.

Im Anschluss wird die Einschulung als ein Übergangsereignis mit besonderer biographischer Bedeutung ausgewiesen („heute, ist ein ganz besonderer Tag“) und die Zeit vor der Initiation zu einer Zeit des Wartens („und ihr habt schon so lange dadrauf gewartet nicht wahr (stimme angehoben)“) Hinter dieser übergreifenden Deutung müssen andere Dinge, die die Tage vor dem Schuleintritt gefüllt haben könnten, zurücktreten. Emotional wird diese Zeit über die Anlehnung an Formen des kindlichen Erwartens besonderer Ereignisse („noch drei mal schlafen, noch zwei mal schlafen, noch ein mal schlafen“), wie z.B. Weihnachten, die Fahrt in den Urlaub, oder den Geburtstag, als eine freudige und spannungsvolle ausgewiesen. Ungeachtet eventuell abweichender Empfindungen (Angst, Gleichgültigkeit) der Kinder, wird so ein starkes normatives Szenario eines wichtigen mit Freude und Spannung erwarteten Ereignisses etabliert. Die Thematisierung der Vergangenheit ist damit im Grunde die Frage nach der Erfüllung der Voraussetzungen für die nun folgende Initiation: ‚Habt Ihr denn alle gewartet?‘. Nur derjenige, der riskieren will aus der gestifteten Gemeinschaft und damit aus der gelingenden Initiation ausgeschlossen zu werden, würde an dieser Stelle nicht mit ‚ja‘ antworten. Das heißt, die erfolgreiche Bewährung besteht nur darin, sich in einem Duktus der Spontaneität und Freiheit den heteronomen Sinngebungen der Institution anzuschließen. Diese Struktur wiederholt sich schließlich auch an der darauf folgenden Frage nach einer vorbereitenden Ästhetisierung („und habt gestern euer bestes Kleid anprobiert“). Das heißt aber auch, dass die Kinder für einen erfolgreichen Übergang auf die Führung der Institution angewiesen sind. Diese Führung selbst wird über die Anlehnung an spielerische und ästhetisch-fiktive Erfahrungsräume sehr kindgemäß angelegt und umgesetzt. Ab dem Moment der Thematisierung der Initiation übernimmt nun auch der Redner die Gestaltung des Kommenden. Entsprechend ist es im Folgenden nicht mehr nötig, eine interkommunikative Bestätigung der Kinder einzuholen. Inhaltlich wird die kommende Schulzeit als Aben-

teuergeschichte entworfen. Ebenso wie die Helden in solchen Narrationen haben die neuen Schulkinder kognitive und emotionale Herausforderungen zu bestehen, aber ebenso wie in den kindgerechten Abenteuerromanen werden sie gestärkt und gefestigt, wenn nicht sogar ruhmreich, aus diesen hervorgehen. Die Schulzeit wird über diese narrative Figur zur fiktiven Geschichte. Sie wird einer bedrohlichen Realität damit scheinbar entlastet. Niemand wird wirklich leiden, auch nicht an Langeweile und niemand kann endgültig scheitern. Der Redner wird in dieser Variante zum auktorialen Erzähler, der die Figuren durch die Geschichte navigiert, damit aber auch ihr Schicksal in den Händen hält.

Mit dem Vollzug der Initiation sind die Kinder also endgültig Teil der ‚großen Erzählung‘ der Institution und die gesamte Schulzeit wird zum aufregenden und spannenden Abenteuer. Es ist zwar durchaus mit ambivalenten Erfahrungen zu rechnen, aber den Kindern wird eine Bewährung in Aussicht gestellt, solange sie sich in der Obhut des Redners bzw. der Institution befinden, die er vertritt. Die Schule selbst wird damit als der sichere Ort entworfen, in den das vermeintlich krisenauslösende Umfeld nicht mehr hineindringt. Und die Kinder bewähren sich, indem sie sich auf diese Fiktion, diesen Entwurf einer anderen Welt oder auch Gegenwelt einlassen. Das heißt aber auch, dass erst das Ausblenden der Realität hier vermittelt über eine Umdeutung der Gegenwart und Vergangenheit, die nicht durch Schule bestimmt war, den Weg in eine Zukunft möglich macht. Dennoch geht der Redner nicht so weit, die gesamte Schulzeit als eine von negativen Erfahrungen entlastete darzustellen. Er entwirft vielmehr einen Raum, der für die Existenz bedrohenden, realen Krisen nicht zugänglich ist. Die Krisen, die dort statthaben sind lediglich ‚Krisen durch Muße‘.

Aber auch die Schule selbst sieht allein in dem strukturellen Ausblenden der krisenauslösenden Realität die Möglichkeit, überhaupt noch in der herkömmlichen Weise als Schule zu funktionieren. Und nur dadurch kann an pädagogischen Idealen festgehalten werden, nämlich der umfassenden schulischen Integration und der Bildung aller. Auf ihre krisenauslösende Einbettung reagiert diese Schule nicht mit Resignation, nicht mit Transformation, sondern mit einem Gegenentwurf. Dieser richtet sich nicht gegen das System der modernen Regelschule und stellt etwa dessen Angemessenheit und Wirksamkeit angesichts der Schwierigkeiten, mit denen die Schule umgehen muss, in Frage, sondern die Schule wendet sich als starke Institution, die tatsächlich noch in Lage ist eine große Erzählung zu generieren, gegen das, was sie in ihrer Existenz bedroht – das Umfeld. Das Lösungsversprechen wird dabei mit normativer Vehemenz charismatisiert, bleibt aber inhaltlich in sich heterogen. Entgegen des Wechsels auf der inhaltlichen Ebene findet sich wahrscheinlich als Form suggestiver Charismatisierung eine durchgehende, in der Schule oft als Grundform des Unterrichthaltens praktizierte, formale Interaktionsfigur, die auf Frage- und Antwortverhalten aufbaut, das allerdings auch spielerisch verpackt im ästhetisch-fiktiven erscheint.

Die starke normative Charismatisierung opponiert vermutlich gegen eine dem Umfeld zugeschriebene Schulbildungsferne, auch eventuell als Zuschreibung einer mangelnden Wertschätzung des Schulischen. Durch die Anwesenheit vieler Erwachsener als Vertreter des Umfeldes wird an diesem besonderen Tag die Schwierigkeit der Vermittlung zwischen dem institutionellen Innen und dem sozialen Außen als Krise manifest. In Bezug auf die Kinder setzt die Schule darauf, dass diese durch die in der neu etablierten Bindung erfahrene Erziehung und Bildung langfristig beginnen, ihre Bezugspersonen selber auszuwäh-

len, um dann sozusagen in einem scheinbar autonomen Akt ihre Herkunftsbedingungen zu überschreiten.

Im Protokoll schließt nun die folgende Passage an:

1. R: und wer weiß denn . in welche schule ihr heute kommt, wie heißt denn unsere schule, (rufe der kinder)
2. du weißt das
3. K: regen bogen-grundschule (nicht ins mikrofon)
4. K1: .. regenbogen-grundschule (laut ins mikrofon gesprochen).
5. R: oh, prima, können das alle schon sagen
6. K: . regenbogen-grundschule (mehrfaches vesetztes rufen)
7. R: prima, in die regenbogen-grundschule kommt ihr heute als erste (betont), klassen, und, wie ist denn das mit
8. regenbogen der hat ja so viele farben was hat der denn für farben wer weiß denn das (stimme angehoben)
9. K2: blau
10. K3: .. rot
11. R: und dann dürfen die anderen mal sagen, ne, wer weiß noch welche farben
12. K4: gelb
13. K5: gelb
14. K6: gelb (nicht ins mikrofon)
15. K7: rosa
16. R: rosa sind manchmal die wolken da oben drüber, ne (stimme angehoben)
17. K8: lila
18. K9: . blau
19. R: prima, und (stimme angehoben)
20. K10: grün
21. R: jaa, und da hinten auch noch jemand
22. K11: .. gold
23. K12: nickel (ruf von hinten nicht ins mikrofon)
24. R: oh (lacht)
25. K13: ich, ich. ich, ich, ich, ich. ich, ich, ich
26. K14: grün
27. K15: gelb
28. K16: orange
29. R: orange, genau (leise)
30. K17: silber (nicht ins mikrofon)
31. R: ja (leise), also vielleicht sehen wir auch manchmal ein bisschen silber und gold aber eigentlich
32. is' ja rot orange gelb, grün blau und lila, unser regenbogen hat viele farben, weil die kinder unserer regenbogen-
33. grundschule auch viele farben haben, ganz bunt sind und aus vielen ländern . (die kinder rufen immer noch
34. farbenbezeichnungen in den raum ((sepia)) ((ocker))) und aus vielen ländern kommen, und außerdem machen
35. wir auch mit den farben ganz viel, die regenbogen-grundschule ist eine kunstbetonte (betont) grundschule

Die Thematisierung der Initiation ist offensichtlich abgeschlossen. Der Redner verweilt damit nicht intensiv bei der Umschreibung der sich vollziehenden Zäsur, sondern wendet sich rasch der Institution selbst und insbesondere der Bedeutung ihres Namens zu. Die kommende Zeit in der Schule wird nicht weiter inhaltlich oder emotional gefüllt. In den Vordergrund rückt dagegen die einzelne Schule, die das Leben der Kinder nun spezifisch bestimmt.

Die an die Kinder gerichtete Frage, ob sie denn wüssten in welche Schule sie heute kommen, ist dabei in mehrfacher Hinsicht interessant. So wie man Kindern auch früh beibringt in welcher Straße und in welcher Stadt sie wohnen, handelt es sich hier um eine Art Identitätsbildung im ‚auswendig lernen‘ wichtiger biographischen Eckdaten, wodurch noch einmal die Bedeutung, die die Schule für sich in Anspruch nimmt, erkennbar wird. Zum anderen ist die Formulierung „und wer weiß denn“ (Zeile 1) aber auch ein indirekter Vorwurf an diejenigen, die anscheinend die Aufgabe gehabt hätten, den Kindern diese wichtige Information zu vermitteln, denn sie transportiert eine Informationserwar-

tung, die nicht als erfüllt vorausgesetzt werden kann. Alle Personen außerhalb der engen Verbindung von Kindern und Institution scheinen deren spezifische Bedeutung demnach nicht in dem Maße zu verbürgen, wie die Institution es sich wünscht, bzw. es als angemessen empfinden würde. Die Anerkennung ihrer Leistungen ist auf Seiten der Herkunftsmilieus der Kinder nicht gesichert. Darüber hinaus kann riskant vermutet werden, dass es sich *nicht* um die latente Unterstellung einer Anerkennungsverweigerung, sondern um die Erwartung schlichtweg differierender Werthaltungen handelt. Über die gemeinsame Nennung des Schulnamens werden diesbezüglich alle Kinder auf denselben ‚Stand‘ gebracht.

Das was die Schule nun zu einer bedeutungsvollen macht, scheint in ihrem Namen ausgedrückt zu sein. Und diese Bedeutung wird nun, ganz didaktisch, gemeinsam mit den Kindern erarbeitet. Hier soll zunächst einmal die intentionale Ebene dieser nun folgenden Interaktion bestimmt werden: Offensichtlich ist der Name der Schule symbolisch besetzt. Der Regenbogen steht für das Farbenspektrum des Lichts und die jeweiligen Mischungsverhältnisse ersten Grades. Die einzelnen Farben des Regenbogens stehen wiederum metaphorisch für die individuellen, in diesem Fall wahrscheinlich auch kulturellen Unterschiede zwischen den Kindern. Diese im Einzelnen ganz divergenten Farben ergeben jedoch in der Gesamtgestalt des Regenbogens ein harmonisches Ganzes. Der didaktische Kniff innerhalb der Sequenz besteht nun darin, die Kinder einzelne Farben benennen zu lassen, um diese dann im Bild des Regenbogens symbolisch zu vermitteln. Dieses Selbstbildnis drückt aus, dass in dieser Schule alle Kinder willkommen und anerkannt sind, ja dass es sogar diese Heterogenität ist, die das Besondere der Schule ausmacht.

Es ist nun offensichtlich, dass dieser didaktische Akt verunglückt. Denn die Frage, ‚was hat denn der Regenbogen für Farben‘ (Zeile 8), ist im Grunde eine ganz naturwissenschaftliche Wissensfrage, die eindeutig zu beantworten ist. Die intendierte Offenheit ist damit bereits in der Frage nicht mehr enthalten und die Szene wird zum zentralen Ausdruck des institutionellen Dilemmas. Die Integrationsabsicht stößt da an ihre Grenzen, wo die Schule letztendlich den Normen, Werten und Wissensbeständen der gesellschaftlichen Moderne verpflichtet ist. Das Farbenspektrum des Regenbogens wird nicht geöffnet für individuelle z.B. kreative Entwürfe von Regenbögen, sondern der Redner bleibt bis zum Ende dabei, dass die Farben des Regenbogens eindeutig bestimmbar sind. Von daher kann im Grunde auch der an zwei Stellen vorhandene Versuch, die ‚unpassenden‘ Äußerungen der Kinder zu integrieren nur misslingen. Wenn nämlich ‚rosa‘ (Zeile 15-16) an die Wolken verwiesen wird, dann ist klar, dass diese Farbe nicht Bestandteil des Regenbogens ist. Insofern ist die Antwort falsch. Allerdings gelingt es dem Redner an dieser Stelle noch, die Farbe in ein Bild zu integrieren, das unterstützend das Umfeld des Regenbogens mit einbezieht, diesen sozusagen im Blick behält. Dahingegen führt die Nennung der Farben Gold und Nickel zu einer deutlichen Irritation („oh“) (Zeile 24). Anscheinend kann sich der Redner an dieser Stelle kein Bild mehr vorstellen das tatsächlich Gold, Nickel und Silber enthält. Der Integrationsversuch findet deshalb auf andere Weise statt. Er versucht es mit dem Zugeständnis „also vielleicht sehen wir auch manchmal ein bisschen silber und gold aber eigentlich is´ ja“ (Zeile 31-32). Im Grunde ist damit gesagt, dass es sich bei einem silberfarbenen Regenbogen um eine optische Täuschung handeln muss, denn dieser ist ja *eigentlich* rot, orange, grün, blau, gelb und lila. Man könnte schlussfolgern, dass hier

ein täuschender erster Sinneseindruck über den von der Schule vermittelten Wissensbestand korrigiert werden kann. Aufschlussreich und an dieser Stelle weiterführend ist es aber auch, wenn man die akzeptierten und abgewiesenen Farben noch einmal näher betrachtet: Bei den akzeptierten Farben (rot, orange, grün, blau, gelb und lila) handelt es sich um die Primärfarben und um deren jeweiligen Mischungsverhältnisse ersten Grades. Aus diesem Grundbestand kann fast jede in der Natur vorkommende Farbe ermischt werden. Sie sind das Ausgangsmaterial bildnerisch künstlerischen Gestaltens. Rosa hingegen ist eine Mischung aus Rot und Weiß. Weiß ist jedoch keine Farbe, sondern eigentlich reines Licht, insofern aber noch lose anzubinden. Gold, Nickel und Silber dagegen sind aufgrund der Metallbestandteile keine Farben im eigentlichen Sinn. Darüber hinaus sind es statische Farben, die nur dann sinnvoll einsetzbar sind, wenn die Metalle Gold, Nickel oder Silber dargestellt werden sollen. Sie illustrieren nur sich selbst und sind nicht mit anderen Farben mischbar. Das heißt, aus diesen Farben kann man im eigentlichen Sinne nichts ‚machen‘, in ihnen steckt kein Entwicklungspotential.

Insofern passt diese Lesart zu der folgenden Äußerung des Redners „und außerdem machen wir auch mit den Farben ganz viel“ (Zeile 34-35). Die Farben, hier symbolisch ersetzbar durch die unterschiedlichen Kinder, sind das Ausgangsmaterial, aus dem die Schule etwas ‚macht‘, und dazu ist sie dann auch im Besonderen legitimiert und fähig, denn sie ist ja eine *kunstbetonte* Grundschule. Das heißt aber auch sie entwickelt und verändert das Ausgangsmaterial. Aus rot, orange, gelb, grün, blau und lila kann *Kunst* werden. Einer solchen entwicklungsorientierten Intention sperren sich metaphorisch tendenziell die statischen Farben Gold, Nickel und Silber.

Mit der Rekonstruktion dieser Sequenz könnte auch an der anfangs geäußerten Lesart angeknüpft werden, dass wir es hier mit konkurrierenden Konzepten von Kindsein und Erwachsensein zu tun haben. In den Kindern wird Entwicklungspotential vermutet. Sie sind durch die familiäre und milieuspezifische (außerschulische) Sozialisation noch nicht determiniert, wohingegen die Eltern in dieses spezifische Bildungs- und Entwicklungskonzept nicht integriert werden, bei ihnen ist es sozusagen ‚zu spät‘.

Insofern kann das Integrations- und Bildungsversprechen konkretisiert werden. Es geht nicht um ein pluralistisches Zulassen und nicht Einschränken individueller Ausdrucks- und Lebensformen, sondern es ist eine Integration in die kanonisierten Bestände der Institutionen des gesellschaftlichen Berechtigungswesens. Das Versprechen, mit der Hilfe der Institution zu einer gelingenden Lebensführung in der aufnehmenden Gesellschaft zu kommen. Der krisenentlastete Raum, den die Schule versucht entstehen zu lassen, dient diesbezüglich der gemeinsamen künstlerischen Neuschöpfung zwischen Schülern und Schule. Diese Autonomisierung des individuellen Ausdrucks richtet sich aber nicht wie die Kunst konträr gegen Herrschaftsverhältnisse überhaupt, sondern zunächst nur gegen die vermuteten Beschränkungen der Entwicklungspotentiale der Kinder durch die Herkunftsmilieus.

4.2 Die symbolische Ordnung der Schule – zu Strukturproblematiken, strukturellen Widersprüchen und der Ausprägung des Schulmythos in einer auf die Kunst bezogenen Schulkultur

Die strukturell widersprüchliche Eröffnung der Einschulungsfeier, mit der zunächst versucht werden muss, die Rahmenbedingungen für einen Beginn überhaupt herzustellen, zeugt von der prekären Situierung der Schule in einem krisenauslösenden Umfeld, demgegenüber es ihr nicht möglich ist, auf bewährte schulische Regeln und Routinen zurückzugreifen. Sie wird dadurch in ihrer Funktion als moderne Regelschule mit ihren spezifisch kulturellen und traditionellen Ritualen, Methodiken, Didaktiken und kanonisierten Wissensbeständen in Frage gestellt.

Auf diese Infragestellung durch das soziale Umfeld reagiert die Schule mit einem *Krisenlösungsversprechen*, das nicht nur auf die Kunst z.B. als Mittel zum Zweck zurückgreift, sondern das in sich bereits ästhetisch strukturiert ist. Die Überwindung der Manifestation der Krise gelingt durch einen starken normativen imaginären Entwurf der Schule als offene Schule, die Spaß und Freude macht, die die Schüler als Kinder ernst nimmt und jeden mit seinen individuellen Unterschieden akzeptiert und integriert. Das in Aussicht gestellt Ergebnis ist die Bewährung aller. Insbesondere in der Passage, in der der Redner die kommende Schulzeit als „aufregend“ beschreibt, wird diese zur realitätsentlasteten Fiktion, und die Schule zu einem Schonraum vor dem Ernst des Lebens, in dem reale existenzbedrohende Krisen nicht mehr stattfinden. Strukturell mit Figuren in kindgemäßen Abenteuerromanen analogisiert, werden zwar Krisen durchlebt, aber in einem ästhetisch unabhängigen Modus der Krise durch Muße⁸. Im Gegensatz zu dem als real bedrohlich wahrgenommenen Umfeld befinden sich die Kinder in der Obhut der Schule in sicherer Geborgenheit, die zu ihnen strukturell eine der symbiotischen Mutter-Kind-Bindung ähnliche Beziehung etabliert. In Anlehnung an Oevermann kann festgehalten werden, dass die Form der Krisenbewältigung, die die Schule mit den Kindern anstrebt, dem Modus der ästhetischen Erfahrung zuzurechnen ist. Die Schule greift also angesichts des krisenauslösenden sozialen Umfelds, in dem sie sich befindet und aus dem die Kinder zu ihr kommen, gleichsam intuitiv auf eine Profilierung zu, die eine Realitätsentlastetheit wieder herstellt, die den Kinder in ihren Herkunftsfamilien mutmaßlich fehlt. Interessanterweise wird die Schule damit programmatisch zu dem Schonraum, der den Kindern unnötige traumatische Krisen erspart und dessen Errichtung und Aufrechterhaltung eigentlich die Aufgabe der Eltern ist. Darin liegt auch die umfassende Ansprüchlichkeit der Schule auf die Kinder und die strukturelle Ausgrenzung der Eltern begründet. Der strukturelle Aufbau von Vertrauen in die Lebenswelt mit dem Glauben daran, dass es im Zweifelsfall gut geht, und dem sich daraus bis zur Adoleszenz entwickelnden Selbstvertrauen, wird in die Schule hineinverlagert, wodurch hypothetisch vermutet werden kann, dass im gelingenden Fall auch ein Vertrauen in die Schule entsteht. Die Profilierung birgt von daher ein starkes kompensatorisches Moment, sozusagen ein Nachholen der Grundvoraussetzungen für einen dadurch erst möglich werdenden Lern- und Erkenntnisprozess. Die Schule kommt dann ihrer ursprünglichen Bedeutung⁹ als Ort der Erkenntnis und des Lernens um seiner selbst willen ausgesprochen nahe.

Die *Charismatisierung* dieses Lösungsversprechens bedient sich ebenfalls ästhetischer Formate. Anhand von Figuren (Kasper), Geschichten (Weihnachten, Geburtstag) und Narrativen (Abenteuererzählung) werden Übergangsmomente geschaffen, die den Weg in die Schulkultur der strukturellen Ermöglichung von Krisen durch Muße ebnen. Die gewählten Formate knüpfen dabei geschickt an kindliche Erfahrungsräume an und werden überzeugend als emotionalisierende suggestive Techniken zur Charismatisierung eingesetzt. Entsprechend der Fallstruktur werden nur die Kinder in den Lösungsentwurf eingebunden. Ihre Gefolgschaft wird gleich zu Beginn der Interaktion über die Einforderung der Wiederholung des ersten Grußes umfassend eingefordert und sichergestellt. Die Krise des Zusammenhangs selbst wird jedoch in der Rede nicht ausdrücklich thematisiert. Denn sie ist, zumindest aus der Sicht des Redners, nicht innerhalb der Institution zu verorten, sondern entspringt den schwierigen Bedingungen des Umfeldes. Ein Ansprechen derselben würde zwangsläufig mit einer persönlichen Problematisierung und Entwertung der anwesenden Erwachsenen einhergehen, oder eine solche wenigstens implizieren. Eine derartige Klarstellung der Differenz sowie der angestrebten Einflussnahme könnte, aufgrund eines zu erwartenden Widerstandes der Eltern, die Intention der Schule erschweren, zumindest die Kinder in ihre Konzeption zu integrieren.

Die starke imaginäre Dimension der Schulkultur als Gegenentwurf zu einem die Schule in Frage stellenden Außen führt dabei in doppelter Hinsicht zu einer *strukturellen Problemlage*:

- Die Kinder sollen durch schulische Bildungsangebote Milieugrenzen überwinden, indem sie innerhalb des schulkulturellen Möglichkeits- und Erfahrungsraumes zu individuellen, autonomen Identitäts- und Bildungsentwürfen gelangen. Die Kinder werden so zum einen in ein riskantes, weil strukturell nicht einlösbares, Bindungsverhältnis verstrickt, das nicht nur implizit die Ablösung vom Herkunftsmilieu fordert.¹⁰ Von einer Inwertsetzung milieu- und kulturpezipifischer Wissensbestände (vgl. Grundmann u.a. 2003, S. 41) könnte in diesem Fall nicht mehr die Rede sein und die Schulkultur wäre nachhaltig vom Ausschluss des Nichtidentischen geprägt (vgl. Helsper 1990).
- Wenn die Schule zu einem kindgerechten Schonraum der Krise durch Muße wird, dann bedingt dieser kulturelle Charakter zum anderen gleichsam die Ausblendung der potentiell krisenhaften Antinomien des pädagogischen Handelns¹¹, um den Aufbau des strukturellen Vertrauens und damit den Glauben an das Gute Gelingen nicht zu gefährden. Innerhalb der Rede des Schulleiters findet sich bestimmbar die einseitige Auflösung und Ausdeutung (a) der Differenzierungsantinomie in dem Versprechen der Bewährung aller, (b) der Routineparadoxie als Etablierung einer Fürsorgebeziehung, die die Bindung zwischen Eltern, Familie und Kind ersetzt, und (c) der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie in der unproblematischen Etablierung einer heteronomen Beziehung zu den Kindern, wodurch die Genese von Autonomie als selbstständige Krisenbewältigung unterdrückt werden kann.

Der *dominante Schulmythos* ist in diesem Fall, als mythisches Textelement¹², Bestandteil des Namens der Schule und verweist so, da angenommen werden kann, dass er selbst gewählt wurde, auf die große Dimension der imaginativen Bewältigung der Bedrohung und Verunsicherung der Institution durch das soziale Umfeld. Es ist der „Regenbogen“. Denn „*unser* regenbogen hat [nur deshalb, Anm. S.B.] viele farben, *weil* die kinder unserer regenbogen-grundschule

auch viele farben haben, ganz bunt sind und aus vielen ländern [...] kommen“ (Zeile 33-34). Diese Allegorie funktioniert aufgrund der der gängigen Möglichkeit der Differenzierung verschiedener Farbigkeiten der Haut. Durch die geschickte Transformation der Multikulturalität in das Farbenspektrum des Lichts gelingt es der Schule über den Mythos des Regenbogens, ihre besondere Kompetenz als kunstbetonte Grundschule gegenüber dem Einzugsgebiet zu legitimieren, und mit einer Integrationsabsicht zu verbinden. Die kreative mythische Konstruktion liegt an dem Punkt der Gleichsetzung von Kulturen und Farben. Interessanterweise wird jedoch gerade diese Stelle in der Rede, in der der Lösungsentwurf des Redners in einem mythisch imaginären Entwurf kulminiert, zum Einfallstor für reale Krisen. Dieser ist nicht in der Lage, das im Bild des Regenbogens festgehaltene Farbenspektrum zu öffnen. Stattdessen wird der Konflikt, der dadurch für die Schule entsteht, durch einen Rückbezug auf in der traditionellen Moderne verbürgte und kanonisierte Wissensbestände gelöst, wodurch die Schule auf der symbolischen Ebene ganz deutlich markiert, welcher dominanten gesellschaftlichen und kulturellen Realität sie verpflichtet ist. Es werden Schwierigkeiten in der Vermittlung zwischen der Kunstbetonung als struktureller Ermöglichung von Krisen durch Muße und dem gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule offenbar, und es zeigen sich an dieser Stelle feine Missachtungsformen und damit institutionelle Schließmechanismen für diejenigen, die über das zugelassene Farbenspektrum hinausreichen, oder sich aus anderen Gründen einer solchen Einordnung sperren.

Die Integrationsabsicht ist dementsprechend nicht an ein pluralistisches Zulassen von individuellen Ausdrucksformen gekoppelt, sondern zielt mithilfe der kompensatorischen Herstellung eines das Lernen in Muße ermöglichenden symbiotischen Verhältnisses darauf, den Kindern die Möglichkeit zu geben „die Grenzen ihrer Herkunftsmilieus“ (Benner/Tenorth 1996, S. 13) zu überschreiten und ihnen gegen die „Zumutungen ihrer sozialen Herkunft“ (ebd.) den Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen zu ermöglichen.

5. Fazit: Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer auf die Kunst und den Modus der ästhetischen Erfahrung bezogenen Schulprogrammarbeit

Die qualitativ rekonstruktive Analyse der Eröffnungsrede zur Einschulungsfeier liefert in Bezug auf die eingangs formulierte Fragestellung, zu welcher konkreten Ausdrucksgestalt einer Schulkultur es durch eine auf die Kunst bezogene Schulprogrammarbeit kommt und wie die Kunst in dieser Kultur erscheint, bereits zentrale Ergebnisse. Denn trotz der ästhetiktheoretisch anzunehmenden Schwierigkeiten (vgl. Mollenhauer 1996), kann auch ein kunstorientiertes Schulprogramm in spezifischer Form nachhaltig in die zu unterscheidenden Ebenen der kulturellen Ausdrucksgestalt einer schulpädagogischen Institution eingehen. Es kommt in Teilen zu einer symbolischen Umsetzung des Imaginären und damit zu einem qualitativen Wandel der Institution (vgl. Gruschka u.a. 2003). Schulkulturell scheint diese Schule damit noch einen Schritt weiter zu sein, als die von Helsper u.a. (2001) analysierten Schulkulturen, die, da sie das

Reale der Schule zum gesellschaftlich Realen verschieben und innerschulisch durch das Imaginäre ersetzen, durchweg als imaginäre Anspruchs- und Verknüpfungskulturen (vgl. 2001, S. 555) bezeichnet werden können. Denn die kunstbetonte Schule legitimiert dieses Ausblenden der negativen Anteile der schulischen und außerschulischen Realität strukturell durch ihre Kultur der Ermöglichung von Krisen durch Muße, denn für diese ist die Entlastetheit von realen Krisen konstitutiv. Erst dadurch ist die Regenbogen-Grundschule in jenem sozialen Brennpunkt in der Lage, überhaupt als Regelschule zu bestehen und zu arbeiten. In erster Linie löst die Schule mit ihrer kunstbetonten Profilierung jedoch nicht die sozialen und kulturellen Krisen der modernen Gesellschaft, die in bestimmten Gebieten kulminieren, sondern die Krisen der Institution. Auf der Ebene des Symbolischen zeigen sich darüber hinaus dilemmatische strukturelle Schwierigkeiten in der Vermittlung zwischen der ästhetischen Kultur und der institutionellen Realität, die durchaus jener von Ehrenspeck (2001) kritisierten Differenz der Versprechungen des Ästhetischen in pädagogischen Kontexten und ihrer je spezifischen Umsetzungswirklichkeit zugerechnet werden können, die in diesem Fall in letzter Konsequenz von gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Institution bestimmt bleibt. Die Kunstbetonung kann von daher als eine Form der Krisenbewältigung ausgewiesen werden, die jedoch strukturell *nicht* in den symbolischen Kern der Kultur der Schule vorrücken kann.

In Bezug auf die in die Schulkultur integrierten Schüler liegt der Sinn der Kunstbetonung, entsprechend den besonderen Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung, in einem gegenüber den Herkunftsbedingungen kompensatorischen Aufbau der kindlichen Persönlichkeit, wodurch möglicherweise erst die Grundvoraussetzungen für schulische Lernprozesse geschaffen werden. Sie sollen durch den Besuch dieser Schule mit einem positiven Weltverhältnis ausgestattet werden. Sie sind demnach nicht die pädagogisch erzeugten „Heilsbringer in einer von Zerstörung bedrohten Welt“ (Helsper u.a. 2001, S. 555), sondern durch die Begegnung mit der ästhetischen Kultur der Schule der Welt außerhalb ihres direkten sozialen Umfeldes offen und positiv zugewandt.

Zum einen impliziert eine solche Übersteigerung der schulischen Ansprüchlichkeit eine übersteigerte Kritik an den Milieubedingungen des Einzugsgebietes, sowie eine Abwertung milieuspezifischer Bildungsstrategien (vgl. Grundmann u.a. 2003, S. 41). Schulkulturell besteht die Gefahr, dass die notwendige Ausblendung des Realen nicht mehr reflexiv eingeholt werden kann, selbst wenn diese die Handlungspraxis bestimmt. Andererseits ist es möglich, dass die Schule im gelingenden Fall zu einer zeitgemäßen Form der Selbstvergewisserung im Modus der ästhetischen Reflexivität (vgl. Alheit/Brandt 2006, S. 418), sowohl auf institutioneller Ebene, als auch in Bezug auf die in diese Schulkultur integrierten Schüler beiträgt, wodurch möglicherweise eine Vermittlung zwischen den Erfahrungen des Subjekts und der über die Schule reproduzierten „herrschenden Kultur“ gelingt. Denn schließlich geht es nicht um eine Vermeidung von Krisen, sondern gerade um die Ermöglichung von solchen. Eine solche „Herausforderung durch die Kultur“ (Mollenhauer 1994, S. 83) bedeutet nicht selten die „Aufkündigung harmonischer Generationenbeziehungen“ (Mollenhauer 1997, S. 223). Sie birgt die Gefahr einer „strukturelle[n] Enteignung der elterlichen Würde“ in sich, wenn die Kinder die von den Eltern gewählte Lebensform nicht anerkennen (Cloer 2005, S. 162), kann aber ebenso die Chance zu einer Bereicherung der Elterngeneration eröffnen¹³.

Anmerkungen

- 1 Ein Zeugnis dieses Diskurses ist die Ende der 1990er Jahre geführte Kontroverse zwischen K. Mollenhauer und G. Otto (vgl. Mollenhauer 1990, 1994; Otto 1998).
- 2 Hier existieren vielfältige Aktivitäten zum einen bezüglich einer Verbindung von Kultureller Bildung und Schule, so z.B. das Projekt „Kultur macht Schule“ im Rahmen des IZBB der Bundesregierung zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen (<http://www.kultur-macht-schule.de>), sowie Förderprogramme zur Stärkung und Verbesserung des Kunstunterrichts insbesondere durch eine gezielte Kooperation mit Künstlern, so z.B. bei der Yehudi-Menuhin-Stiftung (<http://www.ymsd.de>).
- 3 Das Profil wird organisatorisch gefüllt durch eine generelle Doppelsteckung im Kunstunterricht, ausschließlich künstlerische Angebote im Wahlpflichtbereich, eine jährliche kunstbezogene Projektwoche, sehr gute materielle und räumliche Ausstattung im Fach Kunst, regelmäßige Kooperationen mit Künstlern, etc. Fast die Hälfte der Lehrkräfte der Schule waren zum Zeitpunkt der Erhebungen ausgebildete Kunstpädagoginnen.
- 4 Die Selbstverständlichkeit der Symbiose dieser frühen Sozialisation kann durch materiell einschränkende bzw. destruktive Bedingungen stark und folgenreich beeinträchtigt werden (vgl. Oevermann 2004, S. 169).
- 5 Über die Verwendung des Begriffs „Schulportrait“ besteht in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur kein Konsens. Hier wird der Schulportraitbegriff als Oberbegriff für Schuleinzelfalluntersuchungen gebraucht.
- 6 Wie erwähnt, kann im Folgenden nur ein Ausschnitt aus der gesamten Untersuchung zur Darstellung kommen. Nicht eingebunden werden die Auswertungen der Schülerinterviews zur Bestimmung der Passungsverhältnisse sowie die diese erweiternden Rekonstruktionen der künstlerischen Arbeiten der Kinder. Ergebnisse der Studie, die die Frage danach aufgreifen, inwiefern Schüler dazu in der Lage sind, in der Schule bzw. im Kunstunterricht ästhetische Erfahrungen zu machen, und ob die Anbahnung dieser spezifischen Erfahrungsform an die Kernaufgabe der Schule heranreicht, das schulische zumeist symbolisch vermittelte Lernen von Schülern zu unterstützen, können im Rahmen dieses Aufsatzes nicht dargestellt werden (siehe dazu Bender 2009). Zudem wurden in der Gesamtanlage der Arbeit die in diesem Aufsatz im Wesentlichen anhand der Einschulungsfeier herausgearbeiteten Ergebnisse durch weitere Analysen gestützt.
- 7 Regeln der Transkription: Alle Worte werden klein geschrieben; Keine eigentlichen Satzzeichen werden gesetzt, sondern innerhalb des laufenden Textes werden die Pausen mit Transkriptionszeichen markiert; Nebengeräusche werden mit erfasst; , = kurzes Absetzen im Erzählfluss; ... = Pause, ein Punkt steht für eine Sekunde; (x Sek.) = längere Pause. Die Dauer wird in x Sekunden angegeben; So/So = schneller Anschluss; Aus- = Abbruch; Denke ich
 Hmm = Gleichzeitiges Sprechen ab »ich«; Es klingelt x sek = Bezeichnung von Geräuschen mit Angabe der Dauer; Liebe Eltern = Kennzeichnung einer Textstelle, auf die sich ein nachfolgender Vermerk bezieht; (laut) = Vermerk des Transkribierenden; ((Wesselstraße)) = Verweis auf eine unsichere oder unverständliche Transkription. Die Dauer einer Auslassung wird mit x-Sekunden gekennzeichnet.
- 8 Hier wird aufgrund des angewendeten Verfahrens an der Begrifflichkeit Oevermanns festgehalten.
- 9 Oevermann betont, dass das Wort Schule auf das griechische scholé zurückgeht und eigentliche „Muße“, bzw. „in Muße zu erledigen“ bedeutet (Oevermann 2004, S. 169).
- 10 Das zeigen weiterführende Analysen deutlicher, die hier nicht eingeholt werden konnten.
- 11 Eine umfassende Darstellung dieser von Helsper ausdifferenzierten Antinomien schulpädagogischen Handelns findet sich in Helsper u.a.. 2001, S 39f.
- 12 Mythische Texte oder Textelemente sind nach Böhme (2001) (in Anlehnung an Barthes (1964)) dadurch gekennzeichnet, dass neben die Beziehung von Begriff und Bild, die

sich im Grunde schon selbst genügen könnte, eine mythische Bedeutung tritt, die sich dem Zeichen (z.B. dem Wort) bemächtigt, es allerdings nicht auslöscht. Der Mythos als narratives System ist demnach eine metaphorische Konstruktion, in der zwei Bedeutungsebenen nachweisbar sind, der unmittelbare Sinn der Sprache selbst und die Bedeutung der Sprache des Mythos als Metasprache (vgl. in Helsper u.a. 2001, S. 70).

13 Diese Überlegungen werden im zweiten Teil der Studie gleichermaßen für einzelne Schülerpositionen empirisch geprüft.

Literatur

- Alheit, P./Brandt, M. (2006): Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiographien Emil Noldes und Jakob Wassermanns. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 417-433.
- Bender, S. (2009): Ästhetische Erfahrungen in der Schule. SchülerInnenforschung mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik. In: Behse-Bartels, G./Brand H. (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung: Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen (im Erscheinen).
- Benner, D./Tenorth, H.-E. (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 3-14.
- Bertram, G. (2005): Kunst. Eine philosophische Einführung. Stuttgart.
- Bubner, R. (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a. M.
- Cloer, E. (2005): Zur Bildungsbedeutung familiärer Enge-Erfahrungen – Erkundungen in der autobiographischen Literatur von Ulla Hahn. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 150-175.
- Ehrenspeck, Y. (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 5-21.
- Ehrenspeck, Y. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen.
- Fend, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 85-98.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 25-45.
- Gruschka, A./Heinrich, M./Köck, N./Martin, E./Pollmanns, M./Tiedke, M. (2003): Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit. Projektdesign und Zwischenbericht. Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (1990): Schule in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 175-194.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W./Böhme, J. (1998): Schulmythos und Schulkultur. In: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied, S. 54-86.
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen.
- Kultur macht Schule. Netzwerk für Kooperationen. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V., Remscheid. [<http://www.kultur-macht-schule.de>]
- Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden.

- Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.) (2004): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim/München.
- Mollenhauer, K. (1990): *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 481-494.
- Mollenhauer, K. (1994): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 4. Aufl.. Weinheim/München.
- Mollenhauer, K. (1994): *Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik*. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): *Pädagogik und Ästhetik*, Weinheim, S. 160-170.
- Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim/München.
- Mollenhauer, K. (1997): *Schwierigkeiten mit dem „Szientismus“ und das autobiographische Motiv*. In: Bittner, G./Fröhlig, V (Hrsg.): *Lebens-Geschichten. Über das autobiographische im pädagogischen Denken*. Zug, S. 213-223.
- Oevermann, U. (2004): *Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung*. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart, S. 155-181.
- Otto, G. (1998): *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Ästhetische Erfahrung und Lernen*, Bd. 1. Seelze, S. 93-107.
- Peez, G. (2000): *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*, Hannover.
- Peez, G. (2006): *Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis*. München.
- Roszak, S. (2004): *Eigenarten der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunst*. In: Mattenklott, G./Rora, C. (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim/München, S. 37-60.
- Wenzel, H. (2004): *Studien zu Organisations- und Schulkulturentwicklung*. In: Helsper, W./Böhme J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 391-415.
- Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland. Düsseldorf. [<http://www.ymsd.de>]

Krassimir Stojanov

Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA

Eine exemplarische Untersuchung

The category of educational justice in the post-PISA discussion in educational policies.

An exemplary study

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird über eine qualitativ-empirische Untersuchung der Gebrauchswesen der Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in aktuellen Zeitungsartikeln und parteipolitischen Programmdokumenten berichtet. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass in der heutigen bildungspolitischen Diskussion in Deutschland Bildungsgerechtigkeit fast ausschließlich in der Semantik der distributiven Ansätze interpretiert und dabei auf die Figur der „Begabungsgerechtigkeit“ reduziert wird. Dementsprechend bleiben die alternativen Modelle der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit nahezu vollständig außer Acht.

Schlagerworte: Bildungsgerechtigkeit, PISA, Qualitative Inhaltsanalyse, Gerechtigkeits-theorie

Abstract:

This article reports a qualitative empirical study dealing with the use of the category of educational justice in current newspaper articles and in the programmatic papers of political parties. A key finding of the study is that in the current discussion of educational policies in Germany, educational justice is almost exclusively construed in terms of distributive approaches and, thus, reduced to the figure of “talents-orientated justice”. Accordingly, alternative models of participatory and recognition-oriented justice are almost completely ignored.

Keywords: educational justice, PISA, qualitative content analysis, theory of justice

Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit hat momentan eine Hochkonjunktur in der deutschen bildungspolitischen Diskussion. Der unmittelbare Anlass für die plötzliche diskursive Wiedererstärkung dieser Kategorie, die in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts weitgehend in Vergessenheit geratenen war, ist ohne Zweifel der so genannte „PISA-Schock“. Bei der Darstellung der Ergebnisse der PISA-Studie im Diskurs der Bildungsforschung werden zwei Befunde von ihr als besonders alarmierend herausgehoben: erstens die international insgesamt unterdurchschnittlichen Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland insbesondere (aber nicht nur) im Bereich der Lesekompetenz (*Reading Literacy*). Zweitens die extrem starke Ankopplung dieser Leistungen an die soziokulturelle Herkunft der Einzelnen – eine Ankopplung, die in keinem anderen nationalen Schulsystem, das von der PISA-Studie untersucht

wurde, in diesem Ausmaß ausgeprägt ist. Genau dieses zweite Moment wird durchgängig als Ausdruck von „Chancenungleichheit“, „Chancenungerechtigkeit“ und „Bildungsungerechtigkeit“ gedeutet (vgl. exemplarisch Baumert 2001, S. 379-402).

Wenn wir uns nun an den Forschungsstand in der gerechtigkeitstheoretischen Diskussion in der Politischen Philosophie wenden, die ja als die zentrale Bezugsdisziplin der Gerechtigkeitskategorie gilt, werden wir feststellen, dass sich diese Diskussion durch einen Widerstreit zwischen drei zentralen Gerechtigkeitsmodellen auszeichnet, nämlich denjenigen der Verteilungs-, der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Stojanov 2008). Vor dem Hintergrund dieses Widerstreits, der bislang kaum Beachtung in der Bildungsforschung findet, lassen sich sehr unterschiedliche Prämissen und Implikationen der These der Herkunftsabhängigkeit von Bildungsbeteiligung als Ungerechtigkeit entlang der Distinktionen zwischen den Argumentationszusammenhängen der besagten drei Modelle rekonstruieren: Erscheint die Herkunftsabhängigkeit der Bildungsbeteiligung im Lichte des Modells der Verteilungsgerechtigkeit vor allem als Ungleichheit der Startbedingungen bei der Konkurrenz um ökonomische Güter und sozialen Status, ist sie für die Vertreter der Teilhabegerechtigkeit in erster Linie ein Grundmechanismus sozialer Exklusion bestimmter Jugendlicher, und schließlich verstößt diese Herkunftsabhängigkeit für die Vertreter des anerkennungstheoretischen Ansatzes gegen das Prinzip des Respekts (vgl. ebd., S. 14-24).

In einer von mir in der zweiten Hälfte des Jahres 2006 durchgeführten Studie, in deren Rahmen bildungspolitische Dokumente und einschlägige Zeitungsartikel exemplarisch untersucht wurden, wurde die Frage aufgegriffen, inwieweit und wie die drei Modelle der Verteilungs-, der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit in den aktuellen „post-PISA“ Diskursen in Bildungspolitik und Medien rezipiert und als distinktive Bedeutungskonstitutionsquellen und Argumentationshaushalte in Bezug auf die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit angewandt werden.¹ Die Beantwortung dieser Frage soll uns schließlich helfen nachzuvollziehen, wie aktuell gängige Diagnosen von Ungerechtigkeiten im deutschen Schulbildungssystem im nationalen öffentlichen Raum (selektiv) artikuliert und wie entsprechende bildungspolitische Maßnahmen begründet werden.

1. Sample und Methode der Studie

Wie schon erwähnt, wurden im Rahmen der Studie bildungspolitische Dokumente und einschlägige Zeitungsartikel exemplarisch analysiert. Konkret setzte sich das Untersuchungssample aus den folgenden Textgruppen zusammen:

1.1 Die Kapitel zur Bildungspolitik der fünf größeren deutschen Parteien (SPD, CDU/CSU, Bündnis 90/Die Grünen, FDP, Die Linkspartei) in ihren Wahlprogrammen zur Bundestagswahl 2005.

1.2 Die aktuellen Positionspapiere zur Bildungspolitik der Landesverbände, bzw. der Landtagsfraktionen der Parteien in einem Bundesland, nämlich Niedersachsen. Da allerdings die Linkspartei in Niedersachsen keinerlei spezifisch

bildungspolitische Papiere verfasst hat, wurde für das Sample aus Paritätsgründen abweichend die so genannte „Weimarer Erklärung“ herangezogen, die auf der bundesweiten Bildungspolitischen Konferenz der PDS in Juni 2005 verabschiedet wurde (vgl. 9. Bildungspolitische Konferenz der PDS 2005).

Die Untersuchung dieser Textgruppe wurde dadurch bedingt, dass Bildungspolitik in Deutschland im Kompetenzbereich der Länder liegt. Die sich darauf gründende Vermutung, dass auf der Länderebene konkretere und differenziertere Vorstellungen über (gerechte) Bildungspolitik und über ihre praktischen Implementierungsmaßnahmen formuliert werden, hat sich im Verlauf des Forschungsprozesses als begründet erwiesen. Niedersachsen ist ein Bundesland, das in den letzten Jahrzehnten abwechselnd von den beiden großen Volksparteien regiert wurde, die dementsprechend der institutionellen Schulstruktur des Landes und ihrer normativen Basis ihre jeweilige Handschrift eingepägt haben. Zudem haben die Voruntersuchungen gezeigt, dass die bildungspolitische Diskussion in Niedersachsen einen Differenzierungs- und Positionierungsgrad erreicht hat, der nahezu einmalig in der Bundesrepublik ist, da in der laufenden Legislaturperiode die Oppositionsparteien SPD und die Grünen mit umfassenden Programmpapieren zur Bildungspolitik auf die tiefgreifenden Gesetzesänderungen durch die CDU/FDP-Regierungskoalition reagiert haben.

Konkret handelt es sich bei den genannten Positionspapieren neben der schon erwähnten „Weimarer Erklärung“ um die folgenden Dokumente:

- „Thesepapier der CDU-Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf“ (vgl. CDU-Fraktion im Niedersächsischen Landtag 2003)
- „Liberale Positionen zum Schulgesetzentwurf“ (vgl. FDP-Fraktion im Niedersächsischen Landtag 2003)
- „Zukunft der Bildung. Sozialdemokratische Perspektiven zur Bildungspolitik in Niedersachsen“ (vgl. SPD-Landesverband Niedersachsen 2006)
- „Auf jeden kommt es an“. Neun Bausteine für die Niedersächsische Basischule“ („Grüne-Basischule“) (vgl. Bündnis 90/Die Grünen Niedersachsen 2006).

Schließlich wurden Zeitungsartikel ausgewertet, die in den letzten fünf Jahren in „Zeit Online“ veröffentlicht wurden, und die *zentral* die Themen „Bildungsgerechtigkeit“, „Gerechtigkeit im Bildungswesen“ oder „Schule und Gerechtigkeit“ mit einem Bezug zur PISA-Studie behandeln. Nach diesen Kriterien wurden insgesamt 38 Texteinheiten ausgewählt und ausgewertet, wobei einige von ihnen Interviews der Zeitung mit Bildungsforschern und Bildungspolitikern beinhalten.

Es braucht hier kaum erwähnt zu werden, dass sich die „Zeit“ in den letzten Jahren als das vielleicht prominenteste publizistische Organ für Bildungspolitik in der Bundesrepublik etabliert hat. Die untersuchten 38 Artikel stellen einen relativ kleinen Ausschnitt aus der Fülle von bildungspolitischen Materialien dar, die in dieser Zeitung veröffentlicht wurden. Allerdings werden in die Studie all diejenigen Zeit-Artikel einbezogen, in denen die Problematik der Bildungsgerechtigkeit den zentralen thematischen Fokus bildet, und in denen sie nicht nur beiläufig, oder nur am Rande behandelt wird. Es wäre die Aufgabe einer größeren und breiter angelegten Untersuchung, auch diejenigen Artikel zu erfassen, in denen die Bildungsgerechtigkeitsthematik eher als ein Nebenaspekt auftaucht.

Die so triangulierten Quellen wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring untersucht (vgl. Mayring 2000). Der Dreh-

und Angelpunkt dieser Methode ist die theoriegeleitete Herausbildung eines Kategoriensystems, das am Material als Kodierungsraster herangetragen wird, und im Zuge seiner Interpretation verfeinert und modifiziert wird (vgl. Mayring 2000, S. 12f.; S. 45; S. 52; S. 82ff.). Dementsprechend ist die Vorgehensweise der Untersuchung wissenschaftstheoretisch als abduktiv zu bezeichnen. Abduktion ist als ein dritter Weg neben Induktion und Deduktion für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verstehen. Er zeichnet sich dadurch aus, dass man im Forschungsprozess nicht von theoretischen Prämissen auf mögliche Thesen schlussfolgert, sondern umgekehrt retrospektiv die Prämissen der ange-troffenen Thesen zu rekonstruieren versucht (vgl. Niiniluoto 1998, S. 2-6). For-schungstechnisch erfordert dies, die analysierten (expliziten und impliziten) Thesen im Untersuchungssample heuristischen Denkfiguren zuzuordnen, die zunächst aus den einschlägigen Theoriediskursen über den Gegenstandsbereich abgeleitet werden. Dementsprechend changiert unserer Forschungsprozess ständig zwischen der Analyse des empirischen Materials und dem Theoriedis-kurs über den Gerechtigkeitsbegriff. Dabei benutzen wir die Theoriemodelle von (Bildungs-) Gerechtigkeit der Politischen Philosophie als Heuristiken für die Kodierung des Samples, die in unserer Untersuchung mit Hilfe des Computer-programms MAXqda 2 durchgeführt wird.

2. Vorläufiges Kategoriensystem der Untersuchung

Das ursprüngliche Kategoriensystem der Studie wurde anhand der erwähnten Leitdifferenz zwischen den drei distinktiven systematisch-normativen Gerech-tigkeitsmodellen der Verteilungsgerechtigkeit (vgl. Rawls 1975), der Teilhabegerechtigkeit (vgl. Gutmann 1987; Nussbaum 2006) und der Anerkennungsge-rechtigkeit (vgl. Honneth 2004) erarbeitet. Diese Modelle weisen sehr unter-schiedliche, zum Teil widersprüchliche Implikationen für das öffentliche Bil-dungswesen auf: Ist das Modell der Verteilungsgerechtigkeit auf die Bestim-mung eines Schlüssels für gerechte Verteilung und Umverteilung von Bildungsgütern und -ressourcen ausgerichtet, die eine Gleichstellung vor allem in der Form der Chancengleichheit sichern soll, stellt für den Ansatz der Teilhabegerechtigkeit nicht die Herbeiführung von Egalität, sondern die Sicherung eines bestimmten „threshold of capabilities“ (vgl. Nussbaum 2006, S. 70-78) das über-greifende Gerechtigkeitsprinzip dar, die als notwendige Voraussetzung für ein menschenwürdiges Leben und für soziale Partizipation anzusehen und daher von allen Absolventen des Bildungswesens zu entwickeln ist. Nach dem aner-kennungstheoretischen Ansatz zur Gerechtigkeit besteht sie wiederum in der Etablierung einer bestimmten Qualität von Sozialbeziehungen, die sich daran misst, inwiefern diese Beziehungen die Prinzipien der intersubjektiven Aner-kennung der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts und der so-zialen Wertschätzung verkörpern. Erst die Sicherung einer kontinuierlichen Er-fahrung mit diesen drei Anerkennungsformen – und nicht die Umverteilung von Gütern und Ressourcen oder die Vermittlung von bestimmten Grundfähigkeiten – ermöglicht den Heranwachsenden ihren ungehinderten und innovativen Selbstbezug, was als Grundlage für die Entfaltung ihres Potentials zur indivi-duellen Autonomie fungiert (vgl. Honneth 2004).

Anhand dieser, aus dem Gerechtigkeitsdiskurs rekonstruierten Unterkategorien von Gerechtigkeit wurde ein ursprüngliches und provisorisches Kategorien- und Codesystem gebildet, das erst im Rahmen der konkreten Untersuchungen ausdifferenziert, konkretisiert und auch modifiziert werden konnte, und das sich wie folgt schematisch darstellen lässt:

Tabelle 1

Kategorien	Verteilungs-gerechtigkeit	Teilhabe-gerechtigkeit	Anerkennungs-gerechtigkeit
Unter-kategorien	Leistungs-gerechtigkeit	Grundkompetenzen	Moralischer Respekt
	Chancengleichheit	Politische Partizipation	Soziale Wertschätzung

Die Formulierung genau dieser Bedeutungsdimensionen der Unterkategorien ist durch die folgenden Überlegungen motiviert:

Bezogen auf das Bildungswesen impliziert die Kategorie der *Verteilungsgerechtigkeit* zunächst einmal, dass Noten, Übergangsempfehlungen und Zeugnisse entsprechend den jeweiligen Leistungen der Schülerinnen und Schülern ausgestellt werden sollen. Die gegenwärtig führenden Konzepte der distributiven Gerechtigkeit wie diejenigen von John Rawls und Ronald Dworkin weisen allerdings eine zweite semantische Kernkomponente von ihr auf, nämlich die Herstellung von Gleichheit der Ausgangsbedingungen des „Kampfes“ um gesellschaftliche (Bildungs-)Güter durch die kompensatorische Besserstellung der Benachteiligten durch Herkunft oder sogar durch „natürliche Gaben“ (vgl. Rawls 1975, S. 121; S. 336; Dworkin 2000, S. 285-287). Diesen zwei Bedeutungsdimensionen werden in unserem Schema eben die Unterkategorien „Leistungsgerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ zugeordnet.

Das Konzept der Grundfähigkeiten („capabilities“) zu einer menschenwürdigen Lebensführung wird im Rahmen des Ansatzes der *Teilhabeerechtigkeit* mit dem Prinzip der sozialen Partizipation aller als oberstes Ziel des Bildungswesens in Verbindung gebracht. Dieses Prinzip impliziert neben der Kultivierung der entsprechenden Grundfähigkeiten auch die Beseitigung von Ausschlussmechanismen aus dem Prozess der öffentlich-politischen Deliberation. Solche Ausschlussmechanismen sind etwa dann gegeben, wenn die Ungleichheiten in den kognitiven und kommunikativen Kompetenzen zwischen den Absolventen des Bildungswesens so groß sind, dass politische und wirtschaftliche „Eliten“ den öffentlichen Beratungsprozess unbemerkt manipulieren können, indem sie ihre privat-partikularen Interessen mit dem Mantel der Allgemeingültigkeit verkleiden (vgl. Gutmann 1987, S. 136ff).

Schließlich zeichnen sich nach dem Ansatz der *Anerkennungsgerechtigkeit* gerechte soziale Verhältnisse zwar dadurch aus, dass sie die normativen Prinzipien der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts bzw. der rechtlichen Anerkennung² und der sozialen Wertschätzung verkörpern, aber die zuerst erwähnte Form der emotionalen Zuwendung erscheint als eher unmittelbar relevant für die Sphäre der Familie, denn für diejenige der öffentlich-institutionalisierten bildungsbezogenen Interaktionen. Hier wird emotionale Zuwendung bzw. Empathie in die Anerkennungsform der Wertschätzung der ursprünglich ansozialisierten Ideale und Anliegen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen

von pädagogisch vorstrukturierten Interaktionen aufgehoben (vgl. Stojanov 2005, S. 175-178). Demzufolge wurde in unserem provisorischen Kategoriensystem die Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit ausschließlich durch die beiden Unterodes des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung für die Zwecke der Untersuchung operationalisiert.

3. Ausdifferenzierung und Modifizierung des Kategoriensystems im Laufe der Untersuchung

Das so skizzierte ursprüngliche Kategoriensystem diente ausschließlich als Ausgangspunkt für die Kodierung des Samples, die insofern offen verlief, als konkrete Bedeutungsdimensionen und diskursive Verwendungsweisen des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit entlang der oben beschriebenen Leitdifferenz zwischen den drei Kategorien neu formuliert, bzw. die ursprünglichen Bestimmungen dieser Kategorien ausdifferenziert werden konnten. Diese Neuformulierungen und Präzisierungen, die unter anderem dem Ziel dienen, die Codes möglichst trennscharf zu bestimmen und so bei Mehrkodierungen einen dominanten Code zu identifizieren, werden unten in der *Tabelle 2* dargestellt.

Es hat sich z.B. herausgestellt, dass der Begriff „Begabungsgerechtigkeit“ eine wichtige Rolle in einer Reihe von bildungspolitischen Dokumenten spielt. Dabei wird dieser Begriff als eine Unterkategorie der Verteilungsgerechtigkeit verwendet, und zwar im Sinne, dass die Bildungsressourcen innerhalb der Schülerschaft so verteilt werden sollen, dass die unterschiedlichen Begabungen optimal gefördert werden können. Es sei übrigens schon an dieser Stelle vermerkt, dass diese normative Forderung mit den Prinzipen der Anerkennungsgerechtigkeit kollidiert: Die Grundannahme bei der Rede von „Begabungsgerechtigkeit“ ist, dass die Schüler/innen durch genetische Dispositionen und/oder frühkindliche Sozialisation in ihrer Persönlichkeitsentwicklung festgelegt sind, weswegen ihre frühe Selektion in unterschiedlichen Schulformen grundsätzlich gerechtfertigt erscheint³. Diese Annahme widerspricht jedoch dem Prinzip des moralischen Respekts, wonach bei jedem menschlichen Individuum das Potential vorausgesetzt werden muss, die Limitierungen seiner Dispositionen und Sozialisationsmuster zu überschreiten. Ich komme später darauf zurück.

Eine weitere sehr wichtige Präzisierung durch den Forschungsprozess auf der Ebene der Kategorie der Verteilungsgerechtigkeit war die Ausdifferenzierung eines selbständigen Unterodes „Herkunftsbenachteiligungs-Ausgleich“ aus der semantischen Dimension „Chancengleichheit“. Es hat sich im Verlauf der Untersuchung herausgestellt, dass die Behauptung einer Verfestigung oder sogar Verstärkung der Herkunftsbenachteiligung durch das Schulsystem in Deutschland als einen Zustand, dem es entgegenzuwirken gilt, eine so dominante Stellung im aktuellen parteipolitischen und insbesondere im publizistischen Diskurs inne hält, dass diese Behauptung und ihre, über den allgemeinen Begriff der Chancengleichheit weit hinausgehenden Implikationen, einen eigenständigen Code begründen.

Als weiterer Unterode der Verteilungsgerechtigkeit wurde im Rahmen der Untersuchung diejenige der Bildungsfinanzierung eingeführt. Hierzu wird in

den untersuchten Diskursen die Frage aufgeworfen, ob die jetzt existierende Aufteilung der öffentlichen Finanzmittel zwischen den drei Schulformen einerseits und zwischen der Sekundär- und der Primärstufe andererseits, gerecht ist.

Auch die Unter-codes der Anerkennungsgerechtigkeit wurden im Rahmen der konkreten Forschungsarbeit nicht unwesentlich modifiziert und weiter ausdifferenziert: Erstens wurden sie negativ umformuliert, da in der untersuchten Diskussion eher Missachtungs-, denn positive Anerkennungspraktiken thematisiert werden. Zweitens wird die schulische Selektion bzw. die „Aussortierung“ in einigen der untersuchten Texte meistens andeutungsweise als eine Missachtungspraxis interpretiert, ohne dabei weiter zu spezifizieren, ob es sich bei dieser Praxis jeweils um eine Missachtung im Bereich der emotionalen Zuwendung, der moralischen Achtung oder der sozialen Wertschätzung handelt. Dies bedingte die Einführung von „Missachtung/Aussortierung“ als einen selbständigen Untercode, der sich nicht eindeutig zu den in der Anerkennungstheorie konzeptuell herausgearbeiteten drei Anerkennungsformen zuordnen lässt. Drittens wurde ein Untercode „diskursive Stigmatisierung“ als negative Spezifizierung von „sozialer Wertschätzung“ im Kontext von Diskurssträngen eingeführt, die selbst Missachtungspraktiken perpetuieren, indem sie etwa die zum Teil in dritter Generation in Deutschland geborenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als „Ausländer“ titulieren (vgl. unten Abschnitt 4.4). Viertens wurde ein Untercode „kulturelle Anerkennung“ eingeführt, der sich auf bestimmte – wenn auch selten anzutreffende – Postulierungen in den untersuchten Dokumenten von spezifischen berechtigten Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die schulische Anerkennung ihrer Herkunftskulturen und -sprachen bezieht.

Die so skizzierten Modifizierungen, Präzisierungen und Differenzierungen des ursprünglichen Kategoriensystems lassen sich in dem folgenden Schema abbilden, das zugleich das endgültige Codesystem der Untersuchung darstellt. Es diene als Raster für die Strukturierung und die Interpretation des Materials bzw. für die Rekonstruktion der zentralen in ihm angetroffenen Artikulations- und Argumentationsfiguren von Bildungsgerechtigkeit:

Tabelle 2

Codes	Verteilungsgerechtigkeit	Teilhabe-gerechtigkeit	Anerkennungsgerechtigkeit
Unter-codes	Chancengleichheit	Grundkompetenzen	Aussortierung als Missachtung
	Herkunftsbenachteiligungs-Ausgleich		Diskriminierung/Moralischer Respekt
	Leistungsgerechtigkeit	Politische Partizipation	Diskursive Stigmatisierung/ Soziale Wertschätzung
	Begabungsgerechtigkeit		Kulturelle Anerkennung
	Bildungsfinanzierung		

Dazu kommt übrigens ein Code „Bildungsgerechtigkeit allgemein“. Ihm wurden solche Textpassagen zugeordnet, in denen die übergreifende Kategorie der Bildungsgerechtigkeit im Vergleich und in Abgrenzung zu anderen Gerechtigkeitskategorien – wie etwa „soziale Gerechtigkeit“ oder „Generationengerechtigkeit“ – diskutiert wird, *ohne* nach innen hin ausdifferenziert zu werden.

4. Vorgehensweise bei der Textanalyse

Die in unserer Untersuchung anvisierte analytisch-rekonstruktive Arbeit besteht aus den folgenden Schritten: Ursprüngliche Kodierung anhand eines theoriegeleiteten Kategoriensystems – Interpretation der kodierten Textstellen – Modifizierung und Verfeinerung des Kategoriensystems – 2. Kodierung anhand des modifizierten Kategoriensystems – Interpretation der neu kodierten Textstellen – Rekonstruktion der semantischen und der argumentativen Figuren der übergeordneten Kategorie (Bildungsgerechtigkeit). Es sei in Hinblick auf die Planung und die Durchführbarkeit größerer Untersuchungen erwähnt, dass die Abarbeitung der so skizzierten Analyseschritte in Bezug auf 10 parteipolitische Programmpapiere und 38 Zeitungsartikel einen Aufwand von etwa 480 Arbeitsstunden erforderte.

Das Programm MAXqda 2, mit dessen Hilfe die Untersuchung durchgeführt wurde, erlaubt die schnelle Identifizierung und Interpretation von all denjenigen Textstellen (die so genannten „Codings“) im gesamten Sample, in denen die einzelnen Kategorien (die „Codes“) thematisiert werden. Das Programm erlaubt einen gleichzeitigen Zugriff auf die Codes, auf die einzelnen zu kodierenden Texte sowie auf die Codings, welche die Ergebnisse der Kodierung darstellen, was sich als eine große Erleichterung bei der Durchführung des Forschungsprozesses herausstellte.

Die auf dieser technischen Basis durchgeführte zweistufige Kodierung und Interpretation erlaubt sowohl die Bestimmung der Stellung der einzelnen Kategorien im Textkorpus, wie auch die Rekonstruktion der konkreten Bedeutungsinhalte, die diesen Kategorien zugewiesen werden. In einem nächsten Schritt werden die Argumentationszusammenhänge rekonstruiert, die die Bedeutungsinhalte im Textkorpus ausbilden, und zwar dadurch, dass sie die Funktionen von Prämissen und/oder Schlussfolgerungen übernehmen.

Es zeigte sich in unserer Untersuchung, dass die Codes „Ausgleich von Herkunftstbenachteiligungen“ bzw. „Chancengleichheit“ als Unterkategorien von „Verteilungsgerechtigkeit“ die mit Abstand dominante Stellung im analysierten Textkorpus inne halten. Hingegen wurde die Kategorie „Politische Partizipation“ nur sehr marginal thematisiert. Bei der inhaltlichen Interpretation dieser Codings stellte sich heraus, dass bei der überwiegenden Mehrheit von ihnen eine vergleichsweise überproportional ausgeprägte Ungleichheit bzw. Herkunftsabhängigkeit der „Bildungschancen“ im deutschen Bildungssystem ausschließlich *konstatiert* wird. Nur an wenigen Stellen werden die Fragen aufgegriffen, *warum* diese Chancenungleichheit problematisch ist, und *wie* ihr beizukommen ist. An diesen Stellen werden Bildungschancen durchweg in einem unmittelbaren Zusammenhang, mehrfach sogar „in gleichem Atemzug“, mit „Begabungsförderung“ oder mit „Ausschöpfung (oder „Verschwendung“) von Begabungsreserven“ thematisiert. Und als Mittel für den Ausgleich von bildungsbezogenen Herkunftsungleichheiten werden durchgängig frühkindlich-vorschulische und außerschulische Maßnahmen (wie etwa Sprachkurse und -tests) benannt, die eine „Chancengleichheit am Start“ in dem Sinne sichern sollen, dass jedes Kind seine vorhandenen Talente und Potentiale entwickeln kann und soll. In einigen Texten wird diesbezüglich auch die frühe schulische Selektion problematisiert, allerdings ausschließlich unter der Fragestellung, ob sie funktional für eine optimale „Begabungsförderung“ ist oder nicht. Hingegen wird die Gerechtigkeits-

relevanz der Selektion aus der Perspektive der Anerkennungsgerechtigkeit – im Sinne der Generierung von Missachtungserfahrungen für Heranwachsende durch ihre Fixierung auf vermeintliche „Begabungen“ oder „Sozialisationsdefizite“ – an keiner einzigen Stelle in gesamtem Korpus aufgegriffen (vgl. ausführlich und mit Textbeispielen dazu Abs. 5.2 und 5.4).

5. Zentrale semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit und ihre Unterkategorien in den untersuchten Materialien

Als ein erstes generelles Ergebnis der Untersuchung lässt sich eine stark ausgeprägte Disproportionalität der diskursiven Behandlung der drei zentralen Kategorien von Bildungsgerechtigkeit benennen. Bildungsgerechtigkeit wird ganz überwiegend als Verteilungsgerechtigkeit ausgedeutet, wobei die Aspekte der Teilhabegerechtigkeit und der Anerkennungsgerechtigkeit nur marginal berücksichtigt werden. In Bezug auf die Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit ist darüber hinaus anzumerken, dass bei vielen Passagen der untersuchten Dokumente diskursive Stigmatisierung als Form von Missachtung performativ produziert wird. Ebenfalls ist anzumerken, dass sowohl „Aussortierung“ als Untercode der Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit als auch „Grundkompetenzen“ und „Politische Partizipation“ als Unter-codes von „Teilhabegerechtigkeit“ bei vielen Textpassagen in einem nur indirekten, meistens nicht explizierten Bezug zur Bildungsgerechtigkeit standen. Das diskursive Übergewicht der Kategorie der Verteilungsgerechtigkeit wird sich in der folgenden Beschreibung der semantischen Dimensionen der einzelnen Unterkategorien konkret zeigen, so wie sie sich in den untersuchten Dokumenten präsentieren.

5.1 Semantische Figuren von „Bildungsgerechtigkeit allgemein“

„Bildungsgerechtigkeit“ als ein allgemeiner, auf semantische Einzelkomponenten hin nicht weiter spezifizierter Begriff wird hauptsächlich im Zuge einer diskursiven Ausdifferenzierung der übergeordneten allgemeinen Gerechtigkeitskategorie eingeführt. Dabei wird er in erster Linie als Kontrapunkt zum Begriff der „sozialen Gerechtigkeit“ verwendet. Hierzu zwei Beispiele: In einem Zeit-Artikel mit dem Titel „Das Maß aller Dinge“ behauptet Jörg Lau, dass entlang neuer Ungleichheiten und Ausgrenzungsmechanismen, die nicht nur unmittelbar ökonomische, sondern auch kulturelle und psychologische Hintergründe haben, sich eine Fülle von neuen Gerechtigkeitsbegriffen gebildet habe: „Die Leerformel „soziale Gerechtigkeit“ wird ausdifferenziert in Chancengerechtigkeit, Bedarfsgerechtigkeit, Generationengerechtigkeit, Risikogerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Familiengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit und so fort.“ (Lau 2006). Bemerkenswerterweise interpretiert Lau die Ausdifferenzierung der „leeren Formel“ der sozialen Gerechtigkeit als Aus-

druck eines Übergangs von der „alten“ Verteilungs- zur „neuen“ Teilhabegerechtigkeit (vgl. ebd.).

In eine ähnliche Richtung weisen die programmatischen Überlegungen Peer Steinbrucks ebenfalls in der „Zeit“ über moderne soziale Politik (vgl. Steinbruck 2003). Er unterscheidet zwischen „sozialkonsumtiven“ und „sozialintensiven“ Leistungen und stellt dabei die folgende These auf:

„Deutschland liegt nach einer OECD-Studie mit circa 700 Milliarden Euro (2001) an der Spitze der Pro-Kopf-Ausgaben für soziale Sicherheit. Führt Deutschland aber auch die Rangliste der sozialen Gerechtigkeit an? Keineswegs! Wir sind bei den sozialkonsumtiven Leistungen (Renten, Leistungen bei Arbeitslosigkeit et cetera) unübertroffen; bei den Ausgaben, die für die Befähigung des Einzelnen, seine Lebenschancen wahrzunehmen, entscheidend sind (zum Beispiel Bildung), liegt Deutschland aber häufig im letzten Drittel. Wir haben es bei der Bekämpfung der Armut, aber auch bei der Gewährung von Zugangsgerechtigkeit zu Bildung und Erwerbsarbeit bislang nicht geschafft, zu den skandinavischen Ländern aufzuschließen.“ (ebd.).

Die Verschaffung einer „Zugangsgerechtigkeit zu Bildung“ wird hier im Kontrast zur Umverteilung von sozialkonsumtiven Gütern erläutert. Dieser Zugang soll den Einzelnen zu einem menschenwürdigen und befriedigenden Leben befähigen, anstatt zu versuchen, ein solches Leben im Nachhinein durch Transfer von Sozialleistungen zu gewährleisten. Die ausreichenden Ausgaben für Bildung für alle sind demnach als Investitionen in die Entfaltung von Teilhabe-Grundkompetenzen der Gesellschaftsmitglieder zu verstehen und sie stellen insofern eine Alternative zur herkömmlichen sozialen Umverteilungspolitik dar.

Allerdings unterstützen unsere schon erwähnten allgemeinen Ergebnisse über die Gewichtung der *konkreten* semantischen Komponenten von „Bildungsgerechtigkeit“, so wie diese diskursiv artikuliert werden, ihre Deutung als eine Signatur für den vermeintlichen Übergang von der Verteilungsgerechtigkeit zur Teilhabegerechtigkeit nicht: Diese Komponenten befinden sich nämlich ganz überwiegend im semantischen Feld der Verteilungsgerechtigkeit. Während also die Einführung der allgemeinen Kategorie der Bildungsgerechtigkeit als eine Abkehr von den Prämissen des distributiven Paradigmas gedeutet werden kann, vollzieht sich paradoxerweise die konkrete Ausbuchstabierung der Bedeutungskomponenten dieser Kategorie mehrheitlich in den Termini desselben Paradigmas. Diese These wird durch die folgenden Ausführungen konkretisiert und plausibilisiert.

5.2 Semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit qua Verteilungsgerechtigkeit

Wie schon erwähnt, haben die Codes der Verteilungsgerechtigkeit nach unserem Kategoriensystem eine klar ausgeprägte Dominanz in den untersuchten Texten. Diese Dominanz speist sich vor allem von der Fokussierung der Diskussion auf die Gewährung von *gleichen* Chancen – seien sie Chancen zur Bildung oder Lebenschancen insgesamt. Hierbei wird Bildungsgerechtigkeit zunächst einmal relational interpretiert, was als ein allgemeines Charakteristikum des distributiven Gerechtigkeitsparadigmas gelten darf (vgl. Krebs 2000, S.10; Raz 2000, S. 58-70). Dies äußert sich in den untersuchten Texten in der vielfach als Ausdruck von Ungerechtigkeit formulierten Feststellung, dass Schüler/innen in

Deutschland, die aus unterprivilegierten soziokulturellen Schichten stammen, viel schlechtere Chancen haben, einen hochwertigen Schulabschluss – wie etwa das Abitur – zu erlangen.

Dieser Zustand wird an den allermeisten Stellen, wo er thematisiert wird, als eine Problematik der Umschichtung von Mitteln und Ressourcen interpretiert. Diese Textstellen weisen nämlich das folgende zentrale Deutungsmuster auf: Kinder von soziokulturell unterprivilegierten bzw. von „bildungsfernen“ Schichten verfügen grundsätzlich und im Durchschnitt über dieselben Begabungen wie auch die Kinder der gehobenen bzw. „bildungsnahen“ Schichten. Die Entfaltung dieser Begabungen und ihre Verwirklichung in entsprechende Leistungen bei herkunftsbenachteiligten Kindern erfordern einerseits einen längeren Zeitraum und andererseits kompensatorische Maßnahmen, die ihre defizitäre Familiensozialisation bzw. ihre abweichende frühkindliche „Enkulturation“ ausgleichen sollen. Das paradigmatische Beispiel dafür sind die durchgängig als unzureichend postulierten Deutschkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund – ein Zustand, dem durch die Umschichtung von Mitteln und Ressourcen für vorschulische Sprachkurse und -tests und für zusätzlichen Förderunterricht vor allem in der Grundschule entgegengesteuert werden soll.

Für diesen Gedankengang ist eine Aussage von Jan-Hendrick Olbertz besonders instruktiv, die er in einem „Zeit“-Interview in seiner Eigenschaft als Kultusminister Sachsen-Anhalts macht. Auf die Frage des Interviewers (Klaus Remme): „Ist das nicht etwas merkwürdig, wenn in dieser Gesellschaft Tag für Tag der Wettbewerb gepredigt wird und der Markt als Lösung aller Probleme herhalten muss und dann ausgerechnet im Bildungssystem plötzlich der Zusammenhang zwischen

Wohlstand und Chancen beklagt wird?“ antwortet Olbertz wie folgt:

„Na ja, das ist auf den ersten Blick schon merkwürdig. Da es sich hier aber um junge Menschen handelt, die ja sozusagen erst auf dem Weg sind, die Qualifikationen für dieses Spiel zu erwerben, also dafür im Wettbewerb zu bestehen, es ist schon wichtig, dass die Start-Chancen in jedem Fall gleich sein sollten oder weitgehend gleich. Man darf das aber nicht verwechseln mit dem Anspruch, dass auch die Zielchancen dieselben sein müssen, in dem Sinne, dass am Ende zum Beispiel möglichst alle Schülerinnen und Schüler das Abitur erwerben, egal, ob das ihren speziellen Stärken und Potenzialen entspricht oder nicht.“ (Remme 2005).

Die in dieser Äußerung enthaltene These ist, dass bei der Einschulung bzw. während der ersten Schuljahre die Chancen der einzelnen Schüler für den Wettbewerb um Schulzeugnisse ausgeglichen werden und dann diese Zeugnisse nach den jeweiligen Leistungen verteilt werden müssen, in welchen sich die *vorhandenen* Stärken und Potentiale der Jugendlichen verkörpern. In dieser These sind drei normative Forderungen impliziert, die in sämtlichen Texten der Untersuchung auch explizit formuliert werden:

Erstens sollen, wie schon erwähnt, kompensatorische Maßnahmen in der vor- und der fröhschulischen Phase bezüglich „herkunftsbenachteiligter“ Kinder ergriffen werden, was eine Umschichtung von Ressourcen zugunsten frühkindlicher Bildung nach sich ziehen würde. So heißt es z.B. im Wahlprogramm 2005 der FDP:

„Der Elementarbereich der Bildung muss mit Vorrang gestärkt werden. **Frühkindliche Bildung** ist der entscheidende Faktor für die Chancengerechtigkeit am Start. Faire Chancen sind eine Grundvoraussetzung, um Kindern aus allen sozialen Schichten eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Jedes Kind muß beim Eintritt in die Grundschule dem

Unterricht folgen können. Verbindliche Sprachtests müssen bereits mit Beginn des vierten Lebensjahres stattfinden, um Defizite bis zum Schulanfang abzubauen. Um alle Kinder schulfähig zu machen, soll im Jahr vor dem Schulanfang ein verbindliches Angebot gemacht werden. Mit spielerischen, aber zielorientierten, den Kindern angemessenen Methoden soll das Sprach- und Zahlenverständnis gefördert, die soziale Kompetenz, die Musikalität und Kreativität der Kinder entwickelt werden. Ferner sollen insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund Sprachdefizite zur Wahrung der Chancengleichheit ausgeglichen werden. In der „**Startklasse**“ sollen aber auch besondere Begabungen erkannt und gefördert werden.“ (Arbeit hat Vorfahrt. Deutschlandprogramm 2005 der FDP, Kap. 3).

Zweitens wird in den meisten publizistischen und in einem Teil der parteipolitischen Texte die frühe Selektion, so wie sie im dreiegegliederten Schulsystem Deutschlands praktiziert wird, zugleich als ungerecht und als gesamtgesellschaftlich kontraproduktiv bezeichnet, *weil* sie die Realisierung von Begabungen insbesondere bei „herkunftsbenachteiligten“ Schülern behindere, und dadurch zu einer „Verschwendung von Begabungsreserven“ führe, die sich eine Gesellschaft wie die deutsche auch aus ökonomischen Gründen nicht leisten könne. An dieser Stelle sei die Ausführung von zwei Zitaten erlaubt – eines aus einem einschlägigen Zeit-Artikel und ein weiteres aus dem Positionspapier der SPD-Niedersachsen. Die semantische Verwandtschaft zwischen diesen Textstellen ist geradezu verblüffend:

„Auch die Bildungsgerechtigkeit gehört auf die Tagesordnung der Kultusminister. Oder in der Sprache der Wirtschaft: Wir können es uns nicht leisten, unsere Begabungsreserven zu verschwenden. Genau das tun wir aber, wenn etwa ein begabtes Arbeiterkind auf der Realschule landet statt auf dem Gymnasium und ihm nicht der Weg zu Abitur und Studium eröffnet wird. Fast alle Experten sehen als eine Ursache für die schlechten Aufstiegschancen von begabten Kindern aus Arbeiterfamilien die strikte Trennung der Schüler schon nach Klasse vier.“ (Kerstan 2004).

Und:

„Das frühzeitige Trennen und Aussortieren der Kinder nach dem vierten Schuljahrgang ist ein fast einmaliger Sonderweg Deutschlands. Fast alle Länder Europas praktizieren hingegen eine längere gemeinsame Beschulung der Kinder. In Niedersachsen wird dies von der CDU/FDP-Regierung verhindert. Nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen steht die frühe Trennung der Begabungsförderung im Weg. Zusammen mit dem Abschieben von Verantwortung von einer Schulform auf die andere durch Abschlusssitzungen trägt sie entscheidend zur ungleichen Verteilung der Schulabschlüsse nach sozialer Herkunft bei. Auch gesamtgesellschaftlich wirkt sich dieses Schulsystem fatal aus, weil vorhandene Bildungsreserven nicht genutzt werden.“ (SPD-Landesverband Niedersachsen 2006).

Drittens soll der Zustand überwunden werden, dass Schule oft auch explizit nach Herkunft statt nach Leistung selektiere. Dieser Zustand äußert sich etwa in Untersuchungsergebnissen, die in der „Zeit“ zitiert werden, wonach Schüler/innen aus „bildungsfernen“ Familien schlechtere Noten und Übergangsempfehlungen bei gleichen Leistungen erhalten:

„Schon Ende der neunziger Jahre gelangte eine Untersuchung der Berliner Humboldt-Universität zu derselben Schlussfolgerung. Mehr als 13 000 Hamburger Kinder waren dafür unmittelbar nach dem Übergang in die weiterführende Schule beobachtet worden. Ergebnis: Je höher die Ausbildung der Eltern war, desto besser schnitten die Kinder ab – auch wenn sie selbst keine besonders guten Leistungen vorzuweisen hatten. Dazu trugen auch die Vorurteile der Lehrer bei, die Kinder aus weniger gebildeten Elternhäusern unabhängig von Testergebnissen einfach schlechter beurteilten. „Dass die Lernvorausset-

zungen nicht gleich sind, haben wir erwartet – aber dass gleiche Leistung nicht einmal gleich bewertet wird, ist ein Unding“, gab einer der beteiligten Professoren damals erschrocken zu Protokoll.“ (Zeit-Redaktion 2002).

Der so beschriebene diskursive semantische Grundgehalt von Bildungsgerechtigkeit qua Verteilungsgerechtigkeit ist von der Gedankenfigur der Begabungsgerechtigkeit, so wie sie oben im Abschnitt⁴ skizziert wurde, nicht allzu weit entfernt, obwohl die exponierten Proponenten dieser Gedankenfigur wie die CDU und die FDP in Niedersachsen die frühe Selektion „in reiner Form“ favorisieren. Der gemeinsame Nenner der diskursiven Verwendungsweisen von „Chancengleichheit“ bzw. „Herkunftsbenachteiligungsausgleich“ einerseits und „Begabungsgerechtigkeit“ andererseits besteht in der Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche über unterschiedliche Fähigkeitspotenziale in der Form von Begabungen verfügen, die bei ihnen schon durch ihre Geburt oder durch ihre frühkindliche Sozialisation, auf jeden Fall jedoch vor ihrem Schuleintritt *festgelegt* sind. Der Unterschied zwischen den eher „linken“ und eher „rechten“ Auslegungsversionen dieser gemeinsamen Argumentationsfigur äußert sich ausschließlich bei der Beantwortung der Frage, ob die frühe Selektion die Realisierung der Begabungen behindert oder eher fördert, indem sie den „weniger begabten“ Kindern die lähmende Erfahrung der Überforderung erspart. Letzteres wird nämlich im Thesenpapier der CDU-Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf 2003 behauptet (vgl. CDU-Fraktion im Niedersächsischen Landtag 2003). Selektion wird aber in den beiden Auslegungsversionen nicht als eine Erfahrung verstanden, die an sich die Persönlichkeit des Einzelnen und die Formung seiner Kompetenzen mitkonstituiert, sondern sie wird ausschließlich durch die Optik der Frage interpretiert, ob sie der Entfaltung vorhandener Begabungen funktional ist oder nicht. Die Frage, wie Schulstruktur und schulische Interaktionen Merkmale, „Stärken“ und „Schwächen“, Kompetenzen der heranwachsenden Person mitkonstituieren, kann im Rahmen der so skizzierten Denkfigur gar nicht gestellt werden.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht überraschen, dass der *vorschulische* Bereich zur nahezu exklusiven Arena für bildungspolitische Aktivitäten wird. Die letzteren reichen von den finanziellen Umverteilungsforderungen zugunsten dieses Bereichs (vgl. z.B. Wahlprogramm der Linkspartei, Kap. 2) bis hin zu der parteienübergreifenden Forderung der Einführung vorschulischer Sprachförderung und Sprachtests als wichtigste Mittel für die Gewährung von gleichen „Start-Chancen“ insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund, wie dies im oben angeführten Zitat aus dem Wahlprogramm 2005 der FDP stellvertretend für die Mehrheit der deutschen Parteien formuliert wird. Der „eigentliche“ Schulbereich wird hingegen durchweg nach dem Modell eines fairen Wettbewerbs verstanden, bei dem Zeugnisse entsprechend den jeweiligen Leistungen verteilt werden, in welchen sich die unterschiedlichen Fähigkeitspotenziale der Schüler realisieren. Dabei käme diese „Leistungsgerechtigkeit“ gerade den soziokulturell benachteiligten Kindern zugute (vgl. Spiewak 2002; Kerstan 2005). Barrieren bei der Verwirklichung von Begabungen werden dementsprechend ganz überwiegend im Stadium einer „defizitären“ frühkindlich-familiären Sozialisation und „Enkulturation“ lokalisiert. Die Überwindung dieser Barrieren erfordert nach dieser Vorstellung die vorschulische Kompensation der vermeintlichen soziokulturellen Defizite und – für die Mehrheit der Diskussions Teilnehmer – die Aufschiebung der schulischen Selektion. Durch die Fokussierung der so skizzierten kompensatorischen Bildungspolitik der Umverteilung

auf Ausgleich von Sprachschwächen werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund generell durch eine defizitäre Optik wahrgenommen, ohne dabei die Frage ernsthaft aufzuwerfen, inwieweit ihr Bildungsrückstand durch die Struktur und die Ausrichtung des Schulsystems selbst nicht zumindest mitbedingt wird. Diese Wahrnehmungsoptik verstößt jedoch gegen zentrale Normen der Anerkennungsgerechtigkeit, die allerdings ohnehin eine sehr untergeordnete Rolle in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion spielen, wie dies im Abschnitt 5.4 aufzuzeigen sein wird.

5.3 Semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit qua Teilhabegerechtigkeit

Im Unterschied zur Verteilungsgerechtigkeit wird die Teilhabegerechtigkeit grundsätzlich nicht-relational bestimmt. Demnach setzt sie nicht primär auf die *Gleichheit* der Chancen der Einzelnen, sondern auf die Herausforderung ihrer Grundfähigkeiten zu einer menschenwürdigen Lebensführung *und* zur politischen Partizipation. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass man eine Situation, bei der die „Startchancen“ im Schulbildungswesen zwar angeglichen werden, aber bestimmte Kinder und Jugendliche trotzdem die Schwelle der erwähnten Grundfähigkeiten aus welchen Gründen auch immer nicht erreichen, nicht als gerecht bezeichnen kann.

Auch in den untersuchten Dokumenten finden sich Stellen, bei denen das Fehlen von Grundkompetenzen als Hauptquelle gesellschaftlicher Ausgrenzung angesehen wird. Demnach soll diese Ausgrenzung nicht primär in den Termini der Verteilungs-, sondern in diesen der Teilhabe(un)gerechtigkeit interpretiert werden. Hierzu ein Beispiel:

„Unzureichende Grundfertigkeiten, lebenslanges Lernen: Es sind kulturelle Faktoren, die aus Armut und Arbeitslosigkeit ein Leben in Ausgrenzung machen, wie die neuere Sozialforschung zeigt. Schlechte Bildung, fehlende Einbindung in soziale Netzwerke wie Familie, Gemeinde und Nachbarschaft und eine mangelhafte (Selbst-)Wertschätzung gehören zu den wichtigsten Risikofaktoren. Wem es schwer fällt, Kontakt aufzubauen, wem es schwer fällt, zu lernen und sich selbst darzustellen, der fällt dauerhaft aus dem sozialen Leben. Leitkultur kann helfen, eine Gesellschaft zusammenzuhalten. Man spricht daher zu Recht von »Kulturen der Armut und der Abhängigkeit, des Bildungsmangels und der Unselbstständigkeit« (Paul Nolte). Allein durch Umverteilung können die Kulturen der Armut nicht aufgebrochen werden. Sie werden durch materielle Alimentation oft erst recht verfestigt. Wie kommt man nun von der alten Verteilungs- zur neuen Teilhabegerechtigkeit, die sich nicht mit der »Refeudalisierung« (Forst) der Gesellschaft abfindet?“ (Lau 2006).

Die zunächst etwas überraschend klingende Antwort des Autors des zitierten Artikels auf die letztere Frage, wonach die angesprochene Ausgrenzung und Ungerechtigkeit kulturelle Grundlagen hätte, und wonach ihnen es durch „neue Bürgerlichkeit“ und „Leitkultur“ beizukommen wäre, wird dann nachvollziehbar, wenn man realisiert, dass der Autor unter „Leitkultur“ Kompetenzen versteht, die als Ressource der selbständigen Lebensführung und *daher* als abschließliche Domäne von Bildung fungieren (vgl. ebd.).

Allerdings wird in den untersuchten Texten – wie schon im Abschnitt 4.1 ausgeführt – die Überwindung der bildungsbezogenen sozialen Ausgrenzung ganz überwiegend als eine Frage der Umverteilung von Mitteln zwecks Gewähr-

rung der optimalen Entfaltung der unterschiedlichen Begabungen der einzelnen Kinder und Jugendlichen dargestellt. Um eine wirkliche Alternative zu dieser distributiven Vorstellung entwickeln zu können, muss man die Kompetenzen genauer bestimmen können, die als Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe anzusehen sind und dementsprechend von jedem einzelnen Individuum erworben werden müssen – und zwar ungeachtet dessen, welche „Begabungen“ ihm oder ihr unterstellt werden.

Genau das ist aber der Punkt, in dem die Diskussion erstaunlich diffus wird. Es finden sich ausschließlich knappe, in den unterschiedlichen Texten verstreute Hinweise auf die konkrete Beschaffenheit der angestrebten Teilhabe-Fähigkeiten. Aus dem zuletzt aufgeführten Zitat lassen sich als solche etwa Kontakt-, Lern-, und Selbstdarstellungsfähigkeiten herausfiltern. Neben solchen „sozialen Tugenden“ (Gaschke 2003) tauchen in den untersuchten Texten vereinzelt auch „Kulturtechniken“ auf, die mit den Fächern Deutsch und Mathematik diskursiv kurzgeschlossen, ohne expliziert zu werden (vgl. Remme 2005). Meistens ist aber allgemein von „lebenslangem Lernen“ oder „Bildung“ als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe die Rede, ohne weiter zu spezifizieren, welche Art von „Bildung“ oder von „lebenslangem Lernen“ diese Funktion wirklich erfüllen kann⁵. Auf diese Weise können konkrete normative, schulbildungspolitische Vorstellungen kaum formuliert werden, die über die Forderung hinausgehen, mehr Geld in Bildung zu investieren, damit eine Alternative zur herkömmlichen sozialen Umverteilungspolitik geschaffen wird.

Dieses Defizit in der Diskussion wird besonders sichtbar vor dem Hintergrund der im Abschnitt 2 erwähnten Theorieansätze, die Teilhabegerechtigkeit auf die Befähigung zur politischen Deliberation zuspitzen (vgl. Gutmann 1987). Zum einen eröffnen diese Ansätze tendenziell die Möglichkeit, aus dem Modell der Deliberation konkrete Schlüsselkompetenzen zur sozialen Teilhabe zu rekonstruieren, wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zum argumentativen Abwägen zwischen alternativen Werteüberzeugungen oder Wahlentscheidungen oder zur propositional-diskursiven Artikulation der eigenen Anliegen aus der Perspektive der Allgemeinheit. Das sind aber allesamt Schlüsselkompetenzen, die in den untersuchten Texten keinerlei Erwähnung finden. Zum anderen eröffnen die deliberativen Ansätze zur Teilhabegerechtigkeit eine alternative Deutungs- und Bewertungsmöglichkeit von schulischer Aussortierung als soziale Pathologie im Vergleich zur herkömmlichen Perspektive der distributiven Gerechtigkeit, so wie sie im letzten Abschnitt rekonstruiert wurde. Vom Standpunkt deliberativer Gerechtigkeitsansätze ist diese Aussortierung nicht in erster Linie wegen einer vermeintlichen „Verschwendung von Begabungsreserven“ problematisch, sondern wegen des durch sie bedingten Ausschlusses eines Teils der zukünftigen Bürger aus dem demokratischen Beratungsprozess der Gesellschaft, in dessen Rahmen unterschiedliche Interessen und Wertüberzeugungen verhandelt und nach der Schlüssigkeit ihrer Geltungsansprüche befragt werden. Dieser Prozess wird dann behindert, wenn – wie im Abschnitt 2 erwähnt – die Schere zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Absolventen des Schulbildungswesens so groß ist, dass „Eliten“ die öffentliche Deliberation manipulieren, indem sie ihre partikularen Interessen und Werteüberzeugungen mit dem Mantel der Allgemeingültigkeit verkleiden können.

Dies ist der genuine und spezifische demokratietheoretische Kern des Paradigmas der Teilhabegerechtigkeit insbesondere in seiner deliberativen Version. Erstaunlicherweise wird er in keinem der Dokumente, die von mir untersucht

wurden, auch nur ansatzweise artikuliert. Das ist ein zentraler Grund dafür, dass dieses Paradigma im gesamten Textkorpus kein klares und vor allem in seinen normativen Implikationen vom Ansatz der Verteilungsgerechtigkeit unterscheidbares Profil bekommt.

5.4 Semantische Figuren von Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit

Eine wiederum etwas anders gelagerte Perspektive zur Problematik der schulischen Selektion und Aussortierung ist im Ansatz der Anerkennungsgerechtigkeit impliziert. Wie schon im Abschnitt 2 ausgeführt, besteht nach diesem Ansatz die Hauptproblematik von Gerechtigkeitstheorien weder in der Bestimmung eines Schlüssels für die faire (Um-)Verteilung von Gütern noch in der Herausstellung von bei allen Gesellschaftsmitgliedern zu kultivierenden zentralen Teilhabefähigkeiten, sondern in der Rekonstruktion der Muster von Sozialbeziehungen, welche die Formung und die Entwicklung der Selbst- und der Weltbezüge der Beteiligten ermöglichen. Wenn wir also die Frage nach schulischer Selektion vom Gesichtspunkt der Gerechtigkeit aus betrachten, so bedeutet dies für den anerkennungstheoretischen Ansatz, dass wir uns danach fragen, inwiefern die Selektion *als soziale Erfahrung der Betroffenen* der Beschaffenheit von autonomiestiftenden Sozialbeziehungen entspricht (bzw. widerspricht).

Bevor ich mich jedoch darauf fokussiere, inwieweit und wie die untersuchten Dokumente auf diese Frage eingehen, möchte ich eine Besonderheit der diskursiven Behandlung der semantischen Dimensionen von Anerkennungsgerechtigkeit erwähnen. Man kann diese Besonderheit als „Performativität“ bezeichnen. Sie äußert sich darin, dass die Textautoren nicht nur Aspekte von Anerkennungsgerechtigkeit thematisieren, sondern selbst daran gemessen werden können, inwieweit ihre Aussagen und Argumentationsfiguren den normativen Anforderungen dieser Form von Gerechtigkeit entsprechen bzw. inwieweit sie gegen diese Anforderungen verstoßen. Letzteres ist etwa dann der Fall, wenn in den untersuchten Texten stigmatisierende Äußerungen in Bezug auf bestimmte Schülergruppen gemacht werden. Das einfachste Beispiel hierfür ist, wenn zum Teil in dritter Generation in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder mit Migrationshintergrund als „Ausländer“ bezeichnet werden. So steht „Versagen bei der Ausländerintegration“ gleich im Titel eines Zeit-Interviews mit zwei Forschern über einen Report des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung über die zentralen Probleme des deutschen Bildungssystems, obwohl einer der Gesprächspartner (Jürgen Baumert) im Interview betont, dass die von ihm pauschal als potentielle Verlierer (wegen mangelhaften Sprachkenntnissen) titulierten türkischstämmigen Einwanderer Kinder eben keine „Ausländer“, sondern „Berliner, Bremer, Münchner“ seien (vgl. Kerstan 2003).

Als eine subtilere, dafür aber sehr implikationsreiche Form diskursiver Stigmatisierung lassen sich Äußerungen benennen, bei denen der Migrationshintergrund der entsprechenden Schüler grundsätzlich als ein Defizit zum Ausdruck gebracht wird, das etwa mit physiologisch bedingten Beeinträchtigungen vergleichbar ist. So lesen wir im Kapitel „Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen – Anderssein als Normalität“ des schon zitierten Positionspapiers der SPD-Niedersachsen „Zukunft der Bildung“ folgendes:

„In der „Gemeinsamen Schule“ werden alle Kinder und Jugendliche bis zum ersten schulischen Abschluss in der Sekundarstufe I gemeinsam beschult. Dieses schließt Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf ein. Kinder mit Behinderungen haben einen Anspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe, gehören von Anfang in der Schule dazu und erhalten dort die notwendige Förderung und Forderung.

Ein besonderes Augenmerk werden wir außerdem auf Kinder mit Migrationshintergrund legen. Kinder ohne Beeinträchtigung lernen, ihre Altersgenossen, die anders sind, zu akzeptieren und von und mit ihnen zu lernen“ (SPD-Landesverband Niedersachsen 2006, Kap. 4.3, hervorgehoben von mir – K.S.).

Das an dieser Stelle sicherlich gut gemeinte Prinzip pädagogischer Integration bzw. Inklusion macht in seiner Anwendung auf Kinder aus Einwandererfamilien diese pauschal zu „Schülerinnen und Schülern mit speziellem Förderbedarf“ und ihren Migrationshintergrund – zu einer Art Behinderung.

Es ist bezeichnend, dass in demselben Positionspapier ein Anspruch auf kulturelle Anerkennung der erwähnten Schülerinnen und Schüler formuliert wird: „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben ein Anrecht auf Förderung und Anerkennung ihrer Herkunftssprache und -kultur.“ (Ebd., Kap. 4.4) Die Postulierung eines solchen Anrechts in der anvisierten „Gemeinsamen Schule“ ist nicht nur aus organisatorischen (Wie können die 20-30 Herkunftssprachen und -kulturen“, die in einer durchschnittlichen Großstadt-Schule normalerweise vertreten sind, pädagogisch „anerkannt“ und gefördert werden?), sondern auch aus theoretisch-systematischen Gründen problematisch. Wie im Abschnitt 2 skizziert, können wir in modernen Gesellschaften zwischen drei autonomiestiftenden Anerkennungsformen unterscheiden, nämlich emotionale Zuwendung, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung. Es ist offensichtlich, dass die angesprochene kulturelle Anerkennung noch am ehesten der letzteren Form der sozialen Wertschätzung zuzuordnen wäre, da sich diese auf spezifische und einmalige Eigenschaften der Einzelnen bezieht. Diese Eigenschaften generieren allerdings nur dann einen legitimen Anerkennungsanspruch, wenn sie sich in gesamtgesellschaftlich relevante Leistungen des Individuums verkörpern. Nun aber, in eine gewisse „Kultur“ hineingeboren zu sein und eine bestimmte Herkunftssprache zu haben, ist an sich keine Leistung des Einzelnen. Zwar darf niemand wegen seiner Herkunft und wegen seiner „Muttersprache“ diskriminiert werden, aber solange die Betroffenen den Nachweis nicht erbringen, dass das Praktizieren ihrer Herkunftskulturen und -sprachen eine gesamtgesellschaftliche Bereicherung begründet, stellen diese Herkunftskulturen und -sprachen keinen Gegenstand legitimer Anerkennungsansprüche dar. Mehr noch: Im Zusammenhang mit der oben erwähnten defizitären Auslegung des Migrationshintergrunds als Beeinträchtigung verstärkt die Postulierung des Anrechts der Schülerinnen und Schüler mit solchem Hintergrund auf Anerkennung und Förderung ihrer Herkunftssprachen und -kulturen den Eindruck, dass diese Schülerinnen und Schüler durch die Optik der kulturellen Zugehörigkeit und als eine Art Konkretisation einer ihnen übergreifenden ethnokulturellen Substanz wahrgenommen und dementsprechend behandelt werden.

Diese Wahrnehmungsweise konterkariert strukturell die Prinzipien des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung. Denn moralischer Respekt bedeutet die Anerkennung des Potentials jedes (heranwachsenden) Menschen, sich über die Limitierungen und die „Prägungen“ seiner „enkulturierten“ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster hinwegzusetzen. Soziale Wertschätzung wiederum bedeutet die Anerkennung seines Potenzials, immer neue gesellschafts-

relevante und zugleich personalisierende Eigenschaften zu entwickeln, indem er etwa seine spezifischen biographischen Erfahrungen und Kenntnisse in Leistungen verwirklicht, die aus dem Standpunkt der Allgemeinheit als wertvoll erscheinen.

Ich konnte in den untersuchten Texten keinerlei Belege dafür finden, dass im heutigen bildungspolitischen Diskurs das Schulbildungssystem unter der Fragestellung thematisiert wird, inwiefern die sozialen Erfahrungen, die es für die Schülerinnen und Schüler generiert, den so skizzierten Anerkennungsnormen des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung entsprechen. Es finden sich ausschließlich vereinzelte und vage Formulierungen, die bei einer relativen starken Lesart als andeutende Behauptungen interpretiert werden können, dass die frühe schulische Selektion als eine bildungsbehindernde Missachtungserfahrung zu verstehen wäre. So wird diese Selektion im Wahlprogramm der Linkspartei als Synonym für „soziale Ausgrenzung“ verwendet (vgl. Wahlprogramm zu den Bundestagswahlen 2005 der Linkspartei, Kap. II) und im bildungspolitischen Positionspapier der SPD-Niedersachsen wird behauptet, dass die schon mit 10 Jahren zu Hauptschülern gemachten Kinder dauerhaft zu den großen Verlierern abgestempelt werden (vgl. SPD-Landesverband Niedersachsen 2006, Kap. 4.1).

Allerdings konnte ich keine einzige Stelle im gesamten Sample finden, bei der die anerkennungstheoretische Annahme *explizit* aufgegriffen wird, dass die Erfahrungen, denen Kinder durch fröhschulische Selektion ausgesetzt werden, wenn sie als „wenig begabt“ (oder als aus einem defizitären familiären Umfeld stammend) sozusagen „offiziell“ durch ihre erwachsenen Bezugspersonen in der Schule betrachtet werden, *an sich selbst* die kognitive Entwicklung dieser Kinder wie auch die Entwicklung ihrer personalisierenden Fähigkeiten behindern kann. Der Grund dafür scheint darin zu liegen, dass die Selektion ausschließlich durch die Optik der Fragestellung bewertet wird, ob sie ausreichend Zeit für die Entfaltung der Begabungen der Kinder lässt, die ansonsten schon vor ihrem Schuleintritt festgelegt sind. Im Rahmen dieser Optik kann die Frage, die aus den anerkennungstheoretischen Prämissen erwächst, wie und unter welchen Bedingungen schulische soziale Settings selbst „Begabungen“ und Grundvoraussetzungen der kognitiven Entwicklung des Einzelnen wie etwa Ich-Stärke, Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung hervorbringen (oder eben nicht) und inwiefern Aussortierung diesen Bedingungen widerspricht (und *deshalb* als ungerecht zu bezeichnen ist), gar nicht gestellt werden. Stattdessen erscheinen vorschulische Maßnahmen als der entscheidende Hebel für die Herbeiführung von Gerechtigkeit qua gleiche Chancen für die Entfaltung der jeweils vorhandenen Begabungen der Kinder. Dementsprechend tritt die Frage, wie die institutionalisierte soziale Infrastruktur von Schule hierzulande im Punkte Gerechtigkeit zu bewerten ist, in den Hintergrund.

6. Fazit und Ausblick

Die Rezeption der Ergebnisse der PISA-Studie in Deutschland hat den kaum zu überschätzenden Verdienst, dass durch sie die Problematik der Bildungsgerechtigkeit wieder ins Zentrum des öffentlichen Interesses und der bildungspoliti-

schen Diskussion gerückt wurde. Als Ergebnis der Untersuchung eines zugegebenermaßen sehr beschränkten Ausschnitts aus der parteipolitischen und der massenmedialen Arenen dieser Diskussion lässt sich festhalten, dass über Bildungsgerechtigkeit ganz überwiegend in den Termini der Verteilungsgerechtigkeit diskutiert wird. Genauer hingesehen, handelt es sich um eine vereinfachte und etwas „abgespeckte“ Vorstellung von Verteilungsgerechtigkeit, die sich in die folgende Argumentationsfigur zusammenfassen lässt: Kinder verfügen von vornherein über unterschiedliche Begabungen. Ungerecht ist, wenn Kinder nicht die gleichen Chancen haben, ihre Begabungen zu entfalten und dadurch die entsprechenden Zeugnisse zu ergattern. Dies ist etwa dann der Fall, wenn sie aus unterprivilegierten, „bildungsfernen“ Schichten stammen oder wenn sie über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. Dem muss man zum einen durch vor- und fröhschulische Maßnahmen entgegensteuern (etwa Sprachtests vor der Einschulung), und zum andern durch eine Optimierung der schulischen Selektion, die sichern soll, dass jedes Kind die Art von Schulbildung bekommt, die letztlich seinen Begabungen (und nicht etwa seiner Herkunft) entspricht⁶.

Bei der so skizzierten Reduzierung der Bildungsgerechtigkeit qua Verteilungsgerechtigkeit zur Begabungsgerechtigkeit werden zwei andere Gesichtspunkte außer Acht gelassen, die von den Vertretern der Theorieansätze jeweils der Teilhabegerechtigkeit und der Anerkennungsgerechtigkeit in den letzten Jahren artikuliert wurden. Bezogen auf schulische Kontexte kann der erste Gesichtspunkt auf die folgenden Fragen zugespitzt werden: Erstens, welche konkreten Grundfähigkeiten *alle* Jugendlichen am Ende ihrer Schulausbildung ungeachtet der ihnen unterstellten Begabungen erworben haben müssen, damit sie ein menschenwürdiges Leben führen und sich am demokratischen Deliberationsprozess beteiligen können? Zweitens, inwiefern und ab wann gefährdet die kognitive Schere zwischen den verschiedenen Absolventengruppen diesen Deliberationsprozess?

Der zweite Gesichtspunkt der Anerkennungsgerechtigkeit fokussiert seinerseits die Frage, wie die schulisch institutionalisierte soziale Infrastruktur beschaffen sein muss, damit sie die Entwicklung der individuellen Autonomie und die Befähigung zur Selbstverwirklichung der darin beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen kann. Die negative Umformulierung und Zuspitzung dieser Frage lautet: Welche Missachtungserfahrungen in Bezug auf welche Schülerinnen und Schüler werden wie durch die Institution Schule strukturell generiert und wie behindern diese Erfahrungen ihre Bildungsprozesse? Im Lichte dieses Gesichtspunkts erscheint übrigens schulische Selektion als ein zentrales Beispiel von solchen strukturell generierten Missachtungserfahrungen, und nicht primär als eine Frage der Optimierung von „Begabungsentfaltungsförderung“.

Es wäre natürlich eine sehr starke These, dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion die so zusammengefassten Gesichtspunkte der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit praktisch nicht berücksichtigt. Angesichts des sehr beschränkten Textkorpus der hier vorgestellten Pilotstudie kann man noch von keiner These, sondern vielmehr von einer Annahme sprechen, die sich in den Ergebnissen der Untersuchung begründet. Um dieser Annahme systematisch nachzugehen und sie nachzuprüfen, bedürfte es einer viel größeren Studie, die den parteipolitischen und den publizistischen Diskurs zur Bildungsgerechtigkeit in ihrer ganzen Breite umfassen muss. Nach meiner Überzeugung kann sich diese Studie auf die vorliegenden Erfahrungen und vor allem auf das kate-

goriale Instrumentarium stützen, das im Rahmen dieser ersten, in ihrem Maßstab bescheidenen, Untersuchung entwickelt wurde.

Anmerkungen

- 1 Die Studie wurde vom FB Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt finanziert. Für Anregungen und Ratschläge bei der Konzipierung der Studie bin ich Axel Honneth und Frank-Olaf Radtke zu Dank verpflichtet.
- 2 In Honneths Anerkennungstheorie, die das zentrale Bezugskonzept für Herausarbeitung und die Operationalisierung der Kategorie der Anerkennungsgerechtigkeit in unserer Untersuchung darstellt, wird die Anerkennungsform der rechtlichen Anerkennung auf das Prinzip des moralischen Respekts zurückgeführt. Der Grund dafür ist, dass sich rechtliche Anerkennung auf die moralische Zurechnungsfähigkeit des Einzelnen bezieht (vgl. Honneth 1992, S. 184f.). Jemanden als rechtliches Subjekt anzuerkennen heißt, ihm oder ihr das Potential zuzusprechen, über die eigenen Handlungen vernünftig – und das heißt: aus der Perspektive der Allgemeinheit – zu reflektieren, und sich dabei über kulturell-partikulare „Prägungen“ hinwegzusetzen.
- 3 Dieser argumentative Zusammenhang zwischen „Begabungsgerechtigkeit“ und der Favorisierung eines selektierenden Schulsystems spiegelt sich etwa in den folgenden Formulierungen in dem Thesepapier der CDU-Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf 2003 wider, der generell eine Rückkehr zum Prinzip der schulischen Selektion „in reiner Form“ unter anderem durch die Abschaffung der bis dahin existierenden Orientierungsstufe enthält: „Wir brauchen verschiedene Wege des Lernens, ausgerichtet auf die vielfältigen Begabungen der Schülerinnen und Schüler und ausgerichtet auf ihr unterschiedliches Lernverhalten. Wir wollen die richtige Schule für jede Schülerin und für jeden Schüler. (Thesepapier CDU Niedersachsen zum Schulgesetzentwurf 2003). Und weiter: „Wir stehen im Anschluss an eine gestärkte Grundschule für ein begabungsgerechtes Schulwesen mit profilierten Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien beginnend ab Klasse 5“ (ebd.)
- 4 So z.B. heißt es im Wahlmanifest 2005 der SPD: „Berufs- und Teilhabechancen kann nur erwerben, wer die deutsche Sprache beherrscht. Deshalb fordern wir, den Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter gezielt zu fördern. Obligatorische Tests könnten dabei helfen, Sprachdefizite bereits vor dem Start in die Schule zu erkennen und durch gezielte Förderung zu beheben“ (Das Wahlmanifest 2005 der SPD, Kap. 11). Eine ähnliche Hervorhebung der vorschulischen Sprachförderung findet sich auch bei der CDU/CSU (vgl. Deutschlands Chance nutzen. Regierungsprogramm 2005-2009 der CDU und CSU, Kap. 2) und bei den Grünen (vgl. Bündnis 90/Die Grünen Niedersachsen 2006).
- 5 Hier einige Beispiele für solche allgemein-plakative Formulierungen: „Bildung ist die beste Starthilfe, die wir unseren Kindern geben können. Bildung ist der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe. Jedem und jeder Einzelnen wollen wir unabhängig von der sozialen Herkunft Zugang zu guter Bildung ermöglichen.“ (Wahlmanifest 2005 der SPD, Kap. 11). „Eine umfassende Bildung aller Menschen in unserer Gesellschaft ist eine der wesentlichen Grundlagen für die Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebensverhältnisse. Bildung vermittelt Grundlagen zur Teilhabe an der ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklung unserer Gesellschaft und sichert unsere Demokratie. Ziel grüner Bildungspolitik ist die Befähigung von Menschen zur selbst bestimmten Teilhabe an der Gestaltung unserer Gesellschaft. Die Entwicklung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen in einer solidarisch handelnden Gesellschaft ist dabei das zentrale bildungspolitische Anliegen von Bündnis 90/Die Grünen.“ (Bündnis 90/Die Grünen in Niedersachsen 2006). In Bezug auf diese Formulierungen seien die Fragen gestattet, welche Art von Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe fungieren kann, und ob sich die Ermöglichung einer selbst bestimmten Teilhabe an der

Gestaltung der Gesellschaft wirklich einfach auf die Entwicklung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen – ungeachtet der Inhalte dieses Lernens und der dabei erworbenen Kompetenzen – zurückführen lässt.

6. Erinnern wir uns daran, dass sowohl für Rawls wie auch für Dworkin der Ausgleich auch von Benachteiligung durch „natürliche Gaben“ Gegenstand einer gerechten Umverteilungspolitik ist (vgl. oben Abschnitt 2)! Die klassischen Autoren des Ansatzes der distributiven Gerechtigkeit haben also eine differenziertere und zugleich weiter reichende Vorstellung von gerechter Umverteilung, als die Vertreter dieses Ansatzes im gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs.

Literatur

9. Bildungspolitische Konferenz der PDS (2005): Alle fördern - keinen zurücklassen! Für eine sozial gerechte, demokratische Bildungsreform jetzt! Weimarer Erklärung. http://sozialisten.de/politik/bildungspolitik/bildungspolitische_konferenz_weimar/diskussion/view_html?zid=27655&bs=1&n=1 (24. Mai 2007).
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (= Deutsches PISA – Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bündnis 90/Die Grünen Niedersachsen (2006): „Auf jedeN kommt es an“. Neun Bausteine für die NIEDERSÄCHSISCHE BASISCHULE. <http://www.gruenes-niedersachsen.de/basisschule/download/mat1-9punkte.pdf>.
- CDU-Fraktion im Niedersächsischen Landtag (2003): Thesenpapier zum Schulgesetzentwurf: Schulgesetzentwurf der Fraktionen von CDU und FDP setzt Rahmen für konsequenten Kurswechsel. http://www.cdu-niedersachsen.de/themen/alle_themen/2003/thesenpapier_schulgesetzentwurf_030310.php (24. Mai 2007).
- Das Wahlmanifest der SPD (2005): Vertrauen in Deutschland. http://kampagne.spd.de/040705_Wahlmanifest.pdf (24. Mai 2007).
- Deutschlandprogramm 2005 der FDP: Arbeit hat Vorfahrt. <http://files.liberales.de/fdp-wahlprogramm.pdf> (24. Mai 2007).
- Dworkin, R. (2000): *Sovereign Virtue. The Theory and Practice of Equality*. Cambridge/London.
- FDP-Fraktion im Niedersächsischen Landtag (2003): Liberale Positionen zum Schulgesetzentwurf. http://www.fdp-nds.de/daten/fdp_nds/files/positionspapiere_schulgesetz.pdf (24. Mai 2007).
- Gaschke, S. (2003): Ein vierter Weg. *Zeit-Online*, (23). http://www.zeit.de/2003/23/soziale_Gerechtigkeit (24. Mai 2007).
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a. M..
- Honneth, A. (2004): *Gerechtigkeit und kommunikative Freiheit. Überlegungen im Anschluss an Hegel*. In: Merker, B./Mohr, G./Quante, M. (Hrsg.): *Subjektivität und Anerkennung*. Paderborn.
- Kerstan, T. (2003): Was die Schule lähmt. Hohe Personalkosten und das Versagen bei der Ausländerintegration – Ein Report des Max-Plancks-Instituts durchleuchtet das deutsche Bildungswesen. *Zeit-Online*, (43). <http://www.zeit.de/2003/43/C-Interview-Baumert-Cortina> (24. Mai 2007).
- Kerstan, T. (2004): *Versetzung: Ungefährdet*. *Zeit-Online*, (49). http://www.zeit.de/2004/49/01_leit_1_49neu (24. Mai 2007).
- Kerstan, T. (2005): Nicht schlauer, nur älter“ (Gespräch mit Manfred Prenzel). *Zeit-Online*, (46). <http://www.zeit.de/2005/46/Interview> (24. Mai 2007).
- Krebs, A. (2000): *Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick*. In: Krebs, A. (Hrsg.): *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*, Frankfurt a. M., S. 7-37.

- Lau, J. (2006): Das Maß aller Dinge. *Zeit-Online*, (14). http://www.zeit.de/2006/14/Moral_Lohn?page=1-3 (24. Mai 2007).
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage). Weinheim.
- Niiniluoto, I. (1998): *Defending Abduction*. <http://scistud.umkc.edu/psa98/papers/niiniluoto.pdf> (24.03.08).
- Nussbaum, M. C. (2006): *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership*, Cambridge/London.
- Rawls, J. (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (übersetzt von Hermann Vetter), Frankfurt a. M.
- Raz, J. (2000): Strenger und rhetorischer Egalitarismus. In: Krebs, A. (Hrsg.): *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neunten Egalitarismuskritik*. Frankfurt a. M., S. 50-80.
- Regierungsprogramm 2005-2009 (2005): *Deutschlands Chancen nutzen. Wachstum. Arbeit. Sicherheit.* (Verabschiedet in einer gemeinsamen Sitzung des Bundesvorstands der CDU und des Parteivorstands der CSU). <http://www.regierungsprogramm.edu.de/download/regierungsprogramm-05-09-cducsu.pdf> (24. Mai 2007).
- Remme, K. (2005): Gerechtigkeitlücke bei den Bildungschancen nicht gewachsen (Interview mit Jan-Hendrick Olbertz). *Zeit-Online*. http://www.zeit.de/politik/dlf/2005/interview_051104 (4. November 2005).
- SPD-Landesverband Niedersachsen (2006): *Zukunft der Bildung. Sozialdemokratische Perspektiven zur Bildungspolitik in Niedersachsen*. http://www.spd-nds.de/imperia/md/content/spdlandesverbandniedersachsen/spdnds/bschl_sse_lpt_spd_nds_06.pdf (24. Mai 2007).
- Spiewak, M. (2002): *Freiheit für die Schule.* (Gespräch mit Annette Schavan und Andreas Schleicher). *Zeit-Online*, (50). http://www.zeit.de/archiv/2002/50/abs_schavan (24. Mai 2007).
- Steinbruck, P. (2003): *Etwas mehr Dynamik, bitte.* *Zeit-Online*, (47). http://www.zeit.de/2003/47/Steinbr_9fck (24. Mai 2007).
- Stojanov, K. (2005): *Bildung und Anerkennung. Intersubjektivitätstheoretische Zugänge zum pädagogischen Handeln unter Bedingungen soziokultureller Pluralität* (Habilitationsschrift), Magdeburg.
- Stojanov, K. (2008): *Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung.* Erscheint in *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 5 od. 6/2008.
- Wahlprogramm zu den Bundestagswahlen 2005 der Linkspartei (2005): <http://www1.pds-brandenburg.de/web/download/000069/files/bundestagswahlprogramm2005.pdf>.
- Zeit-Redaktion (2002): *Das Märchen vom Aufstieg.* *Zeit-Online*, (20). http://www.zeit.de/archiv/2002/20/200220_soziale_mobilita.xml?page=1-5 (24. Mai 2007).

Nicole J. Saam

Systemische Organisationsberatung oder Organisationsentwicklung.

Haben Differenzen in den theoretischen Ansätzen praktische Folgen für die Mobbingberatung?

Systemic professional services vs. organization development.

Do differences in their theoretical approaches have practical consequences for mobbing counseling?

Zusammenfassung:

Der systemischen Organisationsberatung ist es im Laufe des letzten Jahrzehnts gelungen, sich im deutschen Sprachraum semantisch als neuer Typus der Organisationsberatung zu etablieren. Doch unterscheidet sich auch ihre Beratungspraxis von derjenigen des Organisationsberatungsansatzes, von dem sie sich abgrenzen will? Die hier vorgelegte vergleichende empirische Studie zeigt auf der Basis von qualitativen Interviews mit Organisationsberatern und -beraterinnen, die Behörden und Unternehmen in Mobbingfällen beraten, dass in der Beratungspraxis die Realtypen Mediation, Coaching und Organisationsentwicklung zum Einsatz kommen. Es finden sich Hinweise darauf, dass systemische OrganisationsberaterInnen eher mit der gesamten Organisation arbeiten, während sich die MobbingberaterInnen, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zurechnen, eher auf Individuen konzentrieren.

Schlagworte: Mobbingberatung, Systemische Organisationsberatung, Organisationsentwicklung, Mediation, Coaching, Praxis

Abstract:

During the last decade, systemic professional services ("systemische Organisationsberatung") have succeeded in establishing themselves in the German-language area as a novel type of counseling for organizations. But does their counseling practice really differ from what is offered by the organization development approach from which they seek to delimit themselves? A comparative empirical study based on qualitative interviews with practitioners of systemic professional services who provide mobbing counseling for administrations and enterprises shows that in the practice of counseling, real-type mediation, coaching and organization development is being implemented. Findings suggest that practitioners of systemic professional services are more likely to engage the entire organization in the counseling process whereas mobbing counselors who adhere to the organization development approach tend to focus on individuals.

Keywords: mobbing counseling, systemic professional services, organization development, mediation, coaching, practice

1. Einleitung

Der systemischen Organisationsberatung ist es im Laufe des letzten Jahrzehnts gelungen, sich im deutschen Sprachraum semantisch als neuer Typus der Organisationsberatung zu etablieren. Davon zeugt zum einen eine rege Publikationsstätigkeit prominenter VertreterInnen dieses Beratungsansatzes (vgl. Zepke 2005; Königswieser/Hillebrand 2004; Wimmer 2004; König/Volmer 2003; 1999; Schäfer et al. 2003; Königswieser/Exner 2002; Zwingmann et al. 2000; Walger 1995b; Exner/Königswieser/Titscher 1987), zum anderen ihre Wahrnehmung, Darstellung und Analyse in der sozialwissenschaftlichen Beratungsforschung. Nach der deskriptiven Aufarbeitung der Merkmale dieses Beratungsansatzes (z.B. Mingers 1996; Walger 1995a; Wimmer 1992) konzentrierte sich die Forschung im Wesentlichen auf das Spannungsverhältnis von soziologischer Systemtheorie und systemischer Organisationsberatung: Dabei wurde zum einen der Versuch unternommen, die systemische Organisationsberatung für die Luhmannsche Systemtheorie zu öffnen um den neuen Beratungsansatz weiter zu entwickeln (vgl. Wimmer 1992; 2004). Zum anderen wurde gefragt, wie systemtheoretisch (luhmannianisch) die systemische Organisationsberatung tatsächlich sei (vgl. Scherf 2002; Groth 1996). Mit Ausnahme von Mingers Studie basieren alle genannten Arbeiten auf theoretischen Analysen der Publikationen der VertreterInnen der systemischen Organisationsberatung. Im Falle der Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Beratung beruhen sie darüber hinaus auf unmittelbarem Praxiswissen (Wimmer; Walger).

Die erste vergleichende empirische Studie zur systemischen Beratungspraxis wurde von Elbe/Saam (2008) vorgelegt. Sie wendet sich der Frage zu, ob die systemische Organisationsberatung tatsächlich eine besondere Form der Organisationsberatung darstellt. Inwieweit haben Differenzen in den theoretischen Ansätzen praktische Folgen für das Handeln? Hier liegt ein relevantes weites Forschungsfeld, welches für die Theorie und ihre Stringenz wie auch für die beratend Handelnden von Bedeutung ist. Sicher kann man im Einzelfall aus verschiedenen Theorieperspektiven zu gleichen Handlungen kommen, zumal Handlungskonzepte eher synthetischen Charakter tragen denn stringent einem Theorieansatz folgen. Nichtsdestotrotz wird eine Weiterverfolgung dieser Forschungsfrage das Reflexionspotential von Beratern erhöhen und auf der anderen Seite die Ausdifferenzierung der Ansätze Organisationsberatung und Organisationsentwicklung als Theorie befruchten. Elbe/Saam (2008) formulieren als Ergebnis ihrer Studie die These, dass die systemische Organisationsberatung und die Organisationsentwicklung in der Beratungspraxis konvergieren, so dass es in der Praxis nicht gerechtfertigt ist, in Bezug auf die systemische Organisationsberatung von einem eigenständigen Ansatz der Organisationsberatung zu sprechen.

Diese Forschungsfrage greift auch die vorliegende Studie auf. *Es soll anhand eines Teilgebiets der Organisationsberatung, der Mobbingberatung, untersucht werden, ob und wenn ja wie sich systemische Organisationsberatung und Organisationsentwicklung in der Beratungspraxis unterscheiden.* Dazu wird Mobbingberatung im vorliegenden Beitrag empirisch rekonstruiert. Die Realtypen der Mobbingberatung werden mit den Idealtypen der systemischen Mobbingberatung bzw. der Mobbingberatung der Organisationsentwicklung konfrontiert. Am Ende dieser Studie können daher auch für potentielle Klienten relevante

Fragen beantwortet werden, etwa die Frage, welche tatsächlichen Unterschiede es in der Mobbingberatung gibt, auf die man als Klient achten sollte.

Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass systemische Organisationsberater im Falle der Mobbingberatung eher mit der gesamten Organisation arbeiten, während sich die Mobbingberater, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zurechnen, eher auf Individuen konzentrieren (Mediation, Coaching). Mit dem stärkeren Einbezug von Gruppen würde die Beratungspraxis der systemischen Mobbingberater dem idealtypischen Vorgehen der Begründer des Organisationsentwicklungsansatzes stärker entsprechen, als die Beratungspraxis der Mobbingberater, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zurechnen. Es könnte sein, dass die systemische Organisationsberatung einen wesentlichen anderen Ansatz bietet und dies in Richtung Organisationsentwicklung.

Im Folgenden werden die Idealtypen der Organisationsberatung rekonstruiert und für das Teilgebiet der Mobbingberatung spezifiziert. Dazu wird in gebotener Kürze in das Phänomen des Mobbing sowie den Stand der Forschung zu Mobbing und Mobbingberatung eingeführt (Kap. 2). Kapitel 3 beschreibt und erläutert die Datenerhebung und Auswertungsstrategie. Kapitel 4 nimmt eine empirische Rekonstruktion der Mobbingberatung vor. Abschließend werden die Ergebnisse kritisch hinterfragt und Hinweise für potentielle Klienten abgeleitet (Kap. 5).

2. Idealtypen der Organisationsberatung

Max Weber hat von Beginn an klargestellt, dass Idealtypen „in dieser absolut idealen reinen Form vielleicht ebenso wenig je in der Realität auftreten, wie eine physikalische Reaktion unter Voraussetzung eines absolut leeren Raums errechnet ist“ (Weber 1980, S. 10). Ihre Leistungsfähigkeit erlangen Idealtypen dadurch, dass sie es ermöglichen, die Abweichung zwischen dem erwarteten Idealtyp des Handelns und dem individuell einzigartigen beobachteten Handeln zu bestimmen. Das Hauptaugenmerk muss der Erklärung der Abweichung vom Idealtyp zugewendet werden.

Die im Folgenden vorgestellten Idealtypen übersteigern die von den Beratern zur Selbstdarstellung genutzten Idealisierungen. Das Kategorienschema für die Idealtypenbildung ist den sachlogisch-chronologischen Phasen des Beratungsprozesses (Kubr 1996, S. 22) entlehnt – Startphase, Diagnose, Handlungsplanung, Durchführung und Abschluss – und ergänzt um die Kategorien Verhältnis des Beraters zum Klienten, Kriterien des Beraters für ein erfolgreiches und zufrieden stellendes Beratungsprojekt, Beratungsverständnis und theoretischer Hintergrund des Beraters (für Details zur Idealtypenbildung sei auf Saam 2007, S. 31-58 und Elbe/Saam (2008) verwiesen).

2.1 Systemische Organisationsberatung

Der Idealtyp der systemischen Organisationsberatung umfasst alle Beratungsansätze, die sich explizit auf sozialwissenschaftliche Systemtheorien berufen, nicht jedoch die primär in betriebswirtschaftlichen Publikationen vertretenen Ansätze, die Organisationsberatung – ohne weitere Folgen – als soziales System betrachten (z.B. Kubr 1996: 51ff.). Es sind verschiedene sozialwissenschaftliche Systemtheorien, mit Hilfe derer die systemische Organisationsberatung (vgl. Königswieser/Hillebrand 2004; Wimmer 2004; König/Volmer 2003; 1999; Schäfer et al. 2003; Königswieser/Exner 2002; Zwingmann et al. 2000; Walger 1995b; Titscher 1991; Exner/Königswieser/Titscher 1987) die Beziehung zwischen Berater und Klient beschreiben: die systemtheoretischen Überlegungen der Bateson-Gruppe (Bateson 1981; Watzlawick/Beavin/Jackson 1969), der systemischen Familientherapie (Selvini-Palazzoli 1991; Boscolo u.a. 1988), der strukturellen Familientherapie (Minuchin 1977; Minuchin/Fishman 1983) und die Systemtheorie Niklas Luhmanns (Luhmann 1984, 1988, 1989). Es gibt einige Differenzen zwischen diesen systemtheoretischen Ansätzen, so besteht z.B. keine Einigkeit über die Grundelemente sozialer Systeme. Während die Anhänger von Bateson und Watzlawick Individuen als Elemente sozialer Systeme betrachten (z.B. König/Volmer 1999, S. 31), sind es für die Anhänger Luhmanns Kommunikationen (z.B. Exner/Königswieser/Titscher 1987). Webers (1973, S. 191) Methodologie der Übersteigerung von Merkmalsausprägungen bei der Idealtypenbildung bietet die Möglichkeit, auch bei Vorliegen von einzelnen Differenzen einen gemeinsamen Idealtyp zu bilden.

Startphase: Der Berater tritt als Verkäufer von kommunikativen Verfahren zur Entwicklung von Problemlösungen auf. Die Expertise des Beraters besteht darin, Kommunikationen zu analysieren und zu gestalten (initiiieren, fördern, gegebenenfalls hemmen). Im Rahmen einer ersten Problem diagnose befragt der Berater den Kunden hinsichtlich der Handlungen innerhalb der Organisation und ihren Kontextbedingungen. Der Berater lernt die Sprache und Bedeutungswelt des Kunden. Wichtig sind ihm Aussagen, die sich auf Bedeutungen beziehen: Aussagen über die Bedeutung von Beziehungen zwischen Menschen, über die Kultur der Organisation, über den Sinn eines sozialen Systems und über Bedeutungsmuster von Kommunikation. Das Erfragen des Kundenanliegens führt den Berater zu ersten Hypothesen über die Bedingungen und Stabilitätsfaktoren der beschriebenen problematischen Situation.

Diagnose: Die Diagnose ist immer auf das soziale System gerichtet und betrifft u.a. die Bewertung der Organisation in Bezug auf ihre Entwicklungsphase (Zeitzyklen, Entwicklungs- und Veränderungsgeschwindigkeiten). Die Diagnose hat den Stellenwert von – gegenüber den ersten Hypothesen aus der Startphase – überprüften und verfeinerten Hypothesen. Es geht nicht darum, eine richtige Hypothese zu finden. Sie muss nur nützlich sein: Bedeutsames von Irrelevantem trennen (Ordnungsfunktion) und neue Sichtweisen anbieten (Anregungsfunktion). Das Problem wird nicht einfach als negativ bewertet, sondern es wird als zumindest *auch* sinnvoll im Rahmen der Selbstorganisation des sozialen Systems angesehen.

Handlungsplanung: Der Berater bestimmt die geeignete Intervention, d.h. geeignete kommunikative Verfahren.

Durchführung: Die Implementation besteht in der Durchführung der als geeignet festgestellten und vom Auftraggeber befürworteten kommunikativen Verfahren, denen das Prinzip der Selbstorganisation zugrunde liegt (z.B. Frage-

techniken, Workshops, Open Space und andere Großgruppenverfahren). Die Erarbeitung von Problemlösungen geschieht während der Durchführung der kommunikativen Verfahren durch die Mitarbeiter des Klienten selbst. Visionen, Wünsche und Vorstellungen des Klienten werden aktiviert. Vorstellungen von wünschenswerten Zuständen und Zukunftsszenarien, sowie das Vorgehen zu deren Umsetzung werden vom Klienten entwickelt. Der Berater ist zuständig und verantwortlich für die Gestaltung der kommunikativen Verfahren. Beratungswiderstand gilt als letztlich nicht relevant. Widerstand erscheint als eine kontingente soziale Konstruktion, deren Bedeutung daher relativiert wird.

Abschluss: Das Beratungsprojekt gilt mit der Institutionalisierung von Metakommunikation als erfolgreich abgeschlossen.

Der Berater versteht sich selbst als Beobachter, den Klienten als soziales (Kommunikations-) System. Er betrachtet Organisationen als sich selbst organisierende soziale Systeme. Der Berater wahrt Distanz zum Klienten: Er wahrt Neutralität gegenüber Personen, Problemen und Ideen. Der Berater verspricht als Ergebnis des Beratungsprozesses (nur) Ergebnisoffenheit und veränderte Kommunikation. Da das Beratungsergebnis ein Resultat aus einem Prozess ist, an dem Kunde und Berater intervenierend teilnehmen, ist ein gutes Beratungsergebnis in erster Linie den Kontextbedingungen, und damit in wesentlichem Maß, dem Kunden zuzurechnen. Das Selbstverständnis des Beraters besteht darin, dem Kunden zu helfen, seine Möglichkeiten zu nutzen. Beratung konstituiert ein neues (temporäres) soziales System. Soziale Systeme bestehen aus Kommunikationen. Streng genommen kann jede Kommunikation zwischen Berater und Klient als Intervention verstanden werden. Hierdurch verliert der Begriff jedoch seine Trennschärfe. Unter Intervention wird jede absichtsvolle Handlung des Beraters mit dem Klienten verstanden, die entweder Irritation erzeugen oder Veränderung ermöglichen soll. Allgemeine, naturwissenschaftliche und soziologische Systemtheorie, sowie systemtheoretische Ansätze in der Psychologie (familienthapeutischer Ansatz) bilden den theoretischen Hintergrund des systemischen Beraters.

2.2 Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung (OE) hat sich seit der Entwicklung des Ansatzes Mitte des 20. Jahrhunderts als verhaltenswissenschaftlich orientierte Methode der Organisationsberatung etabliert und schon bald den „Versuch einer theoretischen Grundlegung des Beratungsprozesses“ (Hruschka 1969) beeinflusst. Dabei unterliegt der Ansatz einem Paradoxon: Entwickelt aus dem Bestreben eine alternative, sowohl wissenschaftlicher Erkenntnis, als auch direkter Wirkung im sozialen Feld verpflichteten sozial-psychologischen Theorie (Lewin 1982) zu etablieren, entstand eine normative Richtung der Organisationsberatung, die unter einer gemeinsamen Theorietradition eine Vielzahl an teilweise sehr heterogenen Vorgehensweisen und Interventionen zu vereinen sucht. Als Konsequenz findet sich zum einen ein breites Feld an Definitionsversuchen dessen, was Organisationsentwicklung eigentlich ist (Trebesch 1982). Zum anderen wird kritisiert, dass die theoretische Absicherung ungenügend bleibt (Elbe 2001; Trebesch 1984) und teilweise nicht einmal die Organisationsentwickler selbst den Ansatz verstehen (Church 2001). Neuberger (1991, S. 254ff.) und Kieser (1999, S. 124ff.) schlüsseln diese recht globale Kritik nach grundlegenden An-

nahmen des Ansatzes auf. Damit zeigt sich aber, dass trotz der prinzipiellen Gültigkeit des oben beschriebenen Paradoxons die Entwicklung eines Idealtyps der Organisationsentwicklung sehr wohl möglich ist. Hierfür spricht: die recht einheitliche Geschichtsschreibung zur Entstehung der Organisationsentwicklung (vgl. Cummings/Worley 1993, S. 6ff; French/Bell 1995, S. 36ff; French/Bell 1977; Hanson/Lubin 1995, S. 31f; Nevis 1993; Richter 1994), mit der Betonung von Kurt Lewin als „Gründungshelden“; ein prinzipiell zugrunde gelegtes humanistisches Menschenbild (Becker/Langosch 1995, S. 20; Neuberger 1991, S. 242; Rieckmann 1991); die Betonung der Zieldualität von Humanisierung der Arbeit und organisationaler Effizienz (Becker/Langosch 1995, S. 17f; Neuberger 1991, S. 241f.); die Hinzuziehung eines Beraters (Becker/Langosch 1995, S. 29ff; French/Bell 1995, S. 268ff; Hanson/Lubin 1995, S. 108ff.); die Einbeziehung der Mitarbeiter (Schlagwort: Betroffene zu Beteiligten machen) zur Förderung der Partizipation (Becker/Langosch 1995, S. 32ff; Neuberger 1991, S. 242; Rosenstiel 1987); die Betonung der Prozesshaftigkeit im Beratervorgehen (Becker/Langosch 1995, S. 46ff; Cummings/Worley 1993, S. 25ff; French/Bell 1995, S. 113ff; Neuberger 1991, S. 242) sowie eine sozial-psychologische Fundierung der angewandten Methoden. Die gemeinsame Grundlage die sich hieraus und aus den Schnittmengen der Vielzahl an Definitionen (Trebesch 1982, S. 42) erarbeitet lässt, bedarf zur Idealtypbildung der Übersteigerung nach der reinsten Form.

Startphase: Die Klientenorganisation will einen andauernden Entwicklungsprozess initiieren und sucht deshalb von sich aus Kontakt zu einem Organisationsentwickler, der den Prozess anstoßen und begleiten soll. Dabei geht es nicht nur um die kurzfristige Lösung eines spezifischen Problems. Im Vordergrund steht deshalb ein Kontrakt, in dem sich Klientenorganisation und Organisationsentwickler auf einen ersten Erhebungs- und Feedbackzyklus im Sinne der Aktionsforschung einigen. Ziel ist dabei die Steigerung der organisationalen und der sozialen Effizienz der Organisation durch andauernden sozialen Wandel. Hierzu bedarf es der Verpflichtung der Unternehmensführung das Organisationsentwicklungsvorhaben intensiv zu unterstützen (Promotor für kombinierten Top-Down- und Bottom-Up-Ansatz).

Diagnose: In reiner Form wird kontinuierlicher sozialer Wandel angestrebt. Hierzu werden die Betroffenen in der Organisation (Mitarbeiter aller hierarchischen Ebenen) zu Beteiligten im Problemlösungsprozess gemacht. Der Organisationsentwickler initiiert einen Datenerhebungsprozess, in dessen Rahmen soziale, technische und administrative Probleme durch die Betroffenen angesprochen werden. Hierbei handelt es sich bereits um einen gruppenspezifischen Prozess, da schon in der Problemformulierung Bewusstmachungs- und damit Veränderungspotential liegt (Metapher des „Auftauens“ der Organisation). Unter methodischer Führung des Organisationsentwicklers werden die vordergründig zu bearbeitenden Probleme systematisch gesammelt und analysiert. Dabei können sowohl qualitative und quantitative Verfahren der empirischen Sozialforschung, wie auch sozial- und tiefenpsychologische Verfahren eingesetzt werden. Das Feedback der erhobenen und ausgewerteten Daten erfolgt in derselben Beteiligungskonstellation, wie die ursprüngliche Erhebung. Dieser Gruppe bleibt letztlich auch die abschließende Synthese der Problemkonstellation vorbehalten. Die Problemanalyse kann dabei mehrere Zyklen von Datenerhebung und -feedback umfassen.

Handlungsplanung: Mit der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen und Handlungsalternativen geht die Phase des „Auftauens“ in die Phase der Veränderung

(„Change“) über, wobei die Phasen nicht strikt voneinander getrennt werden können, ein Wiederaufgreifen der Problemanalyse ist weiterhin möglich. In gruppendynamischen Prozessen, die der Organisationsentwickler moderiert, wird durch die Beteiligten ein Handlungsplan entwickelt, der von diesen mitgetragen wird. Erst unter Zustimmung der Betroffenen und der Unternehmensführung wird letztlich ein Aktionsplan beschlossen, wobei durch die freiwillige Übernahme von Verantwortung für einzelne Realisationsschritte Engagement und Bindung erzeugt wird. Durch vereinbarte Terminierung von Projektfortschritten wird die ökonomische Effizienz des Organisationsentwicklungsprozesses gewährleistet. Die Ergebnispräsentation wird durch die Beteiligten vorgenommen und vom Organisationsentwickler moderiert.

Durchführung: Aus Organisationsentwicklungsperspektive ist die Implementierungsphase Teil des Change-Prozesses und von der Planung nicht zu trennen. Es wird hierbei darauf geachtet, dass die Umsetzung im selben Rahmen erfolgt, wie die Problemanalyse und die Handlungsplanung. Auch hier unterstützt der Organisationsentwickler als Methodenspezialist und Therapeut, indem er zum einen Hilfestellung leistet und Sozialverhalten trainiert, zum anderen aber Umsetzungsbemühungen so hinterfragt, dass eine sozialverträgliche Integration neuer Verfahren, Zusammenarbeitsstrukturen oder Technologien gewährleistet ist. Auch in dieser Phase besteht die Möglichkeit, in die Problemanalyse oder -lösungsplanung wieder einzusteigen und den Aktionsforschungszyklus wieder zu beginnen. Organisationsentwicklung ist (letztlich) ein andauernder Prozess sozialen Wandels und deshalb nie endgültig abgeschlossen. Widerstand erscheint in diesem Sinn als produktiv für den Organisationsentwicklungsprozess, er zeigt Veränderungspotentiale auf.

Abschluss: Organisationsentwicklung endet mit der Reinstitutionalisierung der anfangs aufgebrochenen Verfahren (Metapher des „Wiedereinfrierens“ der Organisation). Damit endet aber nicht der Organisationsentwicklungsprozess, sondern nur der vereinbarte Beratungsabschnitt. Im Zuge der Reinstitutionalisierung wird Organisationsentwicklung als Form des andauernden sozialen Wandels selbst innerhalb der Organisation institutionalisiert. Hierin besteht auch die eigentliche Herausforderung an die Evaluation: Es gilt festzustellen inwieweit es gelungen ist, die Organisation zu beständiger Organisationsentwicklung zu befähigen. Die Evaluation einzelner Entwicklungsabschnitte erscheint aufgrund der vereinbarten Ziele und Terminierungen unproblematisch. Mit der Institutionalisierung veränderter Verfahren endet die Organisationsentwicklung, der Berater zieht sich aus der Organisation zurück. Durch den Organisationsentwicklungsprozess wurde die Organisation zur kontinuierlichen Steigerung organisationaler und sozialer Effizienz befähigt.

Der Berater ist im Sinne der Organisationsentwicklung ein Therapeut, der Menschen in Gruppen (und damit der gesamten Organisation) zu einer eigenverantwortlichen Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation verhilft. Einzelnen Personen und Lösungsvorschlägen gegenüber verhält er sich neutral. Der Auftraggeber ist Promotor des Veränderungsprozesses und unterstützt diesen aktiv. In der Organisationsentwicklung werden Organisationen als offene sozio-technische Systeme konzipiert, die in einem kombinierten Top-Down- und Bottom-Up-Ansatz bei der Institutionalisierung eines andauernden sozialen Entwicklungsprozesses begleitet werden. Beratung ist ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, der Berater ist Methodenspezialist mit Offenheit gegenüber qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung, unter Nutzung von sozial-

und tiefenpsychologischen Verfahren zur Entwicklung von Problemlösungen. Der theoretische Hintergrund findet sich in einer breiten sozialwissenschaftlichen Perspektive, in deren Zentrum gruppenspezifische Prozesse stehen und der eine grundsätzlich verstehend-subjektivistische Position zugrunde liegt.

2.3 Mobbing und Mobbingberatung

Der deutsche Begriff Mobbing leitet sich ab vom englischen Verb „to mob“, dessen Bedeutung man mit (jemanden) bedrängen, anpöbeln, attackieren, angreifen übersetzen kann. Im englischen Sprachraum selbst ist der Begriff Mobbing nicht verbreitet. An seine Stelle treten dort „bullying“, womit in Großbritannien und Skandinavien schikanöses Vorgesetztenverhalten bezeichnet wird, und „employee abuse“, worunter in den USA verschiedene Formen von „hostile workplace behaviors“ diskutiert werden (vgl. Keashly/Jagatic 2003). Die einflussreichste Mobbingdefinition hat Leymann vorgelegt:

„Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist (1) und von einer oder einigen Personen systematisch, oft (2) und während längerer Zeit (3) mit dem Ziel und/oder dem Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis (4) direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet“ (Leymann 1995, S. 18).

Mittlerweile liegen zahlreiche wissenschaftliche Messinstrumente zur Erhebung von Art und Umfang des Mobbing vor (als Überblick vgl. Cowie et al. 2002). Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen den Umfang und die Ausprägungen von Mobbing in europäischen Behörden, Betrieben und Unternehmen (als Überblick vgl. Zapf et al. 2003; Zapf 1999a; als Einzelstudien: für Deutschland: Meschkutat et al. 2005; Knorz/Zapf 1996; für Österreich: Niedl 1995). Es wurden sozialisations- und lerntheoretische, stresstheoretische, gruppenspezifische, labelling- und attributionstheoretische, psychodynamische und konflikttheoretische, evolutionstheoretische sowie mikropolitische Erklärungsansätze für Mobbing entwickelt. Auch postmoderne Interpretationen des Mobbingphänomens liegen vor (für einen Überblick vgl. Einarsen et al. 2003; Salin 2003; Neumann 2002; Hoel/Cooper 2001; Einarsen 2000; Zapf 1999b; Neuberger 1995). Im deutschen Sprachraum existiert eine umfangreiche Ratgeberliteratur, die auch Beratungskonzepte, sowie Möglichkeiten der Prävention und Intervention abdeckt (z.B. Struck 2005; Schwickerath et al. 2004; Schild/Heeren 2002; Esser/Wolmerath 1998). Dies kontrastiert scharf damit, dass wir über keine wissenschaftlich gesicherten, empirischen Erkenntnisse zu Mobbingberatung und zur Wirksamkeit verschiedener Maßnahmen der Mobbingintervention und -prävention verfügen. Auf diesem Gebiet betritt die vorliegende Studie Neuland. Sie beschäftigt sich jedoch nur mit dem Teilgebiet der organisationssoziologisch relevanten Mobbingberatung. Rechtsberatung, psychologische und psychotherapeutische Beratung sowie ärztliche Beratung und Behandlung sind außerhalb ihres Horizonts.

Es gibt systemische Organisationsberater und Organisationsentwickler, die in der Mobbingberatung tätig sind. Sie kennen in gewissem Umfang die Beraterliteratur und auch wissenschaftliche Literatur zu Mobbing. Es ist zu erwarten, dass sie in Auseinandersetzung mit dieser Literatur auf Basis des von ih-

nen vertretenen Beratungsansatzes ihren eigenen Mobbingbegriff und ihre eigene Professionstheorie der Ursachen von Mobbinghandlungen entwickelt haben. Während bei der Beschreibung der Idealtypen oben allgemein von der „Lösung eines spezifischen Problems“ die Rede war, ist im konkreten Fall der Mobbingberatung das Problem bekannt. Die Idealtypen der Organisationsberatung sind daher für die Mobbingberatung zu spezifizieren. In der Diagnosephase konkretisiert sich das Problemverständnis zu einem Mobbingverständnis mit dem Dimensionen Mobbingbegriff und Ursachen von Mobbinghandlungen.

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Idealtyps der systemischen Organisationsberatung lässt sich das Mobbingverständnis der systemischen Organisationsberatung wie folgt rekonstruieren: Mobbing ist eine nicht nur negative, sondern einen (sozialen) Sinn erfüllende, sich über längere Zeit erstreckende, konfliktbelastete Kommunikation eines sich selbst organisierenden sozialen Systems über die Exklusion eines oder mehrerer Organisationsmitglieder. Mobbing ist ein kontingenter Oberflächen Ausdruck eines sich selbst organisierenden sozialen Systems mit konflikthafter Kommunikation. Mobbingursachen sind unwichtig.

Hierzu kontrastiert das Mobbingverständnis der Organisationsentwicklung, das sich idealtypisch wie folgt beschreiben lässt: Mobbing ist eine negative, weil sozial und ökonomisch ineffiziente, konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, bei der die angegriffene Person unterlegen ist (1) und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft (2) und während längerer Zeit (3) mit dem Ziel und/oder dem Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis (4) direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet.¹ Mobbingursachen liegen in Wechselwirkungen zwischen individuellen Verhaltensmustern und Gruppenprozessen, die gruppensystemisch, verhaltenstheoretisch, attributions- oder labelling-theoretisch sowie mikropolitisch erklärt werden können.

3. Datenerhebung und Auswertungsstrategie

Für die Fallauswahl zur vorliegenden Studie wurde die Methode des strukturierten Sampling angewendet (Flick 1999, S. 79f.), die für Studien empfohlen wird, bei denen man vorab über Kenntnisse oder Arbeitshypothesen über relevante strukturelle Einflussfaktoren verfügt. Das war in dieser Studie der Fall. Zu Beginn der Studie wurde ein Stichprobenplan festgelegt, der die relevanten Merkmale für die Fallauswahl, die Merkmalsausprägungen und die Größe des qualitativen Samples festlegt. Es sollten insgesamt zwölf BeraterInnen befragt werden, die in der Mobbingberatung tätig sind, wovon sich jeweils sechs der systemischen Organisationsberatung oder der Organisationsentwicklung selbst zuschreiben sollten. In beiden Teilsamples sollten mindestens zwei Beraterinnen ausgewählt werden.

Auf der Basis eines Interview-Leitfadens wurden zwischen Oktober und Dezember 2005 zwölf qualitative Interviews durchgeführt, von denen zehn in München und zwei in Dortmund stattfanden. Unter den sechs systemischen Mobbingberatern befanden sich zwei Frauen, unter den sechs Organisationsberatern drei. Das Alter der Befragten lag zwischen 39 und 60 Jahren, jeweils die Hälfte der Befragten war unter bzw. über 50 Jahre alt.

3.1 Der Interview-Leitfaden

Die Fragen des Interview-Leitfadens folgten den sachlogisch-chronologischen Phasen des Beratungsprozesses. Mit Bezug auf die Startphase wurde gefragt, wie man sich das erste Zusammentreffen mit dem Klienten vorstellen muss, den der Berater im Falle eines Mobbingproblems beraten soll. Sodann wurde nachgefragt, wie die Kontaktaufnahme abläuft, wie der Berater in dieser ersten Phase die Problemlage des Klienten erarbeitet, was er unter Mobbing und typischen Mobbinghandlungen versteht, und wie er vorgeht, wenn sich abweichende Vorstellungen bei der Problemdefinition zwischen ihm und dem Klienten abzeichnen. Die Fragen zur Diagnosephase wurden eingeleitet mit einer Frage nach dem typischen Ablauf einer Beratung, wenn es sich bei ihr um einen Mobbingfall handelt. Vertiefend wurde gefragt, wie sich der Berater ein Bild von der Organisation macht, wie er bei der Mobbing-Problemanalyse vorgeht, und wo seiner Meinung nach meistens die Ursachen des Mobbing in einer Organisation liegen. Sodann wurde gefragt, wie der Berater seine Problemdiagnose dem Klienten vermittelt. Mit Bezug auf die Handlungsplanung wurde gefragt, wie der Berater bei der Planung der Lösung eines Mobbingfalls sowie bei der Entwicklung von Lösungsvorschlägen vorgeht. Sodann wurde gefragt, was der Berater unternimmt, wenn der Klient die Lösungsvorschläge ablehnt. Die Fragen zur Durchführungsphase wurden eingeleitet mit der Frage, wie der Berater in die Organisation eingreift, wie er seine Lösungsvorschläge umsetzt. Es wurde nachgefragt, ob der Berater in die Organisation eingreift und wie aktiv er dabei ist. Mit Bezug auf den Abschluss des Beratungsprozesses wurde gefragt, wann ein Beratungsprozess, der sich mit einem Mobbingfall beschäftigt, für den Berater abgeschlossen ist.

Es folgte ein Frageblock mit allgemeinen Fragen zum Beratungsverständnis und -konzept. Dabei wurde der Berater zunächst gebeten, seine Kriterien für ein für beide Seiten (Berater und Klient) erfolgreiches und zufrieden stellendes Beratungsprojekt zu nennen. Darauf hin wurde nachgefragt, welche Vorstellungen für das Beratungsverständnis des Beraters zentral sind und wo er seinen theoretischen Hintergrund sieht.

Das Interview endete mit Fragen zu demographischen Angaben: zum Alter des Befragten, zur Dauer seiner Berufserfahrung als Berater, zu Ausbildung bzw. Studium und zu Weiterbildungsmaßnahmen. Abschließend vermerkte die Interviewerin das Geschlecht des Befragten. Besonderheiten des Interviewverlaufs und Unklarheiten wurden von der Interviewerin auf einem gesonderten Protokollbogen festgehalten.

3.2 Auswertungsstrategie

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Es wurde eine dreistufige Auswertungsstrategie angewendet. In einem ersten Schritt wurde überprüft, ob die Selbstaussagen der interviewten Mobbingberater eine Zuordnung zu einem der beiden oben genannten Idealtypen gestatten. Dabei wurde eine an Max Webers methodischen Vorschlag zur Verwendung von Idealtypen angelehnte Vorgehensweise gewählt (Weber 1980, S. 10). Die Selbstaussagen wurden den Kategorien der Idealtypen (vgl. Abschnitt 2) zuge-

ordnet. Es wurde festgehalten, ob die Aussagen den Merkmalsausprägungen des Idealtyps entsprechen oder ob sie davon abweichen. Abweichende Aussagen wurden auf mögliche Begründungen für diese Abweichungen hin ausgewertet. Konnten Begründungen für das Abweichen vom Idealtyp gefunden werden, so wurden diese festgehalten. Die Analyse jedes Interviews endete mit einer zusammenfassenden Beschreibung der Entsprechungen bzw. Abweichungen des befragten Mobbingberaters in Bezug auf jede Kategorie desjenigen Idealtyps, dem er/sie sich selbst zugeschrieben hatte.

In einem zweiten Schritt wurde eine Typenbildung vorgenommen (Kelle/Kluge 1999). In diesem Schritt wurden die relevanten Vergleichsdimensionen ausgehend von den Selbstaussagen der interviewten Mobbingberater erarbeitet. Die Fälle wurden dann anhand der Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen gruppiert und hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Die Realtypen wurden gemäß den Prinzipien der internen Homogenität und externen Heterogenität rekonstruiert. Typische Merkmalskombinationen wurden auf mögliche Sinnzusammenhänge hin analysiert. Abschließend wurden die gebildeten Typen durch eine präzise Beschreibung der Merkmalskombinationen und Sinnzusammenhänge, die jedem Typus zugrunde liegen, charakterisiert.

Im dritten Schritt wurde analysiert, ob und wenn ja, welche Zusammenhänge sich zwischen den Realtypen der Mobbingberatung und den Selbstzuschreibungen der Berater zu systemischer Organisationsberatung bzw. Organisationsentwicklung feststellen lassen.

4. Empirische Rekonstruktion der Mobbingberatung

Die empirische Rekonstruktion der Mobbingberatung folgt dem obigen Dreischritt. Zunächst werden die Selbstaussagen der systemischen Mobbingberater und die Selbstaussagen der Mobbingberater, die sich der Organisationsentwicklung zuschreiben, wiedergegeben. In Anschluss daran werden die drei identifizierten Realtypen der Mobbingberatung vorgestellt. Abschließend wird eine Antwort auf die einleitend gestellte Frage herausgearbeitet: Inwieweit haben Differenzen in den theoretischen Ansätzen praktische Folgen für die Beratungspraxis bei Mobbing?

4.1 Die Selbstaussagen der systemischen Mobbingberater

Die Selbstaussagen der Mobbingberater, die sich der systemischen Organisationsberatung zuschreiben, zeigen einen Berater, der Mobbing als konfliktbelastete Kommunikation auffasst, dem ein sozialer Sinn zugeschrieben wird. Er widmet Mobbingursachen keine besondere Aufmerksamkeit und richtet die Diagnose immer auf das soziale System. Die Auswahl und Durchführung geeigneter kommunikativer Verfahren stehen im Mittelpunkt der Arbeit des systemischen Mobbingberaters. Er wahrt Neutralität gegenüber Personen und Lösungsansätzen. Den weiteren Hintergrund für seine Selbstbeschreibung als Berater bildet der Konstruktivismus.

Beispielsweise beschreibt Mobbingberater SB1 Mobbing als konfliktbelastete Kommunikation mit der zentralen Aussage, *„du gehörst nicht dazu. Und alle die anderen Sachen, die kann man dann entsprechend einrichten, also ich gebe Dir Arbeit, die keinen Sinn macht, ich gebe Dir kein Feedback, ich überfordere Dich oder gebe Dir das Gefühl, dass Du die Arbeit nicht schaffen kannst, oder ich unterfordere Dich. Und das sind alles Sachen, wenn man denen über eine längere Zeit ausgesetzt ist und man hat keine Alternative, dann wird man krank davon“* (SB1: 118-123). Zum anderen wird Mobbing ein sozialer Sinn zugeschrieben: *„Es ist zumeist so, dass die Mobbingbetroffenen als ‚Sünden- und Prellbock‘ für unterschiedliche, nicht bearbeitete Probleme in einem Betrieb fungieren. Häufig sind die sich bekämpfenden Akteure in diesem Konflikt die Symptomträger für die dynamische und betriebliche Systemebene, aber nicht die Ursache des Problems“* (SB1: 59-62). Mobbingursachen sind im Detail nicht wichtig: *„Also man muss prinzipiell unterscheiden. Oft wird es so dargestellt, dass Mobbing vom Vorgesetzten ausgeht, was aber so auch nicht stimmt und auch aus einer systemischen Belastung her nicht stimmt. Weil ich immer die Systeme ... und das ist das Typische an systemischer Beratung, dass sie sagt, in welchen Kommunikationssystemen habt ihr Möglichkeit etwas zu verändern. Und dann komme ich oft sehr bald darauf, dass einfach solche Kommunikationssysteme nicht funktionieren. Und das sind für mich auch so die Hauptursachen. Dann fange ich auch richtig mit ganz simplem Aufbau von ganz neuen Kommunikationsstrukturen an“* (SB2: 53-61). Eingebettet wird diese Aussage in ein klares Bekenntnis dazu, dass die Diagnose immer auf das soziale System gerichtet ist: *„Also wichtig ist immer..., weg von der Einzelperson. Man muss im System denken. Deshalb habe ich auch die Begriffe „Opfer“ und „Täter“ vollkommen aufgegeben. Ich spreche dann immer von Verantwortungsanteilen für den Konflikt. Dadurch entfalten sich die unterschiedlichsten Problemebenen und vielfältige Lösungsansätze“* (SB1: 58-65). Die Auswahl und Durchführung geeigneter kommunikativer Verfahren stehen im Mittelpunkt der Arbeit des systemischen Beraters: Im Rahmen der Problemdiagnose führt der Berater Interviews mit den Betroffenen durch. Er wendet unter anderem die Methode der systemischen Aufstellung an, um Hypothesen über die Bedeutungsmuster von Kommunikation beim Klientenunternehmen zu erarbeiten. Auch im Rahmen der Handlungsplanung legt der Berater geeignete Kommunikationsverfahren fest (z.B. eine Staffel von jeweils zwei- bis dreitägigen Workshops, in denen auch ein Motivationstraining durchgeführt wird, sowie Seminare, in denen die Bedeutung von Mobbing erarbeitet wird) und führt sie nach Genehmigung durch den Auftraggeber durch. Er bekennt Katalysator und „Hebamme“ (SB1: 155) für Problemlösungen zu sein: *„Ein guter Berater ist für mich ein Katalysator, weil die Lösung nicht von ihm explizit kommen kann. Ein Katalysator insofern, dass er die richtigen Fragen stellt“* (SB1: 150-151). Neutralität gegenüber Personen und Lösungsansätzen kennzeichnen sein Vorgehen in den Workshops: *„Meistens ist es so, dass sie zu wenig miteinander reden und der Berater muss die Leute aufeinander zuführen. Wenn er neutral ist und indem er die richtigen Fragen stellt“* (SB1: 158-160). Als theoretischen Hintergrund seines Vorgehens benennt der Berater den Konstruktivismus: *„Also die Vorstellung, die Wirklichkeit ist konstruiert und die kann sehr unterschiedlich sein, je nachdem, was für eine Erfahrung und Interessen die Leute haben. Und dann der nächste Hauptgedanke des Konstruktivismus ist, Lösung oder Veränderung gibt es immer dann, wenn die Leute bezüglich Leidensdruck Zielverankerung und Wege zum Ziel gleich konstruieren. Und meine*

Aufgabe als Berater sehe ich darin, die entsprechenden Fragen zu stellen, damit diese Formulierung passiert und Klarheit und Transparenz dadurch entsteht“ (SB1: 176-183).

Vier der befragten sechs Mobbingberater, die sich der systemischen Organisationsberatung zuschreiben, zeigen eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Selbstaussagen, die weitgehend dem oben unter 2.1 und 2.3 herausgearbeiteten Idealtyp der systemischen Mobbingberatung entsprechen.

4.2 Die Selbstaussagen der Organisationsentwickler in der Mobbingberatung

Die Selbstaussagen der Mobbingberater, die sich der Organisationsentwicklung zuschreiben, zeigen einen Berater, der Mobbing als negative, konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz auffasst. Mobbingursachen werden in Wechselwirkungen zwischen individuellen Verhaltensmustern und Gruppenprozessen gesehen, die aber letztlich auf mangelhafte Arbeitsorganisation und andere strukturellen Merkmale zurückgeführt werden. In gruppensystemischen Prozessen, die der Berater moderiert, wird ein Organisationsentwicklungsprozess in Gang gesetzt.

Beispielsweise beschreibt Beraterin OE1 Mobbing als negative, konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz, in der Personen „*systematisch fertig gemacht. Also richtig fies systematisch fertig gemacht*“ werden (OE1: 42). Mobbingursachen werden in Wechselwirkungen zwischen individuellen Verhaltensmustern und Gruppenprozessen gesehen, die aber letztlich auf mangelhafte Arbeitsorganisation, ungeklärte Zielsetzungen, Aufgabenstellungen oder Hierarchien, intransparente Vergütungssysteme, Verteilungskonflikte und Führungsmängel zurückgeführt werden: „*Die Ursache des Mobbing in diesem Unternehmen war eine schlechte Organisation, schlechte Abläufe, intransparente Arbeitsaufteilung. Deshalb durfte die junge Frau, die gekündigt hat, wie der Abschaum behandelt werden, bis hin zum manipulierten Computer, so dass sie gar nicht mehr arbeiten konnte. Und die Führungskräfte, die waren so schlecht, dass sie es nicht mal gemerkt haben, dass sie nicht eingegriffen haben, darin ist der Fehler des Managements gewesen. Aber die Ursache, der Ansatz, dass das Mobbing überhaupt sein Ausgang nahm, war eine schlechte Arbeitsorganisation, damit fing das an*“ (OE1: 77-84). Der Mobbingfall wird von der Beraterin durch Einzelinterviews mit den betroffenen Mitarbeitern erhoben. „*Als wir mit den Ergebnissen der Mobbinghebung fertig waren, sind wir in einen Organisationsentwicklungsprozess gegangen, mit dem neuen Leitbild, mit den neuen Richtlinien für das Projektmanagement, mit dem neuen Vergütungs-/ Provisionssystem, das was wir im Rahmen des Ehrenkodexes festgelegt haben*“ (OE1: 171-174). In gruppensystemischen Prozessen, die die Beraterin moderiert, wird durch die Führungskräfte in der Geschäftsführung ein Handlungsplan entwickelt, der von diesen mitgetragen wird. Nur ihre Beteiligung erzeugt Engagement und Bindung: „*Mein Grundsatz ist, die Leute wissen immer, wo es eigentlich nicht funktioniert, sie wissen meistens, was man anders machen könnte, aber was die eigentlich nicht können, wie kommt man dahin. Ich verstehe mich als Berater der Organisationsentwicklung, ich verstehe mich als jemand, der hilft, die Lösung ihres Problems, die sie meistens selbst kennen auch zu erreichen. Nichts anderes.*

Ich bin jemand, der dem Klienten sagt, es gibt den und den Fehler, ich kann ich Ihnen helfen, die Schwachstellen, die Probleme zu ermitteln. Aber die Lösung, soll ich denen die Lösungen sagen? Wieso? Es gibt für sie nur die Lösungen, die sie selbst erreichen können und keine anderen“ (OE1: 199-207). Eine solche Mobbingberatung ist abgeschlossen, „wenn die Parteien die Vereinbarungen getroffen haben und diese später auch einhalten, wenn sie in der Lage sind, gemeinsam miteinander zu sprechen, gemeinsam zu arbeiten, wenn diejenigen, die im Beratungsprozess waren in der Lage sind das auch anschließend zu kontrollieren und zu begleiten, wenn die Narben, die letztendlich überall bleiben ... das man darauf achtet, dass sie nicht mehr aufbrechen. D.h. auch so etwas entwickelt, wie eine sinnvolle Prävention. Also wenn man jetzt genauer hinschaut und weiß, okay, wenn in der Gruppe Mobbing entstanden ist und sich Mobbing entwickelt hat, zu schauen wie gehe ich künftig mit solchen Situationen, mit Konflikten um. Staut sich das an, wird das zum Ausbruch kommen, eskaliert das Ganze oder lernt die Gruppe mit Konflikten sinnvoll umzugehen und so etwas wie ein Frühwarnsystem in der menschlichen Kommunikation entwickelt, das jeder irgendwie betätigen kann, so dass alle lernen können ihre Probleme anders anzugehen“ (OE5: 129-141).

Zwei der befragten sechs Mobbingberater, die sich der Organisationsentwicklung zuschreiben, zeigen eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Selbstaussagen, die wiederum dem oben unter 2.2 und 2.3 herausgearbeiteten Idealtyp der Organisationsentwicklung entsprechen.

4.3 Mediation, Coaching, Organisationsentwicklung – Die Realtypen der Mobbingberatung

Folgende Kategorien erwiesen sich als relevante Vergleichsdimensionen für die Bildung von Realtypen der Mobbingberatung: Die Einschätzung des Beraters bezüglich der Mobbingursachen und der Phase der Konflikteskalation im konkreten Fall, eine personenorientierte oder organisationsorientierte Interventionsstrategie des Beraters, die Bereitschaft des Klienten, sich auf das vom Berater vorgeschlagene Verfahren einzulassen, sowie das Beratungsmandat, das die Mobbingberatung suchende Person in Bezug auf die Organisation, in der der Mobbingfall vorliegt, aufgrund ihrer formalen Position erteilen kann.

Für die Berater sind Mobbingursachen wichtig. Nicht in dem Sinne, dass die Details des Konfliktverlaufs interessieren, denn *„was überhaupt gar nichts bringt, das ist, dass man versucht den ganzen Vorfall in seinen Details zu rekonstruieren und festzulegen, wer welche Anteile hatte oder so etwas“ (SB5: 106-108), „sondern das ist eher das Ziel zu gucken, was an Rahmenbedingungen muss verändert werden, dass es besser wird in der Zukunft“ (SB5: 125-127). Und diese Rahmenbedingungen werden analytisch verschieden zugeordnet: „Und wenn ich das schon so sage, es geht um Konflikte in Organisationen, ist es klar, dass man da im Einzelnen immer sehr genau hingucken muss, ob es ein Konflikt ist, der eher strukturell bedingt ist, oder eher mit den einzelnen Personen nur zu tun hat“ (SB4: 4-7). Für die Berater sind die Mobbingursachen wichtig, weil sie ihr Beratungskonzept an den diagnostizierten Ursachen ausrichten. Je nach Diagnose bietet der Berater eine Mediation, ein Coaching oder eine Organisationsentwicklung an.*

Welches Beratungskonzept angeboten wird ist bei einigen Beratern zusätzlich *„davon abhängig, in welcher Phase sich dieser Konflikt befindet, manchmal ist es möglich, dass man noch weiter zusammen arbeiten kann und manchmal geht es auch gar nicht, so dass man dann gucken muss, wer muss dann halt weg aus dem Unternehmen von den beiden Mobbingkontrahenten“* (SB6: 172-176). Ein Mobbingberater, der Mediation anbietet, bringt seine Überzeugung zum Ausdruck, dass Mediation nur in einer bestimmten Phase der Konflikteskalation wirksam ist: *„Weil ich denke, für Konfliktregulierungen ist im Wesentlichen natürlich irgendwann der Vorgesetzte zuständig. Und ich habe auch so ein Stufenmodell, wo ich denke, in bestimmten Konflikt- und Mobbingphasen kann man als Mediator noch etwas tun, ab einer bestimmten Eskalationsstufe im Konflikt ist der Vorgesetzte dran“* (SB4: 28-32).

Berater unterscheiden analytisch zwischen personenorientierten und organisationsorientierten Beratungskonzepten: *„Im Einzelfall für die betroffene Person [ist ein Beratungsprozess] dann abgeschlossen, wenn der Fall zur Zufriedenheit der Person gelöst ist, was oft oder sehr oft heißt, dass die Person die Kündigung selber einreicht oder sich kündigen lässt und dann die Höhe der Abfindung stimmt. Der Beratungsprozess für die Person ist auch abgeschlossen, wenn ein Suizid erfolgt ist, logischerweise. Aber ich sage für die Person, für die Organisation nicht, für die Organisation beginnt dann die Beratung“* (SB2: 195-200). Ein Berater beschreibt sein personenorientiertes Beratungskonzept: *„Also wenn ich den Auftrag bekomme, ist es zunächst die Aufgabe, die Versionen abzugleichen, also mit den betroffenen Leuten einzeln zu sprechen, ihnen das Verfahren zu erklären. Das kann also sein, dass es dann drei betroffene Parteien sind, nämlich ein Geschäftsführer oder ein Personalleiter und zwei Mitarbeiter, die es dann betrifft. Es kann auch sein, dass es einfach zwei sind, dass ich den Auftrag schon von einer Person bekomme, die da betroffen ist, aber es gibt auch die Konstellation, dass es drei sind, dann muss ich also mit den dreien sprechen und denen auch die Konstellation erklären, denn da ist ja der Auftrag von der leitenden Person und es müssen natürlich alle einverstanden sein und die leitende Person muss auch einverstanden sein, dass der Konfliktfall zunächst nur mit den beiden Parteien besprochen wird“* (SB3: 14-24). Ein anderer Berater beschreibt sein organisationsorientiertes Beratungskonzept: *„Also ich spreche dann mit den Organisationsmitgliedern. Ich führe Interviews mit den Betroffenen durch. Und die Ergebnisse der Gespräche, also so zusagen meine Hypothese, teile ich dann dem Auftraggeber mit. Das ist in der Regel so, dass durch diese Gespräche die Problemfelder auf allen Ebenen der Organisation deutlicher werden. Ich erarbeite dann ein Konzept, das ich dem Auftraggeber, der Geschäftsführung vorstelle und wenn sie damit einverstanden sind, fange ich gleich mit Kursen und Training an“* (SB1: 44-50).

Im letzten Satz hat dieser Berater bereits auf die Bedeutung des Klienten für das vom Berater vorgeschlagene Beratungskonzept hingewiesen. Auch wenn aus der durchgeführten Problemanalyse hervorgeht, dass ein organisationaler Entwicklungsprozess zur Vermeidung zukünftiger Mobbingfälle sinnvoll wäre, gelingt es Beratern vielfach nicht die Auftraggeber von ihrer Durchführung zu überzeugen: *„Man kann darauf hinweisen, aber ich bin mir im Klaren darüber, dass es in der Regel mehrerer Fälle bedarf oder eines längeren Bewusstseinswerdungsprozesses, damit die Organisation bereit ist, sich auf Veränderungen einzulassen“* (OE4: 92-94). *„Also was schon auch immer mal wieder auftaucht ist, dass dann die Konsequenzen nicht gezogen werden. Wenn das Entscheiden und das*

Umzusetzen auf einmal auch bedeutet, dass man z.B. Klartext reden muss und nicht die Harmoniesause weiterhin so aufrechterhalten kann. Das sind so typische Situationen. Das fällt ganz oft schwer. Also gerade die Organisationen, die an sich versuchen gutes soziales Klima herzustellen, die haben oft Problem damit die Konflikte wirklich beim Namen zu nennen und dann eben auch die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen” (SB5: 321-327). Mehrere Berater mutmaßen, dass das Vertrauen, das in jahrelanger Zusammenarbeit zwischen Berater und Klient entsteht, die Unterstützung des Klienten für ein organisationsorientiertes Beratungskonzept fördert: [Interviewerin] *„Greifen Sie bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge in die Organisation ein?“* [Befragter] *„Theoretisch besteht die Möglichkeit. Also mir ist es noch nicht passiert, aber ich weiß, bei der Beratungsfirma, wo ich gearbeitet habe mit den älteren Beratern, da haben wir oft über so Fälle gesprochen. Und das waren Berater, die teilweise schon 10/15 Jahre Unternehmen beraten haben und auch gute Kontakte zu allen Ebenen hatten und da kommt es schon vor, dass sie also auch strukturelle Anregungen geben und dann teilweise auch umsetzen. Also das kann eine Folge sein, mir ist es noch nicht so passiert, weil ich da noch nicht so drin bin*” (SB3: 111-118). *„Ja, Umstrukturierung kam schon vor aufgrund eines einzelnen Falles, aber ein Leitbild zu verändern oder eine Unternehmenskultur zu verändern braucht viele Jahre und da reicht ein einziger Fall in der Regel nicht aus ein entsprechendes Bewusstsein bei den Verantwortlichen zu schaffen. Und das Problem ist ja, dass die Führungskräfte, die gerade da sind, zu der gerade herrschenden Unternehmenskultur passen. Und das braucht viel Mut dann aufgrund Von Seiten dieser Führungskräfte, das das sie hochgebracht hat zu ändern. Da muss schon mehr passieren als ein einzelner Fall. Also das geht dann, wenn man langfristig in einer Organisation tätig ist, dann besteht eine Möglichkeit die Unternehmenskultur zu ändern. Sonst nicht*” (OE4: 79-88).

In anderen Fällen kann das mit dem Berater Kontakt aufnehmende Organisationsmitglied keinerlei Zusagen zu organisationsorientierten Interventionsmaßnahmen machen, weil es sich nicht um ein Führungsmitglied der Organisation handelt. Die Berater, die Coaching als Beratungskonzept anbieten, berichten, dass sie zu meist von Betriebsräten angesprochen werden: *„Die Betriebsräte wünschen im Grunde auch eine Art von Coaching, um selbst tätig zu werden“* (OE5: 10-11). Ein weitergehendes Beratungsmandat ist erst möglich, wenn die Unternehmensleitung einbezogen wird.

Mediation

Mobbingberatung als Mediation beschränkt sich auf eine Konfliktberatung und -regelung: *„... ja das beginnt in der Regel mit Einzelgesprächen, in der die Konfliktparteien vorbereitet werden miteinander zu sprechen. Das hat auch eine Ähnlichkeit einfach mit einer Mediation. Also vielleicht ist das das Stichwort, was da momentan mehr in Gebrauch ist. Also ich komme vom systemischen Ansatz, aber ich habe da gemerkt bei der Mediation, dass es da sehr viele Parallelen gibt. Also das Ziel ist natürlich, dass die Konfliktparteien miteinander reden, dass ich dann diese Gespräche, Gruppengespräche oder Einzelgespräche moderiere, wo die sich dann austauschen, ihre Positionen klären und man versucht eine Vereinbarung zu treffen“* (SB3: 33-41). Mehrere Berater bringen zum Ausdruck, dass ihr als Mediation bezeichnetes Beratungskonzept eine Bandbreite abdeckt, die Mediation und Moderation umfasst: *„Ich betrachte mich dann ei-*

gentlich mehr als Mediator. Das geht dann in die Richtung Mediation. Oder auch als Moderator – das geht dann noch eher in die Moderation-Richtung hinein“ (OE3: 91-93).

Ihm Rahmen einer Mediation werden die am Mobbingfall beteiligten Personen umfassend in den Lösungsprozess eingebunden. Die Beraterin bringt keine eigenen Vorschläge ein: *„Es gab schon häufig, dass ich mit den beteiligten Personen Einzelgespräche geführt habe und aus dieser Kenntnis heraus, also was ich da erfahre, mir dann ein Konzept überlege, wo ich bestimmte Aufgaben den einzelnen Parteien vorher aber stelle, so dass die Vorarbeiten meistens wenn dann im gemeinsamen Interesse stattfinden. Manchmal kann sein, dass ich zu diesen Vorarbeiten mit dazu gehe, manchmal können sie es alleine. Wenn ich mit dazu gehe... oder immer geht es darum, dass die auch immer Optionen erarbeiten, wie so ein Konflikt gelöst werden kann. Und es gehört immer auch dazu, dass die Optionen oder Vorgehensweisen erarbeiten aus der Sicht des Gegenübers, also ja der feindlichen Seite. Und das findet auch so statt, wenn keine Vorgespräche stattfinden, sondern wenn man sich gleich trifft. Und ob man sich gleich trifft oder ob man Vorgespräche führt das entscheide ich aufgrund des Vorgesprächs mit dem Auftraggeber“* (OE6: 14-26). *„Alle Beteiligten sind an der Erarbeitung der Lösungsvorschläge beteiligt, das kann in unterschiedlichen Stufen sein, aber irgendwann sind alle zusammen. Teilweise kann es sein, dass ich mit dem Abteilungsleiter noch mal Einzelarbeit mache, um das genau auf den Punkt zu bringen, da lasse ich ihn mithelfen. Aber irgendwann sind alle in einem Raum und dann werden diese Vorarbeiten natürlich eingebracht und es geht um Lösungen, es geht um Absprache und um machbare Schritte und wenn das vereinbart ist, dann wird abgemacht, wann man noch einmal darauf schaut, ob das eingehalten wurde, ob das funktioniert, das hängt aber vom Gesamtauftrag ab, ob die das auch eingekauft haben. Und dann gehört es auch zum Gesamtauftrag, dass der Nächstvorgesetzte mit einbezogen wird. Weil es ist klar, den braucht man auch. Weil der Abteilungsleiter, der mit beteiligt war, auch dann eine Unterstützung von innen kriegt“* (OE6: 62-73).

Die Mediation endet mit einer Konfliktregelung und mündet nicht in einen Veränderungsprozess der Organisation: *„Also manche Kollegen manchen so etwas wie Coachings, Workshops oder Seminare mit den Beteiligten in der Organisation. Das sind aber aus meiner Sicht sehr abstrakte Lösungen. So etwas kann mal eine Folge sein, aber es ist eher unwahrscheinlich, es geht viel praktischer um den konkreten Konflikt, den die Beteiligten begonnen haben. Also wenn es um Räumlichkeiten geht und sie streiten, wer welche Gebäude bekommt, dann geht es um die Lösung welche Abteilung in welchem Gebäude untergebracht wird, ob eine Mauer gezogen wird oder nicht oder wer wo welche Einnahmen hat, wer wie viel Quadratmeter kriegt, das muss schon klar stehen und dann wird das Problem, das sie hatten, gelöst. Und das ist der Anspruch, so muss die letzte Sitzung gewesen sein, dass es erledigt ist“* (OE6: 75-84).

Wenn die Mobbingursachen vom Berater nicht richtig erkannt werden, erweist sich die Mediation als nicht zielführend. Immerhin ist es möglich, dass der Berater während des Mediationsprozesses die tieferliegenden Mobbingursachen identifiziert: *„... einmal bei [internationaler Automobilhersteller]. Da gab es Unzufriedenheit mit der Führung innerhalb einer Abteilung. Es ist ein Konflikt zwischen Mitarbeitern auf der ersten Führungsebene ausgebrochen. Da habe ich dann einen Konfliktlöseworkshop durchgeführt. Ich habe mich natürlich vorhin genau erkundigt, was ist der Auslöser des Konfliktes, wie sind die Standpunkte.*

Innerhalb des Workshops ist dann aber rausgekommen, dass der eigentliche Auslöser des Konfliktes in unklaren und uninteressanten Arbeitszielen liegt“ (SB1: 66-72). Ein anderer Berater, der Mediation anbietet, führt Mobbing auf andere tieferliegende Ursachen zurück: „Also hinter den meisten Konflikten steckt eine Unklarheit in der Führungsrolle des Vorgesetzten. Entweder die sind zu wurstig oder die kümmern sich nicht darum oder die geben zu viel Verantwortung ab oder die regulieren zu viel und zu schnell, aber im Prinzip hat es etwas mit Führungsverhalten zu tun“ (SB4: 126-129). Ein Berater spricht direkt das Risiko des Scheiterns der Mediation an: „Es ist auch schon passiert, dass sich das Problem nicht lösen lässt. Ich werde kaum eingelassen oder es stecken auch andere Motive dahinter, wo man nicht so draufkommt“ (SB3: 73-75).

Coaching

Zwei Beraterinnen geben das typische Erklärungsmuster wieder, auf das sich Mobbingberater beziehen, wenn sie ein Coaching vorschlagen: *„Wenn man es wirklich auf einen Punkt bringt, dann kann man sagen, das ist in den allermeisten Fällen mit Kommunikationsproblemen, Kommunikationsdefiziten, falscher Kommunikation, Unehrlichkeit, Intransparenz usw. verbunden. Und auch mit solchen Fragen, wie Respekt und Wertschätzung und wie ernst nimmt man Kritik und Hinweise von Beschäftigten, also in diesem Sinne hängt auch vieles vom Führungsverhalten ab“ (SB5: 276-281). „Sehr, sehr häufig, also nicht immer und nicht auf jeden Fall, aber sehr häufig haben sich Defizite im Führungsverhalten der Vorgesetzten herauskristallisiert. Also wenn z.B. die Beschäftigten unklare Arbeitsaufgaben haben, wenn nicht ganz klar ist, wer wofür eigentlich zuständig ist, häufig auch dass das Führungsverhalten der Führungskräfte im Bezug auf Führung ... also dass sie selbst nicht genug klar sind, dass sie selbst nicht präzise genug sind, dass sie oftmals Konflikte, die entstehen als Privatangelegenheit der Betroffenen deklarieren und einfach zu spät auch eingreifen, weil sie es entweder nicht mitbekommen, oder weil sie selber gar nicht wissen, wie sie diesen Konflikt lösen können, dass sie das einfach oft schleifen lassen“ (SB6: 125-133).*

Mobbingberatung als Coaching beschränkt sich auf die Unterstützung einer Führungskraft oder eines Betriebsrats, der bei der Bewältigung eines Mobbingfalls Verantwortung trägt: *„Das muss man im Einzelfall mit der Führungskraft absprechen, ob man die Situation mit ihr analysiert und mehr so auf Coachingebene agiert oder ob man sie dabei unterstützt, z.B. Konfliktgespräche mit den Beteiligten zu führen, oder ob man sie berät in dem man verschiedene Positionen durchspielt und ihr hilft jeweils auch die Konsequenzen der einzelnen möglichen Aktionen zu bedenken. Also das ist eben unterschiedlich, je nachdem, wie der Fall aussieht“ (OE4: 53-58). „Also die generelle Regel ist, dass man die Führungskraft, die die Verantwortung trägt, nicht übergehen darf, sondern dass sie die Möglichkeit, die Chance hat, den Fall, die Situation selber zu lösen und dabei zu lernen. Denn wenn man außerhalb an einer Lösung basteln würde, die die Vorgesetzten dann umsetzen sollten, dann werden sie unbewusst auf irgendetwas stoßen, dass diese Lösung scheitert. Weil es nicht ihre Lösung ist“ (OE4: 60-65). Der Berater macht selbst keine Vorschläge zur Lösung des Mobbingfalls, noch initiiert er einen Beteiligungsprozess. Die Beratung mündet nicht in einen Veränderungsprozess der Organisation.*

Organisationsentwicklung

Mobbingberatung als Organisationsentwicklung ist der umfassende Beratungsprozess, der in eine Veränderung der Organisation mündet, in der der Mobbingfall aufgetreten ist. Eine Beraterin gibt das typische Erklärungsmuster wieder, auf das sich Mobbingberater beziehen, wenn sie eine Organisationsentwicklung vorschlagen: *„Die Ursache des Mobblings in diesem Unternehmen war eine schlechte Organisation, schlechte Abläufe, intransparente Arbeitsaufteilung. Deshalb durfte die junge Frau, die gekündigt hat, wie der Abschaum behandelt werden, bis hin zum manipulierten Computer, so dass sie gar nicht mehr arbeiten konnte. Und die Führungskräfte, die waren so schlecht, dass sie es nicht mal gemerkt haben, dass sie nicht eingegriffen haben, darin ist der Fehler des Managements gewesen. Aber die Ursache, der Ansatz, dass das Mobbing überhaupt sein Ausgang nahm, war eine schlechte Arbeitsorganisation, damit fing das an“* (OE1: 77-84).

Die Mitarbeiter der Klientorganisation arbeiten in Workshops die Lösungsvorschläge aus, die die Rahmenbedingungen so verändern sollen, dass zukünftige Mobbingfälle unwahrscheinlich werden (z.B. Leitbildformulierung, Mobbingkonvention, Betriebsvereinbarung, Einrichtung eines Konfliktbeauftragten). *„In der Regel biete ich eine Staffel von jeweils zwei- bis dreitägigen Workshops an. Und dort sieht man die unterschiedlichsten Fälle, wenn die Leute dann ein bisschen Vertrauen gefasst haben, dann erzählen sie vieles. Die Workshops werden ausgeschrieben und jeder, der sich dafür interessiert, kann kommen. Es sind in erster Reihe die vom Mobbing unmittelbar betroffenen Personen, die etwas verändern wollen und deswegen auch jedes Mal teilnehmen. Im Rahmen der Workshops wird u.a. die zwischenmenschliche Kommunikation verbessert und ein Motivationstraining durchgeführt“* (SB1: 105-112). *„Begleitend zu den Workshops halte ich auch Seminare, in denen ich die Leute u.a. frage, was ist ihrer Meinung nach eigentlich Mobbing“* (SB1: 123-125). *„Nach den Workshops schaue ich, ob Follow up entsteht, ob die Leute an der eigentlichen Situation tatsächlich etwas verändern wollen. Denn Mobbing ist ein Zeichen für Defizite innerhalb der Organisation. Und somit geht dann der zweite Teil von meiner Schulung in die Richtung, was kann man gegen diese Defizite tun. Dann biete ich Workshops zur Verbesserung der Qualität in der Organisation, der Organisationsstruktur usw. Und da gebe ich auch konkrete Vorschläge, wie man das oder das offensichtlich auf der Hand liegende Problem oder den und den Konflikt lösen könnte“* (SB1: 127-134).

Die im Zuge eines Mobbingfalls umgesetzten Organisationsentwicklungsmaßnahmen können weit reichende Folgen haben: *„Einmal ist es passiert, in einem großen Betrieb mit 2000 Mitarbeitern sollten nach zwei Jahren Ablauf 400 Leute aussteigen. Den Betriebsratvorsitzenden habe ich auf einem Mobbingseminar kennen gelernt, der war bei mir auf einem Seminar und der hat gesagt, du müsstest zu uns kommen, wir haben da ein Problem. Und da war wirklich die Unternehmensleitung, der Gesamtbetriebsratvorsitzende, der Personalchef und ich zu viert auf einem Tisch gesessen und haben nach Möglichkeiten gesucht, nicht um die Entlassungen zu verhindern, weil der Betriebsrat gesagt hat, okay, wenn dann die anderen überleben können, müssen wir versuchen, wenn wir die Leute entlassen müssen, sie möglichst gut auszustatten, damit die wieder einen Job bekommen. Und das war dann der Inhalt unseres Gesprächs. Nebeneffekt war, dass innerhalb des ersten Jahres so eine gute Kommunikation aufgebaut wurde unter den Mitarbeitern, dass dieses Thema Entlassung transparent ge-*

macht worden ist und die Mobbingfälle zurückgegangen sind und dann die Leute auch sonst zum ersten mal manchmal ins Gespräch gekommen sind, weil sie gewusst haben, ich will den anderen nicht ausboxen, wir können nur gemeinsam den Weg gehen. Dass dann neue Kunden gewonnen worden sind und nach zwei Jahren kein einziger entlassen werden musste, weil die Leute so gut gearbeitet haben, dass die Kunden zufrieden waren. Das war wirklich absolutes Highlight meiner Beratungstätigkeit. Ich habe diesen Prozess zwei Jahre verfolgt und dann haben sie mir gesagt, neuester Stand, wir müssen keinen entlassen. Und das war Nebeneffekt oder wirklich auch primäre Auswirkung eines transparent gemachten Kommunikationsprozesses zum Thema Mobbing“ (SB2: 171-192).

4.4 Selbstzuschreibung und Beratungspraxis

Inwieweit haben Differenzen in den theoretischen Ansätzen nun tatsächlich praktische Folgen für die Beratungspraxis bei Mobbing? Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Selbstzuschreibung und angewandten Realtypen der Mobbingberatung für alle interviewten MobbingberaterInnen. Man kann methodisch spezialisierte von methodisch diversifizierten Mobbingberatern unterscheiden. Während zwei Berater ausschließlich das Coaching von Betriebsräten und Führungskräften (OE4 und OE5) anbieten, wenden vier Berater die Mediation (SB3, SB4, OE3, und OE6) und drei Organisationsentwicklung (SB1, SB2 und OE1) an.

Tabelle 1: Selbstzuschreibung und Realtyp der Mobbingberatung der interviewten BeraterInnen im Überblick

	Selbstzuschreibung	
Realtyp der Mobbingberatung	Systemische Organisationsberatung	Organisationsentwicklungsansatz
Mediation	SB3, SB4, SB5, SB6	OE3, OE6, OE2
Coaching	SB5, SB6	OE4, OE5, OE2
Organisationsentwicklung	SB1, SB2, SB5, SB6	OE1, OE2

Eine Beraterin lässt erkennen, dass ihre Handlungsroutrinen dafür ausschlaggebend sind, welches Beratungskonzept sie anbot: *„Na ja, ich dachte mir, wir machen dort gleich einen Veränderungsprozess. Der Geschäftsführer wollte aber unbedingt, dass wirklich herausgearbeitet wird, ob es Mobbing in seinem Unternehmen gibt und wer gemobbt hat. Ich habe da erst noch versucht, ihn ein bisschen abzulenken, weil ich dachte, warum sollten wir uns auf so etwas einlassen, da es sich doch um eine außerordentlich heikle Unternehmung handelt. Er wollte es aber unbedingt“* (OE1: 21-26). Ein Blick auf die Aus- und Fortbildungen, die die interviewten Berater durchlaufen haben, lässt keinen systematischen Zusammenhang zum angebotenen Beratungskonzept erkennen.

Drei Berater wenden in Abhängigkeit der Problemdiagnose des konkreten Falls alle drei genannten Beratungskonzepte an (SB5, SB6 und OE2): *„Also wir versuchen ein Gefühl dafür zu entwickeln, was das Problem ist und lassen uns auch recht viel über die Organisation selber erzählen. Wir lassen uns viel über Hierarchien erzählen, über Arbeitsabläufe in dem betroffenen Bereich, über Führungsstil usw. Und wir versuchen dann eben auch auf Basis dieses Erstge-*

sprächs so eine Art Erstexpertise oder auch Erstdiagnose zu erstellen. Wir haben dafür auch Leitfäden entwickelt, die wir bei diesem Erstgespräch anwenden, so dass wir dann auch versuchen möglichst nichts zu übersehen, was relevant sein kann. Egal in welche Richtung die uns einladenden Personen das Gespräch durch ihre Erzählungen lenken, versuchen wir anhand des Leitfadens das Gespräch systematisch zu erfassen und diese Expertise, die wir eben auf Basis dieses Erstgesprächs erstellen, die enthält in der Regel verschiedene Vorschläge zum weiteren Vorgehen. Also manchmal empfehlen wir, dass wir in das Unternehmen kommen und mit dem einen oder dem anderen Gespräche führen, manchmal empfehlen wir Qualifizierung, manchmal empfehlen wir ein Workshop, manchmal empfehlen wir eine Supervision oder ein Coaching, also je nachdem zu welchem Eindruck wir kommen und wir versuchen dann eben das auch zu begründen, was unsere Empfehlungen sind und in der Regel ist es schon so, dass wir sozusagen dann auch einen Prozess beschreiten durch die Instrumente, die wir empfehlen, wie man das Ganze dann eben auflösen kann“ (SB5: 19-38).

Berücksichtigt man die Selbstzuschreibungen der MobbingberaterInnen, dann erkennt man, dass der Realtyp der Organisationsentwicklung von vier der sechs befragten systemischen Berater aber nur von zwei der sechs befragten Mobbingberater, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zurechnen, angewendet wird. Diese Zahlen sind nicht belastbar, könnten aber eine Tendenz widerspiegeln. Die systemischen OrganisationsberaterInnen könnten eher mit der gesamten Organisation arbeiten, während sich die Mobbingberater, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zurechnen, eher auf Individuen konzentrieren (Mediation, Coaching) – so wie das bei der nicht-systemischen Therapie ebenfalls der Fall ist. Mit dem stärkeren Einbezug von Gruppen würde die Beratungspraxis der systemischen Mobbingberater dem idealtypischen Vorgehen der Begründer des Organisationsentwicklungsansatzes, wie Lewin oder der sozio-technischen Systemtheorie, stärker entsprechen, als die Beratungspraxis der Mobbingberater, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zurechnen. Es könnte sein, dass die systemische Organisationsberatung einen wesentlichen anderen Ansatz bietet und dies in Richtung Organisationsentwicklung und ganz im Sinne von Lewin und dem sozio-technischen Ansatz.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie griff die Forschungsfrage auf, ob und wenn ja wie sich systemische Organisationsberater und Organisationsentwickler in der Beratungspraxis unterscheiden. Dazu wurde ein Teilgebiet der Organisationsberatung ausgewählt, die Mobbingberatung. Die empirische Rekonstruktion der Mobbingberatung legt den Schluss nahe, dass Differenzen in den theoretischen Ansätzen praktische Folgen für die Beratungspraxis des Mobbing haben könnten. Es läßt sich die Tendenz erkennen, dass es sich als systemisch verstehenden Mobbingberatern häufiger gelingt, Organisationsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, als den Organisationsentwicklern selbst. Systemische Organisationsberatende stoßen mit ihrem systemischen Vorgehen häufiger an, was eigentlich Beratende, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zuschreiben, anstoßen wollen: eine Organisationsentwicklung.

Die Ergebnisse dieser Studie haben Bedeutung für das Reflexionspotential von Beratern, für die Ausdifferenzierung der Ansätze Organisationsberatung und Organisationsentwicklung als Theorie, für die Interventionstheorie bei Mobbing, und für den Umgang von Klienten mit Mobbingberatern in der Phase der Kontaktaufnahme.

Stellt die systemische Organisationsberatung tatsächlich eine besondere Form der Organisationsberatung dar? Auf dem Teilgebiet der Mobbingberatung konnte diese Studie Hinweise hierfür finden, dass systemisch Beratende eher Organisationsentwicklungsprozesse anstoßen. Dieser Befund müsste durch quantitative Studien erhärtet werden. Er widerspricht einerseits der oben genannten empirischen Studie von Elbe/Saam (2008), in der die These vertreten wurde, dass systemische Organisationsberatung und Organisationsentwicklung in der Beratungspraxis konvergieren. Andererseits ist festzustellen, dass Mobbingberater unabhängig vom theoretischen Ansatz die Beratungsansätze Mediation, Coaching oder Organisationsentwicklung einsetzen. Systemisch Beratende bieten auch Mediation und Coaching an. Organisationsentwickler bieten auch Organisationsentwicklung an. Dies könnte als ein Beleg für die Konvergenzthese gewertet werden. Möglicherweise wird der Aspekt unterschätzt, dass sich Organisationsberatung über Praxis konstituiert, nicht über Theorie. Ist dies die Erklärung dafür, dass Mobbingberater aus verschiedenen Theorieperspektiven zu gleichen Handlungen kommen?

Wenn man generell davon ausgeht, dass eine eklektische Vorgehensweise in der Beratungspraxis durchaus üblich ist, dann wäre es möglich, dass ein systemischer Berater zwischenzeitlich andere Methoden anwenden kann, ohne dabei das systemische Denken aufzugeben (wie im Therapiebereich üblich; dort finden z.B. teilweise auch Einzelsitzungen statt, die aber durchaus im systemischen Denken durchgeführt werden und wirken können). Weitere qualitative Studien wert scheint daher die Frage, ob sich die Mediationspraxis, Coachingpraxis und Organisationsentwicklungspraxis der systemischen Berater auf subtile Weise von der Beratungspraxis der Mobbingberater unterscheidet, die sich dem Organisationsentwicklungsansatz zuschreiben. Unterscheidet sich beispielsweise in der Beratungspraxis das systemische Coaching vom Coaching der Organisationsentwickler?

Mobbingberater reflektieren ihre theoretischen Bezüge und die Bedeutung, die diese Bezüge für ihre Beratungspraxis haben. Ein systemischer Interviewpartner, der selbst an einem Fortbildungsinstitut für systemische Organisationsberatung arbeitet, bringt zum Ausdruck, dass sich beide Ansätze in seiner Berufspraxis bewähren und ergänzen: *„Also wir kommen alle eigentlich letztendlich mehr oder weniger aus der Didaktik, als Erwachsenenbildner, aus der Gruppendynamischen Ecke. Bei den gruppendynamischen Konzepten lernt man ja vor allem, was in Gruppen los ist, wenn man sozusagen die Konventionen, Regel oder die Struktur weg nimmt, was dann sozusagen emotional passiert. Und das lässt natürlich ein bisschen Rückschlüsse darauf, was sozusagen unter der Wasseroberfläche in der Organisation auch an Dynamik da ist. Und so fern ist es für mich alles, was von den Arbeitspsychologen um Lewin kommt, ein wichtiger Aspekt auf den ich mich beziehe, aber in der konkreten Arbeit sind die systemischen Ansätze natürlich einfach besser, weil sie mehr Handwerkzeug liefern und weil es auch eine orientierendere Struktur für die Leute gibt, wie sie es anders machen können. Und auch natürlich es dem Berater ermöglichen mit einer besseren Steuerungskompetenz mit den Gruppen umzugehen“* (SB4: 282-295).

Diese Aussage regt dazu an zu klären, was unter systemischem „Handwerkszeug“ zu verstehen ist. Kommt es bei Mobbingberatung – das von diesem Berater angewandte Beratungskonzept ist die Mediation – zum Einsatz? Welchen Beitrag leistet der systemische Beratungsansatz für den Berater? Bietet die systemische Organisationsberatung in Bezug auf Mediation, Coaching und Organisationsentwicklung einen wesentlichen anderen Ansatz? Setzt sich die systemische Vorgehensweise jeweils spezifisch von der „traditionellen“ ab und welche Organisationsentwicklungspotentiale liegen darin? M.E. sind dies spannende Fragen, die das Reflexionspotential von Beratern erhöhen. Zugleich wird die Beantwortung dieser Fragen zur Ausdifferenzierung der Ansätze Organisationsberatung und Organisationsentwicklung als Theorie beitragen.

Die drei festgestellten Realtypen der Mobbingberatung – Mediation, Coaching und Organisationsentwicklung – sind von theoretischer und praktischer Relevanz. Mit Coaching und Organisationsentwicklung benennen sie zwei Interventionsverfahren, denen in der auf den konflikttheoretischen Erklärungsansatz aufbauenden Forschung zu Interventionsverfahren bei Mobbing bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dort wird die These diskutiert, dass Mobbing als eine besondere, eskalierte Form eines Konflikts betrachtet werden kann (Zapf/Gross 2001; vgl. auch Niedl 1995, S. 31; kritisch hierzu Keashly/Nowell 2003). Akzeptiert man diese Annahme, so lassen sich die Interventionsverfahren, die für verschiedene Stufen der Konflikteskalation in so genannten Stufenmodellen vorgeschlagen werden (z.B. Glasl 1994), auf Mobbing übertragen. Die Eignung und Effizienz verschiedener Interventionsverfahren hängt dabei von der erreichten Eskalationsstufe ab. Da die Mediation eines der dort vorgeschlagenen Interventionsverfahren ist, wird dieses Verfahren inzwischen als Interventionsverfahren bei Mobbing diskutiert (z.B. Hoel et al. 1999; Schild/Heeren 2002, S. 168-174; dazu kritisch: Keashly/Nowell 2003, S. 353). Weder Coaching noch die Durchführung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen werden in den Stufenmodellen berücksichtigt. Entsprechend selten finden sie in der Literatur zu Mobbingintervention Beachtung (die Ausnahmen sind: Grunwald 2002 zu Organisationsentwicklung und Schild/Heeren 2002, S. 138 zu Coaching). Es wird allerdings kritisch angemerkt, dass für das Scheitern von Interventionsverfahren nicht nur die mangelhafte Berücksichtigung der erreichten Stufe der Konflikteskalation verantwortlich sein kann, sondern auch „the lack of co-ordinated follow-up interventions to deal with elements not addressed by the initial intervention“ (Keashly/Nowell 2003, S. 349). Als ein solches *Follow up*-Interventionsverfahren können Organisationsentwicklungsmaßnahmen gesehen werden. Die Forschung zu geeigneten Interventionsverfahren sollte daher ihre Fokussierung auf einen konflikttheoretisch verengten Mobbingbegriff kritisch reflektieren (Saam 2008). Angemessener scheint eine Typisierung von Interventionsverfahren, die einem Mehrebenenansatz des Mobbing folgt (Heames/Harvey 2006). Interventionen richten sich danach entweder gezielt an die Dyade von Täter und Opfer (Mediation), an Führungskräfte oder Betriebsräte, die verantwortlich für Gruppen von Kollegen nicht nur den Mobbingfall selbst lösen sondern auch die Gruppennormen klären und festigen (Coaching) oder die gesamte Organisation, deren Reputation es wiederherzustellen gilt (Organisationsentwicklung).

Für potentielle Klienten leitet sich ein wichtiger Hinweis auf die vom Berater angebotenen Beratungskonzepte ab. Insofern der Klient sich der Einschätzung der Mobbingursachen im konkreten Fall nicht sicher ist, scheint es angeraten, bei

der Kontaktaufnahme mit einem Mobbingberater anzufragen, ob alle drei Beratungskonzepte von ihm angeboten werden. Andernfalls nimmt der Klient das Risiko in Kauf, dass das vom Berater vorgeschlagene Beratungskonzept nicht geeignet ist für die Intervention im konkreten Fall. Es wurden oben Beispiele für die begrenzte Wirksamkeit der Mediation bei Mobbingfällen wiedergegeben, in denen Probleme der Führung und der Organisationsstruktur maßgeblich sind.

Anmerkung

- 1 Dies ist die Definition von Leymann verbunden mit der idealtypischen Merkmalsausprägung der Problembewertung durch den Organisationsentwickler.

Literatur

- Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a. M.
- Becker, P./Langosch, I. (1995): *Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*. 4. Auflage. Stuttgart.
- Boscolo, L./Cecchin, G./Hoffmann, L./Penn, P. (1988): *Familientherapie – Systemtheorie. Das Mailänder Modell*. Dortmund.
- Church, A. (2001): *The Professionalization of Organizational Development. The Next Step in an Evolving Field*. In: Woodman, R./Pasmore, W. (Hrsg.): *Research in Organizational Change and Development*. Oxford, S. 1-42.
- Cowie, H./Naylor, P./Smith, P.K./Rivers, I./Pereira, B. (2002): *Measuring Workplace Bullying*. In: *Aggression and Violent Behavior* 7, S. 35-51.
- Cummings, T./Worley, C. (1993): *Organizational Development and Change*. 5. Auflage. Minneapolis.
- Einarsen, S. (2000): *Harassment and Bullying at Work. A Review of the Scandinavian Approach*. In: *Aggression and Violent Behavior* 4, S. 371-401.
- Einarsen, S./Hoel, H./Zapf, D./Cooper, C.L. (Hrsg.) (2003): *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice*. New York.
- Elbe, M. (2001): *Organisationsberatung. Kritik und Perspektiven aus soziologisch-verstehender Sicht*. In: Wüthrich, H./Winter, W./Philipp, A. (Hrsg.): *Grenzen des ökonomischen Denkens. Auf den Spuren einer dominanten Logik*. Wiesbaden, S. 551-580.
- Elbe, M./Saam, N. J. (2008): „Mönche aus Wien, bitte lüftets eure Geheimnisse.“ Über die Abweichungen der Beratungspraxis von den Idealtypen der Organisationsberatung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 39, S. 326-350.
- Esser, A./Wolmerath, M. (1998): *Mobbing. Der Ratgeber für Betroffene und ihre Interessenvertretung*. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a. M.
- Exner, A./Königswieser, R./Titscher, S. (1987): *Unternehmensberatung – systemisch*. In: *Die Betriebswirtschaft* 47, S. 265-284.
- Flick, U. (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 4. Aufl. Reinbek.
- French, W./Bell, C. (1977): *Zur Geschichte der Organisationsentwicklung*. In: Sievers, B. (Hrsg.): *Organisationsentwicklung als Problem*. Stuttgart, S. 33-42.
- French, W./Bell, C. (1995): *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. 5. Auflage. London.
- Glasl, F. (1994): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater*. 4. Aufl. Bern.
- Groth, T. (1996): *Wie systemtheoretisch ist „Systemische Organisationsberatung“? Neue Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie*. Münster.

- Grunwald, W. (2002): Eindämmung von Mobbing durch Organisationsentwicklung. Theoretische, empirische und praxeologische Aspekte. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Mobbing. Theorie, Empirie, Praxis. Betriebspädagogik aktuell. Bd. 4. Hohengehren, S. 187-209.
- Hanson, P./Lubin, B. (1995): Answers to Questions Most Frequently Asked About Organization Development. Thousand Oaks.
- Heames, J./Harvey, M. (2006): Workplace Bullying. A Cross-level Assessment. In: Management Decision 44, S. 1214-1230.
- Hoel, H./Cooper, C. L. (2001): Origins of Bullying. Theoretical Frameworks for Explaining Bullying. In: Tehrani, N. (Hrsg.): Building a Culture of Respect. Managing Bullying at Work. London. S. 3-19.
- Hoel, H./Rayner, C./Cooper, C. L. (1999): Workplace Bullying. In: International Review of Industrial Organizational Psychology 14, S. 195-229.
- Hruschka, E. (1969): Versuch einer theoretischen Grundlegung des Beratungsprozesses. Meisenheim am Glan.
- Keashly, L./Jagatic, K. (2003): By Any Other Name. American Perspectives on Workplace Bullying. In: Einarsen, S./Hoel, H./Zapf, D./Cooper, C. L. (Hrsg.): Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice. New York, S. 31-61.
- Keashly, L./Nowell, B. L. (2003): Conflict, Conflict Resolution and Bullying. In: Einarsen, S./Hoel, H./Zapf, D./Cooper, C. L. (Hrsg.): Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice. New York, S. 339-358.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Kieser, A. (1999): Human-Relations-Bewegung und Organisationspsychologie. In: Ders. (Hrsg.): Organisationstheorien. 3. Auflage. Stuttgart, S. 101-131.
- Knorz, C./Zapf, D. (1996): Mobbing. Eine extreme Form sozialer Stressoren am Arbeitsplatz. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 40, S. 12-21.
- König, E./Volmer, G. (Hrsg.) (2003): Praxis der systemischen Organisationsberatung. 3. Aufl. Weinheim.
- König, E./Volmer, G. (Hrsg.) (1999): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. 6. Aufl. Weinheim.
- Königswieser, R./Exner, A. (2002): Systemische Intervention. Architektur und Designs für Berater und Veränderungsmanager. 7. Aufl. Stuttgart.
- Königswieser, R./Hillebrand, M. (2004): Einführung in die systemische Organisationsberatung. Heidelberg.
- Kubr, M. (1996): Management consulting. A guide to the profession. 3. überarb. Aufl. Genf.
- Leymann, H. (1995): Einführung: Mobbing. Das Konzept und seine Resonanz in Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Der neue Mobbing-Bericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. Reinbek, S. 13-26.
- Lewin, K. (1982): Feldtheorie. Bern.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1988): Organisation. In: Küppers, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen. S. 165-186.
- Luhmann, N. (1989): Kommunikationssperren in der Unternehmensberatung. In: Luhmann, N./Fuchs, P.: Reden und Schweigen. Frankfurt a. M., S. 209-227.
- Meschkat, B./Stackelbeck, M./Langenhoff, G. (2005): Der Mobbing-Report. Eine Repräsentativ-Studie für die Bundesrepublik Deutschland. 6. Aufl. Bremerhaven.
- Mingers, S. (1996): Systemische Organisationsberatung. Eine Konfrontation von Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.
- Minuchin, S. (1977): Familie und Familientherapie. Freiburg.
- Minuchin, S./Fishman, H. (1983): Praxis der strukturellen Familientherapie. Freiburg.
- Neuberger, O. (1995): Mobbing. Übel mitspielen in Organisationen. München, Mering.
- Neuberger, O. (1991): Personalentwicklung. Stuttgart.

- Neumann, D. (2002): Mobbing. Ein evolutionstheoretischer Erklärungsansatz. In: Saldern, M. v. (Hrsg.): Mobbing. Theorie, Empirie, Praxis. Betriebspädagogik aktuell. Bd. 4. Hohengehren, S. 97-100.
- Nevis, E. (1993): Organisationsentwicklung im Wandel der Zeit: 1930 bis 1990. In: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln, S. 381-403.
- Niedl, K. (1995): Mobbing/Bullying am Arbeitsplatz. Eine empirische Analyse zum Phänomen sowie zu personalwirtschaftlich relevanten Effekten von systematischen Feindseligkeiten. Personalwirtschaftliche Schriften Bd. 4. Mering.
- Richter, M. (1994): Organisationsentwicklung. Entwicklungsgeschichtliche Rekonstruktion und Zukunftsperspektiven eines normativen Ansatzes. Bern.
- Rieckmann, H. (1991): Organisationsentwicklung – von der Euphorie zu den Grenzen. In: Sattelberger, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 125-143.
- Rosenstiel, L. v. (1987): Partizipation. Betroffene zu Beteiligten machen. In: Ders. et al. (Hrsg.): Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart, S. 1-11.
- Saam, N. J. (2009): Interventions into Workplace Bullying. A Multi-level Approach. Erscheint in: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vorauss. Heft 3.
- Saam, N. J. (2007): Organisation und Beratung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen und Theorien. Münster.
- Salin, D. (2003): Ways of Explaining Workplace Bullying. A Review of Enabling, Motivating and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment. In: *Human Relations* 56, S. 1213-1232.
- Schäfer, H./Ellebracht, H./Lenz, G./Osterhold, G. (2003): Systemische Organisations- und Unternehmensberatung. Praxishandbuch für Berater und Führungskräfte. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Scherf, M. (2002): Beratung als System. Zur Soziologie der Organisationsberatung. Wiesbaden.
- Schild, I./Heeren, A. (2002): Mobbing – Konflikteskalation am Arbeitsplatz. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 3., erw. Aufl. München.
- Schwickerath, J./Carls, W./Zielke, M./Hackhausen, W. /Hrsg.) (2004): Mobbing am Arbeitsplatz. Grundlagen, Beratungs- und Behandlungskonzepte. Lengerich.
- Selvini Palazzoli, M./Boscolo, L./Cecchin, G./Prata, G. (1991): Paradoxon und Gegenparadoxon. Ein neues Therapiemodell für die Familie mit schizophrener Störung. Stuttgart.
- Struck, D. (2005): Die 45 Mobbing-Antworten. Ein Leitfaden für Betroffene, Arbeitgeber, Betriebs- und Personalräte sowie sonstige Interessenvertreter und Berater. Münster.
- Titscher, S. (1991): Intervention. Zu Theorie und Techniken der Einmischung. In: Hofmann, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unternehmensberatung. Heidelberg, S. 309-343.
- Trebesch, K. (1982): 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende? In: *Organisationsentwicklung. Zeitschrift der GOE* 2/82, S. 37-62.
- Trebesch, K. (1984): Organisationsentwicklung in der Krise. In: Hinterhuber, H./Laske, S. (Hrsg.): Zukunftsorientierte Unternehmenspolitik. Konzeptionen, Erfahrungen und Reflexionen zur Personal- und Organisationsentwicklung. Freiburg, S. 312-328.
- Walger, G. (1995a): Idealtypen der Unternehmensberatung. In: Ders. (Hrsg.): Formen der Unternehmensberatung. Köln, S. 1-18.
- Walger, G. (1995b): Chancen und Folgen der Irritation in der systemischen Unternehmensberatung. In: Ders. (Hrsg.): Formen der Unternehmensberatung. Köln, S. 301-322.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- Weber, M. (1980 [zuerst 1921]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen.
- Weber, Max (1973): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.
- Wimmer, R. (1992): Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung. In: Ders. (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden, S. 59-111.

- Wimmer, R. (2004): *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. Heidelberg.
- Zapf, D. (1999a): Mobbing in Organisationen - Überblick über den Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 43, S. 1-25.
- Zapf, D. (1999b): Organizational, Work Group Related and Personal Causes of Mobbing/Bullying at Work. In: *International Journal of Manpower* 20, S. 70-85.
- Zapf, D./Einarsen, S./Hoel, H./Vartia, M. (2003): Empirical Findings on Bullying in the Workplace. In: Einarsen, S./Hoel, H./Zapf, D./Cooper, C. L. (Hrsg.): *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice*. New York, S. 103-126.
- Zapf, D./Gross, C. (2001): Conflict Escalation and Coping with Workplace Bullying. A Replication and Extension. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology* 10, S. 497-522.
- Zepke, G. (2005): *Reflexionsarchitekturen. Evaluierung als Beitrag zum Organisationslernen*. Heidelberg.
- Zwingmann, E./Schwertl, W./Staubach, M./Emlein, G. (1998): *Management von Dissens. Die Kunst systemischer Beratung von Organisationen*. Frankfurt a. M.

Rezensionen

Sammelrezension zum Schwerpunkt:
'Zugänge zu Erinnerungen'

Birgit Griese/Sylke Bartmann¹

Michael Frank/Gabriele Rippl (Hrsg.): Arbeit am Gedächtnis. Für Aleida Assmann. München: Wilhelm Fink Verlag 2007, 427 S., ISBN 978-3-7705-4534-6. € 59,00

Margret Dörr/Heide von Felden/Regina Klein/Hildegard Macha/Winfried Marotzki (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 279 S., ISBN 978-3-531-15345-2. € 49,90

Günther Bittner (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, 176 S., ISBN 3-8260-3433-3. € 19,80

Rüdiger Pohl: Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte. Stuttgart: Kohlhammer 2007, 252 S., ISBN 978-3-17-018614-9. € 28,00

Um einführende Worte zur Relevanz des Themas Erinnerung bzw. Gedächtnis zu formulieren, bietet sich die ausgezeichnete Einleitung *Arbeit am Gedächtnis* von Frank und Rippl an: Die AutorInnen konstatieren eingangs, dass derzeit ein ‚turn‘ in Richtung Gedächtnis zu verzeichnen sei. Im Horizont des Begriffs Paradigma – die prominenten Thesen Kuhns bilden einen Bezugspunkt, werden jedoch um aktuelle theoretische Positionen und Verweise auf Klassifizierungsversuche ergänzt – wird die Idee vom „gegenwärtigen Gedächtnisboom“ (S. 15) plausibilisiert. Ein weiteres Argument, welches

das gesteigerte Interesse erklärt, wird ausgearbeitet: die Interdisziplinarität, die notwendig ist, um den Diskurs über Gedächtnis/Erinnerung zu beflügeln (die Würdigung der Arbeiten Assmanns findet hier – neben Anmerkungen zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem kollektiven/sozialen Gedächtnis bei Halbwachs – einen Fokus). Die von Frank und Rippl editierten 24 Beiträge zeugen von dieser Situation; die „Heterogenität der Perspektiven“ wird konzeptionell in Kauf genommen (S. 21f.).

Jene unter der Überschrift *Individuelles und kollektives Gedächtnis – Grundlagen* versammelten Beiträge lösen durch Überschrift und Einleitung geweckte Erwartungen ein. Ob sich Hahn (*Habitus und Gedächtnis*), Welzer (*Das kommunikative Gedächtnis und woraus es besteht*), Emden (*Nation, Identität, Gedächtnis*) oder Erll (*Medien und Gedächtnis*) mit dem Gedächtnis auseinandersetzen – stets wird in eine spezifische Betrachtungsweise eingeführt. Hahn beschäftigt „unbewusste Momente (...) körperlicher Kompetenzen“ (S. 31), doch wendet er sich diesem Thema nicht zu, ohne seine (sozialkonstruktivistischen) Ideen von Vergangenheit, Erinnerung und Wahrheit zu entfalten (S. 32ff.). Den routinierten Bewegungsabläufen, die teils im Rekurs auf Bourdieu thematisiert werden, gilt später die Aufmerksamkeit. Welzer entwickelt seine Konzeption des kommunikativen/kulturellen Gedächtnisses mit Bezug auf die Neurowissenschaften und plädiert für Interdisziplinarität, die schon dem Namen nach die „bloße Kooperation“ überwindet: Nur eine „social neurosciences“ (S. 61) sei in der Lage, den biologischen und kulturellen Anteilen im Erinnern gerecht zu werden. Emden arbeitet die Verbindungen zwischen kulturellen/politischen Identitäten, imaginierten Großräumen und kulturellem Gedächtnis aus. Der „Raum historischer Vorstellungen“ (S. 66) zum Phänomen Nation wird vom 18. Jhd. bis in die Gegenwart durchschritten, kritisch wird nach den Potenzialen der EU gefragt. Erll definiert Gedächtnis als Medientheorie (S. 87ff.), widmet sich Arbeiten von Assmann oder Ehlich, um zu argumentieren, dass ohne medientheoretische Fundierung nicht vom „überindividuelle(n) Gedächtnis“ (...) gesprochen werden kann“ (S. 89). Mediale Inszenierungen gestalten sich, wie die Autorin am Erinnerungsfilm ausführt, „plurimedial“ (sie werden von medialen Kommentaren unterschiedlicher Art begleitet, S. 90ff.) und

1 Birgit Griese ist Rezensentin der Bände von M. Frank./G. Rippl sowie von M. Dörr u.a.; Sylke Bartmann rezensiert die Bände von G. Bittner und R. Pohl.

trans- bzw. remedial (vorrätige Medienformate werden ‚zitiert‘, S. 92f.). Theoretisch-konzeptionell aber votiert Erll ähnlich wie Welzer für Verschränkungen: Neuro- und Medienwissenschaften im Verbund erlauben es, das Allgemeine und Besondere des Gedächtnisses gemeinsam zu verhandeln.

Unter dem Motto *Kultur und Gedächtnis/Gedächtniskulturen* werden die Texte von Giesen (*Der Müll und das Heilige*), Idel (*Remembering und Forgetting as Redemption and Exile in Early Hasidism*), Lachmann (*Mnemonicische Konzepte*) und Macho (*Fest, Spiel und Schrift*) publiziert. Auch hier treffen Ankündigungen und Inhalte aufeinander, wenngleich die Foki der Aufsätze unterschiedlicher nicht ausfallen können. Giesen eröffnet seinen Beitrag mit der These vom kulturell geformten Zugang zur Natur und skizziert den menschlichen Umgang mit dem Müll: Nur in der Kunst finden sich Formen seiner Verehrung (S. 103), generell aber gruppieren sich Praxen des ‚Unsichtbar- und Vergessen-Machens‘ um den Müll, der, gleichsam als Skandal, von der Endlichkeit kündigt und „das Nichts, die Sinnleere, die Formlosigkeit, (...) das negative Gegenstück zur Epiphanie des Sinns“ bildet (S. 107). Idel beschäftigt sich mit Erinnerungspraktiken in der Chassidischen Bewegung im 17. Jhd. Im Feld der Begrifflichkeiten erinnern, Vergessen, Exil und Erlösung werden Fragen der Kommunikation mit dem Heiligen im geschichtlich-religiösen Kontext erörtert. Die Ausführungen Lachmanns drehen sich um den dreifach entfaltenen Begriff der Tradition: Fortsetzung, Metamorphose, Bruch (S. 132) – Konzeptionen, die in Philologie, Philosophie und Kunst Anfang des 20. Jhd. konfrontativ verhandelt wurden. Geschichte konstituiert sich über Texte: Das Schreiben, die Schrift, der Text – nur sie sind in der Lage, den Tod zu überwinden (Archivierung/Wiederholung), und stattdessen den Zusammenhang Geschichte, Erinnerung, Gedächtnis mit Sinn aus. Geschichte spielt in der Abhandlung von Macho ebenfalls eine Rolle, der sich der Funktion von Festen/Spielen für das wir- und ich-bezügliche Erinnern zuwendet. Im Anschluss an eine Darlegung der Probleme, die mit auf religiösen oder politischen Ereignissen basierenden Erinnerungsritualen verbunden sind, konstatiert Macho ein Revival des Personenkults: „Als Inszenierungen kultureller Erinnerung verkörpern Festspiele die Ideale bestimmter Nationen, Staaten und Kulturen; gewidmet sind sie

neuerdings nicht mehr den Kaisern, sondern den herausragenden Genies, den Prominzen der Musik und der darstellenden Künste.“ (S. 157)

Sieben Aufsätze werden der Überschrift *Geschichte und Trauma* zugeordnet (Winter: *Generations of Memory*; Rippl: *‚I remember – you have forgot‘*; Zons: *Mohn und Gedächtnis*; Conrad: *Transnationale Erinnerung?*; Reif-Hülser: *Erzählen. Erinnern. Versöhnen?*; Miller Budick: *Philip Roth's Spook Writer and the Ethical Responsibilities of Victimhood*; Assmann: *Ellas These*). Beim Lesenden baut sich die Haltung auf, über Traumakonzeptionen informiert zu werden. Winters Beitrag, in dem es um britische Erinnerungen an den 1. Weltkrieg geht, löst Versprochenes ein. Semantische Konnotationen des Ausdrucks „Lost Generation“ werden anhand von Fakten und mithilfe von Kriegserinnerungen rekonstruiert. Die Bedeutung von ‚Lost‘ im Sinne pathologischer Formen des Erinnerns (fragmentarisches, nichtlineares Erzählen, flashbacks, Wiederholungszwang, S. 171ff.) stellt sich mit der Rückkehr der Soldaten und deren Erinnerungsformen ein, die ironische Formate ablösen. Rippl schließt an Winter an (S. 186f., 189), wendet sich jedoch literarischen Arbeiten zu, die eine andere Hinführung fordern: Diskutiert werden die klassisch-ästhetischen Ideen Ganzheitlichkeit/Geschlossenheit. Geht es einerseits um die Erinnerungen von Kriegsteilnehmern, die mit spezifischen Erzähltechniken ausgedrückt werden können (S. 192f.), werden andererseits Perspektiven der ‚Daheimgebliebenen‘ (Schuld/Trauer) vorgestellt, die, bedächtig als ‚weibliche‘ Perspektive markiert, als textuelle Erinnerung(-sspuren) an eine ganzheitliche Sicht auf das Leben bzw. den Menschen eingeführt werden. Auch Zons beschäftigt sich mit literarischen Produkten, es unterscheiden sich Gattung, Kontext, Zeit: Er interpretiert Auszüge aus der lyrischen Sammlung eines Holocaustüberlebenden (Antschel/Celan: *Mohn und Gedächtnis*), die zunächst weder inhaltlich noch strukturell auf Lagererfahrungen zu verweisen scheinen (S. 199). Letztlich aber ist die Liebeslyrik Celans eine Lyrik, „die dem Schönen misstraut und die versucht ‚wahr‘ zu sein (...) und mit dem kostbaren, präziösen, dem ‚kunstvollen‘ Wort der deutschen Sprache und Tradition Mimikry an dem Jargon der Täter (übt), um ihn auszustellen, zu zerhacken und zu ‚dekonstruieren‘. Sie wird deren ‚kulturellem Gedäch-

nis' so wenig entkommen, wie sie es vergessen oder sich ihm einschreiben kann.“ (S. 218) Begrifflich wird Trauma nicht behandelt – die Rekapitulation der Situation im Lager (S. 210ff.) stellt neben den Analyseergebnissen jedoch einen weiteren Deutungshorizont zur Verfügung. Auch Conrad thematisiert den 2. Weltkrieg, Vorzeichen und Intentionen wechseln. Ausgehend von der Kritik, dass die Idee der Nation die „Geschichte der Erinnerung“ konstituiert, hält er ein Grundsatzplädoyer: National sei Geschichte nicht zu fassen, vielmehr sei Erinnerung als transnationales Phänomen zu begreifen, „Verflechtungen und Asymmetrien“ (S. 220), „konfligierende(n) Versionen der Geschichte“ (S. 221) geraten so in den Blick, wie am Beispiel Japan ausgeführt wird. Die Darstellung belegt die favorisierte Sicht eindrucksvoll, das Themenfeld Trauma aber bleibt unberührt. Raum, Zeit und Kontext verändern erneut ihr Profil: Reif-Hülser lenkt die Aufmerksamkeit auf die aktuelle Situation in Südafrika. Die Arbeit der ‚Wahrheits- und Versöhnungskommissionen‘ aus dokumentarisch-schriftstellerischer Sicht (Krog) sowie künstlerisch-literarische Positionen zu Fragen der kollektiven Identität(en) (u.a. Morrison, Serote, Gordimer) bilden die Grundlage. Zum einen wird Wahrheit im Horizont von Erinnerung/Erzählung diskutiert (S. 231f., 243ff.) – die als allgemeingültige verabschiedet und als subjektive bzw. moralische Wahrheit wieder eingeführt wird (S. 244) –, zum anderen geht es um Identitätsentwicklung, die sich im Spannungsfeld der Erinnerung an traditionale Identität(en), Kolonialisierung, Apartheid und Erwartungen an eine geteilte Zukunft bewegen. Trauma schwingt in Situationsbeschreibungen und Analysen mit – eine eingehende Betrachtung fehlt. Literarisches steht ebenso bei Miller Budick im Mittelpunkt (Roth: *The Human Stain*). Die Verfasstheit der amerikanischen Gegenwartsgesellschaft wird aus den Blickwinkeln Sexualität, Antisemitismus und Rassismus betrachtet. Roths ‚verwickelte‘ Erzählung dient der Interpretin dazu, die kulturell verankerten, oft verschwiegenen und trotzdem wirksamen Strukturen von Rassismus und Antisemitismus zu thematisieren: Es ist das „endless cycling and recycling of religious and racial hatred, which is as much directed against one's own self and community as against any perceived enemy“ (S. 255), das Miller Budick variationsreich am Text von Roth zum Ausdruck

bringt – der Bezug zu Trauma ist implizit gegeben. Gegenwartsliteratur aus Israel (*Späte Familie*) bildet das thematische Feld Jan Assmanns. Erinnerung, Gedächtnis und Trauma werden von Shalev nicht im Konnex Shoa, sondern im Rahmen von Beziehungs- und Berufsgeschichten artikuliert. Detailreich zeichnet Assmann die Bewegungen der Romanfigur nach, die sich auf eine ‚archäologisch‘ gerahmte Sinn- und Selbstsuche begibt, die eng mit der Frage nach Wahrheit verweben ist. In der Erzählung, so Assmann, ersetzen archäologische Erinnerungsspuren und narrative Wahrheit die Vorstellung von der Existenz historischer Wahrheit. Das Thema Trauma ist insofern relevant, als Assmann Schnittstellen zwischen archäologischem und psychoanalytischem Blick akzentuiert.

Die Beiträge von Stierlin (*Autonomie, Aufmerksamkeit und Gedächtnis aus systemtherapeutischer Perspektive*), Kirchmann (*Grenz-Gedächtnisse*), Gomille (*Das Gedächtnis alter Frauen*) und Kraft (*Die Hermeneutin und das Familiengeheimnis in Zeruya Shalevs Liebesleben*) finden unter *Generation und Erinnerung* ihren Ort. Vorab sei notiert, dass das Thema Generation nahezu allorts eine Rolle spielt, begrifflich aber unscharf bleibt. Stierlin stellt einen systemischen Ansatz vor, der sich unter den Gesichtspunkten der existenziell relevanten Zugehörigkeitssysteme und dem Konzept des inneren Parlaments dem anderen zuwendet. Angesichts einer globalisierten Moderne steigen Wahlmöglichkeiten bezüglich der Lebensführung, es wird allerdings schwierig, Entscheidungen zu treffen: ‚Pattsituationen‘, die dem therapeutischen Setting zugrunde liegen, nehmen zu. Stierlin stellt Überlegungen zu einer Praxis an, die sich an den Empfindungen des Gegenübers, seinen Ressourcen und Prinzipien der Anerkennung orientiert. Im Grunde informativ, mangelt es dem Aufsatz am Bezug zu Generation und Gedächtnis. Erinnern und Gedenken werden von Kirchmann am Spielfilm *Lone Star*, der das Leben in einer ‚amerikanischen‘ Grenzstadt (Alamo) vorstellt, besprochen. In den Analysen wird die Co-Existenz von Geschichtsbildern und Erinnerungspraxen herausgestellt. Jedoch fügen sich die ethnisch oder generational unterschiedlichen Geschichten nicht (länger) zu einem (zuvor phantasierten) einheitlichen Narrativ: Alamo wird zum filmischen Fall, der vom Zerfall monolithischer nationaler Erinnerungskulturen zu berich-

ten weiß. Gearbeitet werden muss, so die Gegenwarts- und Zukunftsformel, „am Gedächtnis, die an die Stelle der Arbeit mit dem Gedächtnis“ tritt (S. 301), wenn die historische Wahrheit verspielt, unzugänglich ist. Gomille erforscht die Figur der alten Frau in der afrokaribisch-, afro- und indigenamerikanischen Literatur. Befragt wird die Figur hinsichtlich ihrer Funktion angesichts des Lebens in der Diaspora. Als kulturelle Mittlerin, die mit den Fähigkeiten, die (Ursprungs-)Mythen zu erinnern/zu dechiffrieren sowie zur Vorausschau ausgestattet ist, trägt sie die Vergangenheit in die Gegenwart. Zudem sorgt ihr performatives, rituelles Handlungs- und Alltagswissen, das zugleich Ausdruck körperlichen Erinnerns ist, für die Entstehung ‚hybrider‘ Erinnerungsformen. Wie Assmann, so beschäftigt sich auch Kraft mit einer literarischen Arbeit Shalevs (*Liebesleben*). Kraft bezieht sich auf Gadamer, um die Hermeneutik zu profilieren, auf Lacan und Derrida, um die Dimension Geschlecht zu erschließen. Die Erzählung wird als Entwicklungsroman im Rahmen von Familien- bzw. Beziehungsverhältnissen interpretiert, die Sinnsuche der Protagonistin als hermeneutische Suche beschrieben, die über leibliche Erfahrungen (die körperlich wiederholte, verschwiegene Vergangenheit der Mutter) in Richtung Text läuft (kulturelles Gedächtnis) und das Verstehen zu einer Angelegenheit des „Einrücken(s) in ein Überlieferungsgeschehen“ macht (S. 315).

Der Block *Literarische und filmische Gedächtnisarbeit* beschließt den Sammelband; die Arbeiten von Meller (*Wie Miltons Eva zur Welt kommt*), Frank (*Erinnerungsarbeit und Selbstregulierung*), Hartmann (*Wandlung des kulturellen Gedächtnisses*), Bronfen (*Femme fatale*) und Procházka (*From ‚Affirmative Culture‘ to the ‚Condition of Justice‘*) werden hier veröffentlicht. Aufgrund der Überschrift ist zu erwarten, dass den literarischen oder filmischen Formen der Gedächtnis-/Erinnerungsarbeit Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Erwartung wird bestätigt (das ‚Gattungsgedächtnis‘ stellt oft den Bezugspunkt dar), hingegen ist zu fragen, wieso diejenigen Beiträge, die bereits zuvor via Medien die Auseinandersetzung mit dem Gedächtnis suchen und Begriffsarbeit ‚hinten anstellen‘, nicht hier präsentiert wurden. Deziert setzt sich Meller mit der Miller’schen Biblexegese auseinander. Im unterhaltenden Ton wird auf die Existenz zweier Schöpfungsmythen in der Heiligen

Schrift (die Erschaffung der Welt, ‚Adam und Eva‘) aufmerksam gemacht, die einer detaillierten, auf einem breiten Wissensfundus basierenden Auslegung unterzogen werden. Frank, der sich den Arbeiten von Richardson und Rousseau vergleichend zuwendet, adressiert Gattungsfragen an die Texte, Streifzüge in den geschichtlichen Kontext rahmen die Analysen. Die Gattungen Brief, Tagebuch, religiöse Erbauungsliteratur sowie Roman werden zugrunde gelegt, im Hinblick auf ihre Verschränkungen untersucht und mit Blick auf ihre Funktion und Transformation diskutiert (genre memory). ‚Gender- und Identitätscodes‘ berücksichtigt. Wordsworths Lyrik (1800) bildet den Gegenstand Hartmanns. Anhand der Ballade *Heart-Leap Well* wird die besondere Sicht des Lyrikers auf das Verhältnis Natur/Mensch und (vergängliche) Erinnerung entziffert; Fragen des Kanons und der Gattung begleiten die Darstellung. *Femme fatale* und Film noir stehen im Mittelpunkt des Aufsatzes von Bronfen. Die ‚klassische‘, auf Wiederholung angelegte tragische Handlung, die die Anerkennung des anderen und des Selbst verweigert und das Schicksal betont, konstituiert das Drama und die Figur der *Femme fatale*. Am Beispiel *Double Indemnity* werden die Arbeit an den Gattungsstrukturen und die Umschriften des Skripts *Femme fatale* transparent gemacht. Einblicke in das postkommunistische tschechische Theater beschließen das Kapitel und den Sammelband. Eine Inszenierung von Shakespeares *Hamlet* zieht das Interesse Procházka auf sich. Zwei Stilmittel, Puppentheater und geschlechterbezogenes „cross-dressing“, bilden einen Fokus der Erörterungen, die illustrieren, wie sich künstlerische und politische Aussagen verschränken.

In vielerlei Hinsicht werden die im Sammelband gegebenen ‚Versprechen‘ eingelöst, nicht zuletzt die Erwartung, es mit heterogenen Perspektiven zu tun zu bekommen. Ob dies positiv oder negativ zu kommentieren ist, wird im Anschluss an die Vorstellung des 2. Sammelbandes erwogen. Die Beitragsqualität im einzelnen bleibt hiervon jedoch unberührt: Größtenteils handelt es sich um elaborierte Fachaufsätze.

Erinnerung bildet auch den Fokus des von namhaften bundesrepublikanischen VertreterInnen einer erziehungswissenschaftlich bzw. psychoanalytisch orientierten Biographieforschung herausgegebenen Bandes (Dörr/von Felden/Klein/Macha/Marotz-

ki). Auf Basis einer modernisierungstheoretisch inspirierten Diagnose wird formuliert, dass Konzeptionen wie dem kulturellen, globalen, kommunikativen Gedächtnis oder der Erinnerungskultur/-arbeit gesteigerte Bedeutung zu attestieren sei. Die HerausgeberInnen fordern, derartige Perspektiven in der Biographieforschung, Pädagogik, Psychoanalyse und Psychoanalytischen Pädagogik im Hinblick auf das Besondere (den Menschen) und das Allgemeine (Gemeinschaft/Gesellschaft) interdisziplinär zu reflektieren (S. 8f.).

Den ersten Block *Erinnerung: Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Biographieforschung* eröffnet Frommer mit *Psychoanalyse und qualitative Sozialforschung*. Der (Einzel-)Fallbezug, Kommunikations- und Interaktionsfoki, interpretativ-hermeneutische Zugänge, individuelle Entwicklungen in der Zeit, die Betrachtung „*abnorme(r), abweichende(r) und pathologische(r) individuelle(r) und soziale(r) Phänomene*“ sowie eine erfahrungswissenschaftliche Fundierung lassen Berührungspunkte zwischen Psychoanalyse und Biographieforschung entstehen (S. 23ff.), so Frommer, der sich im Anschluss an den Vergleich dem Unbewussten zuwendet. Das sich in Interaktionen zeigende Gestische, Szenische, Nonverbale könne mithilfe ethnomethodologischer Verfahren untersucht werden (S. 26f.). Frommer favorisiert ein integratives Modell, das eine stärkere Integration psychoanalytischer Perspektiven vorsieht: Interpretationen gelingen seines Erachtens nur „unter Einbeziehung der vergessenen, verdrängten und verpönten, der schmerzhaften und leidvollen, der sexuellen und aggressiven, affektiv negativ beladenen und moralisch und sittlich verwerflichen triebhaften, emotionalen und irrationalen Momente in Gegenwart und Vergangenheit“ (S. 31). Kraft beschäftigt sich mit *Methodische(n) Probleme(n) der Psychoanalytischen Biographik* in fünf Kapiteln: Motive, Geschichte, typische Formen, methodische Fragen und Probleme werden erörtert. Die Beschäftigung mit Biographien (berühmter Menschen) basiert auf zwei Motiven: Neben dem Wunsch „positive(r) Identifikation“ und „idealisierende(r) Verschmelzung“ findet sich das Bestreben einer „alltagspsychologischen Relativierung“, der Wunsch, den Helden normal, schwach erscheinen zu lassen (S. 37). Der Geschlechtsexkurs veranschaulicht die Entwicklung von der „Entlarvungsdiagnostik“ zum „mühsame(n) Geschäft der

„Tiefenhermeneutik““ (S. 40); werk-, personen-, geschichts- und theoriebezogene Arbeiten werden unterschieden (S. 40ff.). Exemplarisch sind die Ausführungen zur Methode gehalten, die Hypothesenbildung und Prüfung behandeln (S. 42ff.). Abschließend erörtert Kraft Fehlerquellen, die in der Supervision bearbeitet werden können (S. 45f.). *Kultur erinnernd verstehen – Versuche einer reflexiven Begegnung zwischen Cultural Studies, Biographieforschung und Psychoanalyse* – so lautet der Titel von Klein. Die Ausrichtung der Cultural Studies, der Biographieforschung sowie der Psychoanalyse werden im Horizont von Kulturbegriffen diskutiert. Klein betont die kreativen Leistungen der autobiographischen Ich-Konstruktion in der Interaktion und zwar im Spannungsfeld kultureller Strukturen und individueller Performanz (Differenzierung/-bearbeitung), die in den unterschiedlichen Disziplinen in den Blick geraten; ein empirisches Beispiel begleitet die Abhandlung. Der Beitrag berührt wichtige Fragen der Biographieforschung: Mittlerweile liegen verschiedene methodologische Ansätze und methodische Verfahren vor, Relationierungen also stehen weitgehend aus. Klein zeigt, dass der Kulturbegriff in den von ihr verhandelten Ansätzen eine zentrale Rolle spielt und schärft so den Blick für verbindende Elemente. Die Frage nach der Wahrheit von Erinnerungen beschäftigt Körner (*Erinnern oder „Zurückphantasieren“?*); einleitend wird das Konzept der Nachträglichkeit am Beispiel Trauma/Neurose entfaltet (S. 65f.). Ungewissheiten bezüglich der ‚Wahrhaftigkeit‘ sexueller Erfahrungen veranlassten eine Perspektivverlagerung: Statt von der „tatsächlichen“ Wirklichkeit auszugehen, avancierte die „psychische Realität“, jene „vom Patienten gedeutete Wirklichkeit“, „zum (...) Gegenstand“ der Psychoanalyse (S. 66), eine Verschiebung, die angesichts moralischer Implikationen (Schuldfrage) Diskussionen nach sich zog (S. 66f.). Grundsätzlich jedoch wies Freud die radikale Vorstellung einer „rückwärts in die Geschichte gerichteten Sinprojektion“ zurück (S. 67). Anhand zweier Fallbeispiele erläutert Körner hingegen die Relevanz derartiger Annahmen, präzisiert, dass das Umdeuten der Bewältigung einer Interaktionssituation im Hier und Jetzt dient. Letztlich aber ist ihm am Sowohl-als-auch gelegen: „Spätwirkung und Zurückphantasieren“ sind zugleich zu denken (S. 71). Mit dem Aufsatz von Margit und Wilfried Dattler

(*Hat sich die Psychoanalyse von der „Erinnerungsarbeit“ verabschiedet?*) endet der erste Teil. Im Auftakt unterstreichen sie, dass der Psychoanalyse hinsichtlich der Betrachtung ‚biographischer Lebenszusammenhänge‘ herausragende Bedeutung zukomme: Persönlichkeitstheoretische Annahmen, Vorstellungen über innerpsychische Verarbeitungs- oder Entwicklungsprozesse verdanken sich im Kern dieser Disziplin (S. 73). Angelpunkt der weiteren Argumentation ist die Kritik, dass seitens der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung die jüngsten theoretischen Debatten unzureichend rezipiert worden seien (S. 74). Um neue Standorte zu markieren, beziehen sie sich auf Freud: Der „Blick auf Freuds Arbeitsweise relativiert die Vorstellung, dass in einer Analyse (...) Unbewusstes bloß ‚aufgedeckt‘ und (...) Analysanden primär im Prozess des Sich-Erinnerns unterstützt würden“ (S. 79). Vielmehr zeige sich – abgeleitet von der Beharrlichkeit, mit der Freud seine Deutungen kommuniziert – das Phänomen der Co-Konstruktion (ebd.). Auch hier wird das Hier und Jetzt als Bezugspunkt psychoanalytischer Therapie stark gemacht (S. 80ff.), anschließend aber für die Bewahrung des Vergangenheitsbezugs plädiert. Mit Bezug auf die Neurowissenschaften wird herausgestellt, dass Erinnerungen verlässlicher als vielfach angenommen seien; zudem müssen Erinnerungen als zutreffend anerkannt werden, um therapeutisch Erfolg zu erzielen (S. 85). Der Beitrag mündet im Befund, dass die Biographieforschung von diesem Standpunkt profitieren kann (S. 88), umso erstaunlich ist es, dass der Rekurs auf das Konzept ‚narrative Identität‘ fehlt. Aus Sicht der EditorInnen strukturiert folgendes Anliegen den Passus: „Die Frage ist, welche Perspektiven und Erkenntnisse die beiden Disziplinen aus ihren Traditionen, Konzepten und Kernkategorien (...) gewinnen und welche Anstöße sie zur Vertiefung unseres Wissens und unserer Theorie über Erziehungs- und Bildungsprozesse und deren Folgen geben können. Es geht um eine Neubesinnung (...) über gemeinsame Gegenstände.“ (S. 9f.) Die Ziele werden teilweise erreicht: Die Skizze psychoanalytischer Perspektiven steht oft im Vordergrund (Kraft, Körner, Dattler/Dattler), Formen interdisziplinärer Vergewisserung finden sich bei Klein und Frommer. Der gegenständliche Bezug zu Erinnerung gestaltet sich oft über seine (pathologische) Kehr-

seite. Dessen ungeachtet aber erfüllt sich die Intention der HerausgeberInnen schließlich doch, wenn auch nicht ausschließlich auf Textebene – die Beiträge regen zum Nachdenken an.

Reflexion: Zum Verhältnis von Erinnern und Vergessen – unter dieser Überschrift finden sich sieben Aufsätze, der Beitrag von Jörissen/Marotzki (*Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens*) ist der Erstplatzierte. Erinnerung wird hier breit, mit Bezug auf Ricœur, Weinrich, Hahn oder Freud, verhandelt (S. 93ff.). Das Verhältnis Erinnerung – das Vergessen wird nicht als pathologische Struktur, sondern als konstitutives Element mitgedacht – und Medien basiert auf der Annahme, dass die Medien Erinnerungstechniken kolportieren, dass hier Reflexionsfiguren zum Ausdruck kommen, die zugleich als Techniken biographischer Artikulation/Reflexion aufzufassen seien (S. 103). Die Autoren behandeln die im Medium Film enthaltenen Modelle in typisierender Absicht, unterscheiden zwischen Erinnerungsarbeit als „biographische(r) Action“, die Möglichkeiten von „Selbstfindung und Identität“ einschließt (S. 99), Erinnerungsarbeit, die in Form des „schmerzhaften und langsamen Prozess(es) der schrittweisen Verfestigung von Vergangenheit“ Gestalt annimmt (ebd.), Erinnerungsarbeit, die den Zusammenhang Erinnern, Vergessen, Ethik aufgreift (S. 100). Die Verfasser binden ihre Überlegungen an Biographieforschung und Bildungswissenschaften zurück. Die Idee, dass die „Morphologie biographischer Erinnerungsarbeit“ mit filmischen Mnemotechniken korrespondiert, stattet die Ergebnisse mit Relevanz für die Biographieforschung aus, die Feststellung, dass im Film Umgangsformen mit Vergangenheit bearbeitet werden, lässt sich unter dem Gesichtspunkt einer strukturalen Bildungstheorie diskutieren (S. 103f.). Schreiber analysiert in *Verfehlt und mögliche Begegnungen mit Harry Young – zwei Interpretationen einer Lebensgeschichte* die Geschichte eines in der Kindheit versteckten jüdischen Menschen. Eine „Interpretation der Lebensgeschichte (kann) auch ohne eine Erzählung beginnen (...), wenn die Forschungsbeziehung als Quelle der Mitteilung verstanden und genutzt wird.“ (S. 107) In der Rekonstruktion werden der narrationsstrukturelle Ansatz und psychoanalytische Verfahren verschränkt (S. 109), allerdings präsentiert Schreiber vorrangig psychoanalytische Deutungen. Interpretiert werden

die Versuche, in einen face-to-face-Kontakt zu treten, um ein Interview zu führen: Telefonate, Korrespondenz, Sorgen und Nöte der Beteiligten liegen den im Modus Übertragung/Gegenübertragung realisierten Auslegungen zugrunde. Die verfehlten Begegnungen werden als „Unfähigkeit, die eigene Biographie zu erzählen“, gedeutet (S. 115). Recht losgelöst von diesem Ergebnis wird anschließend ein Telefoninterview interpretiert. Bartmann/Tiefel veröffentlichen den Text *„Biographische Ressource“* und *„biographische Reflexion“*. In Forschungsprojekten entwickelte Heuristiken können genutzt werden, um die im Laufe des Lebens entwickelten Strukturen der Selbst- und Weltansicht (Ressourcen) sowie deren Veränderung (Reflexion) zu rekonstruieren (S. 123). Die Modelle werden in ihren theoretischen Grundzügen und in der Anwendung präsentiert, zugrunde liegt die Autobiographie von Reuß, der aus dem nationalsozialistischen Deutschland floh und in die USA emigrierte. Zunächst stehen die in der Sozialisation ausgebildeten und modifizierten Handlungs- und Deutungsmuster zur Disposition, die es Reuß erlaubten, „(sein Selbst- und Weltbild) trotz gesellschaftlicher und persönlicher Risiken und Ungewissheiten (...) lange Zeit zu stabilisieren“ (S. 131) – „exklusives Statusbewusstsein“, „innere Autarkie“, „diversifizierendes Rollenhandeln“ werden als Ressourcen vorgestellt (S. 126). Anhand des Modells der biographischen Reflexion wird veranschaulicht, dass der Auswanderung ein Wandlungsprozess vorausging. Mithilfe von Differenzierungen in den Bereichen Wissensformen (Abstraktionsgrade) und Wissensbezüge (vom Selbst bis hin zu vorgestellten Gemeinschaften) geraten Transformationen dezidiert in den Blick. *„Sozialisationserfahrungen und innere Dialoge als Dimensionen der Selbstkonstituierung“*: Welter entwickelt in Anlehnung an Bachtin bzw. Garz/Tappan ein Modell, das die Analyse autobiographischer Materials leiten soll. Basierend auf der Annahme, dass das Subjekt „weder nur psychologisch noch nur soziologisch, sondern dialogisch konstituiert“ sei (S. 141), wird ein Verfahren skizziert, das auf eine „Identifikation der Stimmen“ in autobiographischen Texten inklusive ihrer weltanschaulichen Inhalte zielt, eine Analyse der Argumentationsstrukturen der Dispute vorsieht, um schließlich den Prozess der Selbstverortung und „Konstruktion moralischer Identität“ zu fassen (S. 143). An der

Autobiographie eines 1902 geborenen Fabrikarbeitersohnes wird das Verfahren exemplifiziert. Zwei konträre Stimmen, die den Sozialisationsprozess prägen, werden lokalisiert: die nationalistische, patriotische Stimme der Mutter und die Stimme des Vaters, die vom Sohn – aufgrund der Kritik an den Lebensbedingungen im Milieu und seines sozialen Aufstiegswillens – in eine sozialistisch-marxistische Anschauung transformiert wird. Die Entscheidung, der nationalsozialistischen Ideologie zu folgen, löst weltanschauliche Reibungen: „Der Nationalsozialismus verkörpert (...) die Symbiose der beiden durch den Sozialisationsprozess erworbenen Weltanschauungen und kann deshalb unreflektiert übernommen werden.“ (S. 151) Der Umgang mit den Weltanschauungen verläuft im Rahmen autoritärer Diskurse, so Welter, eine eigenständige Positionierung unterbleibt (ebd.). Etwas unklar erscheint hier das Zusammenspiel zwischen Literatur- bzw. Texttheorie (Bachtin) und Biographietheorie/-analyse. Fetting eröffnet ihren Beitrag *„Schöpferische Rekonstruktion in der Theaterarbeit“* mit einer Feststellung: „In jedem künstlerischen Prozess handelt es sich um eine Vermittlung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Denn aus dem Gesehenen, Gehörten, Erlebten und Erfahrenen des eigenen Lebens entstammt das Material und/oder resultiert die Idee zum ästhetischen Produkt.“ (S. 153) Biographische Erfahrungsbestände fließen in die Theaterarbeit, werden bearbeitet – „schöpferische Rekonstruktion“ (ebd.) – und beeinflussen das Selbstverständnis. Um diese Position mit empirischen Perspektiven zu verschränken, berücksichtigt Fetting Videoaufnahmen einer Theaterprobe sowie ein narratives Interview mit ebenerer Schauspielerinnen, deren Aktivitäten auf dem Mitschnitt zu sehen sind. Theoretische Exkurse, z.B. in Freuds Überlegungen zu Dichtung und Phantasie (S. 157f.) oder zur Bedeutung des Zuschauers (S. 155f.), und beschreibende Wiedergaben der Probe stehen oft nebeneinander. Interessant sind die Notizen zur Leiblichkeit der Erinnerung und zur Interaktion Regisseurin/Schauspielerinnen (S. 155). Was die Interviewinterpretation betrifft, sind die Anmerkungen zu Märchenmotiven erwähnenswert. Seydel behandelt in *„Biographische Verwirrungen“* die „flüchtigen und doch verinnerlichten, eingeflorenen und unbeweglichen Klischees vom Lehrer“ (S. 165). Unter dem Stichwort berufliche Identität wird die Notwendigkeit

biographischer Arbeit begründet: Berufs-, Menschen- und Gesellschaftsbilder sowie Vorstellungen von Lehr-/Lernabläufen bilden sich im Sozialisationsprozess und sollten bearbeitet werden (S. 165ff.). Zwei Aspekte konterkarieren derartige Vorhaben: Die Situation an den Hochschulen verursacht Reibung, schwerer aber wiege, dass sich Studierende in der Spätadoleszenz befinden, sich „verfangen“ statt reflexive Biographiearbeit zu betreiben (S. 167ff.). Aus diesem Grund bevorzugt Seydel den Zugang über ästhetische Verfahren. Erfreulich realistisch werden die Resultate eingeschätzt, die mithilfe einer auf Lern- und Bildungsprozesse abgestellten Version biographischer Arbeit erzielt werden: Die „zu Mustern verwobenen Klischees“ werden nicht immer modifiziert, es sei allerdings ein Gewinn, wenn sie reflexiv werden (S. 175). Grell berichtet in *„Im Bild erinnert – aus der Sprache gefallen?“* von Erfahrungen, in Forschungswerkstätten durch „die Verwendung von Text-Bild-Collagen zu tiefergehenden Reflexionsprozessen anzuregen“, die auch „aus der Sprache gefallene“ Erkenntnisprozesse zulassen (S. 179). Den Rahmen bildet ein Forschungsprojekt, in dem nach den Gründen für die Nichtteilnahme an Weiterbildung gefragt wird. Grell skizziert den Zu- und Umgang mit Bild-Text-Collagen in der Forschungswerkstatt (S. 182f.) und wissenschaftliche Auswertungsverfahren (S. 183ff.). Aufgrund dieser doppelten Ausrichtung verwischen die Darstellungsebenen gelegentlich. Welche Intentionen verbinden die HerausgeberInnen mit diesem Teilkapitel? Die „Beiträge befassen sich unter verschiedenen Perspektiven mit dem Verhältnis von Erinnern und Vergessen als Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit, die anhand der Art der Bedeutungszuschreibungen auf die Wirklichkeitskonstruktionen der Menschen hinweist“ (S. 12), Reflexion wird beiläufig erwähnt (ebd.). Neben dem Beitrag von Jörissen/Marotzki findet sich kein zweiter, in dem das Verhältnis Erinnern/Vergessen entfaltet wird. Auf welcher Ebene Reflexion angesiedelt ist, lässt sich nur uneinheitlich bestimmen. Jenseits theoretischer Bezüge – Ausnahme: Bartmann/Tiefel – ist festzustellen, dass Jörissen/Marotzki auf die im Film vorfindlichen reflexiven Muster zu sprechen kommen. Im Fall Schreiber muss der Analyseschritt Übertragung/Gegenübertragung als Reflexion gedeutet werden. Fetting, Seydel und Grell beziehen sich auf Biographiearbeit in Bil-

dungs- bzw. Lernzusammenhängen und verhandeln eher Aspekte der Evokation von Reflexion, als dass der Begriff entfaltet werden würde. Konzeptionelle Probleme dürfen indessen nicht mit der Güte einzelner Beiträge verwechselt werden.

Die allmähliche Verfestigung von Lebensgeschichten im soziokulturellen Erinnerungsprozess ist der erste Beitrag im Abschnitt Zum Verhältnis individueller und kollektiver Erinnerung. Haubl konturiert den Begriff Erinnerung, rekuriert auf psychoanalytische, neurowissenschaftliche, narratologische Ansätze, um den konstruktiven Charakter des autobiographischen Erinnerns, seine „archivarischen“, „mythopoetischen“ und „quellenkritischen“ Aspekte zu betonen (S. 198). Anschließend kommt er auf das Co-Memorieren zu sprechen: Erinnerung wird von Interaktionssituationen gerahmt und durch familiäre, gruppenspezifische Erinnerungspraxen mitstrukturiert. Individuelles Erinnern, kollektives, kommunikatives bzw. kulturelles Gedächtnis konstituieren sich wechselseitig (S. 200f.). Am Beispiel jener Erzählungen, die von Ufos und Entführungen durch Außerirdische berichten, diskutiert Haubl diverse Aspekte, u.a. Glaubwürdigkeit (die mit dem Befolgen der in „Mustererzählungen“ angelegten Strukturen verschränkt ist, S. 201), Verbreitung (Medien/Wissenschaft sorgen für Zirkulation), Wahrheit (historische Wahrheit als Regulationsprinzip, das „widerstreitende Erinnerungen auf- und abzuarbeiten hat“, S. 204. Nachdem Haubl den sozialkulturellen, konstruktiven Charakter des Erinnerns ausgearbeitet hat, verhandelt er das Thema folgerichtig vom ethischen Standpunkt aus. Schulze widmet sich in *Kriegsende 1945 – Erinnerungsarbeit in einer Schreibwerkstatt* der Erinnerungsarbeit und beschreibt verschiedene Modi: „unbewusst-individuell“ (unreflektierte Lebenserfahrungen), „bewusst-individuell“ (Rekonstruktion von Lebenserfahrungen im Erzählen), „psychoanalytisch“ (Vorgänge des Scheiterns), „traditionell kollektiv“ (Institutionalisierungen des Vergangenen, „konservativ“) und „kritisch kollektiv“ (S. 213ff.). Öffentlich präsentierte Ergebnisse einer Senioren-Schreibwerkstatt werden beurteilt (S. 220ff.). Zwei Aspekte sind hervorzuheben: Die Zeitzeugenerinnerungen folgen dem Muster „unschuldige Kindheitserinnerungen in einer nicht unschuldigen Zeit“, Opferinszenierungen dominieren (S. 224). Schulze bezeichnet diese Erinnerungen als

„affirmativ“, als eine der kritisch-kollektiven Erinnerungsarbeit entgegen gesetzte Bewegung und argumentiert ethisch: Es könne nur darum gehen, „auch die Erlebnisse und Erfahrungen der anderen Seite zur Kenntnis zu nehmen“ und „das damals fehlende Wissen durch ein heute zugängliches Wissen [zu, B.G.] ergänzen. Den primären Erinnerungstext kann und sollte man nicht verändern. Aber man kann und muss ihn durch einen Kommentar ergänzen.“ (S. 225) Wie diese Erinnerungsarbeit aussehen kann, illustriert Schulze an Auszügen seiner Lebensgeschichte. Die Frage, ob die Inhaftierung Angehöriger aus politischen Gründen zu DDR-Zeiten zu biographischen Wandlungsprozessen führt, beschäftigt Dietzel (*Erinnerung und biographischer Wandel*). Im Anschluss an eine Bestimmung des Phänomens Wandlung wird im Rekurs auf Mollenhauer, Heidegger, Nora, Schneider und Ricœur das Begriffspaar *Erinnern/Vergessen* erörtert (S. 230f.). Was schließlich als konstitutives Moment der Geschichte von Frau Meyer herausgestellt wird, wird als „politisches Bekenntnis“ gefasst, welches sich im Feld von Gestern und Heute bewegt und die „von außen herangetragene Schuld oder Last aus der Vergangenheit“ zu bewältigen sucht (S. 233). Die Differenz der Wissensbestände in der Zeit (naiv/aufgeklärt) und der Haltungen zum Selbst und zur Welt (passiv/aktiv) konstituieren den Wandlungsprozess (S. 236ff.). Auf Ebene der lebensgeschichtlichen Erfahrungen verschränken sich die Transformationen mit den zu überwindenden, auf Anpassung zielenden Sozialisationserfahrungen, dem Freitod des Mannes sowie der Republikflucht bzw. Ausweisung der Kinder. Allerdings ist die Wandlung keineswegs total, Dietzel bemerkt, dass „der Bestand an Möglichkeiten wächst, sich zu verändern“ (S. 240), da Frau Meyer „nicht mit den Lebenserfahrungen abgeschlossen (hat), in denen sie (...) ohnmächtig, überfordert und falsch (selbst Schuld aufladend) reagiert hat. Dies sind Geschichten, die sie mit ihrem heutigen Wissen nicht loslassen und die Angst widerspiegeln, selbst auferlegte Erwartungen nicht erfüllt zu haben.“ (S. 239) Der Bildung individueller und familiärer Biographien wollen Macha/Witzke in *Familienbiographien* nachgehen. Ihnen ist daran gelegen, den Prozess der Regel- und Wertevermittlung in der Familie zu untersuchen (S. 244). Dem Thema angemessen werden Anmerkungen zu Struktur und

Handlung präsentiert sowie Überlegungen zur ‚Ressourcenausstattung‘ (ökonomisch, kulturell, sozial, symbolisch) angestellt (S. 245). Leitfaden- und photogestützte Interviews, die mit mittelständischen Eltern und deren Kindern geführt wurden, bilden den Korpus. Die Zwischenüberschrift ‚*Erste Ergebnisse*‘ (S. 250) kündigt an, dass abschließende Resultate fehlen. Auf Grundlage der photogestützten Interviews werden die Fragen erörtert, was Eltern von ihren Kindern lernen und welche Objekte von Bedeutung für die Familie oder einzelne Mitglieder sind (S. 250ff.). *Erinnerungen an den Umbruch – Weihnachten 1989 in Transsilvanien* – Stipsits stellt Ergebnisse seiner Studie vor: Was wissen „Studierende (...) der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der deutschen Abteilung aus eigener Erinnerung von der Zeit um Weihnachten 1989 (heute)?“ (S. 265) Der Aufsatz erinnert an eine Collage, die die geschichtliche und politische Situation im multikulturellen Rumänien problematisiert, teils skandalisiert, und lebensgeschichtliche Fragmente einstreut. Es sind Erinnerungen an die Großeltern, an die Auswanderungsfrage, an Orangen, Cartoons, die Ermordung des Ministerpräsidenten (S. 270ff.), die vorstellig werden; die Veränderung moralischer oder sozialer Werte wird selten erinnert (S. 273). Das Fazit, wenn man „vorsichtige Schlüsse ziehen will, so zeigt sich (...), dass sich die rumänische Transformation samt ihrer rasanten Veränderungen weniger um Freiheit und Grundwerte als um den Anschluss an die westliche Konsumwelt dreht“ (S. 275), ist wirklich bedächtig zur Kenntnis zu nehmen, irritiert doch die Anlage der Untersuchung in einigen Punkten. Die Beiträge von Haubl und Schulze erfüllen Erwartungen, die sich mit der Überschrift *Zum Verhältnis individueller und kollektiver Erinnerung* einstellen. Die Rekonstruktion Dietzels ist dem *Erinnern/Vergessen* verpflichtet, nur implizite Bezüge zum Band oder Kapitel finden sich bei Macha/Witzke.

Mit Blick auf die Sammelbände ist zu konstatieren, dass es sich bei den Aufsätzen meist um wissenschaftlich fundierte Fachbeiträge handelt, die vom ‚turn‘ in Richtung Erinnerung/Gedächtnis (Frank/Rippl) künden. Die Interdisziplinarität und die Heterogenität der Gegenstandsbezüge machen den Charme der Publikationen aus und verweisen auf das diskursive Feld, dass mit Anrufung der Begriffe eröffnet wird: Medien und Gattungen, Moral und Ethik, The-

rapie und Alltag, Politik und Gesellschaft, Geschichte und Wahrheit, Biographie und Biologie. Erinnerung verweist auf unterschiedliche Handlungsformen: auf körperliche Performanz, sprachliche Artikulation/Reflexion, ästhetisch-kulturelle Produktion, auf Vorgänge der Speicherung, Aneignung und Entäußerung. Beständig tauchen das Problem der Zeitlichkeit und die Themenkomplexe Trauma, Vergessen oder Verschweigen auf. Die Aufzählungen ließen sich umstandslos erweitern und auf verschiedene Art und Weise verschränken. Eine gewisse Unruhe stellt sich nach der Lektüre ein, die sich weniger den Beiträgen als dem Gesamteindruck verdankt. Das Interesse, am „Gedächtnisboom“ teilzunehmen, wird definitiv gesteigert, zugleich aber entsteht die Sehnsucht, sich intensiv statt extensiv auseinanderzusetzen (Hinweise auf kanonische Texte finden sich in beiden Bänden). Die damit einhergehende Lust auf Begriffsarbeit bzw. theoretische Auseinandersetzung aber verdankt sich vermutlich der letztlich illusionären Vorstellung, (zumindest zeitweilig) Ruhe in einen quicklebenden, turbulenten Diskurs einziehen zu lassen.

Der Herausgeber *Günther Bittner* legt mit dem Sammelband *Ich bin mein Erinnern* ein Buch vor, in dem sich aus unterschiedlichen (disziplinären) Perspektiven dem Thema Erinnern gewidmet wird. Grundlage für die Veröffentlichung sind Vorträge eines Würzburger Symposiums zur autobiographischen Erinnerung und pädagogischen Biographieforschung, die durch weitere Artikel ergänzt wurden. Das doch eher allgemein anmutende Thema ‚Erinnern‘ erfährt durch die Verknüpfung mit Ausführungen über das autobiographische Gedächtnis eine Fokussierung. So setzt Günther Bittner gleich in der Einleitung den Schwerpunkt auf die Darstellung wichtiger Strömungen, die für die Erforschung des autobiographischen Gedächtnisses seiner Meinung nach relevant sind. Hierfür nimmt er Bezug auf die Psychohistorie des Erinnerns und Vergessens, stellt konstruktivistische Forschungsperspektiven dar, charakterisiert den biozientalen Forschungsansatz und skizziert die psychoanalytische Diskussion. Mit dieser Einführung gelingt der intendierte Brückenschlag zu gegenwärtigen Debatten, in denen u.a. die Auffassung von der Konstruktionsleistung ‚Erinnerung‘ durch eine neu-

rowissenschaftliche Sicht auf Gedächtnisentwicklung infrage gestellt ist.

Die dargestellte Forschungsdiskussion dient im nächsten Schritt der Einordnung der Beiträge des Würzburger Symposiums. Neben einer Kurzzvorstellung der im Sammelband enthaltenen Artikel werden ebenfalls inhaltliche Diskussionspunkte der Tagung skizziert, die auch eine Kernfrage berühren, nämlich ob im Erinnern das frühere ich konstruiert wird, oder ob dieses ich bereits psychisch existent ist, oder ob erst im Erinnern das Innen konstituiert wird (vgl. S. 16). Auch findet die Biographieforschung Erwähnung. G. Bittner bringt sein Erstauen zum Ausdruck, dass sich innerhalb dieses Ansatzes kaum mit der Materialbasis, also mit erinnerten Lebensgeschichten, grundlegend beschäftigt wird. Sein Erstauen kann so interpretiert werden, dass er den vorliegenden Sammelband auch für an Biographieforschung Interessierte für empfehlenswert hält.

Die Einleitung ist ein gelungener Einstieg in die Thematik, weil neben der Vermittlung von Wissen, welches das Themenfeld strukturiert, grundlegende und Interesse weckende Fragen skizziert sind. Auf diesem Weg werden gleichzeitig aber auch Erwartungen an die nun folgenden Beiträge ausgesprochen, nämlich, dass diese Fragen vertiefend bearbeitet werden.

Der Sammelband ist in fünf Kapitel gegliedert, jedem Kapitel sind ein bis drei Beiträge zugeordnet. Mit Ausnahme des ersten Kapitels mit dem Titel *Das autobiographische Gedächtnis – heute und damals* bilden Aspekte des Erinnerns/der Erinnerung explizit den jeweiligen Bezugspunkt: So behandelt das zweite Kapitel *das Subjekt des autobiographischen Erinnerns*, im dritten Kapitel stehen *autobiographische Texte – erzählte Erinnerung* im Mittelpunkt, das vierte Kapitel thematisiert *individuelles und kollektives Erinnern* und das fünfte Kapitel handelt vom *Erinnern und Vergessen*.

Mit dem Beitrag *Das autobiographische Gedächtnis – Neurowissenschaftliche Grundlagen* von Hans J. Markowitsch wird gleich zu Beginn des ersten Kapitels an aktuelle und durch die Neuropsychologie initiierte Fragestellungen angeknüpft. Der Artikel beinhaltet eine Einführung in die Funktionen von Gedächtnissystemen, kennzeichnet den Unterschied zwischen Gedächtnis und Gehirn, bietet Fallbeispiele und erläutert die Relevanz bildgebender Verfahren. Der

Autor möchte grundlegende Informationen geben und diese so anschaulich wie möglich präsentieren, ein Vorhaben, das ihm gelingt.

Der das erste Kapitel bereits abschließende zweite Beitrag von Volker Fröhlich trägt den Titel „*Erinnerungen aus der Kindheit... Erinnerungen an die Kindheit*“ *Zur Theorie des Erinnerns bei Sigmund Freud*. Auch Fröhlich bezieht sich auf die Neurowissenschaft mit dem Hinweis, dass Freud über diese sicherlich erfreut gewesen wäre, da ihm eine angestrebte neurologisch fundierte Theorie versagt geblieben ist. Fröhlichs Frage an Freud ist daher, „ob seine Vorstellungen zum Erinnern nicht aus sich selbst heraus gewisse Evidenz beanspruchen können“ (S. 42). Dementsprechend arbeitet der Autor markante Aspekte heraus, mit der er – und das ist sein Anliegen – Freuds Theorie des Erinnerns sozusagen rekonstruieren kann. Fröhlich gelingt es durch eine auf Differenziertheit ausgerichtete Vorgehensweise dies überzeugend umzusetzen.

Im zweiten Kapitel steht das Subjekt des Erinnerns im Mittelpunkt und diese Thematik wird von Günther Bittner mit der Frage *Bin „ich“ mein Erinnern?* eröffnet. Der Autor widmet sich den speziellen Bedingungen, die „die Möglichkeit des sich seiner selbst Erinnerns“ (S. 58) eröffnen. Hierfür skizziert er drei verschiedene Modelle des Erinnerns: a) in Anlehnung an Augustin das Modell eines Speichers, in dem die Gesamtheit der Erinnerungen einer Person zur Verfügung stehen, b) mit Bezug auf Freud ein Modell, das zwar ebenfalls als Speicher gedacht werden muss, der aber Irrwege beinhaltet (Bittner spricht von einem „verhexten Speicher“ (S. 58)) und c) ein Modell, in dem es einen Konstrukteur der Erinnerungen gibt und dies ist das autobiographische Gedächtnis. Bittner vertritt die These, dass durch Erinnern ein – er bezeichnet es als – „Innen“ (S. 69) überhaupt konstituiert wird, also man sich sozusagen selbst begegnen kann. Ähnlich akzentuiert wird im zweiten und letzten Beitrag dieses Kapitels von Rüdiger Bittner gefragt *Warum rühren uns Erinnerungen?* Anhand von drei verschiedenen Beispielen wird aufgezeigt, wie Erinnerungen uns auf unterschiedliche Weise rühren können. Das Fazit aus dem auch eher kurzen Artikel (knapp 8 Seiten) ist, dass das Rührende weniger die Erinnerungen selbst sind, sondern das sie neben der Erfahrung von Zeitlichkeit, „den Anschein von etwas uns Vertrautem erhalten haben“ (S: 77). Beide Autoren dieses

Kapitels betonen demzufolge die Perspektive auf das Subjekt und ihnen ist es dabei ein Anliegen, nicht dem konstruktivistischen Ansatz zu folgen, sondern stärker den Begegnungscharakter mit sich selbst zu betonen.

Erzählte Erinnerung und damit (auch) autobiographische Texte bilden den Schwerpunkt des dritten Kapitels – ein Thema, das für verschiedene (Forschungs-)Disziplinen von Relevanz ist. Umso bemerkenswerter ist es, dass dieses Kapitel etwas aus dem Rahmen fällt. Zum einen fehlt die Darlegung grundlegender Prämissen, die bisher für eine strukturierte Präsentation gesorgt haben. Zum anderen findet sich keine Anknüpfung von den an das Thema Erinnern/Erinnerung herangetragenen Fragestellungen. Alle Beiträge sind nicht Teil des Würzburger Symposiums gewesen, möglicherweise liegt hierin ein Grund für die „Abweichung“: Doch nun im Einzelnen: Zunächst werden unter der Überschrift „*Kriegskinder*“ *erinnern sich* drei Erinnerungsbeiträge vorgestellt. Hannelore Brandt, Kurt Kochsiek und Wolfgang Urbach sind die AutorInnen bzw. ErzählerInnen. Diese Berichte stellen sozusagen ein Beispiel für autobiographische Texte dar. Im Anschluss skizziert Günther Bittner unter dem Titel „*Professor der Selbergeschichte*“ seine wissenschaftliche Autobiographie. Auch wenn Bittners wissenschaftliche (Lebens-)Themen sehr wohl direkten Anschluss an die Thematik Erinnerung bieten, so verbleibt dieser Beitrag eher auf der (autobiographischen) Beschreibungsebene.

Der das Kapitel abschließende dritte Artikel von Theodor Schulze trägt den Titel *Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi*. Theodor Schulze bringt im Unterschied zu den anderen Autoren den Begriff der Erfahrung ein. Hierbei interessiert er sich insbesondere für lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrungen (Lebenserfahrungen). Darüber hinaus wird ein Analyseverfahren vorgestellt, die „Toposanalyse“ (S. 103), anhand derer Lebenserfahrungen aus autobiographischem Material herausgearbeitet werden können. Theodor Schulzes Anliegen, dieses Auswertungsverfahren zu präsentieren, gelingt ihm und wird anhand eines Beispiels anschaulich vorgestellt. Anzumerken ist, dass der Beitrag stärker auf Diskussionen innerhalb der Biographieforschung ausgerichtet ist und sich kaum an der Thematik Erinnern orientiert. So bleibt beispielsweise

die Frage nach dem Verhältnis von Erfahrung und Erinnerung außen vor.

Das vierte Kapitel ist dem individuellem und kollektivem Erinnern gewidmet und es zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass die Perspektive verschiedener Disziplinen zum Tragen kommt. Manfred Mols beginnt mit dem Beitrag *Haben Staaten ein Gedächtnis? Konstruktion oder Rekonstruktion. Anmerkungen zum Problem der Erinnerung aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Mols zeigt beispielhaft an vier Fallgruppen (Regionalstudien) auf, dass Staaten ein Gedächtnis haben und dieses auch brauchen, wenn sie ihre Funktionsfähigkeit erhalten wollen. Anschließend schreibt der Historiker Harm-Hinrich Brandt *Vom Nutzen und Nachteil der Erinnerung für die Geschichtswissenschaft*. Brandt ermöglicht einen grundlegenden Einblick in die Problematik, die der Einbezug von Erinnerungen für die Geschichtswissenschaft mit sich bringt. Was ist, wenn sich als authentisch erfahrende Erinnerungen nicht mit der vorgefundenen Sachlage vereinbaren lassen? Brandt widmet sich der Differenz von Geschichtsschreibung und Geschichtswissenschaft, wendet sich dem Phänomen Erinnerungskultur zu und verbindet seine Darstellungen mit Überlegungen über individuelle und kollektive Erinnerung. Der Autor buchstabiert überzeugend, wie angekündigt, die Vor- und Nachteile des Einbezugs der Erinnerung von Zeitzeugen für die Rekonstruktion historischer Ereignisse aus.

Der dritte und das Kapitel abschließende Artikel von Andreas Nießeler mit dem Titel *Erinnerung als Teilhabe. Aspekte sozial- und kulturanthropologischer Gedächtnistheorien* bietet in Anlehnung an Halbwachs einen sozialanthropologischen Ansatz zur Deutung des menschlichen Erinnerungsvermögens. Indem Erinnerung an eine soziale Situation gebunden ist, gibt sie Ausblick „auf das kollektive Gedächtnis und geht aus diesem hervor“ (S. 148). Mit Rückgriff auf den von der Geschichtswissenschaft eingeführten Begriff der Erinnerungsorte gelingt es Nießeler anhand eines Beispiels die Genese eines solchen Ortes und im Weiteren den Zusammenhang zwischen individuellem Erinnern und kollektivem Gedächtnis ausdrücklich aufzuzeigen.

Das fünfte und letzte Kapitel beinhaltet einen Artikel von Hans-Joachim Petsch mit dem Titel „*Glücklich ist, wer vergisst!*“ *Auch das Vergessen bildet*. Petsch konstatiert,

dass Vergessen oft nicht möglich ist, wenn man etwas vergessen möchte und dass insbesondere im pädagogischen Kontext „ein permanenter Kampf gegen das Vergessen geführt“ (S. 161) wird. Gleichwohl ist sein Anliegen dem Vergessen eine bildende Funktion zuzusprechen. Letztlich entwirft Petsch ein Plädoyer für das Vergessen, das er als Ausdruck der Einsicht in Komplexität und damit als vernünftig versteht – eben bildend.

Die ausgesprochene Stärke des Sammelbandes sind die überwiegend fundierten Beiträge, die entweder grundlegende Fragestellungen aufwerfen und/oder eine eher generelle disziplinäre Sicht auf das Themenfeld Erinnerung entwickeln. Dementsprechend ist insbesondere die LeserInnenenschaft angesprochen, die sich einen Überblick verschaffen möchte oder die selbst fachkundig ist und sich disziplinübergreifend orientieren will. Was das Buch nicht leistet oder nicht leisten kann ist eine Zusammenführung der dargelegten Ansätze – auch wenn zu Beginn zentrale Fragen für einen gemeinsamen Bezugspunkt genannt werden. Angemerkt sei, dass der Haupttitel ‚Ich bin mein Erinnern‘ etwas kurz greift – der Sammelband beinhaltet sehr viel mehr als diesen Ansatz, nämlich differente theoretisch durchdachte und argumentativ überzeugend dargelegte Sichtweisen auf das Phänomen Erinnerung.

Der Autor *Rüdiger Pohl* ermöglicht mit dem vorliegenden Buch einen umfassenden und außerordentlich informativen Einblick in das Thema ‚autobiographisches Gedächtnis‘ aus Sicht der Psychologie. Die wissenschaftliche Publikation ist so strukturiert, dass sie einen systematischen Nachvollzug relevanter Aspekte auch für Fachfremde ermöglicht. Pohls Anliegen und Ausgangspunkt ist die Vermittlung eines Verständnisses über die (alltägliche) Relevanz von Erinnerungen. So sind seine zentralen Fragen: „Was sind autobiographische Erinnerungen, wie sind sie organisiert, wie entwickeln sie sich im Laufe des Lebens, welche Rolle spielen sie für uns und wie (und warum) weichen sie von den tatsächlichen Geschehnissen ab?“ (S. 9).

Alle sieben Kapitel zeugen von einem fundierten Wissen, das verständlich aufbereitet wird und sich auf das Wesentliche konzentriert. Bemerkenswert ist, dass es Rüdiger Pohl darüber hinaus gelingt, die zu den jeweiligen thematischen Schwerpunk-

ten relevanten Studien äußerst komprimiert vorzustellen, verbunden mit einer Bewertung, inwieweit diese als empirisch gesichert gelten können. Dementsprechend ermöglicht die Lektüre nicht einzig einen grundlegenden Einblick in die Thematik, sondern vermittelt auch einen Kenntnisstand über die wichtigsten Forschungsergebnisse, der durch viele Hinweise auf die jeweilige (insbesondere englischsprachige) Literatur ergänzt wird.

Das erste Kapitel mit dem Titel *Gedächtnis und Informationsverarbeitung* beinhaltet eine Einführung in die Gedächtnispsychologie. Konzepte, Theorien und Methoden werden vorgestellt und verschiedene Systeme von Gedächtnis finden Erläuterung, so dass nachvollziehbar wird, wieso Informationen überhaupt erinnert werden können. Auch das zweite Kapitel stellt im Kern eine Einführung dar, hier in die *Merkmale des autobiographischen Gedächtnisses*. Der Autor geht der Frage nach, inwieweit sich dieses Gedächtnis von anderen Gedächtnissystemen unterscheidet und benennt Erinnerungen, „die zeitlich kodiert und mit dem eigenen Selbst verknüpft sind“ (S. 9) als zentrales Merkmal. Im Anschluss an diese beiden einführenden Kapitel sind die Folgenden an bestimmte Aspekte autobiographischer Erinnerung bzw. Gedächtnis orientiert. So ist das dritte Kapitel *Inhalte und Struktur autobiographischer Erinnerungen* gewidmet. Neben der Erläuterung differenter Kategorien von Erinnerung wird insbesondere auf Ordnungsmerkmale in Form von ordnenden Prinzipien (wie Zeit, inhaltliche Themen, Orientierungspunkte) und hierarchischer Struktur des autobiographischen Gedächtnisses eingegangen. Das vierte Kapitel beinhaltet die *Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses*. Hierfür werden zunächst biologische Veränderungen im Laufe der Lebenszeit vorgestellt um dann im nächsten Schritt die damit in Verbindung stehende Entwicklung des Selbstkonzeptes zu thematisieren. In diesem Kontext wird beispielsweise der Frage nachgegangen, wieso bestimmte Lebensphasen häufiger erinnert werden und wieso es kaum Erinnerungen an die frühe Kindheit gibt. Geschlechts- und Kulturunterschiede finden ebenso Erwähnung, wie die Rolle der Sprache und die Ausbildung von kommunikativen Kompetenzen. Im fünften Kapitel setzt sich der Autor dann mit den *Funktionen des autobiographischen Erinnerns* auseinander; er geht also der

Frage nach, „wozu es überhaupt gut sein soll, sich an einzelne, persönliche Erlebnisse zu erinnern“ (S. 118). Genannt werden u.a. die Hilfsfunktion, mit der zeitlich zurückliegende Erfahrungen für gegenwärtige Problemlösungen erinnert werden sowie Erinnerungen, deren Funktion stärker mit der „Konstituierung des Selbstkonzeptes“ (S. 119) verknüpft sind. Aufgezeigt werden darüber hinaus soziale Funktionen (bspw. Erfahrungsaustausch) und psychodynamische Funktionen, mit der bspw. die aktuelle Stimmung reguliert werden kann. Im sechsten Kapitel stehen *Verfälschte Erinnerungen* im Mittelpunkt der Betrachtung. Rüdiger Pohl betont zunächst die allgemeine Zuverlässigkeit des autobiographischen Gedächtnisses um sich dann den unbewussten Phänomenen zuzuwenden, die durch Auslassen von Erinnerungen, falschen oder ausgedachten Erinnerungen gekennzeichnet sind. Diese können u.a. entstehen, weil Erinnern als rekonstruktiver Prozess verstanden werden kann, der durch subjektive Entwicklungstheorien und/oder durch das Selbstkonzept auch beeinflusst wird. Im letzten Schritt (Kapitel 7) wendet sich der Autor dann explizit den *Gedächtnisstörungen* zu, die in Form einer „Symptomatik von Amnesien“ (S. 183) vorgestellt und anhand von Falldarstellungen konkretisiert werden.

Der Autor Rüdiger Pohl beherrscht die Kunst komplexes Wissen komprimiert und verständlich zu vermitteln. Insbesondere für interessierte Laien bzw. Fachfremde bietet das Buch einen hervorragenden Einstieg in die Materie. Die Auseinandersetzung mit (autobiographischen) Erinnerungen findet sich in vielen Disziplinen, explizit genannt sei hier die Biographieforschung, und wer seinen eigenen Forschungskontext aus kognitionspsychologischer Perspektive beleuchten möchte, dem sei dieses Buch ausdrücklich empfohlen.

Sven Brademann

Christine Wiezorek: *Schule, Biografie und Anerkennung: Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 366 S. ISBN 3-531-14341-7, € 34,90

Wie erfahren und deuten junge Menschen in ihrem Leben schulische Erlebnisse? In welchem wechselseitigen Verhältnis stehen

Biografie und Schule? Seit einigen Jahren werden diese Fragen aus sozialisations- und schultheoretischer Perspektive diskutiert und in meist biografieanalytischen Zugängen erforscht. Im Jahr 2005 ist eine empirisch ausgerichtete Studie von Christine Wiezorek zu diesem Thema erschienen. Diese bindet unter dem Titel „Schule, Biografie und Anerkennung“ eine fallbezogene Diskussion exemplarischer Schulbiografien, deren familienbiografische Hintergründe sowie die Beschreibung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen an die Frage „nach dem Beitrag der Schule zur sozialen Organisation der Biografie“ (S. 16). Im Anschluss an die Diskurse der Sozialisations- und Biografieforschung entwirft die Autorin auf Grundlage der Rekonstruktion von drei Schülerbiografien ein Konzept von Schule als Strukturierungsinstanz unterschiedlicher Anerkennungsprobleme mit Bedeutung für die gesamtbiografische Entwicklung und für die Identitätsprozesse von jungen Menschen. Dem Buch liegt eine Dissertation zugrunde, die 2003 an der Universität Jena abgeschlossen wurde.

Die Studie ist in Diskurse einzuordnen, die kindlich-jugendliche (Schüler-)Biografien aufs Engste mit der Schule als Sozialisationsinstanz verzahnt verstehen. Das subjektive Erleben und die Einbettung in einen gesamtbiografischen Zusammenhang von schulischen Rollanforderungen, Regeln, Zäsuren sowie Bewertungen sind in einer solchen Perspektive von Relevanz. Der individuelle Umgang und die schulisch-interaktiven Lern- und Erfahrungsprozesse mit den institutionellen Rahmungen werden aus der Sichtweise des Biografieträgers erforscht. Dieser Ansatz wird empirisch (erst) seit den 1980er Jahren verfolgt. Die Studie von Hurrelmann und Wolf (1986) war die erste qualitative Untersuchung zur biografischen Auseinandersetzung von Jugendlichen mit schulischem Erfolg bzw. Versagen. Im Anschluss entwickelte sich im deutschsprachigen Raum eine theoretisch und methodisch anspruchsvolle Forschung zu Schülerbiografien. So fokussiert beispielsweise die Studie von Nittel (1992) das Zusammenspiel von Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Die Projekte zur Rekonstruktion gymnasialer Schulkulturen zielen auf das Verhältnis zwischen den biografischen Verläufen und der konkreten Schulkultur (Helsper u.a. 2001, Kramer 2002). Die Studie von Wiezorek erweitert die bisherigen Ansätze der Schülerbiogra-

fieforschung, da sie *erstens* Schüler aus bildungsfernen Milieus einbezieht, *zweitens* die Schülerbiografien in familienbiografische Hintergründe einbettet und *drittens* die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens speziell in der DDR und der Transformationsprozesse nach der „Wende“ berücksichtigt.

Die Studie ist in vier Teile mit acht Kapiteln gegliedert. Im *ersten* Teil entfaltet die Autorin ihre Forschungsperspektive und fragt, „worin der Beitrag besteht, den die Schule zur sozialen Organisation der Biografie leistet“ (S. 15). An diese Frage werden zwei Vorannahmen geknüpft. Erstens wird durch die allgemeine Schulpflicht Schule als strukturelle Gegebenheit der Biografie verstanden. Zweitens wird die Zugehörigkeit der Schüler zu einer sozialen Gemeinschaft und somit das Eingebundensein in Beziehungsstrukturen als Voraussetzung biografischer Entwicklung gesehen. Wiezorek leitet daraus ihren Fokus auf die Perspektive der Schüler ab und betont damit ihr Interesse an den Akteuren als aktive Gestalter der schulischen Sozialisationsbedingungen.

Nach der Darlegung der Fragestellung schärft die Autorin ihren Forschungsgegenstand, indem sie einen Überblick zu bisherigen empirischen Ansätzen der schulischen Sozialisations- und Biografieforschung gibt. Sie fasst die Entwicklung von strukturfunktionalistischen Arbeiten zu handlungstheoretischen und schülerbiografischen Ansätzen zusammen. Besonders die Studie von Nittel wird aufgrund der methodischen und theoretischen Nähe als zentrale Ankerstudie aufgegriffen, da sie sich auch auf autobiografisch-narrative Schülerinterviews stützt und sie „den biografieanalytischen Zugang auf Phänomene schulischer Sozialisation ebenfalls favorisiert“ (S. 29). Die Arbeit von Wiezorek betont jedoch (noch) stärker die Rekonstruktion der Komplexität und Prozesshaftigkeit des einzelnen Falls. Weiterhin rekurriert Wiezorek auf Ansätze und Untersuchungen aus dem Bereich der familien- und milieubezogenen Sozialisationsforschung. Insbesondere die ethnografische Untersuchung von Willis (1979) wird in ihrer Bedeutung der Rekonstruktion der symbolischen Verhaltensweisen und Ausdrucksformen einer schulischen Gegenkultur (der „lads“) herausgehoben.

Im Anschluss werden das methodische Vorgehen und die „formaltheoretischen“ Ausgangskategorien der Arbeit bestimmt.

Dabei sind drei Schwerpunkte zu nennen: *Erstens* wird im Zuge des Erkenntnisinteresses an der fallbezogenen Komplexität der Schülerbiografien die Vorgehensweise eines offenen, fallrekonstruktiven Verfahrens gewählt. Dazu kommt als Erhebungsmethode das narrative Interview (Schütze) und als Auswertungsmethode die Dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack u.a.) zur Anwendung, um den Schülern zunächst die Strukturierung des angenommenen Zusammenhangs von Schule und Biografie zu ermöglichen und anschließend in der Rekonstruktion den Prozess dieser Herstellung nachzuzeichnen. Zur Herausarbeitung der familienbiografischen Hintergründe kommt *zweitens* die sozialwissenschaftliche Genogrammanalyse aus der fallrekonstruktiven Familienforschung zur Anwendung (Hildenbrand). *Drittens* rekurriert die Arbeit schließlich auf metatheoretische Ansätze. Für die Auswertung von Relevanz sind insbesondere Konzepte des Rollenhandelns in der Schule in Abgrenzung zum Handeln in diffusen Sozialbeziehungen in der Familie, die biografischen Prozessstrukturen nach Schütze und die Theorie der konditionalen Matrix als Bedingungszykel für individuelles Handeln. Im *zweiten* Teil des Buches beschreibt Christine Wiezorek ausführlich die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in den 1980er und 1990er Jahren in Ostdeutschland. Besonders die gesellschaftlichen Transformationsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Schulwesen und die familialen Verhältnisse werden anhand einer chronologischen und historischen Abfolge skizziert. Die strukturelle Neukonstitution im gegliederten Schulsystem und die inhaltliche Umorientierung für die Schulen bzw. der sozioökonomische Wandel für die Familien werden als wichtige Parameter festgehalten.

Der *dritte* Teil enthält drei umfangreiche und detaillierte Falldarstellungen. Dabei werden die schulbiografischen Entwicklungen, das dort jeweilige zentrale Thema, die damit verbundenen Anerkennungsproblematiken, die Bedeutung der schulischen Erfahrungen für die Identitätsentwicklung, die Einbettung der Schülerbiografie in familienbiografische Hintergründe sowie die Eigentheorien der drei Fälle bezüglich der Schule dargelegt. Es wird deutlich, dass Christine Wiezorek bezüglich des unterstellten Zusammenhangs von biografischer und schulischer Entwicklung drei Fälle wählt, die deutlich kontrastieren. Während

Michael Wagner sehr distanziert auf seine Schulzeit zurückschaut, da er leidvolle Erfahrungen bezüglich der Lehrer und nicht erbrachter Leistungen gemacht hat, kann *Dennis Brandt* sich deutlich positiver auf seine Schulzeit beziehen, weil er die Schule als Vergesellschaftungsinstanz erfahren hat. Schließlich hebt sich von diesen zwei Fällen der Fall *Klaus Kutschbach* ab, der die Schule in einer deutlichen Fremdheit zum eigenen Herkunftsmilieu vor allem als Qualifizierungsinstanz erlebt hat. In den Analysen wird der Einzelfallbezug umgesetzt, die Rekonstruktion der schulbiografischen Entwicklung stringent dargestellt und die zentralen Orientierungsfiguren der Schüler nachvollziehbar theoretisiert.

Michael Wagners Globalkritik an schulischen Ereignissen wird in den theoretischen Aussagen zur Schule deutlich, die als Ausdruck einer Bearbeitung seines nicht befriedigenden gesamten schulbiografischen Verlaufs gedeutet werden. Bei diesem Fall zeigt sich, wie schulische Verläufe mit gesellschaftlichen Prozessen verknüpft sein können. Er erlebt die Schulumstrukturierungen im Zuge der „Wende“ als wichtige schulbiografische Entwicklung, da sich seine Noten verschlechtern und er auf dem Gymnasium Erfahrungen der Missachtung und Geringschätzung bearbeiten muss, so dass er eine „Schulleistungsversagenskurve“ durchläuft und freiwillig das Gymnasium verlässt. Das eigene Leistungsvermögen nimmt für *Michael Wagner* eine bedeutsame Strukturierungsfunktion seiner Biografie ein (S. 135). Bei ihm werden Anerkennungsproblematiken aufgrund der von Lehrern gesetzten schulischen Erwartungshaltungen hinsichtlich der Leistungen generiert. Die leidvollen Erfahrungen in der Schule werden durch die hohe Bedeutung von Leistungen für die eigene Identität und Position in der Familie flankiert und schichten sich bei diesem Schüler verlaufskurvenförmig auf.

Bei dem zweiten Fall *Dennis Brandt* verweist schon die Ausrichtung der Erzählung an konkreten Erlebnissen mit einer Gruppe von Freunden auf eine schulbiografische Orientierung, die bei diesem Fall stärker auf die Gleichaltrigen als auf die Erbringung schulischer Leistungen ausgerichtet ist. Bei ihm ist es ein persönlicher Wandlungsprozess, der seine schulbiografische Entwicklung prägt. Er eignet sich Schule zunächst über Freunde alltags- und lebensweltlich an und ist sich seines Handelns in der Rollenförmigkeit als Schüler

nicht bewusst. Erst durch ein Evidenzerlebnis des Schwänzens der Schule verinnerlicht er die Differenz zwischen Alltag und Schule. Es kommt zur Ausbildung eines Bewusstseins schulischer Anforderungen. Insgesamt bleibt für ihn die Schule aber ein peerbezogener Rahmen der Identitätsentwicklung. Da seine Familie als Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher Ordnung ausfällt, lässt sich seine schulbiografische Entwicklung als Anpassungsprozess an gesellschaftliche Erwartungshaltungen zusammenfassen.

Der dritte Fall *Klaus Kutschbach* zeichnet sich durch eine schulbiografische Entwicklung aus, die auf schulfremden Aneignungsmodi basiert. Ihm wird in der Schule das „Recht auf Anderssein“ verwehrt und er erfährt eine Missachtung seiner Person durch die Lehrer (S. 278). Dies führt zu einer oppositionellen Haltung gegenüber schulisch institutionellen Erwartungshaltungen, die zusätzlich in einer oppositionellen Schülerkultur, welche die Sinnhaftigkeit von Unterricht und schulischer Bildung in Frage stellt, ihre Entsprechung findet. Die distanzierte Haltung ist zudem im Kontext des traditionellen Arbeitermilieus der Familie verankert. Dieser Haltung steht die Bedeutung der „reibungslosen Schullaufbahn“ bis zu einem Abschluss gegenüber. Anerkennungsproblematiken in der Schülerbiografie resultieren aus der Nicht-Passung von Erwartungshaltungen an seine Fähigkeiten und Eigenschaften in der Familie und in der Schule.

Im Anschluss an die hier grob skizzierten Fälle diskutiert die Autorin im vierten Teil der Arbeit ihre Rekonstruktionsergebnisse im Hinblick auf ihre Fragestellung. Dabei entwickelt sie in der theoretisierenden Zusammenfassung der drei schulbiografischen Entwicklungsprozesse und Thematisierungen ein Modell der Schule als gesellschaftliche Sozialisationsinstanz, welche unterschiedliche Anerkennungsproblematiken strukturiert. Diese kann autonome Handlungsfähigkeit auf der einen Seite befördern und andererseits biografische Verlaufskurven generieren und so für die (gesamt-)biografische Entwicklung von Subjekten Bedeutung haben. Wiezorek macht darauf aufmerksam, dass die Gestaltung der schulischen Beziehungen, insbesondere zwischen Lehrern und Schülern, entscheidenden Einfluss auf die schulbiografische Entwicklung und die Selbstwahrnehmung der Schüler hat. Auf der Basis der ausgear-

beiteten Fälle stellt sie dabei die These auf, dass sich über die in der Schule strukturierten Anerkennungsproblematiken sowie deren Bewältigung die Identitätsentwicklung junger Menschen entscheidend mitvollzieht (S. 349). Die Auseinandersetzung der Schüler mit Abwertungen, Geringschätzungen und Beschämungen ist nach Wiezorek als Anerkennungskampf zu fassen, in dem die Schüler versuchen, ihre Identität auszubilden. Die biografischen Nutzen und die biografischen Kosten aus den schulbiografischen Entwicklungen der drei Schüler werden abschließend abgeleitet.

Der Erkenntnisgewinn dieser Studie liegt zweifelsohne in den Ergebnissen, wie schulische Bewertungen und Beziehungen auf die ganze Person ausstrahlen und nicht auf die Schülerrolle begrenzt werden können. Gerade im Fall *Klaus Kutschbach* wird die Verweigerung der Anerkennung seitens der Schule aufgrund der habituellen Differenzen zwischen Schule und Familie und die Auswirkung auf dessen milieubezogene Identität deutlich. Die empirische Arbeit „Schule, Biografie und Anerkennung“ überzeugt durch ihren theoretischen Zugang, die empirische Umsetzung sowie die abschließenden Theoretisierungen. Diese Konzeption findet sich auch in der logischen Systematik des Buches wieder und macht es lesenswert. Für weitere theoretische Auseinandersetzungen und empirische Studien Erkenntnis gewinnend wäre, die Bedeutung der Familien für die Schülerbiografie systematischer zu erforschen und einzubeziehen. Ebenfalls erschließt sich der Sinn des dritten sehr ausführlichen Kapitels zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Ostdeutschland vor dem Hintergrund der Falldarstellungen nicht.

Trotz oder gerade aufgrund der kleinen Fallzahl arbeitet die Studie zentrale und strukturelle Anerkennungsproblematiken heraus, die in schulischen Beziehungen – auf Basis der biografischen Entwicklung der Schüler vor allem in der Familie – generiert werden. Damit leistet die Studie von Wiezorek einen exponierten Beitrag zur schulischen Sozialisationsforschung: Sie bindet ihre empirischen Ergebnisse an einen neuen theoretischen Diskurs der Schule als Strukturierungsinstanz unterschiedlicher Anerkennungsproblematiken. Man kann so der formulierten Verallgemeinerung folgen, dass die Ergebnisse – aufgrund der generellen Strukturen von Schule – unabhängig von der Spezifik des Aufwachsens

in Ostdeutschland anzuwenden sind. Der enge Fallbezug und die Rekonstruktionen sprechen nicht nur Sozialwissenschaftler sondern auch (Schul-)Praktiker an und lassen Rückschlüsse auf mögliche pädagogische Handlungsalternativen zu.

Gudrun Meister

Franz Bettmer/Stephan Maykus/Franz Prüß/André Richter (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 291 S., ISBN 978-3-531-15003-1. € 34,90

Die Einführung von Ganztagschulen ist gegenwärtig durch das vergleichsweise schlechte Abschneiden Deutschlands im Rahmen internationaler Vergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU), die prekäre Lage vieler Kinder und Jugendlicher aber auch ökonomische Erwartungen in einer Weise gesellschaftlich und politisch popularisiert, die einerseits ein günstiges Klima für einschlägige Forschungsaktivitäten erzeugt, andererseits aber auch die Gefahr kurz greifbarer pädagogischer und politischer Lösungen ohne wissenschaftliche Fundierung birgt. Für letzteres mag die derzeitige Vielfalt und relative Beliebigkeit beim rasanten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten beredeter Ausdruck sein. Seit nunmehr sieben Jahren stellen sich vermehrt Einzelforscher und Forschungsverbände unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen den gesellschaftlichen Anforderungen nach einschlägiger Forschung. Dabei ist angesichts der vorliegenden Heteronomie der Ganztagsmodelle, ihrer bisherigen bildungs- und forschungspolitischen Marginalisierung sowie insbesondere aufgrund der Komplexität ihrer konstituierenden Merkmale das Forschungsfeld Ganztagschule theoretisch wie empirisch bisher noch nicht hinreichend erschlossen. Ergebnisse der aktuell umfangreichen empirischen Forschung finden erst langsam Eingang in die derzeitig zweifelsohne immense Publikationslandschaft zum Thema Ganztagschule. Von einer durch Forschung unterlegten Praxisentwicklung kann bislang kaum die Rede sein. In dieser Situation steht der Band für den Versuch, „einen Zwischenstand der Forschungsent-

wicklungen zu dokumentieren und in einen Zusammenhang zu den Praxisentwicklungen“ (S. 9) zu stellen. Über die Vergewisserung theoretischer und empirischer Perspektiven der schul- und sozialpädagogischen Forschungen, „ihre Parallelitäten, Verknüpfungen oder vergebenen Synergiechancen“ (S. 9) sollen Konsequenzen und Optionen für die weitere ganztagsschulbezogene Forschung wie auch deren Verwendungszusammenhänge in der Praxis abgeleitet werden. Der Band erfüllt dies in drei Teilen.

In einem ersten Teil geht es um „Überlegungen zu grundlegenden Orientierungen für Forschungsfragestellungen und -methoden, die sich aus dem Forschungsfeld ergeben“ (S. 8). Dazu systematisiert *Oelrich* zunächst in gelungener Weise konzeptionelle Zuschnitte, Organisationsmodelle, Intentionen und quantitative Dimensionen und steckt damit einen Rahmen ab, an dem sich die nachfolgend dargestellten Schwerpunktthemen der Ganztagschulentwicklung und des wissenschaftlichen bzw. (fach-)politischen Diskurses orientieren. Die differenzierte Betrachtung je spezifischer Fokussierungen auf Seiten von Schule und Jugendhilfe erweist sich hierbei insofern als gewinnbringend, als dass darüber zentrale Dilemmata und Fragen der Ganztagschulentwicklung deutlich werden, denen sich Disziplin und Forschung stellen müssen: Sozialpädagogische Öffnung und/oder schulpädagogische Innovation? Entwicklung der Einzelinstitution oder Gesamtentwicklung aller beteiligten Institutionen? Aus sozialpädagogischer Sicht entwickelt *Coelen* im Anschluss eine Übersicht zu den wichtigsten Dimensionen für die empirische Ganztagschulforschung auf den folgenden fünf Ebenen: Handlungsfelder, Institutionen/Organisationen, Personal/Professionen, Adressaten, Disziplin/Theorie (S. 51). Dies ermöglicht es ihm, in einem nachfolgenden Überblick systematisch Ergebnisse und Verwendungszusammenhänge, aber auch „weiße Flecken“ (S. 67) der ganztagsschulbezogenen Empirie herauszuarbeiten. Jenseits einer flachen Programmatik kommt er auf dieser Grundlage zu dem Schluss, dass die Sozialpädagogik von der Entwicklung zur Ganztagschule in ihrer traditionellen Theorie-Dichotomie getroffen und vor eine Grundsatzentscheidung gestellt sei: „Will die Sozialpädagogik helfen, die Schule zu verbessern (im Sinne eines Defizitansatzes), oder will sie einen anderen ‚pädagogischen

Ort' bieten (Differenzansatz)?" (S. 68). Ansprüche und Herausforderungen, die sich mit der Entwicklung ganztägiger Lernarrangements für die empirische Schul- und Bildungsforschung aus Sicht der Schulpädagogik ergeben, greift der Beitrag von *Priß* auf. Ausgehend von der Frage, unter welchen Bedingungen welche Ergebnisse in Bezug auf die (kognitive) Bildung erreicht werden, resümiert er die Ergebnisse der (Ganztags-)Schulforschung bezüglich der Organisation und Gestaltung von Unterricht. Aufschlussreich sind die unterschiedlichen Ebenen, die er hierbei in den Blick nimmt und vor deren Hintergrund er dann Konsequenzen für die weitere empirische Ganztagschulforschung ableitet. Besonders hervorheben möchte er in diesem Kontext etwa auf der Schulsystemebene die Forderung nach systematischen Vergleichen zwischen Schulformen unter gleichen bzw. ähnlichen Bedingungen. Auf der Ebene der Lernprozessgestaltung erfordere eine „Bildungsphilosophie der Vernetzung“ zum einen „die Konstruktion entsprechender „Lernlinien“ und zum anderen die Konstituierung eines bestimmten Personalprofils“ (S. 98).

Mit ausgewählten Themen, Methoden und Befunden der aktuellen Forschung beschäftigt sich der zweite inhaltliche Abschnitt. Eingeleitet wird dieser von *Priß*, *Kortas*, *Richter* und *Schöpa* durch eine Synopse zu gegenwärtig laufenden Studien zur Ganztagschulentwicklung. Summarisch werden anhand zentraler Charakteristika – Zielsetzungen, Methoden, mögliche Ergebnisse – die Forschungsvorhaben gegenübergestellt, Untersuchungsschwerpunkte und Desiderate deutlich gemacht. Nicht zuletzt erleichtert eine im Anhang dieses Beitrages befindliche tabellarische Auflistung aller derzeit laufenden Projekte bzw. Projektverbünde eine schnelle Orientierung in der ansonsten schwer und nur durch mühsame Recherchen einsehbaren Forschungslandschaft. Eine stärkere Fokussierung auf ausgewählte Untersuchungsschwerpunkte erfolgt in den sich anschließenden drei Beiträgen. *Richter* arbeitet mit Blick auf das Untersuchungsfeld schulbezogener Kooperationsformen überzeugend Verschränkungen von Schulforschung und sozialpädagogischen Untersuchungen heraus, „die sowohl forschungstheoretisch als auch konzeptionell in beiden Bereichen durch eine zunehmend lebensweltlich am Subjekt orientierte, sozialräumliche Perspektive gekennzeichnet sind“ (S. 177). In der Folge lie-

fert er eine differenzierte und anspruchsvolle Zusammenstellung unterschiedlicher theoretischer und methodologischer sozialräumlicher Zugänge, die in einer Zusammenschau forschungsperspektivischer Möglichkeiten im Rahmen einer Schulentwicklung im Sozialraum endet. Unter dem Gesichtspunkt, dass dafür der Anschluss an die sozialen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler, deren latenten Aneignungsformen im erweiterten sozialen Raum gedacht werden muss, gerät auch die Frage sozialer Ungleichheit in den Blick. Im Anschluss an einen Problemaufriss, der die theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnisse sozialer Ungleichheit und Exklusion im Kontext von Bildung darlegt, argumentiert *Bettmer* für „die Klärung von Bedingungen einer Exklusionsvermeidung“ (S. 207) als gemeinsamer Kooperations- und Forschungsperspektive von Schule und Sozialpädagogik. Ansätze zur empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule werden durch *Stolz* und *Arnoldt* vorgestellt. Als zentrales Moment in ihren Ausführungen erweist sich dabei der Hinweis auf das gegenwärtige Theoriedefizit der empirischen Forschung zur Ganztagschule: „Für die objektivierte Zurechnung von Bildungserträgen zu Bildungsmodalitäten gibt es derzeit nicht nur keine geeigneten Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vielmehr fehlt es auch an einer tragfähigen Theorie der bildungsbezogenen Subjektivierung in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten“ (S. 233). Vor diesem Hintergrund wie auch wegen der unterschiedlichen Bildungsverständnisse in Schule und Jugendhilfe orientieren sie den Bildungsbezug der Kooperation von Jugendhilfe und Schule fachpolitisch-normativ an der dezentrierten Gestaltung regionaler Bildungslandschaften. Ihr Ausblick wendet sich gegen eine Verkürzung der empirischen (Ganztagschul-)Bildungsforschung auf eine auf Unterrichtsleistungen von Schülerinnen und Schülern reduzierte Wirkungsforschung. Vielmehr gelte es den Kompetenzzugewinn in dezentriert gestalteten regionalen Bildungslandschaften „ebenso als soziale Systemgemeinschaft von ‚Räumen‘ wie auch als Subjektivationsdynamik“ zu begreifen und empirisch zu fassen. In diesem Kontext erscheint auch der nachfolgende Hinweis konsequent und notwendig, dass es hierzu dann „zunächst eher einer intensiven explorativ-qualitativen Forschung bedarf“ (S. 232).

Abgeschlossen wird der Band durch drei Beiträge, die Verwendungszusammenhänge der Forschungsergebnisse und Konsequenzen für weitere Forschungen aufzeigen. Dabei erweist sich der Beitrag von *Maykus* und *Schulz* als direkt anschlussfähig an die vorherigen, weil er deren theoretischen Grundlegungen aufgreift und auf die Ganztagschulentwicklung als eine „bildungsbezogene Feldentwicklung“ (S. 240) überträgt. Forschungen zu einer sozialräumlichen Verankerung von Schule und ihrer Kooperation mit der Jugendhilfe bieten hierbei durchaus Anhaltspunkte. Hinsichtlich der Leitfrage, wie Ergebnisse dieser Forschungen zur Praxisentwicklung beitragen können, profitiert der Beitrag insbesondere durch die Darstellung eines konkreten Beispiels: das Beratungs- und Begleitungssystem zur offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven empirischer Forschung, die Praxisentwicklungen sozialräumlicher Schulsozialarbeit befördern können, zeigen *Boley* und *Gutbrod* auf. Allerdings läuft der Leser Gefahr, aufgrund thematischer Redundanzen zu den vorhergehenden Beiträgen das Interesse zu verlieren. Am Ende des Bandes fassen die *Herausgeber* die schwerpunktbezogenen Ergebnisse der einzelnen Beiträge hinsichtlich weiterer Perspektiven ganztagschulbezogener Forschung zusammen und stecken, wie bereits im Vorwort programmatisch formuliert, ein zentrales Ziel ab: „eine integrative Forschungspraxis und eine mehrdimensionale Bildungs- und Schulforschung, die nur im Zusammenhang mehrerer Disziplinen zustande kommen kann“ (S. 9).

Insgesamt bietet der Band dem Leser einen informativen Einblick in empirische Perspektiven aktueller Ganztagschulforschung. Entwicklungsweisend sind dabei besonders jene Stellen, an denen jenseits programmatischer bzw. deskriptiver Befunde Forschungsbedarfe und -lücken empirisch und theoretisch gehaltvoll herausgearbeitet sowie deren Übersetzung in Forschungsdesigns angedacht werden. Als eine zentrale Schwäche dieses Herausgeberbandes erweist sich jedoch trotz seiner gehaltvollen und stringenten Systematisierung eine fehlende Interdisziplinarität in der Autorenschaft selbst. So wird lediglich in einem Beitrag (*Priß*) ein genuin schulpädagogischer Blick auf das Forschungsfeld eingenommen. Zu bedauern ist außerdem, dass Überlegungen ausbleiben, welche die

Beiträge zueinander in ein Verhältnis setzen. Damit ist auch das Ziel der Herausgeber, Ansätze und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in Bezug auf das Forschungsfeld zu bündeln, nur eingeschränkt erreicht.

Matthias Trautmann

Georg Breidenstein: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 2006, 279 S., ISBN-13 978-3-531-14886-1. € 24,90

In ihrer Darstellung im Handbuch der Schulforschung referiert die Autorin Jeanette Böhme vier qualitativ-methodische Zugänge, die für den deutschsprachigen Raum als etabliert gelten können: Objektive Hermeneutik, Narrationsstrukturelle Verfahren, Dokumentarische Methode und schließlich die Ethnographie.² Während ‚Ethnography‘ im angloamerikanischen Raum oft auch als Synonym für qualitative Sozialforschung überhaupt fungiert, wird der Ausdruck hier enger als eine spezifische ‚Forschungsstrategie‘ verstanden, eine Kombination von Methoden, unter denen die Teilnehmende Beobachtung eine Sonderstellung einnimmt. Um einen derartigen ethnographischen Zugriff auf Unterricht geht es in der vorliegenden Publikation von Georg Breidenstein.

Diese basiert auf einem DFG-geförderten Forschungsprojekt („Jugendkultur in der Unterrichtssituation“), welches von 2001 bis 2005 an der Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wurde. Sie umfasst vier „ethnographische Studien“, die von einer Einleitung und von einem kurzen Schlussabschnitt gerahmt werden und in dieser Form vom Autor als Habilitationsschrift eingereicht wurden. Im Zentrum des Projekts stand die Frage, wie Jugendliche – im siebten und achten Schuljahr – mit Schulunterricht umgehen. Ich erläutere zunächst diese Fragestellung etwas genauer und wende mich anschließend der methodischen Anla-

2 Böhme, J. (2004): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 127-158.

ge und ausgewählten Ergebnissen der vier Einzelstudien zu.

In einer *Einleitung* schafft der Autor zunächst einen Rahmen für seine Publikation. Hier werden Fragestellung, Stand der Forschung, Untersuchungsperspektive und Forschungsstrategie sowie die Untersuchungsanlage beschrieben. „Teilnahme am Unterricht“ – den Titel möchte Breidenstein in einem doppelten Sinne verstanden wissen, einmal als Teil-Nehmen der Akteure (Mitarbeiten, Beteiligen) und zum anderen als Teil-Sein an der Unterrichtssituation. Der Schwerpunkt der Analysen liegt auf letzterem Aspekt. Dabei geht es gemäß einer „praxistheoretischen Perspektive“ im Sinne von Andreas Reckwitz nicht oder zumindest nicht primär um Entscheidungen, Absichten oder Bedeutungszuschreibungen der Handelnden (Input), auch nicht um erzielte Schülerleistungen (Output), sondern um körperliche Routinen und alltägliche Selbstverständlichkeiten der Akteure im Tun (Performanz). Die zentrale Frage lautet: „Was tun Schüler im Unterricht und wie tun sie es?“ (S. 9). Im Unterschied zur Sozialisationsforschung der 1970er und 1980er Jahre, die Schüler ganz überwiegend als Opfer der Institution porträtierte, plädiert der Autor für eine ausgewogenere, wertneutrale Sichtweise. In aller Kürze lässt sich also zusammenfassend sagen: Die Strategie ist ethnographisch, Gegenstand der Aufmerksamkeit sind Schülerpraktiken, Ziel ist die dichte Beschreibung sozialer Wirklichkeit unter dem Anspruch, „einen neuen Blick auf die Unterrichtssituation und die Praxis des Schülerhandelns zu entwickeln“ (S. 16).

Als Forschungsfeld werden insgesamt zwei Schulklassen an einer integrativen, reformorientierten Gesamtschule und einem traditions- und leistungsbewussten Gymnasium einer ostdeutschen Großstadt genannt. Während der Schulleiter des Gymnasiums die zu beobachtende Klasse auswählte, wurde sie an der Gesamtschule diskursiv unter dem Hinweis auf eine besonders problematische Lerngruppe bestimmt. Breidenstein und zwei Projektmitarbeiter haben die beiden Klassen über ein Jahr lang phasenweise begleitet und sind dabei etwa zwei- bis dreimal für zwei bis drei Stunden wöchentlich im Unterricht gewesen – allein daraus resultieren 145 Beobachtungsprotokolle und ca. 30 videographierte Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern. Zusätzlich wurden u.a. auch Gruppendiskussionen und Einzel-

interviews geführt. Als Untersuchungsstrategie wird auch die „grounded theory“ angegeben (S. 29), ausgewertet wird in einer Mischung aus Kodieren und Sequenzanalyse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Kapitel in gedrängter Form auf die folgenden Studien gut vorbereitet. Die Ausführungen zur Erforschbarkeit von Praktiken – Routinen, know-how oder impliziten Wissensbeständen – erscheinen mir allerdings etwas zu knapp bemessen. Die ange deutete Zielrichtung einer Betonung von Körperlichkeit und Materialität ist durchaus nachvollziehbar, allein: Kann eine „Logik“ der Praktiken wirklich ohne „Entschlüsselung von Sinn und Bedeutung“ (S. 18) ausfindig gemacht werden? Die ethnographische Strategie bedient sich ja ebenfalls verschiedener Befragungstechniken, und auch der Ethnologe identifiziert und analysiert Praktiken via Sprache. Zu skizzieren wären an dieser Stelle m.E. auch die Grenzen einer derartigen praxistheoretischen Perspektive.

Im Folgenden wende ich mich den einzelnen Studien zu.

Erste Studie: *Klassen-Räume*: Dieses Kapitel widmet sich der Topologie des Klassenzimmers, das nicht nur als Rahmen modelliert, sondern auch als durch die Akteure hervorgebracht oder zumindest strukturiert wird. Breidenstein unterscheidet visuelle, akustische und haptische Räume und beschreibt entlang dieser Dimensionen mikroskopisch vielfältige Formen sozialen Handelns; sein Blick wandert dabei jeweils, vom Standort der Ethnologen ausgehend, zwischen verschiedenen Formen der Schüler-Schüler sowie Schüler-Lehrer-Kommunikation hin und her. Breidensteins Fazit lautet: „Die Komplexität räumlicher Verhältnisse und die Virtuosität der Nutzung und Einrichtung von Räumen durch Schüler erscheinen dabei insgesamt als eine Herausforderung, der sich die sozialwissenschaftliche Unterrichtsforschung noch kaum gestellt hat“ (S. 61).

Zweite Studie: *Das Problem der Langeweile*. Breidenstein versucht hier, sich sowohl theoretisch als auch empirisch dem Phänomen der Langeweile im Unterricht zu nähern. Den Anfang machen methodische Überlegungen, da der Ethnologe ihrer Erfassung selbst im Wege stehen kann: Wahrgenommen wird zunächst, was Aufmerksamkeit erregt, wo etwas passiert, und zwar von einem Beobachter, der als solcher im Klassenzimmer immer schon eine Ab-

wechslung darstellt. Langeweile ist zudem nonverbal und damit schwer greifbar. Der Autor wechselt dann von der Beschreibung einiger Szenen und Formen, in denen sich Schüler mehr oder weniger explizit langweilen, zur Diskussion der Langeweile durch und mit Schülern, um zuletzt noch einmal ein Fazit zu ziehen. Abgesehen von wiederholter Kritik an Forschung und Schulpädagogik, die dem Thema nicht genügend Aufmerksamkeit widmeten, bleibt diese Studie für mich jedoch etwas konturenlos. Dass Lernen auf Interesse angewiesen ist, dieses Interesse aber in der Schule unmöglich permanent aufrechterhalten werden kann, so dass es um einen „kultivierten“ Umgang mit Langeweile“ (S. 86) gehen müsse, erscheint mir zu wenig.

Dritte Studie: *Der Schülerjob*. Dieser – zentrale und umfangreichste – Teil der Publikation untersucht und beschreibt Schülerpraktiken und ist eine Fundgrube für Didaktiker und alle mit Unterricht befassten Personen. Mit viel Sinn für das Detail wird hier das Tun ausgewählter Schülerinnen und Schüler in Unterrichtssituationen mit verschiedenen Sozialformen (Frontalunterricht, Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit inklusive Freiarbeit) beschrieben und analysiert, es geht z.B. um Drankommen und Zuhören im Frontalunterricht, Arbeitsaufteilung in der Gruppenarbeit, Selbstmanagement in der Freiarbeit. Als spezielle Formate kommen außerdem Vertretungsstunden und Klassenarbeiten in den Blick. Der fachinhaltliche Ablauf der Stunden wird dabei bewusst ausgespart, es geht stattdessen um diejenigen „Praktiken, die den Schülerjob konstituieren“ (S. 93). Im Aufbau ähneln sich die einzelnen Abschnitte: Zunächst beginnt Breidenstein mit begrifflichen Überlegungen und führt skizzenhaft einige empirische Befunde zur Verbreitung der Unterrichtsmethoden an, danach werden Schülerpraktiken dargestellt und zuletzt werden Verallgemeinerungen und weiterführende Überlegungen vorgenommen. Wenn man die Teilabschnitte ‚quer‘ liest, erschließt sich als Fazit ein lebendiges Nebeneinander von mitlaufender Schüleraufmerksamkeit auf den Unterrichtsfluss und verschiedenen ‚Hinterbühnentätigkeiten‘. Man könnte auch sagen: Schulaufgaben werden routiniert und pragmatisch bearbeitet, ohne dass die Schüler sich bei kleinen Abschweifungen und persönlichen Gesprächen stören lassen, sie ‚machen ihren Job‘. Auffällig ist, dass sie unaufhörlich Produkte

herstellen: Tafelbilder übernehmen, Arbeitsblätter ausfüllen, Poster erstellen, Referate vorbereiten. Breidenstein spricht deshalb von der „durchgreifenden Produktionsorientierung schulischen Unterrichts“ (S. 221), die er auf die Nichtsichtbarkeit des Lernens und die als Ersatz fungierende Materialität von Texten, Zeichen und Werken zurückführt, die zu belegen scheinen, dass gelernt (und gelehrt) wurde.

Vierte Studie: *Das Eigenleben der Zensuren*. Ausgehend von der Analyse einer Notenübersicht aus einem Schülerkalender untersucht Breidenstein in diesem fünften Kapitel die Praxis der Handhabung von Zensuren durch Lehrer und Schüler. Gezeigt werden unterschiedliche Rituale der Bekanntgabe und Entgegennahme von Noten. Angeschlossen werden Ausschnitte aus zwei Gruppendiskussionen, in denen verschiedene Funktionen von Noten aus Schülersicht – Trophäe, Tauschmittel oder Spekulationsobjekt – herausgearbeitet werden. Im Mittelpunkt der Schülersichten steht nicht wie in der pädagogischen Literatur deren Selektions- oder Rückmeldefunktion, sondern es zeichnet sich eine Art selbstständige Sammelleidenschaft ab. Dieser Teil schließt mit Überlegungen zur Währungsfunktion der Noten in der Schule und mit einer Reihe offener Fragen.

Im Kapitel *Schluss(-folgerungen)* verdichtet Breidenstein die Projektergebnisse noch einmal zum Bild des Schülerjobs „als ein routiniert-pragmatischer und auf den Unterhaltungswert der Arbeit bedachter Umgang mit dem ‚Unterricht‘“ (S. 261). Die Schüler insistieren auf dem Jobcharakter ihrer Arbeit auch dann noch, wenn Lehrer die institutionelle Logik hinter sich lassen wollen und die persönliche Begegnung suchen.

Breidensteins beschreibend-rekonstruktive Perspektive bildet das Pendant zur präskriptiv-konstruktiven Perspektive des *Classroom Management* als Unterrichtshilfe für Lehrkräfte, die fragt: Wann und wozu sollte welche Sozialform eingesetzt werden? Unter welchen Bedingungen läuft sie zielorientierter ab? Darin liegt ihr Wert, aber auch ihre Grenze. Mit der Publikation sind m.E. *inhaltlich* vor allem zwei Zugewinne verbunden: (1) Unterricht, in der traditionellen Didaktik meist im Sinne eines roten Fadens von der beabsichtigten Ablauforganisation/der Lehrperson her gesehen, erscheint unter dem ethnographischen Blick als viel komplexer, fragmentarischer und

von vielfältigen Verhaltensroutinen durchzogen, auch als weniger steuerbar. Die Feinanalysen arbeiten dabei Idealisierungen von Unterrichtsmethoden entgegen – besonders deutlich angesichts von Gruppen- und Freiarbeit. (2) Ein weiterer Wert der Arbeit liegt in ihrer Absage an Entfremdungstheorien. Schüler erscheinen hier nicht als Gefangene des Systems, die doch gerne ihrer ursprüngliche Neugier folgen würden, wenn man sie nur ließe. Sie bewältigen ihren Arbeitsalltag, nicht mehr, aber auch nicht weniger, durchaus auch lustvoll (Das wird einen echten Reformpädagogen allerdings nicht überzeugen). Auch *methodisch* ist der hier vorgestellte Blick wertvoll: Er ergänzt das momentan vom Unterrichtsqualitätsdiskurs bestimmte (rational-choice basierte) Verständnis davon, „was den ‚Unterricht‘ ausmacht“ (S. 265), in Richtung auf Routinen und praktisches Wissen *in situ* – selbst wenn es zu einer systematischen Theorie des Unterrichts von hier aus noch ein weiter Weg ist.

Anne Schippling

Reiner Keller: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 3. aktual. Aufl., 129 S. ISBN 978-3-531-15459-6. € 12,90

In den letzten Jahrzehnten haben die Begriffe des *Diskurses*, der *Diskurstheorie* und der *Diskursanalyse* in unterschiedlichen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie z.B. der Sprach- und Literaturwissenschaften, der Geschichtswissenschaften oder auch der Soziologie eine Konjunktur erlebt. Diese ist auf eine stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungs- und Wandlungsprozessen im Umkreis der sogenannten „Wissengesellschaft“ zurückzuführen, die ein zunehmendes Interesse für die Diskursforschung auslöste. Aufgrund einer sich entwickelnden Wahrnehmung der Kontingenz des Wissens in modernen Gesellschaften gewinnen Diskurse als „Prozesse und Versuche der Sinnzuschreibung und -stabilisierung“ (S. 9) eine wichtige gesellschaftliche Bedeutung und sind als Forschungsgegenstand von grundlegender Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist eine Vielzahl von Publikationen zur Diskurstheorie und Diskursanalyse erschienen, in

denen jedoch auf ein konkretes empirisches Verfahren in der Regel nur indirekt eingegangen wird.

Reiner Keller konzentriert sich in seinem kompakten, sehr übersichtlich gestalteten Band zur Einführung in die Diskursforschung in dritter, aktualisierter Auflage (aus der Reihe: Qualitative Sozialforschung, Bd. 14) neben einem Überblick über gegenwärtige Ansätze der Diskursforschung auf Fragen der methodischen Umsetzung des Ansatzes der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Ziel dieses Ansatzes ist es, „einen Brückenschlag zwischen handlungs- und strukturtheoretischen Traditionen der Wissenssoziologie“ (S. 10) zu ermöglichen. Seine empirisch-methodische Umsetzung der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* verortet der Autor in der *Sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* und versteht diese Umsetzung daher als einen Interpretationsprozess. Aus diesem Grund greift Keller bei Prozessen der Datenerhebung und -auswertung auf bereits bestehende Analyseverfahren des interpretativen Paradigmas bzw. der qualitativen Sozialforschung zurück und vertritt nicht den Anspruch der Erfindung einer neuen Methode der Diskursforschung.

Die Einführung von Keller gliedert sich in sieben Kapitel. Nach einigen einleitenden Bemerkungen zur Aktualität der Diskursforschung (Kapitel 1) erfolgt im eher umfangreichen Kapitel 2 eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit zentralen aktuellen Ansätzen der Diskursforschung. Mit dieser Übersicht möchte Keller den LeserInnen die Möglichkeit geben, seine methodische Umsetzung der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* in einen breiteren theoretischen Kontext einzubetten. Keller geht in Kapitel 2 genauer auf die Entwicklung des Diskursbegriffes, auf Ansätze der *Discourse Analysis*, der (*Korpus-*) *Linguistisch-historischen Diskursanalyse*, der *Critical Discourse Analysis* bzw. der *Kritischen Diskursanalyse* und auf die *Kulturalistische Diskursforschung* näher ein. Außerdem liefert er einen Überblick über verschiedene Diskurstheorien, wie z.B. die Theorie von Michel Foucault, welche im Zentrum seiner Betrachtung steht, die *Postmarxistische Diskurstheorie* von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe und verschiedene Ansätze der *Cultural Studies*, der *Feministischen Theorie* und der *Postcolonial Studies*, die, auch wenn sie über keine eigenständigen Diskurstheorien verfügen, doch

wichtige Anhaltspunkte für die Diskursforschung enthalten.

Für die heutige Konjunktur des Diskursbegriffes erachtet Keller das Werk Foucaults als grundlegend. Dabei geht er davon aus, dass vor allem Foucaults materiale Arbeiten, z.B. die Werke *Wahnsinn und Gesellschaft* (Foucault 1973) oder *Überwachen und Strafen* (Foucault 1977), zu dieser Konjunktur beigetragen haben. Foucault setzt sich hier mit den Orten oder Institutionen, an denen Diskurse entstehen und sich entwickeln, näher auseinander: eine Perspektive, die das bisherige Verständnis von Diskursen entscheidend beeinflusst hat. Allerdings bringe Foucaults Werk, wie Keller bemerkt, „keinen theoretisch-methodisch konsistent entwickelten Vorschlag zur Durchführung von Diskursanalysen“ hervor und sei daher aus der Sicht qualitativer Sozialforschung als „unbefriedigend“ zu charakterisieren (S. 51 f.).

Ergänzt wird Kapitel 2 durch umfangreiche Angaben zu Einführungs-, Grundlagen- und Sekundärliteratur zu den verschiedenen theoretischen Ansätzen der Diskursforschung, welche sehr übersichtlich dargestellt sind.

Die Kapitel 3-6 beschäftigen sich mit den verschiedenen Stufen des Forschungsprozesses und sollen dazu dienen, die LeserInnen bei der Konzeption und Durchführung eigener Forschungsvorhaben zu unterstützen. Nachdem in Kapitel 3 auf einige Schlüsselkonzepte der Diskursforschung und mögliche Fragestellungen von Forschungsvorhaben eingegangen sowie ein Überblick über die allgemeinen Grundlagen des Forschungsprozesses gegeben wird, widmet sich Kapitel 4 der Charakterisierung des methodischen Vorgehens im Rahmen einer *Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Keller möchte dabei die methodischen Vorschläge nicht als Vorschriften, sondern als Orientierungspunkte verstanden wissen, die im Forschungsprozess weiterentwickelt werden können. In Kapitel 4 finden sich u. a. Ausführungen zum Einstieg in das Forschungsvorhaben, zur Sondierung des Untersuchungsfelds und zur Datenauswahl.

Kapitel 5 behandelt das Verfahren der Datenauswertung im Sinne einer Feinanalyse. Zunächst charakterisiert der Autor das Vorgehen der Erschließung des Kontextes eines Aussageereignisses näher. Hierbei stehen die Fragen, *wer, wie, wo* und *für wen* eine Aussage produziert (wird), im Mittelpunkt. Es schließen sich Erläuterungen zur

Feinanalyse an, wobei sich Keller an Grundkonzepten und am Verfahren der *grounded theory* (Strauss/Corbin 1996) orientiert, welches allerdings nicht in seiner Vollständigkeit übernommen werden muss. Vielmehr sollen die charakteristischen Konzepte der *grounded theory* als „Hilfsmittel“ dienen, die im Forschungsprozess an dessen Fragestellung und methodische Schritte angepasst werden müssen (S. 94).

In Kapitel 6 beschäftigt sich Keller schließlich mit der Frage der Verdichtung der Ergebnisse der einzelnen Feinanalysen, welche verschiedene Diskursfragmente umfassen, um bestimmte Diskurse im jeweiligen diskursiven Feld zu rekonstruieren. Parallel zur sozialwissenschaftlichen Typenbildung handelt es sich hierbei um einen Prozess, bei dem von den Besonderheiten des Einzelfalls, auf welchen sich die Feinanalyse konzentriert, abstrahiert wird bzw. die Rekonstruktion eines Gesamtdiskurses erfolgt.

Hervorzuheben ist außerdem, dass in den Kapiteln 3-6 in einer didaktisch aufbereiteten Darstellung verschiedene Stationen des Forschungsprozesses, wie z.B. die Formulierung der Fragestellung, das Problem der Korpusbildung, die Vorgehensweise beim Kodieren in der Diskursforschung etc., zusammengefasst sind.

Der Band schließt mit einem kurzen Ausblick auf weitere Perspektiven sozialwissenschaftlicher Diskursforschung (Kapitel 7).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der einführende Band zur Diskursforschung von Reiner Keller besonders aufgrund seiner detaillierten und zugleich sehr übersichtlich gestalteten Ausführungen zum methodischen Design der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* eine hervorragende Grundlage für die Konzeption und Durchführung von Forschungsvorhaben bildet, die im Bereich der Diskursforschung angesiedelt sind.

Wünschenswert wäre eine noch umfangreichere Darstellung der Diskurstheorien gewesen, die sich im Anschluss an den französischen Poststrukturalismus entwickelt haben. Keller hätte etwa auf die Diskurstheorie von Jean-François Lyotard (1989) eingehen können, welche durch den Hamburger Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller (1999) empirisch-methodisch umgesetzt wurde.

Stefan Hahn

Uwe Flick: *Qualitative Sozialforschung – eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2007, 618 S., ISBN 978-3-499-55694-4, € 17,95

Seit den 1980er Jahren beschäftigt sich *Uwe Flick* mit Fragen der qualitativen Sozialforschung und publizierte national und international zu grundlegenden Aspekten wie etwa methodenangemessenen Gütekriterien, Stationen des Forschungsprozesses oder Theorien, Methoden und Anwendungen qualitativer Forschung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Neben seiner breit angelegten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit qualitativer Methodik und Methodologie bearbeitet er zudem ein breites Spektrum inhaltlicher Fragestellungen (z.B. in Pflege, Sozialer Gerontologie und Sozialarbeit), zu denen er qualitativ geforscht und publiziert hat. Man muss ihn deshalb zu einem der ausgewiesenen und erfahrenen Experten der qualitativen Sozialforschung zählen.

In der Literaturlandschaft zu den Methoden der qualitativen Sozialforschung dominierten in den vergangenen Jahren vor allem allgemeine Handbücher, die eher beiläufig die Funktion einer Einführung für sich beanspruchen können. Daneben existieren zwar verschiedene Einführungen in spezielle Methoden, allerdings können diese wegen der isolierten Betrachtung eines Forschungsansatzes schwerlich Alternativen für die Bearbeitung von Forschungsfragen aufzeigen. Den Leserinnen und Lesern wird in solchen Werken viel zu oft abverlangt, dass sie bereits wissen, welche Methode die für sie geeignete ist.

In der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe des ursprünglich unter dem Titel «Qualitative Forschung – Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften» erschienenen Klassikers von Uwe Flick ist dies anders. Er gibt eine Orientierung im unübersichtlichen und ausdifferenzierten Feld der qualitativen Forschung, die der Logik des Forschungsprozesses folgt und den Leserinnen und Lesern deshalb auch die Suche nach geeigneten Methoden für die Bearbeitung ihrer Fragestellung erleichtert. Dabei sind in dieser Auflage nun auch neueste Forschungsbereiche wie die Online-Forschung sowie einzelne Kapitel zu forschungsethischen Fragen, der Verwendung

von Literatur in qualitativer Forschung und Forschungsdesigns integriert worden.

Das Buch richtet sich an Studierende und Lehrende aller Studiengänge, in denen heute qualitativ geforscht wird und qualitative Methoden gelehrt werden. Es ist vom Autor als grundlegende, nicht an bestimmte Disziplinen gebundene Einführung in die Prinzipien und die Praxis qualitativer Forschung konzipiert und liefert neben den theoretischen und erkenntnistheoretischen Hintergründen des qualitativen Paradigmas eine gute und vergleichende Darstellung ihrer wichtigsten Methoden sowie Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Kombination mit quantitativen Methoden. Dem einführenden Anspruch des Buches wird Uwe Flick vor allem deshalb gerecht, weil er zunächst die verschiedenen Stationen des qualitativen Forschungsprozesses darstellt und damit einen Rahmen schafft, in dem die wichtigsten Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse sowie deren Bewertung und Ergebnispräsentationen eingeordnet werden. Hierdurch gelingt es dem Autor, für vielfältige Probleme, die im Forschungsprozess auftauchen (können), zu sensibilisieren und eine Hilfestellung bei praktischen Fragen der Forschungsplanung, der Datensammlung, der Analyse qualitativer Daten sowie der Geltungsbegründung und Darstellung gewonnener Ergebnisse bereitzustellen.

Didaktisch wartet die Neuausgabe mit einigen Neuerungen auf, die vor allem für die Leserinnen und Lesern mit konkreten Fragen an das Buch eine Orientierung bieten. Die Kapitel sind jeweils so gegliedert, dass zu Beginn die Ziele klar herausgestellt und am Ende die Kernpunkte des Kapitels zusammengefasst werden. Dies erleichtert das selektive Lesen ungemein. Darüber hinaus werden die einzelnen Methoden mit zahlreichen Fallbeispielen illustriert, ihre Stärken und Schwächen im Lichte von Alternativen erörtert und z.T. anhand von Checklisten in ihrer Angemessenheit für eigene Fragestellungen beurteilbar. Diese Form der Darstellung ermöglicht es, das Buch als eine Art Werkzeugkasten bei der Beantwortung methodischer Fragen der Planung qualitativer Forschung und bei der Lösung praktischer Probleme der Konzipierung einer qualitativen Studie zu betrachten. Dort wo es wegen des einführenden Charakters nicht zu tief ins Detail gehen kann, findet man eine überschaubare Auswahl von weiterführenden Literaturhinweisen.

Uwe Flick ermöglicht nicht nur den problemorientierten Leserinnen und Lesern einen selektiven Zugriff auf einzelne Aspekte des qualitativen Forschens, sondern erhält zugleich den Lehrbuchcharakter früherer Ausgaben aufrecht. In einem auch für Laien verständlichen Sprachduktus führt er in das theoretische Hintergrundwissen über qualitative Forschung ein und verbindet die Darstellung verschiedener Erhebungs- und Auswertungsformen mit einer methodologischen Reflexion, die aufgrund der Illustration an Beispielen aus der Forschungspraxis auch Einsteigern zugänglich ist. Zur Verständniskontrolle der Inhalte eines jeden Kapitels bietet der Autor zudem Übungsaufgaben an, die in einigen Fällen der Rekapitulation der Inhalte und in anderen ihrem Transfer auf publizierte oder eigens geplante qualitative Untersuchungen dienen.

Für Uwe Flick ist qualitative Forschung im Wesentlichen gekennzeichnet durch die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven und die Reflexion der Forscherin oder des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis. Trotz dieser allgemeinen Kennzeichen gibt es ein breites Spektrum von Ansätzen und Methoden qualitativer Forschung. Die Gemeinsamkeiten und Variationen versucht Uwe Flick angemessen darzustellen, indem er das Buch in sieben große Abschnitte gliedert. Jeder dieser Abschnitte bildet einen wesentlichen Schritt im qualitativen Forschungsprozess ab.

Der erste Teil hat eine orientierende Funktion. Hier geht der Autor auf die Aktualität und Geschichte, aber auch auf wesentliche Kennzeichen der qualitativen Forschung ein. Zudem bestimmt er ihre Beziehung zur quantitativen Forschung und sensibilisiert in einem eigenen Unterkapitel für ethische Fragen, die mit der qualitativen Sozialforschung verbunden sind.

Diesem orientierenden Rahmen schließt sich im zweiten Teil ein Überblick über die wichtigsten theoretischen Positionen und Hintergrundtheorien qualitativer Forschung an. Unter der Überschrift „Von der Theorie zum Text“ räumt Uwe Flick hier das Vorurteil aus, qualitative Forschung solle sich „am besten der Lektüre der vorliegenden Forschungsergebnisse, der methodischen Literatur und der Theorien ihres Gegenstandes enthalten“ (S. 71). Entsprechend widmet er der Verwendung von Literatur, den wichtigsten Hintergrund-

theorien und der Beziehung zwischen sozialer Wirklichkeit und ihrer Repräsentation in Texten jeweils eigene Unterkapitel.

Teil drei hat praxeologischen Wert, weil hier zentrale Aspekte der Planung und Konstruktion des Forschungsprozesses erörtert werden. Sowohl die Verlaufsformen qualitativer Forschungsprozesse als auch die Entwicklung und das Zuschneiden einer Forschungsfrage sind zumeist nicht linear wie etwa in der quantitativen Forschung. Uwe Flick beschreibt dies sehr anschaulich und behandelt weitere Probleme und Möglichkeiten für die Erstellung eines Forschungsdesigns, etwa Feldzugang und Samplingstrategien. Dieser Abschnitt schließt mit einem Überblick über die wichtigsten Basisdesigns qualitativer Forschung.

Der vierte Teil widmet sich den drei Hauptstrategien zur Sammlung verbaler Daten: das Leitfaden-Interview, Erzählungen sowie Gruppendiskussionen. Neben Prinzipien, Fallstricken und Varianten der leitfadengestützten Interviewführung werden in diesem Abschnitt auch Verfahren, Vorteile und Probleme narrativer und episodischer Interviews sowie die Sammlung von Daten in Gruppen erörtert. Diese Zugänge werden abschließend unter verschiedenen Bezugspunkten zusammengefasst. Dazu zählen ein kriterienbezogener Vergleich der Ansätze, die Auswahl der Methode und die Überprüfung ihrer Anwendung, ihre Gegenstandsangemessenheit und die Einordnung der Methode in den Forschungsprozess.

Formen der Beobachtung und Nutzung medialer Daten werden im fünften Teil beschrieben. Es werden hier Formen der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtung dargelegt und – als aktuelle Entwicklungen dieser ‚Beobachtungstraditionen‘ – in den Kontext der Ethnographie gestellt. Daneben widmet sich dieser Abschnitt in mehreren Unterkapiteln Daten aus zweiter Hand (Fotos, Film und Video, Dokumente) sowie der qualitativen Online-Forschung. Das Internet rückt dabei als Forschungsobjekt (Erforschung des Internets) und als Forschungsmedium (Internetbasierte Forschungsmethoden) in den Blick.

Analog zum zweiten Teil, der sich dem Weg von der Theorie zum Text widmet, wird im sechsten Teil der Schritt vom Text zurück zur Theorie beschrieben. Es geht hier um Ansätze und Techniken der Datenanalyse. Der erste Zwischenschritt zur Theoriebildung ist die Aufzeichnung oder

Dokumentation des Beobachteten, Gesagten oder Erzählten. Es folgt die Kategorien- oder Typenbildung wie sie etwa in der Konversations-, Diskurs- und Gattungsanalyse oder in narrativen und hermeneutischen Analysen realisiert werden kann. In diesem Kontext greift Uwe Flick die Frage nach Nutzungsmöglichkeiten des Computers für verschiedene Analyseverfahren auf und gibt einen hilfreichen Überblick über Programme und Programmtypen.

Im siebten und abschließenden Teil wendet sich der Autor den Geltungsbegründungen, Darstellungsformen und Perspektiven der qualitativen Forschung zu. Vor allem vor dem Hintergrund der wachsenden Konkurrenz um Fördergelder für Forschung und das damit einhergehende Gerangel um Anerkennung und Reputation erscheint eine Debatte über die Güte und verschiedene Linien der Geltungsbegründung qualitativer Forschung besonders relevant. Wer mit qualitativen Forschungsprojekten wissenschaftlich erfolgreich sein und ernst genommen werden will, muss sich mit der Reichweite und der Geltung der eigenen Ergebnisse kritisch auseinandersetzen: das heißt, nicht nur nach Legitimationsargumenten zu suchen, sondern auch Probleme und kritische Einwände gegen bestimmte Forschungsstrategien wahrzunehmen. Uwe Flick bietet bei seiner Erörterung der Frage nach den Gütekriterien qualitativer Forschung verschiedene Argumentationslinien an und wird deshalb auch hier seinem Orientierungsanspruch gerecht.

Uwe Flick trägt mit der neu aufgelegten Einführung einer vermeidlich banalen Überlegung Rechnung: Wer eine Einführung in die qualitative Sozialforschung kauft oder in der Bibliothek ausleiht, könnte unter Umständen qualitativ forschen wollen. Einer solchen Leserin oder einem solchen Leser unterstelle ich, dass sie oder er sich in der Regel nicht erst ein enzyklopädisches Wissen über diese Forschungsrichtung anlesen und erst danach eine Fragestellung auswählen will. Vielmehr werden sich forschungsinteressierte Leserinnen und Leser auf die Suche nach einem Überblick, Problemlösungen und ihren Alternativen machen und konkrete Fragen an die Literatur richten. Nach meiner Einschätzung kann Uwe Flick viele dieser Fragen beantworten, nicht jedoch ohne dabei auf Anschlussfragen zu verweisen, die sich aus der Logik des Forschungsprozesses ergeben.

Gereon Wulfange

Andrea Sabisch: *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung.* Bielefeld: transcript Verlag 2007. 288 S., ISBN 978-3-89942-656-4. € 31,80

Erfahrung und Forschung als Prozesse des Lernens und Suchens sind in der Wissenschaft immer mit ihrer Darstellung verbunden. Wie sehr diese, häufig stillschweigend gesetzte Klammer, als Voraussetzung etwas mit ästhetischen Prozessen, implizitem Wissen und Repräsentationen zu tun hat, kann man in dem Buch »Inszenierung der Suche« nachlesen.

Die im Rahmen der Kunstpädagogik an der Universität Dortmund entstandene Dissertation von Andrea Sabisch fragt nach Aktualisierungsmöglichkeiten ästhetischer Erfahrung im kunstpädagogischen Kontext. Sie untersucht die leitende These, „dass Aufzeichnungen eine ästhetische Produktivität eignet, welche in ihrer Anwendung als kunstpädagogische Methode eine Möglichkeit darstellt, die oft getrennten Bereiche von Erfahrung, Inszenierung und Forschung neu miteinander zu verknüpfen“ (S. 17). Einer der Ausgangspunkte ist dabei die paradoxe Struktur der Suche. Ein weiterer, die Frage, wie Forschung in Kunstpädagogik, in Wissenschaft ‚entsteht‘, ohne das Prozessuale als ‚Fertiges‘ darzustellen und damit still zu stellen. Wie kann gesucht werden, wovon man überhaupt noch nicht weiß, *was* es ist? Es geht um eine Unmöglichkeit, denn: Entweder weiß man bereits zuinnerst, was es ist, das man sucht, dann bedürfte es keiner Suche mehr, oder man weiß es nicht und dann weiß man auch nicht, *was* man suchen soll. Dieses seit Platons Menon bekannte Paradox ist einer der Motoren dieser Arbeit und nimmt darin „einen zentralen Stellenwert ein“ (S. 83).

Sabisch forscht dennoch, trotz dieser Unmöglichkeit, ja sucht gerade *von daher* nach Möglichkeiten des Umgangs mit und des Zugangs zu diesem Paradox. Die Autorin wird dabei mit den Grenzen der Sprachen, Schriften, Bilder und Abbilder konfrontiert, lotet diese aus und geht über sie hinaus, indem sie nach Momenten ästhetischer Erfahrung forscht, indem sie nach deren Sichtbarwerden und Interpretation sucht und dabei ihre eigene Suche perfor-

mativ mit-inszeniert. Im Gang durch die ‚Erfahrung‘ entstehen ihre Zugänge allererst und führen zu jener Suche, an deren Anfang nicht eine Frage steht, sondern etwas, *das sie getroffen haben wird*, das sie angeht, von dem wir (die Lesenden) angegangen werden und das einen Anspruch erhebt, auf den wir im Widerfahrnis der Erfahrung immer schon antworten.

Die Autorin erprobt ihre Zugänge in drei großen Teilen, in denen sie literarische, philosophische und theoretische Repräsentationen zusammendenkt und von ‚Grafien‘ (Tagebucheinträgen, Projektskizzen, Objektsammlungen von Studierenden) ausgeht. Sie überschreibt ihre Kapitel mit: »Zugang zur Forschung«, »Zugang zu den Daten der Anderen« und »Zugang zur kunstpädagogischen Anwendung«.

Im ersten großen Kapitel wird der kunstpädagogische Forschungshintergrund geklärt. Ausgehend von Ernst Blochs „Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst“ (S. 24) fragt die Autorin nach dem Werdegang der Erfahrung, danach, wie man aus-sich-heraus, nach draußen gelangt und klärt dabei vor allem den Begriff der Erfahrung aus der phänomenologischen Perspektive Bernhard Waldenfels’ und in Anlehnung an Jacques Derridas Überlegungen. Hierbei steht die Erfahrung als Widerfahrnis, von dem wir getroffen werden, von dem wir uns betreffen lassen und die Durchquerung eines Raumes im Zentrum, der erst mit dem Durchqueren als Erfahrungsraum entsteht.

Akzentuiert werden Intentionalität (Gerichtetheit), Zeitlichkeit und Bruchlinien der Erfahrung sowie der nicht stillstellbare Antwortprozess der Vergegenwärtigung von Rissen, leeren Stellen und blinden Flecken, aus denen nach Auffassung der Autorin Grenzen der Darstellbarkeit des Erfahrungsprozesses folgen. Zwischen dem, *worauf* geantwortet wird, wenn Erfahrungen durchgemacht werden und dem, *was* wir antworten, entspringe eine „responsive Differenz“ (S. 34). Daher nehme das *Worauf* des Antwortens in dem, *wovon* wir getroffen seien, eine pathische (Leiden und Lust machende) Färbung an. In dieser pathischen Färbung schimmere das Draußen durch (vgl. S. 24). Anders formuliert: Es bleibt in der Erfahrung ein Rest, der in der Antwort nicht aufgeht, von dem wir ergriffen werden und den wir ‚erleiden‘, der aber auch Lust macht und in diesem Sinne zu ‚Leidenschaften‘ führt.

Im zweiten Teil, dem „Kern der Arbeit“ (S. 21), diskutiert Sabisch ästhetische Erfahrungen von Studierenden anhand von Grafien, die in einem kunstdidaktischen Seminar im Semesterverlauf entstanden sind. Dabei fragt sie nicht nur nach möglichen Zugängen zu den „Daten der Anderen“ (S. 97), sondern überlässt die Darstellungsweisen der ästhetischen Reflexion auch den Studierenden, um die komplexen Theoriefiguren daran zu ‚reiben‘. Tagebucheinträge, vor allem der ‚Nora Erikson‘ genannten Studentin (Reflexionen, Zitatsammlungen, Arbeitsskizzen, nacherzählend verschriftlichte Geschichten etc.) und Materialien aus einer Sammelkiste (Zeitungsausschnitte, Zeichnungen, Fotos, Stimmungslinien zu Liedern und mehr) werden ausführlich besprochen. Diese von ‚Nora‘ zum Thema »Zufall« gesammelten Aufzeichnungen werden wiederum aufgezeichnet, in eine Form gebracht und von der Autorin dokumentiert, rekonstruiert und interpretiert. Anschließend kontrastiert die Autorin sie mit anderen studentischen Aufzeichnungen zum Thema »Beziehung«, »Tatoos« und »Island«. Leitende Frage ist dabei, wie Momente ästhetischer Erfahrung in den Grafien reflektiert werden können, wie sie erscheinen oder implizit bleiben, aber vor allem durch ihre Dokumentation allererst hergestellt werden. Methodologisch orientiert sich Sabisch an Ralf Bohnsacks Arbeiten zur Dokumentarischen Methode der Interpretation, der rekonstruktiven oder interpretativen Sozialforschung (S. 102). Diese praxeologische Methodologie rahmt den empirischen Teil.

Am empirischen Material erprobt und erarbeitet sie die Nachträglichkeit der Konstituierung von Forschungsfragen und zwar nicht nur die der Studierenden, sondern ebenso die der Autorin! Sie zeigt, dass „die Grafie als Instrument des Antwortens fungieren kann und als solches der Orientierung, Speicherung, Interpretation und der Darstellung von Erfahrungen dient. Zugleich fungiert die Grafie aber auch als Anlass oder Motor für eine Suche. Mit der Grafie kann eine Suche nicht nur inszeniert, sondern allererst ausgelöst werden“ (S. 225). In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material betont die Autorin, dass sich mit und im Prozess der aufzeichnenden Suche dasjenige, was gesucht wird, allererst herausstellt (ek-sistiert), eine Geschichte geschrieben wird und *sich* schreibt, die sich auch in die Biographien (der Studentin, Forscherin, Lesenden) *einschreibt*.

Ausgehend von dieser Wechselwirkung zwischen Erfahrung und Grafien fragt Sabisch in einem dritten Teil nach Zugängen zur (kunst-)pädagogischen Anwendung. Sie riskiert fünf Setzungen im Sinne notwendiger (pädagogischer) Fiktionen, die gerade ob ihres fiktionalen Charakters wirken, das heißt: Wirklichkeit herstellen. Als »Prinzipien der Setzung« werden herausgearbeitet: die Unterstellung, die Performativität, der Eigensinn, die Inszenierung und die Leerstelle.

Die vorliegende Arbeit ist aus verschiedenen Gründen faszinierend und beeindruckend. Sie mag unterschiedliche Faszinationen bei den Lesenden hervorrufen, verschiedene Eindrücke hinterlassen. Die Arbeit zieht in ihren Bann, weil und indem sie vorführt, dass die eindeutige Trennung vom so genannten Forschungsobjekt (dem ‚Erkenntnisobjekt‘) und seinem objektivierten Gegenstand (den ‚Dingen der Welt‘) illusorisch ist, dass sich beide vielmehr wechselseitig durchdringen. Das kann man während der Lektüre nachdenkend erfahren. So wird man regelrecht in einen Denkprozess gezwungen, wie z.B. die ‚eigene‘ Wissenschaftspraxis mit dem ‚Anderen‘ des Gegenstandes verfährt, ihn formt und als solchen allererst hervorbringt. Die Arbeit kann unter diesem Gesichtspunkt als fundierte Wissenschaftskritik gelesen werden.

Die Fülle der immer neuen Zugänge kann über die kunstpädagogischen Anwendungen hinaus für bildungstheoretische Fragen, z.B. in Bezug auf das Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis, Einsichten vermitteln und Denkräume eröffnen. Aus der Not, dass der Andere (und das Eigene) mir konstitutiv entzogen ist, macht Sabisch die Tugend eines Erfindungsreichtums, wie auf das ‚Andere‘ (des Anderen, der Sprache, des Eigenen) zugegangen werden kann, ohne es einem überwältigenden Verstehen zu subsumieren, es also anzudeuten bzw. es enteignen, indem ein radikales Nicht-Verstehen-Können postuliert wird. In diesem Dazwischen forscht Sabisch. Sie regt dazu und darüber hinaus eine Grafie-Forschung an, die der Multi-Medialität des Aufzeichnens und dem Problem Rechnung trägt, dass die ‚Form der Aufzeichnung‘ den ‚Inhalt‘ nicht nur mitbestimmt, sondern allererst hervorbringt und daher stärker zu berücksichtigen ist, als es ihrer Auffassung nach bislang der Fall ist.

Vor diesem Hintergrund ist diese Arbeit auch für Fragen der Verknüpfung von Bil-

dungstheorie und empirischer Bildungsforschung spannend: Den ästhetischen Erfahrungsbegriff im Sinne Sabischs bildungstheoretisch fruchtbar zu machen und als möglichen Anlass für transformatorische Bildungsprozesse auch empirisch weiter zu erproben, wäre eine Spur, der sich nachzugehen lohnte.

Das Buch ist gleichzeitig eine Enttäuschung: Es bereitet der Täuschung ein Ende, dass die Gegenstände der Wissenschaft von den Forschern unabhängige Gegebenheiten wären. Es konfrontiert mit den Paradoxien der wissenschaftlichen Praxis und ermutigt dennoch, vielleicht gerade deshalb dazu, weiter nach einer empirischen Forschung zu suchen, die ihren Namen verdient und nicht naiv objektivistisch die Konstruiertheit ihrer Gegenstände verleugnet.

Was man kritisch anmerken könnte: Die Autorin entwickelt ihre »Prinzipien der Setzung« (vgl. S. 255-259) im Rahmen der kunstpädagogischen Anwendung zwar in sich überzeugend und nachvollziehbar. Die Rede vom Eigensinn als Moment von und Raum für Singularität stark zu machen, erscheint angesichts des derzeit um sich greifenden Standardisierungs- und Vergleichbarkeitswahns dringend angezeigt. Das muss aber m.E. nicht heißen, eine der grundlegenden Herausforderungen besonders in Schule nicht mehr mit zu denken, als Lehrender einerseits immer wieder ‚Singularitäten‘ (Einzigartigkeiten der Lernenden und eigenen) ausgesetzt zu sein, andererseits aber auch lernende Individuen als kleinste Elemente von Gesellungen ‚bilden‘ zu müssen, sie also einer ‚vergesellschaftenden Dimension‘ auszusetzen, die zur Bildung ebenso dazu gehört. Dieses Problem vernachlässigt Sabisch m.E. zwar in einer (mir sympathischen Weise) zugunsten einer klaren Positionierung gegen aktuelle Imperative bildungspolitischen Handelns (das häufig auf Verwertbarkeit, Vergleichbarkeit und Individualisierung im Sinne von Selbststeuerung reduziert ist), trotzdem hätte es als erziehungswissenschaftliches Problem diskutiert werden können und die Arbeit (zumindest für mich) bereichert.

Dieses Buch bietet eine beeindruckende Fundgrube faszinierender Denklinien und gibt als „Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung“ dem Kunstpädagogischen ebenso zu denken wie dem allgemeinen Erziehungswissenschaftler. Es setzt dem

provozierenden (weil gelegentlich missverständlichen) Gedanken Heideggers, an den ich während der Lektüre häufig denken musste, dass die Wissenschaft nicht denke, etwas hinzu und entgegen, wenngleich es Sabisch selbstverständlich nicht um eine Auseinandersetzung mit diesem Gedanken geht: Sabisch ist auf eine Weise gleichzeitig Wissenschaftlerin und Denkerin, die es schafft, dass der Leser beide Prozesse zu bedenken wünscht, in ihrer Bedenklichkeit, wenn er sich denn auf die Fahrt dieser betreffenden Lektüre-Erfahrung macht.

Michaela Köttig

Claudia Daigler: Biographie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim/München: Juventa 2008, 267 S., ISBN 978-3-7799-1225. € 26,00

Ausgangspunkt der Studie von Claudia Daigler ist die Feststellung, dass Biographieforschung in der Sozialen Arbeit und hier spezieller in der Jugendhilfe häufig als ‚AdressatInnenforschung‘ praktiziert wird, um damit spezifische Perspektiven von Jugendlichen zu öffnen und ihnen eine Stimme zu geben. Seltener werde in biographischen Untersuchungen danach gefragt, wie sich das professionelle Selbstverständnis der Betreuenden in der Sozialen Arbeit entwickle, reproduziere und transformiere – Debatten um Professionalisierung und Biographieforschung seien noch wenig zusammengeführt. Die Autorin möchte diese von ihr konstatierte Forschungslücke schließen und stellt Biographien von Frauen, die in Ostdeutschland in der Mädchenarbeit tätig sind, in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung.

Die Untersuchung folgt einem klassischen Aufbau. Nach der Einleitung (S. 9-13), in der das Forschungsdesiderat, die Fragestellung sowie der Aufbau des Buches dargestellt sind, wird im 1. Kapitel (S. 15-69) der gesellschaftshistorische Hintergrund und die daraus resultierenden Spezifika des Arbeitsfeldes Mädchenarbeit sowie das Professionsverständnis herausgearbeitet. Biographien werden als Bindeglied vorgestellt, in denen sich diese unterschiedlichen Bereiche in ihren Wechselwirkungen abbilden. Im 2. Kapitel (S. 71-

93) erörtert die Autorin methodologische Aspekte und stellt ihr methodisches Vorgehen vor. Das 3. Kapitel (S. 95-202) dient der Darstellung drei exemplarischer Fälle (Julia Meckler, Mechthild Swobota, Uta Beeskow), die im Kapitel IV (S. 203-231) inklusive eingewobener Kontrastfälle einem Fallvergleich anhand der Themen ‚Ost‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Professionalität‘ unterzogen werden. Im 5. Kapitel (S. 233-243) erfolgt eine knappe Kontrastierung mit empirischen Ergebnissen anderer Untersuchungen. Schlussbemerkungen und Ausblick (S. 245-248) runden die Arbeit ab.

Bemerkenswerterweise beginnt Claudia Daigler das 1. Kapitel mit einer Darlegung von Dilemmata und Widersprüchen, mit denen sie im Verlauf des Forschungsprozesses fortlaufend konfrontiert war. Als zentral arbeitet sie die Schwierigkeit heraus, Unterschiede oder Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland weder festzuschreiben noch zu vernachlässigen. Die Autorin spricht die erheblichen auch biographischen Auswirkungen der gesellschaftlichen Umbruchphase an, die häufig mit Entwertungsprozessen verbunden gewesen seien, welche allerdings fünfzehn Jahre später in den Hintergrund treten. Dennoch handele es sich zwischen West- und Ostdeutschen – so die Autorin – „nicht zuletzt um einen hierarchisierten Diskurs. ... Die westdeutschen Wirklichkeitsvorstellungen galten mit der Vereinigung unvermindert fort, während das in der ostdeutschen Vergangenheit bewährte Wirklichkeitswissen obsolet wurde“ (S. 16). Die sich daraus ergebende strukturelle Ungleichheit liege als ausgesprochener oder unausgesprochener Subtext jeder Kommunikation zugrunde und zeige auch im Dialog von Menschen noch Wirkung, die das geteilte Deutschland kaum mehr erlebten. Forschung müsse diese Kommunikationsspezifika deutsch-deutscher Begegnungen berücksichtigen und einer differenzierten Reflexion unterziehen. Diesem Anspruch wird Claudia Daigler denn auch gerecht, indem sie die sich mit den Auswirkungen ihrer Rolle als Westdeutsche, als Forscherin und als Expertin der Mädchenarbeitspraxis, die ostdeutschen Frauen in der Mädchenarbeit gegenübertritt, auseinandersetzt (S. 82ff.).

Claudia Daigler konstatiert: die „Heranbildung professioneller Selbstverständnisse und die darin liegenden Positionierungen und Ausdeutungen zum Geschlech-

terverhältnis sind in dieser Arbeit vor dem Hintergrund von biographischen Erfahrungen und Bewältigungsanforderungen in zwei Gesellschaftssystemen (DDR – vereintes Deutschland) von Interesse“ (S. 19), womit gleichsam das Arbeitsprogramm für das erste Kapitel abgesteckt wird. So schafft die Autorin in den nachfolgenden Unterkapiteln ein Kontextwissen, vor dessen Hintergrund das empirische Material gelesen werden soll. Zunächst wird das DDR-System im Hinblick auf Erziehung, Bildung, Ausbildungs- und Bildungssystem und die berufliche Einmündung dargestellt. Weibliche Lebensentwürfe werden vor dem Hintergrund der ideologischen Verortung von Familie und Frauenpolitik diskutiert. Sowohl im Hinblick auf Familie als auch Geschlecht kann von einem Nebeneinander der ideologisch-kollektiven Verortung bzw. der praktizierten politischen Maßnahmen und der alltäglichen Ausgestaltung des Familienlebens wie auch der Ausgestaltung von Geschlechterbeziehungen ausgegangen werden. Durch die so entstandene Doppelstruktur sei die traditionelle Machtverteilung zwischen den Geschlechtern aufrechterhalten geblieben, gleichzeitig wurden moderne Aspekte, die Schutz und Förderung beinhalteten, eingeführt. Frauenbewegung und Frauenpolitik in der DDR, und die starken Veränderungen im Transformationsprozess bis in die Gegenwart müssen in diesem Kontext betrachtet werden, denn Ost-Frauen und West-Frauen hätten zwar eine gemeinsame Sprache entwickelt, das Benutzen gleicher Worte verschleierte jedoch die Andersartigkeit der Zusammenhänge, unterschiedliche (Be-)Deutungen sowie die Verschiedenheit der Erfahrungs- und Wissenshintergründe (vgl. S. 34).

In weiteren Unterkapiteln zeichnet Claudia Daigler sehr anschaulich die Strukturen der Sozialen Arbeit vor und nach dem gesellschaftlichen Umbruch nach und geht ausführlich auf die Entstehung, Ausgestaltung und die Rahmenbedingungen des Arbeitsbereichs der Mädchenarbeit ein. Dabei wird insbesondere im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse deutlich, dass aufgrund der fehlenden sozialpädagogischen Ausbildungsgänge und aufgrund der Auswirkungen der spezifischen Gleichstellungspolitik eine Mädchenspezifische Soziale Arbeit in der DDR nicht entwickelt wurde. Nach 1990 seien – so die Autorin – aufgrund von auferlegten Programmen

und der damit verbundenen Schaffung von Arbeitsplätzen Angebote bereitgestellt worden, wobei die Konzepte, mit denen man arbeitete, zunächst einmal aus Westdeutschland übernommen wurden. In manchen Fällen mündete dies in einen Auseinandersetzungsprozess mit der Entwicklung eines beruflichen und konzeptuellen Selbstverständnisses ein. Für genau diese Prozesse interessiert sich die Autorin und referiert als weitere Kontextebene den Forschungsstand zu Biographie und Profession, da sie davon ausgeht, dass Biographie als Repräsentation individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen genau diese Prozesse in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken zum Vorschein zu bringen vermag. Eine intersektionale Perspektive – die dem Konzept der Biographie angeschlossen wird – sensibilisiere für unterschiedliche Aufmerksamkeitshaltungen im Auswertungsprozess.

Den empirischen Teil der Untersuchung verortet Claudia Daigler im interpretativen Paradigma, in welchem rekonstruktiv-theoriegenerierend vorgegangen werde. Empirische Grundlage der Untersuchung bilden – so wird in Kapitel II ausgeführt – insgesamt 12 Biographien, von denen sieben mit einem biographisch-narrativen Verfahren und fünf mit einem leitfadengestützten Interview erhoben wurden. An dieser Stelle bleibt die Arbeit widersprüchlich: Claudia Daigler arbeitet sehr eindrücklich die Notwendigkeit eines offenen Vorgehens heraus, welches auf die Erhebung von Biographien abzielt. Als Begründung führt sie nachvollziehbar an, dass sich in Biographien gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Umgangsformen aufzeigen lassen, darin eingewoben die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses. Dennoch scheint die Autorin diesem Postulat nicht ganz zu trauen, denn wie sonst würde sie dann mit einem Leitfaden arbeiten, in dessen Fragen die Relevanz der Forscherin sichtbar werden, die Befragten die bedeutungsstrukturellen Zusammenhänge ihrer Biographie jedoch nicht entwickeln können.

In der Auswertung der Biographien finden sowohl einzelne Auswertungsschritte des Konzepts der biographischen Fallrekonstruktionen, wie sie von Gabriele Rosenthal (1995, 2005) vorgeschlagen werden, Anwendung, als auch partiell eine prozessstrukturanalytische Bearbeitung wie sie von Fritz Schütze (1981) praktiziert

wird. Offen bleibt, wie diese beiden jeweils in sich logisch aufgebauten Schritte der Analyseverfahren und das auf recht unterschiedliche Analyseebenen abzielende Vorgehen miteinander verbunden werden konnten.

Die absolut lesenswerte Untersuchung von Claudia Daigler besticht durch eine gründliche und facettenreiche Einführung in das Forschungsfeld. Insbesondere zeichnet sich die Arbeit durch ein breites Wissen über die Geschichte, Rahmenbedingungen, Arbeitsabläufe, Interaktionsprobleme und Handlungsdilemma im Feld der Jugendhilfe – speziell der Offenen Jugend- und Mädchenarbeit – aus und bietet sich gerade für BerufsanfängerInnen als Hintergrundlektüre zur Einarbeitung in die Spezifika des Arbeitsfeldes an. Möglicherweise liegt aber genau in dem breiten Expertinnenwissen der Autorin ein Hindernis, das ihr nicht gelang, grundsätzlich aufzulösen. So stellt Claudia Daigler als zentrales Anliegen ihrer Untersuchung heraus: „Gefragt wird nach der biographischen Konstituierung, also dem ‚Geworden-sein‘ von beruflichen Deutungs- und Orientierungsmustern und ihren Veränderungen auf dem Hintergrund lebensgeschichtlicher Erfahrungen“ (S. 10). Ihr geht es also explizit um die Rekonstruktion der biographischen Genese des beruflichen Selbstverständnisses, wie sie wiederholt formuliert (S. 10, 19, 68, 71, ...). In der Analyse trennt sie jedoch die Auswertung des biographischen Verlaufs von dem der Professionsentwicklung und führt die Ergebnisse auch nicht wieder systematisch im chronologischen lebensgeschichtlichen Ab-

lauf zusammen. Hinzu kommt, dass sie den Aussagen über die berufliche Situation im Interview weit mehr analytische Aufmerksamkeit widmet als der Rekonstruktion der Bedeutung von biographischen Erlebnissen, wodurch wichtige Aspekte und die konsequente Betrachtung der Wechselwirkungszusammenhänge zwischen biographischen Entwicklungen und Prozessen im Berufsleben verloren gehen.

Insgesamt kann resümiert werden: Claudia Daigler versteht es, die im Interview präsentierten Aussagen und Bewertungen der beruflichen Belange mithilfe ihres Expertinnenwissens vielschichtig und kompetent auszulegen, allerdings bleibt dabei die konsequente Rekonstruktion der biographischen Genese des beruflichen Selbstverständnisses in Teilen auf der Strecke. Neben diesen Einwänden bringt die Untersuchung – gerade durch die genaue Kenntnis des Arbeitsbereiches – Erkenntnisse zutage, wie bspw. die Auseinandersetzung mit Frauenbildern, die Referenz auf berufliche Zugehörigkeit und Heimat, sowie die Bedeutung des Lebensalters und der Weitergabe beruflicher Erfahrungen an nachrückende ‚Mädchenarbeiterinnen‘, die zu weiterem konzeptionellen Nachdenken anregen. Darüber hinaus lassen sich – und dies deutet die Autorin an – von diesen Ergebnissen ausgehend auch Forderungen an die Gestaltung des Studiums ableiten, wie bspw., dass biographische Selbstreflexion stärker und systematischer in die Ausbildung einfließen müsste.

AutorInnen und Autoren

Bartmann, Sylke, Prof. Dr.

Forschungsschwerpunkte: Biographie-, Migrations- und Resilienzforschung, Interkulturelle Pädagogik. *Anschrift:* Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven, Constantiaplatz 4, 26723 Emden.

E-mail: sylke.bartmann@fh-ooow.de

Bender, Saskia, Dr.

Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim. *Forschungsschwerpunkte:* Ästhetische Bildung, Schulkulturforschung, Kindheitsforschung. *Anschrift:* Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim.

E-Mail: saskia-bender@web.de

Brademann, Sven Dipl. Päd.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* Schulforschung, Biographieforschung und qualitative Sozialforschung. *Anschrift:* Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle/Saale.

E-mail: sven.brademann@zsb.uni-halle.de

Datler, Margit, Prof. Dr.

Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems und Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalytische Pädagogik; Schul- und Unterrichtsforschung; Lehreraus- und Lehrerweiterbildung. *Anschrift:* Liechtensteinstrasse 117/1/15, A-1090 Wien.

E-Mail: margit.datler@univie.ac.at

Datler, Wilfried, Ao Univ.Prof. Dr. Leiter der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie. *Anschrift:* Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Universitätsstrasse 7, A-1010 Wien. E-Mail: wilfried.datler@univie.ac.at

Dörr, Margret, Prof. Dr. phil.

Professorin an der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit, Mainz. Gastprofessur an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft im SS 2009. *Forschungsschwerpunkte:* ‚Klinische Sozialarbeit‘, Biographie- und Sozialisierungstheorie, Psychoanalytische (Sozial)Pädagogik, Psychopathologie und abweichendes Verhalten. *Anschrift:* Katholische Hochschule Mainz, Saarstraße 3, 55122 Mainz.

E-Mail: margret.doerr@t-online.de

Grell, Petra, Prof. Dr.

Juniorprofessorin für Medien und lebenslanges Lernen an der Universität Potsdam. *Forschungsschwerpunkte:* Lernen über die Lebensspanne, Medien und Bildung *Anschrift:* Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department für Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, D-14476 Potsdam.

E-Mail: pgrell@uni-potsdam.de

Griese, Birgit, Dr.

Gastprofessorin an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin (Soziale Arbeit). *Forschungsschwerpunkte*: Methodologien und Methoden rekonstruktiver Forschung (Schwerpunkt Biographieforschung), pädagogische Handlungsmethoden *Anschrift*: Alice Salomon FH Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin.
E-mail: griese@asfh-berlin.de

Hahn, Stefan, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte*: Wissenschaftspropädeutik, Kompetenzentwicklung in der Sek. II, politische Sozialisation in der Schule. *Anschrift*: Universität Bielefeld, Oberstufen-Kolleg, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld.
E-mail: stefan.hahn@uni-bielefeld.de

Kiegelmann, Mechthild, PD Dr.

Vertretungsprofessorin für Pädagogische Psychologie und Angewandte Entwicklungspsychologie im Institut für Psychologie an der Universität Trier. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitative Psychologie, Frühe mehrsprachige Bildung und Baby Signing *Anschrift*: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie, D - 54286 Trier.
E-mail: Kiegelma@uni-trier.de

König, Hans-Dieter, Prof. Dr. phil. habil.,

lehrt Soziologie und Sozialpsychologie an der Universität Frankfurt a. M., praktiziert als Psychoanalytiker in Dortmund und ist als Dozent, Lehranalytiker und Supervisor am Institut für Psychoanalyse und Psychotherapie Düsseldorf tätig. *Forschungsschwerpunkte*: Analytische Sozialpsychologie und Politische Psychologie, tiefenhermeneutische Text- und Medienforschung, psychoanalytische Biographie- und Sozialisationsforschung, Methodologie und Methoden interpretativer Sozialforschung unter besonderer Berücksichtigung der Tiefenhermeneutik. *Anschrift*: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M., Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Institut für Grundlagen der Gesellschaftswissenschaften, Robert-Mayer Str. 5, D-60054 Frankfurt am Main.
E-mail: koenig@soz.uni-frankfurt.de

Köttig, Michaela, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Methodenzentrum der Georg-August-Universität Göttingen. *Forschungsschwerpunkte*: Frauen und Rechtsextremismus, Jugend- und Migrationsforschung, Biographieforschung und Interaktionsanalysen. *Anschrift*: Georg-August-Universität, Methodenzentrum der Sozialwissenschaften, Platz der Göttinger Sieben 3, D-37073 Göttingen.
E-mail: michaela.koettig@gmx.de

Meister, Gudrun, Dr.

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich: Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik. *Forschungsschwerpunkte*: qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Biographieforschung. *Anschrift*: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften, Franckeplatz 1/Haus 4, 06110 Halle (Saale).
E-mail: gudrun.meister@paedagogik.uni-halle.de

Ohlbrecht, Heike, Dr. phil.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Identitätstheorie, Familiensoziologie, rekonstruktive Sozialforschung *Anschrift*: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abt. Soziologie der Rehabilitation, Georgenstraße 36, 10117 Berlin.
E-Mail: heike.ohlbrecht@rz.hu-berlin.de

Saam, Nicole J., Prof. Dr.

Professorin für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Universität Erfurt. *Forschungsschwerpunkte:* Methoden der empirischen Sozialforschung, Organisationssoziologie, insbesondere Organisationsberatung, Politische Soziologie. *Anschrift:* Universität Erfurt, Staatswissenschaftliche Fakultät, Sozialwissenschaften, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt.

E-mail: nicole.saam@uni-erfurt.de

Schippling, Anne, Dr.

Postdoktorandin am Promotionskolleg „Bildung und soziale Ungleichheit“ am Graduiertenzentrum für Bildungs- und Sozialforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* Interkulturelle Bildungs- und Hochschulforschung, qualitative Forschungsmethoden, Kritische Bildungstheorie, Bildungssoziologie. *Anschrift:* Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6, 06099 Halle (Saale).

E-mail: anne.schippling@paedagogik.uni-halle.de

Schmerfeld, Jochen, Prof. Dr.

Professor für Pädagogik im Fachbereich Pflege der Katholischen Fachhochschule Freiburg. *Forschungsschwerpunkte:* Subjektkonstitution in der Spätmoderne, Performanz als Wirkung des Sprechens (im Unbewussten), Theorie und Praxis der Beratung im Bildungs- und Gesundheitswesen. *Anschrift:* Katholische Fachhochschule Freiburg, FB Pflege, Karlstr. 63, 79194 Freiburg.

E-mail: jochen.schmerfeld@gmx.de

Schulze, Theodor, Prof. Dr.

Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld, seit 1991 emeritiert. *Forschungsschwerpunkte:* Schultheorie und Allgemeine Didaktik, insb. Lehrkunst-Didaktik; Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung; Pädagogische Ikonologie. *Anschrift:* Wemkamp 17, 33739 Bielefeld.

E-mail: theodor.schulze@uni-bielefeld.de

Steinhardt, Kornelia, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Psychoanalytische Pädagogik, frühe Entwicklung und Entwicklungsprobleme, Beratung und Supervision. *Anschrift:* Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Universitätsstrasse 7, A-1010 Wien.

E-Mail: kornelia.steinhardt@univie.ac.at

Stojanov, Krassimir, PD Dr.

Vertretungsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte:* Bildungsphilosophie, Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik. *Anschrift:* Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg.

E-mail: krassimirstojanov@yahoo.de

Trautmann, Matthias, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte:* Englischunterricht, Schülerbiographieforschung, Bildungsgangdidaktik, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. *Anschrift:* Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften, AG 4 Schulforschung und Schulentwicklung, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld.

E-mail: matthias.trautmann@uni-bielefeld.de

vom Lehn, Dirk

Research Fellow im Work, Interaction and Technology Research Centre (King's College London). *Forschungsschwerpunkte*: video-basierte Analysen von sozialer Interaktion in Museen, auf Strassenmärkten sowie bei Augenärzten und Optikern. *Anschrift*: Work, Interaction & Technology, Department of Management, King's College London, Franklin-Wilkins Building, 150 Stamford Street, London SE1 9NH, United Kingdom.
E-mail: Dirk.vom_lehn@kcl.ac.uk

von Felden, Heide, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. *Forschungsschwerpunkte*: historische und qualitativ empirische Bildungsforschung, Biographieforschung, Genderforschung. *Anschrift*: Johannes Gutenberg Universität Mainz, Fachbereich 02 Sozialwissenschaft, Medien, Sport, Institut für Erziehungswissenschaft, Colonel Kleinmann Weg 2, 55099 Mainz.
E-mail: heide.von.felden@uni-mainz.de

Wulftange, Gereon, Dipl.-Päd.

Doktorand am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungstheorie, interkulturelle Bildung, Psychoanalyse. *Anschrift*: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, Raum 407, D-20146 Hamburg.
E-mail: gerowulf@web.de

Wininger, Michael Mag.phil.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte*: Psychoanalytisch orientierten Sonder- und Heilpädagogik, Psychoanalysezereption innerhalb der akademischen Pädagogik, Qualität institutioneller Kleinkindpädagogik. *Anschrift*: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Universitätsstrasse 7, A-1010 Wien.
E-mail: michael.wininger@univie.ac.at

Würker, Achim, Dr. Dr.

Psychoanalytischer Pädagoge und Oberstudienrat am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt. *Forschungsschwerpunkte*: Psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Literaturinterpretation, Psychoanalytische Pädagogik.
E-mail: a.wuerker@lgg.he.lo-net2.de