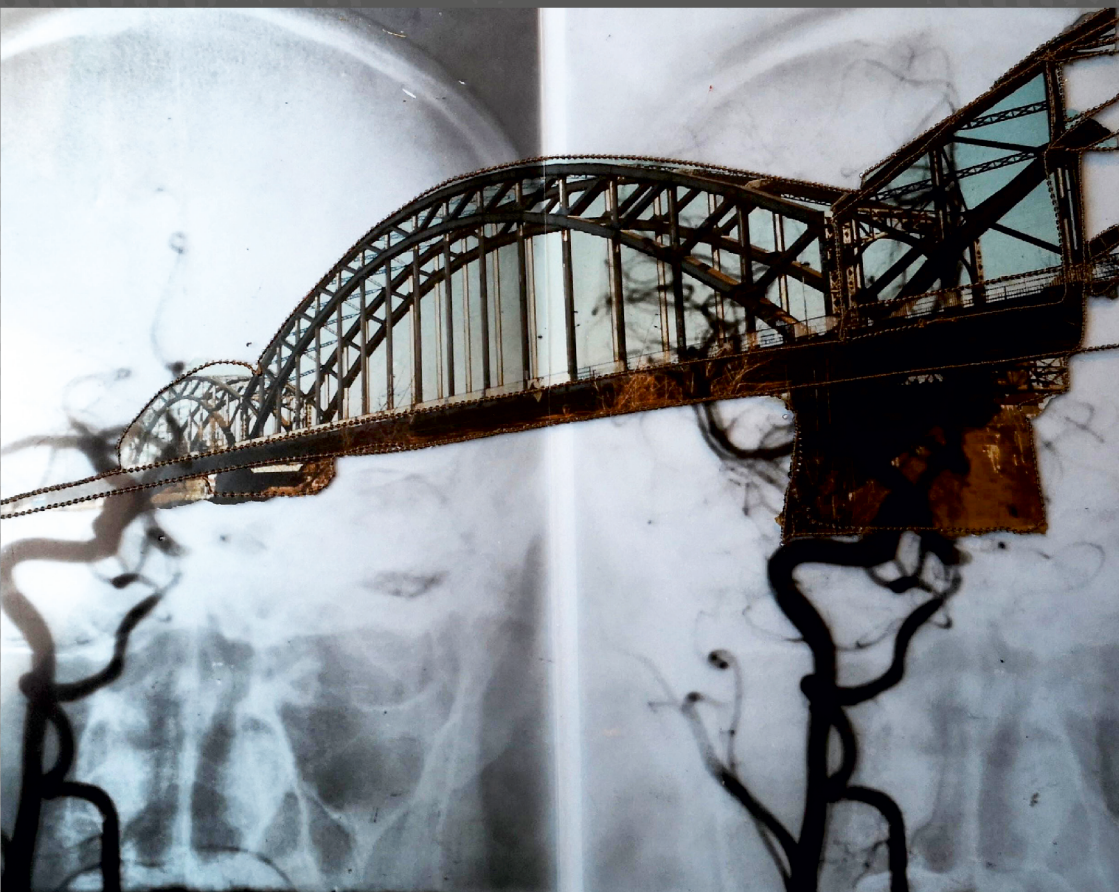


Marian Kratz, Andrea Dlugosch, Moritz Heß (Hg.)

Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung

Impulse für pädagogische
Professionalisierungsprozesse



Psychosozial-Verlag

Marian Kratz, Andrea Dlugosch, Moritz Heß (Hg.)
Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung

Forum Psychosozial

Marian Kratz, Andrea Dlugosch, Moritz Heß (Hg.)

Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung

**Impulse für pädagogische
Professionalisierungsprozesse**

Mit Beiträgen von Nils Altner, Andrea Dlugosch,
Melanie Fabel-Lamla, Tilmann Habermas, Moritz Heß,
Marian Kratz, Lisa Niederreiter, Flora Petrik, Ilka Quindeau,
Markus Rieger-Ladich, Jörg Schlömerkemper,
Gregor Schuhen und Jürgen Straub

Psychozial-Verlag

Dieses Werk ist lizenziert unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>



Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

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

Originalausgabe

© 2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Lisa Niederreiter, *Brückenköpfe*

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3306-2 (Print)

ISBN 978-3-8379-6253-6 (E-Book-PDF)

Inhalt

Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung: zugleich ein Editorial	7
<i>Marian Kratz & Andrea Dlugosch</i>	
Vom Leben erzählen: Warum und wozu diese ganzen Geschichten?	21
<i>Jürgen Straub</i>	
Biografisches Erinnern unter dem Primat des Anderen Psychoanalytische Konzeptualisierungen	57
<i>Ilka Quindeau</i>	
Wie Welt- und Selbstverständnis sich im Erzählen verändern Wiederholen und Widersprechen	73
<i>Tilman Habermas</i>	
Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung	97
<i>Melanie Fabel-Lamla</i>	

Ästhetik und Selbsterkenntnis	127
Ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Handlung in biografischer und professioneller Selbstreflexion	
<i>Lisa Niederreiter</i>	
Dispositionalität und biografische Reflexion	149
<i>Jörg Schlömerkemper</i>	
Wider die Rhetorik der Authentizität	177
Wie sich die Erzählung vom Bildungsaufstieg (nicht) analysieren lässt	
<i>Markus Rieger-Ladich & Flora Petrik</i>	
<i>Transclasse en classe</i>	209
Bildung und Selbstbildung im autozoziobiografischen Werk der Schriftstellerin und Lehrerin Annie Ernaux	
<i>Gregor Schuhen</i>	
Biografische Reflexion und professionelle Entwicklung	237
Im Literarischen Gespräch bedeutsame Themen erzählend entwickeln	
<i>Moritz Heß</i>	
Der verkörperte phänomenologische Dialog als Format für Selbstreflexion und Demokratiebildung von Pädagog:innen	263
<i>Nils Altner</i>	

Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung: zugleich ein Editorial

Marian Kratz & Andrea Dlugosch

Im erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs beanspruchen die Begriffe Reflexion bzw. Reflexivität nach wie vor eine hohe Geltung. Es liegen inzwischen zahlreiche (sub-)disziplinspezifische Arbeiten zur Beschreibung und Begründung der Notwendigkeit (biografisch-)reflektierender Praktiker:innen vor (Walter, 1991; Gudjons et al., 1999; Dlugosch, 2003; Hierdeis, 2006, 2021; Helsper, 2018, 2021; Fabel-Lamla, 2018; Epp, 2023) und es werden eine Vielzahl anknüpfender Überlegungen zu hochschuldidaktischen Formaten mit dem Ziel der Steigerung oder Anbahnung reflexiver Kompetenzen bei angehenden Pädagog:innen präsentiert (te Poel & Heinrich, 2020; te Poel, 2020; Rott et al., 2021; Prengel, 2022; Dlugosch & Kratz, 2022). Allerdings ist nach wie vor nicht hinreichend geklärt, unter welchen Bedingungen genau Reflexion bzw. Reflexivität im Allgemeinen und das Reflexive in Bildungsprozessen im Speziellen entstehen bzw. sich ereignen können, d. h. welche innerpsychischen, sozialen, institutionellen und körperlichen (oder leib-haftigen) Mikroprozesse in welcher Art und Weise daran (begünstigend) beteiligt sind. Dass dabei die (eigene) Biografie »als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Mikro- und Makroebene angesiedelt« (Marotzki, 1996, S. 70), als Referenzpunkt für ein gesteigertes Reflexionsvermögen fungieren kann und das Medium der biografischen Erzählung sich mitunter dafür eignet, insbesondere Unterschiedliches und Divergentes aneinander zu relationieren¹, dem soll in diesem Band mit seinem Für und Wider näher auf die Spur gekommen werden. Während »Biographie als vermittelnde Kategorie« (Marotzki, 1996) inzwischen definitorisch, begriffs- und gegenstandsgeschichtlich hinreichend ausgeleuchtet erscheint (vgl. z. B. Alheit & Dau-

¹ Vgl. hierzu das Konzept der »Transversalen Vernunft« (Welsch, 1996; vgl. Dlugosch, 2003, S. 137ff.).

sien, 1991; Ecarius, 1998; Dlugosch, 2010; Epp, 2023, vgl. orientierend für den Professionalisierungsdiskurs Fabel-Lamla in diesem Band), leidet das semantische Feld um Reflexion, Reflexivität, Reflektiertheit und reflexive Kompetenz, trotz seiner Prominenz innerhalb des Professionalisierungsdiskurses (Dlugosch et al., 2022) oftmals noch an einer erstaunlichen Unbestimmtheit, sodass zumindest eine Hälfte des Leitbildes des »reflective practitioner« (Schön, 1983) seit einigen Jahren zum »Mythos Reflexion« (Hauser & Wyss, 2021) zu kippen droht. Vor dem Hintergrund dieser Problembeschreibung nähert sich der vorliegende Band den Begriffen Biografie, Reflexion und Reflexivität aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven kaleidoskopisch an. Dabei sind die einzelnen Beiträge durch ihr Interesse am Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie durch ihre Auseinandersetzung mit dem Medium der Erzählung, seiner Praxis und seinen Funktionen innerhalb der Hochschulbildung verbunden.

Der Band fokussiert damit auch die Hochschulbildung als Teil der professionellen Entwicklung im pädagogischen Kontext (Dlugosch, 2005), und zwar dort, wo ihre Reichweite über die vermutlich unhinterfragte Wissensvermittlung hinausgeht und sich damit auch auf ein durchaus kontroverses Gebiet begibt, was auch die Beiträge in diesem Band zeigen (sollen). Nach wie vor ist es auffallend, dass »die Universität selten als Ort der Erziehung thematisiert wird, sondern fast immer als Ort der Wissenschaft. Dass dort auch gelehrt wird, wird in Kauf genommen, aber nicht zum Ausgangspunkt von Überlegungen über eine mögliche andere Universität gemacht« (Baecker, 1999, S. 66). Dabei liegt gerade in der Perspektive auf die Hochschulbildung ein produktives, verbindendes Momentum von pädagogischen Praxen und Wissenschaft(spraxis), denn zum

»einen transportiert universitäre Lehre Prozesse der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen. Hierdurch wird in biographischer Dimension der personale Zugang zum Handlungssystem der Wissenschaft ermöglicht. Der andere Teil universitärer Lehre ist die Vermittlung von professionellem Wissen. Sie ist hier die spezifische Form einer wissenschaftsbezogenen Kompetenzausbildung für besondere berufspraktische Felder. Damit schließt die Ausbildungsinstitution Universität an die Handlungsfelder der beruflichen Praxis an« (Gensicke, 1998, S. 119).

Zwar wäre zu entgegnen, dass die Hochschule damit nicht zwangsläufig als *Ausbildungsinstitution* firmiert. Aber sie »konturiert sich so als die Einheit

der Differenz von vermittelndem und wissenschaftlichem Handeln« (ebd., S. 121; vgl. Dlugosch, 2005, S. 45f.). Vermutlich nicht zufällig rückt daher ganz aktuell auch das (Hochschul-)Personal (mithin auch das »Selbst« der Lehrer:innenbildung) in den Fokus der Profession(alisierung)sfor-schung (vgl. Bekemeier et al., 2021).²

Biografieorientierung im Hochschulkontext – Zum Hintergrund des Publikationsprojektes

Blickt man auf Veröffentlichungen der letzten Jahre, so scheint sowohl im pädagogischen Professionalitätsdiskurs (z. B. Nentwig-Gesemann et al., 2011; Betz & Rothe, 2018), dem der Sozialen Arbeit (Dewe, 2013; Völter, 2018) sowie innerhalb der Lehrer:innenbildung (Bolland, 2011; Artmann et al., 2018; Combe et al., 2018; Kramer & Pallesen, 2019; te Poel & Heinrich 2020; Prengel 2022; Dlugosch & Kratz 2022) die Tradierung einer Biografieorientierung innerhalb der Hochschulbildung auf einem vorläufigen Plateau angelangt. Auch im englischsprachigen Raum tauchen ähnliche Orientierungen auf, die sich auf ganz unterschiedliche theoretische Grundlagen beziehen (Brookfield, 2009).

»Reflexive Professionalität wird dort – weitgehend schulsystemübergreifend – eng mit der Fähigkeit verbunden, eine *professional agency* übernehmen [...] und sich auf die Beziehungsarbeit einlassen zu können [...]. Im deutschsprachigen Raum wird hingegen eher die Fähigkeit in das Zentrum der Betrachtung gerückt, mit der Ungewissheit und Unplanbarkeit des Unterrichts handelnd umgehen zu können« (Kratz & Zimmermann, 2024, S. 120; siehe auch Wimmer, 1996; Dlugosch, 2003, 2005).

Eindrucksvoll kommt dies auch in der programmatischen und diskursleitenden Figur der *Habitusreflexivität* (Helsper, 2018) zum Ausdruck, die jedoch ebenfalls auf ihre Entstehungspraxis zu befragen wäre und sich durchaus kritischen Einwänden stellen muss (Dlugosch & Kratz, 2022; Kullmann, 2011). Nicht zuletzt hat auch der kompetenztheoretische

2 Vgl. hierzu auch das Thema der Jahrestagung der Kommission Professionsforschung und Lehrer:innenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Trier im September 2024.

Strang des Diskurses, der in den USA, England, Frankreich, Italien, Spanien und Deutschland als Eckpfeiler zahlreicher Bildungsreformen verstanden werden kann (Page, 2015; Criblez, 1998), schon vor Jahrzehnten die »reflective competence« (Wyss, 2008, 2013) oder das »reflection-based training« (Hodkinson & Harvard, 1994) in seinen Standardbestand aufgenommen. Die Vorstellung einer professionellen Entwicklung als biografische (Re-)Konstruktion (Dlugosch, 2003, 2016) etablierte sich nicht nur als Antipode einer rein kompetenzorientierten Professionalisierungsvorstellung (Kratz & Zimmermann, 2024, S. 120). Wie jede Tradierung steht diese nun auch im Spannungsfeld von Wiederholung, Widerlegung und kreativer Weiterführung.

Mit dem Forschungsprojekt »Biografisches Erzählen als professioneller Bildungsraum« (BEapB), das von der Lotte-Köhler-Stiftung und dem Forschungskonsortium »Forschung zu Bildung in der Transformation« (ForBilT) von 2020 bis 2022 an der Universität Koblenz-Landau gefördert und an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) am Standort Landau weitergeführt wurde, haben wir die Aufgabe einer kritischen Analyse und kreativen Fortführung der Trias Biografie – Reflexivität – Professionalisierung angenommen und bestehende Desiderata herauszuarbeiten versucht, so z. B. in der Bearbeitung der Figur des Habitus Bourdieuscher Provenienz, wie er etwa bei Studierenden mit einem *reflexiv-forschenden Habitus* (Helsper, 2001, 2018), einem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* (Wernet, 2006), durchaus in doppelter Manier, oder zumindest mit *Habitusreflexivität* (Sander, 2014) zur Geltung kommen möge. Vor dem Hintergrund, dass bei Bourdieu das Trägheitsmoment und das Beharrungsvermögen zwei zentrale Eigenschaften des Habitus sind, muss die Perspektive einer von außen und auf Vorrat anzuregenden Habitustransformation innerhalb der Hochschulbildung letztlich irritieren.

»Zudem reproduziert die im Diskurs vorgenommene Zweiteilung, wissenschaftlich-reflexiver Habitus hier, praktisch-routinebildender Habitus dort, unterschwellig, wenn auch nicht deckungsgleich, eine Dichotomisierung (verkürzt noch allzu oft als Theorie-Praxis-Problem bezeichnet), die oftmals dann doch jeweils eindimensional dem jeweiligen Feld (pädagogische Praxis bzw. Wissenschaft/Universität/Hochschule) zugesprochen wird. Damit geraten die leibgebundenen Praktiken des universitären (Praxis-)Feldes aus dem Blick, denn auch die Habitualisierung eines wissenschaftlich-reflexi-

ven Modus müsste als eine körpergebundene Praktik in einem sozialen bzw. intersubjektiven und gesellschaftlich-kulturell eingebetteten Raum konzeptualisiert werden. Ein anvisierter reflexiver Habitus, im Sinne von Distanz nehmen (können), Kritik üben (können), Fälle verstehen (können) oder eine Rückbezüglichkeit auf das eigene biografisch gewordene Selbst äußern (können), ist zwar nicht einem vergleichbaren Handlungsdruck ausgesetzt, wie ihn z. B. Lehrpersonen erfahren. Dennoch bleibt die Frage offen, inwieweit Reflexivität überhaupt, man könnte pointiert formulieren, einverleibt werden kann« (Dlugosch & Kratz, 2022, S. 503f.).

Unsere Recherchen in diesem Projektkontext haben zur Frage einer biografisch reflexiven Hochschulbildung zudem ergeben (Dlugosch & Kratz, 2022), dass in der aktuellen Diskussion zur Bezeichnung universitärer Reflexionsseminare häufig eine – eher absolutistische denn relationistische – Raummetapher bemüht wird. Gefordert werden dort »Experimentalräume« (Helsper, 2018, S. 73), »Räume für Biographie- und Erinnerungsarbeit« (Völter, 2018, S. 482) oder etwa »Vorstellungs- und Phantasieräume« (Combe & Gebhard, 2019, S. 147). Die Beschreibung dessen, was in diesen Räumen auf institutioneller, innerpsychischer und sozialer Ebene, mithin auf körperlicher oder leibgebundener Ebene aber en détail passieren soll, bleibt allerdings sehr vage. Es mangelt, so unsere Position, dort offenkundig an einem Verständnis der Mikroprozesse, wie sie sich etwa erinnerungs-, erzähl- und symbolisierungstheoretisch präzisieren ließen und wie sie für Fragen einer reflexiven Bildung grundlegend sind.

Vor dem Hintergrund unserer Analysen, die nach einer interdisziplinären Bearbeitung verlangten, haben wir in den Wintersemestern 2021 und 2022 renommierte Wissenschaftler:innen aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft, der akademischen und der klinischen Psychoanalyse, der Sozialpsychologie, der Kunsttheorie und der Mentalisierungstheorie zu zwei Wintervortragsreihen eingeladen, um biografisch reflexive Bildungsprozesse als Perspektivenerweiterung im Modus des Erzählens weiter aufzuklären. Im Rahmen der vorliegenden Publikation konnten wir dieses bereits interdisziplinär zusammengesetzte Autor:innenfeld durch Beiträge aus der Literaturwissenschaft und der Phänomenologie erweitern.

Im *Zwischenraum* der Disziplinen, hier eher relational, denn absolutistisch verstanden (vgl. Löw, 2001), gleichsam fluktuierend, so unsere These, können neue Perspektiven entstehen. Interdisziplinäre (ggf. auch transdisziplinäre) Erkenntnisprozesse gründen in Disziplinarität. Im Band setzen

wir daher auch oder besonders auf das Potenzial der Grenzen und Begrenzungen, auf das ggf. zunächst Irritierende, das Nicht-Integrierbare, das die Disziplinen und Subdisziplinen zunächst auseinander, aber vielleicht auch in einem konstruktiven Spannungsverhältnis hält. Gesetzt wird auf ein Miteinander im Sinne einer »theoretischen Mehrsprachigkeit« (Wittpoth, 2001, S. 176), in dem die Differenz forschungskultureller Orientierungen und disziplinspezifischer Verbindlichkeiten und Sprachen erhalten bleibt (Kratz & Jester, 2022). Die Beiträge haben, so unsere Einschätzung, durch ihre Zusammenstellung dabei die Qualität, frühere Arbeiten zu stützen, zu entkräften oder auch neu zu deuten und damit das Potenzial in die Vergangenheit, in der Gegenwart und in die Zukunft des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses zu wirken.

Zu den einzelnen Beiträgen

Mit seinem Beitrag »Vom Leben erzählen. Warum und wozu diese ganzen Geschichten?« führt *Jürgen Straub* eine universalistische Theorie der Erzählung in den Band, die die Boesch-Konzeption des Menschen als Homo Narrator aufgreift: »Der Mensch ist ein Geschichtenerzähler, der auf dem Grund seiner eigenen Erlebnisse sowie auch fremder Erfahrungen und Erwartungen, letztendlich >selbst erdachter< und >beglaubigter< Geschichten lebt, denkt, fühlt, dieses tut und jenes lässt [...]. Kurze autobiografische, episodische Erzählungen – verraten etwas vom existenziellen Selbst- und Weltverständnis des Menschen und führen uns vor Augen, was es heißt oder zumindest heißen kann, ein Mensch zu sein« (in diesem Band). Vor dieser Kulisse legt Straub dann eine detaillierte Analyse der psychischen, der kommunikativen und der sozial-interaktiven Funktionen des Erzählens vor. Dabei betont er die prinzipielle Wandelbarkeit von Erzählungen in Relation zu sozialen, innerpsychischen, zeitlichen und gesellschaftlichen Kontexten.

Einen Fokus auf den Prozess und die Funktionen des Erinnerns legt *Ilka Quindeau* mit ihrem Beitrag »Biografisches Erinnern unter dem Primat des Anderen. Psychoanalytische Konzeptualisierungen« vor. Ihren Ausgangspunkt findet Quindeau in der psychoanalytischen Denkfigur, dass Erinnerungen eine aktuelle Antwort auf einen Anspruch darstellen. Dabei gehen diese Ansprüche, so Quindeau, »nicht allein vom Unbewussten aus, sondern ebenso von personalen Anderen sowie dem Anderen als Sprache,

Kultur und Gesellschaft, die dem Einzelnen vorgängig sind und die entsprechenden semantischen Grundmuster liefern, die das biografische Erzählen strukturieren« (in diesem Band). Um diese Thesen zu erläutern, geht Quindeau zunächst auf Freuds Konzept der Umschrift und der Nachträglichkeit ein. In einem zweiten Schritt wird das biografische Erzählen – der Traumerzählung analog – als psychische Arbeit konzipiert, die in einem sozialen, einem inter-subjektiven Raum, im Raum zwischen dem Ich und dem Anderen, angesiedelt wird und auf den Anspruch des Anderen antwortet. In einem dritten Schritt diskutiert Quindeau die Frage nach der Wahrheit von Erinnerungen im biografischen Erzählen.

Im Zentrum des Beitrags »Wie Welt- und Selbstverständnis sich im Erzählen verändern. Wiederholen und Widersprechen«, von *Tilman Habermas* steht die Analyse der Veränderungsprozesse von Erinnerungen und Erzählungen sowie die Frage ihrer Funktion für die Erinnerenden und Erzählenden. In einem ersten Zugriff untersucht Habermas, wie in Erzählungen Identität konstruiert wird. »Wenn wir eine autobiografische Erzählung hören oder lesen, eine Geschichte, die Erzählende selbst erlebt haben, erfahren wir etwas über die Ereignisse aus ihrer eigenen Perspektive. Erzählungen sind so interessant, weil Erzählende neben ihrer eigenen gegenwärtigen Perspektive zugleich die Perspektiven Anderer innerhalb der Erzählung konstruieren« (in diesem Band). Den Fokus richtet er sodann auf die Tätigkeit des wiederholten Erzählens. Einmal betrachtet er die Auswirkungen des Narrativierens von Erlebnissen und des wiederholten Erzählens auf die erzählten Geschichten. Zum anderen analysiert er, wie Zuhörende durch Ergänzungen und Widerspruch Geschichten verändern und damit auch das Welt- und Selbstverständnis der Erzählenden.

Im Beitrag »Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung« von *Melanie Fabel-Lamla* wird eine differenzierte Standortbestimmung des (berufs-)biografischen Ansatzes der Lehrer:innenbildung vorgelegt. Dabei werden der (berufs-)biografische Ansatz skizziert und auf ausgewählte vorliegende Befunde zu Zusammenhängen zwischen Gesamtbiografie und beruflichen Bildungs- und Lernprozessen eingegangen. Auf dieser Basis kann Fabel-Lamla aufzeigen, wie die Einbindung des (berufs-)biografischen Ansatzes in der Lehrer:innenbildung begründet werden kann. Anschließend werden aktuelle Bedeutung und Verbreitung des (berufs-)biografischen Ansatzes in der universitären Lehrer:innenbildung beleuchtet sowie verschiedene Formate biografischer

Arbeit in der Lehrer:innenbildung vorgestellt. Ihren Beitrag abschließend erfolgt ein kurzer Ausblick auf Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes in der Lehrer:innenbildung.

Mit Blick auf den Professionalisierungsdiskurs der Sozialen Arbeit legt *Lisa Niederreiter* ihren Beitrag vor: »Ästhetik und Selbsterkenntnis. Ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Handlung in biografischer und professioneller Selbstreflexion«. Sie beschäftigt sich darin mit der besonderen Qualität ästhetischer Praxen in Wahrnehmung und Handlung für professionsorientierte biografische Reflexion und dem besonderen Potenzial künstlerischer Medien in diesem Kontext. »Den Kerngedanken der Einbindung ästhetischer Medien sowohl in rezeptiver wie in künstlerisch handelnder Weise stellt das Anknüpfen an die vor- bzw. unbewusste, die präverbal-körperlich empfindende Ebene der Sinne dar, die entwicklungspsychologisch den Beginn unserer Orientierung in der Welt bildet« (in diesem Band). Die Grundlagen des Beitrags bilden langjährige Forschungen in selbstreflexionsorientierten Veranstaltungen unterschiedlicher Formate an Hochschulen für Soziale Arbeit und Kunsttherapie.

Jörg Schlömerkemper legt mit seinem Beitrag »Dispositionalität und biografische Reflexion« eine entlastende und zugleich öffnende Zielperspektive für das biografische Erzählen in der Hochschulbildung vor, bei der persönlich-biografische Aspekte von der Sphäre einer bewusstseinsnahen »Bildung« abgelöst werden. An die Stelle des Erzählens als bewusstseinsnahes Bildungsprojekt setzt Schlömerkemper »Felder« der Persönlichkeitsentwicklung, in denen sich relevante Prozesse abgespielt haben bzw. abspielen können: in der Körperlichkeit, der Emotionalität, den kognitiven Fähigkeiten, sozialetischen Haltungen und in ästhetischer Achtsamkeit. In Verbindung mit diesen Feldern unterscheidet er »Formen«, mit denen die genannten Felder gefüllt sein können bzw. weiterhin gefüllt werden: unbewusste latente Einflüsse, intentional gestaltete Einflüsse, intentional leitendes Einwirken sowie nicht zuletzt Formen der »Selbst-Erziehung«. Seine Überlegungen werden dabei mit dem Konzept der »Antinomie-Sensibilität« näher verdeutlicht.

Markus Rieger-Ladich und *Flora Petrik* widmen sich in ihrem Beitrag »Wider die Rhetorik der Authentizität. Wie sich die Erzählung vom Bildungsaufstieg (nicht) analysieren lässt« der Textsorte Autobiografie, die seit einiger Zeit auch im wissenschaftlichen Feld eine enorme Beachtung findet, insbesondere wenn in ihr der Bildungsaufstieg thematisiert wird. Nach einer grundlegenden Einführung, in deren Zentrum der

»Wahrheitsgehalt« autozoziobiografischer Texte diskutiert wird, verhandeln Rieger-Ladich und Petrik diese spezifische Textsorte als Analysegegenstand, über den Subjekt- mit Kulturanalyse vermittelt werden kann. Dieser Zugang wird im Beitrag in zwei Richtungen verfolgt. Zum einen wird das Schreiben autozoziobiografischer Texte als Intervention betrachtet. Zum anderen werden Möglichkeiten einer gesellschaftskritischen Interpretation autozoziobiografischer Texte herausgestellt. In einem abschließenden Punkt benennen Rieger-Ladich und Petrik Erkenntnisinteressen, die verschiedene Disziplinen ansprechen können: »Wie reagieren Menschen auf die Zumutungen, die ihnen das Leben bereithält? Was machen sie unter Bedingungen aus sich, die nicht selbstgewählt sind? Und welche Bedeutung kommt Bildungseinrichtungen bei solchen ambivalenten Emanzipationsprozessen zu?« (in diesem Band).

Gregor Schuhen analysiert und argumentiert in seinem Beitrag »Trans-*classe en classe. Bildung und Selbstbildung im autozoziobiografischen Werk der Schriftstellerin und Lehrerin Annie Ernaux*« in eine ähnliche Richtung. Am Beispiel ausgewählter Texte und Textpassagen der Literaturnobelpreisträgerin Annie Ernaux führt Schuhen differenziert vor, dass sich entlang ihrer autozoziobiografischen Texte weitaus feinmaschiger das Gewebe der menschlichen Individualität freilegen lässt, als dies soziologische Fallvignetten könnten. Auf der Grundlage seiner Analyse kann Schuhen sodann nach dem konkreten Nutzen fragen, den angehende Lehrkräfte aus den Werken Annie Ernaux' im Speziellen und der Textsorte Autozoziobiografie im Allgemeinen ableiten können sollen. »So wie Ernaux aus eigener Anschauung als Schülerin einiges über die verborgenen Strukturen gesellschaftlicher Macht im Bildungssystem für ihre spätere Tätigkeit als Lehrerin gelernt hat, so ermöglichen ihre Texte eine Sensibilisierung für den Umgang mit bildungsbenachteiligten Heranwachsenden« (in diesem Band).

Moritz Heß interessiert sich ebenfalls für die pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit literarischen Texten. In seinem Beitrag »Biografische Reflexion und professionelle Entwicklung im Literarischen Gespräch. Bedeutsame Themen erzählend entwickeln« unternimmt er zunächst eine grundlagentheoretische Annäherung an die lesend und erzählend anzuregenden Prozesse biografischer Reflexion und Konstruktion. Darauf aufbauend erschließt er die an der Themenzentrierten Interaktion orientierte Methode des Literarischen Gesprächs als ein geeignetes hochschuldidaktisches Arrangement im Kontext der professionellen Entwicklung angehender Pädagog:innen.

Nils Altner legt mit seinem Beitrag »Der verkörperte phänomenologische Dialog als Format für Selbstreflexion und Demokratiebildung von Pädagog:innen« eine differenzierte historisch-systematische Kommentierung des »aktuellen« reflexionsbezogenen Professionalisierungsdiskurses in der Erziehungswissenschaft vor und skizziert anschließend phänomenologische Grundzüge einer bewusst körperfokussierten Gesprächsform. Dafür werden grundsätzliche Überlegungen zur Rolle selbstreflexiver, körperlich phänomenologischer Wahrnehmungs-, Bewusstseins- und Kommunikationsprozesse zur Diskussion gestellt und mit Fragen pädagogischer Professionalisierung an Hochschulen verbunden. »In einer von Sicherheit, Vertrauen, Offenheit, Interesse und Wertschätzung geprägten Gruppenatmosphäre kann die in akademischen Kontexten oft gewohnheitsmäßig auf das Verteidigen oder Erlangen persönlicher Vorteile gerichtete kommunikative Haltung als nicht mehr erforderlich erfahren und dann auch aufgegeben werden. Hier kann es zu einer kulturellen Verschiebung in der kommunikativen Grundintention kommen, von der Ausrichtung auf ein »egozentrisches Nutzenkalkül«, wie Jürgen Habermas es nennt« (in diesem Band).

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (1991). Biographie – ein »modernes Deutungsmuster«? Soziostrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne. In M. Meuser & R. Sackmann (Hrsg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie* (S. 161–182). Centaurus-Verlag.
- Artmann, M., Berendonck M., Herzmann P. & Liegmann, A. B. (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Klinkhardt.
- Baecker, D. (1999). Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. *Berliner Debatte INTENTIONAL*, 10(03), 63–75.
- Bekemeier, K, Goerigk, P., Schweitzer, J., Schwier, V. & Wolf, E. (2021). Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung. *Themenheft der Zeitschrift PraxisforschungLehrer*innenBildung*, 3(5).
- Betz, T. & Rothe, A. (2018). Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 285–300.
- Bolland, A. (2011). *Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr, U. Geb-

- hard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133–158). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Springer.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 41–60. <https://doi.org/10.25656/01:6804>
- Dewe, B. (2013). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Band 2* (3. Auflage, S. 95–116). Springer.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2005). Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 27–51). Springer VS.
- Dlugosch, A. (2010). Biographie. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 1: Wissenschaftstheorie* (S. 275–279). Kohlhammer.
- Dlugosch, A. (2016). Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Koordinatensysteme (sonder-)pädagogischer Professionalisierung. In S. Jennessen & R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (S. 127–135). Kohlhammer.
- Dlugosch, A. & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenziale im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76(5), 501–513.
- Dlugosch, A., Henter, M. & Baumer, K. (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PraxisforschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 233–252. <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>
- Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S. 129–151). Budrich Verlag.
- Epp, A. (2023). Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung. *Historia scholastica*, 1(9), 55–81.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Gensicke, D. (1998). Individualität und Bildungsprozesse. Zum Konzept pädagogischer

- Professionalität aus der Perspektive universitärer Lehre. Dissertation an der Universität Hannover. <https://edocs.tib.eu/files/e002/243436416.pdf> (20.02.2024).
- Gudjons, H., Wagener, B. & Pieper, M. (1999). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Klinkhardt.
- Hauser, B. & Wyss, C. (2021). Mythos Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 7–11.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer.
- Helsper, W. (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In W. Doris, R. Thorid & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151–168). Klinkhardt.
- Hierdeis, H. (2006). *Erzählen. Psychoanalytische Reflexionen. Schriften der Innsbrucker Gesellschaft für Psychoanalyse. Band 2*. Lit-Verlag.
- Hierdeis, H. (2021). Erinnern und Erzählen. Skizzen zum Umgang mit Erzählter Schulgeschichte. In B. Ahrbeck, M. Dörr & J. Gstach (Hrsg.), *Jugendkriminalität. Delinquenz verstehen, pädagogisch intervenieren* (S. 197–208). Psychosozial-Verlag.
- Hodkinson, Ph. & Harvard, G. (1994). Competence-based Learning in Teacher Education. In G. R. Harvard & Ph. Hodkinson (Hrsg.), *Action and Reflection in Teacher Education* (S. 55–68). Norwood.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt.
- Kratz, M. (2022). Sprachsymbolisierung als transformativer Bildungsprozess. Alfred Lorenzers Angebot an den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs. In M. Dörr, A. Würker & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 185–196). Beltz.
- Kratz, M. & Jester, M. (2022). Transformation transdisziplinär. Wie im Zwischenraum der Disziplinen neue Perspektiven entstehen. *Pädagogische Rundschau*, 76(4), 497–500.
- Kratz, M. & Zimmermann, D. (2024). Reflexionsräume als soziale Gebilde. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (S. 119–140). Psychosozial-Verlag.
- Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 6(2), 147–158.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1996). Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik. Biographie als vermittelnde Kategorie. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2* (S. 67–84). Schneider-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WIFF-Expertise. DJI.
- Page, T.M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional

- standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *International research and pedagogy*, 41(2), 180–202.
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4(5), 5–33.
- Rott, D., Gilhaus-Schütz, J., Hochhaus, K. & Fischer, C. (2021). Das eigene Lernen biographisch betrachten: Lernbiographiekurven als Instrument in der Lehrer*innenbildung. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 249–264. <https://doi.org/10.11576/hlz-4163>
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 9–36). Springer VS.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- te Poel, K. (2020). Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 164–182.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 1–13.
- Völter, B. (2018). Biographie und Professionen. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidar (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 473–484). Springer.
- Walter, H.-J. (1991). Die Erzählgruppe – eine psychoanalytische Methode. In T. Hug (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft als Lebensform* (S. 156–170). Österreichischer Studienverlag.
- Welsch, J. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftskritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Suhrkamp.
- Wernet, A. (2006). *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404–447). Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (2001). Zeitdiagnose: Nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose Theoriebeobachtungen* (S. 155–178). W. Bertelsmann Verlag.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.25656/01:4599>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Biografische Notizen

Marian Kratz, Vertr. Prof., Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, ist Akademischer Rat an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Seine Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen im Bereich psychoanalytischer und sozialpsychologischer Geschlechter- und Kulturforschung sowie der Professionalisierungsforschung.

Andrea Dlugosch, Prof. Dr., ist Professorin für Pädagogik bei erschwerem Lernen und auffälligem Verhalten, Institut für Sonderpädagogik, FB Erziehungswissenschaften, Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU) Kaiserslautern-Landau, Campus Landau. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Biografie als Leitkategorie für Bildungsprozesse, Professionalisierungsforschung, Mentalisierungsorientierte Pädagogik, Soziale Netzwerkforschung.

Vom Leben erzählen: Warum und wozu diese ganzen Geschichten?¹

Jürgen Straub

»Irgendetwas ist geschehen am Beginn der Zeiten – irgendeine Geschichte mit Entscheidung, Handlung und Reaktion –, etwas, das dazu führte, dass wir sind, wie wir sind; und wenn wir unsere Art zu sein verstehen wollen, dann müssen wir diese Geschichte erinnern und immer wieder erzählen.«

Greenblatt, 2018, S. 28

Erinnerung an elementare Einsichten und eine außergewöhnliche Erzählung

Was Stephen Greenblatt in seiner »Geschichte von Adam und Eva«, dem angeblich »mächtigsten Mythos der Menschheit«, kundtut, gilt nicht nur für die Gattung und große Gruppen von Menschen, sondern für jedes einzelne Individuum. Zu verstehen, wer wir sind, macht es erforderlich, sich zu erinnern und zu erzählen, wie und wer wir geworden sind, und zu bedenken, wer wir sein möchten und vielleicht einmal sein werden. Woher kommen wir, wo befinden wir uns heute und wohin bewegen wir uns gerade, wohin werden oder wollen wir uns morgen ausrichten? Diese natürlich nicht nur geografisch gemeinten, sondern im seelischen, sozialen, moralischen und politischen Raum angesiedelten Leitfragen sind für die Bildung kollektiver und individueller Selbst- und Weltbeziehungen unerlässlich. Narrative der besagten Art gehören zu den anthropologischen Universalien und Notwendigkeiten – wie sehr sie sich im Einzelnen, in Inhalt und Form, unterscheiden mögen.²

-
- 1 Dieser Beitrag ist bereits 2022 im Band *Narrative Praxis. Ein Handbuch für Beratung, Therapie und Coaching*, herausgegeben von Arist von Schlippe, Maria Borcsa, Jan Olthof und Peter Jakob, bei Vandenhoeck & Ruprecht erschienen. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags.
 - 2 Darüber ist sich die Erzählforschung weitestgehend einig, gerade wenn der historische Wandel und die teils erheblichen kulturellen Unterschiede bezüglich der Inhalte und der Formen von Erzählungen beachtet werden. Im vorliegenden Essay werde ich nicht

Wie sich Menschen verstehen und wie sie ihrer materiellen, sozialen und kulturellen Welt begegnen sowie sich selbst gegenüber verhalten, hängt maßgeblich von den Geschichten ab, die sie erzählen. Die Geschichten, an die wir glauben und an die wir uns halten – weil wir Tatsachen in ihnen erkennen und anerkennen, wichtige Werte, Weisheiten und Tugenden vielleicht, kluge Lehren fürs Leben oder verbindliche Gebote und Verbote –, verleihen dem Dasein Bedeutung. Diesen Aspekt rückt nicht zuletzt die hier besonders interessierende narrative Psychologie ins Zentrum der Aufmerksamkeit (z. B. Boesch, 2021; Brockmeier, 2015; Bruner, 1990, 1998, 2003; Straub, 1998a, 1998b, 2019a, 2019b, 2019c). Erzählungen bestimmen mit, wie Personen zur mannigfaltigen, sich wandelnden Wirklichkeit Stellung nehmen. Sie legen zwar nichts vollkommen fest – ganz im Gegenteil, sind sie doch selbst wandelbar und meistens hochgradig polyvalent, also uneindeutig und damit offen für immer neue Lesarten. Sie sind aber auch nicht willkürlich und beliebig lesbar.

Der Mensch ist ein Geschichtenerzähler, der auf dem Grund seiner eigenen Erlebnisse sowie auch fremder Erfahrungen und Erwartungen, letztendlich »selbst erdachter« und »beglaubigter« Geschichten lebt, denkt,

auf jede terminologische Differenzierung achten, also etwa die alltagsprachliche »Erzählung« und »Geschichte« nicht von der wissenschaftlich gebräuchlichen »Narration« und dem »Narrativ« unterscheiden; dasselbe gilt für andere, in der weitgefächerten Erzählforschung, Erzähltheorie beziehungsweise Narratologie geläufige – aber natürlich alles andere als einheitlich verwendete – Begriffsbestimmungen. Nicht alle verfügbaren Unterscheidungen aufzugreifen, heißt natürlich nicht, völlig auf begrifflich-theoretische Genauigkeit zu verzichten. Wo es für die hier verfolgten Zwecke angebracht ist, werden auch unumgängliche Definitionen und Differenzierungen eingeführt. Wichtig ist z. B., dass die Rede vom »Erzählen«, von »Erzählungen« und »Geschichten«, »Narrationen« und »Narrativen« einen Plot beziehungsweise eine Fabel voraussetzt, also die sprachliche Organisation eines Geschehens in der Zeit. Zu den informativen Einführungen und Überblickswerken zählen gegenwärtig etwa Bal (2009), Herman (2007), Green (2002), Heinen und Sommer (2009), Herrman et al. (2005), Fludernik und Ryan (2020), Höcker et al. (2006), Hühn et al. (2009), Kindt und Müller (2003), Koschorke (2012), Martínez (2011, 2017), Martínez und Scheffel (2012), McQuillan (2000), Müller-Funk (2007), Nünning und Nünning (2002a, 2002b), Strohmaier (2013). Knappe Überblicke mit je eigenen Akzenten finden sich z. B. bei Meuter (2004), Saupe und Wiedemann (2015) und Straub (2020). Laufende Einblicke in den Fortgang der Forschung gewähren Fachzeitschriften wie etwa *Narrativ Inquiry* (<http://www.clarku.edu/faculty/mbamberg/narrativeINQ/index.htm>; seit 1991; bis 1997 unter dem Titel *Journal of Narrative and Life History*) oder *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung/Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research* (<https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis>).

fühlt, dieses tut und jenes lässt. Es gibt selbstverständlich weitere symbolische Formen, Praktiken und Institutionen, die es uns ermöglichen, aus an sich sinnlosen Ereignissen und Zuständen bedeutungsvolle, Orientierung stiftende Erfahrungen zu machen und sie anderen mitzuteilen. So leben, handeln und kommunizieren wir z. B. auch ikonisch, also *in und mit Bildern* (Plontke et al., 2022). Das Erzählen und die erzählten Geschichten sind jedoch besonders wichtig für das in symbolisch vermittelten Wirklichkeiten lebende, sich und seine Welt unentwegt auslegende Tier. Geschichten müssen nicht unbedingt sprachlich verfasst sein. Zu beachten gilt es jedoch, dass sprachliche Erzählungen wohl niemals ohne Verluste in ein anderes Medium übertragbar sind, wengleich z. B. auch Bilder Geschichten erzählen können oder Menschen ihren Tänzten oder sogar der Musik eine narrative Struktur verleihen können. Viele Dinge – Objekte beliebiger Art, geliebte Erinnerungsstücke etwa – sind eigentlich *narrative Abbreviaturen*: Sie enthalten Geschichten oder verweisen auf sie, erhalten also ihre jeweilige Bedeutung – für bestimmte Menschen – erst dann, wenn diese latenten oder impliziten Erzählungen entfaltet werden. Generell gilt: Der Mensch orientiert und bewegt sich unweigerlich in narrativen Bedeutungsgeweben, in erzählerisch entworfenen und ausgestalteten *Zeit-Räumen*.

Das Gesagte trifft auch auf jedes einzelne Individuum zu. Sein praktisches Selbst- und Weltverhältnis sowie sein symbolisches Selbst- und Weltverständnis sind in erheblichem Maße narrativ strukturiert. Sie sind in Genese und Beschaffenheit von der soziokulturellen Praxis des Geschichtenerzählens abhängig. All das ist eine anhaltende Tätigkeit, mit der Individuen beginnen, sobald sie als Kinder Geschichten in ihrer Struktur, Dynamik und vielfältigen Funktion zu verstehen lernen und bald schon selbst nach einer in ihren Grundstrukturen festgelegten, universellen Narrationsgrammatik erzählen können, über die »narrativ kompetente« Sprecher verfügen, ohne sie als Regelsystem explizieren zu können (vgl. Straub, 1998b, 2011, 2020; Boueke et al., 1995). Menschen sind als geschichtliche Lebewesen andauernd in Geschichten verstrickt (Schapp, 1953), und zwar in einem doppelten Sinne: Einerseits sind sie in die *Ereignis*geschichten verwickelt, also in all das, was mit oder ohne das eigene Dazutun gerade *geschieht*, dereinst passiert ist oder bald geschehen wird. Andererseits bewegen sie sich im symbolischen Raum der *erzählten* Geschichten, die die Subjekte bilden und immer wieder umbilden, weil vergangene Ereignisse stets aufs Neue und immer wieder anders erinnert und ausgelegt werden. Das kann nicht nur, das muss so sein: Jede Vergangenheit ist als narrative

Rekonstruktion und symbolische Repräsentation eines ehemaligen Geschehens veränderlich, sie kann tatsächlich »besser« oder »schlechter« werden (Rüsen, 2002). Wir ändern Vergangenheiten im Lichte unserer neuen Erfahrungen und Erwartungen. Wir verstehen, was war, immer wieder anders, in Abhängigkeit von unseren sich wandelnden Gegenwartsdeutungen und den imaginierten, antizipierten künftigen Ereignissen.

Erzählungen integrieren die *zur Sprache* sowie zugleich *in eine zeitliche Ordnung gebrachten* Ereignisse oder Geschehnisse, vergangene, gegenwärtige oder dank unserer Vorstellungskraft vorweggenommene. Autobiografische Narrative und andere Selbstthematisierungen artikulieren und ordnen in einer symbolischen und temporalen Form insbesondere auch *subjektive Erlebnisse*, die fortan als mitteilbare und teilbare, anerkennungswürdige oder auch kritisch reflektierbare *Erfahrungen* memoriert und kommuniziert werden.

»Erlebnisse« können zwar symbolisch oder hermeneutisch vermittelt sein. Sie sind aber gleichwohl *leibliche* Phänomene, die wirklich und wirksam sind, ohne bereits symbolisch durchformt und sprachlich artikuliert worden zu sein. Sie können unser in bisherigen Erfahrungen verwurzeltes Wissen irritieren. Sie können das, was wir kennen und als mehr oder minder gefestigte Erfahrungs- und Wissensordnung kommunizieren, stören. Erlebnisse können uns überraschen, zum Guten wie zum Schlechten. Solche *vergleichsweise* unmittelbaren, durch und durch *subjektiven* – affektiven, emotionalen, leiblichen – Erlebnisse unterscheidet ich terminologisch also von »Erfahrungen« (und auch von »Erwartungen«), die stets in irgendeinem Medium ausgedrückt sind, das heißt: bereits eine symbolische Form oder Gestalt angenommen haben (sprachlicher oder bildlicher, diskursiver oder präsentativer Art; vgl. Langer, 1965). Erfahrungen sind in ihren Eigenheiten bereits bestimmt. Während vergangenheits- oder zukunftsbezogene, aktuelle Erlebnisse in ihrem Kern radikal subjektiv sind, sind Erfahrungen intersubjektiv nachvollziehbar, also notwendigerweise *soziale* Phänomene. Erfahrungen sind mitgeteilte und geteilte Sachverhalte. Erzählungen *verwandeln* Erlebnisse in Erfahrungen (und Erwartungen), die andere verstehen können sollen. Sie vermitteln zwischen dem Selbst und den anderen. Sie sorgen nicht zuletzt dafür, dass sich Personen, weil und während sie erzählen, selbst verstehen und »bei sich heimisch fühlen«. Das muss nicht immer glücken und gelingt tatsächlich häufig nur unzulänglich. Deswegen ist uns allen das frustrierende Gefühl geläufig, beim besten Willen nicht angemessen ausdrücken zu können, was

wir erlebt haben. Es fehlen uns die Worte, die unseren Erlebnissen angemessen wären. Wir fühlen uns unbehaglich, wenn wir Erlebtes nicht in zufriedenstellender Weise als Erfahrung oder Erwartung kommunizieren, mit anderen teilen und bedenken können. Nicht alles lässt sich – gleich gut, deutlich und klar – erzählen. Das Paradebeispiel bilden bekanntlich traumatische Erlebnisse, die häufig durch ihre partielle Unaussprechlichkeit und Unbewusstheit definiert werden. Traumata entziehen sich ihrer (vollständigen) Symbolisierung, egal in welchem Medium. Sie wirken fort, wo die Sprache verstummt und das Reich des Unsagbaren beginnt, ein diffuser seelischer Ort, in dem vage Anzeichen, unverständliche Träume, Flashbacks, fragmentierte und aktionale Erinnerungen vorherrschen (vgl. Straub, 2014, 2015). Erzählungen können ehemalige, gegenwärtige oder erwartete Erlebnisse mehr oder weniger klar zum Ausdruck bringen. Sie können Erfahrungen und Erwartungen lediglich andeuten oder filigran artikulieren (was Schriftstellerinnen meistens besser gelingt als Wissenschaftlern; daher greifen wir gern zur Literatur, sobald wir etwas von uns sowie dem Leben der anderen verstehen wollen).

Erzählungen mögen uns langweilen oder faszinieren und mal mehr, mal weniger zu denken geben. Manche von ihnen beschäftigen einzelne Personen oder große Gruppen von Menschen zeitlebens. Einige gelten als Menschheitserzählungen, die eigentlich alle angehen. Kehren wir noch einmal zu Greenblatts Buch über die Geschichte von Adam und Eva zurück, diesem Mythos über die Kindertage einer Gattung, die erst durch bestimmte Ereignisse zu einer über den Globus verstreuten Ansammlung von »Menschen wie wir« geworden ist. Wie der an Geschichten interessierte, sein ganzes Leben lang von ihnen faszinierte und sie erforschende Literatur- und Kulturwissenschaftler metaphorisch sagt, erzählt er in seinem Buch die »Lebensgeschichte« dieser außergewöhnlich wirkmächtigen Erzählung von Adam und Eva. Er lässt dabei so gut wie nichts aus, was mit ihr verbunden ist oder in Verbindung gebracht werden kann:

»Seitdem sie erzählt wird, in vielen langen Jahrhunderten, lagerte sich ein enormer Apparat an, Hilfsmittel aller Art; Lehrer wiederholten sie ohne Ende; Institutionen belohnten die Gläubigen und strafte die Skeptiker; Intellektuelle trieben die Nuancen hervor und lieferten konkurrierende Deutungen, Lösungen für die Rätsel dieser Erzählung; Maler ließen sie lebendig werden. Die Erzählung selbst blieb ziemlich unberührt von diesen vielschichtigen Elaborationen. Oder anders gesagt: so ziemlich alles, was

später auf die Erzählung folgte, scheint von ihrer schier unerschöpflichen Energie gezehrt zu haben, so als sei ihr Kern radioaktiv. Adam und Eva sind Sinnbild der sonderbaren, der unerschöpflichen Kraft, die dem innewohnt, was Menschen erzählen« (Greenblatt, 2018, S. 15).

Und einige von diesen Narrationen – gar nicht so wenige, darunter auch banal erscheinende Alltagserzählungen oder kurze autobiografische, episodische Erzählungen – verraten etwas vom existenziellen Selbst- und Weltverständnis des Menschen und führen uns vor Augen, was es heißt oder zumindest heißen kann, ein Mensch zu sein. Man liest sie – wie etwa die biblische Vertreibung aus dem Paradies – als »Hymnus auf menschliche Selbstverantwortung« oder als »dunkle Fabel menschlicher Verworfenheit, eine Feier des Mutes und Anstiftung zu brachialer Misogynie. Das Spektrum, das sie im Lauf einiger tausend Jahre bei unzähligen Individuen und Gemeinschaften hervorgerufen hat, ist frappierend« (ebd., S. 16). Mythische Erzählungen sind polyvalent, überdeterminiert und multifunktional. Beinahe alle setzen mannigfache Wirkungen frei und erfüllen vielerlei Funktionen. Allerdings vermögen nur ganz wenige eine derartig überwältigende, geradezu verwirrende Vielzahl an verschiedenen, heterogenen und konfliktträchtigen Auslegungen zu provozieren wie die Geschichte von Adam und Eva, und dies über Jahrtausende hinweg.

Im angesprochenen Fall sind die entscheidenden Momente im Werdegang der Gattung *verbotene Handlungen* jener ersten Menschen selbst, die sich bekanntlich verführen ließen, einen Apfel vom Baum der Erkenntnis zu verzehren. Deswegen haben sie, so behauptet der Mythos, ihre Vertreibung aus dem Paradies und damit die ganze Mühsal ihres nunmehr endlich und beschwerlich gewordenen Daseins selbst zu verantworten. Das Bewusstsein des bevorstehenden Todes, die unentwegte, beschwerliche Arbeit, aber auch das sexuelle Begehren kommen mit der ersten Grenzüberschreitung in die schlagartig verwandelte Welt des schon bald aus dem Garten Eden hinausgejagten Menschen. Daraus erwächst eine bleibende Differenz, eine Kluft und Spannung:

»Der biblischen Erzählung nach muss der Spezies etwas widerfahren sein, kurz nachdem Gott sie geschaffen hat. Die Menschheit hätte nicht unbedingt zu dem werden müssen, was sie heute ist – es hätte alles auch ganz anders kommen können. Das Bild vom Mann und der Frau im vollkommenen Garten Eden lässt eine Spannung erkennen zwischen den Dingen,

wie sie sind, und den Dingen, wie sie sein könnten. In diesem Bild wird ein Sehnen danach spürbar, andere zu sein als die, zu denen wir geworden sind« (ebd., S. 27).

Es wird in der Erzählung und ihren zahllosen Auslegungen aber auch deutlich, wer wir unter welchen sich wandelnden Umständen geworden sind, weshalb wir Menschen jene verantwortlichen, moralisch fehlbaren und auch in anderen Hinsichten unvollkommenen, unzulänglichen Lebewesen sind, die wir nun einmal sind. Die Notwendigkeit moralischer Orientierungsbildung und Entscheidungsfindung kommt nicht von ungefähr, behauptet der biblische Mythos – und bietet eine narrative Erklärung an, die nicht allein, aber gerade auch die moralische Struktur eines zur Freiheit verdamnten Geschöpfes plausibilisieren soll. Die Quelle der Moralität liegt im ersten »Sündenfall« (so sagen es zumindest die christlichen Lesarten). Das müssen wir als Anhänger der modernen Wissenschaften natürlich nicht glauben, jedenfalls nicht genau so, wie es dasteht. Dieser narrativen Erklärung wird man dennoch nicht jede Sinnhaftigkeit und Überzeugungskraft absprechen wollen. Sie macht, unabhängig von ihrem historischen Realitäts- und Wahrheitsgehalt, etwas intelligibel, was ohne sie dunkel und verschlossen bliebe. Sie bietet eine Chance zum verstehenden Erklären der Entstehungsgeschichte und des Werdegangs der Menschheit an, die – und das ist entscheidend, zumal in psychologischer Sicht – viele Identifikations-, Reflexions- und Orientierungsangebote bereithält. Wir entnehmen diesem Narrativ etwas über alle. Seit Adam und Eva den Apfel vom Baum der Erkenntnis gegessen und so gegen das strenge, einzige Verbot in einer von Gott geschaffenen Ordnung verstoßen haben, ist das Dasein des ζῶον λόγον ἔχον (»zōon lōgon échon«) in eine grundsätzlich moralische Lebensform von freien und verantwortlichen Menschen eingebunden. Ihre körperlichen Bedürfnisse und somatischen Triebe teilen sie weiterhin mit dem Leben vieler Tiere, und auch wegen seiner nun erwachten sinnlichen Begehren, affektbesetzten Wünsche und emotionalen Regungen ist jeder Mensch natürlich mehr und anderes als ein bloßes *Animal rationale*, ein intelligentes, denkendes Wesen, das zwischen moralischen Alternativen kraft eigener Vernunft und Urteilskraft begründete Wahlen trifft. Im ersten Vergehen liegt der Ursprung einiger wesentlicher, postparadiesischer Eigenschaften der Menschen. Darin gleichen sie sich, bei allen sonstigen Unterschieden. Im Aufbegehren und dem nicht mehr rückgängig zu machenden Verstoß gegen das göttliche Gesetz, der nicht

bloß Genuss, sondern vor allem Erkenntnis und, damit verbunden, Macht versprach, verortet der Mythos den Anfang der Menschheitsgeschichte im engeren Sinn. Solange Adam und Eva im Paradies verweilten, gehörten sie eigentlich noch gar nicht zu uns, standen vielleicht den Göttern und Engeln sogar näher als ihren eigenen leiblichen Nachfahren. Sicher ist, so behauptet es jedenfalls die einflussreiche Erzählung: Die beiden Aufbegehrenden brachten die Existenz der Mühseligen und Beladenen und alles, was uns dieses irdische Leben bis heute zumutet und aufbürdet, aber auch gewährt und schenkt an Freuden und Errungenschaften, erst ins Rollen.

Der alttestamentarische Mythos – von dem es übrigens, wie Greenblatt darlegt, allerlei Varianten und Verwandte in vielen Kulturen der geschichtlichen Welt des Menschen gibt – erzählt nicht nur eine Geschichte, die die Entstehung der in die Struktur der menschlichen Lebensform eingelassenen Moralität (und in gewisser Weise auch der spezifischen Sozialität dieses sprechenden Tiers) narrativ erklären soll, sondern auch weitere wesentliche Eigenarten eines angeblich nach Gottes Ebenbild geschaffenen Geschöpfes intelligibel macht. Eine davon ist von herausragender Bedeutung: Der erste Ungehorsam und Gesetzesbruch pflanzt dem Menschengeschlecht eine bleibende *Sehnsucht nach dem Vollkommenen* ein, ein unstillbares Verlangen nach dem verlorenen Paradies. Die ersten Menschen im Garten Eden mussten es noch gar nicht in jener konflikt- und krisenträchtigen Spannung zweier Geschlechter aushalten, wie sie Adam und Eva erst nach ihrer Ausweisung aus dem Paradies kennenlernten. Mit dem Gesetzesbruch kommt eine Ordnung in die Welt des Menschen, in der eine niemals zu stillende Sehnsucht zentral ist. Das verlorene Vollkommene kann seit der Vertreibung aus dem Paradies lediglich noch in Augenblicken gespürt werden, etwa im symbiotischen Moment der physischen und psychischen Vereinigung zwischen Mann und Frau. Ähnliches gilt wohl für einige weitere Erfahrungen der »Selbsttranszendenz« (Joas, 1997). Entscheidend ist: Die besagte Sehnsucht wird in der Geschichte zu einer der wichtigsten Motivationsquellen, aus denen unser Handeln seine Antriebskraft schöpft. Für das Erzählen gilt das in besonderem Maße und in eigen tümlicher Weise. Dies sagt nun nicht allein der große Menschheitsmythos des Alten Testaments.

Genau das behauptet nämlich auch die moderne Psychologie, namentlich etwa Ernst Boesch, einer der bedeutenden Kulturpsychologen in der globalisierten Welt des 20. und frühen 21. Jahrhunderts (vgl. Straub et al., 2020). In seinen Schriften wird die »Sehnsucht« (Boesch, 1998, 2000,

2005, 2021) zu einem motivations- und handlungstheoretischen Grundbegriff, speziell eben die Sehnsucht nach jenem *Vollkommenen*, das durch das Paradies repräsentiert wird. Man braucht nicht alles zu glauben, was über Adam und Eva zu lesen ist, und kann dennoch diese Interpretation der Geschichte nachvollziehen. Man kann sie als *anthropologisch* und *psychologisch gehaltvoll* auffassen und wertschätzen. Just dies tut Boesch, wenn er in einem seiner allerletzten Texte – nur scheinbar weit weg von wissenschaftlichen Ambitionen – die Geschichte von Adam und Eva nacherzählt, und zwar lang und breit, um diese »Mär« schließlich im angedeuteten Sinn auszulegen und seiner wissenschaftlichen Terminologie anzuverwandeln und einzuverleiben (Boesch, 2021, im letzten Kapitel). Die Sehnsucht nach dem Vollkommenen wird bei diesem Autor ebenso zu einem psychologischen Fachbegriff wie die – wiederum *subjekt*theoretisch explizierten – Termini »Mythos« und »Phantasma« (vgl. hierzu auch Boesch, 1991). Alle Menschen leben und handeln vor dem Horizont ihrer subjektiv relevanten Mythen und Phantasmen, sie bewegen sich auf dem Boden unstillbarer Sehnsüchte, deren elementare Version von einem Leben ohne Spaltungen und Störungen, Brüche und Risse, Zweifel und Verzweiflung träumt. Dass diese Quelle unserer Motivation niemals ganz zum Ziel führt, sondern allenfalls eine kurze Berührung mit dem Ersehnten gewährt, wissen wir in aller Regel. Wer das vergisst, verspricht den Himmel auf Erden und verwandelt sie über kurz oder lang in eine Hölle. Sobald absolute und totalitäre Maßstäbe verbindlich werden, verbindet sich die sehnsuchtsvolle, utopische Energie bekanntlich allzu leicht mit reinheitsbesessenen Ordnungsvorstellungen, die exzessive Gewalt gegen alle Abweichungen, fremde Andere und Außenseiter zumal, freisetzen und aus der »schönen neuen Welt« über kurz oder lang ein dystopisches Desaster machen kann.³

Für Boesch ist der Mensch nicht zuletzt ein *Homo narrator* (Boesch, 2000). Als solcher erzählt er Geschichten, um sich und seine Welt zu verstehen und in der zeitlichen Dimension erklären zu können. Auf diesem narrativen Grund leben und handeln Menschen, entwerfen sie sich und

3 Das ist eines der Lebensthemen nicht allein von Boesch, sondern von vielen anderen zeitgenössischen Autoren, die die totalitäre, exzessive Gewalt, die das 20. Jahrhundert so sehr prägte, stets vor Augen haben. Exemplarisch erinnere ich an Zygmunt Bauman (z. B. 1992), der meistens im Schatten dieses vor allem in der Shoah real gewordenen Horrors denkt (siehe auch Straub, 2020).

ihre Welt, bestimmen, was ihnen wichtig und wertvoll oder einerlei und gleichgültig ist. Das Erzählen dient nicht allein in Boeschs »narrativer Psychologie« zahlreichen Zielen, Zwecken oder Funktionen. Eine zentrale, ja entscheidende Funktion ist das von der Sehnsucht nach Vollkommenem gespeiste Bilden sogenannter *Ich-Umwelt-Gleichgewichte*. Darunter begreift Boesch eine Art dynamisches Fließgleichgewicht zwischen *Innen und Außen*, zwischen der Seele des Einzelnen und der materiellen, sozialen und kulturellen Welt. Das Erzählen zielt *als solches* auf ein harmonisches Verhältnis zwischen Innen und Außen, auf ein ganzheitliches Gefühl, in dem das Ich und die Anderen, das eigene Selbst und die vielgliedrige »Welt da draußen« eins sind. Das ist der Kern seiner subjektwissenschaftlichen Erzähltheorie. Das heißt selbstverständlich nicht, in Erzählungen könne nicht von Schrecklichem die Rede sein, von Gewalt und Gräueln aller Art, von Leid und Schmerz. Das ist bekanntlich zur Genüge der Fall. Doch wenn auch nicht immer Einklang und Versöhnung erreichbar sind, so kann das Erzählen von Geschichten zumindest das Unversöhnliche und Unversöhnbare, das Gefährliche und Bedrohliche, Verunsichernde und Ängstigende bannen, indem es im Raum einer symbolischen Tätigkeit kontrolliert, gestaltet und geformt wird. Das Erzählen von Geschichten bringt Kontingentes im Leben – also das Unvorhersehbare, Unbeherrschbare – nicht zum Verschwinden, verwandelt es jedoch in »narrative Kontingenz« (siehe unten). Erzählen erweitert unser Verständnis von dem, was um uns herum und, damit verwoben, in uns selbst vor sich geht.

Dass all dies niemals vollständig zu erreichen ist, dass also die elementare Sehnsucht nach Vollkommenem nicht länger als einen Augenblick »beruhigt« werden kann, gehört zum Bewusstsein des erzählenden, erzählten Selbst. Dieses melancholische Bewusstsein ist ein integraler Bestandteil der symbolischen Tätigkeit des Erzählens. Die auch im Erzählen leitende Sehnsucht nach dem Vollkommenen zielt auf eine Unterbrechung des allzu häufig von Konflikten und Krisen, Verunsicherungen und Verwerfungen, Ängsten und Befürchtungen gekennzeichneten Daseins. Das gilt in besonderer Weise für »moderne Menschen«, die vielfach ohne jeden Glauben an Gott, seinen Beistand und Trost auskommen müssen. Sie sollen vieles aus sich selbst schöpfen und, ungeachtet der von anderen erfahrenen Unterstützung, letztlich in einsamer Freiheit verwirklichen. Auch deswegen ist das Erzählen bis heute so wichtig und unverzichtbar, im Alltag so gut wie in speziellen Institutionen wie etwa der Psychoanalyse oder Psychotherapie.

Man sieht hier an einem aussagekräftigen Beispiel, dass auch die moderne, säkulare Psychologie durchaus genealogische Verbindungen zu religiösen Mythen unterhalten kann. Die allen Personen unangenehme, sie vielleicht zum Handeln bewegende Diskrepanz zwischen persönlichen Istzuständen und Sollwerten ist für Boesch's dynamische Psychologie von grundlegender Bedeutung. Diese Differenz zwischen Sein und Sollen, Realität und Ideal ist dem Handeln jeder Person und dem menschlichen Sein insgesamt eingeschrieben. Die Sehnsucht sowie verwandte motivationspsychologische Begriffe erhalten damit einen zentralen Stellenwert als Grundbegriffe der symbolischen Handlungstheorie und Kulturpsychologie Boesch's.

Nicht allein Schöpfungsmythen vermitteln ein Bild unserer selbst und unserer Welt. Das trifft für zahllose Erzählungen unterschiedlicher Art zu. Es muss etwas geschehen sein, was sich erzählen lässt und was erzählenswert ist. Die heute in vielen wissenschaftlichen Disziplinen beheimatete Erzähltheorie weiß dies seit Langem. Auch in der narrativen Psychologie ist diese elementare Einsicht zu einem Gemeinplatz geworden (vgl. neben Boesch's Arbeiten z. B. auch die zitierten Werke von Brockmeier oder Bruner oder von Boothe, 1992, 2010, deren psychoanalytischer Ansatz dem Wunsch und Begehren einen vergleichbaren Stellenwert einräumt wie Boesch der Sehnsucht).

Greenblatt berichtet, wie erwähnt, von allen möglichen Auslegungen der biblischen Geschichte und einem breiten »Aufgebot von Spezialisten, das in Spätantike, Mittelalter und Renaissance aus der Erzählung von Adam und Eva noch die letzten Bedeutungsschichten herauskitzelte« (Greenblatt, 2018, S. 17). Es gab endlose Studien zu diesem mythologischen Stoff, alle möglichen Leute machten sich darüber her: Medizinerinnen, Sprachforscher, Naturforscherinnen, Rechtsgelehrte, Philosophinnen und andere, die moralische Lehren aus der Erzählung zogen, in der westlichen Welt auch bildende Künstler, die dem Mythos irgendwann – auch in der Literatur – einen realistischen Auftritt verschafften (der im Übrigen erst in der Renaissance, also »im Zeitalter Dürers, Michelangelos und Miltons«, stattfand; ebd., S. 19). Erst dann »gelang es, die ersten Menschen überzeugend real, ihre Geschichte tatsächlich lebendig erscheinen zu lassen« (ebd., S. 19). Neben den genannten Spezialistinnen sind natürlich auch Geistliche aller Art in vorderster Front an der Auslegung des Mythos beteiligt gewesen. Der Mythos wurde nicht nur zu einem »Eckpfeiler christlicher Orthodoxie« (ebd., S. 19), sondern auch in den anderen monotheistischen Religionen zu

einem Grundstein des religiösen Glaubens und der Theologie. Vor allem im Christentum stehen bekanntlich die Verfehlung und Vertreibung im Mittelpunkt, in der islamischen Tradition dagegen wird das Ganze als eine Art »Irrtum verstanden und nicht als abscheulicher Frevel, der sich auf alle Nachgeborenen überträgt« (ebd., S. 17). Greenblatt erzählt von Rabinen und frühen Christen, aber auch von den Mufassireen des Islams, also bestimmten Exegeten des Korans, die sich allesamt mit Adams und Evas Geschichte befassten, und zwar in je eigener Weise. Die Rabinen zogen den Schluss, dass die Weisung, die Erde zu bebauen, nicht landwirtschaftliche Arbeit bedeute, sondern das Studium der Thora; die frühen Christen rückten die Sündhaftigkeit der ersten Tat von Eva und Adam und ihre fürchterlichen Konsequenzen ins Zentrum, setzten sodann aber ganz auf Jesus Christus, dessen Selbstopfer den entstandenen Schaden für die Gattung wiedergutmachen sollte. Die Muslime dagegen betrachteten das Ganze nicht als sündhaftes Vergehen, sondern, wie gesagt, eher als eine Art Irrtum, von dem der größte Prophet die Menschen schon befreien würde; das nämlich war Mohammeds Aufgabe. Greenblatt breitet in seinem Buch eine enorme Vielfalt an Lesarten des alten Mythos und der Konsequenzen, die bestimmte Leute zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten daraus zogen, aus. Das dürfen wir hier nun auf sich beruhen lassen. Hervorzuheben ist dagegen, dass dieser Autor nicht müde wird zu betonen, dass die Geschichte von Adam und Eva ganz besonders für »die einfachen Menschen« gedacht war und sie tatsächlich seit zahllosen Generationen in den Bann zieht:

»[S]ie, die unter der Kanzel der Erzählung gelauscht hatten, die sie von Darstellungen an Kirchenwänden und Türen kannten, die sie von Eltern oder Freunden gehört hatten, [kamen] wieder und wieder auf diese Erzählung zurück: Wenn sie nämlich Antworten suchten auf die Rätsel und Fragen, die sie beschäftigten und verwirrten. Die Erzählung half zu erklären, spiegelte zumindest, was so beunruhigend war an Geschlechtsverkehr, an den Spannungen in der Ehe, an physischem Leiden und erschöpfender Arbeit, an niederschmetterndem Verlust und Trauer. Sie schauten auf Adam und Eva, und wie die Rabinen, Priester und muslimischen Exegeten begriffen auch sie etwas ganz Entscheidendes über sich selbst. Die Erzählung von Adam und Eva spricht uns alle an, sie handelt davon, wer wir sind, woher wir kommen, warum wir lieben, warum wir leiden. Ihr weiter Horizont scheint Teil ihrer Gestaltung. Drei großen Glaubenswelten dient sie als einer ihrer Grundsteine, geht zugleich aber jeder Religion voraus, zumindest behauptet sie das. Sie stellt

dar, auf welche seltsame Weise sich unsere Gattung zu Arbeit, Sex und Tod verhält – zu Grundtatsachen des Daseins, die wir mit allen anderen Tieren gemeinsam haben; sie macht diese zum Gegenstand der Spekulation, so als wären sie miteinander verbunden, bedingt durch etwas, was wir getan haben; so als könnte allenfalls alles auch ganz anders gekommen sein« (ebd., S. 18).

Greenblatt macht, wie viele andere, nicht zuletzt auf den Sachverhalt aufmerksam, dass die biblische Schöpfungsgeschichte die Besonderheit des Menschen herausstellt, nämlich seine ihm zugebilligte und auch aufgebürdete Herrschaft über die anderen Tiere und die Welt. Man mag das »anthropozentrisch« finden und kann dennoch festhalten: Es ist, wie Greenblatt meint, eine bemerkenswerte Eigenheit, dass das sprachbegabte Wesen eine *Schöpfungsgeschichte* erdacht hat, die, in dieser oder jener Variante, in allen Kulturen anzutreffen sei. Überall sind ein Ursprung und Anfang der ganzen Geschichte ausgemacht worden. Und davon zu erzählen, das sei nun einmal spezifisch menschlich. So bewundernswerte Leistungen die Schimpansen und andere Tiere vollbrächten, so sei nicht bekannt, dass sie sich eine derartige Geschichte erzählen oder überhaupt Geschichten, die nicht zuletzt Ausdruck einer unbändigen Neugier und Selbstreflexion seien, eines unaufhörlichen Nachdenkens über das eigene Leben und die Frage, was man damit wohl noch so alles anstellen könne. Ein weiser Rat folgt dieser Feststellung auf den Fuß: Man möge das nicht nur als »Zeichen unserer Besonderheit« (ebd.) verbuchen, sondern auch als ein Eingeständnis begreifen,

»dass wir Verlorene sind, ohne Orientierung, dass wir uns unwohl fühlen in unserer Haut, dringend einer Erklärung bedürftig. Vielleicht ist das Erzählen einer Schöpfungsgeschichte ein Symptom unseres Unbehagens – wir wollen uns beruhigen, darum erzählen wir uns eine Geschichte. Vielleicht aber hat sich unsere Spezies auch irgendwie selbst überboten, hat, irgendwie zufällig, einen Entwicklungsschritt getan, und der hat uns auf einen Weg geführt, den wir selbst noch nicht wirklich verstehen können und der unsere spekulative, Geschichten erzählende Intelligenz geweckt hat« (ebd., S. 28).

Es geht um den zutiefst verunsicherten Menschen, der niemals ganz bei sich zu Hause ist, nicht heimisch werden kann – und sich mit dem Erzählen von Geschichten genau darüber hinwegtröstet, sich zumindest vorübergehend beruhigt. Dabei mögen mitunter illusionäre Verklärungen der bedrückenden Wirklichkeiten entstehen. Hilfreich, sogar heilend oder zumindest tröstend

und manchmal beglückend kann das schöpferische Erzählen dennoch sein. Dazu vor allem erzählen wir Geschichten, und dabei geht es offenbar nicht allein um Unterhaltung. Das tun alle Menschen, wie auch Hannah Arendt schreibt: »Das Hauptmerkmal des menschlichen Lebens, dessen Erscheinen und Verschwinden weltliche Ereignisse sind, besteht darin, dass es selbst die Ereignisse in sich gleichsam zusammensetzt, die am Ende als eine Geschichte erzählt werden können, die Lebensgeschichte, die jedem Menschen zukommt« (Arendt, 1981, S. 89f.). Egal, ob wir auf eine Person oder eine beliebig große Gruppe bis hin zur gesamten Menschheit schauen: Erzählungen gehören zur *Conditio humana* – selbst wenn sie sich in ihren Inhalten und Formen wandeln und auch in einer Gegenwart stark unterscheiden mögen.⁴

Um zu verstehen, wer ich bin oder wer wir sind, müssen wir die Geschichte, die zu mir oder uns hinführt, wieder und wieder erzählen. Dies bedeutet keineswegs, stets dasselbe zu erinnern und zur Sprache zu bringen, ganz im Gegenteil. Zu den faszinierenden Aspekten eines jeden Selbst und auch eines jeden Kollektivs gehört, dass es sich im Lauf der Zeit immer wieder anders erzählen muss, wenn es sich verstehen und seiner selbst gewiss werden möchte. Eigentlich sind es stets mehrere, in aller Regel viele Geschichten, die zu mir oder zu uns hinführen – und nicht eine einzige, einzig wahre und erklärungskräftige. In diesem Feld gibt es keine ewige Konstanz und absolute Sicherheit, wohl aber narrative Plausibilität und überzeugende Korrekturen, die es gestatten, die Fragen »Wer bin ich?« und »Wer sind wir?« womöglich in zufriedenstellender Weise zu beantworten, einleuchtender und überzeugender jedenfalls als bisher.

Warum und wozu das alles? Kleine Ordnung vielfältiger Funktionen des Erzählens

Ich möchte im zweiten Teil der vorliegenden Abhandlung eine kurze kommentierte Auflistung möglicher Funktionen des Erzählens präsentieren. Manches davon wurde bereits erwähnt, soll nun aber in eine halbwegs sys-

4 Natürlich ist es nicht einerlei, ob wir in der Erzähltheorie von einem Individuum sprechen oder von einem Kollektiv variabler Größe. Mit dieser Umstellung ändert sich so manches, wie etwa die anhaltenden Debatten über die Konzepte der »personalen« und »kollektiven Identität« oder auch des »individuellen« oder »sozialen« beziehungsweise erneut »kollektiven Gedächtnisses« zeigen.

tematische Ordnung gebracht und ergänzt werden. Dabei werden psychische, soziale, kulturelle, am Rande auch politische Funktionen fokussiert, die die Praxis des Erzählens sowie erzählte, verbreitete und wahrgenommene, rezipierte und ausgelegte Geschichten erfüllen können. Wiederum gilt das für Einzelne so gut wie für Gruppen. Es sollte klar sein, dass man die Blickrichtung wechseln kann, ohne dies jedes Mal ausdrücklich ankündigen und erläutern zu müssen.⁵

Narrative Verfertigung der Wirklichkeit: Erzählte Welt

Keineswegs alles, aber doch ein erheblicher Teil dessen, was wir als Wirklichkeit begreifen, ist sprachlich verfasst oder wird sprachlich zum Ausdruck gebracht (und erst dadurch als diese oder jene Wirklichkeit bestimmt). Das Erzählen von Geschichten ist ein spezieller Modus, etwas *zur Sprache* und *als wirklich zur Geltung* zu bringen. Natürlich erzählen wir auch von allen möglichen Einbildungen und erfundenen Welten, denen im Alltagsleben nichts oder kaum etwas entspricht. Gleichwohl dienen Erzählungen häufig dazu, Erfahrungen zu artikulieren, an denen kaum zu rütteln ist. Wir betrachten sie als wirklich und in vielerlei Hinsicht als wirksam. Als solche unterscheiden wir derartig realistische oder faktuale, Wirklichkeit erzeugende, unsere Welt und unser Selbst repräsentierende Erzählungen auch von fiktionalen (selbst wenn die Grenzen in mancherlei Hinsicht unscharf, mitunter fließend sein mögen vgl. Fludernik & Ryan, 2020⁶).

-
- 5 Die folgende Auflistung wurde in mehreren Varianten bereits veröffentlicht (beginnend bei Straub, 1998b, bis hin zu einer ausführlichen Darstellung bei Echterhoff & Straub, 2003, 2004). Da ich die folgende Darstellung für einen breiteren Kreis von Lesern verfasst habe, wurde auf allzu komplizierte theoretische Überlegungen ebenso verzichtet wie auf die Wiedergabe von Details der neuesten Forschung. Literaturhinweise bleiben ebenfalls spärlich (vgl. dazu die einschlägigen Titel im Literaturverzeichnis, insbesondere die erzähltheoretischen Einführungen und narratologischen Handbücher). Ich gebe keinen Forschungsüberblick und stelle auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel war es, einige theoretisch und lebenspraktisch besonders wichtige Funktionen des Erzählens sowie der Erzählungen in verständlicher Form zu präsentieren. Dass die angestrebte Eingängigkeit und Plausibilität der Ausführungen nicht allzu sehr auf Kosten einer der Sache selbst angemessenen Komplexität gehen sollten, versteht sich von selbst.
- 6 Vgl. auch die fortlaufenden Ergebnisse des unabgeschlossenen DFG-Graduiertenkollegs »Faktales und fiktionales Erzählen«: http://www.grk-erzaehlen.uni-freiburg.de/wp-content/uploads/2019/07/Publikationsliste_02.07.2019-1.pdf

Wie dargelegt gehören Wünsche, Begehren und Sehnsüchte zumal in psychologischer Perspektive *zur Wirklichkeit* des Menschen; sie und die mit ihnen verwobenen »Sollwerte« sind integrale Bestandteile seines Selbst und seiner Welt.

Temporalisierung der Wirklichkeit: Erzählte Zeit

Zu den wichtigsten, grundlegenden Funktionen des Erzählens gehört die Konstitution menschlicher Zeit. Paul Ricœur (1988, 1989, 1991) hat diesen Punkt gleich im Titel seines dreibändigen Werkes hervorgehoben. Er hat es »Zeit und Erzählung« genannt, um anzuzeigen, dass es eine Form der Zeit und Zeiterfahrung gibt, die ohne die Tätigkeit des Erzählens gar nicht existierte. Erst wenn wir aus einem bloßen Geschehen eine bedeutungsvolle Geschichte machen, temporalisieren wir die Wirklichkeit und schaffen eine narrative Zeit-Gestalt, die alle möglichen Ereignisse, Handlungen, Gedanken, Gefühle etc. in eine Ordnung integriert. Diese erzählte Zeit nennt der phänomenologische Philosoph die »menschliche«. Indem und während wir erzählen, entwerfen und artikulieren wir einen zeitlichen Zusammenhang beziehungsweise eine Verlaufsgestalt, in der einzelne Elemente platziert werden und mit anderen in Beziehung geraten (etwa in eine Ursache-Wirkung- oder Grund-Folge-Beziehung, aber auch in ein Verhältnis bloßer Koinzidenz). Just durch diese Platzierung und Relationierung erhalten Dinge, Ereignisse und Zustände ihre Bedeutung. Sie werden sinnhaft und bedeutungsvoll als Bestandteile einer Erzählung. Eine narrativ temporalisierte Wirklichkeit ist dabei keineswegs immer eine schlicht konsekutive, sukzessive oder sequenzielle Ordnung wie im Fall einer Chronik, in der einfach aufgelistet wird, was nacheinander geschah. Das Erzählen kann vielmehr komplexe zeitliche Beziehungen bilden und verwickelte Zeit-Verhältnisse artikulieren. Deswegen kommt es vor, dass in Erzählungen mitunter die *Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen* ganz normal erscheint; oder auch das Gegenteil, nämlich die *Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen*; bekannt ist jeder avancierten Zeit- und Erzähltheorie überdies, dass spätere Erfahrungen manche früheren in einem neuen Licht erscheinen lassen, die Gegenwart oder auch Zukunftserwartungen also die Vergangenheit beeinflussen können (und nicht nur umgekehrt, wie man landläufig meint). Die »Vergangenheit« ist dabei natürlich nicht einfach das ehemalige Geschehen, das ja zweifel-

los unveränderlich ist. Die Vergangenheit als unsere Auffassung und Auslegung des Geschehenen jedoch *ist* veränderlich. Was dereinst als Auftakt einer wunderbaren, rundum beglückenden Liebe erlebt und lange so erinnert wurde, mag irgendwann, im Lichte aktueller Erfahrungen, als Beginn einer grandiosen Selbsttäuschung revidiert werden. Solche *Re-Visionen* und *Re-Konstruktionen* verändern, was wir als Vergangenheit betrachten und wie wir auf ihrer, also: auf dieser erneuerten, Grundlage denken, fühlen, handeln und leben.

In Erzählungen ist nicht nur die Zukunft von der Gegenwart und diese von der Vergangenheit abhängig, sondern umgekehrt. Gegenwartsdeutungen und Zukunftserwartungen bestimmen stets auch mit, was wir *als Vergangenheit* betrachten und gelten lassen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lassen sich keineswegs auf einer linearen Achse als aufeinander folgende Phasen einer verräumlichten Zeit abtragen. Sie sind vielmehr »kopräsent« Perspektiven und wechselseitig voneinander abhängig. Nicht zuletzt Ausdrücke wie »gegenwärtige Vergangenheit«, »zukünftige Gegenwart« oder »vergangene Zukunft« zeigen diesen Sachverhalt an (Koselleck, 1985).

Narrative Dramatisierung: krisenhafte Verläufe

Eng verbunden mit der Temporalisierungsfunktion ist die narrative Dramatisierung der menschlichen Welt. Wenn man die Struktur einer jeden Erzählung zunächst einmal recht schlicht durch einen Anfang, eine Mitte und ein Ende bestimmt, sieht man sogleich, dass in der Mitte in aller Regel irgendwelche Komplikationen oder Krisen, Störungen, Plan- oder Erwartungsbrüche auftauchen. Nach der Schilderung der anfänglichen Ausgangslage passiert etwas Unvorhergesehenes, manchmal plötzlich und schockartig, mitunter eher allmählich und sukzessive. Irgendetwas bricht in die bestehende Ordnung ein, sie gerät durcheinander, eine Zäsur entsteht, eine Unterscheidung eines »Vorher« von einem »Nachher«. Der Einbruch des Unerwarteten verlangt eine Reaktion, eine Bearbeitung, idealerweise eine Beseitigung der Störung, Komplikation oder Krise. Wenn das unverhofft Eintretene hochwillkommen ist wie, sagen wir, ein Lottogewinn, dann bringt auch dies eine bestehende Ordnung durcheinander. In solchen Fällen ist keine mühsame Problembearbeitung vonnöten, wohl aber eine Integration des Ereignisses ins

bisherige Dasein. In aller Regel gilt: Der Gang einer Geschichte ist dramatisch, mehr oder weniger und in je eigener Weise. Hinsichtlich ihres Spannungsbogens lassen sich Erzählungen noch genauer unterscheiden und typisieren, z. B. als »progressive« (Fortschritts-) oder »regressive« (Rückschritts-)Erzählungen (vgl. Gergen, 1998). Boothe (1992, S. 13ff.) differenziert die Spannungsorganisation als eine Klimax oder Antiklimax, eine *Restitutio ad integrum* nach einer Desintegration oder nach einer Klimax, als Approbation, Frustration, Chance, Antichance oder Enigma. Wie auch immer das Leben selbst (in bestimmten Phasen oder insgesamt) einen dramatischen Verlauf nehmen mag, so ist es erst die Tätigkeit des Erzählens, das *Emplotment*, wodurch diese Dramatik genauer zur Sprache gebracht, präziser bestimmt, detaillierter qualifiziert und hinreichend verständlich gemacht wird – und damit auch seelisch und sozial bearbeitet und verarbeitet werden kann.

Narrative Konstitution von Sinn und Bedeutung: Im Heterogenen Orientierung bilden

Wie bereits erwähnt, schafft das Erzählen von Geschichten Sinn und Bedeutung (Rüsen, 1990). Diese Tätigkeit und die entfaltete Geschichte verleihen Ereignissen (Handlungen etc.), Zuständen (Stimmungen etwa) oder Gegenständen (Objekten, die auch Personen oder andere Lebewesen sein können) eine sinnhafte Qualität, die sie eben nur durch ihre Integration in einen narrativ strukturierten Zusammenhang, einen Plot oder eine Fabel, erhalten. Deswegen sprechen so viele vom *narrative meaning making* (Bruner, 1997, S. 60ff.; Pagnucci, 2004). Wir fristen unser Dasein nicht in einer Wüste nackter Tatsachen. Wir schaffen Bedeutungen und gesellen dabei alles Mögliche, viel Verschiedenes und keineswegs nur gut miteinander Verträgliches, zueinander. Die »narrative Synthesis des Heterogenen« (Ricœur, 1988, S. 106) schafft eine sinnhafte, bedeutungsvolle Struktur, die Ricœur mit einer paradoxen Formel als »dissonante Konsonanz« bezeichnet. Er möchte dadurch die häufig unterschätzte Komplexität der narrativen Strukturierung in Ehren halten, in die auch Heterogenes, kaum miteinander Vereinbares Eingang finden kann. Wichtig ist nun: Wo sinnhaft strukturierte, bedeutungsvolle narrative Ordnungen entstehen, werden Orientierungsmöglichkeiten geschaffen. In erzählten Zeit-Räumen kann man sich umschaun und bewegen; man kann sich,

wenn alles gut geht, als orientierungs- und handlungsfähige Person betätigen und beweisen.

Narrative Kontingenz: Zufall erhalten und bearbeiten

In narrativen Ordnungen dreht sich vieles, vielleicht sogar das Wesentliche, um den Einbruch von Kontingenz in die Welt des Menschen (Ricœur, 1986). Das Erzählen ermöglicht es, Kontingenz, mithin den Zufall, das Unerwartete und nicht Vorherzusehende, zu thematisieren, zu erhalten und zu bearbeiten. Entscheidend ist, dass diese Tätigkeit, wie Koselleck (1985) in seiner historischen Semantik sagt, den *Zufall* als »Motivationsrest« von Geschichte(n) zu bewahren, zugleich aber zu transformieren und zu reduzieren gestattet. Die Erzählung macht aus der »wilden«, »irrationalen« Kontingenz auf der Ebene des unentwegt Geschehenden eine narrativ geregelte, in nunmehr bestimmter Weise sinnhafte und bedeutungsvolle Angelegenheit. Damit wird der Zufall auf sprachsymbolischer Ebene, ohne auf ein Gesetz oder eine Regel zurückgeführt worden zu sein, selbst zum Bestandteil einer geregelten, eben narrativen Struktur (Straub, 1998b, S. 146). Und dadurch wird nicht zuletzt klar, dass wohl so gut wie alles, vieles jedenfalls, auch anders hätte kommen können, als es nun einmal geschah. Zum Beispiel: »Ohne die Begegnung mit einem charismatischen Philosophen hätte ich wohl kaum leidenschaftliches Interesse am philosophischen Denken entwickelt!«, »Wie wäre mein Leben wohl verlaufen – ganz anders bestimmt! –, hätte ich mich nicht Hals über Kopf in diese Frau verliebt, von deren Seite ich mein ganzes Leben lang nicht mehr gewichen bin!«, »Ohne als haltloser, verunsicherter Jugendlicher falschen Idealen und den Verführungen eines Drogendealers erlegen zu sein, wäre das alles nicht passiert, was im Laufe meiner Drogenkarriere schiefgelaufen ist!«. Kurz: Es hätte alles auch anders kommen können. Das Erzählen schafft Raum für den Wirklichkeits- und den Möglichkeits-sinn. Erzählungen thematisieren Kontingenz nicht nur, sie machen auch verständlich, weshalb es so gekommen ist, wie es nun einmal hat werden und schließlich sein sollen. Wir können den Gang einer Geschichte nachvollziehen, gerade weil wir ihre kontingenten Momente und ihren kontingenten Verlauf beschreiben und narrativ erklären (im Gegensatz etwa zu einer Kausalerklärung, die für den Zufall bekanntlich keinerlei Platz hat). Ich komme später noch einmal darauf zurück.

Psychische Funktionen des Erzählens

Die bislang angeführten Funktionen der narrativen Strukturierung (Temporalisierung, Dramatisierung etc.) sind auch psychologisch relevant. Sie tangieren unser Selbst und unsere Welt nicht nur marginal, sondern erzeugen dieses Selbst und seine Welt bis zu einem gewissen Grad sogar mit, machen beides erst zu dem, was sie sind. Psychische Leistungen des Erzählens im engeren Sinne kann man indes noch genauer betrachten. Sieht man etwas näher hin, ist es schon eindrucksvoll, *wie viele* allgemeine psychische Funktionen (und Strukturen) direkt von der Tätigkeit des Erzählens und den uns jeweils geläufigen Geschichten abhängig sind. Ohne Erzählungen bliebe selbst der Begriff der »Erfahrung« leer. Er wäre nicht angemessen, nicht hinreichend zu explizieren. Dasselbe gilt für die »Erwartung«. Aber auch einige elementare psychische Funktionen sind nur in erzähltheoretischer Perspektive verständlich zu machen.

Wahrnehmung

Was wir sehen, hören, riechen, schmecken, ertasten, spüren, all das erhält seine Bedeutung und Bestimmung häufig erst dadurch, dass wir es in unser narrativ strukturiertes Erfahrungswissen integrieren. Manche der durch unsere Sinnesorgane ermöglichten Erlebnisse und durch sie vermittelten Reaktionen mögen biologisch determiniert sein, durch und durch natürliche Angelegenheiten (wie unsere Instinkte oder Reflexe). Viele sind es jedoch nicht. In ihnen werden natürliche Anlagen kulturell moduliert und moderiert. Nicht allen Menschen schmecken Schnecken gleichermaßen gut. Nicht alle finden den Geruch von Weihrauch angenehm oder betörend. Ganz offenbar tragen in solchen Fällen nicht zuletzt Erzählungen beziehungsweise narrativ strukturierte Erfahrungen und Erwartungen dazu bei, dass wir bestimmte Sachverhalte in bestimmter Weise wahrnehmen: »Diese Orange schmeckt ganz anders als jene, die ich dereinst auf Sizilien mit Olivia unter Olivenbäumen genossen habe!«, »Dieser Geruch kommt mir bekannt vor, wir sollten schnellstens türmen, hier ist ein Feuer im Anmarsch!«, »Weihrauch erinnert mich an meine Jugendzeit, als ich als Ministrantin in die Gemeinschaft der katholischen Kirche aufgenommen – und schließlich Opfer sexuellen Missbrauchs wurde!«. Um die Dinge, die um uns herum oder in uns geschehen, wahrnehmen zu können,

um neue Erlebnisse einzuordnen und an bestehende Erfahrungs- und Wissensbestände anzubinden, können die narrativ-erzählerische Organisation und Formgebung eine wesentliche Rolle spielen. Selbst bei vergleichsweise »simplen« Wahrnehmungen beziehen wir uns oftmals auf geläufige Geschichten und die damit einhergehenden Vorgaben. Wir nehmen etwas *als etwas Bestimmtes* wahr, weil es in den uns vertrauten, womöglich mit eigenen Erlebnissen verknüpften Geschichten eine gewisse Bedeutung besitzt.

Denken, Urteilen, Erklären

Erzählen stiftet Einsicht, stärkt die Urteilskraft und fördert das verstehende Erklären. Diese mehrgliedrige kognitive Funktion der Erzählung veranlasste Bruner (1986) und Ricoeur (1986) von narrativem Denken beziehungsweise von einer spezifischen Form menschlicher Intelligenz oder phronetischer Vernunft zu sprechen (vgl. Straub, 1998b, S. 148ff., 151ff.). Die viel zitierte »Moral der Geschichte« appelliert nicht nur an unser Herz, sondern auch an unsere Vernunft und Urteilskraft. Selbst wenn eine eindeutige moralische Botschaft ausbleibt, können uns Erzählungen zu ethisch-moralischer Reflexion anregen, unsere Nachdenklichkeit und Urteilskraft in praktischen, nicht zuletzt politischen Belangen befördern (soweit Politik eben auch mit Ethik und Moral zu tun hat). Als sei dies nicht schon genug, sind die kognitiven Leistungen des Erzählens damit noch lange nicht erschöpft. Eine Erzählung schafft allerlei Verbindungen und Zusammenhänge und bringt in einer einheitlichen Verlaufsgestalt zur Sprache, was als Gang der Dinge dargestellt und narrativ plausibilisiert, ja: auf spezifische Weise verstehend erklärt wird. Die Erzählung stellt eine eigenständige, speziell auf temporal komplexe Phänomene zugeschnittene Erklärungsform dar, die weder in das Schema der kausalen noch der intentionalistischen oder teleologischen noch der funktionalistischen noch der regelbezogenen Erklärung überführbar (bzw. auf diese reduzierbar) ist (Straub, 1999, S. 56–162; Straub, 2021, S. 305ff., 321ff.). Orientierungs- und handlungsfähige Subjekte bedürfen narrativer Erklärungen. Sie zehren davon, dass Erzählungen nicht zuletzt kognitiv schlüssigen, tragfähigen Einschätzungen von Situationen, Personen und Problemen dienen und den erzählten Gang der Dinge narrativ plausibilisieren.

Bruner (1986) hat zweifellos einen wichtigen Punkt getroffen, als er dem »paradigmatischen« Modus unseres Denkens einen narrativen hin-

zugesellte. Der erste beruht auf dem Repertoire formaler und schließender Logik. Er gelangt durch gezielte Hypothesenprüfung zu allgemeinen und überprüfbareren Erkenntnissen: »The paradigmatic or logico-scientific mode attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation« (Bruner, 1986, S. 12). Der paradigmatische Modus abstrahiert vom Kontext, um generelle Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien auf logisch-rationalem Weg herzuleiten. Gütekriterien für Aussagen sind vor allem Widerspruchsfreiheit und interne Konsistenz. Dieser Modus weist somit diejenigen Merkmale auf, die traditionell auch der logisch-schlussfolgernden Methode der Wissenschaften zu eigen sind.

Der narrative Modus dagegen ist kontextsensitiv und operiert mit Überzeugungen, die auch affektiv-emotional imprägniert sind. Er mobilisiert eine ganze Reihe mentaler Vorstellungs- und Einbildungskräfte, die formale Prozeduren logischen Schließens etc. weit übersteigen. Narratives Denken lässt sich berühren und faszinieren, wenn es z. B. um Erfahrungen oder menschliche Schicksale in einem konkreten Handlungszusammenhang geht: »The imaginative application of the narrative mode leads [...] to good stories, gripping drama, believable (though not necessarily >true<) historical accounts« (ebd., S. 13). Das narrativ basierte Denken und Urteilen wendet sich dem konkreten Kontext zu, dem Partikularen, den zeitlich-räumlichen Besonderheiten, bisweilen der Einzigartigkeit von menschlichen Erfahrungen. Man muss sich nicht immer nur auf ein Gesetz berufen, um zu beurteilen, was für eine bestimmte Person gut und gerecht ist. Manchmal muss man deren gesamte Lebensgeschichte berücksichtigen, um sich diesbezüglich ein angemessen begründetes Urteil zutrauen zu dürfen. Die Bezugnahme auf Geschichten und Erzählstrukturen erfasst demnach wesentliche Aspekte der alltäglichen Erfahrungswelt besser als der paradigmatische Modus, zumal letzterer die charakteristische Intentionalität und Zielorientierung menschlicher Tätigkeit unberücksichtigt lassen muss. Menschen können viele ihrer Einschätzungen und Urteile, Ansichten, Einstellungen und Überzeugungen gerade dann angemessen bilden und rechtfertigen, wenn sie zu ihnen auf dem Weg narrativ geleiteter »Informationsverarbeitung« gelangen, also durch die Einbettung von Erfahrungen und Erwartungen in geschichtenförmige Beschreibungen. Der paradigmatische und der narrative Modus des Denkens sind je eigenen Kriterien verpflichtet: »[A]rguments convince one of their truth, stories of their lifelikeness. The one verifies by eventual appeal to procedures for establishing formal and empirical proof. The other establishes not truth but verisimilitude«

(ebd., S. 11). Der erzählerische Modus ermöglicht nicht zuletzt einen flexiblen und kreativen Zugang zu unsicheren und uneindeutigen Informationslagen. Eine plausible Geschichte zu (er)finden, kann dabei helfen, eine anfangs verwirrende Vielzahl von teils widersprüchlich erscheinenden Auskünften und Ansichten in ein stimmiges, Orientierung gewährendes Ganzes zu überführen. Es sei hier nicht verschwiegen, dass die angeführte Unterscheidung auch auf Kritik gestoßen ist und manche ihre Brauchbarkeit sogar ganz infrage stellen (vgl. bereits Baumeister & Newman, 1994; Gerrig, 1994). Ich selbst halte sie für hilfreich und produktiv, ja: in ihrem wissenschaftlichen Potenzial noch nicht hinreichend bedacht und ausgeschöpft. Schließlich soll wenigstens ein Hinweis auf die wohl komplexeste kognitive Funktion speziell von Selbsterzählungen gegeben werden: Ohne diese Sprachform ließe sich das Konzept der *Selbsterkenntnis* nicht angemessen entfalten (Straub, 2013). Solche belastbaren Vorstellungen vom eigenen Selbst, die wir zurecht als Erkenntnis oder Wissen bezeichnen können, bedürfen des narrativen Modus unseres Denkens.

Gedächtnis und Erinnerung

Die Gedächtnis- und Erinnerungsfunktion narrativer Strukturen steht seit Langem mit im Zentrum der narrativen Psychologie (seit Bartlett, 1932, dem sich auch der wichtige Begriff des Schemas verdankt). Vieles erinnern wir (besonders leicht und gut), weil es in geschichtenförmige Schemata eingebettet ist oder mit Erzählungen assoziiert ist. Die Erzählung wird in diesem Zusammenhang häufig nicht nur als mentale Organisationsform verstanden, sondern auch als Rahmen der Kommunikation über vergangene Erfahrungen (Echterhoff & Saar, 2002) beziehungsweise als »cultural tool« (Wertsch, 1998, 2002) zur Aktualisierung von Gedächtnisbeständen. Gerade die erzählerische Gestaltung und Einbettung von Erinnerungen in Gesprächen führt uns die kommunikative Natur des Erinnerns vor Augen (z. B. Echterhoff & Hirst, 2002; Welzer, 2001). Wir erzählen, was wir erinnern, und wir erinnern, was wir erzählen – und zwar vielfach mit oder vor anderen und für sie, in einer Art ko-konstruktiven Kommunikation also, die aus vielen individuellen Gedächtnisinhalten und Erinnerungen zutiefst soziale Phänomene macht. Bei aller Wichtigkeit der narrativen Strukturierung von Gedächtnisinhalten und Erinnerungstätigkeiten braucht man den narrativen Modus (Schank & Abelson, 1995) der (Ko-)

Memoration nicht überbewerten oder gar verabsolutieren. Das Gedächtnis und die Erinnerung kennen mehrere Organisationsformen und Arbeitsmodi. Narrative gehören dabei zu den wichtigen. Wer die Fähigkeit und Fertigkeit, Geschichten zu verstehen und erzählen zu können, einbüßt, verliert einen Teil seines Gedächtnisses und seiner Erinnerung.

Motivation und persönliche Ziele

Motive stellen die (unbewusste) Bereitschaft dar, Handlungen auszuführen, die Akteure bestimmten, zumeist positiv bewerteten Zwecken oder Zielen näherbringen. Auch die Bildung von Geschichten und Erzählungen kann als ein Schritt zur Erreichung von Zielen dienen, mithin als motivierende Kraft gelten. Im Übrigen ist das Erzählen auch selbst ein motiviertes sprachliches Handeln. Aus welchem Antrieb, zu welchen Zwecken bilden Menschen Geschichten? Labov und Waletzky hatten in ihrer einflussreichen Analyse von Alltagserzählungen – aus der Sicht der Sprach- und Konversationsforschung – folgende Antwort auf diese Frage gegeben: »[M] any narratives are designed to place the narrator in the most favorable possible light: a function which we may call self-aggrandizement« (Labov & Waletzky, 1967, S. 34). Demnach sollen Erzählungen das Ansehen und die Anerkennung der erzählenden Person steigern, beim Publikum einen positiven, selbstwertdienlichen Eindruck von ihr hinterlassen. Positive Selbstdarstellung, die Rechtfertigung eigener Handlungen, das Streben nach Attraktivität, der Nachweis von (interner) Kontrolle und Selbstwirksamkeit, die Förderung eines positiven Selbstgefühls oder der Wertschätzung, sogar Bewunderung durch andere und weitere narzisstische Gratifikationen, die Zerstreung potenzieller Selbstzweifel und dergleichen mehr gehören hierher (Baumeister & Newman, 1994). Erzählungen sind motiviert. Manche Motive mögen selbstwertdienlich sein und narzisstische Züge besitzen. Andere nicht. Menschen erzählen etwa auch, um andere zu trösten. Sie wollen ihnen vielleicht aus einer misslichen Lage heraushelfen, indem sie lehrreiche Geschichten erzählen und dabei positive Vorbilder präsentieren.

Bereits die Alltagserfahrung zeigt, dass die erzählende Person auch peinliche Handlungen oder negative Erfahrungen in den Mittelpunkt einer Geschichte stellen kann. Das kommt keineswegs unmittelbar den bereits genannten Zielen oder Zwecken zugute. Wir alle berichten auch mal von

eigenen Fehlern, persönlichem Versagen und beschämenden Versäumnissen, quälender Hilflosigkeit, Frustration oder anhaltendem Leid. Natürlich kann in positiver wie in negativer Richtung übertrieben werden (um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, Erstaunen oder Mitleid zu wecken). Baumeister und Newman (1994) haben, wie viele andere, diese Tendenz zur Übertreibung hervorgehoben. Oft dient das den pragmatischen, rhetorischen oder interaktiven Zielen des Erzählens. Erzählungen werden auf diese Weise unterhaltsam, sie fördern vielleicht auch die Empathie oder Sympathie des Gegenübers und erzeugen soziale Nähe, bestätigen und bekräftigen sie. Erzählen kann also positive Wirkungen haben, auch wenn die eigene Rolle im Geschehen negativ dargestellt wird. Auch dies kann motivieren, zum Erzählen bewegen. Erzählungen können auf der Ebene der erzählten Inhalte einer günstigen Selbstpräsentation zuwiderlaufen und dennoch sicherstellen, dass sie in der sozialen Welt auf positive Resonanz stoßen. Oliveira (1999) etwa zeigt, dass sich Erzählerinnen auch bei einer inhaltlich negativen Selbstsignifikation durch performative und diskursive Mittel als aktive und verantwortungsbewusste Personen ausweisen können. Das mag ein wichtiges Motiv sein, das einem verbreiteten soziokulturellen Wert entspricht.

Emotion und Affekt

Dass das Erzählen für unser Gefühlsleben relevant ist, ist allgemein bekannt. Die Produktion und Rezeption von Erzählungen kann eine breite Palette von affektiv-emotionalen Funktionen erfüllen. Wir alle kennen spannende Geschichten, denen wir mit Vergnügen lauschen, oder auch das Gefühl der Erleichterung, wenn wir unserem Gegenüber Bekenntnisgeschichten anvertraut oder von ehemaligem Leid erzählt haben. Wer eine gute Geschichte zum Besten gegeben hat, mag auch eine Art epistemischer Genugtuung spüren oder Stolz auf die gelungenen Ausführungen empfinden. Auch das Eintauchen in literarische Welten ist, vermittelt durch Perspektivübernahme, Identifikation oder andere Formen der inneren Beteiligungen am Geschehen (Gerrig, 1993), untrennbar mit affektiv-emotionalen Reaktionen verbunden (Schneider, 2000).

Geschichten zu entwerfen, zu artikulieren oder in einer geeigneten Situation zu rezipieren, kann ein Gefühl von Stabilität und Sicherheit schaffen, zur Reduktion von Angst beitragen oder dem Abbau negativer Emo-

tionen dienen, aber auch Ekel oder Wut hervorrufen (vgl. Straub, 1998b, S. 138ff.). In der klinisch-psychologischen Literatur wird dem Erzählen häufig eine heilende, therapeutische Wirkung zugesprochen (z. B. Boothe, 1994; Lucius-Hoene & Deppermann, 2002; Rosenthal, 2002; Boothe & Straub, 2002). Auch diesbezüglich gibt es Einschränkungen oder Präzisierungen vorzunehmen: Die Verbalisierung von hochgradig belastenden, traumatischen Erfahrungen ist nicht immer empfehlenswert, sie kann sogar retraumatisierende Wirkungen zeitigen. Das ist zumindest im Alltag, aber auch in wissenschaftlichen Situationen der Datenerhebung alles andere als willkommen.

Identitätsbildung und Identitätspräsentation

Zu den komplexesten Funktionen bestimmter Erzählungen gehören die Identitätsbildung und Identitätspräsentation. Diese Funktionen schließen viele der bereits genannten ein. Sie sind für Individuen ebenso bedeutsam wie für Gruppen, die sich darüber klar zu werden versuchen, wer sie geworden sind und sein möchten. Die Identität einer Person oder Gruppe geht keineswegs vollständig in erzählten Geschichten auf und ist niemals darauf zu reduzieren. Es gibt auch andere Modi der Identitätsbildung und -präsentation (vgl. etwa Ricœur, 1996). Die zeitliche Dimension personaler Identität ist jedoch unweigerlich an das Erzählen von Geschichten gebunden. Diese sprachliche Praxis ist der bis heute am besten untersuchte Modus einer auf Kontinuität und Identität zielenden Synthese temporaler, lebensgeschichtlicher Differenz (z. B. Brockmeier, 2015; Brockmeier & Carbaugh, 2001; Bruner, 1990; McAdams, 1993; Ricœur, 1996, insb. S. 141ff., 155ff.; Straub, 1998a, 2019a, 2019b, 2019c). Obwohl der Ausdruck »narrative Identität« keineswegs einheitlich verwendet wird, hat er sich eingebürgert. Er steht für die große Bedeutung des Erzählens, für die Bildung von (lebens-)geschichtlicher Kontinuität, personaler und kollektiver Identität (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S. 47ff.). Dabei implizieren die Begriffe »Kontinuität« und »Identität« – im Gegensatz zur »Konstanz« – keinerlei bleibendes Substrat oder gar die »Behauptung eines angeblich unwandelbaren Kerns der Persönlichkeit« (Ricœur, 1996, S. 11). Kontinuität ist vielmehr ein Resultat der narrativen Bearbeitung zeitlicher Differenz. Der Begriff verweist auf einen Zeit-Zusammenhang, in dem es Bleibendes *und* Wandel gibt. Kontinuität schließt Veränderun-

gen nicht aus, sondern zeigt, wie eine Person oder Gruppe dieselbe bleibt, obwohl sie sich im Lauf der Zeit in vielfacher Hinsicht geändert haben mag.

Die praktische Identitätsfrage bleibt zeitlebens virulent, egal, wie viele Geschichten auch erzählt worden sein mögen. Sie ist an das Paradox gebunden, stets aufs Neue narrativ strukturierte Antworten zu motivieren, ohne dass diese jemals ein letztes Wort sein könnten. Jede für die Bildung und Präsentation personaler und kollektiver Identität relevante Erzählung ist stets nur ein vorläufiger Versuch, zur Sprache zu bringen, wer ein Individuum oder eine Gruppe geworden ist und sein möchte. Dieses Erzählen ist dabei eine höchst komplexe Sprachhandlung mit performativer Kraft (Habermas, 1988, S. 208). Narrative Selbstthematizierungen *schaffen* Kontinuität und Identität, sie bilden nicht etwas ab oder beschreiben etwas, das es ohne dieses Erzählen bereits vollständig gäbe. Identitätsbildung und -präsentation ist an eine erst im Jugendalter voll entwickelte und in mancherlei Hinsicht kulturspezifische narrative Kompetenz gebunden (Habermas & Bluck, 2000; Straub, 2000a, 2000b).

Kommunikative und sozial-interaktive Funktionen des Erzählens

Das Erzählen von Geschichten ist eine soziale Praxis. Erzählungen richten sich an einen Adressaten, an ein individuelles Gegenüber oder ein Publikum. Es gibt also weitere, bislang lediglich gestreifte Funktionen des Erzählens. Im Anschluss an Quasthoff (1980a, 1980b, 2001) lassen sich diesbezüglich zwei Hinsichten unterscheiden: inhaltsbasierte Funktionen, die sich in den kommunikativen und pragmatischen Wirkungen des Erzählens zeigen, sowie formbasierte Funktionen, die unabhängig von den Erzählinhalten auf soziale Beziehungen und Interaktionen Einfluss nehmen.

Kommunikative, rhetorische und pragmatische Wirkungen auf den Adressaten: Informieren, Überzeugen, Überreden

Mündliche Erzählungen – auf die wir uns im Folgenden der Einfachheit halber beschränken – sind an leiblich anwesende Zuhörer adressiert. Sie sind auf eine Situation zugeschnitten, zu der neben den Rahmenbedingun-

gen auch die beteiligten Personen gehören und versuchen, bei der Zuhöer-in oder dem Publikum gewisse Wirkungen zu erzeugen. Dabei ist zunächst an die Informationsfunktion des Erzählens zu denken, wie sie klassische Kommunikationsmodelle nach dem Schema »Sender-Mitteilung-Empfänger« vorsehen (wobei solche informationstheoretischen Modelle vielfach verworfene theoretische Annahmen aufstellen). Das Erzählen von Geschichten kann weiterhin der Vermittlung von komplexeren Wissens- und Erfahrungsbeständen dienen. Sie zielen dabei meist auf Anteilnahme ab. Gute Geschichten fesseln die Aufmerksamkeit des Gegenübers, steigern in ihrem dramatischen Verlauf seine emotional-affektive Empfänglichkeit, Zuhör- und Aufnahmebereitschaft.

Eng verbunden mit der Informations-, Erfahrungs- und Wissensvermittlung sind pragmatisch-rhetorische Wirkungen auf den Adressatenkreis, insbesondere die Überzeugung beziehungsweise Überredung. Seitz (2003) hat Ansatzpunkte einer Zuhörerpsychologie skizziert, die im Feld der narrativen Psychologie angesiedelt ist, im Hinblick auf ihr theoretisches Selbstverständnis jedoch aus alten Quellen schöpft: aus der Rhetorik und Sophistik des antiken Griechenlands, in der die Vermittlung einer Rede an das Gegenüber bekanntlich ein wichtiges, um die Gewinnung von politischem Einfluss zentriertes Ziel darstellte. Der Erzähler muss die Vorstellungskraft des Zuhörers stimulieren (und vielleicht strategisch manipulieren). Man muss die Zuhörenden gewinnen. Diese Aufgabe verortet Seitz im Bereich einer als Psychagogik bezeichneten »Seelenlenkung«. Die Aufmerksamkeit für psychagogische Prozesse beim (lebensgeschichtlichen) Erzählen begreift er als Teil neuerer Bemühungen um eine Rehabilitierung der Rhetorik. In dieser Perspektive geht es speziell um den vom Erzähler intendierten oder im Zuge des Erzählens erreichten Einfluss »auf die Vorstellungen, Meinungen, Überzeugungen und affektiv-emotionalen Zustände der Zuhörer« (Seitz, 2003, Kap. II, S. 5). Diese Einflussnahme steht allgemein, speziell aber im Hinblick auf das Erzählen von Geschichten nicht allein im Zeichen des vernunftgeleiteten Argumentierens und Überzeugens, einer rhetorischen Praxis mithin, die sich (nach Aristoteles) auf Paradigmata und das Verfahren der »rhetorischen Induktion« stützt, sondern vor allem auf psycho-affektive, emotionale Aspekte der rhetorischen Praxis des »Glaubhaftmachens«. Barthes (2005) bezeichnet diesen Teil der Rhetorik mit dem Begriff des »Rührens« (»animos impellere«). Das Erzählen von Geschichten kann nicht zuletzt auf die Rührung einer zuhörenden Person zielen und gewinnt gerade dadurch seine Authentizität, Glaubhaftigkeit und Akzeptabilität.

Sozial-interaktive und phatische Funktionen, gemeinsame Validierung der Wirklichkeit

Neben den kommunikativen Wirkungen, die auf den erzählten Inhalten basieren, sind auch adressatenbezogene Funktionen des Erzählens zu verzeichnen, die in der Herstellung oder Gestaltung einer sozialen Beziehung bestehen und dabei auf die Tätigkeit des Erzählens setzen. Wir kennen das alle: Schon der Vorgang des Erzählens selbst lässt die erzählende Person, völlig unabhängig vom Thema oder Stoff der Erzählung, als proaktiven sozialen Akteur erscheinen. Wer etwas zu erzählen weiß – beinahe egal, was –, ist jemand und verdient Aufmerksamkeit! Eine mögliche Funktion der Narration mag in der Steigerung des Ansehens bestehen. Das Erzählen im sozialen Kontext kann zudem, zumindest vorübergehend, soziale Beziehungen stiften, aber auch langfristig stabilisieren. Quasthoff (1980a, 1980b) spricht in diesem Zusammenhang von der phatischen, also Gemeinsamkeit herstellenden Funktion des mündlichen Erzählens: Zwischen der erzählenden und der zuhörenden Person wird ein Kontakt geknüpft, ein soziales Band, das Menschen über die Erzählsituation hinaus miteinander ver- und aneinanderbindet. Gerade die Erzählung ist als Konversationsform dazu geeignet, den Austausch über einen relativ langen Zeitraum aufrechtzuerhalten. Erzählungen geben manchmal Anlass, sie fortzusetzen. Wo Menschen erzählen und Geschichten lauschen, sind sie nicht allein. Erzählsituationen wirken der sozialen Isolation entgegen. Manchmal bahnen sie dem Aufbau einer langlebigen Gemeinsamkeit und Gemeinschaft den Weg. Erzählungen verkörpern nicht zuletzt Angebote an die Adressaten, sich auf eine gemeinsame soziale Realität einzulassen und weiterhin an der Ko-Konstruktion einer interaktiv validierten Realitätsicht teilzunehmen. Erzählende werben nicht selten um Zuspruch und moralische Entlastung oder Bestätigung (Gatzemeier & Straub, 2013, wo auch die politische Bedeutung dieses Gesichtspunkts deutlich wird). Entwickeln Kommunikationspartner eine geteilte soziale Realität, dann wird auch die Voraussetzung für die Koordination zukünftiger Wahrnehmungen, Urteile und Handlungen geschaffen. Somit kann das Erzählen über die kurzfristige phatische Funktion hinaus auch zum Aufbau längerfristiger sozialer Beziehungen und zur sozialen Integration – nicht zuletzt in eine politische Gemeinschaft – beitragen. Gelegenheiten zum Erzählen stellen nicht selten geeignete Mittel und Medien dar, um auch kulturell entfernte, zunächst fremde Gesprächspartner in die Schaffung einer gemeinsamen, Differenzen artikulierenden, bewahrenden und zugleich überbrückenden Welt einzubeziehen.

Schlussnotiz und Ausklang

Erzählen darf auch heute noch als eine lebendige kommunikative Praxis mit vielfältigen psychosozialen Funktionen gelten, nicht zuletzt als wichtiges Medium der Übersetzung kultureller, sozialer und individueller Differenzen. Der Austausch von Geschichten, in denen Erfahrungen Gestalt annehmen und mitgeteilt werden, ist auch Jahrzehnte nach Walter Benjamins düsterer Diagnose, nach der es mit dem Erzählen zu Ende gehe und man schon bald keine Menschen mehr fände, die etwas zu erzählen hätten (dazu Echterhoff & Straub, 2003), so lebendig wie dereinst. Vom Niedergang der Erfahrung, vom Verschwinden der Erzählung kann bislang keine Rede sein, vom Wandel ihrer Inhalte, Formen und Medien dagegen schon. Erzählerische Praxen erfüllen komplexe, vielschichtige Funktionen. Die Bildung und Präsentation personaler und kollektiver Identitäten gehört dazu. Individuen bedienen sich dieser Praxis ebenso wie kleine Gemeinschaften oder große Gruppen, bis hin zu einer über den Globus verstreuten Menschheit, die darüber rätselt, woher sie kommt und wohin sie sich bewegt, wer sie unter welchen wechselnden Umständen geworden ist, heute sein mag und morgen sein könnte. Erzählerische Praxen sind nicht zuletzt ein wichtiges Medium sozialer und kultureller Integration. Auf ihre Inanspruchnahme kann in komplexen Gesellschaften, die durch soziale Differenzierung, kulturelle Pluralisierung, Individualisierung sowie eine noch immer wachsende Dynamik gekennzeichnet sind, weniger denn je verzichtet werden. Erzählungen bringen uns Konflikte und Krisen näher, unter denen Menschen leiden. Sie regen uns an, über angemessene Lösungen solcher Probleme nachzudenken. Dass es mit dem Geschichtenerzählen noch nicht zu Ende geht, können wir heute wissen, und dass es damit auch morgen nicht gänzlich vorbei sein sollte, dürfen wir gerade auch aus dem zuletzt genannten Grund durchaus hoffen. Ohne Geschichten fehlte uns ein unverzichtbares Medium, in dem wir das eigene Antlitz sehen und uns selbst erkennen können. Dass sie auch Selbsttäuschungen den Weg bahnen können (Straub, 2013), hindert uns nicht an der noch immer zutreffenden Feststellung: Erzählungen vergegenwärtigen, was es heißt oder jedenfalls heißen kann, ein Mensch zu sein – ein Mensch im Allgemeinen, eine Person, die zu dieser oder jener Gruppe gehört, schließlich ein unverwechselbares Individuum mit seiner je eigenen Geschichte.

Literatur

- Arendt, H. (1981). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Pieper.
- Bal, M. (2009). *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative* (3. Auflage). University of Toronto Press.
- Barthes, R. (2005). *Das Rauschen der Sprache (Kritische Essays IV)*. Suhrkamp.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1992). *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Europäische Verlagsanstalt.
- Baumeister, R.F. & Newman, L.S. (1994). How Stories Make Sense of Personal Experiences. Motives that Shape Autobiographical Narratives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), 676–690.
- Boesch, E.E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Springer.
- Boesch, E.E. (1998). *Sehnsucht. Von der Suche nach Glück und Sinn*. Huber
- Boesch, E.E. (2000). Homo narrator – der erzählende Mensch. Handlung, Kultur, Interpretation. *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, (9), 205–230.
- Boesch, E.E. (2005). *Von Kunst zu Terror. Über den Zwiespalt in der Kultur*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boesch, E.E. (2021). *Musik, Sprache und die Sehnsucht nach dem Paradies. Ausgewählte Schriften zur Handlungs- und Kulturpsychologie*. Hrsg. v. J. Straub. Psychosozial-Verlag.
- Boothe, B. (1992). Die Alltagserzählung in der Psychotherapie. *Berichte aus der Abteilung Klinische Psychologie*, 29(1).
- Boothe, B. (1994). *Der Patient als Erzähler in der Psychotherapie*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boothe, B. (2010). *Das Narrativ. Biographisches Erzählen im therapeutischen Prozess*. Schattauer.
- Boothe, B. & Straub, J. (2002). Die heilende Kraft des Erzählens. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 4(3), 155–165.
- Boueke, D., Schüleln, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. Fink.
- Brockmeier, J. (2015). *Beyond the archive. memory, narrative, and the autobiographical process. Explorations in narrative psychology*. Oxford University Press.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (2001). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. John Benjamins Publishing Company.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1997). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1998). Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 46–80). Suhrkamp.
- Bruner, J.S. (2003). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Echterhoff, G. & Hirst, W. (2002). Remembering in a social context. A conversational view of the study of memory. In G. Echterhoff & M. Saar (Hrsg.), *Kontexte und Kulturen des Erinnerns. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses* (S. 75–101). Universitätsverlag Konstanz.

- Echterhoff, G. & Saar, M. (2002). *Kontexte und Kulturen des Erinnerns. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses*. Universitätsverlag Konstanz.
- Echterhoff, G. & Straub, J. (2003). Narrative Psychologie. Facetten eines Forschungsprogramms. TeilBand I. Handlung Kultur Interpretation. *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 12, 317–342.
- Echterhoff, G. & Straub, J. (2004). Narrative Psychologie. Facetten eines Forschungsprogramms. TeilBand II. Handlung Kultur Interpretation. *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 13, 151–186.
- Fludernik, M. & Ryan, M.-L. (2020). *Narrative Factuality. A Handbook* (6. Auflage). De Gruyter.
- Gatzemeier, U. & Straub, J. (2013). Moralische Vergemeinschaftung. Erzählte Konflikte und der Wunsch nach Anerkennung. *Konfliktdynamik*, 2(4), 282–291.
- Gergen, K. (1998). Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein* (S. 170–202). Suhrkamp.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading*. Yale University Press.
- Gerrig, R.J. (1994). Narrative Thought? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), 712–715.
- Green, J.C (2002). *Narrative impact. Social and cognitive foundations*. Erlbaum.
- Greenblatt, S. (2018). *Die Geschichte von Adam und Eva. Der mächtigste Mythos der Menschheit*. Siedler.
- Habermas, J. (1988). Individuierung durch Vergesellschaftung. In ders. (Hrsg.), *Nachmetaphysisches Denken* (S. 187–242). Suhrkamp.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life. The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769.
- Heinen, S. & Sommer, R. (2009). *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research*. De Gruyter.
- Herman, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge University Press.
- Herman, D., Jahn, M. & Ryan, M.-L. (2005). *Routledge encyclopedia of narrative theory*. Routledge.
- Höcker, A., Moser, J. & Weber, P. (2006). *Wissen. Erzählen. Narrative der Humanwissenschaften*. transcript Verlag.
- Hühn, P., Pier, J., Schmid, W. & Schönert, J. (2009). *Handbook of Narratology*. De Gruyter.
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte*. Suhrkamp.
- Kindt, T. & Müller, H.-H. (2003). *What Is Narratology? Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. De Gruyter.
- Kölbl, C. & Straub, J. (2012). Erinnerung. In P. Kolmer & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 668–698). Alber.
- Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Fischer.
- Koselleck, R. (1985). Der Zufall als Motivationsrest der Geschichtsschreibung. In ders. (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 158–175). Suhrkamp.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Hrsg.), *Essays on the verbal and visual arts* (S. 12–44). University of Washington Press.

- Langer, S.K. (1965). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Fischer.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Leske + Budrich.
- Martínez, M. (2011). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Metzler.
- Martínez, M. (2017). *Erzählen. Ein Interdisziplinäres Handbuch*. Metzler.
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie* (9. Auflage). Beck.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow.
- McQuillan, M. (2000). *The narrative reader*. Routledge.
- Meuter, N. (2004). Geschichten erzählen, Geschichten analysieren. Das narrativistische Paradigma in den Kulturwissenschaften. In F. Jaeger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen* (Bd. 2, S. 140–155). Metzler.
- Müller-Funk, W. (2007). *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung* (2. Auflage). Springer.
- Nünning, A. & Nünning, V. (2002a). *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Wissenschaftlicher Verlag.
- Nünning, V. & Nünning, A. (2002b). *Erzähltheorie transgenerisch intermedial, interdisziplinär*. (Handbücher zum literatur- kulturwissenschaftlichen Studium). Wissenschaftlicher Verlag.
- Oliveira, M. (1999). The function of self-aggrandizement in storytelling. *Narrative Inquiry*, 9(1), 25–47.
- Pagnucci, G. (2004). *Living the Narrative Life. Stories as a Tool for Meaning Making*. Boynton/Cook.
- Plontke, S., Przyborski, A. & Straub, J. (2022). Qualitative Methoden der Bildinterpretation, Bildgebrauchs- und Wirkungsanalyse. Neue Entwicklungen und exemplarische Ansätze in der Psychologie und ihren Nachbardisziplinen. In J. Straub (Hrsg.), *Verstehendes Erklären. Sprache, Bilder und Personen in der Methodologie einer relationalen Hermeneutik. Schriften zu einer handlungstheoretischen Kulturpsychologie* (S. 339–424). Psychosozial-Verlag.
- Quasthoff, U.M. (1980a). Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder: Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen im Alltag* (S. 109–142). Suhrkamp.
- Quasthoff, U.M. (1980b). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Gunter Narr Verlag.
- Quasthoff, U.M. (2001). Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann & S.F. Sager (Hrsg.), *Text und Gesprächslinguistik* (Bd. 2, S. 1239–1309). De Gruyter.
- Ricoeur, P. (1986). *Zufall und Vernunft in der Geschichte*. Konkursbuchverlag.
- Ricoeur, P. (1988). *Zeit und Erzählung. Band I: Zeit und historische Erzählung*. Fink.
- Ricoeur, P. (1989). *Zeit und Erzählung. Band II: Zeit und literarische Erzählung*. Fink.
- Ricoeur, P. (1991). *Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit*. Fink.
- Ricoeur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. Fink.
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung. Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie und Sozialwissenschaften. Zeitschrift für qualitative Forschung*, 4(39), 204–227.

- Rüsen, J. (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Fischer.
- Rüsen, J. (2002). *Kann gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte*. Kadmos.
- Saube, A. & Wiedemann, F. (2015). Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, Version: 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte, 28.01.2015. http://docupedia.de/zg/saube_wiedemann_narration_v1_de_2015 (26.10.2021).
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1995) Knowledge and memory. The real story. In R. S. Wyer, Jr. (Hrsg.), *Advances in social cognition. Knowledge and memory. The real story* (Bd. 8, S. 1–85). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schapp, W. (1953). In *Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Meiner.
- Schneider, R. (2000). *Grundriß zur kognitiven Theorie der Figurenrezeption am Beispiel des viktorianischen Romans*. Stauffenburg.
- Seitz, H. (2003). *Lebendige Erinnerungen. Aspekte der Konstitution und Vermittlung lebensgeschichtlicher Erfahrung in autobiographischen Erzählungen*. transcript.
- Straub, J. (1998a). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Suhrkamp.
- Straub, J. (1998b). Geschichten erzählen, Geschichten bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In ders. (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 81–169). Suhrkamp.
- Straub, J. (1998c). Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In A. Assmann & H. Friese (Hrsg.), *Identitäten* (S. 73–104). Suhrkamp.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. De Gruyter.
- Straub, J. (2000a). Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. Zeit- und erzähltheoretische Grundlagen einer narrativen Psychologie biographischer und historischer Sinnbildung. In J. Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S. 15–44). Böhlau.
- Straub, J. (2000b). Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Zu einigen psychologischen Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens. In E. M. Hornig (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 137–163). Lucius & Lucius.
- Straub, J. (2011). Erzähltheorie/Narration. In G. Mey & K. Mruć (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 136–150). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Straub, J. (2013). Kann ich mich selbst erzählen – und dabei erkennen? Prinzipien und Perspektiven einer Psychologie des Homo narrator. In A. Strohmaier (Hrsg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (S. 75–144). transcript.
- Straub, J. (2014). Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in der sozialen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 74–95.
- Straub, J. (2015). Erlebnisgründe in Verletzungsverhältnissen. Unerledigte Vergangenheiten in aktionalen Erinnerungen, persönlichen Selbstverhältnissen und sozialen Praxen. In E. Angehrn & J. Küchenhoff (Hrsg.), *Das unerledigte Vergangene. Macht und Grenzen der Erinnerung* (S. 119–149). Velbrück.
- Straub, J. (2019a). *Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Teilband I: Historische und aktuelle Sondierungen autobiografischer Selbstartikulation. Ausgewählte Schriften*. Psychosozial-Verlag.
- Straub, J. (2019b). *Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrati-*

- ver Identität. Teilband II: Begriffsanalysen und pragma-semantische Verortungen der Identität. Ausgewählte Schriften.* Psychosozial-Verlag.
- Straub, J. (2019c). *Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Teilband III: Zeitdiagnostische Klärungen und Korrekturen postmoderner Kritik. Ausgewählte Schriften.* Psychosozial-Verlag.
- Straub, J. (2020). Ordnung, Reinheit, Identität und ihre Auflösung. Zygmunt Baumans Ideen von Mensch und Moral in der Post-/Moderne. In K. Platt (Hrsg.), *Fehlverhalten der Postmoderne. Weiter-Denken mit Zygmunt Bauman* (S. 69–134). Velbrück.
- Straub, J. (2021). *Psychologie als interpretative Wissenschaft. Menschenbild, Wissenschaftsverständnis, Programmatik. Schriften zu einer handlungstheoretischen Kulturpsychologie. 2 Bände.* Psychosozial-Verlag.
- Straub, J., Chakkarath, P. & Salzmann, S. (2020). *Psychologie der Polyvalenz. Ernst E. Boesch's symbolische Handlungstheorie und Kulturpsychologie in der Diskussion.* Westdeutscher Universitätsverlag.
- Strohmaier, A. (2013). *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften.* transcript.
- Welzer, H. (2001). *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung.* Hamburger Edition.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action.* Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of Collective Remembering.* Cambridge University Press.

Biografische Notiz

Jürgen Straub, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psych., seit 2008 Inhaber des Lehrstuhls für Sozialtheorie und Sozialpsychologie in der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum (RUB). Seit Juli 2014 leitete er (mit Dr. Pradeep Chakkarath) das »Hans-Kilian und Lotte-Köhler-Zentrum für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie«. Er war Fellow am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (1994–95), am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen (1999–2002), in Bochum in der RUB (2010, MERCUR-Fellowship) und in Erfurt am Max-Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien (2016–17, Distinguished Robert Bellah-Fellowship). 2015 erhielt er den Ernst-Eduard-Boesch-Preis für Kulturpsychologie, 2017 den Höffmann-Wissenschaftspreis für Interkulturelle Kompetenz.

Biografisches Erinnern unter dem Primat des Anderen¹

Psychoanalytische Konzeptualisierungen

Ilka Quindeau

Erzählt jemand von seinem Leben, sind wir gewohnt, von *Auto*-Biografie zu sprechen. Wir begreifen dieses Selbst zumeist in emphatischem Sinne als ein autonomes, (sich) selbst-bewusstes Subjekt. Die Lebensgeschichte entsteht im Modus des Erinnerns. Sie scheint im Zusammenfügen vieler einzelner Szenen aus dem Leben dieses Subjekts zu bestehen, in denen das Erlebte gespeichert und im Erinnerungsprozess unverändert wieder abgerufen wird. Solche Abbild- und Speichertheorien prägen nicht nur die alltagsweltlichen Vorstellungen vom Gedächtnis, sondern stehen im Einklang mit der philosophischen Tradition von Aristoteles über den Empirismus bis hin zum logischen Positivismus. Doch wurden inzwischen diese »historistischen« Konzeptionen durch »konstruktivistische« Konzepte ersetzt und der Einsicht Rechnung getragen, dass der Prozess des lebensgeschichtlichen Erinnerns – analog zur Geschichtsschreibung – Ereignisse nicht einfach widerspiegelt, sondern dass Erinnern eine Konstruktionsleistung darstellt.

Aus psychoanalytischer Perspektive stehen diese Konstruktionen unter dem Primat des Anderen, worunter im Wesentlichen das Unbewusste als Fremdes und Unverfügbares verstanden wird. Während viele Erinnerungstheorien mehr oder weniger explizit von einem Subjekt der Erinnerung ausgehen, d. h. sie stellen die erinnernde Person oder eine Gruppe von Personen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen, legt die psychoanalytische Erinnerungstheorie den Akzent auf das Andere. Daher möchte ich die subjektzentrierte und häufig solipsistische Perspektive umkehren und biografische Erinnerung als einen Prozess beschreiben, der vom Anderen

¹ Es handelt sich um eine überarbeitete Version meines Beitrags in: Agnès Arp, Christiane Kuller & Bernhard Strauß (2024). *Wie erinnern und vergessen wir? Psychologische, neurophilosophische und geschichtswissenschaftliche Zugänge*. Psychosozial-Verlag.

herkommt: Ich verstehe biografisches Erzählen als Antwort auf einen Anspruch. Damit greife ich ein Konzept aus der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels auf und suche es für eine alteritätstheoretische Psychoanalyse im Anschluss an Jean Laplanche fruchtbar zu machen. Anspruch wird dabei im Doppelsinn von Anrede und Präention (Forderung sowie Recht bzw. Anrecht) verstanden. Das Subjekt wird von Etwas angesprochen, »affiziert« (Waldenfels, 1997), das es zu einem Verhalten oder Erleben bringt; es kann darauf nicht nicht-antworten. Umgangssprachlich könnte man von »triggern« (in einem über das Traumatische hinausgehenden Sinne) sprechen. Wesentliche Ansprüche gehen dabei vom Unbewussten aus; in klassischer Terminologie stellt der Trieb einen solchen Anspruch dar, der inzwischen vom Begriff des Begehrens aufgenommen wurde. Wie Freud den Trieb als »Arbeitsforderung« fasste, kann das biografische Erzählen als psychische Verarbeitung von Ansprüchen des Unbewussten verstanden werden. Freilich gehen diese Ansprüche nicht allein vom Unbewussten aus, sondern ebenso von personalen Anderen sowie dem Anderen als Sprache, Kultur und Gesellschaft, die dem Einzelnen vorgängig sind und die entsprechenden semantischen Grundmuster liefern, die das biografische Erzählen strukturieren.

Um diese Thesen zu erläutern, werde ich in einem ersten Schritt zunächst auf Freuds Konzept der Umschrift und der Nachträglichkeit eingehen. Der Metapher der Erinnerungsspur kommt dabei zentrale Bedeutung zu. Sie beschreibt den Niederschlag von lebensgeschichtlichem, inter-subjektivem Beziehungsgeschehen in der psychischen Struktur. Erinnerungen formieren diese psychische Struktur, sie gründen auf leiblichen Einschreibungen, auf Spuren vergangener Interaktionen. Sinnvoll erscheint diese Metapher der körperlichen Einschreibung vor allem, um die Aspekte des Bewahrens und der Kontinuität von Erinnerungen zum Ausdruck zu bringen. Sie bilden den Gegenpol zur permanenten Veränderung und Flexibilisierung von Gedächtnisprozessen im Modus der Nachträglichkeit. Die räumliche Metapher der Schrift und die zeitliche Metapher der Nachträglichkeit erscheinen dabei komplementär; im Begriff der Umschrift werden sie zusammen gedacht. Diese theoretischen Konzepte werde ich anhand einer Krankengeschichte Freuds – der Geschichte von Emma – exemplarisch erläutern und fünf Merkmale einer psychoanalytischen Erinnerungstheorie als Grundlage biografischen Erzählens benennen.

In einem zweiten Schritt wird das biografische Erzählen – der Traum-erzählung analog – als psychische Arbeit konzipiert, die in einem sozialen,

einem inter-subjektiven Raum, im Raum zwischen dem Ich und dem Anderen, angesiedelt wird und auf den Anspruch des Anderen antwortet. Mit diesen Überlegungen suche ich das Freud'sche Konzept der psychischen Arbeit, das aus der Ein-Personen-Psychologie stammt, aus der Perspektive der allgemeinen Verführungstheorie von Jean Laplanche (1987) darzustellen, die mir als der gegenwärtig avancierteste Versuch erscheint, die Objektbeziehungstheorie wieder mit der Triebtheorie zu verbinden und beides weiterzuentwickeln.

In einem dritten Schritt möchte ich die Frage nach der Wahrheit von Erinnerungen im biografischen Erzählen diskutieren. Aus der Gedächtnisforschung gibt es spektakuläre Befunde, welche die Täuschungsanfälligkeit und Suggestibilität unserer Erinnerungen belegen. Das ist nicht nur für das eigene Selbstverständnis relevant, sondern auch gesellschaftlich bedeutsam, nicht zuletzt wenn es um das kollektive Gedächtnis geht.

Freuds Konzept der Umschrift und der Nachträglichkeit

Freud vertritt schon früh die Überzeugung, dass es keine Erinnerungen aus der Kindheit, sondern höchstens an die Kindheit gebe, dass Kindheitserinnerungen »als solche nicht mehr zu haben sind« (Freud, 1899a, S. 553). Am prägnantesten formuliert er sein Erinnerungskonzept in der Arbeit »Über Deckerinnerungen« (Freud, 1899a); er widerspricht der Vorstellung, dass eine »Reproduktion eines ursprünglichen Eindrucks« möglich wäre:

»Unsere Kindheitserinnerungen zeigen uns die ersten Lebensjahre, nicht wie sie waren, sondern wie sie späteren Erweckungszeiten erschienen sind. Zu diesen Zeiten der Erweckung sind die Kindheitserinnerungen nicht, wie man zu sagen gewohnt ist, *aufgetaucht*, sondern sie sind damals *gebildet* worden, und eine Reihe von Motiven, denen die Absicht historischer Treue fern liegt, hat diese Bildung sowie die Auswahl der Erinnerungen mitbeeinflusst« (ebd., S. 553f.).

Ich möchte nun folgenden Fragen nachgehen: Woraus werden biografische Erinnerungen gebildet, die den Erzählungen zugrunde liegen, und welches sind die Motive, die diese Bildung beeinflussen?

Das Konzept der Nachträglichkeit beschreibt den wesentlichen Modus, in dem Erinnerungen gebildet werden. In diesem Modus werden frühere

Erfahrungen, Eindrücke und Erinnerungsspuren nach dem jeweils erreichten Entwicklungsstand sowie aufgrund neuer Erfahrungen umgearbeitet. So erhalten sie einen neuen Sinn und eine neue psychische Wirksamkeit (Laplanche & Pontalis, 1972).

In einem Brief an Wilhelm Fließ vom 6. Dezember 1896 skizziert Freud seine grundlegend neuen Ansichten über die Arbeitsweise des Gedächtnisses, die über eine Wiederholung hinausgeht und stattdessen in einer permanenten Umschrift vorhandener Gedächtnisinhalte besteht:

»Du weißt, ich arbeite mit der Annahme, daß unser psychischer Mechanismus durch Aufeinanderschichtung entstanden ist, indem von Zeit zu Zeit das vorhandene Material von Erinnerungsspuren eine *Umordnung* nach neuen Beziehungen, eine *Umschrift* erfährt. Das wesentlich Neue an meiner Theorie ist also die Behauptung, daß das Gedächtnis nicht einfach, sondern mehrfach vorhanden ist, in verschiedenen Arten von Zeichen niedergelegt« (Freud, 1986, S. 217).

Diese These von der mehrfachen Kodierung und Umstrukturierung von Gedächtnisinhalten im Sinne von nachträglichen Umschriften macht den Kern der psychoanalytischen Gedächtnistheorie aus. Die Entwicklung der Gedächtnistheorie steht im Zusammenhang mit Freuds Studien über Hysterie, deren Ätiologie er zentral auf Erinnerungen zurückführt.

Welcher Art sind nun diese Erinnerungen an Erlebnisse, die nachträglich solche Wirkung entfalten? Das Prinzip der Nachträglichkeit, mit dem früheren Erfahrungen und Erlebnissen respektive den Erinnerungsspuren ein neuer Sinn zugeschrieben wird, soll an einer frühen Krankengeschichte Freuds veranschaulicht werden (Freud, 1895); sie passt auch hervorragend zum gegenwärtigen Diskurs über sexuelle Gewalt in der Kindheit. Emma litt als Erwachsene unter der Unfähigkeit, allein in einen Laden zu gehen. In der Behandlung erinnert sie sich daran, als 12-Jährige einkaufen gegangen zu sein und dort zwei Handelsvertreter getroffen zu haben, die gelacht hätten. Daraufhin sei sie erschrocken weggelaufen. Sie habe dieses Lachen mit ihrem Kleid in Verbindung gebracht, außerdem habe ihr einer von den beiden sehr gut gefallen (Szene I).

Diese zunächst unverständliche, übertrieben erscheinende Szene (dass sie erschrocken und weggelaufen ist) wird durch eine weitere Erinnerung ergänzt:

»Als Kind von acht Jahren ging sie zweimal in den Laden eines Greißlers allein, um Näschereien einzukaufen. Der Edle kniff sie dabei durch die Kleider in die Genitalien. Trotz der ersten Erfahrung ging sie ein zweites Mal hin. Nach dem zweiten blieb sie aus. Sie macht sich nun Vorwürfe, daß sie zum zweitenmal hingegangen, als ob sie damit das Attentat provozieren hätte wollen« (Freud, 1895, S. 445).

Im Lichte dieser Szene II wird nun die erste verständlich. Das Lachen der beiden Männer rief die Erinnerung an das Grinsen des Kaufmanns hervor, beide Szenen sind unbewusst miteinander assoziiert. Die in der Zwischenzeit erfolgte pubertäre Reifung hat der 12-Jährigen die sexuelle Dimension dieser früheren Erfahrung offenbart. Darüber ist sie dann erschrocken und weggelaufen. Die Erinnerung erhält damit einen Affekt, den das Erlebnis nicht hatte.

Die damals unverstandene Bedeutung erschreckt das Mädchen nachträglich und verkehrt sich in Schuldgefühle und Selbstvorwürfe. Was für den Bereich des Sexuellen gilt, verhält sich ähnlich im Bereich des Politischen. Nach einem Systemwechsel verändern sich die moralischen Maßstäbe und bringen Scham- und Schuldgefühle hervor, die zur Zeit des früheren Erlebens nicht da waren. Das ließ sich nach dem Ende des Nationalsozialismus ebenso beobachten wie nach dem Ende der DDR. Ein Aphorismus von Nietzsche mag dies prägnant verdeutlichen: »Das habe ich getan, sagte mein Gedächtnis. Das kann ich nicht getan haben, sagte mein Stolz, und siehe, das Gedächtnis gab nach« (Nietzsche, 1886, S. 625).

Mit verändertem kognitivem und moralischem Horizont kann somit den früheren Erlebnissen ein anderer Sinn zugeschrieben werden. Dieser Sinn bleibt jedoch an die zugrunde liegenden körperlichen Prozesse gebunden. Diese leibgebundene Verankerung von Sinnbildungsprozessen erscheint mir nun besonders wichtig. Denn damit wird im Unterschied zu anderen konstruktivistischen Gedächtnistheorien deutlich, dass der Spielraum für die Sinnbildung begrenzt ist. Den früheren Erlebnissen wird also nicht willkürlich irgendein Sinn zugeschrieben.² Vielmehr basiert diese Sinnbildung auf »Erinnerungsspuren«, die Freud als neurologische Bahnungen, als Einschreibungen in den Körper, konzipierte. Diese Einschrei-

2 Diese leibgebundene Verankerung von Sinnbildungsprozessen erscheint mir unverzichtbar, um den Interpretationsspielraum – über seine intersubjektive Begrenzung hinaus – konzeptualisieren zu können (siehe den nachfolgenden metapsychologischen Exkurs).

bungen müssen nun fortlaufend übersetzt werden. Erst im Zuge dieser Übersetzungen erhalten sie – nachträglich – ihre Bedeutung. Es gibt somit kein »Original«, das in der Erinnerung rekonstruiert werden könnte, sondern nur verschiedene Übersetzungen, d. h. die Erinnerungsspuren werden einer permanenten Umschrift unterzogen.

Zentral an diesem Modell der Umschrift ist die Vorstellung, dass es sich nicht um eine rückwirkende Zuschreibung von Sinn zu vergangenen Erlebnissen handelt. Die Vergangenheit wird nicht willkürlich konstruiert, sondern die unbewusste, konflikthafte Dimension früherer Erlebnisse drängt zu fortwährend neuen Umschriften. Das Konzept der Nachträglichkeit bezeichnet eine komplexe zeitliche Bewegung, die sowohl von der Gegenwart in die Vergangenheit wirkt als auch umgekehrt von der Vergangenheit in die Gegenwart.

Mithilfe einer Anekdote, die Freud in der Traumdeutung (Freud, 1900a) erzählte, lässt sich die Nachträglichkeit des Sexuellen veranschaulichen:

»An der Frauenbrust treffen sich Liebe und Hunger. Ein junger Mann, erzählt die Anekdote, der ein großer Verehrer der Frauenschönheit wurde, äußerte einmal, als die Rede auf die schöne Amme kam, die ihn als Säugling genährt: es tue ihm leid, die gute Gelegenheit damals nicht besser ausgenützt zu haben« (ebd., S. 211).

Wenden wir uns noch einmal der Krankengeschichte Emmas zu: In diesem Fall erhält ein vergangenes Erlebnis in der Erinnerung den Charakter eines Traumas. Der Begriff des Traumas wird von Freud nicht als äußeres Ereignis, sondern rein ökonomisch, d. h. als energetisches Konzept, verstanden. Mit diesem Konzept überwindet er die starre Gegenüberstellung von Innen und Außen und lässt das Trauma zu einem relationalen Begriff werden, der die jeweils individuelle Bewältigungskapazität der psychischen Struktur übersteigt. Im Falle Emmas bestand das Trauma darin, dass die *Erinnerung* an die Szene beim Kaufmann ein so hohes Maß an affektiver Erregung freisetzte, dass sie nicht adäquat abgeführt werden konnte und dadurch in das Erschrecken und die Flucht umgewandelt wurde. Es ist noch einmal hervorzuheben, dass das Trauma nicht in dem Übergriff des Kaufmanns, d. h. in dem Ereignis selbst, besteht, sondern im Zusammenwirken der beiden Szenen in der Erinnerung. Das Trauma ist in der Erinnerung zu sehen, die das Ansteigen der Erregung und die Flucht nach sich zieht.

Eine weitere Lesart der Krankengeschichte von Emma besteht darin, ihr Verhalten nicht nur auf ein Trauma, sondern auch auf einen psychischen Konflikt zurückzuführen. Dieser ergibt sich aus einer dem Ich unverträglichen Vorstellung, die aus dem Bewusstsein verdrängt werden muss.³ In diesem Falle etwa das Schuldgefühl, den sexuellen Übergriff selbst provoziert zu haben oder den Konflikt zwischen einem sexuellen Wunsch und dessen Verbot. Diese Konflikte formen die Erinnerung an die Szene beim Kaufmann und damit auch die biografische Erzählung. Wie sehr dies von sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Normvorstellungen strukturiert ist, zeigen die gegenwärtigen Debatten um »sexualisierte Gewalt« in Institutionen wie Kirchen oder Bildungseinrichtungen sowie der #Me-Too-Diskurs. Die gesellschaftlichen Diskurse können als Ermöglichungsbedingungen verstanden werden; sie stoßen nachträgliche Übersetzungen von Erinnerungsspuren an und bringen Affekte hervor, die das frühere Erleben möglicherweise nicht hatte. Das biografische Erzählen erscheint als eine Form der psychischen Verarbeitung von Konflikten. Der Konflikt bzw. das traumatische Erleben stellt dabei einen »Anspruch«, eine Affizierung dar, die zur nachträglichen Verarbeitung drängt.

Zusammenfassend möchte ich vier Aspekte der Freud'schen Erinnerungstheorie, die dem biografischen Erzählen zugrunde liegt, noch einmal kurz benennen:

1. *Das Konzept der Nachträglichkeit:* Dieser Modus beschreibt eine zentrale Funktionsweise des psychischen Geschehens, er macht gleichsam den Kern des Psychischen aus. Das wird an vielen Stellen des freud'schen Werkes deutlich, allerdings hat Freud selbst dieses Konzept nie wirklich ausgearbeitet. Zentral an diesem Konzept scheint mir die Vorstellung eines Zusammenwirkens mehrerer lebensgeschichtlicher Szenen zu verschiedenen Zeitpunkten, die erst zusammen Bedeutung entfalten. Erinnerung ist damit ein konstitutiver Akt, in dem etwas entsteht und nicht reproduziert wird. Erinnern kann aufgefasst werden als Form der Verarbeitung – als Umschrift – von Erinnerungsspuren. Solch eine Umschrift erfolgt dann, wenn diese Spuren in konflikthaften Konstellationen zusammentreffen, die eine

3 Die Verbindung der ökonomischen Dimension des Traumas mit der psychologischen Ebene des psychischen Konflikts in der frühen Traumatheorie Freuds erscheint besonders bemerkenswert im Hinblick auf die spätere psychoanalytische Theoriebildung, die diese beiden Konzepte in der Ätiologie einander als beinahe unvereinbar gegenüberstellt.

Verarbeitung fordern. Erinnern stellt in dieser Weise eine Antwort auf unbewusste Konflikte dar.

2. *Der Zusammenhang von Erinnerung und Trauma:* Zum einen kann einer Erinnerung traumatische Wirkung zukommen. Zum anderen kann das Trauma als unbewusste Erinnerung konzipiert werden. Es besteht weder in dem äußeren Ereignis, das ihm vorangeht, noch in dem inneren Zustand, der ihm folgt, sondern es entsteht in einer psychischen Syntheseleistung, im Zusammenwirken mindestens zweier (lebensgeschichtlicher) Szenen. Die auch im psychoanalytischen Diskurs verbreitete Sichtweise vom Trauma als einem äußeren Ereignis (wie bspw. Krieg, politische Verfolgung, Naturkatastrophen u.ä.) fällt hinter Freuds Denken zurück und ist eher an einem traditionellen, medizinischen Traumamodell orientiert. Mit dem Konzept der Erinnerung wird dagegen der Akzent der Traumatheorie auf die psychische Verarbeitung gelegt. Nicht das Ereignis besitzt ätiologische Bedeutung, sondern dessen psychische Verarbeitung in der Erinnerung, denn diese schafft erst eine Verbindung von Symptom und infantiler Szene.
3. *Die wechselseitige Konstitution von Erinnerung und Konflikt:* Nach Freuds früher Traumatheorie entsteht ein Trauma aus einem psychischen Konflikt und dem Versagen der Abwehr. Eine dem Ich unverträgliche Vorstellung kann nicht genügend aus dem Bewusstsein verdrängt oder modifiziert werden. Unverträglich wird diese Vorstellung jedoch erst durch die Erinnerung, durch das Zusammenwirken verschiedener Szenen. Der Konflikt entsteht damit aus der unbewussten Erinnerung, wie auch umgekehrt der Konflikt eine Erinnerung formt. Der Konflikt fordert zu psychischer Arbeit auf, treibt stets aufs Neue zu Übersetzungsversuchen an, was die Variabilität der Erinnerungen, ihre permanente Modifikation zu verschiedenen Zeiten des Lebens verbürgt.
4. *Die Materialität von Erinnerung:* Die Leibbezogenheit von Erinnerung findet sich in der Krankengeschichte von Emma vermittelt über den Aspekt der pubertären Reifung. Das Konzept der Erinnerungsspuren sowie der Umschrift dieser Spuren, die als neuronale Bahnungen und damit als Einschreibungen in den Körper gedacht sind, scheint geeignet, die Leibgebundenheit von Erinnerungen über den Bereich der Sexualität hinaus zu begründen. Weiterhin findet sich diese im Phänomen der Konversion, d. h. in der Umwandlung von

Erregung in körperliche Innervationen wie bspw. bei hysterischen Lähmungen, Sehstörungen etc. Das körperliche Symptom wird somit zum Erinnerungssymbol.

Biografisches Erinnern als psychische Arbeit, als Antwort auf den Anspruch des Anderen

Aus dem Bisherigen ist deutlich geworden, dass Erinnerungen die Vergangenheit niemals so, wie sie »wirklich« gewesen ist, wiedergeben, sondern dass Erinnerungen eine psychische Verarbeitung dieser Vergangenheit darstellen. Den Gegenstand der Erinnerung bilden nicht – wie das Alltagsbewusstsein annimmt – vergangene Ereignisse oder Erlebnisse, sondern Szenen. Eine Szene stellt bereits eine psychische Verarbeitung eines Ereignisses, d. h. dessen psychischen Niederschlag, dar. Sie umfasst sowohl den situativen Kontext als auch die darin enthaltenen Beziehungsmuster und Handlungsentwürfe einschließlich der unbewussten Wünsche und Ängste. Die Szene beschreibt einen inter-subjektiven Raum. Dieser bildet nicht nur den Gegenstand von Erinnerungen, sondern ermöglicht zugleich den Prozess des Erinnerns.

Diesen inter-subjektiven Raum verstehe ich im Sinne von Laplanche als einen Raum, der durch den, die oder das Andere strukturiert ist. Ich nehme bei dieser Sichtweise allerdings weniger die Subjekte in den Blick – als sich selbst bewusste und autonom Handelnde, wie sie häufig verstanden werden. Sondern ich schließe mich Laplanche an, der deutlich machte, dass im Kern des Subjekts das Andere, Fremde, Unverfügbare angesiedelt ist. Er spricht vom Sexualen, von dem sogenannte rätselhafte Botschaften ausgehen, die jede menschliche Interaktion begleiten und »kompromittieren«, weil sie dem intentionalen Sinn unserer Handlungen nicht selten zuwiderlaufen. Das Sexuale ist also nicht beschränkt auf den Bereich der Sexualität, sondern ist wie der ursprüngliche Freud'sche Begriff des Unbewussten oder des Triebs ubiquitär.

Die biografische Erinnerung als Umschrift stellt eine mögliche Übersetzung dieser unbewussten Botschaft dar. Sie kann diese jedoch aufgrund ihres unbewussten Gehalts niemals vollständig in Sprache fassen. Der fortbestehende rätselhafte Charakter dieser Botschaften treibt zu weiterer psychischer Arbeit, zu neuen Übersetzungsversuchen an, was die Variabilität der Erinnerungen, ihre permanente Modifikation zu verschiedenen Zeiten des Lebens verbürgt.

Das Verständnis von Erinnerung als psychische Arbeit unterstreicht, dass Erinnerung – im Unterschied zu traditionellen Abbild- und Speicherkonzepten – einen konstruktiven, umfassenden psychischen Vorgang darstellt, bei dem Erinnerungen in einer oszillierenden Bewegung zwischen den beiden Polen des Primär- und des Sekundärprozesses gebildet werden. Unter Primärprozess wird die Arbeitsweise des Unbewussten verstanden, in dem das Lustprinzip dominiert und die Regeln des bewussten Denkens wie Logik, Konsistenz, Plausibilität außer Kraft gesetzt sind. Das Sekundärprinzip ist hingegen vom Realitätsprinzip geleitet und umfasst das vernünftige Denken.

Als Paradigma der psychischen Arbeit dient in der Psychoanalyse der Traum bzw. die Traumarbeit, die in Form von Regression, Verdichtung, Verschiebung, sekundärer Bearbeitung erscheint. Anhand der sogenannten Deckerinnerungen, die Erinnerungen an die Kindheit beinhalten und somit in neuerer Terminologie weitgehend dem autobiografischen Gedächtnis entsprechen, lässt sich zeigen, wie die unbewussten, primärprozesshaften Formen psychischer Arbeit, insbesondere Verdichtung und Verschiebung, auch an der Bildung von Erinnerungen beteiligt sind. Als Kriterien für ein Überwiegen der primärprozesshaften Formen gegenüber dem Sekundärprozess in diesem Bildungsvorgang können die sinnliche Qualität einer Erinnerung sowie ihre Konflikthaftigkeit angesehen werden. So bedürfen konflikthafte Erinnerungen einer stärkeren Umformung bzw. einer anderen Akzentuierung, um die zensorische Instanz zum Bewusstsein überschreiten zu können, was Freud mit dem Konzept der Deckerinnerungen beschrieb. Diese sind durch eine hohe Intensität ihres Eindrucks ausgezeichnet, eine ganze Szene des Kindheitserlebens oder auch Elemente aus mehreren scheinen sich in einem Bild zu verdichten. Wichtig für den Prozess der Erinnerung erscheint auch der Modus der Verschiebung, bei dem die psychischen Besetzungen so verändert werden, dass aus zentralen, hoch besetzten Vorstellungen belanglose werden und umgekehrt. Die Diskussion der Analogie von Traum- und Erinnerungsarbeit legt es nahe, allgemein bei der Entstehung bewusst gewordener Erinnerungsbilder – nicht nur im Falle der Deckerinnerungen – der Traumarbeit analoge Verdichtungs- und Verschiebungsvorgänge anzunehmen. Zu diesen Vorgängen tritt noch die sekundäre Bearbeitung hinzu: Im Falle des Traums ist darunter zu verstehen, dass die Entstellung durch die unbewusste Traumarbeit teilweise wieder aufgehoben wird, jedoch nicht im Sinne der latenten Traumgedanken, sondern in einer dem Ich verträglichen Weise. Genau dieser Vorgang,

die Plausibilisierung unverständlicher Szenen, kann auch bei der Erinnerungsarbeit, der Bewusstwerdung verdrängter oder unbewusst gebliebener Erinnerungen angenommen werden; unter dem Einfluss des Sekundärvorgangs werden die Erinnerungsspuren in einer konsistenten, plausiblen Szene zusammengefügt, die den Eindruck eines tatsächlichen Ereignisses macht. Eine provozierende These im Zusammenhang der Analogie von Traum- und Erinnerungsarbeit ergibt sich aus der Frage nach der Wunscherfüllung, die Freud als zentrale Funktion psychischer Arbeit auffasste. Die Frage, ob der Vorgang der Erinnerung als Modus einer Wunscherfüllung – analog zum Traum oder zur Fantasie – verstanden werden kann, lässt sich vielleicht mithilfe folgender Differenzierung beantworten: Bei einer bestimmten Art von Erinnerungen, den Deckerinnerungen, kommt der Charakter der Wunscherfüllung besonders deutlich zum Ausdruck, bei anderen weniger. Die Deckerinnerungen entstehen als Kompromiss zwischen konflikthaften Eindrücken und dienen der Abwehr unerträglicher Erinnerungsspuren. Diese Deckerinnerungen formieren im Wesentlichen das autobiografische Gedächtnis. Als eine zentrale Funktion dieses autobiografischen Gedächtnisses kann daher die Wunscherfüllung betrachtet werden. Im Unterschied zum Alltagsverständnis ist unter Wunscherfüllung im psychoanalytischen Sinne allerdings kein ausschließlich angenehmer, erstrebenswerter Zustand gemeint. So gibt es bspw. Bestrafungswünsche, die zwar Schuldgefühle mildern, aber mit durchaus unangenehmen Folgen verbunden sein können. Ein weiteres extremes Beispiel für gravierende negative Folgen einer Wunscherfüllung wäre die Erfüllung ödipaler Wünsche, wie sie sich etwa beim Inzest ereignen, die massive Traumatisierungen und psychotische Dekompensierungen nach sich ziehen können.

Nun noch einmal zum Abschluss der theoretischen Überlegungen ein Perspektivwechsel: Erinnerung stellt eine Gelenkstelle zwischen materieller, »äußerer« und psychischer, »innerer« Realität dar. Über den Begriff der Erinnerung als psychischer Verarbeitung äußerer und innerer Realität werden beide Kategorien, die materielle und die psychische Realität, »Innen« und »Außen« miteinander verbunden. Die Erinnerung transformiert etwas von »außen«, dem Bereich materieller Wirklichkeit Kommendes in die psychische Struktur und bleibt zugleich auf diese Wirklichkeit als Referenz bezogen, um als Erinnerung – etwa im Unterschied zur Fantasie – identifiziert werden zu können. Der Prozess der Erinnerung lässt sich im Hinblick auf die Position des erinnernden Subjekts mit den einander ständig abwechselnden, komplementären Bewegungen von Dezentrierung und Rezentrierung be-

schreiben. Der Begriff der Dezentrierung beschreibt die Bezugnahme auf das von außen kommende, das zu erinnernde vergangene Ereignis, aber auch die unbewusste, dem Subjekt unverfügbare Erinnerung bzw. Erinnerungsspur; die Rezentrierung meint die Integration der Erinnerung in die psychische Struktur, mit der sich das Subjekt diese Vergangenheit als bewusste Erinnerung aneignet. Das Verhältnis der beiden komplementären Bewegungen von Dezentrierung und Rezentrierung lässt sich auch in den Begriffen von Botschaft oder Anspruch und Antwort fassen. Die Repräsentation der Vergangenheit, die in den Körper eingeschriebenen, leiblichen *Erinnerungsspuren* enthalten solche Botschaften, Ansprüche, die das Subjekt zur Antwort zur Erinnerungsarbeit auffordern. Die Erinnerungen werden in dieser Weise als Antworten auf einen Anspruch verstanden. Diese Antworten erfolgen im Modus einer »originalfreien« Übersetzung oder Umschrift. Dieser nicht abzuschließende Prozess der Umschrift erfolgt in einem permanenten Wechsel einer exzentrischen und einer rezentrischen Bewegung. Erinnerungen entstehen, indem sie auf Ansprüche, auf Botschaften antworten und mit dieser Antwort zugleich selbst einen Anspruch erheben.

Die Frage nach der Wahrheit von biografischen Erinnerungen

Bedeutet die Konzeptualisierung von Erinnerung als psychische Arbeit, als Konstruktionsleistung, dass sich die Frage nach der Wahrheit von biografischen Erinnerungen nicht mehr stellen lässt? In diesem Zusammenhang scheint mir die Metapher der Spur, der Erinnerungsspur, von großer Bedeutung. Es gibt im Bereich sozialwissenschaftlicher Gedächtnistheorien häufig die Formulierung der »Erfindung« von Erinnerung, mit der man sich von Abbild- und Speichertheorien abgrenzen möchte. Dies erweckt jedoch den Anschein, als ob die Erinnerungen in der Verfügungsgewalt des Einzelnen stünden. Immer wieder sind in den Tageszeitungen die Befunde der neueren Gedächtnisforschung zu lesen, pointiert etwa vor einiger Zeit in der *Süddeutschen Zeitung*: »In unseren Erinnerungen verdrehen, vereinfachen und erfinden wir. Menschliche Gehirne halten Gelesenes, Gehörtes, Gewünschtes und von anderen Erlebtes für ihre eigene, präzise Erinnerung. Sie erinnern sich sogar an Vorfälle, die niemals geschehen sind«⁴. Solche

⁴ <https://www.sueddeutsche.de/leben/unzuverlaessiges-gedaechtnis-weisst-du-noch-1.3800589?reduced=true>

Schlagzeilen sind nicht neu. Bereits in den 1980er Jahren gab es in den USA eine breite Diskussion um sogenannte »recovered memories« (vgl. Patihis & Pendergrast, 2018). Erinnerungen an sexuelle Übergriffe, die im Rahmen von Therapien aufgetaucht sind. Die Frage war damals, inwieweit sie überhaupt ein reales Geschehen abbilden oder auf Fantasien der Betroffenen und suggestive Einflüsse der Therapeut*innen zurückgehen.

Nun sind diese empirischen Befunde nicht von der Hand zu weisen, ich halte sie aber in ihrer Reichweite für überschätzt. Paul Ricœur (2000) hat als Alterswerk eine fulminante Gedächtnistheorie vorgelegt und weist in seiner Einleitung selbstironisch darauf hin, dass er auf der gnadenlos veralteten und überholten Idee beharre, dass der letzte Referent des Gedächtnisses das Vergangene bleibe (vgl. ebd., S. 25). Dem kann ich mich als Analytikerin nur anschließen, denn in der täglichen analytischen Arbeit bekommt man einen sehr eindrucksvollen Einblick in die Wirkmächtigkeit des Vergangenen, gerade des symbolisch nicht repräsentierten Vergangenen. So erscheinen die modischen konstruktivistischen Ansichten, dass sich jede Person ihre eigene Vergangenheit schafft, doch sehr fern. Gerade Freuds Konzept der mehrfachen Kodierung von Erlebtem, wie er es so pointiert an seinen Freund Wilhelm Fließ geschrieben hat, und die Vorstellung einer leiblichen Einschreibung stehen einer solchen Willkür des Gedächtnisses entgegen. Denn diese Einschreibungen drängen auf psychische Verarbeitung, auf eine Übersetzung. Wenn jemand etwa Gewalt erlitten hat, dann schlägt sich dies als Erinnerungsspur nieder, die zwar sprachlich stumm bleiben kann, aber auf irgendeine Weise verarbeitet wird und sei es in körperlichen Symptomen. Ein Problem bleibt allerdings, dass dies nicht justizierbar ist. Es gibt im Psychischen kein Kriterium, das die historische Wahrheit einer Erinnerung verbürgt. Ich würde daher von einer psychologischen Wahrheit sprechen; das ist es, was man in einer Therapie erarbeiten kann. Für die historische Wahrheit brauchen wir jedoch andere Quellen. Das ist wichtig auch für die Frage von Zeugenschaft: Die Zeugin zeugt für das Erleben, nicht für das Ereignis.

Ich habe soeben ausgeführt, dass Erinnerungen nur aus der Perspektive der Gegenwart gebildet werden können. Die biografische Erzählung stellt daher eine Funktion der Gegenwart dar. Damit meine ich als Analytikerin, dass die zentrale Bedeutung der biografischen Erinnerung in ihrer Funktion für die Gegenwart besteht. D.h., Erinnerung – Erinnerungsarbeit in der Analyse, aber auch in biografischen Interviews in sozialwissenschaftlicher Forschung – hat die Aufgabe, die Gegenwart erträglicher zu machen.

Im Bereich der Therapie heißt dies auch, eine weniger leidvolle Konstruktion der Vergangenheit zu schaffen und damit Lebensentwürfe für die Zukunft formulieren zu können.

Das psychische Leiden besteht häufig darin, dass es überhaupt keine Vergangenheit gibt. Der Wiederholungszwang des Traumas etwa ist dadurch gekennzeichnet, dass jegliche Veränderung der Umstände und jegliche zeitliche Differenz im Erleben einer traumatisierten Person eingeebnet ist. Sie fühlt sich zurückversetzt in die traumatogene Situation und reagiert so, als befände sie sich immer noch oder wieder in dieser Situation und nicht in der aktuellen Gegenwart. Im Trauma haben wir es mit einer fortdauernden Gegenwart zu tun, die eben keine zeitliche Strukturierung aufweist. Die Aufgabe der Analyse ebenso wie der biografischen Erzählung in diesem Fall ist es, dem Erleben nachträglich eine Zeitstruktur einzuschreiben: Die Vergangenheit als Vergangenheit zu erkennen und nicht länger als Gegenwart, die nicht aufhört, wahrzunehmen. Im analytischen Prozess konstituiert sich im Erzählen insofern die Zeitlichkeit, eine lineare Abfolge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Pointiert könnte man sagen, dass das Vergangene nicht erinnert wird, sondern durch die Erinnerung zur Vergangenheit wird.

Literatur

- Burke, P. (1993). Geschichte als soziales Gedächtnis. In A. Assmann & D. Hardt (Hrsg.), *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung* (S. 289–304). Fischer.
- Freud, S. (1895). Entwurf einer Psychologie. *GW Nachtragsband*, 387–477.
- Freud, S. (1899a). Über Deckerinnerungen. *GW I*, 531–554.
- Freud, S. (1900a). *Die Traumdeutung. GW II/III*, S. 1–642.
- Freud, S. (1986). *Briefe an Wilhelm Fließ 1887–1904*. Brief Nr. 112, S. 217.
- Halbwachs, M. (1925). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Suhrkamp.
- Laplanche, J. (1987). *Neue Grundlagen für die Psychoanalyse*. Psychosozial-Verlag.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1972). *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Markowitsch H.J. & Staniloiu, A. (2024). Neurowissenschaftliche Grundlagen von Erinnern und Gedächtnis. In A. Arp, C. Kuller & B. Strauß (Hrsg.), *Wie erinnern und vergessen wir? Psychologische, neurophilosophische und geschichtswissenschaftliche Zugänge*. Psychosozial-Verlag.
- Nietzsche, F. (1886). *Jenseits von Gut und Böse. Werke in drei Bänden. Band 2*. Piper.
- Patihis, L. & Pendergrast, M. (2018). Reports of Recovered Memories of Abuse in Therapy in a Large Age-Representative U.S. National Sample: Therapy Type and Decade Comparisons. *Clinical Psychological Science*, 7(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/2167702618773315>

Ricoeur, P. (2000). *Geschichte, Gedächtnis, Vergessen*. Fink.

Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Suhrkamp.

Biografische Notiz

Ilka Quindeau, Prof. Dr., ist Psychoanalytikerin, Lehranalytikerin (DPV/IPA) und arbeitet seit 2020 als Fellow am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern der individuellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie der Biografie-, Trauma- und Geschlechterforschung.

Wie Welt- und Selbstverständnis sich im Erzählen verändern

Wiederholen und Widersprechen

Tilman Habermas

Dieses Kapitel möchte im Themenbereich des biografischen Erzählens als professionellem Bildungsraum Grundsätzliches zu den möglichen Wirkungen des autobiografischen Erzählens beitragen. Einen Brückenschlag zu Professionalisierungsprozessen in pädagogischen Berufen wird das Kapitel weitgehend schuldig bleiben. Diese Beschränkung ergibt sich aus den Grenzen meiner Expertise, die sich auf die psychologische Erzählforschung und meine klinische Erfahrung mit psychoanalytischer Psychotherapie erstreckt. Jedoch verspreche ich mir von der Zusammenschau der unterschiedlichen Beiträge in diesem Band eine produktive Leseerfahrung.

Professionalisierungsprozesse bewirken die Herausbildung einer professionellen Haltung, die einem in Fleisch und Blut übergeht, also unmerklich und selbstverständlich eingenommen wird. Man kann auch von einer professionellen Identität sprechen (Pollak, 1999), was allerdings zu ihrer Essenzialisierung verleiten mag (Habermas, 2015). Deshalb untersuche ich in diesem Kapitel, wie in Erzählungen Identität konstruiert wird (erster Teil). Den Fokus richte ich sodann auf die Tätigkeit des wiederholten Erzählens. Zum einen betrachte ich die Auswirkungen des Narrativierens von Erlebnissen und des wiederholten Erzählens auf die erzählten Geschichten (zweiter Teil). Zum anderen betrachte ich, wie Zuhörende durch Ergänzungen und Widerspruch Geschichten verändern und damit auch das Welt- und Selbstverständnis der Erzählenden (dritter Teil).

Erzählungen als Produkt

Der Terminus *Narrativ* wird heutzutage recht lose verwendet. Im politischen Diskurs wird damit jegliche Ideologie oder auch nur Rechtfertigung bezeichnet. In der qualitativen Sozialforschung und Psychologie werden

als Narrative mitunter jegliche Interviewäußerungen benannt. Mir geht es allerdings um einen engen Erzählbegriff, und da mein Interesse dem alltagssprachlichen mündlichen Erzählen gilt, beziehe ich mich auf William Labovs Konzeption.

Labov hatte Erwachsene gebeten, von einem Erlebnis zu erzählen, bei dem sie beinahe ums Leben gekommen wären, die Erzählungen transkribiert und in Haupt- und Nebensätze unterteilt. In Anlehnung an philosophische und literaturwissenschaftliche Bestimmungen von Erzählung definierte er als den Kern der Textsorte Erzählung das Nachahmen der Sequenz der erzählten Ereignisse durch die Reihenfolge, in der sie erzählt werden. Diese *narrativen Sätze* werden alltagssprachlich oft durch ein »und dann« eingeleitet. Sie haben eine referenzielle Funktion, während Labov allen anderen Sätzen eine evaluative Funktion zuwies. Diese anderen Sätze fassen Ereignisse lediglich zusammen, beschreiben Umstände oder argumentieren. Erzählungen werden im Gespräch meist durch eine Zusammenfassung (Abstract) angekündigt, durch eine Orientierung in das vorangegangene Geschehen sowie den raumzeitlichen und personalen Kontext eingebettet, und enthalten dann zentral eine oder mehrere Komplikationen, die die Frage »Was ist denn passiert?« beantworten mit unerwarteten, den Normalzustand unterbrechenden Ereignissen (Labov & Waletzky, 1967). Nach eventuell unternommenen Lösungsversuchen kommt es zu einem Ergebnis und einer Rückführung in die Gegenwart der Erzählsituation (Coda). Auf die Frage nach einem sehr ängstigenden Erlebnis erzählt die 35-jährige Amanda knapp:

- 1) Also, ein ganz schrecklicher Moment in meinem Leben war,
- 2) als Tim geboren wurde,
- 3) und nicht auf natürlichem Weg kommen wollte,
- 4) und ich irgendwann ganz hohes Fieber bekommen hab,
- 5) und die Herztöne von dem Kind beinahe weg waren,
- 6) und die Hebamme zu mir meint:
- 7) »So, jetzt wird's gleich ein bisschen hektisch,
- 8) weil wir in einer Dreiviertelstunde Schichtwechsel haben«

Sätze 3 bis 6 sind narrative Sätze, der erste leitet die Erzählung ein, der zweite kontextualisiert die Geschehnisse, während dann die Sätze 7 und 8 eine geschichtsinterne Evaluation enthalten, also das Geschehen aus dem Geschehen selbst heraus (mit den Worten der Hebamme) bewerten. Es fehlt das Ergebnis, das allerdings situativ evident ist, da Tim während der Erzählung in der Wiege liegt und schläft.

In Erzählungen vermitteltes Selbstverständnis

Wenn wir eine autobiografische Erzählung hören oder lesen, eine Geschichte, die Erzählende selbst erlebt haben, erfahren wir etwas über die Ereignisse aus ihrer eigenen Perspektive. Erzählungen sind so interessant, weil Erzählende neben ihrer eigenen gegenwärtigen Perspektive zugleich die Perspektiven Anderer innerhalb der Erzählung konstruieren – zuvörderst die eigene zeitversetzte Perspektive, also wie sie selbst damals das Geschehen erlebten (möglicherweise im Unterschied zur heutigen rückblickenden Bewertung), aber auch die Perspektiven Anderer damals am Geschehen Beteiligter (hier Tims und der Hebamme) und potenziell auch Unbeteiligter wie beispielsweise die signifikanter Anderer (»Meine Mutter hätte sicher ...«) oder der Zuhörenden (»Du wirst jetzt sicher denken ...«).

Erzählungen haben also in gewisser Weise einen diagnostischen Gehalt – sie verraten etwas über die Erzählenden. Sie vermitteln, wie es ihnen mit den Ereignissen ging und aktuell noch geht. Wenn Menschen um Erzählungen zentraler Erlebnisse aus ihrem Leben gebeten werden, also beispielsweise von Hoch- und Tief- oder Wendepunkten, dann reflektiert ihr affektiver Gehalt auch ihr aktuelles Wohlbefinden (Adler et al., 2016). Eine Trauererzählung Jahre nach dem Tod einer geliebten Person reflektiert, wie sehr Erzählende noch in ihrer Trauer verharren (Huang & Habermas, 2021). Überhaupt stellen Erzählende sich unweigerlich selbst dar, wenn sie von eigenen Erlebnissen erzählen. Sie berichten über sich als vergangene Handelnde und Erlebende und stellen sich so immer in einem bestimmten Licht dar.

Das Besondere an Erzählungen ist, dass Erzählende das vergangene Selbst im Nachhinein korrigieren können, indem sie aus heutiger Sicht Stellung zu ihrem vergangenen Selbst beziehen. Solche Revisionen ursprünglicher Bewertungen und Situationsdeutungen werden in der Psychologie als *Reappraisals* bezeichnet (Lazarus & Folkman, 1984). Ein neues Verständnis des Erlebnisses kann auch die durch sie ausgelösten Emotionen verändern, wenn beispielsweise das Hinzuziehen eines weiteren Kontextes die Handlung eines Anderen nun verständlich erscheinen lässt, sodass beispielsweise Ärger sich abmildert oder in Bedauern übergeht. Ähnlich führt im klassischen psychoanalytischen Verständnis der *Nachträglichkeit* der Bedeutung von Erlebnissen eine spätere Erweiterung des Verständnisses beispielsweise von Sexualität zu einem veränderten Verständnis eines sexuellen Erlebnisses (Freud, 1896c).

Eine besondere Art der Reinterpretation von Erlebnissen sind solche Deutungen, die das Erlebnis in die Lebensgeschichte einbetten, indem sie es mit anderen, entfernten früheren oder späteren Erlebnissen verknüpft oder aber mit der eigenen Persönlichkeit und ihrer Entwicklung. Ich habe solch lebensgeschichtliches Deuten von Erlebnissen als *autobiografisches Urteilen* bezeichnet (Habermas & Bluck, 2000; Habermas, 2011a). Es bedient sich *autobiografischer Argumente*. Sie können verschiedene Lebensereignisse kausal oder motivational miteinander verknüpfen, beispielsweise indem sie eine persönliche Sensibilität mit einem früheren traumatischen Erlebnis erklären oder einen Berufswunsch als aus bestimmten Erfahrungen heraus erwachsen verständlich machen. Andere autobiografische Argumente betonen einen Erfahrungsgewinn, einen Zuwachs an Lebensweisheit, indem sie zum Ausdruck bringen, dass aus einer Erfahrung etwas gelernt wurde. So erzählt ein 12-Jähriger, dass er sich verliebt hatte und dann in der Schule beinahe durchgefallen war, woraus er die Lehre zog, beim nächsten Sich-Verlieben darauf zu achten, die Schule nicht mehr zu vernachlässigen. Oder ein erzähltes Erlebnis wird als Wendepunkt bezeichnet und beispielsweise ausgeführt, wie es die eigene ökonomische Lage entscheidend zum Besseren veränderte.

Andere autobiografische Argumente geben noch unmittelbarer über das Selbstverständnis der Erzählenden Auskunft, indem sie Ereignisse und Handlungen mit ihrer überdauernden Persönlichkeit und Werthaltungen verknüpfen (Linde, 1993; Habermas & Paha, 2001). Ein bestimmtes Handeln oder Erleben in einer Situation mag durch eine überdauernde Persönlichkeitseigenschaft erklärt werden, beispielsweise ein Wutausbruch mit einem reizbaren Charakter, oder im Gegenteil ein Ladendiebstahl als Ausrutscher eines eigentlich grundehrlichen Charakters entschuldigt werden. Mit solchen Argumenten betonen Erzählende ihre Selbstgleichheit über die Zeit. Mit einer anderen Art autobiografischer Argumente stellen Erzählende hingegen plausibel die Kontinuität ihrer selbst über Veränderungen und Entwicklungen hinweg dar. Dazu dienen Argumente, die aufweisen, wie ein Ereignis zu Veränderungen ihrer Persönlichkeit oder ihrer Werte führte, zum Beispiel die elterliche Scheidung dazu führte, dass die zuvor extravertierte Erzählerin zu einem schüchternen Mädchen wurde. Oder sie erzählen, wie ein Erlebnis ihnen die Augen öffnete bezüglich eines Aspekts ihrer eigenen Persönlichkeit bzw. Werte, so wenn ein Gespräch mit einer Person zu einer Einsicht in eine eigene schlechte Charaktereigenschaft führte. Solche Argumente werden als Selbst-Ereignis-Verknüpfungen bezeichnet (*self-event*

connections; Pasupathi et al., 2007), wengleich sie ebenso auf andere als die erzählende Person selbst angewendet werden können.

Schließlich vergleichen weitere autobiografische Argumente verschiedene Ereignisse oder Handlungen auf ihre Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit hin. So kann eine unglückliche Handlungsweise mit anderen Malen verglichen werden, in denen einem etwas Ähnliches unterlaufen war. Oder Erzählende berichten über sich wiederholende Beziehungsmuster oder aber über Neuerungen, indem sie zum Beispiel die Beziehung zum neuen Partner¹ vorteilhaft mit der zum alten Partner vergleichen.

Die Fähigkeit, Erlebnisse in die eigene Lebensgeschichte einzubetten, also sie mittels autobiografischer Argumente mit anderen Ereignissen und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung zu verknüpfen, entwickelt sich erst im Laufe des Jugendalters. Dies geht Hand in Hand mit dem Erwerb der Fähigkeit, eine zusammenhängende Lebensgeschichte zu erzählen, da ihr Zusammenhang mittels autobiografischer Argumente hergestellt wird (Peters et al., in Vorb.). Die Lebensgeschichte ist die umfassendste Form, darüber Auskunft zu geben, als wen man sich selbst versteht. Selbst wenn man nicht das ganze Leben, sondern nur ein bestimmtes Erlebnis erzählt, kann das Erlebnis in die Lebensgeschichte eingebettet werden und somit zugleich explizit etwas über die eigene Lebensgeschichte und Identität mitteilen (Habermas, 2011b).

Aber auch unterhalb der Ebene expliziter Bezüge zur Lebensgeschichte, also mittels Aussagen allein über Ereignisse oder Lebensumstände, vermitteln Erzählende ihr Selbstverständnis, wenn auch indirekter. So enthalten autobiografische Erzählungen häufig nicht ein einzelnes, sondern ein *typisches Erlebnis*, das sich so oder ähnlich immer wieder ereignet hat und deshalb besonders informativ über das Leben und die Person der Erzählenden sind. Häufig finden sich in autobiografischen Erzählungen auch Vergleiche zwischen den erzählten Ereignissen und dem gegenwärtigen Leben der Erzählenden. Solche *Damals-Heute-Vergleiche* behaupten eine Gleichheit (»Wir sahen uns damals fast täglich, das hat übrigens bis heute gehalten«) oder eine Veränderung (»Ich hab' damals fast jeden Tag gekiff't, mach ich heute nicht mehr«).

Jedoch nicht nur was erzählt wird, sondern auch die Weise des Erzählens kann etwas über Erzählende verraten. So zeichnen sich offensichtlich Erzäh-

1 In diesem Beitrag wird das generische Maskulinum verwendet. Die Formulierungen gelten für alle Geschlechter.

lungen von Erlebnissen, die noch traumatisch wirken, dadurch aus, dass sie mehr so erzählt werden, dass Erzählende und Zuhörende sich in dem Geschehen verlieren. Dies wird über sprachliche Mittel des dramatisierenden Erzählens vermittelt, wie den Einsatz historischen Präsens, wörtlicher Rede und das Verschieben des Bezugspunkts zeitlicher und räumlicher deiktischer Ausdrücke aus dem Hier-und-Jetzt ins Dort-und-Damals (bspw. bezieht sich *jetzt* auf die erzählte Vergangenheit; Fohn et al., 2017; Römisch et al., 2014). Menschen mit einer schweren Depression erleben den Verlauf der Zeit als verlangsamt, was sich darin niederschlägt, dass sie ihr Leben mit weniger Veränderungen erzählen, insbesondere mit weniger Damals-Heute-Vergleichen, die eine Veränderung zum Ausdruck bringen (Habermas et al., 2008). An Schizophrenie erkrankten jungen Erwachsenen fällt es schwer, eine kohärente Lebensgeschichte zu erzählen (Allé et al., 2015; für einen Überblick über diagnostische Aspekte autobiografischer Erzählungen s. Pfeifer, 2022).

In Erzählungen vermitteltes Weltverständnis

Erzählungen bauen wie jegliche Kommunikation auf ein geteiltes Weltwissen, das bei Zuhörenden vorausgesetzt und deshalb nicht expliziert wird. Es wird erst thematisiert, wenn es infrage steht. Konstitutiv für Erzählungen ist darüber hinaus, dass sie einen Kontrast zwischen einem Zustand der Normalität und einem mit ihr brechenden Ereignis konstruieren, der Komplikation, die die Geschichte erzählenswert macht. Dieser Kontrast setzt ein Verständnis davon voraus, wie die Welt normalerweise funktioniert.

Jedoch verlassen Erzählende sich nicht darauf, sondern sichern häufig mit Bewertungen von der Gewöhnlichkeit oder hingegen Exzeptionalität von Umständen und Geschehnissen den Kontrast ab, um das Erzählen des Ereignisses als erzählenswert zu rechtfertigen (Labov, 2013). Äußerungen wie »das war nichts besonderes«, »das machten wir immer so«, »das hatte ich noch nie in meinem Leben gehört«, oder auch eingestreute Adverbien wie »natürlich« oder »plötzlich« markieren Normalität oder einen Bruch mit ihr. In der Erzählung von Tims Geburt markiert die Erzählerin den Bruch mit Normalitätserwartungen sehr deutlich damit, dass das Kind den natürlichen Weg verweigert (Zeile 3), ihr selbst ungewöhnlich hohes Fieber widerfährt (Zeile 4), und plötzlich der Grundrhythmus der Normalität (Herztöne) verschwunden war (Zeile 5).

Erzählen als Tätigkeit

Geschichten werden erzählt. Die Tätigkeit des Erzählens verändert die Erinnerung an Erlebnisse sowie die jeweils produzierten spezifischen Erzählungen der Geschichte. Zuerst beschreibe ich die Veränderungen beim Übergang vom noch nicht ausformulierten Erinnern zum erstmaligen Erzählen. Sobald ein Erlebnis einmal erzählt wurde, werden die ursprünglichen Erinnerungsfragmente durch die organisierte Erzählung überlagert. Sodann wende ich mich den Effekten des wiederholten Erzählens zu, die eine viellagige Aufschichtung ergeben und zu sukzessiven Veränderungen der Erzählungen führen.

Narrativieren von Erlebnissen

Erzählungen gewähren einen unmittelbareren Zugang zum subjektiven Erleben als andere Textsorten wie summarische Berichte oder Argumentationen, wie sie beispielsweise in Interviews geäußert werden, weil Erzählende nicht einfach Behauptungen äußern können, sondern sich den Formzwängen des Erzählens unterwerfen müssen, um glaubwürdig zu wirken (Schütze, 1983). Sie fordern Erzählende auf, Ereignisse im Grunde linear zu erzählen und nicht nur die zeitlichen, sondern auch kausale und vor allem motivational-intentionale Verbindungen zwischen Ereignissen und Handlungen plausibel zu machen. Dabei müssen sie ihr Erleben, ihre eigenen emotionalen Reaktionen, Motive und Handlungen mit einer Ereignisfolge in Einklang bringen. Dieser Prozess des expliziten Rekonstruierens eines Erlebnisses als Erzählung wird als *Narrativieren* eines Erlebnisses bezeichnet (Bruner, 1991; Smorti, 2020). Es zwingt zur Explikation, zur Auswahl potenzieller Verknüpfungen, relevanter Kontexte, und eines Anfangs- und Endpunktes. Die Interpunktion der Ereignisse stellt eine starke Interpretation dar, denn was oder wer angefangen hat, wird somit verantwortlich gemacht für die folgende Sequenz von Ereignissen (Labov, 2013). Das Erzählen eines Erlebnisses, insbesondere das erstmalige Erzählen, expliziert und verändert gegebenenfalls also, wie ein Erlebnis verstanden wird.

In der Psychoanalyse werden neurotische Erzählungen darüber definiert, dass sie Handlungsmotive verbergen (Argelander, 1981), und das erzählte Leben folglich mehr als Widerfahrnis denn als gestaltetes Projekt

erscheint (Schafer, 1983). Entsprechend dient das Erzählen in der Therapie ihrer Ergänzung um die ausgeschlossenen Handlungsmotive, womit Erzählende Verantwortung für ihr Leben übernehmen und es sich im Nachhinein aneignen (Habermas, 2008).

Neben solchen kognitiven Veränderungen kann der Prozess des Erzählens zweitens auch zu einer affektiven Veränderung führen. Denn es erfordert einen erneuten Durchgang durch die Abfolge der Ereignisse sowie ihrer subjektiven Wertigkeit und induziert ein mehr oder weniger intensives Wiedererleben inklusive der vormals erlebten Emotionen.

Der frühe Freud hatte dem erinnernden, eigentlich erzählenden Wiedererleben eine kathartische Wirkung zugesprochen, die ursprünglich gar nicht erlebte oder seither verdrängte Affekte freisetzt und damit ihrer traumatisierenden Potenz beraubt (Freud, 1896c; s. a. Scheff, 1979). Dass emotionales Wiedererleben eine wichtige Rolle in Psychotherapien spielt, zeigte eine explorative Studie, die in erfolgreichen Psychotherapien in der mittleren Behandlungsphase besonders dramatisierendes Erzählen fand, festgemacht an der Verwendung direkter Rede, die ein Reinszenieren von Erlebnissen erlaubt. Jedoch erwies sich nicht nur das Wiedererleben in der mittleren Behandlungsphase als charakteristisch für erfolgreiche Therapien, sondern zeitgleich auch das Benennen negativer Emotionen (Fesel et al., 2024). Wichtig sind also nicht allein das Konfrontieren mit der emotionalen Wucht vergangener Erlebnisse, sondern als erster Schritt für eine folgende kognitive Verarbeitung auch das einfache Benennen der Gefühle (vgl. Bucci, 1997). Dabei kann sich aufgrund des Abstandes und der Explikationsleistung im Sinne eines *Reappraisals* (s. o.) auch die emotionale Wertigkeit der Erlebnisse verändern.

Erzählen kann neben kognitiven und affektiven Veränderungen der Erzählenden drittens schließlich auch eine soziale Veränderung in der Beziehung zu Anderen bewirken. Wenn Erzählen nicht das Tagebuch adressiert, sondern nicht-imaginäre Adressaten aus Fleisch und Blut findet, wird aus seiner subjektiven, individuellen Erfahrung eine mehr oder weniger geteilte Wirklichkeit (Rimé, 2020) und eventuell auch eine geteilte und damit validierte Bewertung des Geschehenen. Je ungewöhnlicher und verstörender Erlebnisse sind, umso subjektiver wirkt das Erlebte und umso mehr vereinzeln sie Erlebende, trennen sie von der geteilten Alltagsnormalität der Anderen. Und umso wichtiger ist es, offene Zuhörende zu finden, die bereit sind, sich dem Erlebten in all seiner Exzeptionalität und, im Falle traumatischer Erlebnisse, nur schwer auszuhaltenden Affekten auszusetzen (Laub & Auerhahn, 1989).

Wiederholt Erzählen

Das erstmalige Erzählen eines Erlebnisses zwingt also zu einer expliziten Narrativierung einer Erinnerung, die bis dahin vielleicht höchstens als Protonarrativ still erinnert worden war. Wenn Erlebnisse nun wiederholt erzählt werden, öffnet sie das den unterschiedlichsten Einflüssen durch Andere, die ich anschließend im dritten Teil des Kapitels behandeln werde. Zuvor möchte ich unter Absehung von partikularen Erzählsituationen die möglichen Folgen des wiederholten Erzählens thematisieren. Dabei folge ich Stiles (und Kollegen, 1999) These, dass in erfolgreichen Psychotherapien Erlebnisse zuerst bruchstückhaft und unter heftigen Emotionen berichtet werden, bevor sie vollständiger erzählt und gedeutet werden, um dann anschließend wieder an Bedeutung zu verlieren.

Eine Reihe von Studien untersuchte die Veränderung von Erzählungen über die Zeit, die in der Regel nicht mehr als zwei Messzeitpunkte hatten und entsprechend nur lineare Veränderungen erfassen konnten. Entsprechend gab es Befunde an Erzählungen schwerwiegender, potenziell traumatisierender Erlebnisse, die mitunter nach Jahren eine reichhaltigere Kontextualisierung des Erlebten und emotional größeres Engagement fanden (z. B. Schiff et al., 2006), und andere Befunde, eher an Erzählungen alltäglicher Erlebnisse, die eine Verkürzung und Distanzierung vom Erlebten fanden (z. B. Habermas & Berger, 2011; für einen Überblick s. Habermas, 2019, S. 234ff.). Die Befunde widersprechen einander dann nicht, wenn man sie mit Stiles als Veränderungen interpretiert, die eine zusehende Narrativierung emotional intensiver Erlebnisse, selbst über Jahre, signalisieren, oder aber als eine abnehmende Bedeutsamkeit signalisierender Verknäppungen und Distanzierungen.

Das beste Beispiel für die von Stiles beschriebene anfänglich zunehmende Ausarbeitung von Erzählungen und dann ihre folgende Verknäppung, aber in einer verständlicheren Form als es die ersten Erzählungen waren, wird von Nye (1996; s. a. Habermas, 2008) aus einer vieljährigen psychoanalytischen Behandlung berichtet. Hier soll als Beispiel die Veränderung einer Erzählung nach sechs Wochen genügen. Die junge Frau erzählte das Erlebnis auf die Aufforderung hin, ein ärgerliches Erlebnis aus den vergangenen Wochen zu erzählen:

- 1) Ähm, das letzte Mal sehr geärgert habe ich mich vor circa zwei Wochen.
- 2) Ähm, mag auch an meiner, ja, körperlichen Verfassung gelegen haben.
- 3) Ich war sehr betrunken

- 4) und habe meinen Ex-Freund,
- 5) der nach fünf Jahren
- 6) wegen seines Bedürfnisses nach Freiheit mit mir Schluss gemacht hat,
ähm, gesehen,
- 7) wie er mit einem anderen Mädchen bei 'ner Party draußen stand.
- 8) und die beiden haben sich sehr gut verstanden und umarmt
- 9) und, ja, dann bin ich irgendwie ausgerastet, so,
- 10) und hab ihm eine runter gehauen
- 11) danach habe ich mich wesentlich mehr über mich geärgert,
- 12) dass ich überhaupt zu so etwas fähig bin,
- 13) also hätt ich eigentlich gar nicht für möglich gehalten
- 14) und ähm, ich hab auch immer noch damit zu kämpfen,
- 15) sag ich mal.

In dieser knappen Erzählung wird nach einem Abstract (Zeile 1) und einer kurzen, zum Teil eingeschobenen Orientierung (2–3, 5–6) die erste Komplikation eingeführt, das Erblicken des frischen Ex-Freundes mit einer anderen Frau (4, 7–8). Was eigentlich als Lösungsversuch hätte dienen sollen (9–10), entpuppt sich dann als die Steigerung der Komplikation, wie in deren Evaluation deutlich wird (11–13). Man erfährt nichts über den weiteren Hintergrund und Kontext, und auch nichts über die Motive für den Angriff auf den Ex-Freund. Die Erzählerin darf darauf vertrauen, dass Zuhörende Kränkung und Eifersucht als Motive annehmen. Es bleibt aber doch irgendwie im Dunkeln, weshalb die Erzählerin so entgegen ihrer Überzeugungen handelte bzw. weshalb sie sich eigentlich über ihre Handlung ärgert. Sechs Wochen später erzählte sie die Geschichte erneut derselben Interviewerin:

- 1) Mein Ex-Freund hatte sich nach fast fünfjähriger Beziehung frisch von mir getrennt.
- 2) Seine Gefühle langten nicht mehr.
- 3) Es kam ein Abend,
- 4) wo der ganze Freundeskreis mal wieder zusammen feierte.
- 5) Ich hatte mich meinem Ex gegenüber zurückgezogen.
- 6) Redete nicht mehr mit ihm.
- 7) Ignorierte ihn.
- 8) Zu später Stunde an diesem Abend sah ich ihn sitzen,
- 9) ein Mädels vor ihm auf dem Boden,
- 10) sie an ihn gelehnt.

- 11) Sie hing schon den ganzen Abend an ihm.
- 12) Das hatte mich schon die ganze Zeit genervt.
- 13) Und dann gingen sie zusammen vor die Tür.
- 14) So ein Zufall: wollte ich doch auch an die frische Luft.
- 15) Ich setzte mich in sicherer Entfernung hin
- 16) und rauchte eine Zigarette
- 17) und beobachtete die Situation.
- 18) Dem Mädels schien kalt zu sein,
- 19) denn mein Ex zog seine Jacke aus und gab sie ihr.
- 20) In mir brodelte es schon wie in einem Vulkan kurz vorm Ausbrechen.
- 21) Dann sah ich,
- 22) wie sie sich an ihn lehnte
- 23) und er daraufhin seine Arme um sie legte.
- 24) Ich fragte mich nur:
- 25) »Warum macht er so was??«
- 26) Er wusste doch,
- 27) dass ich auch noch da war
- 28) und die Gefahr groß war,
- 29) dass ich das mitbekomme.
- 30) Und was wollte sie denn:
- 31) sie hatte doch einen Freund.
- 32) Ich konnte dieses Bild nicht länger ertragen,
- 33) wie die beiden dort innig umarmt standen.
- 34) Und ich wollte alles weitere Mögliche verhindern.
- 35) Der Vulkan war ausgebrochen.
- 36) Ich sprang auf,
- 37) ging zu den beiden
- 38) und hab meinem Ex-Freund eine runtergehauen,
- 39) und dann noch eine
- 40) und noch eine.
- 41) Ich hab ihn angeschrien,
- 42) wie er das nur machen kann.
- 43) Wie er mir das antun kann.
- 44) Ich war so wütend auf ihn.
- 45) Und keine Sekunden später hatte ich begriffen,
- 46) dass ich die Person,
- 47) die mir am meisten bedeutet,
- 48) gerade eben ins Gesicht geschlagen hatte.

- 49) Es tat mir alles so unendlich leid.
- 50) Das hatte ich doch nicht gewollt.
- 51) Ich war so wütend auf mich,
- 52) auf ihn,
- 53) auf die gesamte Situation.
- 54) Aber hauptsächlich fragte ich mich,
- 55) wie es so weit kommen konnte.
- 56) Wie ich so voller Hass sein konnte,
- 57) und ihn schlagen konnte.
- 58) Ich hätte nie gedacht,
- 59) dass ich zu so was fähig sein kann.
- 60) Nie hätte ich das von mir erwartet.
- 61) Ich war schon öfters ausgerastet,
- 62) aber nie war das Ende so schlimm,
- 63) wie es in dem Moment war.

Nun erzählt die junge Frau das Erlebnis wesentlich ausführlicher. Sie liefert einen aufschlussreicheren Hintergrund (1–7), der ihre Verletzlichkeit nachvollziehbarer macht. Die Ereignisse werden linear in narrativen Sätzen erzählt, die Komplikationen steigern sich (8, 19), der Lösungsversuch (36–44) enthält selbst eine Steigerung durch die zweifache, auch sprachliche Wiederholung (39–40). Die Innenperspektive wird benannt (12, 20) und – ganz wie von Labov beschrieben – ausführlich vor der Hauptkomplikation, ursprünglich Lösungsversuch, inklusive inneren Monologs genutzt, um die Spannung zu steigern (24–35). Sie erzählt nun kunstfertig mit Ironie (2, 14), metaphernreich (20, 35) und mit Extremfallformulierungen (Pomerantz, 1986) wie »keine Sekunde später« (45) oder »nie war das Ende so schlimm« (62).

Sie erzählt nun ausführlich den Ablauf, benennt ihre Innenperspektive, also ihre damaligen Gefühle und Gedanken, sie liefert erklärenden Kontext und sucht immerhin explizit nach Erklärungen, auch wenn sie sie noch nicht liefern kann. Insgesamt ist die Erzählung vollständiger, hinsichtlich des Kontextes, des Ablaufs, und bezüglich der verschiedenen explizierten Perspektiven. Die Erzählerin hat mithin erstens mehr Distanz gewonnen zu ihrem Erlebnis und es besser verstanden und verarbeitet, auch wenn sie es sich noch nicht befriedigend erklären kann. Den Widerspruch zwischen ihrer Handlung und ihrem Selbstbild formuliert sie nun als Grund für ihren Ärger über sich selbst (54–60), kann ihn allerdings noch nicht be-

friedigend auflösen. Sie hat das Erlebnis also noch nicht befriedigend narrativiert. Erst wenn ihr das gelingt, wird die Erzählung des Erlebnisses bei weiteren Wiederholungen sukzessive schrumpfen können zu einem nachvollziehbaren, plausiblen kurzen Bericht (chronicle).

Außerdem fällt auf, dass die Erzählerin gekonnter erzählt, indem sie mehr rhetorische Mittel einsetzt und es ihr besser gelingt, möchte ich behaupten, Zuhörende in das Geschehen hineinzuziehen. Dies erwies sich als typisch für über viele Jahre häufig erzählte zentrale Anekdoten aus Lebensgeschichten (Fivush et al., 2019; dies zeigt, dass nicht alle Erzählungen der Kurve Stiles folgen). Das Einbeziehen Zuhörender durch eine gekonnte, dramatisierende Erzählweise weist darauf hin, dass für die Veränderung von Erzählungen durch das Wiederholen die Zuhörenden einen wesentlichen Anteil haben können.

Das Aufnehmen von Zuhörerreaktionen in Erzählungen

Je kürzer ein Erlebnis zurückliegt, desto wahrscheinlicher ist es, dass seine Einbettung in die Lebensgeschichte instabil ist (Köber & Habermas, 2017) und seine autobiografische Bedeutung noch erarbeitet wird (Peters et al., 2023). Doch Erzählen verändert sich nicht allein mit der Zeit, und es ist auch keine allein kognitive Tätigkeit, sondern eine interaktive. Die Reaktionen der Zuhörenden bestimmen wesentlich, ob die narrative Rekonstruktion der Ereignisse und deren Evaluation soziale Realität wird, die allseits anerkannt ist, oder aber bestritten wird und somit allein subjektives Erleben bleibt. Zuerst beschreibe ich die Bandbreite ko-narrativer Aktivitäten von Zuhörenden, um sodann zwei Beispiele von expliziten Einwänden gegen die Erzählung zu behandeln und ihren möglichen Einfluss auf das Welt- und Selbstverständnis der Erzählenden.

Mit-Erzählen

Erzählende erwarten von ihren Adressaten, dass sie zuhören, ihrer Geschichte interessiert folgen und dass sie dies auch aktiv signalisieren durch Blickkontakt, »Mhms« und Nicken, die als *continuer* bezeichnet werden (Bavelas et al., 2000), und ohne die Erzählende ihre Geschichte nicht mehr kohärent erzählen können. Noch wichtiger allerdings ist

eine bestätigende Reaktion Zuhörender auf die Bewertungen und Emotionen der Erzählenden, was Fiehler (1990) als *Anteilnahmemuster* bezeichnet hat. Dazu gehören Bestätigungen der Außergewöhnlichkeit der Ereignisse (»Oh nee!«, »Das gibt's doch gar nicht!«), Beteuerungen, dennoch den Erzählenden Glauben zu schenken (»Das ist dir auch echt anzusehen«), und Bestätigung, dass die emotionalen Reaktionen der Erzählenden gerechtfertigt sind (»Das war aber wirklich gemein!«). Sodann bestätigen sie das wertende Erleben der Erzählenden mit empathischen Bemerkungen (»Ich kann total verstehen, wie es dir gegangen ist«). Zuhörende können auch die Qualität und Intensität des emotionalen Erlebens Erzählender vertiefend explorieren, Trost und Solidarität zum Ausdruck bringen, und ggf. auch vergleichbare eigene Erfahrungen erzählen.

Wie zuvor beschrieben, wird in Erzählungen ein Selbstverständnis zweifach vermittelt. Einmal werden die Handlungen und Reaktionen der Vergangenheit erzählt, der Protagonist der Geschichte wird in einem bestimmten Licht dargestellt. Zum anderen können Erzählende zur ihrem alten Selbst Stellung beziehen und sich korrigieren. Eine dritte Form der erzählenden Selbstdarstellung geschieht über die Art und Weise des Erzählens, wie die manifeste Erzählung im Hier-und-Jetzt des Erzählens inszeniert wird. Diese drei Aspekte der erzählenden Selbstdarstellung werden auch als *positioning* bezeichnet (Bamberg, 1997; Deppermann, 2013).

Die Erfahrung des Erzählens kann auf Erzählende nicht allein, wie bereits gezeigt, durch das Wiederholen wirken, sondern auch durch die spezifischen Erzählungen, die an jeweilige Situationen angepasst werden, ebenso wie durch die spezifischen Reaktionen der Zuhörenden. Sie können beispielsweise selektiv auf bestimmte Aspekte der Erzählung validierend reagieren und auf andere nicht, was bei zukünftigem Erzählen der Geschichte diese Aspekte in den Vordergrund rücken mag. Zuhörende können auch weitere Aspekte der Geschichte bzw. des Kontextes selbst ergänzen, was bei gemeinsamen Erlebnissen oder öffentlichen Ereignissen naheliegend ist. Bei wiederholten Erzählungen des Holocaust (Schiff et al., 2006), von Erlebnissen des Angriffs auf die New Yorker Twin Towers (Hirst et al., 2015) und eines Bombenangriffs auf die Londoner U-Bahn (Lambrou, 2014) zeigte sich, dass spätere Wiedererzählungen zusätzliche Kontextinformationen einbezogen, von denen die Erzählenden in der Zwischenzeit erfahren hatten.

Widerspruch

Hier möchte ich mich auf eine disruptivere Reaktion von Zuhörenden konzentrieren, nämlich wenn sie statt affiliativ und validierend mit einem Widerspruch auf die Erzählung reagieren. Dies sind für Erzählende in der Regel unbeabsichtigte und unwillkommene Reaktionen, mit Ausnahme von Problemerkzählungen gegenüber einer vertrauten Person, von der Erzählende tatsächlich nicht primär eine Rundumbestätigung erwarten, sondern bei allem erhofften Verständnis und Solidarität auch ein erweitertes Verständnis, das über die Erzählung hinausgeht. Ein expliziter Widerspruch kann außer von feindselig eingestellten Anderen eigentlich nur von sehr guten Freunden, Eltern und Psychotherapeuten erwartet werden. Ich konzentriere mich hier auf die beiden zuletzt genannten Adressaten.

Psychoanalytiker hören bei Erzählungen auf Brüche, Auslassungen, Widersprüche, überhaupt auf alles, das die Plausibilität untergräbt oder auffällt. Sie mögen Patienten mit Widersprüchen innerhalb der Geschichte konfrontieren oder aber auch Widersprüche und Inkonsistenzen zwischen den drei Ebenen der Selbstdarstellung thematisieren. Beispielsweise zeigen Deppermann, Scheidt und Stukenbrock (2020) in einer Analyse von Ausschnitten aus zwei psychoanalytischen Fokalthérapien, wie Therapeutinnen mit Verweis auf die performative Ebene des Erzählens Elemente der erzählten Geschichte anzweifeln (konfrontieren), um dann gegebenenfalls ein mögliches Motiv für die fehlende Plausibilität anzubieten.

In dem folgenden Ausschnitt aus seiner Psychotherapie hat der Patient von der schweren Erkrankung der innig geliebten Katze erzählt, und berichtet dann kommentarlos und ohne Emotionsausdruck, dass er sie einschläfern ließ, woraufhin der Therapeut die Diskrepanz zwischen Erzählung und der eigentlich zu erwartenden nonverbalen und expliziten emotionalen Bewertung thematisiert, allerdings in der Form einer Verallgemeinerung bezüglich eines allgemeinen Problems des Patienten (P = Patient, T = Therapeut):

- 1) P: Und dann musste ich sie (meine Katze) letzten Montag einschläfern lassen. —
- 2) T: Na ja, Sie finden es schon schwer, über sich selbst zu sprechen. (P. Uhm) —
und über Ihre Gefühle zu sprechen.

In der Folge erklärt und rechtfertigt der Patient den fehlenden Emotionsausdruck damit, dass man in seinem Elternhaus nie miteinander gesprochen habe und er mithin nicht gelernt habe, über Gefühle zu sprechen. Der Therapeut bezweifelt das als unplausibel, indem er es damit kontrastiert, wie Menschen normalerweise miteinander umgehen, um dann auf die möglichen Motive zu sprechen zu kommen, die Trauer um die Katze abzuwehren (Habermas & Döll-Hentschker, 2017).

Während Patienten Psychotherapeuten zumindest im Prinzip damit beauftragen, ihnen zu widersprechen, sind Kinder und Jugendliche auch den uneingeladenen Widersprüchen ihrer Eltern und Erziehungspersonen ausgeliefert, die mit ihnen idealerweise pädagogische Absichten verfolgen. Das folgende Transkript verdanke ich Alice Graneist. In der folgenden Interaktion hatte die Interviewerin den 12-jährigen Johannes (J) gebeten, ein ärgerliches Erlebnis zu erzählen, und seine Mutter (M), ihn dabei zu unterstützen:

- 1) J: Jo, also letztes Schuljahr, das war eh schon irgendwie so n Problemschuljahr,
ich hatte im zweiten Halbjahr zwar n besseres Zeugnis als vorher,
aber immer noch relativ knapp am Sitzenbleiben
und ich brauchte dann halt einen Ausgleich,
das wusste mein Mathelehrer auch,
und ich hab mich dann so angestrengt,
dass ich theoretisch laut auch Rechnung ne drei gekriegt hätte (-)
und das wollte mein Lehrer einfach nicht einsehn
und hat mir – also auch mündlich hat alles gepasst,
ich hatte ne drei bekommen –
wollte der einfach nicht einsehn
und hat mir dann doch ne vier gegeben (-)
und das war ziemlich ätzend.
Ich konnnts dann zwar noch ausgleichen mit meiner Lateinnote,
aber das is trotzdem, da ärger ich mich bis jetzt drüber.
- 2) M: — Da kamst du total entrüstet nach Hause
- 3) J: (lacht etwas) Boah ich weiß,
ich hab den da voll angeschnautzt. (lacht etwas)
- 4) M: — Für mich war das irgendwie total egal.
- 5) J: (lacht) Na gut, so lang ich irgendwie halt nich sitzen bleibe, aber
- 6) M: Ja weil das Zeugnis war eh unterirdisch,
also dann Mathe drei oder vier

fand ich jetzt auch irgendwie egal.
Mir tut das dann zwar leid,
wenn wenn er sich anstrengt, ne?
und das dann nicht irgendwie Früchte trägt.
Auf der andern Seite denk ich dann auch immer,
naja, wenn man das ganze Jahr rumschlampft (K lacht etwas)
kann man ja auch nicht davon ausgehen,
dass dann alle noch ein nen Gefallen tun wolln am Ende

7) J: Hm. – Ich find wenigstens, wenigstens rechnerisch die Note,
ich mein,
das is n Mathelehrer,
soll ja wohl rechnen könn, also

8) M: Ich glaub,
der gibt dann schon aber auch irgendwie so aus Prinzip seine
Noten
und wenn er sich das ganze Jahr

9) J: Ja, natürlich

10) M: über dich geärgert hat,
warum soll er dir dann n Gefalln tun?

Die Mutter greift erst einmal Johannes damaligen Ärger auf (2) und bestätigt damit seine Erzählung, ergänzt dann, dass sie selbst sich nicht geärgert hatte, weil sie die Note nicht schwerwiegend fand (4), und öffnet damit den Raum für eine alternative Bewertung der Ereignisse, ohne erst einmal den Ärger Johannes infrage zu stellen. Dann bereitet sie in zwei Schritten einen Widerspruch vor: Sie begründet zuerst die Relativierung der Bedeutung der Note mit einer ergänzenden Information, dass nämlich das gesamte Zeugnis schlecht war, nicht nur die Mathenote. Sodann äußert sie Mitgefühl mit Johannes Enttäuschung, dass sein spätes Bemühen keine Früchte trug, um dann aber (»auf der anderen Seite ...«) die Rechtfertigung für Johannes Ärger zu bestreiten (6). Johannes konzidiert und besteht aber auf einem Detail (7), woraufhin die Mutter die Benotung durch den Mathelehrer zwar nicht rechtfertigt, aber doch seine Motive als nachvollziehbar und billigbar darstellt (8/10) und damit implizit Johannes nahelegt, dass das Problem sein fehlendes Engagement für die Schule und nicht die Benotung durch diesen Lehrer ist.

Der Widerspruch der Zuhörenden wird begründet mit Unstimmigkeiten auf der Ebene der erzählten Ereignisse, oder mit Unstimmigkeiten

zwischen der Geschichte und den Kommentaren des Erzählenden oder mit seiner Inszenierung der Erzählung in der Beziehung zu den Zuhörenden. Unstimmigkeiten können beispielsweise auftreten zwischen der Geschichte und der Emotion, mit der sie bewertet wird. Emotionen müssen zu den Ereignissen passen, die sie bewerten. Sie müssen sogenannte Appraisalbedingungen erfüllen. Im Falle von Ärger muss eine Schädigung durch eine andere Person erfolgt sein, die diese auch verantwortet oder gar beabsichtigt hat und die unrechtmäßig war. Gegenüber Johannes bestreitet die Mutter zuerst, dass es wirklich zu einem Schaden kam durch diese eine Note, begründet dann die Rechtmäßigkeit einer anderen Emotion (Enttäuschung), um schließlich die Unrechtmäßigkeit der Benotung infrage zu stellen. Gegenüber dem Patienten hingegen weist der Therapeut auf ein abwesendes Gefühl hin, nämlich dass der Patient eigentlich traurig sein müsste, wenn die geliebte Katze stirbt. Weitere Begründungsmöglichkeiten für Widersprüche haben wir am Beispiel von Ärger erörtert (Habermas & Bongard, 2024).

Auswirkungen auf Selbst- und Weltverständnis

In keinem der beiden Fälle wissen wir, ob sich die Erzählung und die entsprechenden Gefühle durch den Widerspruch der Zuhörenden und das folgende Verhandeln der Emotionen tatsächlich verändert hat. Ganz unwahrscheinlich ist es nicht, wie Studien zu wiederholtem Erzählen von Erlebnissen nahelegen (Habermas, 2019, Kapitel 10).

Im Unterschied zu den meisten alltäglichen Einsprüchen gegen Erzählungen zielen die Zuhörenden in den beiden zuletzt präsentierten Fällen nicht nur auf eine Veränderung dieser einen Geschichte ab bzw. darauf, dem Erzählenden zu helfen, das Erlebnis und die begleitenden Emotionen besser zu verarbeiten (Graneist & Habermas, 2019), sondern darüber hinausgehend auf eine Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses der Erzähler. Sie verfolgen ein therapeutisches beziehungsweise sozialisatorisches Ziel. Beide verallgemeinern die Reaktion der Erzähler auf dieses eine Ereignis.

Der Therapeut spricht sofort eine allgemeine Schwierigkeit des Patienten an, die sich in der spezifischen Erzählung manifestiere, nämlich eine Schwierigkeit über sich selbst und über seine Gefühle zu sprechen. Exemplarisch versucht er dann, den Patienten dafür zu gewinnen, diese

Beobachtung zu teilen und sich für mögliche Gründe zu interessieren – allerdings nicht für biografisch distante Verursacher, sondern für aktuelle eigene Motive des Erzählers, die er selbst potenziell zu ändern in der Lage ist. Zugleich stellt der Therapeut die inszenierte Selbstdarstellung des Patienten infrage als jemandem, der autonom und nicht einsam und hilfsbedürftig ist.

Johannes Mutter arbeitet sich von einer eigenen andersgearteten Reaktion auf das Ereignis über ein Verständnis einer anderen negativen Emotion Johannes hin zu einer Verallgemeinerung des konkreten Falles: Wenn man das ganze Schuljahr über nichts für die Schule tut, kann man auch nicht auf besondere Gnadenakte bauen oder sie gar einklagen. Sie weitet die zeitliche Perspektive auf das ganze Schuljahr aus, verändert damit den Blick auf die Verantwortung für die schlechten Noten, und rät damit zugleich dem Sohn zu mehr Voraussicht im kommenden Schuljahr. Sie markiert mit der Wahl des Verbs »schlampen« Johannes als den Normverletzer und formuliert eine allgemeingültige (»man«) Normalitätserwartung, nach der Johannes statt über den Lehrer sich eigentlich über sich selbst ärgern müsste.

Beide Male etablieren Zuhörende Normalitätserwartungen, einen common sense, der als Rahmen zur Beurteilung des erzählten Erlebnisses dient und zugleich Implikationen dafür hat, als welche Art von Person der Erzähler zu verstehen ist und welche Art von Person er sein möchte. Johannes steht, wenn die von der Mutter formulierte Normalitätserwartung anerkannt wird, als faules Kind da, das die eigenen Unterlassungen dem Lehrer in die Schuhe schiebt, um sich nicht mit den eigenen Unzulänglichkeiten zu konfrontieren und auch, um sich im nächsten Schuljahr nicht mehr anstrengen zu müssen. Weltverständnis, also die Auffassung davon, wie sie für gewöhnlich funktioniert, und Selbstverständnis korrelieren eng miteinander. Die Mutter führt ein anderes, erweitertes Weltverständnis ein, nicht primär, um Johannes bezüglich der Rechtfertigung für seinen Ärger zu widersprechen, sondern vor allem, um sein Selbstverständnis inklusive der Vorstellung von sich selbst, die er anstrebt, zu verändern. Und ähnlich konfrontiert der Therapeut den Patienten mit der Normalitätserwartung, traurig auf einen Verlust zu reagieren, und die Gründe für deren Verletzung bei sich selbst, in seiner Gegenwart zu suchen.

In diesem Beitrag habe ich die Rolle des Erzählens für die Selbstdarstellung und vor allem für das Verändern des Selbstverständnisses und der Identität sowie des damit korrespondierenden Weltverständnisses psychologisch betrachtet. Die Veränderung der Identität in Professionalisierungs-

prozessen bedarf einer soziologischen Kontextualisierung in Institutionen der Bildung und des Berufslebens (vgl. Oevermann, 2008), und zwar professionsspezifisch. Eine soziologische Analyse sollte umgekehrt durch die Psychologie des Erzählens, wie ich sie hier vorgelegt habe, ergänzt werden. Denn Erzählen, so mein Argument, ist das zentrale Medium für Prozesse der Sozialisation und Identitätstransformation.

Literatur

- Adler, J. M., Lodi-Smith, J., Philippe, F. L. & Houle, I. (2016). The incremental validity of narrative identity in predicting well-being: A review of the field and recommendations for the future. *Personality and Social Psychology Review*, 20, 142–175. <https://doi.org/10.1177/10888683155850>
- Allé, M., Potheegadoo, J., Köber, C., Schneider, P., Coutelle, R., Habermas, T., Danion, J.-M. & Berna, F. (2015). Impaired coherence of life narratives of patients with schizophrenia. *Scientific Reports*, 5, 12934. <https://doi.org/10.1038/srep12934>
- Argelander, H. (1981). Was ist eine Deutung? *Psyche*, 35, 999–1005.
- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342.
- Bavelas, J. B., Coates, L. & Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 941–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.941>
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.
- Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis and cognitive science: A multiple code theory*. Guilford.
- Deppermann, A. (2013). How to get a grip on identities-in-interaction: (What) does ›positioning‹ offer more than ›membership categorization‹? Evidence from a mock story. *Narrative Inquiry*, 23, 62–88. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.04dep>
- Deppermann, A., Scheidt, C. E. & Stukenbrock, A. (2020). Positioning shifts from told self to performative self in psychotherapy. *Frontiers in Psychology*, 11, 572436. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572436>
- Fesel, D., Huber, D., Klug, G. & Habermas, T. (2024). Dramatic storytelling and naming subjective experiences in psychodynamic treatments of depressed women: An exploratory study of assimilative functions of narrating. *Psychotherapy Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2281553>
- Fiehler, R. (1990). *Kommunikation und Emotion: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Walter de Gruyter.
- Fivush, R., Habermas, T. & Reese, E. (2019). Retelling lives: Narrative style and stability of highly emotional events over time. *Qualitative Psychology*, 6, 156–166. <https://doi.org/10.1037/qap0000150>
- Fohn, A., Bouhmidi, S., Bushati, E., Mba, D., Yesilgöz, E. & Habermas, T. (2017). Given up by parents for survival: Separation narratives by formerly persecuted elderly Belgian Jews. *Journal of Applied Research on Memory and Cognition*, 6, 74–81. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2016.07.015>
- Freud, S. (1896c). Zur Ätiologie der Hysterie. *GW I*, 423–460
- Graneist, A. & Habermas, T. (2019). Beyond the text given: Studying the scaffolding of

- narrative emotion regulation as a contribution to Bruner and Feldman's cultural cognitive developmental psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 53, 644–660. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-9474-x>
- Habermas, T. (2008). Freuds Ratschläge zur Einleitung der Behandlung: Eine narratologische Reinterpretation der Wirkweise der psychoanalytischen Situation. In R. Haubl & T. Habermas (Hrsg.), *Freud neu entdecken* (S. 204–229). Vandenhoeck & Rupprecht.
- Habermas, T. (2011a). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. In ders. (Hrsg.), *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. New Directions in Child and Adolescent Development* (S. 1–17). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.285>
- Habermas, T. (2011b). Identität und Lebensgeschichte heute – Die Form autobiographischen Erzählens. *Psyche*, 65, 646–667.
- Habermas, T. (2015). Essentialistische Identität und narrative Identitäten: Was mag ein ›richtiger Psychoanalytiker‹ sein? In S. Walz-Pawlita, B. Unruh & B. Janta (Hrsg.), *Identitäten* (S. 43–55). Psychosozial-Verlag.
- Habermas, T. (2019). *Emotion and narrative: Perspectives in autobiographical storytelling*. Cambridge University Press.
- Habermas, T. & Berger, N. (2011). Retelling everyday emotional events: Condensation, distancing, and closure. *Cognition & Emotion*, 25, 206–219. <https://doi.org/10.1080/02699931003783568>
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The development of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Habermas, T. & Bongard, S. (2024). Narrating anger appropriately: Implications for narrative form and successful coping. *Emotion Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17540739241230817>
- Habermas, T. & Döll-Hentschker, S. (2017). The form of the story: Measuring linguistic aspects of narrative activity in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 27, 300–312. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259534>
- Habermas, T. & Paha, C. (2001). The development of coherence in adolescents' life narratives. *Narrative Inquiry*, 11, 35–54. <https://doi.org/10.1075/ni.11.1.02hab>
- Habermas, T., Ott, L. M., Schubert, M., Schneider, B. & Pate, A. (2008). Stuck in the past: Negative bias, explanatory style, temporal order, and evaluative perspectives in life narratives of clinically depressed individuals. *Depression and Anxiety*, 25, 121–132. <https://doi.org/10.1002/da.20389>
- Hirst, W., Phelps, E. A., Meksin, R., Vaidya, C. J., Johnson, M. K., Mitchell, K. J. & Mather, M. (2015). A ten-year follow-up of a study of memory for the attack of September 11, 2001: Flashbulb memories and memories for flashbulb events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144, 604–623. <https://doi.org/10.1037/xge0000055>
- Huang, M. & Habermas, T. (2021). Narrating ambiguous loss: Deficiencies in narrative processing and negative appraisal of consequences. *Journal of Clinical Psychology*, 77, 2147–2166. <https://doi.org/10.1002/jclp.23146>
- Köber, C. & Habermas, T. (2017). How stable is the personal past? Stability of most important autobiographical memories and life narratives across eight years in a lifespan sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113, 608–626. <https://doi.org/10.1037/pspp0000145>

- Labov, W. (2013). *The language of life and death: The transformation of experience in oral narrative*. Cambridge University Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Hrsg.), *Essays on the verbal and visual arts* (S. 12–44). University of Washington Press. (Reprinted in *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3–38, 1997.)
- Lambrou, M. (2014). Narrative, text, and time: Telling the same story twice in the oral narrative reporting of 7/7. *Language and Literature*, 23, 32–48. <https://doi.org/10.1177/096394701351064>
- Laub, D. & Auerhahn, N.C. (1989). Failed empathy: A central theme in the survivor's Holocaust experience. *Psychoanalytic Psychology*, 6, 377–400. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.6.4.377>
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford University Press.
- Nye, C.H. (1996). Narrative re-telling in clinical treatment: A single case study. *Journal of Analytic Social Work*, 3, 113–136.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Springer.
- Pasupathi, M., Mansour, E. & Brubaker, J.R. (2007). Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, 50, 85–110.
- Peters, I., Kemper, N., Schmiedek, F. & Habermas, T. (2023). Individual differences in revising the life story: Personality and event characteristics influence change in the autobiographical meaning of life events. *Journal of Personality*, 91, 1207–1222. <https://doi.org/10.1111/jopy.12793>
- Peters, I., Schmiedek, F. & Habermas, T. (in Vorb.). Narrating lives across 16 years: Developmental trajectories of coherence and relations to well-being in a lifespan sample. *Developmental Psychology*.
- Pfeifer, L. (2022). Wie Erzählungen Hinweise auf psychische Störungen geben können. *Psychotherapeut*, 67, 116–121. <https://doi.org/10.1007/s00278-022-00573-2>
- Pollak, T. (1999). Über die berufliche Identität des Psychoanalytikers. Versuch einer professionstheoretischen Perspektive. *Psyche*, 53, 1266–1295.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219–229. <https://doi.org/10.1007/BF00148128>
- Rimé, B. (2020). Emotions at the service of cultural construction. *Emotion Review*, 12, 65–78. <https://doi.org/10.1177/1754073919876>
- Römisch, S., Leban, E., Habermas, T. & Döll-Hentschker, S. (2014). Evaluation, involvement, and fragmentation in narratives of distressing, angering, and happy events by traumatized and non-traumatized women. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 6, 465–472. <https://doi.org/10.1037/a0035169>
- Schafer, R. (1983). *The analytic attitude*. Basic Books.
- Scheff, T.J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. University of California Press.
- Schiff, B., Skillingstead, H., Archibald, O., Arasim, A. & Peterson, J. (2006). Consistency and change in the repeated narratives of Holocaust survivors. *Narrative Inquiry*, 16, 349–377. <https://doi.org/10.1075/ni.16.2.07sch>

- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13, 283–293.
- Smorti, A. (2020). *Telling to understand*. Springer.
- Stiles, W. B., Honos-Webb, L. & Lani, J. A. (1999). Some functions of narrative in the assimilation of problematic experiences. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1213–1226. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199910\)55:10<1213::AID-JCLP4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1213::AID-JCLP4>3.0.CO;2-1)

Biografische Notiz

Tilmann Habermas ist Professor an der International Psychoanalytic University Berlin, seit er 2022 an der Goethe-Universität Frankfurt pensioniert wurde. Er forscht zur Psychologie von Lebenserzählungen, emotionalen Erzählungen sowie gemeinsamem Erzählen.

Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes

Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Melanie Fabel-Lamla

Einleitung

Jede Lehrperson hat eigene biografische Vorerfahrungen mit Erziehung, pädagogischen Beziehungen, Lernen, Lehrkräften und Bildungsinstitutionen gemacht. Es ist davon auszugehen, dass diese biografischen Vorerfahrungen »reflektiert oder unreflektiert – das eigene Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, ihr Verhältnis zu Schule und zu den Schülern« (Heinritz, 2013, S. 114) prägen und Einfluss auf das pädagogisch-professionelle Handeln haben. Vorliegende Studien zu Biografien von Lehrkräften bzw. zu Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrer*innen zeigen darüber hinaus, dass nicht nur biografische Vorerfahrungen in der Familie, in Bildungseinrichtungen und im sozialen Umfeld für individuell sich vollziehende professionelle Entwicklungs- und Lernprozesse relevant sind, sondern sich auch im weiteren beruflichen Verlauf vielfältige Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Lernprozessen, beruflichen Entwicklungen sowie biografischen Erfahrungen und Verläufen aufzeigen lassen. Professionalisierungsprozesse sind daher im Kontext der Gesamtbiografie zu betrachten (vgl. Fabel-Lamla, 2018).

Im Diskurs um Konzeptualisierungen von Professionalisierung für den und im Lehrer*innenberuf haben gleichwohl biografische Ansätze, die über Formate der (Selbst-)Reflexion einen Zugang zu eigenen biografischen Dispositionen und deren Einfluss auf pädagogisches Deuten und Handeln eröffnen können, lange Zeit nur eine marginale Rolle gespielt. So bestimmt vor allem der kompetenzorientierte Ansatz der Professionalität aktuelle Konzeptualisierungen der Lehrer*innenbildung, wobei an einigen Hochschulstandorten auch der strukturtheoretische Professionsansatz im Anschluss an Oevermann (1996) und Helsper (2021) etabliert ist. Seit eini-

gen Jahren wird jedoch in der Diskussion um verschiedene schulbezogene professionstheoretische Forschungsansätze und daraus abgeleitete entsprechende Programmatiken, Konzeptionen und Lehr-Lern-Formate der Lehrer*innenbildung immer häufiger auch auf den (berufs-)biografischen Ansatz verwiesen (vgl. Terhart, 2011; Cramer & Rothland, 2022; Hericks et al., 2022). Zudem lässt sich beobachten, dass neue biografieorientierte Formate in der Lehrer*innenbildung entwickelt und erprobt werden. Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass biografische Ansätze im Sinne einer angeleiteten Auseinandersetzung von Lehramtsstudierenden mit ihren erfahrungsbiografisch angeeigneten pädagogischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, aber auch in weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung bisher noch nicht systematisch verankert sind (vgl. Beier & Piva, 2021; Miethe, 2021).

Im Folgenden wird zunächst der (berufs-)biografische Ansatz skizziert (1). Dabei wird auch auf ausgewählte vorliegende Befunde zu Zusammenhängen zwischen Gesamtbiografie und beruflichen Bildungs- und Lernprozessen eingegangen und auf dieser Basis aufgezeigt, wie die Einbindung des (berufs-)biografischen Ansatzes in der Lehrer*innenbildung begründet werden kann (2). Im nächsten Schritt werden aktuelle Bedeutung und Verbreitung des (berufs-)biografischen Ansatzes in der universitären Lehrer*innenbildung beleuchtet (3). Exemplarisch werden im Anschluss daran verschiedene Formate biografischer Arbeit in der Lehrer*innenbildung vorgestellt (4). Abschließend erfolgt ein kurzer Ausblick auf Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes in der Lehrer*innenbildung (5).

Der (berufs-)biografische Professionalisierungsansatz zum Lehrer*innenberuf – Positionen, Forschungslinien und Befunde

Professionstheoretische Ansätze zum Lehrer*innenberuf

In der Forschung zur Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns lässt sich eine Reihe von professionstheoretischen Ansätzen ausmachen. Helsper (2021) stellt zehn professionstheoretische Ansätze vor, verweist aber darauf, dass es sich hierbei nicht um einen vollständigen Überblick handelt. Professionstheoretische Ansätze geben aus je spezifi-

scher Perspektive Antwort auf die Frage, inwieweit der Lehrer*innenberuf als Profession klassifiziert werden kann, was Lehrpersonen zu Professionellen macht, was pädagogische Professionalität kennzeichnet und welche Schlussfolgerungen sich aus den Vorannahmen und Forschungsbefunden zum nötigen Wissen und Können im schulischen Handlungsfeld für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften und damit für die Lehrer*innenbildung ergeben.

Professionstheoretische Ansätze sind also in verschiedener Hinsicht relevant: Als *theoretische Bestimmungen und empirische Forschungslinien* knüpfen professionstheoretische Ansätze jeweils an spezifische theoretische Grundannahmen an, die als erkenntnisleitende Perspektive dienen. Gemeinsam ist ihnen, dass der Lehrer*innenberuf als *Profession* im Sinne einer besonderen Gruppe von Berufen verstanden wird, allerdings zeigen sich je nach theoretischem Modell der Bestimmung von Professionen auch Unterschiede in den Definitionen des Lehrer*innenberufs als Profession (vgl. Helsper, 2021). Als eine weitere Übereinstimmung lässt sich die gemeinsam geteilte Überzeugung ausmachen, dass an die Ausübenden, also die Professionellen, aufgrund von Ungewissheiten im Tätigkeitsfeld und in den beruflichen Handlungsvollzügen hohe Anforderungen gestellt werden, die professionell, d. h. auf der Grundlage eines komplexen Erfahrungswissens, eines auf professionsinternen Kriterien beruhenden Urteilsvermögens und fundiert durch wissenschaftliche Wissensbestände bearbeitet werden müssen (vgl. Idel et al., 2021; Cramer & Rothland, 2022). Hinsichtlich der Bestimmung und Erforschung von Professionalität, professionellem Handeln und Professionalisierung im Lehrer*innenberuf lassen sich in den verschiedenen professionstheoretischen Ansätzen deutlich unterschiedliche grundlagentheoretische Vorentscheidungen und damit verbundene wissenschaftstheoretische und methodologische Grundpositionen erkennen. So lässt sich beispielsweise danach fragen, ob Persönlichkeitseigenschaften, biografische Vorerfahrungen oder Kompetenzausstattungen von (angehenden) Lehrkräften erforscht werden oder ob sich der Fokus auf die Handlungsstrukturen oder soziale Praktiken im schulischen Feld richtet (vgl. Tillmann, 2014). Als *Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrer*innenberuf* konzeptualisieren professionstheoretische Ansätze, welches die besonderen Herausforderungen und Merkmale professionell-pädagogischen Handelns sind und woran sich Professionalität dann zeigt. Als *Konzepte für die Lehrer*innenbildung* geben professionstheoretische Ansätze schließlich Impulse, wie Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrkräften zu gestalten

sind. Gegenwärtig werden für den Lehrer*innenberuf besonders drei Ansätze diskutiert: der kompetenzorientierte Ansatz, der strukturtheoretische Ansatz und der (berufs-)biografische Professionsansatz (vgl. Terhart, 2011; Bonnet & Hericks, 2014; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Rothland et al., 2018; Cramer, 2020; Cramer & Rothland, 2022).

Der *kompetenztheoretische Ansatz* identifiziert Wissensdomänen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Orientierungen und Haltungen, die für die Gestaltung von Fachunterricht als Kernaufgabe von Lehrpersonen zentral und notwendig erscheinen. *Professionalität* zeigt sich darin, dass Lehrkräfte in den verschiedenen Anforderungsbereichen über möglichst hohe Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügen und sich nachweisbare Lernerfolge bei Schüler*innen zeigen. Dabei wird von der prinzipiellen Erlernbarkeit und Steigerbarkeit professioneller Handlungskompetenzen ausgegangen (vgl. Terhart, 2011; Krauss & Bruckmaier, 2014; König, 2018). Die Ausbildung zielt entsprechend auf die Anbahnung und den Aufbau solcher professionellen Handlungskompetenzen.

Der *strukturtheoretische Ansatz* hat seinen Ausgangspunkt in den widersprüchlichen Anforderungen professionellen pädagogischen Handelns in der Institution Schule. Er bestimmt *Professionalität* als die Fähigkeit, diese Spannungen und Antinomien reflexiv zu bearbeiten und auszubalancieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich angesichts individuell unterschiedlicher biografischer Ressourcen, Dispositionen und Erfahrungen aufseiten der Professionellen fallspezifische Muster der Bearbeitung der Antinomien des professionellen Lehrer*innenhandelns rekonstruieren lassen (vgl. Helpper, 2014). In der Ausbildung werden diese Herausforderungen im professionellen Handeln vielfach durch Fallarbeit (Kasuistik) erschlossen und zwar mit dem Ziel der Herausbildung eines reflexiven Lehrer*innenhabitus.

Kennzeichnend für den *(berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz* ist, dass pädagogische Professionalität sowie Aufbau und Veränderung beruflicher bzw. professioneller Identität aus einer *Entwicklungsperspektive* untersucht werden. Dieser Ansatz soll nun im Folgenden etwas genauer vorgestellt werden.

Zum (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz

Der (berufs-)biografische Professionalisierungsansatz rückt die Person des Professionellen als *biografischen Akteur* in das Zentrum und befasst sich

im weitesten Sinne mit Fragen der Professionalisierung im Kontext der (Berufs-)Biografie von (angehenden) Lehrkräften, also mit Verlauf, Phasen und Übergängen in der beruflichen Laufbahn oder auch mit Zusammenhängen zwischen der gesamten Biografie und den beruflichen Entwicklungen. Von einem scharf umrissenen (berufs-)biografischen Professionsansatz kann allerdings nicht gesprochen werden, denn unter Biografie bzw. Berufsbiografie wird im Diskurs aufgrund differenter theoretischer Grundlegungen Unterschiedliches verstanden.

Es lassen sich grob drei Zugänge bzw. Forschungslinien des (berufs-)biografischen Ansatzes identifizieren. Da eine entscheidende Differenz zwischen den Zugängen darin begründet liegt, ob die Berufsbiografie, eine bestimmte berufliche Phase oder aber die gesamte Lebensbiografie als Bezugspunkt für Fragen der Professionalisierung im Lehrer*innenberuf herangezogen wird, wird der Klammerbegriff »(berufs-)biografisch« für diesen Ansatz verwendet (vgl. Fabel-Lamla, 2018; Kramer & Fabel-Lamla, i. E.).

- a) *Berufsbiografischer Zugang*: Studien, die dieser Forschungslinie zugerechnet werden können, betrachten die Berufstätigkeit als spezifischen Ausschnitt der Biografie, d. h. der Fokus ist auf die Berufsbiografie von Lehrpersonen gerichtet. Anknüpfend an Forschungsansätze aus dem angloamerikanischen Raum seit den 1970er Jahren werden Verläufe, Veränderungen und Entwicklungsprozesse während der Berufsphase untersucht und zu Mustern und zu Phasen- und Stufenmodellen des Aufbaus unterrichtlicher Handlungskompetenz bzw. der beruflichen Entwicklung verdichtet (vgl. Terhart, 1991). Das Forschungsinteresse richtet sich auf die gesamte berufliche Karriere oder auch auf einzelne Phasen, wobei zum Teil auch Studium bzw. Vorbereitungsdienst als Teil der Berufsbiografie betrachtet werden. Weitere Forschungsthemen sind Berufswahlmotive, pädagogische Vorerfahrungen, Herkunfts- und Leistungsmerkmale von (angehenden) Lehrkräften, Karrieremuster, berufliche Übergänge, Belastungserfahrungen und ihre Bewältigung sowie der Verbleib im Lehrberuf und Mobilität (vgl. die Beiträge in Terhart et al., 2014; Herzog et al., 2022). Häufig wird hierbei auf quantitative Erhebungsverfahren wie Fragebogenerhebungen oder standardisierte Interviews zurückgegriffen. Die Analyse einer Verknüpfung von Berufsbiografie und allgemeinem Lebenslauf spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle, auch die konkreten individuellen Professionalisierungswege sind weniger von Interesse (vgl. Wittek & Jacob, 2020).

Bekannt geworden sind einige Studien, die kollektive berufliche Entwicklungsprozesse zu Stufen- und Phasenverläufe des Aufbaus unterrichtlicher Handlungskompetenz bzw. der beruflichen Entwicklung verdichten. So hat Huberman (1991) auf der Basis einer Interviewstudie mit 160 Schweizer Sekundarschullehrkräften unterschiedlichen Alters berufliche Entwicklungsverläufe untersucht und ein Phasenmodell des Verlaufs zentraler Herausforderungen in der beruflichen Laufbahn entwickelt. So ist die Phase des Berufseinstiegs (Jahre 1–3) durch unterschiedliche Erfahrungen des »Überlebens« und »Entdeckens« gekennzeichnet. Es schließt sich eine Stabilisierungsphase (Jahre 4–6) an, in der grundlegende Routinen des pädagogischen und didaktischen Handelns entwickelt werden. In der dritten Phase (Jahre 7–18) differenzieren sich mit »Aktivismus« und »Selbstzweifel« zwei unterschiedliche Wege und Erfahrungsmuster heraus. In der vierten Phase (Jahre 19–30) kommt es entweder zu einer souveränen Haltung der »Gelassenheit« und »Distanz« oder zu einer stagnierenden konservativen Haltung. In der letzten Phase (Jahre 31–40) zeigt sich in beiden Gruppen ein zunehmendes »Desengagement« bezüglich schulisch-unterrichtlicher Aktivitäten, wobei sich entweder »Gelassenheit« oder »Bitterkeit« zeigen (vgl. ebd., S. 249).

Inzwischen wird zunehmend infrage gestellt, ob sich Professionalisierung und Professionalität als solche linearen Ablaufmuster und Entwicklungspfade fassen lassen und ob dieses über 30 Jahre alte Modell auch angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung unterschiedlicher Wege in den Lehrer*innenberuf, wie Quer- und Seiteneinstieg, Unterbrechungen, reduzierte Stundenzahl, noch zutreffend ist (vgl. Herzmann & König, 2016). Ein wichtiger Befund aus Studien, die sich diesem Zugang zuordnen lassen, ist, dass Erfahrung im Beruf bzw. die Anzahl der Berufsjahre nicht zwingend zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen führen (vgl. Hascher, 2005).

- b) *Lebensbiografischer Zugang*: Die zweite Forschungslinie schließt an theoretische und methodologische Grundlagen der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung an, nimmt die gesamte *Lebensbiografie* in den Blick und zielt auf die Rekonstruktion von subjektiven Bildungs-, Entwicklungs- und Lerngeschichten von Lehrkräften. Individuelle Entwicklungs- und Professionalisierungsverläufe von Lehrkräften werden dabei in eine gesamtbiografische Perspektive

eingerrückt, um vorgelagerte biografische Erfahrungen, Ressourcen und Dispositionen sowie Wechselverhältnisse von Berufs- und Privatleben erfassen zu können (vgl. Helsper, 2021). Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Frage nach der biografischen Genese und Verankerung der Wahl des Lehrer*innenberufs, auf die erfahrungsbiografische Verarbeitung von Übergängen und Stadien im individuellen Professionalisierungsprozess (etwa der Übergang in das Studium, den Vorbereitungsdienst, die Berufseinstiegsphase) und auf die weiteren beruflichen Sozialisationsprozesse, auf die Herausbildung pädagogisch-professioneller Orientierungs- und Handlungsmuster sowie auf die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen professionellen Handelns (vgl. Fabel & Tiefel, 2004; Helsper, 2021). Überwiegend knüpfen vorliegende biografische Studien zum Lehrer*innenberuf an das sozialwissenschaftliche Biografiekonzept an und greifen auf Forschungsmethoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zurück, wie die Narrationsanalyse, Dokumentarische Methode oder objektive Hermeneutik, um nicht nur subjektive Sinnzuschreibungen zu erfassen, sondern auch *objektive Bedingungen* wie institutionelle oder organisationale Rahmungen sowie gesellschaftliche Veränderungen rekonstruieren zu können, in die biografische bzw. professionelle Handlungsmöglichkeiten immer eingebunden sind (vgl. Krüger & Deppe, 2010).

- c) *Entwicklungsaufgabenansatz*: Querliegend zu diesen beiden (berufs-)biografischen Zugängen und Forschungslinien hat sich der Entwicklungsaufgabenansatz etabliert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich Professionalität in den individuellen Formen der Bearbeitung von spezifischen beruflichen Anforderungen des Lehrer*innenberufs und zwar sogenannter Entwicklungsaufgaben herausbildet. Für die Phase des Berufseinstiegs von Lehrkräften haben Keller-Schneider und Hericks (2014) vier Entwicklungsaufgaben – Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung, Kooperation – herausgearbeitet, denen sich Berufsnoviz*innen stellen müssen. Die jeweilige Wahrnehmung dieser Anforderungen und die Formen der Bearbeitung sind für die weitere individuelle Professionalisierung bzw. berufsbiografische Entwicklung bedeutsam (vgl. Hericks et al., 2022). Inzwischen wurden auch für das Referendariat sowie schulpraktische Phasen im Studium verschiedene Entwicklungsaufgaben herausgearbeitet und deren Bearbeitung durch angehende Lehrkräfte untersucht (vgl. Leineweber et al., 2021).

Als zentraler gemeinsamer Bezugspunkt dieser drei skizzierten Konzeptualisierungen bzw. Forschungszugänge des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes, die sich gegenseitig kaum rezipieren (vgl. Stelmaszyk, 2009; Fabel-Lamla, 2018), lässt sich das folgende von Terhart formulierte Diktum ausmachen, das sowohl in der (berufs-)biografischen Lehrer*innenforschung als auch in der Lehrer*innenbildung wirkmächtig geworden ist: »Professionalität ist als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen« (Terhart, 1995b, S. 238). Der Prozess des Lehrer*in-Werdens ist also nicht nach dem Studienabschluss und Vorbereitungsdienst abgeschlossen, sondern das Lehrer*in-Werden und Lehrer*in-Sein wird als eine lebenslange Entwicklungsaufgabe und ein »individualbiographisch sehr unterschiedlich verlaufender Lern- und Entwicklungsprozeß« (Terhart, 1995a, S. 228) verstanden. Professionalität setzt daher die Bereitschaft und Fähigkeit zum »kontinuierliche[n] Weiterlernen im Beruf« (Terhart, 2000, S. 18) voraus und entfaltet sich im Wechselspiel zwischen beruflichen Anforderungen und personenbezogenen Ressourcen (vgl. Terhart, 2011). Bevor auf die Folgen dieses Diktums für die Lehrer*innenbildung näher eingegangen wird, sollen anknüpfend an die zweite Forschungslinie, also den lebensbiografisch ausgerichteten Professionalisierungsansatz, Befunde skizziert werden, die zeigen, wie Professionalisierungsprozesse von Lehrer*innen mit ihrer Gesamtbiografie verwoben sind.

Zusammenhänge von (Berufs-)Biografie und Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrer*innen

Seit den 1990er Jahren greift eine Reihe von Studien der biografischen Lehrer*innenforschung den Professionsdiskurs auf (vgl. Combe & Helsper, 1996). Die Studien richten ihr Erkenntnisinteresse auf die Analyse von Zusammenhängen zwischen biografischen Erfahrungen und der Herausbildung und Entwicklung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, rücken berufliche Verläufe in den lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang ein und berücksichtigen damit vorgelagerte biografische Ressourcen und Dispositionen sowie Verflechtungen zwischen biografischen und beruflichen Erfahrungen, die aus einer Prozessperspektive betrachtet werden (vgl. als Überblick Fabel & Tiefel, 2004; Reh & Schelle, 2006; Kunze & Stelmaszyk, 2008; Helsper, 2021; Helsper, 2024). Aus Perspektive der biografischen Lehrer*innenforschung wird Professionalisi-

sierung als ein je individuell sich vollziehender *biografischer Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozess* verstanden. Über biografische Erzählungen von (angehenden) Lehrkräften können berufsbiografische Entwicklungen sowie Biografisierungs- und professionelle Selbstbildungsprozesse erschlossen und darin eingelagerte subjektive Erlebens- und Verarbeitungsmuster, pädagogische Orientierungen und Sinnstrukturen rekonstruiert werden. Die folgenden skizzierten Befunde aus verschiedenen biografischen Studien beleuchten unterschiedliche Aspekte des Zusammenhangs von (Berufs-)Biografie und Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehrer*innen.

Einige Studien machen darauf aufmerksam, dass *biografische Vorerfahrungen* konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von professionellen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern haben. Hierzu zählen nicht nur Erfahrungen als Schüler*in in der Schule, sondern generell Lern-, Erziehungs- und Beziehungserfahrungen in Familie, im Freundeskreis und anderen sozialen Kontexten. So zeigt etwa die Studie zum biografischen Wissen von Sportlehrkräften von Volkmann (2008), dass Habitualisierungsprozesse im Sinne einer Grundhaltung zum Sport und seiner »adäquaten« Ausübung bereits in der Primärsozialisation und in außerberuflichen Phasen angebahnt werden. Insbesondere jene Erfahrungen, die mit einem starken emotionalen Erleben verbunden werden oder sich in biografischen Entscheidungssituationen als bewährt erweisen, werden in berufsrelevante biografische Wissensbestände transformiert. Dieses erfahrungsbiografisch generierte Wissen hat nicht nur maßgeblichen Einfluss auf die Einstellung zu Schule und Sportunterricht, sondern auch auf die eigene pädagogische Praxis, die Reflexion und damit auf Professionalisierungsprozesse von Sportlehrkräften.

Die Studie *Professionalisierung als biographisches Projekt* von Kunze (2011) knüpft an das Konzept der biografischen Ressourcen (vgl. Bartmann, 2005) an und untersucht deren Einfluss auf professionelle Deutungsmuster von Waldorflehrer*innen. Biografische Ressourcen werden als im Zuge der primären und sekundären Sozialisationsprozesse erworbene Modi der Sinn- und Bedeutungserzeugung gefasst. Auf der Basis von zwei umfangreichen Fallstudien, in denen zum einen professionelle Deutungsmuster auf Basis von Klassenlehrer*innenzeugnissen und Interviewauszügen und zum anderen die biografische Gesamtformung rekonstruiert werden, zeigt Kunze, wie biografische Ressourcen einen Verweisungszusammenhang von »erfahrungsbasierten, lebenspraktisch bewährten und

subjektiv immer schon vorhandenen Zugangsweisen und Bewältigungsstrategien« (Kunze, 2011, S. 347) bilden und die professionellen Orientierungs- und Deutungsmuster von Waldorflehrer*innen maßgeblich prägen.

Auch für die qualitativ-rekonstruktiv angelegte Fallstudie *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer* von Fabel-Lamla (2004) ist kennzeichnend, dass die gesamte bisherige Lebensgeschichte erfasst wird und damit verschiedene Erfahrungsräume in den Blick kommen. Hierzu gehören zunächst die biografischen Vorerfahrungen in der Herkunftsfamilie und in Bezug auf die soziale Integration in das DDR-System. Es schließen sich die berufsbioграфischen Erfahrungen in der Ausbildung und im schulischen Feld an. Daneben werden biografische Krisen- und Diskontinuitätserfahrungen im gesellschaftlichen Umbruchprozess der Wendezeit sowie die fallspezifischen Bearbeitungsmuster angesichts grundlegend veränderter gesellschaftlicher, institutioneller und beruflicher Rahmenbedingungen beleuchtet. Biografischen Erfahrungen und ihren konstitutiven Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung professioneller Deutungs- und Handlungsmuster wird also auf unterschiedlichen sozialen Aggregationsebenen nachgegangen, und es wird aufgezeigt, wie individuelle berufliche Verläufe und Professionalisierungspfade durch *gesamtbioграфische Erfahrungsprozesse* mitstrukturiert werden.

Andere Studien wenden sich bedeutsamen biografischen Phasen der beruflichen Sozialisation zu. So untersucht Košinár (2014; Košinár & Laros, 2018) in einer längsschnittlich angelegten Studie Professionalisierungsverläufe von Studierenden im Praktikum, Referendar*innen und Berufseinsteigenden, wobei sie an den Entwicklungsaufgabenansatz anschließt und den Fokus auf phasenspezifische Anforderungsstrukturen richtet. Die Ergebnisse der Interviewanalysen von Entwicklungsverläufen bei der Bearbeitung krisenhafter Erfahrungen zeigen, dass nur wenn Anforderungen als bedeutsam und/oder bewältigbar eingeschätzt und als Herausforderung aufgegriffen werden, sich der Prozess des Erfahrungslernens und damit ein Potenzial für Professionalisierung entfalten kann (vgl. Košinár et al., 2016). Ernst (2018), der in einer Längsschnittstudie den Abschnitt zwischen Berufseinstieg und mittlerer Berufsphase bei Sportlehrkräften untersucht und sich dabei insbesondere biografischen Erfahrungskrisen zuwendet, zeigt auf, dass – neben der hohen Relevanz vorberuflicher Erfahrungen – die *berufsbioграфische Einsozialisation* in dominante pädagogische Orientierungen sowie in symbolische Ordnungen der Fach- und Berufskultur in Studium und Berufspraxis zur Herausbildung eines (Sport-)Lehrer*innenha-

bitus beiträgt. Diese berufsbiografisch erworbenen und kollektiv geteilten habituellen Wissensbestände scheinen sich eher restriktiv als förderlich für individuelle Professionalisierungsprozesse zu erweisen, denn im Umgang der befragten Sportlehrkräfte mit den rekonstruierten Erfahrungskrisen zeige sich, »dass kaum Transformationen der etablierten, fachkulturell eingebundenen Denk- und Handlungsschemata vollzogen werden« (ebd., S. 400).

Ausgehend von einer bildungstheoretisch orientierten Konzeption des Verhältnisses von Biografie und Professionalisierung zeigt Hörnlein (2020) anhand ihrer Fallstudien, dass die individuelle Bearbeitung biografischer Erfahrungsaufschichtungen, also *biografische Arbeit* im Sinne sich vollziehender Bildungsprozesse, einen zentralen Aspekt für die Entwicklung professionellen beruflichen Handelns bei Lehrkräften darstellt. Durch Nicht-Bearbeitung oder Ausblendung lebensweltlicher Reflexionsanforderungen können biografische Risiken entstehen, die sich wiederum in der Berufsbiografie fortsetzen und Professionalisierungsprozesse hemmen.

Insgesamt verweist dieser knappe Überblick auf verschiedene Verflechtungen von Biografie und individuellen Professionalisierungsprozessen. Die Studien zeigen, dass der Wahl des Lehrer*innenberufs und der Unterrichtsfächer vielfach biografische Sinnquellen zugrunde liegen. Übergänge wie die Studieneingangsphase, der Vorbereitungsdienst und die Berufseinstiegsphase und ihre Anforderungen können als biografisch krisenhaft erfahren werden und weitere Bildungs- und Professionalisierungsprozesse anstoßen, aber auch zu problematischen Haltungen, Stagnation und Selbstzweifeln führen. Der Phase der beruflichen Einsozialisation kommt für die Herausbildung professioneller Orientierungs- und Handlungsmuster große Bedeutung zu. Auch im weiteren Verlauf der Berufsbiografie zeigen sich unterschiedliche berufsbiografisch-professionelle Entwicklungen und Prozessverläufe. Außerberufliche lebensbiografische Erfahrungen, wie z. B. Familiengründung, und biografische (Identitäts-)Entwicklungsprozesse können zu veränderten Perspektiven und neuen Sinnbezügen auch im pädagogisch-professionellen Handeln führen und umgekehrt können Erfahrungen des professionellen Scheiterns bzw. der Verlust sinnstiftender Bezüge zur eigenen professionellen Tätigkeit zu Belastungen und Verstrickungen führen, die auch auf die private Lebenswelt zurückstrahlen. Veränderungs- und Wandlungsprozesse hinsichtlich der Haltung zum Beruf und der professionellen Orientierungs- und Handlungsmuster beruhen also auf einem Wechselverhältnis von Prozessen biografischer und berufli-

cher Erfahrungen und Entwicklungen (vgl. Fabel & Tiefel, 2004; Helsper, 2021; Helsper, 2024; Bernshausen et al., 2023).

Biografische (Vor-)Erfahrungen können sich für das professionelle Lehrer*innenhandeln sowohl als Chance für die Entwicklung pädagogischer Professionalität als auch *Gefahr* erweisen. So erläutert Helsper (2021, S. 113):

»Gerade weil sich Professionelle im Kern mit Problemlagen, Krisen und Handlungsproblemen ihrer Klientel beschäftigen und dabei immer wieder als ganze Personen diffus in die Beziehung zu ihrer Klientel involviert werden, stellen biographische Erfahrungen und Voraussetzungen einen wichtigen Resonanzboden für das professionelle Handeln dar. In der Auseinandersetzung mit dem ›Fremden‹ auf Seiten der Klientel, wird das ›Eigene‹ der biographischen Hintergründe – bildhaft gesprochen – mit zum Schwingen gebracht.«

Wenn Professionelle an biografische, identitäts- und orientierungsstiftende Sinnbezüge anknüpfen und ihr persönlich-biografisches Verstehens- und Deutungspotenzial kontrolliert zum Einsatz bringen können, dann kann sich Biografie als Ressource erweisen. Auf der anderen Seite können aber auch biografisch erworbene Verletzungs- und Missachtungsdispositionen zu »Blindstellen«, zur Abwehr bestimmter Problemlagen der Klientel oder zu Verstrickungen gerade in pädagogischen Beziehungen und damit zu Fehlern bei der Bearbeitung von Herausforderungen im pädagogischen Handlungsfeld führen (vgl. Fabel & Tiefel, 2004; Schütze, 2000; Helsper, 2021; Helsper, 2024). Diese Involviertheit der ganzen Person des pädagogischen Professionellen in seine Tätigkeit macht eine *selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie* erforderlich, um die eigenen biografischen Anteile am professionellen Handeln reflektieren und biografische Ressourcen nutzbar machen zu können (vgl. Kraul et al., 2002; Helsper, 2002; Fabel & Tiefel, 2004).

Vor diesem Hintergrund plädiert eine Reihe von Autor*innen dafür, bereits im Studium eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, dem eigenen impliziten Wissen und unreflektierten Deutungsfolien anzuleiten und auf diese Weise ein (berufs-)biografisches, (selbst-)reflexives Wissen aufzubauen (vgl. Dirks & Hansmann, 1999; Bastian & Helsper, 2000; Helsper, 2002; Kolbe & Combe, 2008; Kunze, 2011; Helsper, 2018).

Im nächsten Schritt soll sich der Frage zugewandt werden, welche Bedeutung dem (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz im programmatischen Diskurs um Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte und in der Lehrer*innenbildung zukommt.

Zur Bedeutung einer (berufs-)biografischen Perspektive im programmatischen Diskurs um Professionalisierung und in der Lehrer*innenbildung

Der (berufs-)biografische Ansatz hat den theoretischen und empirischen Blick der Professionalisierungsforschung auf den Lehrer*innenberuf in den letzten Jahren verändert und erweitert (vgl. Wittek & Jacob, 2020). Die empirischen Befunde (berufs-)biografischer Forschung und daraus abgeleitete Konsequenzen für Fragen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte haben Eingang in die Diskussionen um Reformen der Lehrer*innenbildung gefunden, und es zeigt sich, dass zumindest *auf programmatischer Ebene* die (berufs-)biografische Perspektive auf den Lehrer*innenberuf eine zentrale Rolle bei der Ausrichtung der Lehrer*innenbildung spielt.

So hat das Diktum von Terhart, »Professionalität ist als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu sehen« (1995b, S. 238), seit Beginn der 2000er Jahre als zentrale Leitidee für die verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung Eingang in konzeptionelle Überlegungen gefunden. Von zentraler Bedeutung ist hier sicherlich die von der Kultusministerkonferenz 1998 eingesetzte Kommission »Lehrerbildung« unter dem Vorsitz von Ewald Terhart. Im Abschlussbericht wird unter der zentralen Leitidee »Lehrerbildung als eine übergreifende berufsbiografische Aufgabe« (Terhart, 2000, S. 20) dafür plädiert, Erstausbildung, Berufseinstieg und die gesamte weitere berufliche Phase als Einheit zu sehen und dem *professionellen Weiterlernen* über die gesamte Berufslaufbahn hinweg eine hohe Bedeutung zuzusprechen. Bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung solle die Basis für ein Berufsverständnis gelegt werden, für welches »das professionelle Weiterlernen über die gesamte Berufslaufbahn« (ebd., S. 79) konstitutiv ist. Terhart betont, dass es bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung wichtig sei, neben professionellem Wissen auch die Bereitschaft und Fähigkeit zum kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf zu vermitteln: »Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zen-

traler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten« (Terhart, 2011, S. 207). Es sei davon auszugehen, dass »Lehrer im Laufe des gesamten Berufslebens Änderungen hinsichtlich der Haltung zum Beruf, hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen, hinsichtlich ihrer Selbstdeutung etc. erfahren« (Terhart, 2001, S. 60). Daher müssten bereits angehende Lehrkräfte lernen, sich mit den eigenen biografischen Erfahrungen und den damit einhergehenden impliziten habituellen Deutungsbeständen und Orientierungen auseinanderzusetzen, um die sich später kontinuierlich stellenden berufsbiografischen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben bearbeiten zu können (vgl. Terhart, 2000).

Diese Überlegungen von Terhart sind in die 2004 erstmals veröffentlichten »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« der Kultusministerkonferenz (KMK) eingeflossen, die – allerdings vorwiegend an einem kompetenzorientierten Modell orientiert – seither maßgeblich für die Gestaltung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung im Bereich der Bildungswissenschaft an allen lehrerbildenden Hochschulstandorten in Deutschland sowie auch für die zweiten Phase der Lehrer*innenbildung sind. In diesen KMK-Standards finden sich vereinzelt Hinweise für die Relevanz berufsbiografischer Reflexion, etwa bei den curricularen Schwerpunkten (»Beruf und Rolle des Lehrers: Lehrerprofessionalität; Berufsfeld als Lernaufgabe«, KMK, 2004/2022, S. 5), den didaktisch-methodischen Ansätzen (»biographisch-reflexive Ansätze«, »die Analyse und Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen mit Hilfe der theoretischen Konzepte«, ebd., S. 6) oder auch als Kompetenzbeschreibung (»Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen«, ebd., S. 13). Damit haben sich *programmatisch* die Leitidee, Professionalisierung im Lehrer*innenberuf als einen berufsbiografischen Entwicklungsprozess zu sehen, und auch der Anspruch, diese Haltung bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung anzubahnen, seit 2000 breit etabliert.

Blickt man jedoch auf das Lehramtsstudium in den Bildungswissenschaften sowie in den Fächern, dann fällt auf, dass Lehrangebote, die über einen reflexiven Zugang zum eigenen Kompetenzaufbau und professionellen Selbstverständnis hinaus auch auf eine Auseinandersetzung mit eigenen oder auch fremden biografischen Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen zielen, bisher kaum systematisch verankert sind (vgl. Fabel-Lamla, 2018; Helsper, 2018; Miethe, 2021; Beier & Piva, 2021). Insofern

muss man konstatieren, dass trotz der programmatisch herausgestellten Bedeutung einer biografischen Perspektive auf Professionalisierung im Lehrer*innenberuf biografisch-reflexive Ansätze in der Lehrer*innenbildung noch eine untergeordnete Rolle spielen. Hierfür lassen sich verschiedene Ursachen anführen:

Mit der Einführung der »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« (KMK, 2004/2022) als verbindliche Grundlage der Lehrer*innenausbildung haben sich eine kompetenzorientierte Fassung pädagogischer Professionalität und entsprechende Struktur- und Entwicklungsmodelle der für den Lehrberuf notwendigen professionellen Handlungskompetenzen durchgesetzt (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Der Fokus liegt damit eng auf dem Aufbau von Lehrkompetenzen von Studierenden; andere Themenfelder der Bildungswissenschaften, an die der (berufs-)biografische Professionsansatz anschlussfähig wäre, wie z. B. pädagogische Beziehungsarbeit und professionelles Selbstverständnis, spielen bei den beschriebenen Kompetenzen eine untergeordnete Rolle. Ein weiterer Aspekt ist, dass der strukturtheoretische Professionsansatz bereits elaborierte kasuistische Formate der Auseinandersetzung mit dem »eigenen Fall« bzw. mit fremden Fällen vorweisen kann (vgl. Kunze, 2020), an die der (berufs-)biografische Professionsansatz zwar nahtlos anschließen kann, aber daneben bisher kaum eigene Zugänge entwickelt hat (vgl. Wittek & Jakob, 2020). Lehrangebote, die Studierende bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und den damit einhergehenden impliziten Deutungsbeständen und Orientierungen anleiten, sind ferner als durchaus anspruchsvoll und herausfordernd einzustufen (vgl. Beier & Piva, 2021; Miethe, 2021). Auch ist anzuführen, dass die Forschungsergebnisse der qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten Lehrer*innenbiografieforschung eher disparat nebeneinander liegen und eine systematische Zusammenschau, auf der sich weitere konzeptionelle Überlegungen gründen könnten, noch aussteht. Schließlich stehen auch empirische Bemühungen, die *professionalisierende Wirkung* von Formaten der biografischen Selbstreflexion wie generell einer reflexiven Lehrer*innenbildung aufzuzeigen, noch am Anfang und sehen sich mit einer Reihe methodologischer und methodischer Fragen konfrontiert (vgl. Berndt et al., 2017).

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Beispiele aus der hochschulischen Praxis der Lehrer*innenbildung vorgestellt werden, die auf die Vermittlung und den Aufbau eines biografisch selbstreflexiven Wissenstypus zielen.

Biografische Professionalisierungsansätze und biografische Arbeit in der Lehrer*innenbildung – Beispiele aus der Praxis

Zwar sind (selbst-)reflexive, biografische Ansätze im Lehramtsstudium noch nicht an allen Hochschulstandorten systematisch in das Lehrer*innenstudium integriert, doch gibt es durchaus erste Ansätze, Foren und Diskussionszusammenhänge, wobei sich zeigt, dass insbesondere auch Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen Seminarekonzepte zum Themenbereich Biografie, Biografische Arbeit und Professionalisierung im Lehrer*innenberuf entwickeln und erproben, sich an aktuellen Publikationen mit Beiträgen beteiligen (vgl. Klomfuß & Epp, 2021) und Vernetzungen initiieren. Auch wird für die Ausbildung von Lehrkräften Biografearbeit, die in anderen (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern durchaus verbreitet ist, entdeckt und Potenzial und Grenzen werden ausgelotet (vgl. Miethe, 2021; Epp, 2022). Ferner ist inzwischen an vielen Hochschulstandorten Kasuistik bzw. Fallarbeit als Format zur Professionalisierung für den Lehrer*innenberuf in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken etabliert (vgl. Pieper et al., 2014; Hummrich et al., 2016; Fabel-Lamla et al., 2020), die z. T. auch reflexiv-biografische Elemente integrieren. So können im Rahmen einer forschungsorientierten Kasuistik oder praxisreflexiven Fallarbeit Studierende über die Auseinandersetzung mit »fremden« Fällen angeregt werden, dabei auch »eigene, alltagsweltlich bzw. biographisch bewährte Orientierungsmuster und Deutungsrou-tinen zu erkennen und einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich zu machen« (Kunze, 2020, S. 686).

Es ist naheliegend, dass aufgrund des theoretischen Unterbaus der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Biografiefor-schung Ansätze, die auf eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Geworden-sein zielen, sich dabei des biografischen Erzählens oder Schreibens bedienen. Das Erzählen oder Aufschreiben beispielsweise von persönlichen Erlebnissen aus dem schulischen Kontext stiftet nicht nur einen spezifischen Reflexionsanlass. Vielmehr können solche Erzählungen und Texte fixierter biografischer Episoden oder auch erhobene narrative Interviews wiederum zum Gegenstand einer reflexiven Bearbeitung werden, mit dem Ziel pädagogische Deutungskompetenzen zu erwerben (vgl. Reh & Schelle, 2000, S. 121).

Die folgenden ausgewählten Beispiele und Konzepte unterscheiden sich darin, ob es sich um einzelne biografieorientierte Aufgabenstellungen im

Lehramtsstudium oder um systematisch verankerte, umfangreichere Lehr-Lern-Konzepte handelt, die sich dem Ansatz *Biografische Arbeit* bzw. dem Ansatz *Biografische Forschung* zuordnen lassen.

Beispiele für biografieorientierte Aufgabenstellungen im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium

Insbesondere in der Studieneingangsphase sowie im Rahmen der Vorbereitung und Begleitung berufspraktischer Studien werden häufig eigene (schul-)biografische Erfahrungen oder auch Fragen der Berufswahlmotivation aufgegriffen und einer reflexiven Auseinandersetzung zugeführt. Ferner werden biografische Schulerfahrungen auch aufgegriffen, um den Studierenden einen Zugang zu bestimmten Themen zu ermöglichen.

In der Studieneingangsphase im Rahmen eines Vorbereitungsseminars für die schulpraktischen Studien an der Universität Hildesheim werden die Studierenden gebeten, an sich selbst einen Brief zu ihren Berufswahlmotiven und bedeutsamen Erfahrungen zu schreiben:

»Beschreiben Sie bitte, warum Sie sich entschieden haben, Lehrer*in zu werden und was Sie von dem Beruf erwarten. Nehmen Sie dabei bitte auch Bezug auf Ihre eigene Schullaufbahn sowie andere für Sie bedeutsame Erfahrungen. Geben Sie Ihren Text (handschriftlich oder in ausgedruckter Form) in der nächsten Sitzung in einem geschlossenen Briefumschlag ab, auf dem Sie außen Ihren Namen notieren! Der Umfang sollte ca. 1–2 Seiten umfassen.«

Die verschlossenen Briefe werden von der*dem Dozierenden aufbewahrt und die Studierenden bekommen ihren Brief am Ende der zweisemestrigen Veranstaltung wieder ausgehändigt. Sie können diesen Brief dann als Ausgangsbasis für das Fazit in ihrer Studienleistung nehmen, um ihre Lernentwicklung und ihre schulpraktischen Erfahrungen im letzten Jahr zu reflektieren sowie eigene Lern- und Entwicklungsbedarfe zu identifizieren. Dieser Abschnitt geht nicht in die Beurteilung der Studienleistung mit ein. Damit sind Aspekte wie Freiwilligkeit und Ausklammerung aus der Beurteilung gewahrt, jedoch werden die Studierenden bei der biografischen Auseinandersetzung nicht begleitet und nur im Rückmelde-Gespräch zur Studienleistung ergibt sich die Möglichkeit, Aspekte aufzugreifen.

Im Online-Journal *Herausforderung Lehrer*innenbildung (HLZ)*, das an der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2017 gegründet wurde, finden sich einige Lehrveranstaltungskonzeptionen, die berufsbiografische Elemente umfassen. So bindet te Poel (2020) eine bildungsbiografische Reflexionseinheit in ihr Seminar zum Thema Bildungsgerechtigkeit zu Beginn mit ein. Sie geht davon aus, dass die Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit, die Lehramtsstudierende mit ins Studium bringen, häufig durch bildungsbiografische Erfahrungen der Studierenden sowie durch aktuell prominente öffentliche Bildungsgerechtigkeitsdebatten geprägt sind. Dem Einholen der subjektiven Vorverständnisse und Erfahrungen dient die Aufgabe »Biographischer Spaziergang« (ebd., S. 169) (s. Abb. 1).

Reflexionsauftrag – Einzelarbeit (10 Min)

Gehen Sie gedanklich in Ihrer schulischen Biographie spazieren. Bleiben Sie an den Stellen stehen, an denen Sie sich ungerecht behandelt gefühlt haben oder Erfahrungen gemacht haben, die Sie als ungerecht erlebt haben. Schauen Sie sich diese Situationen genau an und beschreiben Sie diese.

Abbildung 1: Reflexionsauftrag (ebd., S. 177)

Die Studierenden sollen gedanklich in ihrer Bildungsbiografie »spazieren gehen« und in den Situationen verweilen, in denen sie sich selbst ungerecht behandelt gefühlt oder aber Ungerechtigkeit miterlebt haben. Die Notizen, die die Studierenden in dieser Reflexionsphase anfertigen, sind allein für sie selbst bestimmt, auf diese wird aber im weiteren Verlauf des Seminars wiederholt zugegriffen, damit die Studierenden »mögliche Verstrickungen mit bildungsbiographischen Erlebnissen und Erfahrungen« (ebd., S. 168) erkennen können. Auch hier zeigt sich also ein sensibler Umgang mit den persönlichen Schulerfahrungen der Teilnehmer*innen. Diese werden genutzt, um den Studierenden einen Zugang zur Thematik und zu ihren impliziten Orientierungen zu eröffnen und neu zu erwerbende Wissensbestände an eigene Erfahrungen anzuschließen, sodass diese später für die eigene professionelle Praxis zu einem bedeutsamen Wissen werden können.

Mit dem Instrument der Lernbiografiekurve (vgl. Abb. 2) wird in Se-

Beispiele für biografisch orientierte Lehrveranstaltungskonzepte mit Schwerpunkt auf biografischer Arbeit bzw. biografischer Forschung

Lüsebrink und Kolleg*innen (Lüsebrink, 2014; Lüsebrink et al., 2014) verfolgen den Ansatz einer biografisch orientierten Kasuistik in der Sportdidaktik, verknüpfen also Fallarbeit und Biografiearbeit. Gegenstand sind Situationen aus dem Sportunterricht, die in schriftlicher Form vorliegen. Ausgangspunkt war zunächst das Modell der Kasuistischen Unterrichtsauswertung (vgl. Abb. 3), das für die Fallbearbeitung vier Leitfragen vorsieht: »Was ist geschehen?« (Fakten), »Was ist zu fordern?« (Normen), »Was stimmt nicht?« (mögliche Differenzen und Probleme) und »Was ist zu tun?« (Lösungsansätze). Die Fallbearbeitung zielt auf die Entwicklung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz sowie auf die Erarbeitung und angemessene Verknüpfung sachbezogener Erkenntnisse mit dem konkreten Fall.

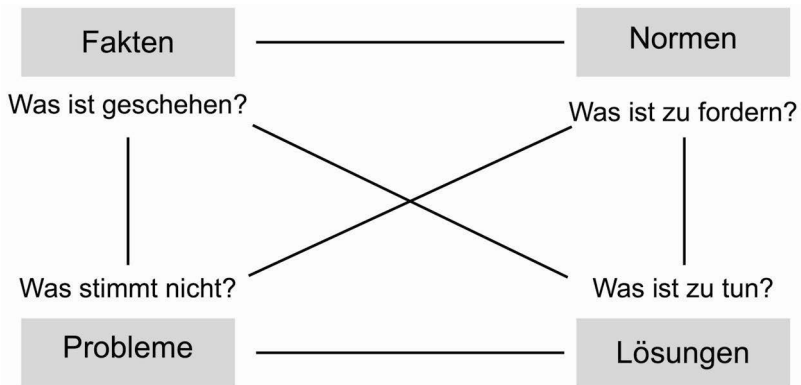


Abbildung 3: Kasuistische Unterrichtsauswertung (Lüsebrink, 2014, S. 447)

Da sich zeigte, dass Studierende in der sachbezogenen Fallanalyse häufig auf ihre biografischen Erfahrungen zurückgriffen, erweiterte Lüsebrink (2014) den dargestellten Ansatz durch selbstbezogene bzw. biografiebezogene Leitfragen, die auf Selbsterkenntnis und Selbstreflexivität zielen: »Warum nehme ich das dargestellte Geschehen auf diese Weise wahr? Woher stammen meine normativen Überzeugungen? Warum sehe ich das als Problem? Warum gelange ich zu diesen Lösungen?« (s. Abb. 4).

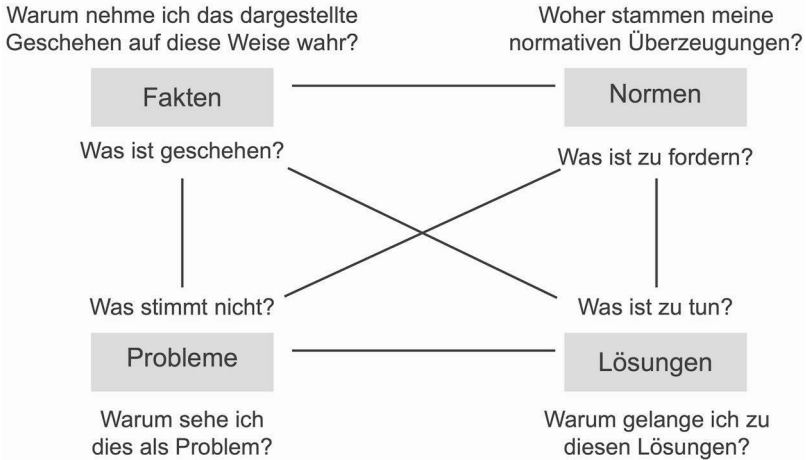


Abbildung 4: Biografisch orientierte Fallarbeit (Lüsebrink, 2014, S. 449)

Initiiert wird dieses Vorgehen zunächst durch die Frage an die Studierenden, welche Assoziationen der geschilderte Fall bei ihnen weckt: »Welche eigene Erfahrung kommt Ihnen beim Lesen/Hören des Falls in den Sinn? An welche eigene biografische Episode werden Sie erinnert?« (ebd., S. 454). Die spontanen Assoziationen und die biografische Episode sollen die Studierenden jeweils schriftlich festhalten. Diese eigenen erinnerten biografischen Episoden bieten wiederum die Möglichkeit, sich weiterführend mit dem Thema auseinanderzusetzen. Lüsebrink geht davon aus, dass Studierende auf diese Weise dafür sensibilisiert werden können, dass bestimmte Interpretationen unterrichtlicher Situationen möglicherweise mit ihren biografischen Vorerfahrungen zusammenhängen, da diese einen starken Einfluss auf die eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster haben. In diesem Lehr-Konzept der biografisch orientierten Fallarbeit wird also an fremden Fällen gearbeitet, dabei werden aber *systematisch* biografische Erfahrungen der Studierenden in die Fallarbeit mit einbezogen und damit auch biografische Arbeit am eigenen Fall initiiert.

Beier und Piva (2021) stellen verschiedene Konzepte zum *Biografischen Lernen* in der Lehrer*innenbildung vor, die sich darin unterscheiden, ob das jeweilige Konzept eher auf biografische Arbeit bzw. Reflexion eigenbiografischer Erfahrungen abzielt oder auf Biografieforschung ausgerichtet ist. Die beiden Autor*innen verweisen auf das Potenzial erziehungs-

wissenschaftlicher Biografieforschung und des *Forschenden Lernens* für die Professionalisierung im Lehrer*innenberuf und skizzieren mögliche biografieforschungsbasierte Konzepte für Lehrveranstaltungen. So könnten die Befunde der schulpädagogischen Forschung zu Lehrer*innenbiografien fruchtbar gemacht werden, indem diese gemeinsam mit Studierenden rezipiert werden und die Bedeutung biografischer Vorerfahrungen für Professionalisierungsprozesse herausgearbeitet wird. Anknüpfend an das Konzept des Forschenden Lernens ist zudem denkbar, dass Studierende theoretische und forschungsmethodische Grundlagen der Biografieforschung erarbeiten und eigene biografische Forschungsprojekte durchführen – wie das Erheben eines narrativen Interviews mit einer (angehenden) Lehrperson und die anschließende Analyse. Dieses besondere Lehr-Lern-Setting zielt dann eher auf die Anbahnung einer *forschenden Grundhaltung* gegenüber der schulischen Praxis als Beitrag zur Professionalisierung ab (vgl. ebd.).

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass zwar einige Ansätze zur Befassung mit der eigenen Biografie im Kontext der Lehrer*innenbildung existieren, doch die Potenzialität noch nicht ausgeschöpft erscheint. Daher sollten weitere Anstrengungen unternommen werden, um aufzuzeigen, wie die Reflexion biografischer Erfahrungen, die Befassung mit Studien und Ergebnissen der (berufs-)biografischen Professionalisierungsforschung sowie möglicherweise auch eigene biografische Forschung weiter angebahnt werden können und welche Potenziale sich daraus für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden ergeben.

Perspektiven des (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatzes in der Lehrer*innenbildung – ein Fazit

Diese exemplarische Übersicht über verschiedene aktuelle biografieorientierte Zugänge im Rahmen von Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung zeigt die Vielgestaltigkeit, wie biografische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden aufgegriffen und eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Biografie angebahnt werden kann. Abschließend soll auf grundlegendere Fragestellungen und auf Grenzen biografischer Arbeit im Lehramtsstudium aufmerksam gemacht werden. So gilt es weiter zu diskutieren, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchen Räumen die

»Einforderung von biographischer Reflexivität« (Reh & Schelle, 2000, S. 121) im Lehramtsstudium geschehen kann und sollte. Es muss also sorgsam zwischen verschiedenen Aspekten abgewogen werden, um hier zu begründeten Entscheidungen kommen zu können.

So ist zunächst zu fragen, welcher biografische Ansatz in der Lehrer*innenbildung realisiert werden soll: biografische Arbeit im Sinne einer strukturierten Form der Selbstreflexion, also des Erinnerns und Bearbeitens von eigenen Erfahrungen (vgl. Miethe, 2021), oder ein forschender Zugang durch Lektüre biografischer Studien oder eigener biografischer Forschung von Lehramtsstudierenden (vgl. Beier & Piva, 2021). Dabei ist auch die Frage aufgerufen, ob nur am eigenen Fall gearbeitet werden soll (vgl. Dirks & Hansmann, 1999) oder aber an fremden Fällen, um den verschiedenen z. B. von Helsper (2018) beschriebenen Gefahren wie Entgrenzung bzw. übergrifffhafte »Therapeutisierung« sowie Rollenkonfusion des*der Dozierenden zu entgehen. Schließlich ist auch die Frage zu stellen, ob die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie lediglich fakultativ angeboten werden oder ein verpflichtendes Programm sein soll (vgl. ebd., S. 133). Diese Reihe an Fragen und Entscheidungen ließe sich sicherlich noch weiter fortführen. Dabei sollten hier vermutlich keine Entweder-oder-Entscheidungen getroffen werden, sondern verschiedene Zugänge weiter erprobt, kombiniert und entwickelt werden. Wichtig wäre hierfür eine Vernetzung und ein breiter Austausch zu Ansätzen biografischer Arbeit bzw. biografischer Forschung in der Lehrer*innenbildung.

Auch verstärkte Bemühungen, diese Ansätze und den Aufbau (selbst-)reflexiven, (berufs-)biografischen Wissens forschend zu begleiten, wären notwendig. Näher geklärt werden muss, inwieweit und wie die Thematisierung und Reflexion der eigenen (Berufs-)Biografie zu einer wichtigen Voraussetzung für individuelle Professionalisierungsprozesse und pädagogische Professionalität werden kann (vgl. Reh & Schelle, 2000; Hörnlein, 2020; Epp, 2022). Nur auf diese Weise wird es gelingen, den (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz – gerade auch gegenüber dem wirkmächtigen kompetenzorientierten Ansatz und dem benachbarten strukturtheoretischen Ansatz – weiter zu profilieren. Eine Zielperspektive wäre, dass bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung kumulativ aufeinander aufbauend Anstöße für die Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen und den damit einhergehenden impliziten habituellen Deutungsbeständen und Orientierungen eingebunden werden und zwar nicht nur in den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen An-

teilen des Studiums, sondern möglichst auch in den Fächern. Dass sich hier durchaus auch Anknüpfungspunkte bieten, zeigt das skizzierte Beispiel aus der Sportdidaktik. Auch im Vorbereitungsdienst und in der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung sind Elemente biografischer Arbeit, insbesondere auch mit Blick auf kollegiale Fallberatung und Supervision denkbar (vgl. Epp, 2022) und können den Aufbau und die Aufrechterhaltung der Bereitschaft und Fähigkeit begünstigen, den eigenen Professionalisierungsprozess als fortwährende berufsbiografische Entwicklungsaufgabe zu sehen und die biografischen Anteile im professionell-pädagogischen Handeln immer wieder neu zu reflektieren.

Literatur

- Bartmann, S. (2005). Ressourcenbildung im Biographieverlauf. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 23–42.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 167–192). Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beier, F. & Piva, F. (2021). Biographieforschendes Lernen mit Lehramtsstudierenden – ein sinnvolles Element der Lehrerbildung? In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 201–215). Beltz Juventa.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Klinkhardt.
- Bernshausen, J., Fabel-Lamla, M. & Piva, F. (2023). Professionalisierung als Prozess biographischer Erfahrungsbildung – die Perspektive des (berufs-)biographischen Professionsansatzes. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 86–102). Beltz Juventa.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 3–13.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2022). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Ha-scher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (3. Auflage, S. 1165–1187). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56

- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999). *Reflexive Lehrerbildung, Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Deutscher Studien Verlag.
- Epp, A. (2022). Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 122–137. <https://doi.org/10.11576/pflb-5223>
- Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20401-3>
- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11–40). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80919-3_2
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Klinkhardt.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 39–45.
- Heinritz, C. (2013). Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit. In J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person* (S. 114–127). Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 216–240). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Helsper, W. (2024). (Berufs-)Biographie und pädagogische Professionalität. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEQ25240496>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Auflage, S. 647–658). Waxmann.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Herzog, S., Sandmeier, A. & Terhart, E. (2022). Berufliche Biographien und berufliche Mobilität von Lehrpersonen. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Hand-*

- buch der Schulforschung* (3. Auflage, S. 1251–1268). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_60-1
- Hörnlein, M. (2020). *Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern. Biographische Arbeit als Schlüsselqualifikation*. Springer VS.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Böhlau.
- Humrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (2016). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Barbara Budrich/Utb.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 386–407). Waxmann.
- Klomfaß, S. & Epp, A. (2021). *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Beltz Juventa.
- KMK (2004/2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022). Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 62–81). Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage, S. 857–875). VS Verlag.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 157–174). Klinkhardt.
- Košinár, J., Schmid, E. & Diebold, N. (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung Studierender in den Berufspraktischen Studien. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 139–154). Waxmann.
- Kramer, R.-T. & Fabel-Lamla, M. (i. E.). Profession und professionstheoretische Ansätze. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (Band 3). Klinkhardt/Utb.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einlei-

- tion. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7–16). Klinkhardt.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 241–261). Waxmann.
- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2010). Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage, S. 61–72). Juventa.
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. VS Verlag.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 681–690). Klinkhardt.
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage, S. 821–838). VS Verlag.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angeheinder Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 475–490.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biographisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 444–457. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13881/pdf/BZL_2014_3_444_457.pdf
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportler/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–40.
- Miethe, I. (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–200). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>
- Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107–124). Leske + Budrich.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biografieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (2. Auflage, S. 391–411). VS Verlag.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*

- (4. Auflage, S. 1011–1034). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Rott, D., Gilhaus-Schütz, J., Hochhaus, K. & Fischer, C. (2021). Das eigene Lernen biographisch betrachten: Lernbiographiekurven als Instrument in der Lehrer*innenbildung. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4(1), 249–264. <https://doi.org/10.11576/hlz-4163>
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Stelmaszyk, B. (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen – Eine Grundlegung von Professionalisierung durch Fallrekonstruktion und Fallarbeit. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 423–434). VS Verlag.
- Te Poel, K. (2020). Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminars zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 164–182. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2937138/2956696/2708-Artikeltext-15950-1-10-20200121.pdf>
- Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Böhlau.
- Terhart, E. (1995a). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung Bd. II: Methoden* (S. 225–264). Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1995b). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57(Beiheft), 202–224.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 308–316). Waxmann.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90892-2>
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>

Biografische Notiz

Melanie Fabel-Lamla, Prof. Dr., ist Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen u.a. Profession(alisierung)sforschung, Lehrer*innenbiografie-forschung, Multiprofessionelle Kooperation und Vertrauensforschung.

Ästhetik und Selbsterkenntnis

Ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Handlung in biografischer und professioneller Selbstreflexion

Lisa Niederreiter

Einführung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der besonderen Qualität ästhetischer Praxen in Wahrnehmung und Handlung für professionsorientierte biografische Reflexion und dem besonderen Potenzial künstlerischer Medien in diesem Kontext. Grundlagen des Beitrags bilden langjährige, teils forschungsmethodisch ausgewertete Prozesse in Selbstreflexionsveranstaltungen unterschiedlicher Formate, Themen und Medien an Hochschulen für Soziale Arbeit und Kunsttherapie (vgl. Niederreiter, 2009, 2014). Die Seminare stützen sich auf ausgewählte fachtheoretische Grundlagen zu einer psychoanalytisch begriffenen ästhetischen Wahrnehmung und künstlerischen Handlung, welche den Studierenden sowohl frei als auch thematisch und methodisch fokussiert in unterschiedlichen, teils experimentellen Settings zur Verfügung gestellt waren.

Den Kerngedanken der Einbindung ästhetischer Medien sowohl in rezeptiver wie in künstlerisch handelnder Weise stellt das Anknüpfen an die vor- bzw. unbewusste, die präverbal-körperlich empfindende Ebene der Sinne dar, die entwicklungspsychologisch den Beginn unserer Orientierung in der Welt bildet. Auf dieser frühen Orientierung bauen die – sich später hieraus entwickelnden – symbolisierenden, mentalisierenden, bewusstseinsbildenden und denkenden Fähigkeiten des Menschen auf. Das Hantieren mit sinnlich erfahrbarem Material erlaubt zudem die Unterwanderung von Selbst- und Fremdzensur bzw. von schneller Abwehr im Kontext von Selbsterfahrungs- und Selbstreflexionsprozessen. Mitunter reflexartig auftauchende Be- bzw. Entwertungen sich selbst und anderen gegenüber entstehen im Künstlerischen nicht sofort, auch nicht in dem Ausmaß; normativ scheinbar wenig Erlaubtes (wie intensive Gefühle und Affekte der Wut, Scham, Trauer, Neid, Konkurrenz, Bedürftigkeit, Rauschhaftigkeit

usw.) müssen im bildnerischen Ausdruck nicht so schnell zensiert und verdrängt werden. Es darf mit Collageschnitzeln endlos gruppiert, mit rosa Glitzer und pathetischen Symbolen verkitscht werden, Ton kann malträtiert, nicht gelungene Bildteile übermalt und vernichtet werden, Schwarz darf sich dick ausbreiten. Als weitere Beispiele für solch nicht zensierende Impulse nenne ich nun Postkartenmotive aus einem Reflexionsseminar, in dem Studierende Sozialer Arbeit ihre Idealvorstellung einer gelingenden Helferbeziehung über Abbildungen von Kunstwerken bearbeiten, die Paare in unterschiedlichen Konstellationen zeigen. Die Teilnehmer*innen lassen sich hineinziehen in die Bildwelten abgebildeter Dyaden und suchen eine aus. In einer sprachlichen, kognitiv orientierten Bearbeitung einer solchen Fragestellung würden sie sich kaum gestatten, ein verschmolzen dargestelltes Paar wie in Edward Munchs Bild mit dem Titel *Vampyr* als Modell für die eigene Helferbeziehung zu wählen, oder das blutige Doppelselbstportrait von Frida Kahlo *las dos Fridas* bzw. Tamara Lempickas mondänes, erotisches Doppelfrauenportrait *der grüne Turban, zwei Freundinnen*. Das heißt, wenig Bewusstes, Affektives fließt in die Bildauswahl genauso ein wie ins künstlerische Tun oder in das spielerische Hantieren mit Material, welches bei dieser Methode in der Weiterbearbeitung der hochkopierten Postkartenmotive geschieht. Beides wird zur Quelle erweiterter Selbsterkundung und Erkenntnis.

Im Folgenden wird nun theoriegeleitet nachgezeichnet, inwiefern ästhetische Medien professionelle Selbstreflexionsprozesse in pädagogischen und psychosozialen Berufen erleichtern und vertiefen können.

Psychoanalytische Grundlagen ästhetischer Erfahrung und gestalterischer Handlung

Psychoanalytisch inspirierte Konzepte verankern zentrale Aspekte schöpferischen Handelns und ästhetischer Wahrnehmung in ihrer Funktion für Selbsterkenntnis. So werden im Folgenden das Symbol als mentalisierte Repräsentanz, die Konzepte des *intermediären Raums* (Winnicott, 1979) und *der Regression im Dienste des Ich* (Kris, 1973) sowie später (s. Abschnitt »Ästhetisch biografische und rezeptive Ansätze für persönliche und professionelle Selbstreflexion«) eine aus der Objektbeziehungstheorie heraus verstandene Bildrezeption (Kraft, 1989) erläutert und mit Beispielen aus unterschiedlichen Reflexionsveranstaltungen mit Studierenden

illustriert. Die tiefenpsychologischen Konzepte finden nicht wie populärwissenschaftlich als Klischee verhandelt, zu psychologisierenden Interpretations- oder Deutungszwecken von Bildinhalten Eingang in den Beitrag, sondern als fachtheoretische Verankerung des spezifischen, subjektimmanenten Erkenntnisprozesses ästhetischer Erfahrung.

Symbolverständnis, Symbolbildung und Mentalisierung

Donald Winnicotts Konzept des sog. Übergangsobjekts als erster schöpferischer Akt in der menschlichen Entwicklung (vgl. Winnicott zit. n. Limberg, 1998, S. 49) begründet die große Bedeutung des ästhetischen Gegenstands für das Kleinstkind einerseits als Objekt und Gegenüber sowie andererseits als Lernanlass für Symbolisierungen. Beides geschieht, wenn ein Stoffbündel mit oder ohne Augen mit der Bedeutung von sicherer Bindung und Objekt Konstanz zur primären Bezugsperson aufgeladen wird. Mit Laurie Wilson nutze ich hier das Beres'sche, ichpsychologische Symbolverständnis der »Repräsentanz« (Wilson, 1991, S. 64) von etwas und nicht als deren Ersatz. »Die Fähigkeit, ein abwesendes Objekt zu evokieren, setzt eine Qualität des kognitiven Funktionierens voraus, die es dem Schöpfer eines Symbols erlaubt, ein Bild in seinem Geist wahrzunehmen und festzuhalten« (ebd.). Diese Fähigkeit zur Bildung psychischer Repräsentanzen (beispielsweise von Nähe und Sicherheit) ist nicht angeboren und wie die Mentalisierung Teil der Persönlichkeitsentwicklung im Kleinkindalter. In der Zuschreibung von sicherer Bindung an das unbelebte Objekt des Lieblingsstofftiers, im wiederkehrenden Erleben dieser psychischen Qualität erfüllt sich die erste große Symbolisierung. Gekoppelt mit Winnicotts Konzept zum »Intermediären Raum« (zit. n. Limberg, 1998, S. 51) erweitern sich symbolisierende Akte um spielerisch-experimentierende Bedeutungszuschreibungen. Das heißt, Spielobjekten werden mitunter variierende, seelisch relevante Funktionen und Bedeutungen zugeordnet, diese können so näher erkundet, regulierbar und bewusstseinsfähig werden.

Oder – wie die Mentalisierung es begreift – Gefühle werden repräsentiert, die bei sich und anderen in der Folge gedacht werden können (vgl. Staehle, 2008, S. 122). Bildliche und gegenständliche Symbole sind vielschichtiger, vieldeutiger als sprachliche Symbolisierungen. Darin birgt die anschauliche, sinnliche, präsentative Symbolik der künstlerischen Aus-

drucksform ihr herausragendes Potenzial im Gegensatz zur diskursiven Symbolik des Wortes. Rubin (1993, S. 331) zitiert für den Weg des Affekts zur symbolisierten Repräsentanz Gendlin: »Gefühl ohne Symbolisierung ist blind; Symbolisierung ohne Gefühl ist leer«. Und weiter mit Rubin meint die symbolisierte bzw. mentalisierte Affekt- und Gefühlsrepräsentanz die prominenteste Form wirklichen Wissens als »perzeptuell-emotionale Erkenntnis« (ebd.). Letztere führt selbst jene Wahrnehmungen und Erlebnisse der Erkenntnis zu, die noch vage, sinnlich und unbeschreiblich erfahren und eventuell widersprüchlich empfunden werden. Die Symbolisierung geht vom schöpferischen Subjekt aus, sie ist an sinneswahrnehmende, primärprozesshafte sowie gestaltende und erkennende sekundärprozesshafte Vorgänge gleichermaßen geknüpft, die in einem »Ping-Pong« von Empfinden, Ausdrücken, Darstellen und Erkennen zu einem neuen Gewahrwerden führen. Das Phänomen solcher sog. ästhetischen Erkenntnis wird hier im Detail nicht nachgezeichnet, sie ist wissenschaftstheoretisch abgesichert und über das Konzept der *Ich-Selbstzirkel* nach Mollenhauer in der ästhetischen Praxis als vertiefter Selbstbildungsprozess gefasst und umfassend erforscht (vgl. Mollenhauer, 1996, S. 42ff.).

Das heißt, ästhetisches Handeln besteht aus einem fortwährenden Agieren und Reagieren. Gestisch bildnerische Formgebung und Symbolisierung zur Darstellung gelangender Ausdruck bringen künstlerische Objekte hervor, die uns wiederum beeindrucken, neue Ideen, Gedanken und künstlerische Interventionen hervorrufen. Rezeptive, produktiv gestaltende und erkenntnisbildende Momente treiben sich gegenseitig an und bringen das Wechselspiel des gestaltenden und erkennenden Ich und des wahrnehmenden, sinnengeleiteten Selbst hervor. Durch künstlerische Prozesse angestoßene Reflexionsprozesse sind als Selbst-Objekt-Passagen vorstellbar, die sich wenig kontrolliert in einem Spiel mit Bedeutsamkeiten, gestalterischen Impulsen und erkennenden Ideen durchdringen.

Praxisbeispiele studentischer Reflexionen werden dies nun nachvollziehbar werden lassen. Als erstes veranschaulichen Prozesse aus einem Seminar zur Aufarbeitung des kunsttherapeutischen Praxissemesters die spezifischen künstlerisch induzierten Erkenntnisvorgänge. Studierenden der Kunsttherapie stand standardisiertes textilkünstlerisches Material zur Reflexion ihrer Erfahrungen aus dem berufspraktischen Semester mit ausgewählten herausfordernden Klient*innen zur Verfügung. Sie thematisierten diese ersten, teils herausfordernden professionellen Beziehungsereignisse in Partner*innenarbeit. Den Aspekt Bindung/Beziehung bzw. Nähe/



Abbildung 1: Doppelhose I

Distanz repräsentierten dabei hellblaue Elastikstoffschlaufen aus Lycra, den physisch erleb-
baren intermediären Raum symbolisierte eine doppelwandig geschlossene Stoffform im Durchmesser von ca. 120 cm. Jedes Studierendenpaar erhielt diese textilen Grundbausteine als Grundlage spielerisch projektiven Experimentierens und Weiterarbeitens der Nähe-Distanz-Erfahrungen mit Klient*innen.

Beispiel 1 trägt den Titel *Doppelhose* (vgl. Abb. 1). In der Materialerkundungsphase loten zwei Studierende mittels der hellblauen Schlaufen Nähe/Distanz in verschiedenen Positionen aus. Um dieses

Verbunden-Sein trotz individuellen Bewegungsausdrucks besser umsetzen zu können, nähen sie die Elastikschlaufen aneinander. Das genannte »Ping-Pong« von sinngelitetem Ausprobieren, Erkennen und Weitertreiben wird nun vorstellbar.

Aus diesem Erleben heraus entsteht die Idee, aus der Stoffform und den Elastikschlaufen eine Doppelhose mit drei Beinöffnungen zu bauen, in der beide Studentinnen Platz finden. Um dieses Spiel absolut zwingend werden zu lassen, verbinden sie ihre jeweils innen befindlichen, aus der mittleren größeren Öffnung ragenden Beine an den Knöcheln mit Klebeband und zwingen sich mit beiden Oberkörpern in ein einziges T-Shirt, mit dem Effekt, dass jede nur eineinhalb Beine und einen Arm hat. Daraus entwickeln sie in einem selbstvergessenen Bewegungsspiel das Miteinander-Gehen in der Verschmelzung, was hoher Körperkoordination und Verständigung bedarf und auf den Hochschulfuren x-mal erprobt wird. Die Aktionen sind von einer dichten Freude und Intensität begleitet und führen zu weiteren Varianten des Zusammenspiels. Das entstandene ästhetische Objekt der *Doppelhose* ist nicht Selbstzweck, sondern Medium eines facettenreichen Bewegungsspiels,



Abbildung 2: Doppelhose II

das unter Einsatz des gesamten Körpers das Thema Objektbeziehung in der intensivsten Form versuchter Symbiose verkörpert. Erkenntnisse der Studierenden aus ihrer spezifischen Bearbeitung des Themas »professionelle Beziehung« im Seminartagebuch lauten: »Unser Ausgangspunkt der ersten Performance bildete Nähe und Distanz einer Beziehung. Wie viel und in welcher Qualität und Dosis hält sie davon aus oder braucht sie, um in einem gesunden Verhältnis bestehen zu können?« (Kolmar, 2009, S. 8). Die Studierende beschreibt die Bearbeitung dieses Beziehungsthemas anfangs als »zufällig und von uns unbemerkt«:

»Zwei Personen füllen eine Hose, sind aufeinander angewiesen, voneinander abhängig. Über das dritte Bein und ein gemeinsames Oberteil sogar miteinander verbunden, aneinander festgebunden. Mit der Handlung des Anziehens schlüpfen sie in eine symbiotische Beziehung – sie verschmelzen miteinander, aus Individuum wird Symbiont« (ebd.).

Eventuell geht es um eine Wiederbelebung von Verschmelzung und/oder darum, die Faszination und Brüchigkeit symbiotischer Konzepte zu er-

fahren. Dazu abschließend Kolmar: »Die Ausreizung der Verschmelzung durch konsequentes Verhalten im Eins-sein, Kleidung und Nahrung gleichermaßen zu teilen und gesunde Grenzen zu überschreiten, gestattet ein wirkliches existentielles Erleben. Aus Vorstellung wird körperlich erfahrene Wirklichkeit, aus Einfühlungsvermögen überwältigende Kenntnis« (ebd., S. 14).

Da es sich um ein Reflexionsseminar im Kontext professioneller Ausbildung an einer Hochschule handelte, wurden die lebensgeschichtlichen Hintergründe für das gesteigerte Interesse der beiden Studierenden am Thema Symbiose nicht weiter aufgedeckt. Sicher haben sie diese Zusammenhänge für sich ergründet. Hier kann die bedeutsame Grenze von Selbstreflexion in der Hochschulbildung und (therapeutischer) Selbsterfahrung aufgezeigt werden, die im Seminar-Setting nicht weiter zu forcieren ist! Trotzdem gehe ich davon aus, dass die *Symbionten* beide Studierende vertieft auf das anspruchsvolle Nähe/Distanz-Verhältnis in der pädagogisch-therapeutischen Beziehungsarbeit und ihre eigenen möglichen »Anfälligkeiten« dafür vorbereitet haben.

Als Folgearbeit entwickeln die Studierenden mit der Symbolisierung einer verkörperten »Marionettentriangel«, also der Verbindung der eigenen Körper an mehreren Stellen miteinander mithilfe von Elastikbändern, eine szenisch performative Arbeit zum Thema wechselseitiger Macht und Abhängigkeit in einer Betreuungsbeziehung. Auch die Helferpersönlichkeit ist abhängig von ihrem*r Adressat*in, beispielsweise hinsichtlich des Aufbaus einer Vertrauensbeziehung oder der Akzeptanz von Vorschlägen.

Ernst Kris' »Regression im Dienste des Ich« (1973)

Zusätzlich wird mit den *Symbionten in der Doppelhose* das theoretische Konzept der »Regression im Dienste des Ich« nach Ernst Kris (zit. n. Kraft, 2008, S. 27) nachvollziehbar. Zum einen wohnt jedem künstlerischen Akt Spielerisches inne, was kindliche und primärprozesshafte Energien evoziert. Zum anderen ist das Wiederbeleben von symbiotischen Zuständen als Regression zu werten, doch nach Kris nicht als schädliche, sondern als ichstärkende. Er hat das Konzept aus seiner psychoanalytischen und kunstwissenschaftlichen Doppelqualifikation heraus als Kernelement der ersten tiefenpsychologischen Kreativitätstheorie (vgl. Krüger & Röske, 2013, S. 13f.) formuliert. Diese als gutartig verstandene Regression stellt

im geschaffenen Zugang zu den Affekten eine Vertiefung der jeweiligen Auseinandersetzung dar und gilt als Ressource (vgl. Limberg, 1998, S. 72). Das dazu passende zweite Gestaltungsbeispiel aus dem gleichen Seminar stellt die Arbeit zweier anderer Studierender dar, die erklärtermaßen kaum Erinnerungen an die frühe Kindheit bzw. Kindergartenzeit hatten. Beide nutzen die textilen Grundbausteine der doppelwandigen Stoffform und der Lycraschlaufen zum Bau eines Kinderwagens. Ein Einkaufswagen aus dem Supermarkt wird mit einem für Kinderbettchen typischen Stoffbaldachin ausgestattet. Mit den Lycraschlaufen binden sich die Studierenden in wechselnden Rollen an den Wagen, setzen sich hinein, um den*die jeweils andere*n zu ziehen oder zu schieben. Vergessene Erfahrungen früher Kindheit sind Anlass dieser schöpferischen Rekonstruktion und Erkundung. Erst danach wenden sie sich der Aufgabe der Thematisierung von Nähe/Distanz-Erfahrungen im Kontakt mit Adressat*innen ihrer Praxisphase zu und gestalten eine beeindruckende filmisch von oben festgehaltene Fahrt auf dem Pritschenwagen eines Baumarkts liegend. Ihre Inszenierung und Symbolisierung rankt sich dabei um paradoxe Elemente des Beobachtens/Beobachtetwerdens, des Bewegens/Mitbewegtwerdens, dem Ausgeliefertsein und der Kontrolle als zentrale, eventuell auch problematische Anteile professioneller Beziehungsarbeit und Begleitung für Klient*innen und Helfer*innen gleichermaßen.

Exkurs zu ethischen Implikationen ästhetischer Erkenntnis

An dieser Stelle der Überlegungen mag die Besonderheit der Erkenntnisbildung aus sinnlich wahrgenommenen und empfundenen Phänomenen ästhetischer Praxen in ihrer ethisch-moralischen Konnotation interessieren. Die Fachdebatte geht dabei von einer Gleichwertigkeit der ästhetischen mit den beiden anderen zentralen Erkenntnisformen, nämlich der theoretischen und praktischen aus (vgl. Brandstätter, 2008, S. 103), streicht jedoch ihre Andersartigkeit heraus: »In der ästhetischen Erfahrung sind Anschauung und Begriff in einer unabschließbaren Bewegung miteinander verbunden. Analog dazu geht auch ästhetische Erkenntnis niemals vollständig in begrifflichem Erkennen auf« (ebd.). Der Begriff »Ästhetik« geht auf das griechische Wort »aisthesis« zurück, das mit sinnlicher Wahrnehmung, Sinn, Erkenntnis übersetzt werden kann und seitdem nach Baumgarten (1988) mit der »Wissenschaft der sinnlichen

Erkenntnis« gefasst wird. In der Philosophie und den Sozial- und Kulturwissenschaften gilt mittlerweile dieses weite Begriffsverständnis von Ästhetik, die populärwissenschaftliche Verengung auf Design, Künste und die Gesetzmäßigkeiten des Schönen ist nicht mehr zutreffend. Dagmar Fenner (2017, o. S.) formuliert gestützt auf Peter Waibl (2009) hierzu: »Ihr Ziel sei dabei nicht begriffliche Erkenntnis, sondern die Verfeinerung und Erweiterung der sinnlichen Aneignung der Wirklichkeit, damit das sinnlich Erscheinende in seiner ganzen Reichhaltigkeit erfahren werde«. Die wissenschaftstheoretische Fundierung ästhetischer Erkenntnis als autonome Form von Wissen schließt an Ergebnisse anderer Fachdisziplinen wie der Psychologie und Hirnforschung an. Auch Allesch plädiert mit Welsch für eine transdisziplinäre Sicht auf das Gegenstandsfeld der Ästhetik (vgl. Allesch, 2006, S. 145), in die psychologische und philosophische Perspektiven gleichermaßen einfließen. Intention ist hierbei nicht, ästhetische Wahrnehmungsvorgänge primär im Kontext der Generierung einer scheinbar höherwertigen, begrifflich fassbaren Erkenntnis, sondern als elementaren Anteil der Aneignung von Wirklichkeit zu verstehen. In der Fachdebatte kristallisierte sich die *ästhetische Erfahrung* als Kernbegriff heraus. Dazu nochmals Fenner aus ihrem Beitrag zu Ethik und Ästhetik: »Gemeint ist damit eine sinnengeleitete Erfahrung, bei der die Aufmerksamkeit den vielfältigen sinnlichen Qualitäten von wahrgenommenen Erscheinungen gewidmet wird« (Fenner, 2017, o. S.), welche die typischen Charakteristika der zumindest punktuellen Herausgelöstheit aus dem Alltag, der Reflexivität und ein Erleben von Wohlgefallen im weiteren Sinne aufweisen sollten (vgl. ebd.). Da ästhetisches Erleben an alle Phänomene der Wirklichkeit gebunden ist, meint Wohlgefallen nicht nur das Schöne und Angenehme, daher soll das englische »sensational«, als Ungewöhnliches, Besonderes, so üblicherweise nicht Wahrgenommenes als geeigneterer Begriff genutzt werden. Denn solche Wahrnehmungsereignisse erfordern eine »Auseinandersetzung mit der Form des Wahrgenommenen mittels der Fantasie und des Denkvermögens« (ebd.). Sie würden zur Bewusstwerdung des »eigenen Verhältnisses zur Welt« und zu neuen »Möglichkeiten der Weltsicht« beitragen (Düwell zit. n. Fenner, 2017, o. S.). Die hieraus abzuleitende These lautet also, dass Erkenntnisvorgänge und Situationsbewertungen, die auf Sinnes- und Gefühlswahrnehmung fußen, d. h. auch empfunden und aus der Einfühlung heraus generiert werden (im Freudigen, Schmerzlichen, Gleichgültigen), wesensmäßig stärker für ethische Implikationen sensibilisieren. Im Kontext einer professionsethischen Qualifizierung von

im Sozialen Feld tätigen Fachkräften löst sich über die spezifische Nähe ästhetischer Erkenntnisprozesse zu ethisch-moralisch konnotierten Empfindungen ein wichtiges Lernziel ein.

Projektive Symbolarbeit

Neben den zuvor gezeigten freieren materialinspirierten studentischen (Selbst-)Erkundungen zu Praxiserfahrungen können Symbole auch gezielt als Projektionschiffren zur Thematisierung bestimmter Reflexionsinhalte im Spannungsfeld von Profession und Biografie/Identität eingesetzt werden. Das heißt ausgewählte, kollektiv wirksame Symbole werden als »Einladungen« genutzt, um identifikatorisch und/oder projektiv eigene, teils wenig bewusste biografische Selbstanteile zu thematisieren. Beispielhaft werden nun das Symbol des Weges/Flusses in seiner Analogie zum Lebensweg (Schmeer, 1994, S. 144) und der Baum in seinem Potenzial des Selbstsymbols (Avé-Lallement, 2023) verbunden mit spezifischen Reflexionsaufgaben vorgestellt.

Lebensfluss/-weg

Als hilfreich zur Sichtbarmachung von Motivationen einer Studienfachwahl (hier Soziale Arbeit) erweist sich die bildnerische Aufgabe, wahlweise mithilfe des Weg- oder Flusssymbols die Anfänge des (beruflichen) Interesses an Sozialem in der eigenen Biografie aufzuspüren und darstellend zu rekonstruieren. In der Regel mühelos und wenig (selbst)sanktioniert kann eine »soziale Ader« beispielsweise bereits von der Quelle an durch das Aufwachsen etwa in einer stark christlich geprägten bzw. sozial engagierten Familie oder als Kind von Lehrereitern markiert werden. Andersherum symbolisieren die Teilung des Weges in Umwege und Sackgassen beispielsweise abgebrochene Ausbildungen oder Berufsphasen, die erst später in der Biografie zu einer Berufswahl im Sozialen Feld führen. Wird der Fluss als Symbol gewählt, so werden Wasserfälle, Verengungen, Strudel, Steilstücke, Klippen oder Schluchten zur Darstellung von Lebens- oder Entscheidungskrisen genutzt. Als aufschlussreich erweisen sich die Perspektivbildungen in die Zukunft hinein, oft verbreitert sich der Weg bzw. der Fluss, wird bunt, lebendig, mitunter auch nebulös, wenn noch Unsicherheiten bestehen, in welchen Arbeitsbereich die Studierenden einmünden wollen.

Weiteres Reflexionsmaterial bieten zudem die Personen, Objekte, Landschaftselemente, Farben und Formen, die am Rande des Weges oder Flusses auftauchen. Sie symbolisieren für die Professionswahl mitunter wichtige Begegnungen, Erlebnisse, Erfahrungen und Einflüsse. Besprechungen dieser Bilder in der Gruppe eröffnen gute Zugänglichkeiten zu Biografischem, große Unterschiede bzgl. der Entscheidungswege und Zeitpunkte der Professionswahl scheinen auf, gegenseitiges Interesse und gleichmäßige Anerkennung wird über die dargestellten Bildwelten und ihre Erläuterung erfahrungsgemäß anders und intensiver möglich. Be- und Entwertungen zu scheinbar besseren Wegen in die Profession hinein geschehen kaum, es überwiegen Neugierde und Erstaunen über die facettenreichen, unterschiedlichen Einmündungen ins Studium und deutlich formulierte Vergleichs- und Verstehenswünsche. Als Erklärung verringerter Entwertung oder Abwehr von üblicherweise eher als bedenklich eingestuften Studienfachentscheidungen aus einer eigenen Krisenbewältigung heraus oder aufgrund von Äußerungen wie »Was Soziales geht immer, das hat man im Blut« würde ich die Tatsache anführen, dass die bildnerische Gestaltung zu einer spezifischen symbolisierenden Formgebung z. B. dieser Krise im Kontext des restlichen Lebenslaufs herausfordert. Das macht neugierig, gerade diese Bedeutung in der Gruppe herauszuarbeiten und im Verhältnis zu den übrigen biografischen Erfahrungen und Potenzialen der*des Gestalters*in zu begreifen.

Drei Bäume

Als weitere spannende Methode für die Reflexion eigener Identitäts- und Professionskonzepte in ihren Zusammenhängen ermöglicht die Aufgabenstellung, drei Bäume auf je ein eigenes Blatt Papier zu malen, einen Berufs-, einen Identitäts- und einen Wunschbaum (vgl. Abb. 3–5). Ein Vergleich der entstandenen Bilder gibt Aufschluss über die Verwandtschaft bzw. die Ähnlichkeit der einzelnen Bäume untereinander, d. h. wie ausdifferenziert und andersartig erscheint der persönliche zum beruflichen Baum, sind sie sich vielleicht zu ähnlich oder haben gar keine formalen Entsprechungen? Wie weit ist die Wunschidee entfernt von den beiden aktuellen Bäumen der Profession und Identität? Welche persönlichen Qualitäten und Eigenschaften werden auf die Bäume projiziert und über die Darstellungen reflektierbar? Welche Stärke, Lebendigkeit strahlen die Bäume aus? Wie groß ist die Krone im Vergleich zum Stamm, tragen die Äste Blätter oder

Früchte? Aufschlussreiche Wahrnehmungen sind beispielsweise die Zartheit des Berufsbaums bei Studierenden, die noch kaum über Praxiserfahrungen verfügen, oder die Befriedigung darüber, dass der Persönlichkeitsbaum andere Farben hat als der des Berufs und diese Tatsache als möglicher Hinweis auf die Fähigkeit interpretiert wird, Berufs- und Privatleben trennen zu können bzw. wahrzunehmen, dass es Unterschiede zwischen Konzepten persönlicher und professioneller Identität geben sollte. Die Vergleiche der Gestaltungen in der Gruppe verbunden mit den entsprechenden Erläuterungen der Zeichner*innen offenbaren eine Vielzahl von Identitäts- und Berufskonzepten, sie stehen allen Teilnehmer*innen als zusätzliches Reflexionsmaterial, als Korrektiv und/oder Erweiterung für die eigene Selbstverortung zur Verfügung. Das entstandene Material bildet einen umfangreichen Pool für befragendes Betrachten des eigenen Bildes, den Vergleich im Partner*innengespräch mit den und über die Arbeiten anderer Kommiliton*innen, zahlreiche Erkenntnisse bilden sich in der Selbsttätigkeit der Einzelnen und den Feedbacks der Gruppe. Die möglichen Reflexionen ergeben sich aus dem projektiven bzw. identifikatorischen Potenzial des Baumsymbols als Selbstsymbol. D. h. die Selbsterkenntnisse können selbstständig, überwiegend unabhängig von der »Expert*innen«-Interpretation der/des Seminarleiters*in erarbeitet werden, sie folgen auch nicht den engen Vorgaben des »Baumtests« als projektivem Testverfahren nach Avé-Lallement (2023)!

Ästhetisch biografische und rezeptive Ansätze für persönliche und professionelle Selbstreflexion

Alle bisher vorgestellten Methoden zeigen die Aktivierung biografischer Erfahrungen für professionsorientierte Reflexionsprozesse. Sie spielen ohnehin im Kontext des aktuellen erweiterten Bildungsbegriffs, der in seiner Neukonturierung als Herstellung von Sinnbezügen zwischen sich und der Welt gefasst wird (vgl. Scherr, 2008, S. 137ff.), eine wichtige Rolle. Das Bildungsverständnis hat sich so in der Abkehr von einem rein kognitiven Wissenspostulat hin zur Leiblichkeit von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen verändert. Nach Malte Pfeifer wird »Bildung somit als reflexive und performative Konstitution und Transformation des Verhältnisses definiert, in dem Menschen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen stehen« (Pfeifer, 2013, o. S.). Ein solches Begriffsverständnis rechtfertigt und rahmt

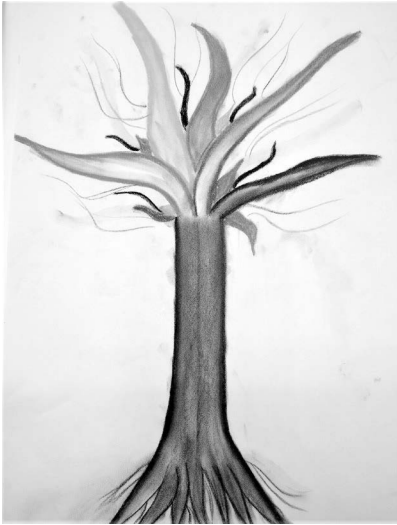


Abbildung 3: Berufsbaum



Abbildung 4: Identitätsbaum



Abbildung 5: Wunschbaum

mögliche und notwendige Persönlichkeitsbildungsprozesse im Kontext sozialer und pädagogischer Studiengänge. Biografischem wohnt eine Nähe zu ästhetisch-materialhaften, mit den Sinnen wahrnehmbaren Phänomenen inne (Gerüche, Melodien, visuelle und objekthafte Erinnerungen und Zeugnisse, haptisch Erfahrbares). Dies legt in der Konsequenz ästhetisch-künstlerisch gestaltende oder darstellende Ansätze in Produktion und/oder Rezeption nahe, um die biografischen Materialien für Reflexions- und Erkenntnisprozesse fruchtbar zu machen:

»Doch in dem Moment, in dem eine Klient:in begreift, dass das entstandene Werk ein Fragment ihrer persönlichen Geschichte erzählt, sie sich selbst im Bild erkennt, fängt die Person Feuer und gestaltet weiter. Der künstlerisch-kreative Prozess beginnt. So entstehen Bildergeschichten, Lebensbücher. Dann geht es nicht mehr um schön, hässlich oder ästhetisch-ansprechend, sondern um die Essenz, das Sein: Wer bin ich, wie ist meine Weise, mit mir und mit der Welt zu sein?« (Deistler, 2023, S. 7).

Ästhetisches Biografieren

Die Methode des ästhetischen Biografierens nach Mechler-Schönach (2015) erlaubt weitere systematische Vertiefungen. Sie basiert auf gezielter Erinnerungsarbeit mit Spuren und Objekten aus der eigenen Vergangenheit, die sich im Sammeln, Ordnen, Gruppieren, Weitergestalten und/oder Inszenieren von Material o.ä. realisieren lassen. Im ästhetischen Rekonstruieren und Aktualisieren der eigenen Geschichte entlang von Themen und Tangenten fließt Unbewusstes ein und wird dem Wahrnehmen von persönlichen Mustern und Bedeutungen zugänglich gemacht. Dies hilft, Gegenwart und sich selbst darin besser zu verstehen. »Die bewusste Auseinandersetzung mit den Prozessen von Konstruktion und Fiktion beim erinnernden Blick auf Lebensereignisse ermöglicht ein Erkennen und Ausloten von Handlungsspielräumen, die insbesondere in Situationen persönlicher Übergänge und Krisen oft wenig sichtbar sind« (ebd., S. 239). Künstlerisch installative Arrangements von Erinnerungsspuren erreichen andere Schichten bzw. entstehen aus anderen Schichten symbolisierender Verarbeitung als textlich linear erzählte Szenen. Zudem sind sie gleichzeitig sinnlich-emotional gefärbte Speicher eigener, verkörperter biografischer Erfahrungen, die immer wieder neu befragt werden können. So konzi-

pierte Selbstreflexionen hält Mechler-Schönach im Studium der Kunsttherapie für sehr gewinnbringend, da durch künstlerische Reinszenierungen konflikthafte oder unbewältigte Erfahrungen neu verstanden und eventuell sogar im Hier und Jetzt anders gelöst werden können (vgl. ebd., S. 240).

Momente ästhetischen Biografierens bezieht der Hochschullehrende Tobias Loemke (2019) in vielfältiger Weise in seine Forschung über Selbstbildungsprozesse von Studierenden der Kunstpädagogik ein, die er bat, für ein Forschungsprojekt die wichtigsten vor und während des Studiums entstandenen künstlerischen Werke auszuwählen, auf einem großen Tisch auszubreiten und narrativ zu erläutern. Hierzu gehören auch Erinnerungen an in der Kindheit wichtige Bilder im jeweiligen familiären Wohnraum. Hieraus können zwei Beispiele das Potenzial ästhetisch erinnernden Arbeitens erhellen. Friedrich Nerlys Bild *Der Abschied des jungen Tizian von seinen Eltern bei seinem Geburtsort Pieve di Cadore in den Dolomiten* hing im Elternhaus einer Probandin. Sie selbst beschreibt die Erinnerung an dieses Gemälde als ihr sehr kostbar (vgl. ebd., S. 211ff.). In Loemkes Interpretation tritt die zweifache Thematisierung von Übergängen für die Studierende zutage, zum einen der Moment des Aufbruchs ins Erwachsenwerden, zum anderen die Hoffnung auf eine gelingende Professionswahl (bei der Betroffenen handelt es sich um eine Studentin im Zweitstudium). Loemke (2019, S. 213) zitiert hier Pöppel:

»Das Wissen um uns selbst, wer wir eigentlich sind, wird bestimmt durch jene Bilder, die wir in uns tragen, und diese Bilder werden redigiert und inszeniert, indem wir selbst in das Bild hineinprojiziert werden und uns damit verdoppeln. Damit erfüllen diese neuen Bilder den Zweck, die personale Identität zu sichern.«

Eine andere seiner Probandinnen legt als zentrales Erinnerungsbild die eigene, in einem Kunstseminar entstandene Zeichnung eines stark beschnittenen Baggers in einem kräftigen Rot-Schwarz-Kontrast vor, der Teil einer Baustelle auf dem Hochschulgelände war (vgl. ebd., S. 260). Dazu hatte sie bereits eine Rückmeldung des betreuenden Dozenten erbeten, was auf die Wichtigkeit dieser Zeichnung hindeutet. In der Auswertung der Erzählungen zum Bild erschließt sich die starke und vielfältige biografische Codierung der Arbeit. Die Studierende als Frau mit einer Sozialisation in der DDR bezeichnet die Baustelle als Dauerthema in ihrem Leben nach der Wende; viele Lebensträume hätten sich nicht erfüllt. Er-

innerungen an Panzer im Straßenbild tauchen auf, ikonografisch bestechen eine sowjetisch geprägte Farbästhetik in Rot-Schwarz sowie die martialische Perspektivität der Zeichnung. Der Lust an Baustellen und der Baggerzeichnungen folgend, setzt die Studierende diese Serie verbunden mit dem Wunsch nach biografischer Klärung und Selbstvergewisserung fort (vgl. ebd., S. 266). Hier zeigt sich, wie sich der Impuls, die eigene Technik zu verbessern und das dafür scheinbar zufällig genutzte Motiv des Baggers mit biografischer Bedeutung auflädt und biografische Reflexionsprozesse befeuert. Auftrag an Lehrende gerade bei solch nicht intendierten Selbsterfahrungsereignissen ist eine begleitende und rahmende Sensibilität und Ermöglichung derartig vertiefter Bildungsprozesse im Kontext von Studium! Das heißt, die Aufmerksamkeit zu entwickeln und zu pflegen, künstlerisch/literarisch/performativ/kulturelle Produkte auf ihre Bedeutung zum Lebenszusammenhang der Studierenden hin zu betrachten. Dies gelingt zunächst in einer differenzierten Wahrnehmung der entstandenen Artefakte. Dazu zählt nicht nur die Reflexion des Themas/Inhalts und der Form, sondern auch die der Materialität und Medialität. Darüber hinaus sind die einzelnen Arbeiten im Gesamtzusammenhang entstandener Bilder zu befragen. Genaue gemeinsame Rezeption von bildnerischen Arbeiten und deren Kontexten mit den Studierenden führt zum Spüren von Noch-nicht-Erreichtem, Nicht-Erreichbarem, aber auch von Begehrtem und sich Immer-wieder-Entziehendem. Diese Dimensionen in ihrer spezifischen Eigendynamik so zu reflektieren, dass die Hintergründe für deren Entstehungsprozesse für den Einzelnen erkannt werden, scheint wesentliche Aufgabe von Selbsterfahrungsprozessen am und mit dem Bild zu sein.

Psychoanalytisch gefasste Kunstrezeption

Im Folgenden können die dargestellten Theorie-Bausteine künstlerischer Handlungen und ihren begleitenden Reflexionen um eine psychoanalytisch begriffene Bildbetrachtung ergänzt werden. Das Verhältnis des*der Rezipient*in zum ausgewählten Bild wird als (Objekt-)Beziehungsgeschehen verstanden und für die ästhetische Erfahrung weiter untersucht. Un-sanktioniert (weil kein menschliches Gegenüber) übertragen Betrachtende eigene (verdrängte) Konflikte, Wünsche, Affekte, Fantasien, biografische Themen auf das betrachtete Bild oder Objekt bzw. diese werden beim Anschauen des Kunstwerks evoziert (vgl. Soldt, 2007, S. 11ff.). Das Bild gibt

ja einen vereinfachten Ausschnitt der Wirklichkeit wieder, ohne selbst Wirklichkeit zu sein. Es stellt sich als Realitätsschonraum zur Verfügung, in dem sich frei flotierende projektive Identifikationsvorgänge entfalten können, was in einer Untersuchungsreihe der Bremer Forschungsgruppe um Soldt mittels der »Lautes-Denken-Methode« bei einer Bildbetrachtung analysiert wurde (vgl. ebd., S. 268ff.).

Allerdings müssen mit der Grundannahme identifikatorische und projektive Vorgänge bei der Kunstrezeption im Falle einer künstlerischen Weiterbearbeitung auch subjektive Aneignungsprozesse im Auge behalten werden. Spannende Überlegungen und Anschauungsmaterial dazu liefert die Kunsttherapeutin Karolina Sarbia (2015), die mit Kunstrezeption in der klinischen Praxis arbeitet. Sie zeigt, wie eine von Anorexia nervosa betroffene junge Frau die Abbildung einer Skulptur von Alberto Giacometti mit dem Titel *the chariot* auswählt und verändert. In ihrer zeichnerischen Bearbeitung lässt die Klientin diese dünne, ursprünglich auf einem Wagen stehende, androgyne Figur weiblich werden, sie hebt sie aus den Angeln, höhlt sie aus und hängt sie in die Luft (vgl. ebd., S. 193f.). Sarbia berichtet, dass Giacometti häufig von Patientinnen mit Anorexie als Vorlage gewählt würde, der scheinbar offensichtliche Aspekt der Identifikation sei jedoch zu kurz gegriffen, differenzierte Aspekte gestalterischer Veränderungen würden unberücksichtigt bleiben. In diesem Zusammenhang plädiert sie für die Erweiterung einer gemeinsamen sorgsam Betrachtung des neu geschaffenen Werks in seinen formalen Lösungen. Sarbia bezeichnet diese Methode als »begleitendes Wahrnehmen« (ebd., S. 196). Der Art ästhetischer Transformation des gewählten Bildes ist große Aufmerksamkeit zu schenken, die neuen Bildlösungen bergen Erkenntnisgewinn und Entwicklungschancen.

Auch ich nutze die Methode des künstlerischen Weitergestaltens von ausgewählten Bildvorlagen zur Reflexion von Idealvorstellungen professioneller Beziehung für Studierende der Sozialen Arbeit. Mit Hartmut Krafts (1989) Konzept der »Dyaden zu dritt« eröffnet sich eine zusätzliche Reflexionsdimension. Krafts Rezeptionsmodell der interaktionellen Aspekte mehrfach »zirkulärer Selbst-Objekt-Passagen« (ebd., S. 95) umfasst zwei bei der Bildbetrachtung gleichermaßen wirkende Beziehungen. Zum einen die offensichtliche zwischen Bild und Betrachter*in, zum anderen eine über das Artefakt vermittelte zwischen dem*der Künstler*in des ausgewählten Werks und dem*der Betrachter*in. Zusammen bilden sie mit dem Bezug des*der Künstler*in zum eigenen Bild eine Triade. Zwischen den drei für

die Bildbetrachtung relevanten Elemente (Kunstwerk, Künstler*in, Bildrezipient*in) entstehen sich entfachende Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse, wobei neben Projektion und Identifikation auch die Empathie und Introspektion sowie die Abwehr bei Betrachtenden eine Rolle spielen (vgl. ebd., S. 99). Diese Vorgänge sind bei der Analyse eines Rezeptionsprozesses zu berücksichtigen. Zusätzlich interessieren Krafts Thesen zu einer über die Bildbetrachtung möglich werdenden Beziehung zur Künstler*innenpersönlichkeit. Im idealen Fall können Betrachtende an der schöpferischen Transformationsleistung der*des Künstler*in teilhaben (vorstellbar etwa am kollektiv starken Eindruck von Edwards Munchs *Schrei*). Als Beispiel kann die studentische Überarbeitung von Ernst Ludwig Kirchners Bild *Zwei Frauen am Waschbecken* von 1912 stehen, die in einem weiteren kunsttherapeutischen Reflexionsseminar entstanden war. Die betreffende Studierende wollte in ihrer weiterführenden Gestaltung einer Postkartenkopie »eine optimale therapeutische Beziehung darstellen« (Gedächtnisprotokoll der Studentin o. N., o. J., unveröffentlicht). Sie schneidet dazu die Bildkopie mit zwei nebeneinandersitzenden Frauen auseinander, legt die linke Figur in der Rolle der Klientin ins Bett, die rechte bleibt als Therapeutin neben dem Bett »mit aufgerichtetem Oberkörper stehen und legt ihre heilenden Hände auf den Brustbereich des Patienten« (ebd.). Das ursprünglich als ideale Helferbeziehung intendierte Bild überrascht die Studierende:

»Während der Bildbetrachtung erschreckten mich Anteile meiner Gestaltung. Der Therapeut bekommt plötzlich etwas Bedrohliches, als ob er sich mit den Händen auf den Patienten stützt, sein Gesichtsausdruck wirkt kühl. Den Patienten empfinde ich als hilflos und ausgeliefert auf dem Bett liegend. Ich möchte nicht an der Stelle des Patienten sein. Es gibt keine gleichwertige Beziehung. Mir wurde bewusst, dass der Therapeut große Macht hat« (ebd.).

Zudem erinnerte sich die Studierende an ihr nie geklärtes Unbehagen angesichts der typischen Arzt-Patienten-Beziehung aus ihrer früheren beruflichen Tätigkeit als Krankenpflegerin (vgl. ebd.).

Dieser von Betroffenheit begleitete Einfühlungs- und Erkenntnisprozess vollzieht sich in kurzer Zeit, er spitzt sich durch die gestalterische Verfremdung der Ausgangsabbildung zu. Nach Krafts Rezeptionskonzept müssten die Themen Macht/Ohnmacht oder »Rollenwechsel« in Kirchners Ursprungsbild angelegt sein.

Kurz umrissen bestätigt meine dazugehörige Recherche (Niederreiter, 2009) zu den abgebildeten Frauen in Kirchners Gemälde *Krafts Hypothese* der Übertragung von und zu Themen des Künstlers. Es handelt sich um die Schwestern Erna und Gerda Schilling, die Kirchner ca. im Juni 1912 in einer Tanzdiele in Berlin kennen gelernt haben muss (vgl. Kornfeld, 2003, S. 51ff.). Sie arbeiteten als Aktmodelle für ihn (vgl. Roeske, 2003, S. 11ff.), er reiste mit beiden Gefährtinnen in die Sommerfrische. Bemerkenswert ist die mehrfache Verwechslung der Schwestern in der Fachliteratur (vgl. ebd.). Ein Abgleich mit einem Fotoband identifiziert die rosa gekleidete Dame als die ältere Schwester Erna, die vermutlich sehr früh für ihre jüngere Schwester Gerda (dargestellt im grünen Kleid) Verantwortung übernehmen musste. Gerda wird in der Überarbeitung der Studentin zur Patientin. Erna Schilling wird später Kirchners Lebensgefährtin, sie unterstützt ihn über Jahrzehnte selbstlos bis zu seinem Freitod in der Schweiz.

Schluss

Kunstrezeptive Ansätze sowie Methoden künstlerischen Handelns und ästhetisch biografischer Rekonstruktionen zeigen so erweiterte Spielräume für Erkundung, Selbsterkundung und Selbsterkenntnis mit dem Medium. Reflexive Prozesse zwischen Identität, Biografie und Profession können über ästhetische Praxen in hoher Selbsttätigkeit vorgenommen werden und bedürfen weniger des engen Settings einer lehrtherapieähnlichen Gruppen- oder Selbsterfahrungssitzung. Letzteres kann und soll Hochschule nicht bieten. Zu wünschen ist sehr wohl als »Lernziel« die eigene biografische Prägung, eventuell die eigene »Bedürftigkeit« als Helfer*in, eigene Wünsche nach »Macht« oder »Rettung« im Kontext pädagogischer Beziehungsarbeit im Studium einer Bildungs-, Erziehungs- und/oder Helferprofession zu reflektieren!

Hier spielen – wie gezeigt – Zugänge zu material- und medieninspirierter Biografiearbeit und künstlerisch rekonstruierte und bearbeitete Praxiserfahrungen eine prominente Rolle, besonders wenn sie in psychoanalytischen Konzepten zum schöpferischen Handeln verankert sind. Von institutioneller, fachtheoretischer und umsetzungsorientierter Seite ist zu fragen, warum Selbsterfahrungsprozesse zwar für (psycho-)therapeutisch arbeitende Professionelle, jedoch nicht verbindlich in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen oder im Studium Sozialer Arbeit, der Sonder-

Heil- und Elementarpädagogik vorgesehen sind. In pädagogischen wie psychosozialen Arbeitsbündnissen muss ebenso Vertrauen und Nähe hergestellt werden und gleichermaßen professionell distanzierende Reflexion möglich sein. Es kommt zu Übertragungsprozessen, eventuell reinszenieren sich Bindungswünsche und -erfahrungen. Margret Doerr und Burkhard Müller fassen die unhintergehbare Anforderung an Professionelle zur Gestaltung eines zwar paradoxen, doch fruchtbar werdenden Nähe-Distanz-Verhältnisses zum Klientel wie folgt:

»[...] dass eine Sozialarbeiterin die Problemsituation der Klientin nur dann zu begreifen in der Lage sei, wenn sie nicht rollenförmig agiert, sondern ihr intuitive und persönliche Erfahrungskraft (>Nähe<) einsetzt, um ein >diffuses Verstehensangebot< zur Verfügung zu stellen, das aber gleichzeitig von einer distanzierenden Akzeptanz durch die Gegenseite anheim stellenden Haltung getragen ist (>Distanz<)< (Doerr & Müller, 2019, S. 17).

Teils noch nicht oder nicht mehr bewusstseinsfähiges biografisches Material kann von beiden Seiten in eine so charakterisierte gemeinsame Arbeit einfließen, was pädagogische Aufträge genauso überlagern kann wie psychosoziale Begleitungen und Interventionen und zu Irritationen auf der Ebene der Arbeitsbeziehung führt. Denkbaren Vorwürfen der Psychologisierung oder Therapeutisierung von Studium und Berufsbildungsprozessen ist aus diesem Verständnis heraus entgegenzutreten. Zudem beinhalten die vorgestellten künstlerischen und ästhetisch biografischen Methoden den Vorteil, dass die Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Objekt angestoßen und vertieft wird. Dabei führen die Studierenden Eigenregie über die ästhetischen Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse und deren Intensität. Die Aufgabe der Lehrenden ist das Ermöglichen, Rahmen, Halten und Begleiten der Prozesse, verbunden mit der Sensibilisierung der Studierenden, dass es sich sowohl in pädagogischen wie therapeutischen Settings um ein Beziehungsgeschehen handelt, das asymmetrisch geprägt ist, und sich biografische Inhalte vonseiten der Adressat*innen und der Professionellen re-inszenieren können (vgl. Niederreiter, 2021, S. 196). Insofern scheint es bedeutsam, eigene Wünsche an eine erzieherische oder psychosozial begleitende Arbeit mit abhängigem Klientel zu klären. So würde man davor geschützt, Adressant*innen (sozial-/sonder-)pädagogischer oder kunsttherapeutischer Arbeit für eigene unbewusste oder noch nicht bewusstseinsfähige Bedürfnisse zu instrumentali-

sieren bzw. das Klientel im Sinne des Auslebens eigener unerfüllter Wünsche zu idealisieren. In heil- oder elementarpädagogischen und inklusiven Settings für Adressant*innen mit sog. herausforderndem Verhalten können vertieft selbstreflektierte Fachkräfte sensibilisiert sein, sich weniger hilflos in schwierige Beziehungs- und Verhaltensangebote verstricken zu lassen bzw. diese im Sinne des szenischen Verstehens (vgl. Doerr & Müller, 2019, S. 23) als Persönlichkeitsentwicklungsbedarfe der Klient*innen zu ergründen, zu verstehen und zu beantworten.

Literatur

- Allesch, C. G. (2006). *Einführung in die psychologische Ästhetik*. Facultas für UTB.
- Avé-Lallement, U. (2023). *Baum-Tests* (8. Auflage). Reinhardt.
- Baumgarten, A. G. (1988). *Theoretische Ästhetik*. Meiner.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik*. Böhlau für UTB.
- Deistler, S. (2023). *Praxisbuch Kunsttherapeutische Biografiearbeit*. Beltz Juventa.
- Doerr, M. & Müller, B. (2019). Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In M. Doerr (Hrsg.), *Nähe und Distanz* (4. Auflage, S. 14–27). Beltz Juventa.
- Fenner, D. (2017). Ethik und Ästhetik. <https://www.kubi-online.de/artikel/ethik-aesthetik> (10.12.2022).
- Jaffé, A. (1971). *Erinnerungen, Träume, Gedanken von C. G. Jung*. Walter.
- Kolmar, S. (2009). Beziehungs-Weisen. Ästhetische Forschung als kunsttherapeutische Methode anhand eigener Arbeiten. Unveröffentlichte Seminararbeit.
- Kornfeld, E. (2003). Erna und Ernst Ludwig Kirchner. Eine Betrachtung der Beziehung auf Grund schriftlicher Dokumente. In R. Scotti (Hrsg.), *Erna und Ernst Ludwig Kirchner. Ein Künstlerpaar* (S. 49–61). Kirchner Verein.
- Kraft, H. (1989). Künstler, Kunstwerk, Betrachter. In W. Schuster & B. Woschek (Hrsg.), *Nonverbale Kommunikation durch Bilder* (S. 29–39). Hogrefe.
- Kraft, H. (2008). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität* (3. Auflage). Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Kris, E. (1977). *Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Krüger, S. & Röske, T. (2013). *Im Dienste des Ich. Ernst Kris heute*. Böhlau.
- Limberg, R. (1998). *Kunsttherapie bei frühen Störungen*. Shaker.
- Loemke, T. (2019). *Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse*. FAU University Press.
- Loemke, T. & Niederreiter, L. (2021). Selbsterfahrung & Selbstreflexion. In M. Blohm & K. Watermann (Hrsg.), *Kunsttherapeutische Stichworte* (S. 197–204). Fabrico.
- Mechler-Schönach, C. (2015). war ist wird. Ästhetische Forschung in der Kunsttherapie. In H. Majer, L. Niederreiter & T. Staroszynski (Hrsg.), *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie* (S. 235–246). kopaed.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung*. Juventa.
- Niederreiter, L. (2009). Selbst- und Wirklichkeitsaneignung in der Kunstrezeption. In

- G. Franzen (Hrsg.), *Kunst und seelische Gesundheit* (S. 13–30). Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Niederreiter, L. (2014). Ästhetische Erfahrung und künstlerische Handlung als vertiefte Selbstreflexion. In M. Gerspach, A. D. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule* (S. 247–261). Kohlhammer.
- Niederreiter, L. (2021). *Kunst, Bildung und Bewältigung*. Kohlhammer.
- Pfeiffer, M. (2013). Performativität und kulturelle Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> (03.01.2023).
- Pinkert, U. (2017). Das Wissen der Künste innerhalb künstlerischer (theatraler) Verfahren – Vortrag auf der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-kuenste-innerhalb-kuenstlerischer-theatraler-verfahren-vortrag-jahrestagung> (10.12.2022).
- Röske, T. (2003). Der Lebenskamerad. Das Verhältnis Ernst Ludwig Kirchners zu Erna Schilling. In R. Scotti (Hrsg.), *Erna und Ernst Ludwig Kirchner. Ein Künstlerpaar* (S. 11–36). Kirchner Verein.
- Rubin, J. A. (1993). *Kunsttherapie als Kindertherapie*. Gerardi.
- Sarbia, K. (2015). Bildwahrnehmung als kunsttherapeutische Praxis. In H. Majer, L. Niederreiter & T. Staroszynski (Hrsg.), *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie* (S. 187–198). kopaed.
- Scherr, A. (2008). Subjekt- und Identitätsbildung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 140–145). VS.
- Schmeer, G. (1994). *Krisen auf dem Lebensweg*. Pfeiffer.
- Soldt, P. (2007). *Ästhetische Erfahrungen*. Imago.
- Staehele, A. (2008). Sehen und Gesehen-Werden – Verstanden-Werden. In M. Hirsch (Hrsg.), *Die Gruppe als Container* (S. 117–143). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wilson, L. (1991). Symbolisierung und Kunsttherapie. In J. A. Rubin (Hrsg.), *Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie* (S. 63–80). Gerardi.
- Winnicott, D.W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett.

Biografische Notiz

Lisa Niederreiter, Prof. Dr., ist Professorin für Ästhetik und Kommunikation am FB Soziale Arbeit an der Hochschule Darmstadt. Wesentliche Tätigkeits- und Forschungsbereiche sind Bildende Kunst, Outsider Art, Kunst als Forschung, kunstrezeptive Verfahren, psychoanalytische Kreativitätstheorien, (professionelle) Selbstreflexion.

Dispositionalität und biografische Reflexion

Jörg Schlömerkemper

Vorbemerkung: Biografieforschung war in meinen wissenschaftlichen Arbeiten und der akademischen Lehrtätigkeit kein Schwerpunkt. Mir waren im Gegenteil individuelle, fallbezogene Analysen individueller Lebenswege einzelner Personen, wie man sie in der Literatur häufig findet, eher als etwas willkürlich bzw. theoretisch randständig erschienen. Jedenfalls ist mir in der Regel nicht erkennbar geworden, wie dies zu einer theorieorientierten Entwicklung beitragen könnte. In der Lehre für ein Lehramt war es mir natürlich wichtig, die persönlichen und vor allem schulischen Erfahrungen und nicht zuletzt die persönlichen Erwartungen an eine spätere berufliche Tätigkeit zu thematisieren. Dies als Eintauchen in einen »professionellen Bildungsraum« zu verstehen, war mir aber (noch) nicht in den Sinn gekommen.

Jetzt erscheint es mir als ein sehr hoch gesteckter Anspruch, persönlich-biografische Aspekte in die Sphäre von »Bildung« zu heben – jedenfalls dann, wenn man darunter mehr versteht als die kognitive Verfügung über Wissen. In diesem Sinn will ich im Folgenden versuchen aufzuzeigen, in welchen Dimensionen ein »Biografisches Erzählen« im Rahmen einer professionellen Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam und wirksam werden kann. Dies kann als heuristisches Vokabular verstanden werden, das biografisches Fragen bzw. Erzählen strukturiert leiten kann. Ich beziehe mich dabei auf Vorschläge, die ich in Bezug auf Schule und Unterricht ausführlicher als »Pädagogische Diskurs-Kultur« (Schlömerkemper, 2021) vorgetragen habe. Eine professionelle Kompetenzentwicklung Lehrender bzw. Beratender ist zur Rahmung einer solchen Kultur in allen pädagogisch relevanten Kontexten sicherlich wichtig.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist der Vorschlag, solches »biografisches Erzählen« zunächst aus normativen Orientierungen und Wertungen

zu entbinden. Denn wenn ein Narrativ sozusagen ernsthaft – um nicht zu sagen »objektiv« – sein soll, wird man die Versuchung vermeiden müssen, Entwicklungen, Deutungen und Erwartungen vorschnell zu idealisieren und sie mehr oder weniger bewusst mit Anspruch auf Eindeutigkeit, Geradlinigkeit und Korrektheit zu formen. Dazu soll es beitragen, dass zunächst ohne jeglichen normativen Anspruch »Felder« der Persönlichkeitsentwicklung benannt werden, in denen sich möglicherweise relevante Prozesse abgespielt haben bzw. abspielen können: in der Körperlichkeit, der Emotionalität, den kognitiven Fähigkeiten, sozial-ethischen Haltungen und in ästhetischer Achtsamkeit. In Verbindung damit sollen »Formen« unterschieden werden, mit denen die genannten Felder gefüllt sein können bzw. weiterhin gefüllt werden: unbewusste latente Einflüsse, intentional gestaltete Einflüsse, intentional leitendes Einwirken sowie nicht zuletzt Formen der »Selbst-Erziehung«. Das Nachdenken und Erzählen über solche Prozesse sollte in das Bewusstsein eingebunden sein, dass diese Entwicklungen in aller Regel mit vielfältigen Intentionen und Wirkungen verbunden sind, die gleichgerichtet sind und sich ergänzend unterstützen können, in aller Regel aber in sich und untereinander in Spannung stehen. Dies soll mit dem Konzept der »Antinomie-Sensibilität« verdeutlicht werden.

Die »Dispositionalität« des Menschen

Theoretisch-konzeptionell gehen meine Überlegungen und Vorschläge davon aus, dass für Menschen »Dispositionen« (Ludwig, 2020) in doppelter Weise bedeutsam sind: zum einen in Hinblick auf ihre unbewusste oder gewollte Entwicklung und zum anderen in ihrer Bedeutung für Verhalten und Handeln im nachfolgenden Leben. Von Geburt an bis ins späte Leben nimmt das Gehirn Eindrücke aus der Umwelt auf und speichert diese mehr oder weniger bewusst und nachhaltig in neuronalen Netzwerken. Dabei können Eindrücke in sich konsistent sein, aber auch in vielfältiger Weise miteinander um Einflüsse ringen. In diesem Mit- und Gegeneinander etablieren sich Dispositionen mit unterschiedlicher Intensität. Sie werden als Möglichkeit disponibel, funktionieren aber zum weitaus größeren Teil, ohne dass sie ausdrücklich aufgerufen werden müssen: zum Beispiel beim Gehen, beim Sprechen, bei Emotionen und nicht zuletzt bei kognitiven Prozessen, wenn z. B. Deutungen und Begriffe

routinemäßig verwendet werden. Aus der Vielfalt seiner verfügbaren Dispositionen kann der Mensch die eine oder eben eine andere Möglichkeit bewusst aktualisieren wollen, was ihm mehr oder weniger gut und effektiv gelingt.

Wenn sich Dispositionen unterschiedlich und möglicherweise in Konkurrenz zueinander etabliert haben, können das Denken und das Verhalten von entsprechend verschiedenen Intentionalitäten beeinflusst sein. Diese können sich ergänzen (man möchte das eine *und* das andere) oder sich ausschließen (man möchte das eine, aber *nicht* das andere). Gleichgerichtete positive Impulse können miteinander konfligieren (man möchte das eine, aber nicht zugleich das andere, sondern lieber jedes zu seiner Zeit bzw. auf die Erfordernisse aktueller Situationen bezogen). Und dies gilt auch für negativ bewertete Impulse (man möchte etwas vermeiden, müsste aber einen anderen Nachteil dafür in Kauf nehmen).

Diese zweifache Bedeutung der Dispositionalität ermöglicht dem Menschen, sein psychisches Potenzial zu beeinflussen, indem er sich bestimmten Einflüssen zuwendet bzw. sich anderen entzieht oder verweigert. Und man kann mit diesen Möglichkeiten mehr oder weniger gezielt umgehen – zum Beispiel nach normativen Orientierungen. Dabei können manche Dispositionen negativer oder problematischer Art so stark sein, dass sie sich gegen intentionales Wünschen und Wollen durchsetzen (dass man etwas tut, obwohl man weiß, dass man es nicht tun sollte).

Bei näherer Betrachtung kann man die Wirksamkeit solcher Dispositionen differenzierend einschätzen, ohne dass die folgenden Zuordnungen eindeutig voneinander abgegrenzt werden können (vgl. z. B. Schmidt, 2020):

- Grundlegende Dispositionen können quasi unveränderlich und unbeeinflussbar »gegeben« sein: Dass wir atmen müssen, lässt sich nicht ändern. Der Pulsschlag wirkt ohne unser Zutun und die »Mortalität« aller Lebewesen ist zu hundert Prozent sicher. Auch wenn Dispositionen in vermutlich großer Anzahl grundlegend gegeben sind, können sie in ihrer Bedeutung unterschiedlich mächtig sein, untereinander um Vorrang ringen und nicht zuletzt in ihrer konkreten Gestalt beeinflusst und verändert werden (s. u.).
- Dispositionen können so »geworden« sein, wie sie sich in der Evolution des Menschen als Gattungswesen, aber auch in der Ontogenese der einzelnen Persönlichkeit verfestigt haben: Heranwachsende entwickeln sich unter den jeweiligen Bedingungen ihres Aufwach-

sens körperlich unterschiedlich, können dies aber im weiteren Leben kaum noch einmal wesentlich verändern. Auch Haltungen (Habitūs) sind von den soziokulturellen Lebensbedingungen wesentlich geprägt und nicht ohne weiteres änderbar.

- Dispositionen können – zumindest als Versuche – intentional »gestaltet« sein und weiterhin angeregt oder verstärkt werden. Dies ist im Wesentlichen als das zu verstehen, was als »Erziehung« und »Bildung« benannt wird. Dabei ist freilich manches bereits gegeben, aber in einem anspruchsvollen Verständnis pädagogischer Verantwortung ist die Gestaltung der sozialen und kulturellen Umgebung der Heranwachsenden eine zentrale Aufgabe.
- Dispositionen, die man als solche zu erkennen glaubt bzw. beeinflussen möchte, können unterschiedlich »begriffen und benannt« werden. So kann man darüber streiten, was mit »Erziehung« und »Bildung« gemeint sein soll und worin sie sich wesensmäßig unterscheiden. Nicht zuletzt kann man fragen, was es bedeutet bzw. was damit bezweckt werden soll, dass in der deutschen Sprache »Bildung« ausdrücklich und in sehr anspruchsvoller Weise als Medium der »Höherentwicklung der Menschheit« (vgl. Benner, 1980, S. 494) hervorgehoben wird.
- Dispositionen können von ihren »Trägern« selbst wie auch von Personen in deren Umfeld in unterschiedlicher Zielrichtung und in unterschiedlicher Intensität »gewünscht« werden. Das ist sowohl in Bezug auf ihre intentionale Entwicklung (als Ergänzung, Neustrukturierung oder Vermeidung) als auch auf deren Aktualisierung zu verstehen. Anregungen zum Lernen zum einen und Aufforderungen zum »richtigen Handeln« zum anderen sind als solche Wünsche im Sinne der Dispositionalität zu verstehen.
- Schließlich können Dispositionen dem bewussten Zugriff »verborgen« (im Sinne von unbekannt) bleiben und/oder aus dem Bewusstsein »verdrängt« sein. So können Wünsche mit einem Tabu belegt sein, aber gleichwohl das Denken und Handeln beeinflussen. So etwas kann durch emphatisch betonte Postulate aus- oder überblendet werden, an denen man sich angeblich orientieren wolle bzw. andere dies tun sollten. So kann man problematisieren, ob die immer wieder erhobene Forderung nach »sozialer Gerechtigkeit« oder gar »Gleichheit« verbergen soll, ob es im Grunde darum geht, soziale Disparitäten zu erhalten und zu legitimieren.

Welche dieser Dispositionen in konkreten Situationen bzw. im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung mit welcher Stärke Einfluss gewinnen, welche eher dominant sind und welche eher schlummern, lässt sich im Grunde nur vermuten. Es ist nicht möglich, aus beobachtbarem Verhalten mit Gewissheit auf verborgene Dispositionen zu schließen. Dies gilt freilich auch für Aussagen mündlicher oder schriftlicher (»graphierter«) Art. Mit dieser Ungewissheit werden sowohl befragte Personen selbst als auch deren Gesprächspartner:innen und Interpret:innen leben müssen. Aber selbst, wenn keine 1:1-Beziehung zu gewährleisten ist, kann eine wie auch immer mit Vorbehalt zu verwendende Deutung als Erkenntnisprozess bzw. als Beratungsgrundlage hilfreich sein. Prinzipielle Zweifel und Vorbehalte sollten aber nicht ignoriert werden, sondern kritisch-konstruktiv in Deutungen und gegebenenfalls Empfehlungen einfließen.

Selbstverständlich sind die beiden Wirkungsweisen der Dispositionalität nicht ausschließlich in zeitlicher Abfolge (erst speichern – dann nutzen) zu verstehen. Vielmehr wirken Erfahrungen, die mit aktivierten Dispositionen gemacht werden, auf diese selbst zurück: Sie können verstärkt oder auch verlernt werden. Und natürlich können Dispositionen in neuer Weise strukturiert und/oder zu übergreifenden Mustern verknüpft werden. Dabei spielen Prozesse der Assimilation und/oder der Akkommodation (nach Piaget) eine Rolle (vgl. Schlömerkemper, 2021, S. 51ff.)

Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung

Die Vielfalt der Dispositionen und der Reichtum an ca. 80 Milliarden Neuronen bzw. Vernetzungen mag in der Hirnforschung (vgl. z. B. Herrmann, 2020) immer detaillierter erkennbar und benennbar sein, für pädagogische Fragestellungen ist das nur in Grenzen hilfreich. Wann bestimmte relevante Dispositionen entstehen und wo sie im Gehirn verortet werden, ist physiologisch weniger bedeutsam als die Frage, in welchen Dimensionen einer Persönlichkeit und ihrer Entwicklung sie entstehen und wie sie pädagogisch beeinflusst werden (können). Bei alledem ist die pädagogische Reflexion insofern begrenzt, als es weder möglich noch erforderlich ist, Dispositionen objektiv zu identifizieren oder gar zu messen. »Dispositionen« und

»Dispositionalität« sind nicht mehr, aber auch nicht weniger als der Versuch, etwas begrifflich zu fassen und kommunizierbar zu machen, was der direkten Beobachtung nicht zugänglich ist. Gleichwohl können sich solche Konstrukte als sinnvoll (und letztlich glaubhaft) erweisen, wenn mit ihrer Hilfe Prozesse, Varianten und gegebenenfalls auch Probleme »verstanden« werden können, auch wenn man sie in ihren physiologischen Auslösern nicht »erklären« kann (vgl. zur erkenntnistheoretischen Diskussion dieser Unterscheidung kurz Schlömerkemper, 2010). Als zunächst grobe Zuordnung ist es hilfreich, Dispositionalität zum einen in »Feldern« der Persönlichkeitsentwicklung und zum anderen in »Formen« der Erziehung zu beobachten und zu deuten.

Felder der Persönlichkeitsentwicklung

Dispositionalität betrifft eine Person in Dimensionen, die man in der Analyse idealtypisch als »Felder« unterscheiden kann. Das soll die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken, ohne ihre Verbindungen miteinander ignorieren zu wollen. Hilfreich erscheint mir die Unterscheidung der nachfolgenden Aspekte.

Körperlichkeit

Die physische Entwicklung eines Menschen ist zu erheblichen Teilen genetisch determiniert. Aber damit ist noch nicht entschieden, wie eine Person damit umgeht. Sie wird sich selbst im Verlauf des Aufwachsens beobachten, Entwicklungsschübe und Veränderungen manchmal positiv, manchmal aber auch negativ empfinden und insbesondere hormonelle Einflüsse und Änderungen als irritierend und ambivalent erleben. Zudem wird sie sich mit Menschen ihrer Umgebung und insbesondere mit in den Medien präsentierten Schönheitsidealen auseinandersetzen müssen. Sie wird gegebenenfalls körperliche Schwächen oder als Makel empfundene ästhetische Merkmale vergleichen mit Idealbildern und eigenen Wünschen und sich erst nach geglücktem Verlauf einer mehr oder weniger mühsamen Auseinandersetzung mit ihrem Körper »so wie er ist« identifizieren können. Dabei haben wertende Aussagen von Mitmenschen eine große Bedeutung.

Emotionalität

Emotionen sind in besonderer Weise im Sinne der Dispositionalität bedeutsam: Einflüsse aus der Umwelt können sich als positive oder negative Empfindungen dispositional verfestigen. Diese bleiben mehr oder weniger an den situativen Kontext gebunden, in dem sie erlebt wurden. Dies hat zur Folge, dass ähnliche situative Anregungen die damit verbundenen Emotionen aktualisieren können. Emotionale Konflikte können dann entstehen, wenn verschiedene emotional relevante Dispositionen sich widerstreiten, auch wenn sie zuvor jeweils in getrennter Weise entstanden sind. Eine zunächst positive emotionale Regung kann durch die Erinnerung an negative Erlebnisse konterkariert werden. Ein »falsches« Wort eines Gesprächspartners kann heftige Reaktionen auslösen, die für den Sprechenden gar nicht nachvollziehbar sind, während es bei dem Angesprochenen eine nicht mehr steuerbare Kettenreaktion auslösen kann. Umgekehrt kann es relativ wirkungslos bleiben, wenn jemand mit der Aufforderung, sich doch »einfach mal an etwas Schönes zu erinnern«, nicht die erhoffte Wirkung erzielt.

Kognitive Kompetenzen

Das Angebot und die Aufforderung, etwas zu lernen, können durchaus ambivalent erlebt werden: Sie können Neugier und Interesse wecken, können aber auch erst einmal deutlich machen, dass man etwas Bestimmtes oder »alles, was man eigentlich wissen sollte«, noch nicht kennt. Dann kann jemand das noch nicht Gelernte als irrelevant abtun und sich dem Lernen verweigern. Wenn er sich aber doch zum Lernen anregen lässt, kann das u. a. in der Spannung zwischen »Das kenne ich!« und »Das ist ganz neu für mich« schwanken: Das Vertraute kann den bereits vorhandenen kognitiv-thematischen Dispositionen »assimiliert« werden, für das andere müssen neue Dimensionen »akkommodiert« werden. Das eine kann so richtig wie falsch verlaufen, wenn z. B. das Neue als das Vertraute (und positiv Verbundene) wahrgenommen wird bzw. keine sinnvolle Verbindung zum bereits verfügbaren Wissen hergestellt wird. Ähnlich zwiespältig können Fehler erlebt werden: Sie sind ärgerlich, sollen aber in gut gemeinter Weise als »Freunde« verstanden werden, weil man ja aus ihnen lernen könne. Es kommt dann darauf an, ob jemand Fehler ernst nimmt, ohne sich von ihnen emotio-

nal beeinträchtigen zu lassen, und dann versucht, den fehlenden Grundlagen nachzuspüren – ob es also gelingt, mit den widersprüchlichen Neigungen konstruktiv umzugehen.

Sozial-ethische Haltungen

Im Verlauf des Aufwachsens und auch als Erwachsene werden Menschen konfrontiert mit vielfältigen Ansprüchen und widersprüchlichen Erwartungen an ihr Verhalten: Sie sollen sich einerseits als interessante Individuen in ihr soziales Umfeld einbringen, sich dabei aber doch an allgemein verbindlichen Maßstäben orientieren und diese zu Leitbildern des Denkens, Redens und Handelns werden lassen. Das eine kann durch das andere sowohl beeinträchtigt als auch herausgefordert und gefördert werden: Erst in der Gemeinschaft erlebt der Einzelne, in welchen Dimensionen er sich als Subjekt (als im Wortsinn »Unterworfener«) entfalten kann. Umgekehrt wird die Gemeinschaft reicher durch die Vielfalt, mit der ihre Mitglieder zur gemeinsamen Kultur und zu politischen Prozessen beitragen. Irritationen oder gar Konflikte können unter der Forderung entstehen, dass man sich »solidarisch« verhalten soll: Das kann Einschränkungen des eigenen Wohlergehens oder persönlicher Freiheiten erfordern, ohne dass man sicher sein kann, entsprechende Hilfen zu erhalten, wenn man selbst ihrer bedürftig sein sollte – wenn jemand also mehr gibt, als er selbst bekommen würde. Nicht zuletzt kann Altruismus zwar von anderen mehr oder weniger ausgenutzt werden, aber wer spendet, kann sich dabei selbst als selbstlos und wertvoll empfinden. – Der Bezug zu sozial-ethischen Haltungen kann also durchaus von antinomischen Wertungen geprägt sein und sich im Verlauf des Lebens und situationsbezogen wandeln (vgl. Tulodziecki, 2023).

Ästhetische Achtsamkeit

Diese Dimension der Persönlichkeit wird immer noch wenig beachtet. Zumeist wird sie in euphorisch idealisierter Weise verstanden. Das ist aber lediglich die positive Form des Ästhetischen: das Bemühen um das Schöne bzw. das Genießen kulturell wertvoller Ereignisse. In antinomie-sensibler Sicht ist auch an die alltägliche, wie auch an die mögliche problematische Bedeutung des Ästhetischen zu denken: Menschen werden durch Symbole, Bilder, Szenen etc. in Medien vielfältiger Art beeinflusst, ohne dies kritisch

zu sondieren und gegebenenfalls abwehren zu können bzw. dies auch nach einiger Zeit gar nicht mehr zu wollen. Sie werden sozusagen »anästhetisiert«. Ob und wie jemand diese Gegensätze wahrnimmt und wie eine Person sich darin als Nutzer bzw. als Akteur positioniert, ist in der Entfaltung der Persönlichkeit bedeutsam – auch in der Beziehung zum eigenen Körper, für den Umgang mit Emotionen, für eine kognitiv geleitete Deutung der Welt und nicht zuletzt für sozial-ethische Haltungen. Wie »achtsam« jemand z. B. mit medialen Angeboten umgeht bzw. sich selbst aktiv einbringt und beteiligt, kann in der biografischen Analyse sehr aufschlussreich sein (vgl. Rittelmeyer, 2016).

Mit diesen Feldern sollen die wesentlichen Dimensionen benannt sein, in denen sich eine Persönlichkeit entwickelt und in denen Dispositionen eine Rolle spielen. Damit sind allerdings lediglich »Räume« benannt, in denen Prozesse verortet und identifiziert werden können. Wie dies konkret geschieht, ist im nächsten Schritt zu thematisieren.

Formen der »Erziehung«

In der wissenschaftlichen und in der öffentlich-privaten Diskussion wird mehr oder weniger heftig diskutiert und gestritten, wie die »einheimischen« Begriffe der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft zu fassen und zu unterscheiden sind. Nicht einmal besteht Einigkeit über die richtige bzw. differenzierende Bezeichnung dieser Disziplin. Dieser Zustand hat ihre Ursache – verkürzt gesprochen – darin, dass das Nachdenken über das Verhältnis der Generationen zueinander, über Bedingungen des Aufwachsens, über Ziele der Begleitung und überhaupt über Merkmale entfalteter Persönlichkeiten in den Anfängen orientiert war an religiösen Konzepten und dass es nicht zuletzt eingebunden war in herrschaftliche Forderungen nach Unterordnung, Pflichterfüllung und der Sicherung herrschender Verhältnisse. Solche eher repressiven Leitlinien sollten und konnten im Zuge politischer und kultureller Umbrüche ergänzt oder ersetzt werden durch emanzipatorisch, humanitär und egalitär orientierte Forderungen und deren Durchsetzung. Dazu hat die pädagogische Diskussion erheblich beigetragen (vgl. exemplarisch Bolle et al., 2023). Sie konnte sich (und kann sich offenbar noch immer) nicht aus ihrem überkommenen Selbstverständnis (und ihrem vermeintlichen »Proprium«) lösen, dass sie Normen und Leitlinien pädagogisch relevanter Prozesse zu erkennen und Zielsetzungen

zu benennen habe. Wenn man so will, kann man diese Bindung als Ausdruck von Dispositionen verstehen, die in den früheren Bindungen und Funktionen und unter gesellschaftlicher Wertschätzung so geworden sind und sich als gewünscht verfestigt haben. Ob sich darin immer noch ein verborgenes (verheimlichtes) oder verdrängtes Bedürfnis nach Teilhabe an gesellschaftlicher Macht ausdrückt, könnte immerhin darin aufscheinen, dass in der Debatte um Bildung etc. darum gerungen wird, mit welchen letztlich normativen Rechtfertigungen welche Schwerpunkte nach ideengeschichtlicher Herleitung Priorität haben sollen bzw. bekommen müssen.

Wenn pädagogische Analysen sich in diesem Spektrum an der einen oder anderen (jeweils im Wandel favorisierten) Theorie orientieren, können sie in ihrer Wahrnehmung und in der Beschreibung konkreter Prozesse bereits vorab begrenzt sein. Man wird es erkenntnistheoretisch nicht gewährleisten können, dass Menschen ihre jeweils eigenen, mehr oder weniger bewussten theoretischen Erwartungen »vergessen« und ohne Vorannahmen beobachten. Es macht aber einen Unterschied, ob sie nach jenen Kriterien »suchen«, die sie im Grunde als Maßstab anlegen und erwarten, oder ob sie offen dafür sind, etwas zu »finden«, was sie noch nicht oder zumindest nicht so klar erwartet haben. Pablo Picasso hat dies für seine künstlerischen Tätigkeiten und deren Produkte auf die Formel gebracht: »Ich suche nicht, ich finde« (Gohr, 2006).

In diesem Sinne sollte es also nicht darum gehen, in der Beobachtung und Beschreibung möglicherweise pädagogisch relevanter Prozesse nach Merkmalen einer anspruchsvoll zu wertenden Erziehung oder Bildung zu »suchen«, sondern erst einmal möglichst viel »finden« und genau beschreiben zu wollen, was in der Entwicklung einer Persönlichkeit eine Rolle spielen kann. Deshalb sollten die zentralen Begriffe der pädagogischen Reflexion zunächst ohne intentionale Orientierungen und anspruchsvolle Maßstäbe lediglich als »formale«, wert-neutrale Kategorien verwendet werden. Damit kann der bereits angedeutete immerwährende Streit darüber vermieden werden, ob insbesondere »Bildung« und »Erziehung« grundsätzlich intentional und in ihrer Wertigkeit zu unterscheiden sind, ob sie sich ergänzen oder in Spannung zueinander stehen.

In diesem Sinne ist das zuvor eingeführte Konzept der »Dispositionalität« zu verstehen. Es soll, anders als in der Regel »Bildsamkeit« wertgeschätzt wird, ohne jegliche normative Vorgaben lediglich auf Prozesse aufmerksam machen, deren intentionale Bedeutung erst in konkreten Kontexten und für diese erkennbar werden soll (vgl. die häufig von Max Weber

zitierte Unterscheidung, dass Wissenschaft keine Normen setzen darf, sie aber gleichwohl erforschen und beschreiben soll, vgl. Zymek, 1984). In ähnlicher Weise ist auch die 1962 von Heinrich Roth geforderte »realistische Wendung in der pädagogischen Forschung« zu verstehen: zunächst sollten Tatsachen benannt werden, um sie dann »more philosophorum« zu deuten (Roth, 1963).

Problematisch sind normativ gebundene Konzepte insbesondere dann, wenn sie lediglich auf intentional geleitete Prozesse bezogen werden. In der Entwicklung einer Persönlichkeit spielen aber auch jene Einflüsse eine erhebliche Rolle, die ohne bzw. mit nicht gekläarter Intentionalität in der Umwelt wirksam sind. (Dies könnte auch mit dem Begriff der »funktionalen Erziehung« nur unzureichend erfasst werden, weil damit auch intentional geleitete Versuche gemeint sind, deren Wirkung ohne ausdrückliche Erklärung erhofft wird). Es ist in pädagogischer Perspektive auch unbefriedigend, für solche Prozesse auf »Sozialisation« oder »Sozialisierung« zu verweisen, denn damit werden neben den latenten Prozessen auch intentionale Vorstellungen verbunden. Um es kurz zu machen: Ich schlage – in Ermangelung eines anderen Begriffs – vor, für alle Prozesse, die in irgendeiner Weise für das Aufwachsen einer Person und deren pädagogische Begleitung bedeutsam sind und bedacht werden sollten, den Begriff der »Erziehung« in einem weiten Sinne (und wie gesagt ohne normative Zuschreibung) zu verwenden. »Bildung« ist dann als jener Beitrag zu verstehen, den diese zur Erziehung »im Medium der Kultur« erbringt, und »Sozialisation« als der Beitrag »im Medium der Gesellschaft«. Ob bzw. wie diese Prozesse intentional gefüllt bzw. umstritten sind, ist erst für konkrete Situationen und nicht zuletzt für einzelne »Fälle« zu klären, deren Entwicklung biografisch nachgezeichnet und gedeutet werden soll. In diesem Sinne können Prozesse der Erziehung in nachfolgender Weise unterschieden werden.

Unbewusste latente Einflüsse

Die alltägliche Lebenswelt, aber auch kulturelle und soziale Verhältnisse drängen sich mehr oder weniger erkennbar den Sinnesorganen auf. Das ist in der Regel nicht transparent und wird folglich kaum als Problem wahrgenommen (was bei der Fülle solcher Signale auch gar nicht möglich wäre). Die »Verhältnisse« wirken so, wie sie in der umgebenden Lebenswelt gegeben bzw. geworden sind. Insbesondere spielen dabei Bezugspersonen eine Rolle, deren Verhalten ungewollt den

Heranwachsenden als Modell zur Identifikation und Nachahmung präsentiert wird.

Intentional gestaltete Einflüsse

Wenn Bezugspersonen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen wollen, ohne dass sie ihre Intentionen ausdrücklich darlegen wollen (bzw. Kinder dies noch gar nicht verstehen könnten), werden sie versuchen, durch die Gestaltung der Umgebung Einfluss zu nehmen: zum Beispiel durch die Einrichtung eines Kinderzimmers oder durch bewusstes Verhalten, das als Vorbild bei den Heranwachsenden nachhaltigen Eindruck machen und zur Nachahmung anregen soll.

Intentional leitendes Einwirken

Wenn erziehende Bezugspersonen die Entwicklung betreuter Heranwachsender bewusst anregen und begleiten wollen, sollten sie transparent machen, mit welchen Intentionen und mit welchen möglichen bzw. erhofften Zielen sie dies versuchen. Solche Versuche werden im traditionellen, eher eng gefassten Verständnis als »Erziehung« definiert. Damit werden aber die bereits genannten latenten Einflüsse ausgeblendet. Die Ergänzung »leitend« soll deutlich machen, dass Ziele des Einwirkens-Wollens nicht als verbindliche Vorgaben zu verstehen sind, sondern erklärt und gegebenenfalls ausgehandelt werden müssen. Damit wird bereits auf die vierte Form der Erziehung verwiesen.

»Selbst-Erziehung« der Heranwachsenden

Wenn Heranwachsende selbstbewusste und selbstständig handelnde Persönlichkeiten werden sollen, die verantwortungsbewusst mit sich und ihrer Umwelt umgehen, dann sollten sie so bald und so konsequent wie möglich die Bedingungen ihrer Entwicklung selbst bedenken, beeinflussen und gestalten können. Das ist dann nicht zuletzt zu beziehen auf die drei anderen genannten Formen, in denen die Lebenswelt Einfluss nimmt und Erwachsene einwirken wollen.

Diese Einflüsse und Einwirkungen wie auch die eigenen Bemühungen der Heranwachsenden können in ihrer Intentionalität sehr vielfältig, differenziert und nicht zuletzt antinomisch geprägt sein und sich in jeder Kon-

stellation anders darstellen. In der biografischen Analyse sollte das ganze zuvor genannte Spektrum möglicher Wirksamkeit bedacht werden, ohne deren Wirkung voreilig in der Hoffnung auf eindeutige Erklärungen zu begrenzen. Nicht einmal die latenten Einflüsse der kulturellen und sozialen Lebenswelt sind von vornherein so eindeutig zu verstehen. Was häufig in traditionell kritischer Perspektive als repressive Merkmale der Gesellschaft artikuliert wird, hilft in der Analyse nur begrenzt weiter. Denn eben diese Gesellschaft kann sich gegenüber ihren Mitgliedern nur legitimieren, wenn sie die freiheitlichen und humanitären Ansprüche glaubhaft darstellen und umsetzen kann, die zum Selbstverständnis der Gesellschaft geworden sind und gestaltet (erkämpft) wurden. Die Dialektik, dass individuelle Freiheiten immer wieder durch verbindliche Normen und Regeln gesichert werden müssen, wird sich einmal eher begrenzend und ein andermal eher freisetzend ausdrücken. Wie eine Person mit solchen divergierenden Einflüssen im Sinne ihrer Selbst-Erziehung umgeht, was sie als mögliche neue Disposition zulässt oder abwehrt und wie sie sich in dieser Spannung verhält, sollte in der Analyse offen und antinomie-sensibel begriffen und benannt werden. Ähnlich zu bedenken ist dies auch bei den anderen Formen, in denen die Entwicklung beeinflusst wird. So sollte sich eine Person in ihrer Selbst-Erziehung auch bewusst sein, dass ihre individuelle Entfaltung immer auch bedeutsam ist für die Entwicklung ihres sozialen Umfeldes und dass sie nicht zuletzt auch dafür verantwortlich ist, dass ihre eigenen Freiheiten gesichert bleiben. – Damit ist die Frage aufgerufen, wie solche Spannungen systematisch erfasst und gedeutet werden können.

Dispositionalität in antinomie-sensibler Deutung

Im nächsten Schritt ist also zu klären, wie man diese Vielfalt möglicher Disposition und ihrer Wirkungen ordnen und begrifflich differenzierter fassen kann. Das im weiten Sinne von »Widerspruch« oder »Widersprüchlichkeit« verbreitete Begriffsfeld ist selbst in sich widersprüchlich, um nicht zu sagen diffus. Zu diesem Spektrum gehört unter anderem die Forderung, dass – insbesondere wissenschaftliche – Aussagen im logischen Sinne frei von Widersprüchen sein sollen. Zu hören und zu lesen ist aber auch die gegenteilige Vorstellung, dass »der Mensch« und »das Dasein« überhaupt unvermeidlich voller Widersprüche seien, dass diese aber nicht bedauerlich und problematisch sind, sondern das Leben bereichern und le-

benswert machen. In wissenschaftlichen und theorieorientierten Analysen sollte es folglich darum gehen, diese offenbare Widersprüchlichkeit nicht zu leugnen, sondern sie ausdrücklich aufzugreifen und zu klären, wie Menschen damit umgehen.

Varianten antinomischer Beziehungen

In einer groben Skizze können folgende Varianten unterschieden werden (vgl. ausführlich und vielfältig die Beiträge von Helsper zu diesem Thema; jüngst einführend 2021), etwa:¹

- In allgemeiner Perspektive kann die Vielfalt möglicher Prozesse als »Polynomie« bzw. als »polynomisch« bezeichnet werden. Das wäre ein erster Hinweis darauf, dass Wirkungen und Wirksamkeiten – zumindest in sozialen und kulturellen Kontexten – selten eindeutig sind. Es wird aber noch nichts darüber gesagt, ob mögliche Gesetzmäßigkeiten miteinander oder gegeneinander wirken. Nicht zuletzt spielen auch »kontingente«, scheinbare Zufälligkeiten eine Rolle, ohne dass diese »nomothetisch« identifiziert werden können.
- Als »Antinomie« bzw. als »antinomisch« können Beziehungen zwischen Wirksamkeiten benannt werden, wenn sie sich alternativ gegenüberstehen. Dabei ist zunächst offen, ob dieses Spannungsverhältnis bewusst ist und begrifflich gefasst werden kann. Die Wirkungen können latent oder offensichtlich sein.
- Im engeren Sinne können Positionierungen als »antagonistisch« verstanden werden, wenn sie sich konsequent gegenseitig ausschließen bzw. ignorieren: Nur das eine kann/soll wirksam werden, das andere soll ruhen oder beseitigt werden. Ein Kampf zwischen den Positionen ist im Grunde nur durch eine unbeteiligte Instanz (etwa ein Gericht) zu entscheiden oder zu schlichten.
- Als »Paradoxie« bzw. als »paradox« können Antinomien bezeichnet werden, wenn widersprüchliche Positionierungen oder Deutungen als solche erkannt und ausdrücklich benannt werden (im Sinne von gr. »para« = gegen und »dóxa« = Meinung, Lehre; vgl. Binder &

1 Die Bezeichnung als »-nomie« (von gr. »nomos« = Recht, Gesetz und Ordnung) ist dabei im Grunde zu stark. Sie klingt zu eindeutig und wie »gegeben«. Sie ist hier eher als »verborgene« mögliche Wirksamkeit zu verstehen.

Krönig, 2021). Die Unvereinbarkeit gleichzeitig auftretender Wünsche oder Wirksamkeiten wird als Problem erkannt, zielorientiert bearbeitet oder bedauernd zur Kenntnis genommen und ignoriert.

- Als »dialektisch« können Spannungen hervorgehoben werden, wenn die Positionen wechselseitig auf die jeweils andere einwirken bzw. einzuwirken versuchen (vgl. Schmied-Kowarzik, 1974). Dieses Wechselspiel wird als solches erkannt und es soll in seiner Dynamik genutzt werden. Das kann sich in einem unfruchtbaren, nicht weiterführenden Hin-und-Her erschöpfen, oder aber in konstruktiver Weise zu einer Höherentwicklung »aufgehoben« werden. Es kann »antagonistisch« (s. o.) ausgefochten werden (etwa in einem »Klassenkampf«) oder in wechselseitigem Respekt (im offenen »Diskurs«) der Positionierungen zu einer Lösung geführt werden, in der beide Seiten sich wiederfinden können bzw. sich im Sinne gemeinsamer Interessen verständigen.

Widersprüche dieser Art können in der »Biografie« eines Menschen in naheliegender Weise unterschiedlich wirksam sein. In knappen Stichworten sei angedeutet, zwischen welchen Polen Personen in »antinomische« Beziehungen verstrickt sein können: Sie können der Welt eher mit Grundvertrauen oder mit Sorge begegnen, Beziehungen eher aktiv suchen oder lieber für sich allein sein wollen, sich mehr an ihrer Gegenwart oder an der Zukunft orientieren, zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Bedürfnissen schwanken, Beziehungen eher aktiv gestalten oder zurückhaltend abwarten, Zwänge akzeptieren oder kritisch-offensiv dagegen arbeiten wollen, eher an Details denken oder das große Ganze im Blick haben, eine Sache in ihrer Breite erschließen oder punktuell vertiefen wollen, das Alte bewahren oder Neues entwickeln wollen, sich Neuem öffnen oder vertraute Konzepte bevorzugen, vielfältige ästhetische Angebote nutzen oder gezielt auswählen, mit den eigenen Kompetenzen zufrieden sein oder sie offensiv entwickeln, alles wissen wollen oder das Wichtige verstehen wollen, kennenlernen »was geht« oder etwas selbst erfinden wollen, etc. etc.

Mögliche Weisen des Umgangs mit Antinomien

Mit solchen und anderen Spannungen kann jeder Mensch für sich allein und/oder in wechselnden Situationen und in Beziehung zu verschiede-

nen Personen unterschiedlich eigenwillig umgehen. Wiederum in kurzer Skizzierung können folgende Varianten des Umgangs mit »Antinomien« benannt werden. Personen können mögliche antinomische Spannungen ignorieren oder verdrängen, eine Spannung gleichgültig und teilnahmslos hinnehmen, Probleme kleinreden oder um sie herumreden, sich dem Einfluss von Personen entziehen, die anderer Meinung sind, eigene Prioritäten mit Geschick oder Macht durchsetzen, die Lösung eines Problems aufschieben, sich spontan entscheiden und mögliche Folgen in Kauf nehmen, mögliche Alternativen klarer ausarbeiten, möglichen Nutzen und denkbaren Schaden antizipieren und eventuell noch einmal von vorn beginnen, nach einem dritten Weg suchen, auf dem sich die alternativen Positionierungen konstruktiv »aufheben« lassen, eine Lösung erarbeiten, die für möglichst viele Beteiligte und Betroffene den größten Gewinn und den geringsten Nachteil bedeutet, sich anregen lassen zu einem tieferen Verständnis, zu einer konstruktiven Bearbeitung anstehender Aufgaben oder gar zur Entdeckung bisher nicht geahnter Möglichkeiten.

Eine zu entwickelnde *Sensibilität für Antinomien* zeichnet sich aus durch die Bereitschaft, Handlungssituationen und Verläufe danach zu erkunden, welche Erwartungen, Erfordernisse, Prozesse und Strukturen in Spannungen zueinander stehen können. Entscheidend ist nicht zuletzt die Bereitschaft, mit solchen Widersprüchen anerkennend und konstruktiv umzugehen. Anders gesagt: »Antinomien« sind im Leben einer Person nicht als solche problematisch, sondern sie werden es dadurch, wie sie damit (nicht) umgehen. In der biografischen Rekonstruktion kann das Wissen um solche Möglichkeiten erhellend zu einem tieferen Verständnis führen.

Eigene und gemeinsame Erinnerungsarbeit

Wie kann ein »biografisches Erzählen« als eigene oder gemeinsame Bemühung im Kontext von Studium, Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung organisiert werden? Wenn dies bewusst mit Sensibilität für mögliche Antinomien und mögliche Wirksamkeiten verbunden sein soll, dann wäre eine solche Offenheit zunächst zu ermöglichen und zu fordern. Wenn allzu direkt und rasch nach möglichen Deutungen gefragt wird, kann das dazu führen, dass die erstbeste Möglichkeit als einzig richtige angenommen und präsentiert wird (S. Freud hatte dies in einem Brief auf die Formel gebracht: »[D]ie biographische Wahrheit ist nicht zu haben, und wenn man sie hätte, wäre

sie nicht zu gebrauchen« [Freud, 1960]). Das Bedürfnis nach Eindeutigkeit und klarer Perspektive würde die Sensibilität für verborgene oder gar verheimlichte und verdrängte Dispositionen begrenzen (vgl. klärend dazu Freitag et al., 2018). Offenheit muss dabei nicht bedeuten, dass angehende Lehrer:innen erst einmal im psychoanalytischen und psychotherapeutischen Sinn »auf die Couch« müssen. Das sollte entsprechend qualifizierten Therapeuten vorbehalten bleiben. Es kann aber in besonderen Fällen durchaus angezeigt sein, dass die Betroffenen selbst sich einer entsprechenden Behandlung zuwenden oder dass betreuende und begleitende Personen dies mit aller Vorsicht als Rat andeuten. Nicht zuletzt können auch literarische Texte im Wissen um mögliche Antinomien differenzierender gedeutet werden.

Vier-Stufen-Beratung

Im Rahmen von Studium, Ausbildung und Fortbildung können entsprechende »Settings« als Angebot und/oder als Verpflichtung arrangiert werden (über solche Praktiken berichten Reichelt & Vogelsaenger, 2022; Prengel, 2022). Bevor dabei Erziehungsprozesse und theoretische Deutungsmöglichkeiten im engeren Sinne ins Spiel kommen, sollte die Offenheit für unterschiedliche und unerwartete Deutungen trainiert werden – wozu sich auch literarische Texte anbieten. Dies kann in entsprechenden Gruppierungen in Anlehnung an die »Vier-Stufen-Methode« (nach Heigl-Evers & Heigl, 1973) und in Verbindung mit szenischen Arrangements entwickelt werden:

- Zur Vorbereitung beschreiben alle Beteiligten in anonymer Weise in einem »Vierzeiler« je eine (möglicherweise pädagogisch relevante) Situation aus dem eigenen Erleben, aus der Literatur oder in freier Erfindung mit vier W-Aussagen in kurzer Fassung: Wann und wo spielt die Szene? Welche Personen sind beteiligt? Was ist Auslöser und was ereignet sich? Welche Emotionen werden dazu erlebt?
- Diese Vierzeiler werden eingesammelt und nach Zufall verteilt (wenn jemand seinen eigenen Vierzeiler bekommt, wird neu gemischt und noch einmal verteilt).
- Jeder liest die gezogene Beschreibung und macht sich still seine eigenen Gedanken dazu.
- Nach einem Zufallsverfahren kann eine Person ausgewählt werden oder sich selbst melden, die die »gezogene« Szene vorträgt, ohne sie zu bewerten oder ihre Emotionen erkennbar zu machen.

- In der ersten Stufe der Bearbeitung wird auf einer für alle sichtbaren Tafel oder Folie die knappe Beschreibung mit vermuteten Details aufgemalt. Die Person, die die Szene geschrieben hat, gibt sich nicht zu erkennen und greift nicht etwa korrigierend ein. Alles ist richtig und soll die Vielfalt möglicher Varianten aufzeigen. Es geht nicht darum, eine Situation korrekt zu erfassen, sondern eine gemeinsame Vorstellung zu entwickeln.
- In der zweiten Stufe werden Gefühle artikuliert. Was löst die Schilderung bei mir aus? Kann ich mich mit der einen oder anderen Person identifizieren? Bin ich bereit, mich näher damit zu beschäftigen? – Auch hier ist jede Emotion richtig.
- In der dritten Stufe werden Assoziationen geäußert: Woran erinnert die Szene? Hat man so etwas selbst auch erlebt? Gab es irgendwann ähnliche Situationen? Wurden solche »Fälle« in der wissenschaftlichen oder in der belletristischen Literatur beschrieben? – Auch dies erfolgt ohne Bewertungen. Zu hoffen oder zu provozieren ist dabei, dass möglichst vielfältige und auch möglicherweise gegensätzliche Gedanken artikuliert und an der Tafel für alle sichtbar festgehalten werden.
- In der vierten Stufe wird zunächst mit aller Vorsicht versucht, die Situation begrifflich zu fassen: Wie möchten die Beteiligten das Geschehen umschreiben, wie würden sie die Personen charakterisieren? Hier sind abweichende oder gar kontroverse Vorschläge willkommen. Wenn es dazu keine weiteren Vorschläge gibt, wird versucht, theoretische Konzepte und prinzipielle Deutungen ins Spiel zu bringen. Hier sollte es primär darum gehen, nicht nach eindeutig erscheinenden Interpretationen zu »suchen«, sondern mögliche divergierende und antinomisch zu verstehende Interpretationen zu »finden«.

Biografischer Rückblick auf Formen der Erziehung

»Biografisches Erzählen als professioneller Bildungsraum« soll sich im Sinne der Dispositionalität nicht darauf beschränken, dass das eigene Leben in einer vermutlich zunächst naheliegend eindeutigen bzw. als solche erwünschten Deutung rekonstruiert wird. Allzu naheliegend ist die Versuchung, mögliche Diskrepanzen zu verdrängen und ein klares Bild zu zeichnen. Das gilt sowohl für Befragte und Interviewte wie auch für die

Personen, die die Biografie der ihnen anvertrauten bzw. zugeordneten zukünftigen Professionellen möglichst gut verstehen wollen, damit sich entsprechend eindeutige Gesichtspunkte einer begleitenden Beratung ergeben. Dabei können frühe Anhaltspunkte die weitere Erzählung bzw. Beratung eingführen, wenn das Weitere so naheliegend erscheint, dass man nach weiteren Indizien für deren Stimmigkeit sucht. Dies sollte schon zu Beginn so weit wie möglich vermieden oder gegebenenfalls korrigiert werden, indem man sich im Gespräch öffnet für Dinge, die es erst noch zu finden gilt (s. o.).

In diesem Sinne sollte zunächst eine Verständigung darüber geschaffen werden, dass es für wichtig gehalten wird, mögliche Widersprüche, Ungereimtheiten, Brüche oder Umwege etc. zu erinnern und diese gegebenenfalls im Sinne einer »Antinomie-Sensibilität« zu deuten. Konkret könnte das bedeuten, dass man nicht – wie üblich – dazu auffordert, einfach mal zu erzählen, sondern die Erwartung artikuliert, dass ein Leben von der Kindheit an sicherlich nicht immer eindeutig und geradlinig verläuft, sondern Einflüssen und Einwirkungen unterliegt, die mehr oder weniger unterschiedlich oder gar gegensätzlich sein können. Wenn dann eine hinreichend vertrauensvolle Beziehung entstanden ist, könnte dies durch den Hinweis ergänzt werden, dass »natürlich« und verständlicherweise das eine oder andere »vergessen« oder »verdrängt« wird. Es könnte aber nicht zuletzt gerade für professionelle Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Betreuenden wichtig sein, die in der eigenen Kindheit und Jugend entstandenen Dispositionen zu verstehen und mit ihnen gegebenenfalls (selbst-)kritisch umzugehen. In beeindruckender Weise hat dies Horst Brück (1978) auf die Formel gebracht, dass ein »Lehrer« es mit zwei Kindern zu tun habe: mit dem gegenwärtigen Kind vor ihm und dem vergessenen Kind in ihm selbst (vgl. auch Bernfeld, 1925). Wie Schüler:innen sich verhalten oder wenn sie sich verweigern, kann dies das Erleben in der eigenen Kindheit bewusst oder unbewusst aktualisieren und ein rationales Verhalten irritieren oder gar blockieren und fehlleiten.

Es ist nun zumal in institutionalisierten Beziehungen (zwischen Studierenden und Lehrenden) viel Vorsicht und Einfühlungsvermögen erforderlich, wenn in der angedeuteten Weise mögliche verborgene Dispositionen aufgedeckt werden sollen. Nicht zuletzt sollten Dozent:innen sich selbst kritisch mit eigenen Erfahrungen und Erwartungen auseinandergesetzt haben. Immerhin ist die Beziehung zu Studierenden – insbesondere dann, wenn Dozenten auch für Prüfungen und Zertifikate zuständig sind – auch mit Macht verbunden, die bewusst kontrolliert werden sollte.

Ohne dass dies penetrant und schematisch verwendet wird, können entsprechende Anregungen zum Erzählen sich an den Formen der Erziehung (s. o.) orientieren, die von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter eine Rolle gespielt haben können. Prinzipiell sollte dabei deutlich sein, dass es nicht nur um Bildung im eher engen Verständnis gehen sollte, sondern dass im Sinne eines umfassenden Begriffs von Erziehung alles bedacht werden sollte, was irgendwie für Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden bedeutsam sein könnte. – Solche Prozesse können in einer groben (aber doch wohl hilfreichen) Unterscheidung dargelegt und differenzierend erörtert werden:

- Latente Einflüsse aus der Lebenswelt, in der jemand aufgewachsen ist: Können Situationen und Erlebnisse positive oder negative Einflüsse gehabt haben? Waren Personen, zu denen eine intensivere Beziehung entstand oder angeboten wurde, als »Modell« bedeutsam, ohne dass diese bewusst Einfluss nehmen wollten? Wie intensiv wurden Medien zur Unterhaltung unkritisch und unbedacht konsumiert? – Waren solche Einflüsse einheitlich oder gab es Irritationen?
- Intentional gestaltete Einflüsse: Wird im Rückblick erkennbar, ob Eltern und Bezugspersonen sich bewusst und zielorientiert verhalten haben, um z. B. als gebildetes Vorbild zu erscheinen? Wurde die Umgebung in diesem Sinne bewusst anregend gestaltet? Wurden Bilderbücher gemeinsam betrachtet? Wurde »Mensch ärgere dich nicht!« gespielt, um das Verlieren ertragen zu lernen, oder sollte mit »Monopoly« Gewinnorientierung eingeübt werden? Wurden (gute?) Bücher vorgelesen, wurde Musik gehört (ggf. welcher Art)? Wurde der Umgang mit anderen Kindern gesteuert? Wurde vermieden oder verboten »mit den Schmutzkindern zu spielen« (nach dem Lied von Franz Degenhardt, 1965)? Dies alles musste bzw. konnte den Zuerziehenden gegenüber nicht ausdrücklich als Zielsetzung präsentiert werden, aber gleichwohl Einfluss haben. Waren solche Einflüsse in sich stimmig oder mit verschiedenen Leitideen verbunden?
- Intentional leitendes Einwirken: Wollten Eltern und andere Erwachsene »zeigen« (im Sinne von Prange, 2011 oder Berdelmann & Fuhr, 2020), was im Leben wichtig sein wird, und was man sich aneignen sollte? Wurde nahegelegt oder gar darauf bestanden, ein Musikinstrument spielen zu können? Wurde ausdrücklich dazu angeregt, sich mit Kultur (im weiten Sinne) zu beschäftigen, bewusst zu lernen und neue Eindrücke in Gesprächen zu vertiefen? Wurde dies wie eine

- selbstverständliche Aufgabe nahegelegt, die ihre Erfüllung intrinsisch in sich selbst finden sollte? Oder wurde mit dem Versprechen von Belohnungen extrinsisch geworben? Wurden bestimmte Bereiche möglicher Kompetenzen favorisiert: z. B. naturwissenschaftliche Themen oder eher »bildende« Künste? Stand dies in Verbindung mit den besonderen Interessen bzw. beruflichen Tätigkeiten der Eltern? War dies gegebenenfalls bei beiden Elternteilen ähnlich oder spielten diese ihre Vorlieben und Kompetenzen gegeneinander aus? Welche Rolle spielten andere Bezugspersonen und deren Anregungen? War das mit Erwartungen im Sinne von Leistung verbunden (»Alles, was man wissen muss«; Schwanitz, 2002) oder eher freie Neugier und Spiel? Ging es eher um zielorientiertes Suchen oder wurde offenes Finden angeregt?
- **Selbst-Erziehung:** Seit wann wurde gehnt oder bewusst erlebt, dass man selbst auswählen kann, womit man sich beschäftigen möchte, was interessant ist und was man häufiger und kompetent tun möchte? Wurden bestimmte Dinge gesammelt und systematisch geordnet (vgl. Halder, 2010)? Wurde dazu angeregt und aufgefordert oder wurden solche Versuche eher belächelt (»Was soll das denn?«)? Konnten und durften solche Entwürfe ohne bestimmte Zielsetzung ausprobiert werden? Konnten/durften dazu Personen zur Beratung oder zum Austausch kontaktiert werden? Durften solche Exkurse beendet werden, ohne dass dies als vertane Zeit kritisiert wurde? Werden solche Umwege im Nachhinein als Sackgasse oder Irrtum gedeutet? Was ist dabei als Förderung einer selbstbewussten und selbsttätigen Persönlichkeit in den Dispositionen hängen geblieben?

Perspektivenwechsel zu professioneller Erziehungsarbeit

Nachdem mit viel Engagement eigene Erfahrungen im bisherigen Leben aufgearbeitet wurden, ist es an der Zeit, sich der gewählten (oder in Erwägung gezogenen) beruflichen Tätigkeit zuzuwenden – nicht zuletzt im Blick auf einen anspruchsvollen »Sokratischen Eid« (vgl. von Hentig, 2012; Zierer, 2022). Schließlich sollte das »biografische Erzählen« seinen Wert nicht allein in sich haben, sondern zur professionellen Entwicklung beitragen. »Biografisches Erzählen« kann und soll professionell wirksam werden, wenn der persönliche Rückblick eingebunden wird in Perspektiven zukünftiger pädagogischer Tätigkeiten und Herausforderungen. Dazu wird im Folgen-

den zunächst ein Konzept vorgetragen, nach dem Personen aus allen Phasen der Lehrtätigkeit miteinander an Aufgaben der Praxis arbeiten können. Im zweiten Schritt wird dies auf pädagogische Zielsetzungen bezogen, die in den Feldern der Persönlichkeitsentwicklung zu bedenken sind. Dabei kann das Wissen um Prozesse der Dispositionalität (s. o.) hilfreich sein.

Das Wechselspiel von Theorie und Praxis

Bei einer auf Praxis zielenden Professionalisierung sind so bald und so intensiv wie möglich theoretische Konzepte und praktische Tätigkeiten wechselseitig miteinander in Beziehung zu setzen. Das sollte in meinem Projekt »Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf« (kurz: KoProfiL) organisatorisch ermöglicht werden (vgl. Schlömerkemper, 2003; Frenzel, 2004): In enger Bindung an pädagogische Tätigkeiten arbeiten alle an der Professionalisierung beteiligten Gruppen an gemeinsamen bzw. besonderen Kompetenzen. Das ist zugleich ein Versuch, die vielfältigen und mehr oder weniger auch divergierenden, »antinomischen« Erfahrungen und Zielvorstellungen für eine anspruchsvolle Praxis des Lernens und Lehrens miteinander zu verbinden. Das Konzept ist organisatorisch anspruchsvoll und wird bei der Vielzahl der zu beteiligenden Personen etc. wohl nicht flächendeckend realisierbar sein, aber als Perspektive und als Angebot für interessierte Kolleg:innen ist es gleichwohl sinnvoll. – Der Grundgedanke und dessen Konkretisierung bestehen aus folgenden Elementen:

- Studierende der ersten und/oder zweiten Phase, Dozent:innen, praktizierende Lehrer:innen und andere pädagogische Kräfte finden sich zu einer »kooperativen« Gruppe zusammen, die als solche kommunikations- und arbeitsfähig sein bzw. werden muss.
- Sie beziehen sich gemeinsam auf eine (oder wenige) Situation(en) der schulischen Praxis, die sie gemeinsam als Herausforderung empfinden und bearbeiten wollen.
- Das können ausschnittshafte Themen oder »große« Projekte sein: Beratung einzelner Schüler:innen, Konzepte für alternative Formen des Lernens und Lehrens, Programme zur Gestaltung des Schullebens, Intensivierung der Elternarbeit, Verfahren der Kompetenzsicherung bzw. der Leistungsmessung, Möglichkeiten der Einbindung in das kulturelle und soziale Umfeld der Schule, Planungen zur architektonischen Umgestaltung des Schulgebäudes und Ähnliches mehr.

- Eine Situation der Praxis wird ausgewählt und ausführlich dokumentiert, z. B. mit Videodokumenten (Mühlhausen & König, 2018), als »Vignetten« (vgl. Agostini et al., 2023) oder mit »Lehrvideos« (vgl. Matthes et al., 2021). Solche Dokumente sollen im Sinne der bereits beschriebenen Vier-Stufen-Methode bearbeitet und – auch hier – zunächst ohne jegliche Wertung in ihren Merkmalen erfasst werden.
- Alle Beteiligten sollen mit ihren Kompetenzen und aus ihren unterschiedlichen Perspektiven alles einbringen, was ihnen zur Bearbeitung der Aufgabe als interessant oder wichtig erscheint.
- Das Konzept wäre gründlich missverstanden und würde in der Umsetzung den Intentionen nicht entsprechen, wenn die beteiligten Lehrer:innen ihre Aufgabe darin sehen, Studierende mit der Praxis vertraut zu machen und ihre Erfahrungen weiterzugeben.
- Wenn das gewählte Thema in seinen offenen Fragen entfaltet ist, wird es aus gegebenenfalls wechselnden Perspektiven bearbeitet, die der Sache nach als sinnvoll und/oder persönlich besonders interessant erscheinen.
- Hilfreich wird es dabei sein, dass alle Beteiligten so weit wie möglich untereinander transparent machen, welche persönlichen, biografisch reflektierten Erwartungen und Leitorientierungen sie einbringen können bzw. wollen.

Wenn dies gelingt, werden alle Beteiligten davon profitieren können: Studierende werden das, was sie lernen sollen, auf Prozesse der Praxis beziehen können; Dozent:innen werden theoretische Konzepte in der Auseinandersetzung mit Problemen der Praxis empirisch prüfen und differenzierter entfalten können; in der Praxis tätige Pädagog:innen werden ihre konkreten Aufgaben und Probleme besser durchschauen und effektiver bearbeiten können. Und alle werden das Verständnis pädagogischer Aufgaben und Leitlinien vertiefen, wenn sie ihre persönliche biografische Entwicklung kritisch und konstruktiv durchdacht haben und konkrete Abläufe antinomie-sensibel interpretieren können.

Klärung professioneller Leitbilder

Die kooperative Arbeit an konkreten Aufgaben der Praxis kann sich leiten lassen von der vorgeschlagenen Unterscheidung von fünf Feldern der

Persönlichkeitsentwicklung. Darauf wurde bereits der Rückblick auf die eigene Biografie bezogen. Jetzt ist der Blick zu wenden auf aktuelle oder zukünftige Aufgaben professioneller Tätigkeiten. Dies sollte sich nicht vorzeitig auf Unterricht im engen fachbezogenen Sinn richten, sondern in einer weiten Orientierung alles umfassen, was in Schule und Unterricht bedeutsam sein kann bzw. sein soll für die umfassende und vielfältige Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden. Im biografischen Rückblick der Studierenden hätte nachvollziehbar werden sollen, in welcher Weise sie selbst beeinflusst wurden, wie intentional leitend auf sie einzuwirken versucht wurde und wie sie ihre Entwicklung als Selbst-Erziehung aktiv gestalten wollten und/oder konnten. Damit sollte ihnen bewusst geworden sein, wie in solchen Prozessen die Dispositionen eines Menschen verstärkend oder hemmend beeinflusst wurden und wie nachhaltig diese wirksam bleiben können.

Wer zukünftig in mehr oder weniger enger Beziehung mit Heranwachsenden beruflich tätig sein will, sollte sich folglich in einem entsprechenden »Bildungsraum« klarmachen, wie er oder sie dies verantwortungsbewusst tun kann. Die Erinnerung an ähnliche Umstände in der eigenen Biografie kann also für die Beurteilung professioneller Fragen in allen Feldern relevant werden:

- Körperlichkeit: Welchen Stellenwert hat dies im Spektrum der pädagogischen Bemühungen? Ist das allein »Sache« der Schüler:innen, die mit dem Sportunterricht (den früher sogenannten »Leibesübungen«) zur Genüge gefördert wird? Wie sollte bzw. darf eine öffentliche Institution, die mit Schulpflicht besucht werden muss, sich darum kümmern? Sollten Lehrende und andere Betreuende sensibel dafür sein, wie die Lernenden untereinander mit den Stärken und Schwächen ihrer physischen Konstitution und mit physiologisch-biologischen Entwicklungen (Pubertät) umgehen? Sollte gegebenenfalls eingegriffen werden, oder ist das übergriffig? Wie gehen Bezugspersonen gegebenenfalls mit eigenen Abneigungen oder Wertschätzungen um? Darf so etwas erkennbar sein? Welchen Einfluss kann die gestaltete Umgebung (etwa Bilder und Poster von Stars) haben? Trägt das Gebäude zum Wohlbefinden bei?
- Emotionalität: Ähnliche Fragen sind zum psychischen Wohlergehen zu klären: Wie wichtig ist es, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu erkunden, dies zu fördern bzw. gegebenenfalls helfend einwirken zu wollen? Ist zu erwarten bzw. zu verlangen, dass Kinder »erzogen« in

die Schule kommen und sich angemessen und ordentlich verhalten? Sollen/Dürfen Kinder, die als schüchtern und übermäßig zurückhaltend oder gar als verängstigt auffallen, ermutigt werden? Müssen/Dürfen andere Kinder, die Enttäuschungen oder Wut ungezügelt ausleben (wollen), in die Grenzen verwiesen werden, die in der Gemeinschaft verbindlich sind? Ist das Aufgabe der Unterrichtenden (der Lehrkräfte im engeren, traditionellen Sinn) oder sollte das (in Auszeiten?) an Fachkräfte mit psychologischen oder sozialpädagogischen Kompetenzen verwiesen werden? Welches Gewicht soll die Förderung intrinsischer und/oder extrinsischer Dispositionen (Motivation) haben? Und – nicht zuletzt – sollten sich Lehrende darüber Gedanken machen, wie sich Leistungen auf das Selbstwertgefühl der Heranwachsenden auswirken, oder ist das deren Problem?

- Kognitive Kompetenzen: Wie wichtig ist Wissen, wie wichtig ist Können? Wie nachhaltig sicher sollen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden? Welchen Stellenwert sollen Kompetenzen in jenen Fächern und bei jenen Themen haben, die man als Lehrender studiert hat und im Unterricht vertreten soll? Welche Beziehung hat man selbst zu anderen Fachbereichen? Wie wird Kompetenzorientierung verstanden und wie kann/soll man sich vergewissern, welche Kompetenzen sich in sicht- und messbaren Leistungen ausdrücken? Wie intensiv sollen Heranwachsende unterstützt/gefördert werden, wenn sie mit den Anforderungen Probleme haben? Wie groß dürfen/müssen Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen sein bzw. sich entwickeln? Dürfen Lernende kompetenter sein als die Lehrperson (und z. B. etwas wissen, was diese nicht weiß)?
- Sozial-ethische Haltungen: Wie weit und wie konsequent gehört dies zu den Aufgaben einer professionellen pädagogischen Tätigkeit? Welche Variationen bzw. Abweichungen von welchen Normen sind tolerabel, wann würden Grenzen übertreten? Welche Sanktionsmöglichkeiten sind gegebenenfalls sinnvoll und erlaubt? Wie vorbildlich kann/will man sich als Lehrperson selbst verhalten? Was kann/soll die Schule tun, um zu ökologisch nachhaltigem Verhalten zu erziehen, oder ist ihre Aufgabe erfüllt, wenn sie (im engeren Sinn) kognitiv bildet? In ähnlicher Weise ist über Erziehung zur Demokratie nachzudenken: Würde man als Lehrperson akzeptieren (und »ertragen«), von einer Mehrheit der Schüler:innen überstimmt zu werden? Darf erkennbar (und kommunizierbar) werden, wenn man selbst

nicht immer konsequent ist und sich außerhalb des Dienstes anders verhält? erinnert das Verhalten der Lernenden an eigene Aktivitäten (oder Passivitäten) in der früheren Schulzeit?

- Ästhetische Achtsamkeit: Wie wichtig ist es, in den Räumen der Schule für eine ansprechende, schöne Ausgestaltung zu sorgen? Wie viel Raum soll Kunst in weitem Sinn als wichtiges Feld der Persönlichkeit haben (bzw. mehr als bisher üblich bekommen)? Gibt es Raum für eine ästhetische Auseinandersetzung mit Emotionen? Sollte dazu ermuntert und herausgefordert werden? Will/Sollte man selbst in seinem Äußeren erkennbar machen, dass man die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen als etwas Besonderes versteht, auf das man sich mental und ästhetisch bewusst einstellt und vorbereitet? Darf man von den Heranwachsenden verlangen, dass sie dies in entsprechender Weise auch tun?

Schlusswort

Generell ist also im Blick auf einen »professionellen Bildungsraum« zu klären, wie umfassend die Aufgaben der Schule verstanden werden sollen. Angesichts der aktuellen Herausforderungen ist das traditionelle Verständnis von Schule nicht mehr angemessen. Es genügt nicht, den umfangreichen Stoff »durchzunehmen«, wenn sich daraus keine dauerhaften Kompetenzen entwickeln. Die pädagogische Arbeit in den Schulen muss in einem umfassenden Sinn als Erziehung verstanden werden, die sich auf alle Felder der Persönlichkeit bezieht. Insbesondere sozial-ethische Haltungen sollten konsequenter gefördert werden. Inhalte und Strukturen des Lernens sollten überdacht und überwunden werden: einerseits in einer Individualisierung, die aus den verengenden curricularen Vorgaben befreit wird, und zum anderen in kooperativer Arbeit an aktuellen Themen in gemeinsamen Vorhaben, für die alle mit ihren jeweiligen Kompetenzen verantwortungsbewusst beitragen (vgl. Schlömerkemper, 2024). Unter solchen Perspektiven werden sich Studierende mit neuer Motivation professionalisieren wollen.

Literatur

- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.). (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497.
- Berdelmann, K. & Fuhr, T. (2020). *Zeigen*. Kohlhammer.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Binder, U. & Krönig, F. K. (Hrsg.). (2021). *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Bolle, R., Schotte, A. & Vincze, B. (Hrsg.). (2023). *Persönlichkeit – Charakter – Moralität*. Format Verlagsgruppe.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell*. Rowohlt.
- Duncker, L. (2010). Vom Bildungswert des Sammelns. In U. Halder (Hrsg.), *Sammlerglück. Warum sammelt der Mensch?* (S. 42–47). Verlag Hier und Jetzt.
- Freitag, S., Geierhos, M., Asmani, R. & Haug, J. I. (Hrsg.). (2018). *Unschärfe. Der Umgang mit fehlender Eindeutigkeit*. Schöningh.
- Frenzel, G. (2004). Von der Schwierigkeit, forschendes Lernen im Schulpraktikum zu implementieren – ein Erfahrungsbericht. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 201–218). VS.
- Freud, S. (1960). *Briefe 1873 bis 1939*. S. Fischer.
- Gohr, S. (2006). *Ich suche nicht, ich finde. Pablo Picasso. Leben und Werk*. DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Heigl-Evers, A. & Heigl, F. (1973). Die Lernerzentrierte interaktionelle Gruppenmethode (Ruth C. Cohn) – Erfahrungen, Überlegungen und Gruppendynamik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 1, 237–255.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. UTB
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2020). *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. Julius Beltz.
- Ludwig, P. H. (2020). *Grundbegriffe der Pädagogik: Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems*. Beltz Juventa.
- Matthes, E., Siegel, S. T. & Heiland, T. (Hrsg.). (2021). *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Mühlhausen, U. & König, C. M. (2018). *Videografierte Unterrichtssimulationen. Ein konfrontationsdidaktischer Ansatz zur Förderung reflektierter Handlungsfähigkeit im Lehramtsstudium*. Schneider Hohengehren.
- Prange, K. (2011). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Schöningh.
- Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(5), 5–33.
- Reichelt, K. & Vogelsaenger, W. (2022). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Themenheft der Zeitschrift *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(5), 1–4.

- Rittelmeyer, C. (2016). Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Beltz Juventa.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(3), 109–119.
- Schlömerkemper, J. (2003). Vom »Forschenden Lernen« zum »Forschenden Habitus« – Das Projekt »Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfil)« an der Universität Frankfurt a.M. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung* (S. 185–197). Klinkhardt.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Klinkhardt-UTB.
- Schlömerkemper, J. (2021). *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Barbara Budrich.
- Schlömerkemper, J. (2024). *Eigene und gemeinsame Lernarbeit. Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft*. Barbara Budrich.
- Schmidt, M. (2020). *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion*. Springer Fachmedien.
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis*. Kösel.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung – Alles was man wissen muss*. Goldmann.
- Tulodziecki, G. (2023). *Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz*. transcript.
- Von Hentig, H. (2012). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Beltz.
- Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.
- Zymek, B. (1984). Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungssystems. *Bildung und Erziehung*, 37, 457–474.

Biografische Notiz

Jörg Schlömerkemper, Prof. Dr., ist pensionierter Professor an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Arbeitsgebiete waren Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik und empirische Forschungsmethoden. Jetzt arbeitet er an Konzepten der Schulentwicklung unter besonderer Sicht auf deren theoretisch-begriffliche Fundierung in antinomie-sensibler Deutung.

Wider die Rhetorik der Authentizität

Wie sich die Erzählung vom Bildungsaufstieg (nicht) analysieren lässt

Markus Rieger-Ladich & Flora Petrik

Kaum ein literarisches Genre hat in den vergangenen Jahren so viel Interesse auf sich gezogen wie jene Bücher, in denen vom sozialen Aufstieg erzählt wird. Es bedurfte nicht erst des Nobelpreises für Literatur, der 2022 an Annie Ernaux verliehen wurde, um den Fokus auf die Geschichten derer zu lenken, die ihr soziales Milieu verlassen und sich neue Räume erobern. Autor*innen wie Didier Eribon und Édouard Louis aus Frankreich, J.D. Vance und bell hooks aus den Vereinigten Staaten oder Christian Baron und Deniz Ohde aus Deutschland hatten auch schon zuvor mit erhöhter Aufmerksamkeit rechnen können.

Mit der Thematisierung der Klassenflucht geraten auch Bildungseinrichtungen in den Fokus. Für die Schule gilt das gleiche wie für die Universität: Auch an sie sind große Hoffnungen geknüpft, wenn einzelne den Versuch unternehmen, die vermeintlich vorgegebene Position im sozialen Raum hinter sich zu lassen. Wie nun derartige Bildungsaufstiege biografisch erlebt und verarbeitet werden, beschäftigt indes nicht nur das Feuilleton, auch in der Wissenschaft werden die literarischen Zeugnisse nun immer häufiger zum Gegenstand gemacht: In den letzten Jahren wurden wichtige Beiträge vorgelegt, Tagungen und Konferenzen veranstaltet sowie eine große Zahl von Qualifikationsarbeiten in Angriff genommen, die sich den Erzählungen vom Bildungsaufstieg widmen (vgl. Spoerhase, 2017; Blome et al., 2022; Wietschorke, 2023; Blome, 2024). Dabei ist es dem hybriden Charakter der neuen Gattung geschuldet – die Bücher kombinieren poetische Erzählformen mit gesellschaftstheoretischen Zugängen –, dass sie nicht allein in der Literaturwissenschaft auf großes Interesse stoßen, sondern auch in Soziologie und Erziehungswissenschaft.

Mit dem literarischen »Comeback der Klasse« (Rieger-Ladich & Petrik, 2022, S. 68) rückt nun auch die Frage nach dem *Wie* des Erzählens vom Bildungsaufstieg mehr und mehr in den Fokus. So hat die französische

Philosophin Chantal Jaquet (2018) in einer Studie zu unterschiedlichen Formen der Thematisierung vom Aufstieg durch Bildung eindrücklich dafür geworben, endlich mit jenem Heroismus des Einzelnen zu brechen, der für viele dieser Texte typisch sei. In ihrer Analyse der Nicht-Reproduktion warnt sie ausdrücklich davor, die Figur des Klassenübergängers zum »einsamen Helden« zu stilisieren – und beschreibt ihn eher als Element eines beweglichen Netzes, in dem Kräfte, Interessen und Begehren unterschiedlicher Art aufeinandertreffen. Er gleicht, so Jaquet, daher einem »Herold, der persönliche und kollektive Bestrebungen verkörpert, seien es solche der Familie, des Dorfes oder des Viertels, der Rasse oder Klasse sowie von *sex* oder *gender*« (Jaquet, 2018, S. 95; Hervorh. i. O.). Das erzählte Ich jener Texte ist mithin kein isoliertes, sondern ein hochgradig involviertes, ein gesellschaftliches Ich, das am Kreuzungspunkt sozialer Kräfteverhältnisse konstituiert wird.

Auch neuere empirisch-qualitative Studien zu Bildungsaufsteiger*innen lassen das Gespür für die besondere Brisanz ihres Gegenstandes erkennen. Sie profitieren von einem Forschungszweig, der lange nicht sehr breit etabliert war, dessen Vertreter*innen aber ihre Forschungsdesigns seit den 1960er Jahren stetig weiterentwickelt haben (vgl. Alheit & Schömer, 2009; Spiegler, 2015, S. 49ff.; Miethe, 2017). Standen hier zunächst Arbeiterkinder und ihre Erfahrungen im Bildungswesen im Fokus (Ortmann, 1971; Albrecht-Heide, 1974; Haeblerlin & Niklaus, 1978), wurde in einem nächsten Schritt auch die Bedeutung von Geschlechterverhältnissen (Bublitz, 1980; Schlüter, 1992) berücksichtigt, bevor schließlich der Migrationshintergrund eine besondere Aufmerksamkeit erhielt (El-Mafaa-lani, 2012; Yağdı, 2019). Für all jene nicht-traditionelle Studierende gilt, dass ihre Bildungswege durch Institutionen führen, die vorwiegend von einem bildungsbürgerlichen Habitus gekennzeichnet sind. Konflikte mit biografisch ausgebildeten Handlungs-, Verhaltens- und Geschmacksdispositionen sind nicht selten die Folge. In der Erforschung ihrer Biografien stand denn auch zunächst die Frage nach institutionellen Ausschlussmechanismen im Zentrum. Aber nun wird auch den Formen ihrer Bewältigung mehr und mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Exemplarisch für diese konzeptionelle Weiterentwicklung sind die Arbeiten, die Aladin El-Mafaa-lani (2012), Thomas Spiegler (2015), Tine Maschmann (2021) und Frek Blome (2023) in den vergangenen Jahren vorgelegt haben. Sie verdanken in ihrer Forschung Pierre Bourdieus Bildungssoziologie wichtige Anregungen und fragen nun, stärker als dies in der ungleichheitsbezogenen Bil-

dungsforschung lange Zeit geschah (vgl. Miethe, 2017), ausdrücklich nach den Gelingensbedingungen von sozialem Aufstieg durch Bildung. In den Fokus rückt damit nicht mehr nur die Beharrlichkeit des Habitus, sondern auch seine Veränderbarkeit und Anpassung in Relation zu sozialen Feldern und Milieus.

Die Befunde dieser Studien sind nun insofern geeignet, der an Ungleichheit interessierten Bildungsforschung neue Impulse zu verleihen, als sie zeigen, wie unterschiedlich sich Verarbeitungsformen sozialer Mobilität sowie das Zusammenspiel von Aufstiegsressourcen und Aufstiegsbedingungen im Einzelfall gestalten. Es gibt, so eine pointierte Zusammenfassung in Spieglers Studie, Akteur*innen, denen der Bildungsaufstieg »trotz« ihrer Familie gelingt, und es gibt solche, denen er »aufgrund« des familiären Rückhalts gelingt (vgl. Spiegler, 2015, S. 227ff.). Sie alle sind freilich auf beträchtliche »persönliche Ressourcen« angewiesen – also auf das, was sie selbst durch individuelle Anstrengungen zum Gelingen beitragen können (Fleiß, Anpassungsfähigkeit, Frustrationstoleranz u. a. m.). Manche können darüber hinaus auch auf »familiäre Ressourcen« zurückgreifen – also auf emotionale oder finanzielle Unterstützung durch die Mitglieder der Familie. Fehlt diese Quelle der Unterstützung weitgehend, muss sie durch »soziale Ressourcen« kompensiert werden; an die Stelle der Eltern, Geschwister und Verwandten treten dann andere Personen – Lehrer*innen, Freund*innen, Mentor*innen und Vertreter*innen von Behörden, die wertvolle Unterstützungsarbeit leisten.

In den günstigsten Fällen, wenn alle drei Ressourcen in Anspruch genommen werden können, die »politischen Gelegenheitsstrukturen« (Miethe et al., 2015) es erlauben und der soziale Raum erfolgreich durchquert wird, lassen sich genau solche Haltungen und Charaktereigenschaften beobachten, die Pierre Bourdieu für extrem unwahrscheinlich, wenn nicht für undenkbar gehalten hatte: Sicherheit und Gelassenheit. Während der Autor der »Feinen Unterschiede« empirische Belege dafür sammelte, dass der Aufsteiger eine gewisse Unsicherheit nie vollständig abulegen vermag und man ihm die Anstrengungen stets ansieht, er also immer eigentümlich gehetzt und bemüht wirkt (vgl. Bourdieu, 1982, S. 405ff.), traf Spiegler auf Stipendiat*innen, die zum Zeitpunkt des Interviews schon so viel mehr erreicht hatten, als sie und ihre Eltern sich je erhofft hatten, dass sie der weiteren Entwicklung mit einer bemerkenswerten Gelassenheit entgegensahen. Nach einem ausgezeichneten Abitur, exzellenten Leistungen während des Studiums und der prestigeträchtigen Aufnahme in die

Studienstiftung des deutschen Volkes würde ein Wechsel des Studienfaches oder eine berufliche Neuorientierung wohl kaum noch als Scheitern erlebt werden. Die Angehörigen dieser Gruppe müssen daher weder einen Statusverlust fürchten, noch die Einbuße der Anerkennung innerhalb ihres familiären Kontextes (vgl. Spiegler, 2015, S. 333).

Paradoxe Effekte

Damit wird nicht nur deutlich, was die facettenreichen Geschichten von Bildungsaufsteiger*innen so attraktiv macht, sondern auch weshalb es fatal ist, die Erfahrungen sozialer Mobilität voreilig zu verallgemeinern – und dabei jene aus den Augen zu verlieren, die an exkludierenden Strukturen scheitern. Spiegler hat dies auf den letzten Seiten seiner Studie in aller Klarheit festgehalten:

»Aufstiegsbiografien erzählen die gern gehörte Geschichte, dass man es auch aus bescheidenen Verhältnissen zu beachtlichem Erfolg bringen kann. Wenn Fleiß, Anstrengung und Entsagung auch dem ›Bildungsfernen‹ eine Karriere ermöglichen, nährt dies die Illusion einer meritokratischen Ordnung. Je stärker diese geglaubt wird, umso eher werden die weniger Erfolgreichen für ihr Scheitern selbst verantwortlich gemacht« (ebd., S. 346).

Die Gefahr ist also groß, dass die Fokussierung von Aufstiegsgeschichten einen paradoxen Effekt hat: Statt für die Nöte derer zu sensibilisieren, die nicht aus privilegierten Familien stammen und bisweilen beträchtliche Widerstände überwinden müssen, können sie zur Legitimation der herrschenden Verhältnisse herangezogen werden. Die Bildungsaufsteiger*innen gelten dann als eindrucksvoller Beleg dafür, dass die soziale Mobilität sehr wohl existiert und das meritokratische Versprechen – allen kritischen Stimmen zum Trotz – immer wieder eingelöst wird. Mit Verweis auf die Gruppe der erfolgreichen Aufsteiger*innen wird somit die Reformbedürftigkeit des Bildungswesens zurückgewiesen und eine Kultur des Wettbewerbs forciert, die jene, die nicht entsprechend reüssieren, für ihr Scheitern selbst verantwortlich macht (vgl. Rieger-Ladich, 2012). Die Erzählungen der Bildungsaufsteiger*innen stellen daher für konservative Kräfte eine überaus wertvolle Ressource dar: Sie erlauben es, die Illusion der Meritokratie aufrechtzuerhalten und sich gegen die Kritik an einer ge-

sellschaftlichen Ordnung zu immunisieren, bei der »Chancenhortung auf der einen und Chancenentzug auf der anderen Seite [...] nicht selten Hand in Hand« gehen (Mau & Schöneck, 2015, S. 40). Anders formuliert: Die Aufstiegs geschichten sind für den »Moralhaushalt einer Marktgesellschaft« (ebd., S. 41), die Ungleichheiten tendenziell verschärft, der Stoff, den sie dringend benötigt, um die Kritiker*innen zu beschwichtigen und den Forderungen nach einer größeren Durchlässigkeit des Bildungssystems die Wucht zu nehmen (vgl. Scherr, 2014; Sandel 2020).

Diese Gefahr, ideologisch vereinnahmt zu werden, trifft für Aufstiegs geschichten wie für Biografien zu. Auch diese verdanken sich – wenigstens in ihrer konventionellen Gestalt – der Zumutung von modernen Gesellschaften, die von den Einzelnen erwarten, ihr Leben selbstverantwortet zu leben und es als individuell gestaltbar zu begreifen (vgl. Alheit, 1997; Dausien, 2022). Dem entspricht die allenthalben stark ausgeprägte Neigung zur Individualisierung gesellschaftlicher Krisenphänomene (vgl. Rieger-Ladich & Petrik, i. E.). Die Biografie als »kulturelles Schema« (Hahn, 2000), darauf hat schon Siegfried Kracauer in einem luziden Essay aus dem Jahr 1930 hingewiesen, ist einer jener Rückzugsorte, in denen es dem Bürgertum gelingt, sich den Zumutungen der Gegenwart zu entziehen und einen Heroismus des Individuums zu praktizieren, der in krassem Kontrast zu den alltäglichen Erfahrungen steht. All das, was in der Wirklichkeit vermisst, was in seinem Entzug betrauert wird, feiert in der Biografie fröhliche Wiederauferstehung: »Die Geschlossenheit der alten Romanform« spiegelt, so Kracauer, »die vermeintliche der Persönlichkeit wider« (Kracauer, 1977, S. 78) und sie ruft eine Semantik der Ganzheit auf, die längst der Vergangenheit angehört.

Nun muss es kaum überraschen, dass die eingangs genannten Bücher von Ernaux, Eribon und Co. aus einem Bruch mit den etablierten Formen des (auto-)biografischen Schreibens hervorgehen. Auch wenn die Autor*innen nicht immer ganz davor gefeit sind, eine gewisse Form des Heroismus wiederzubeleben, ist doch unstrittig, dass sich ihre Form der Selbstthematizierung deutlich abhebt von jenen, die als kanonisch gelten (vgl. Spoerhase, 2017; Blome et al., 2022; Wietschorke, 2023). Um diesen Neueinsatz in der Zuwendung zu sich selbst in seiner ganzen Vehemenz zu verstehen, ist es hilfreich, zunächst an einen Begriff zu erinnern, den der Soziologe Alois Hahn schon in den 1980er Jahren ins Spiel gebracht hatte. Im Zusammenhang seiner Forschungen zur Ausprägung unterschiedlicher Formen der Selbstthematizierung wies er daraufhin, dass eben dies – die Thematizierung des eigenen Lebens – durchaus keine Selbstverständlichkeit sei, sondern

überaus voraussetzungsreich. Sie ist gebunden an institutionelle Vorkehrungen und soziale Anforderungen, an die Ausprägung narrativer Konventionen, eine bestimmte Reflexionskultur und nicht zuletzt an entsprechende Erzählanreize. Es ist also durchaus nicht so, dass der Wechsel in den Modus der Reflexivität einen Automatismus darstellt, der unserer allgemeinen Vernunftfähigkeit geschuldet ist; die Selbstzuwendung ist stattdessen, so Hahn, eher unwahrscheinlich und an institutionelle Settings geknüpft.

»Menschen neigen nicht von Natur aus dazu, sich über ihr Leben Rechenschaft abzulegen. Ob sie das tun und in welcher Form, hängt davon ab, ob es Institutionen gibt, die die Individuen zwingen oder es ihnen gestatten, ihre Vergangenheit zum Thema zu machen. Solch ein Rückblick auf die eigene Vita ist nie ohne Anleitung der Aufmerksamkeit möglich« (Hahn, 1987, S. 18).

Die eigentümlichen sozialen Gebilde, die solche Formen der Selbstthematisierung provozieren, nennt Hahn »Biographiegeneratoren« (Hahn, 2000, S. 107). Damit bringt er die Beobachtung auf den Begriff, dass es sich bei einer Biografie nicht um einen natürlichen, gegebenen Sachverhalt handelt, sondern um ein voraussetzungsvolles Konstrukt, das erzeugt – eben: *generiert* – werden muss und damit auch auf eine*n Erzähler*in verweist. Eine Biografie liegt folglich nicht einfach vor; sie muss stattdessen narrativ und sozial hervorgebracht werden. Zu diesem Zweck müssen aus der endlosen Zahl lebensgeschichtlicher Ereignisse einige identifiziert, als bedeutsam markiert und schließlich ausgewählt werden. Es müssen Verknüpfungen zwischen diesen Ereignissen hergestellt, Beziehungen gestiftet werden. Die besondere Herausforderung besteht mithin darin, eine erkennbare Ordnung zwischen den ausgewählten Elementen herzustellen, diese auf eine nachvollziehbare Weise miteinander zu verknüpfen, unter den Bedingungen »kontextrelativer« Regeln (Dausien, 2022, S. 67) ein erkennbares Muster zu weben und über sprachliche Konjunkturen wie »da«, »weil«, »in der Folge« kausale Beziehungen und Kontinuitäten zu behaupten und schließlich das zu fingieren, was landläufig eine »Identität« genannt wird.

Sozialer Aufstieg als Biografiegenerator

Zu den ältesten und fest etablierten Biografiegeneratoren zählen laut Hahn die Beichte und die Psychoanalyse, ferner die medizinische Anamnese und

das Geständnis vor Gericht. Diese sind in einem hohen Maße institutionell geregelt; ungleich freier ist das Schreiben eines Tagebuches, die Teilnahme an biografischen Interviews oder etwa das Betreiben eines eigenen Blogs (vgl. Hahn, 1987, 2000, S. 97–115). Auch wenn den unterschiedlichen Stimuli je spezifische Formen der Selbstthematization korrespondieren – im Beichtstuhl wird eine andere Semantik gepflegt als auf der Couch der Analytiker*innen oder im Zeug*innenstand –, so ist doch deutlich, dass sie alle ein gemeinsames Anliegen erkennen lassen: Ein Individuum vergewissert sich seiner selbst; es sucht sich selbst auf die Spur zu kommen und richtet zu diesem Zweck den Blick auf die eigene Vergangenheit. Es ist dabei nicht nur auf ein Gegenüber angewiesen, auf institutionelle Vorkehrungen und formale Regeln, sondern auch auf Handreichungen zu der Art, wie genau die Selbstbefragung vollzogen werden soll. Der Beichtspiegel mag hier als Beispiel gelten: Er gibt sehr konkrete Hinweise darauf, wie die Gewissensforschung betrieben und wie die Ergebnisse dem Priester gegenüber dargestellt werden sollten (vgl. Foucault, 1978, S. 128; Hahn, 1982).

Der Hinweis auf den Blog und die neuen Formate, welche die sozialen Medien zur Verfügung stellen, lässt bereits erkennen, dass sich in der jüngsten Zeit eine gewisse Demokratisierung der Selbstthematization vollzogen hat. Nachdem sie lange Zeit stark reglementiert und an soziale Privilegien geknüpft war, kommt es nun zu einer deutlichen Entgrenzung und zur Ausbildung neuer Formate. Denn in der Vergangenheit war es überaus voraussetzungsreich, zum Stift zu greifen und die erste Person Singular zu bemühen. Von sich zu sprechen, war nicht allein in der Wissenschaft lange Zeit verpönt (vgl. Kohli, 1981; Thomä et al., 2015), auch jenseits der Academia war es – historisch betrachtet – den breiten Schichten der Bevölkerung kaum einmal vergönnt, sich ein eigenständiges Urteil zu bilden, die eigenen Einschätzungen öffentlichkeitswirksam kundzutun und andere daran teilhaben zu lassen. Entsprechend gibt auch Hahn zu bedenken, dass »nicht überall und zu allen Zeiten alle Menschen die gleichen Chancen zur Selbstfindung haben« (Hahn, 1987, S. 17).

Ruft man sich dies in Erinnerung, wird deutlich, dass es nicht nur unwahrscheinlich ist, sondern auch – im besten Sinne – erklärungsbedürftig, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Adelheid Popp eine junge Frau, die nur für wenige Jahre die Schule besucht hat, zur Feder greift, um von ihrer proletarischen Jugend zu erzählen, oder etwa 60 Jahre später Annie Ernaux, die ebenfalls aus einer Arbeiter*innenfamilie stammt, das Aufwachsen im Frankreich der Nachkriegszeit schildert. Beide berichten von ihrem sozialen Aufstieg –

und von der Scham über ihre Herkunft, von der schleichenden Entfremdung zu ihrem Herkunftsmilieu. Als Didier Eribon und Édouard Louis, wiederum etwa 20 Jahre später, auf eindringliche Weise schildern, mit welchen Demütigungen es verknüpft war, in der französischen Provinz aufzuwachsen, in einer Familie, die in bürgerlichen Sphären gerne als »bildungsfern« titulierte wird, und das schwule Begehren zu entdecken, knüpfen sie an Ernaux' Erzählungen an – und suchen gleichermaßen nach einer neuen Form. Ob Ernaux, Eribon und Louis, ob Darren McGarvey, D. Hunter oder Gabriel Krauze, ob Christian Baron, Deniz Ohde oder Marlen Hobrack: Sie alle haben das Milieu, in dem sie aufgewachsen sind, hinter sich gelassen und sich über den sozialen Aufstieg neue Welten erschlossen. Sie zahlen dafür – jede*r bezeugt dies auf eindrückliche Weise – freilich einen hohen Preis. Der Erfolg im Bildungssystem ist dabei an eine grundlegende Habitustransformation geknüpft (von Rosenberg, 2011). Die Durchquerung des sozialen Raumes geht daher zumeist mit einer Entfremdung von der Welt ihrer Kindheit, der Eltern, Verwandten und Freund*innen, mit einem wechselseitigen Fremdwerden einher. Weil dieser Prozess, der sich über viele Jahre hinweg erstreckt, nicht einfach als schlichte Befreiung erlebt wird, sondern häufig genug mit heftigen Schuldgefühlen und schmerzhaften Selbstvorwürfen verbunden ist, greifen sie zur Feder (vgl. Alheit, 2022).

Die Selbstthematizierung wird in den Fällen, die hier verhandelt werden, nicht von einer religiösen Instanz erzwungen, auch nicht von Angehörigen des Rechtssystems oder Fachkräften der Medizin; die erwähnten Personen werden zu Autor*innen aus eigenem Antrieb – und das nicht aus Stolz, sondern weil sie an der sozialen Mobilität, die sie sich ersehnt haben, eben auch leiden. »Der Sprung zwischen Herkunft und späterem Lebensschicksal und die auch später noch wirksame Distanz zur neuen Gruppe werfen den Autor auf sich selbst zurück, machen ihn sich selbst zum Rätsel und zum Gegenstand biografischer Reflexion« (von Moos, 2004, S. 272). Es ist auch in ihrem Falle eine existenzielle Verunsicherung, aber diese ist eben an die *trajectoire* geknüpft, an die rasante Durchkreuzung des sozialen Raumes (Bourdieu, 1985; Jurt, 1995).

Bürgerliche Narrative

So richtig der Hinweis nun darauf ist, dass sich autobiografisches Schreiben auch solchen Erfahrungen forciertes sozialer Mobilität verdankt, so wich-

tig ist doch die Erinnerung daran, dass die Gattung der Autobiografie aus einer sozialgeschichtlichen Perspektive eng an die Herausbildung des Bürgertums gebunden ist. Die Historikerin Dagmar Günther hat das überzeugend herausgearbeitet: Es war eine besondere Schriftkultur, die im Bürgertum gepflegt wurde, eine typische Schreibpraxis, die sich als ideale Voraussetzung dafür erweisen sollte, dass sich im 18. und 19. Jahrhundert die Autobiografie hier zu ihrer Blüte entwickelte. Sie diene als wichtiges »Medium bildungsbürgerlicher Selbstaufklärung« (Günther, 2001, S. 30). Hier feierte sich ein soziales Milieu, das nur in seltenen Fällen ein ausgeprägtes Bewusstsein der eigenen privilegierten Position besaß, und gab sich einer Form der intensivierten Selbstbefragung hin, die politisch meist weitgehend folgenlos blieb. Stellt man diesen Befund in Rechnung, muss es nicht länger verwundern, dass die »meisten Lebenserinnerungen aus der Feder von Professoren, höheren Verwaltungsbeamten, Pastoren, Ärzten, Rechtsanwälten« stammten (ebd., S. 29f.).

Ohne sich intensiv mit den textuellen Eigenarten der Autobiografie befasst zu haben, spüren die *transfuge de classe*, die nicht in vergleichbar privilegierten Milieus aufgewachsen sind, dass ihre Selbstbefragung eine andere Form annehmen muss. Die Souveränität, die in bis dato herkömmlichen Varianten der Schilderung der eigenen Lebensumstände demonstriert wird (vgl. Thomä et al., 2015), bleibt ihnen weitgehend fremd. Sie sind – bei allen Nuancen im Detail – denkbar weit davon entfernt, ihr Leben mit einem selbstgefälligen Gestus als eine schlichte Erfolgsgeschichte zu erzählen und auf Versatzstücke einer Semantik zurückzugreifen, in der sich das Bürgertum feiert; und sie lassen auch kein großes Interesse an Erzählfiguren erkennen, die nahelegen, dass sich – nach langen Wirrungen und manchen Umwegen – nun eben doch ein Kreis schließt oder etwas zum Abschluss kommt, was lange schon in einem Keim angelegt war. Sie arrangieren also nicht mit ruhiger Hand Episoden und Ereignisse, um daraus ein kohärentes Gebilde, eine Ursprungserzählung, zu erzeugen – eher schon betreiben sie das Gegenteil: Die Bildungsaufsteiger*innen stellen ihre innere Zerrissenheit aus. Sie dokumentieren den Mangel an Ganzheit und erteilen der Souveränität eine Absage.

Erzähltheoretisch gwendet, bedeutet das: Sie verweigern dem, was Patrick Lejeune (1994) in einem vielzitierten Beitrag den »autobiographischen Pakt« genannt hat, durchaus nicht ihre Unterschrift. Der französische Literaturwissenschaftler hatte mit dieser einprägsamen Wendung auf die Tatsache hingewiesen, dass sich autobiografische Texte dadurch von

anderen Gattungen unterscheiden, dass sie eine besondere Beziehung zwischen Autor*in und Leser*in stiften. Erstere unternehmen hier besondere Anstrengungen der Authentifizierung; sie suchen also das Vertrauen ihrer Leser*innen zu gewinnen – und sichern zu, dass das, wovon in ihren Texten die Rede ist, tatsächlich zutreffend ist. Das betrifft nicht jedes Detail, sondern die elementaren Kategorien der Erzählung: Weder ist der*die Autor*in fingiert, noch die Geschichte frei erfunden. Der*die Urheber*in existiert auch im realen Leben – besitzt also eine Postanschrift, sicherlich eine Steuernummer, wahrscheinlich auch einen Telefonanschluss etc. – und erzählt von diesem, meist im Rückblick.

Dabei kommt den »Paratexten« (Genette, 2001) eine besondere Funktion zu: Klappentexte, Verlagsinformationen, Autor*innenporträts und Interviews beglaubigen gleichsam, dass der*die Autor*in keine Erfindung ist, dass die Person, die bei Presseterminen und Lesungen Auskunft über das Buch gibt, identisch ist mit dem*der Urheber*in. Und eben dies trifft auch für Adelheid Popp, Annie Ernaux, Hendrik Bolz und Didier Eribon, für Édouard Louis, J. D. Vance, Darren McGarvey und Christian Baron sowie Dinçer Güçyeter zu: Unter ihrem eigenen Namen erzählen sie von sich, lenken den Blick zurück auf ihre Geschichte und geben sich auf diese Weise zu erkennen. Sie unterschreiben also den »autobiographischen Pakt«, wählen dabei allerdings Formen, die sich von genretypischen, bürgerlichen Autobiografien auf signifikante Weise unterscheiden. Um hier nur auf drei Varianten des Regelverstoßes hinzuweisen: Adelheid Popp publiziert ihr Buch zunächst anonym, Annie Ernaux verzichtet in einem Text gänzlich auf die 1. Person Singular und Didier Eribon kombiniert persönliche Erzählungen mit soziologischen Reflexionen. Gleichwohl weisen jene Bücher, erzähltheoretisch betrachtet, wichtige gemeinsame Merkmale auf, lassen also das erkennen, was Ludwig Wittgenstein »Familienähnlichkeiten« (1984) nannte.

Eine neue Gattung

Es gibt noch keine ausgearbeitete Theorie dieser Gattung, für die sich der Terminus *Autosozio biografie* zu etablieren beginnt (vgl. Spoerhase, 2017). Aber es liegen doch erste, durchweg anspruchsvolle Beiträge vor, die ihre Konturen genauer zu bestimmen unternehmen. Zumeist rücken sie einen Text in das Zentrum, dem in diesem Zusammenhang

eine besondere Bedeutung zukommt. Er stammt von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Als dieser im akademischen Jahr 2000/01 am Collège de France seine Abschlussvorlesung hält, wählt er den Titel »Science de la science et reflexivité«. Dabei knüpft er an die Antrittsvorlesung an, die er etwa 20 Jahre zuvor gehalten hatte: Nutzte er damals seinen Vortrag dazu, genau jenes Ritual zu entzaubern, mit dem er in den Kreis der Gelehrten feierlich aufgenommen wurde (vgl. Bourdieu, 1985), so wendet er sich in diesem letzten Vorlesungszyklus der eigenen Person zu und ist erkennbar bestrebt, mit den Mitteln der Sozialwissenschaft die eigene Karriere als Sozialwissenschaftler zu erhellen. Die geringfügig überarbeitete Buchfassung, die zunächst in Deutschland unter dem Titel *Ein soziologischer Selbstversuch* erschien, beginnt denn auch wie folgt: »Ich beabsichtige hier nicht, einer Schriftgattung zu huldigen, von der ich oft genug gesagt habe, wie gefällig und zugleich trügerisch sie ist: die Autobiographie«. Und er fährt fort: »Stattdessen möchte ich lediglich versuchen, Elemente einer soziologischen Selbstbeschreibung zu liefern« (Bourdieu, 2002, S. 9).

Selbst wer das Werk Bourdieus nur oberflächlich kennt, kann doch abschätzen, wie brisant diese Eröffnung für die Hörer*innen seiner Abschiedsvorlesung gewesen sein muss. Wiederholt hatte er sich über die Autobiografie abfällig geäußert und viele Kolleg*innen, die sich der Erforschung (auto-)biografischer Texte verschrieben haben, damit vor den Kopf gestoßen. So attackierte er in dem Artikel »Die biographische Illusion« (1998) grundlegende Annahmen dieses Forschungszweiges: In diesem Beitrag, der große Wellen schlug, warf er den Kolleg*innen nicht allein vor, ein kaum verhülltes Interesse an kohärenten Erzählungen und starken Subjekten zu besitzen, sondern überdies die Bedeutung, die gesellschaftliche Machtverhältnisse für individuelles Handeln besitzen, auf eklatante Weise zu unterschätzen. Um dies zu erläutern, griff er auf eine sehr anschauliche Metapher zurück – jene der Metro:

»Der Versuch, ein Leben als eine einmalige und sich selbst genügende Abfolge von Ereignissen zu verstehen, deren einziger Zusammenhang in der Verbindung mit einem ›Subjekt‹ besteht, dessen Konstanz nur die des Eigennamens sein dürfte, ist ungefähr so absurd wie der Versuch, eine Fahrt mit der U-Bahn zu erklären, ohne die Strukturen des Netzes zu berücksichtigen, das heißt, die Matrix der objektiven Relationen zwischen den verschiedenen Stationen« (Bourdieu, 1998, S. 82).

Diese Philippika im Hinterkopf, ließ es aufhorchen, dass sich Bourdieu in seinem letzten Vorlesungszyklus der eigenen Person zuzuwenden unternahm. Obwohl es in Frankreich eine weit zurückreichende Tradition gibt, in der sich Intellektuelle exponieren und mit mitunter auch sehr persönlichen Betrachtungen an die Öffentlichkeit treten (vgl. Bohrer, 2017; Raulff, 2014; Thomä et al., 2015), hätte man doch von ihm – dem prominenten Kritiker der »biographischen Illusion« – eine Thematisierung der eigenen Person am wenigsten erwartet. Freilich: Bourdieu stellte keine autobiografische Reflexion in Aussicht, sondern eben »Elemente einer soziologischen Selbstbeschreibung« (Bourdieu, 2002, S. 9). Diese etwas näher in den Blick zu nehmen, erweist sich nun als überaus hilfreich, um autosozio biografische Erzählungen vom Bildungsaufstieg in ihrer Eigenart besser verstehen zu können. Bourdieus Beitrag enthüllt ein Motiv, das jene Bücher teilen, und konturiert die Unterschiede zu bürgerlichen autobiografischen Formaten. Worin unterscheidet sich nun seine Abschiedsvorlesung von jener Gattung, die er immer wieder mit deutlich erkennbarer Lust an der Polemik scharf angegriffen hatte?

Seiner hermeneutischen Prämisse folgend, wonach verstehen bedeute, »zunächst das Feld zu verstehen, mit dem man und gegen das man sich entwickelt« (ebd., S. 11), setzt Bourdieu gerade nicht mit der Schilderung ausgewählter Etappen seines persönlichen Bildungsgangs ein, sondern wendet sich dem wissenschaftlichen Feld zu, innerhalb dessen er Karriere machte. Er legt dessen Strukturen frei und schildert Auseinandersetzungen, welche die Philosophie und die Sozialwissenschaften in den 1950er und 1960er Jahre prägten, bevor er – nach mehr als 80 Seiten – auf die Anfänge seiner Bildungskarriere zu sprechen kommt. Dem individuellen Bildungsgang vorangestellt, wird also eine Analyse der Strukturen sozialer Felder. Bourdieu breitet zunächst, im metaphorischen Sinne, den Plan der U-Bahn jener Zeit aus, bevor er die zurückgelegte Wegstrecke rekonstruiert und sich der eigenen wissenschaftlichen Karriere zuwendet. Erst im Anschluss daran schildert er seine Herkunftsfamilie und das Verhältnis zu seinen Eltern, berichtet von Freundschaften und dem Schulbesuch.

Dabei lässt er stets den Zugriff eines Soziologen erkennen. Anders, als es für einen klassischen Bildungsroman typisch ist, der ein Individuum ins Zentrum rückt und dann dessen windungsreichem Weg folgt, akzentuiert er ungleich stärker jene sozialen Kräfte, die daran beteiligt sind, dass er einen spezifischen Habitus ausprägte, also besondere Dispositionen, Neigungen und Idiosynkrasien. Bourdieu wendet sich mithin den sozioökono-

mischen Bedingungen seines Aufwachsens zu; er ruft sich Familienkonstellationen, Schlüsselerlebnisse seiner Schullaufbahn wie auch des Studiums ins Gedächtnis, um die eigene wissenschaftliche Praxis besser verstehen zu können. Er legt »Bruchstücke der Selbstobjektivierung« (ebd., S. 11) vor und unternimmt dergestalt den ambitionierten Versuch, *coram publico* den unterschiedlichen Prägekräften auf die Spur zu kommen, die seine Durchquerung des wissenschaftlichen Feldes maßgeblich bestimmt haben und für das Zugleich von Anziehung und Abstoßung verantwortlich sind.

Die Erfahrungen, die er dabei schildert, werden zu Leitmotiven der Gattung *Autosozio biografie*. Auch hier gilt also, worauf die französische Philosophin Chantal Jaquet hingewiesen hatte: Obwohl der*die Bildungsaufsteiger*in den Eindruck haben muss, dass seine*ihre Erfahrungen persönlicher Art sind, teilt er*sie diese doch mit vielen anderen (vgl. Jaquet, 2018). Bourdieus eindrückliche Schilderungen weisen daher über seinen persönlichen Fall hinaus und lassen überindividuelle, zeittypische gesellschaftliche Konflikte erkennen. Dies ist auch der systematische Grund dafür, dass nicht nur die Erlebnisse, die er in seiner Abschiedsvorlesung schildert, erkenntnistiftend sind und sich andere in diesen wiedererkennen, sondern auch die Form, in der dies geschieht, in der Folge immer wieder aufgegriffen wird. Andere Autor*innen nehmen in ihren Büchern explizit auf seine spektakuläre Vorlesung Bezug (vgl. Eribon, 2017, S. 75), lassen sich von dieser besonderen Variante der (Selbst-)Reflexion inspirieren, knüpfen an sie an und entwickeln sie auf vielfältige Weise weiter.

Soziologische Selbstbefragung jenseits der *Academia*

Damit wird nun deutlich, weshalb Bourdieus Abschiedsvorlesung über die engen Grenzen der *scientific community* hinausstrahlt und bald auch von Schriftsteller*innen zur Kenntnis genommen wird. Indem er die eigene Person zum Gegenstand einer soziologisch informierten Erkenntniskritik macht, verstößt er zwar gegen die akademische Tradition, die lange Zeit die Tabuisierung des Erkenntnissubjekts zum Gesetz erklärt hatte (vgl. Kohli, 1981; Thomä et al., 2015), bahnt damit aber Formen der Selbstthematisierung den Weg, die weitgehend frei sind von den Versuchungen der klassischen Autobiografie.

Näherhin lassen sich zwei Gründe angeben, weshalb sein Versuch, die wissenschaftliche Selbstkritik zu forcieren, auch außerhalb der *Academia*

auf beträchtliche Resonanz stößt. *Inhaltlich* erweist es sich als überaus folgenreich, dass er seinen »gespaltenen, von Spannungen und Widersprüchen beherrschten Habitus« (Bourdieu, 2002, S. 113) in das Zentrum rückt und diesen über seine Entstehung zu begreifen versucht. Zu diesem Zweck schildert er eindringlich die eigene Zerrissenheit und berichtet von den zahllosen Widersprüchen, die er miteinander auszusöhnen sucht; er erklärt die »Mischung aus Auflehnung und Unterwerfung, Abstand und Erwartung« (ebd.), die sein Verhältnis zur Schule prägen, wie auch das Zugleich von Unsicherheit und Stolz auf das Erreichte. Bourdieu gibt also einen Einblick in die Nöte jener, bei denen soziale Herkunft und schulischer Erfolg auseinanderklaffen.

Formal ist seine Abschiedsvorlesung insofern stilbildend, als er machtvolle Erzählkonventionen hinter sich lässt und auf diese Weise neues Terrain erschließt. Er löst sich vom sattsam bekannten Narrativ des vereinzelt Individuums, das – ausgestattet mit »Talent« und »Ehrgeiz« – auf die eigenen Kräfte vertraut und sich, allen Rückschlägen zum Trotz, erfolgreich einen Weg durch vermintes Gelände bahnt. Stattdessen zeigt er ein vielfältig markiertes und situiertes Subjekt, das um den Zugang zu sozialen Feldern ringt, die von einer Grammatik organisiert werden, die ihm zunächst völlig fremd ist. Bourdieu schildert daher in seiner Abschiedsvorlesung weder ein individuelles Schicksal noch seine persönliche Erfolgsgeschichte; vielmehr entwickelt er eine Erzählperspektive, die es gestattet, den Protagonisten – also sich selbst – als Element eines komplexen Kräfteverhältnisses zu begreifen. Er spricht also in seinem letzten Vorlesungszyklus von sich als dem männlichen Vertreter einer minderprivilegierten sozialen Klasse, der sich bei der Durchquerung des sozialen Raumes und den daran geknüpften Übergängen mit typischen – und eben keinen bloß individuellen – Problemen konfrontiert sah.

Und er tut dies in aufklärerischer Absicht. Das Unternehmen, den eigenen Bildungsgang in seiner spezifischen Logik zu verstehen, ist weniger einem gesteigerten Narzissmus geschuldet, sondern eher Ausdruck der Hoffnung, dass in Zukunft auch andere davon profitieren können. Insofern seine eigene Geschichte ein Fall ist, der soziale Gesetzmäßigkeiten allgemeinerer Art aufzudecken erlaubt, weist die Abschiedsvorlesung über sich hinaus und kann dergestalt zum Auslöser individueller und kollektiver Reflexionsprozesse werden. Nichts würde ihn glücklicher machen, so erklärt Bourdieu denn auch am Ende seiner Ausführungen,

»als wenn es mir hier gelungen wäre, daß einige meiner Leser oder Leserinnen ihre eigenen Erfahrungen, ihre Schwierigkeiten, ihre Fragen, ihr Leiden in meinen wiedererkennen können und daß diese wirklichkeitsnahe Identifikation [...] eine Hilfe sein könnte, um das, was sie tun und leben, ein wenig besser zu tun und zu leben« (Bourdieu, 2002, S. 127).

Ein erster Steckbrief

Damit zeichnen sich nun die Konturen einer Textsorte ab, die seit einigen Jahren auch jenseits der Wissenschaft auf großes Interesse stößt und nicht allein in Deutschland bereits einige Bestseller hervorgebracht hat. Einer der wichtigsten Beiträge zu ihrer näheren Bestimmung stammt von dem Literaturwissenschaftler Carlos Spoerhase. In einem Beitrag für den *Merkur* stellt er wichtige Vertreter*innen der neuen Gattung vor und knüpft zu deren Bestimmung an einen Neologismus an, den Bourdieu in seiner Abschiedsvorlesung geprägt hatte. Dieser bezeichnete seinen eigenen Text, der augenscheinlich wenig Interesse daran erkennen ließ, die Konventionen der Gattung »Biografie« zu bedienen, als eine »auto-socioanalyse« (zit. n. Spoerhase, 2018, S. 238). Dabei verschränkte Bourdieu nicht nur Soziologie und Psychoanalyse miteinander, er bestimmte auch die Figur des*der Analytiker*in auf neue Weise (vgl. King, 2022). Um die Psychologisierung sozialer Probleme zu vermeiden, müssten beide Varianten der Aufklärung miteinander kombiniert werden. Es gelte also an das aufklärerische Ethos der Psychoanalyse anzuknüpfen und zugleich auf das Instrumentarium der Soziologie zurückzugreifen. Erst dann könne es gelingen, in der Rückwendung auf das Individuum und dessen Geschichte Gesetzmäßigkeiten aufzudecken, die auch über den individuellen Fall hinaus von Interesse sind. Diese neue Variante einer aufklärerischen Praxis erhält nun dadurch noch eine besondere Pointe, dass die vertraute Gegenüberstellung von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt eingezogen wird (vgl. Rieger-Ladich, 2020). Der vorangestellte Wortbestandteil »auto« (griechisch: selbst) verweist darauf, dass die Arbeit der Aufklärung nicht länger ausgewiesenen Expert*innen überantwortet werden muss, sie kann – bei entsprechenden Voraussetzungen – auch selbst betrieben werden.

Genau das kennzeichnet eine »auto-socioanalyse« *sensu* Bourdieu: Sie geht hervor aus dem Versuch eines Soziologen, seine wissenschaftliche Karriere wie auch seine persönlichen Eigenarten über die Analyse des

Kräftespiels zu verstehen, welche den eigenen Bildungsgang geprägt hat. Dabei erweist sich in erkenntnistheoretischer Hinsicht die randständige Position und der gespaltene Habitus des Bildungsaufsteigers als ein Vorteil. So schmerzhaft diese bisweilen erlebt werden, bedeuten sie doch »einen fundamentalen Reflexivitätsgewinn«, der sich im Falle Bourdieus »in spezifischen Erkenntnishaltungen und methodischen Perspektiven ausprägt« (Spoerhase, 2017, S. 28). Die mangelnde Passung zum wissenschaftlichen Feld und die latente Fremdheit gegenüber dessen Usancen sind daher durchaus kein Mangel; sie sind vielmehr die soziale Voraussetzung für das, was er in einer Arbeit zur männlichen Herrschaft den »Scharfblick der Beherrschten« genannt hat (Bourdieu, 2012, S. 59).

Im Nachwort zur deutschen Übersetzung von Chantal Jaquets Buch *Transclasses* (2018) hat Spoerhase diese Überlegungen zwischenzeitlich weitergeführt und nun auch versucht, die gemeinsamen Merkmale jener Texte genauer zu bestimmen, die von Klassenübergänger*innen in den vergangenen Jahren vorgelegt wurden. Er schreibt dazu:

»Es handelt sich um eine Gattung, die an ein größeres Publikum adressiert ist und meist von Akademikern aus niederen gesellschaftlichen Schichten stammt; die eine Klassenüberschreitung aus der Perspektive individueller Erfahrung schildert, wobei die Erfahrung des Individuums hinsichtlich übergreifender gesellschaftlicher Problemlagen häufig einen symptomatischen Charakter bekommen kann; und die sich schließlich einer hybriden Schreibweise bedient, die autobiografisches Erzählen und sozialwissenschaftliches Rekonstruieren und Argumentieren verbindet« (Spoerhase, 2018, S. 248).

Obwohl auch wir den Zugang über Bourdieus Abschiedsvorlesung gewählt haben, gilt es Spoerhase darin zuzustimmen, dass autosozio biografische Texte in der Regel eben kein fachwissenschaftliches Publikum adressieren: Sie erscheinen zumeist nicht in wissenschaftlichen Fachverlagen, werden in der Regel anders beworben und erreichen in der Folge auch völlig andere Verkaufszahlen. Bourdieus Antrittsvorlesung fällt in dieser Hinsicht etwas aus dem Rahmen.¹ Typisch ist an dem »Soziologischen Selbstver-

1 Allerdings erschien Bourdieus Abschiedsvorlesung, das mag als kleines Indiz gelten, bei Suhrkamp nicht in der »stw«-Reihe, sondern in der von Siegfried Unseld in den 1970er Jahren gegründeten »edition suhrkamp«, die eher essayistischen Texten vorbehalten ist.

such« wiederum dessen Hybridität: Hier werden Schreibweisen miteinander kombiniert, die sonst meist streng getrennt voneinander praktiziert werden. Auf die soziologische Feldanalyse folgt bei Bourdieu die Untersuchung der Habitusgenese; abstrakte wissenschaftliche Erörterungen werden um persönliche Reflexionen ergänzt; wissenschaftliche Koryphäen werden vorgestellt und im Anschluss die eigenen Eltern porträtiert. Eben dies ist typisch für die Gattung der Auto-soziobiografie: Hier gelten keine Postulate der Reinheit, stattdessen werden unterschiedliche Schreibstrategien erprobt und verschiedene Textsorten miteinander kombiniert.

Bemerkenswerte Resonanz

Wie lässt sich nun die besondere Popularität dieser neuen Textsorte erklären? Was sind die Gründe dafür, dass viele Bücher in kurzer Zeit Neuauflagen erleben? Was könnte es lohnenswert und aussichtsreich erscheinen lassen, Bücher von Bildungsaufsteiger*innen nicht einfach nur zu lesen, sondern diese zum Gegenstand wissenschaftlicher Studien zu machen? Welche Einblicke können sie uns verschaffen? Welche Sachverhalte vermögen sie uns zu erschließen? Und welche nicht? Worin besteht also – in epistemologischer Hinsicht – die Chance der neuen Gattung? Und wo sind ihre Grenzen?

Im Rückgriff auf die Überlegungen von Spoerhase und diese weiterführend, lassen sich fünf Ursachen für die besondere Popularität der neuen Gattung identifizieren. Der*Die *Transclasse* erscheint *erstens* als der*die »paradigmatische Intellektuelle« (Spoerhase, 2017, S. 35). Als soziale*r Aufsteiger*in, der*die das Milieu seiner*ihrer Herkunft verlassen hat, ohne bereits von einer neuen sozialen Gruppe vollständig vereinnahmt worden zu sein, verkörpert er*sie eine strukturelle Heimatlosigkeit, die ihn*sie zu besonderen Einsichten befähigt. Weitgehend frei von Loyalitätsbeziehungen, heftet er*sie seinen*ihren Blick auf Sachverhalte, die von jenen, welche im gesellschaftlichen Gefüge machtvolle Positionen bekleiden, geflissentlich übersehen werden. Er*Sie gilt daher in besonderer Weise als integer und vertrauenswürdig. Seine*Ihre Erzählungen stoßen *zweitens* auch deshalb bei den Vertreter*innen des Bürgertums auf großes Interesse, weil er*sie als »intellektueller Übersetzer« (ebd.) fungiert: Er*Sie hat Zugänge zu solchen sozialen Kontexten, die den Angehörigen der gesellschaftlichen Eliten weitgehend unbekannt sind. Aufgewachsen in einem proletari-

schen Milieu, gilt er*sie häufig auch als Expert*in für die soziale Frage, für Armut, Prekarität und Ausgrenzungen aller Art und nimmt seine*ihre Leser*innenschaft mit auf eine »Armutssafari« (McGarvey, 2019). Attraktiv sind seine*ihre Geschichten aber auch deshalb, weil sie *drittens* ungleich anschaulicher sind als großformatige Gesellschaftstheorien. Auch wenn es sich bei dem »Fahrstuhleffekt« (Beck, 1986, S. 122) und dem »Pater-nostereffekt« (Reckwitz, 2017, S. 282) um Metaphern von beträchtlicher sinnlicher Qualität handelt, besitzt eine Erzählung, die eine*n Held*in kennt, der*die – sei es nun im Süden Glasgows oder im Osten Kaiserslauterns – den Widrigkeiten trotzt, fraglos einen ganz anderen affektiven *Drive*. Eine bildungssoziologische Studie zu sozialer Mobilität und eine ideologiekritische Entzauberung der Rede von Meritokratie bleiben dagegen meist etwas blass (vgl. Spoerhase, 2018; Rieger-Ladich & Grabau, 2018). Überdies rückt das Individuum, das um seine Selbstachtung ringt, in einer Gesellschaft in das Zentrum der Aufmerksamkeit, der Jürgen Habermas vor etlichen Jahren schon die »Erschöpfung utopischer Energien« attestiert hatte (Habermas, 1985). Wenn am Horizont kaum einmal kollektive Emanzipationsbewegungen auszumachen sind, konzentrieren sich daher *viertens* die Hoffnungen eben mehr und mehr auf individuelle Akteur*innen. Besonders attraktiv ist es, wenn diese Geschichten auf Motive des Bildungsromans zurückgreifen – auch, wenn sie in der Autosoziobiografie letztlich modifiziert und verschoben werden. Gerade im deutschsprachigen Raum erfreuen sich solche Erzählungen großer Beliebtheit, die Bildung als das heroische Projekt eines Einzelnen inszenieren. Schließlich verweist das zunehmende Interesse an autosoziobiografischen Texten noch auf einen weiteren Sachverhalt. Die intensive Erörterung in den Feuilletons, in kulturellen Kontexten und wissenschaftlichen Tagungen kann auch als Ausdruck einer kritischen Selbstbefragung des liberalen Bürgertums interpretiert werden. Deren Vertreter*innen sehen sich immer häufiger mit dem Hinweis auf die eigene privilegierte Stellung konfrontiert. Und diese Kritik bleibt, so scheint es, durchaus nicht ungehört.² Das ist auch am wachsenden Interesse an Erzählungen derer zu erkennen, die aus minderprivilegierten Milieus stammen, unter prekären Bedingungen aufwachsen und von Erfahrungen der Ausgrenzung berichten. Das ausgeprägte Interesse an »Übersetzern«, das auch Spoerhase ausmacht, ist daher *fünftens*

2 Siehe beispielsweise Florian Kesslers viel diskutierte Kritik an der Milieu-Homogenität von »Schreibschulen« in der *ZEIT* (2014).

nicht einfach einer intellektuellen Neugierde geschuldet; hier artikuliert sich auch das schlechte Gewissen bürgerlicher Kreise und das wachsende Bewusstsein über politische Versäumnisse. Die Forderungen von Sozialen Bewegungen, sich endlich stärker für den Abbau institutioneller Diskriminierung einzusetzen und für die systematische Umverteilung von Privilegien treffen hier nun auf eine gewisse Resonanz. Wenn etwa die Bücher von Annie Ernaux' im Bürgertum intensiv gelesen werden, ist dies noch kein Zeichen für die Rückkehr der Klassenfrage, aber es verweist doch mindestens darauf, dass hier das Interesse an den Schicksalen derer zunimmt, die in den patriarchalen, kapitalistisch geprägten Gesellschaften der Gegenwart um ein Leben in Würde ringen.

Der autobiografische Pakt

Nimmt man diese unterschiedlichen Motive nun in den Blick, fühlt man sich unweigerlich an den bereits erwähnten »autobiografischen Pakt« (Lejeune, 1994) erinnert. Demnach ist die Lektüre einer Autobiografie auf die Herausbildung einer besonderen Vertrauensbeziehung angewiesen: Erst wenn es den Autor*innen gelingt, das Berichtete zu beglaubigen, kann es von den Leser*innen entsprechend rezipiert werden. Und genau dies scheint nun auch auf autosozio biografische Texte zuzutreffen: Deren Verfasser*innen betreten nicht in erster Linie deshalb die literarische Bühne, weil sie ausgesprochen gute und fantasiereiche Erzähler*innen sind, die interessante Stoffe verarbeiten. Sie treten als *Zeug*innen* auf (vgl. etwa: Schmidt et al., 2011). Und sie werden von der Literaturkritik dafür gefeiert, dass sie von ihrem eigenen Schicksal berichten; sie verschaffen ihren Leser*innen Einblicke in solche soziale Milieus, die von Armut, Ausgrenzung, bisweilen auch Gewalt geprägt sind – und sie müssen dabei kaum einmal fürchten, dass ihre Texte in Zweifel gezogen werden. Ihnen wächst eine besondere Autorität zu. Sie gelten als authentische Stimmen, denen eine besondere Dignität attestiert wird (vgl. Baßler, 2022).

Aus diesem Grund sind die Bücher, in denen die Autor*innen von ihrem eigenen sozialen Aufstieg berichten, aber eben auch von Beschämung und Diskriminierung, mit dem Gütesiegel besonderer Authentizität versehen. Diese Texte verdanken ihre Glaubwürdigkeit der sozialen Herkunft ihrer Verfasser*innen, aber durchaus auch der Annahme, dass diese gerade keine narrativen Muster bedienen, dass sie alle Konventionen durchkreuzen und

sich letztlich unverhüllt zeigen. Aus diesem Grund wird ihnen von den Vertreter*innen der Literaturkritik gerne »Echtheit«, »Ehrlichkeit« und »Unmittelbarkeit« attestiert: Hier handelt es sich, so das Versprechen, das auch in Lesungen, Klappentexten und Verlagsinformationen zum Ausdruck kommt, weder um avantgardistische Experimente noch um selbstreferenzielle Texte. In diesen Texten geben vielmehr »Erniedrigte und Beleidigte« (Dostojewski, 1999) Auskunft über ihr Schicksal. Und sie tun das in einer Sprache, die in der ungeschönten Darstellung dessen, was ihnen widerfahren ist, ihre höchste Bestimmung zu finden scheint.

Eben diese Unterstellung ist nicht unproblematisch. Sie wird, soweit wir dies überblicken, von den Verfasser*innen autozoziobiografischer Texte selbst kaum einmal bedient. Die meisten von ihnen haben ein ausgeprägtes Formbewusstsein. Sie wissen sehr wohl um die Zwänge der unterschiedlichen Genres und suchen nach neuen Formen des Erzählens. Eher schon lässt sich auf der Seite der Leser*innen sowie den Angehörigen des Kulturbetriebs ein Hunger nach Authentizität erkennen, der sich in der intensiven Zuwendung zu diesen Büchern artikuliert. Weshalb dieser Erwartungshaltung entschieden zu widersprechen ist, wenn es darum geht, sich autozoziobiografischen Texten analytisch zu nähern, lässt sich am besten erläutern, wenn ein letzter Blick auf die Gattung der Autobiografie und ihre Inanspruchnahme durch unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen geworfen wird.

Transdisziplinäre Befragungen

Autobiografische Texte sind nicht allein ein Gegenstand der Literaturwissenschaft, sondern auch der Soziologie und Geschichtswissenschaft. Obwohl vereinzelt Beiträge vorliegen, welche die unterschiedlichen Zugänge vergleichen und miteinander kontrastieren (Jancke & Ulbrich, 2005; Sill, 1995), kann wohl kaum davon gesprochen werden, dass hier in der Vergangenheit ein Prozess des intensiven Voneinanderlernens stattgefunden hätte. Aber gleichwohl lässt sich doch präzise bezeichnen, worin die besondere Herausforderung besteht, wenn Selbstzeugnisse zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion gemacht werden. Den Historikerinnen Gabriele Jancke und Claudia Ulbrich gelten diese als eine »faszinierende und zugleich schwierige Quelle« (Jancke & Ulbrich, 2005, S. 26). Faszinierend sind sie deshalb, weil sie Einblicke in höchst unterschiedliche

Lebenswelten und Lebensentwürfe versprechen; als schwierig erweisen sie sich, weil der autobiografische Pakt mindestens nahelegt, dass bei der Auswertung solcher Quellen keine besonderen hermeneutischen Anstrengungen unternommen werden müssen. Wenn der *die Autor*in, der*die von seinen*ihrer persönlichen Erfahrungen zu sprechen vorgibt, als ein*e verlässliche*r Zeug*in wahrgenommen wird, der*die ohnedies einen beträchtlichen Vertrauensvorschuss verdient, dann wird dem Gegenstand seiner*ihrer Aussage fast zwangsläufig ungleich größere Aufmerksamkeit geschenkt als dessen Form. Genau dies wirft nun die Historikerin Dagmar Günther der eigenen Zunft vor: »Autobiographische Quellen werden auf ihre Inhalte, das ›Gemeinte‹, ihre referentielle Dimension reduziert, auf eine vorgefertigte Hypothese illustrativ angewendet. Passagen werden isoliert, die Art des Sagens, das Verhältnis des Erzählers/Sprechers zum Erzählten/Gesagten werden nicht in die Analyse des Bedeutens miteinbezogen« (Günther, 2001, S. 45). Autobiografische Quellen werden, so die pointierte Kritik, innerhalb der Geschichtswissenschaft zumeist nicht als Textsorte eigener Art behandelt; sie werden häufig gar nicht als Text wahrgenommen, als narrativ organisiertes Bündel von Aussagen, sondern als Quelle, ein Dokument, dem Informationen mehr oder weniger direkt entnommen werden können.

Einen ähnlichen Vorwurf hat der Literaturwissenschaftler Oliver Sill an die Adresse der sozialwissenschaftlichen Biografieforchung gerichtet. Fritz Schütze, einem der prominentesten Vertreter dieses Forschungszweiges und Autor wichtiger Beiträge (Schütze, 1983, 1996), etwa hält er vor, in seinen Untersuchungen zur Struktur lebensgeschichtlicher Interviews deren narrative Qualität zu vernachlässigen. Nur weil sich die Biografieforchung soziologischer Prägung bislang »nicht mit den literarischen Formen autobiographischen Erzählens« ausreichend befasst habe, könne sie den Anspruch erheben, eine »empirische Realität« aufzudecken, die »›hinter‹ der sprachlichen Vermittlung erlebter Wirklichkeit« existiere (Sill, 1995, S. 30). Zwar ließen sich dieser Beobachtung die richtungsweisenden Beiträge der Erziehungswissenschaftler Jürgen Henningsen (1962) und Theodor Schulze (1993) entgegenhalten, in denen schon früh die Aufmerksamkeit auf die »sprachliche Gestaltung« (Henningsen, 1962, S. 461) autobiografischer Texte gelenkt sowie die Verbindung zu literarischen Erzeugnissen gesucht wurde. Und doch ist der Hinweis berechtigt, dass die narrativen, affektiven Qualitäten eines Textes in der landläufigen Interpretation biografiewissenschaftlicher Zugänge in der Soziologie bis-

weilen vernachlässigt werden. Unser Erleben vollzieht sich jedoch nicht im Modus des schlichten Registrierens sinnlicher Eindrücke, stattdessen sind wir darauf angewiesen, biografische Ereignisse fortwährend sinnstiftend miteinander zu verketten. Das Erleben von Wirklichkeit ist mithin selbst romanförmig (vgl. Rutschky, 1998). Entsprechend hält Sill fest, dass jeder autobiografische Text »als sprachliche Vermittlung erlebter Wirklichkeit durch elementare narrative Organisationsprinzipien gekennzeichnet [ist], mit deren Hilfe lebensgeschichtliche Erfahrungen allererst in Erzählungen umgesetzt werden können« (Sill, 1995, S. 33).

Beherrzt man diese Kritik, die auch von anderen vorgetragen wird (vgl. etwa: Bude, 1985), dann hat das für die Analyse autobiografischer wie auch auto(sozio)biografischer Texte weitreichende Folgen. Sie können dann nicht als Dokumente einfach *ausgewertet*, sondern müssen als narrativ organisierte Texte behandelt und entsprechend *interpretiert* werden (vgl. Schulze, 1997). Es ist also durchaus legitim, sie als Quellen zu betrachten, aber eben als Quellen »für Formen der Selbstwahrnehmung und der Selbstthematisierung«; »sprudeln« können sie mithin erst dann, »wenn sie als Erzählung in Wert gesetzt« werden (Günther, 2001, S. 51). Es gibt also, dies ist die schmerzhafteste Lektion der kritischen Selbstvergewisserung, die längst in allen genannten Disziplinen betrieben wird, keinen unmittelbaren Durchgriff auf das, was sich zugetragen hat. Was vorliegt, sind lediglich Erzählungen davon. Es existieren also weder verlässliche Tatsachenprotokolle, noch gibt es wirklichkeitstgetreue Abbildungen. Was stattdessen vorliegt, sind Texte, die eine narrative Struktur aufweisen, die auf Räume des Sagbaren, diskursive Kontexte und immer auch auf ihre Verfasser*innen sowie deren Selbst-Welt-Verhältnisse verweisen.

Die Differenz zwischen »erlebtem« und »erzähltem« Leben, zwischen Biografie als »Leben« und Biografie als »Text« (vgl. Schulze, 2006) geriert sich mithin als Reflexions- und Deutungsanlass für jene, die an der Arbeit mit auto(sozio)biografischem Material interessiert sind. Denn das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Realität (»Empirie«) und ihrer Schilderung ist mitnichten willkürlich, sondern sozial, diskursiv und institutionell geformt: »Die Regeln, mit denen diese Beziehung gestiftet wird (etwa ›Vermittlung‹, ›Verweisung‹, ›Referenz‹, ›Repräsentation‹, ›*Différance*‹), variieren je nach wissenschaftlichem Standpunkt, aber ihre Explikation muss von einer wissenschaftlichen Analyse erwartet werden« (Dausien, 2022, S. 69). Autobiografische Erzählungen lassen also die Frage nach präzisen Sachverhalten weitgehend unbeantwortet, aber was sie statt-

dessen liefern, ist womöglich ungleich wertvoller. Sie zeigen, so die Historikerin Ulrike Jureit, »wie Menschen ihre Geschichte rekonstruieren« (Jureit, 1997, S. 99), und weisen somit über das Individuum hinaus. Das Erlebte liegt somit nicht in einer Rohfassung vor, in einem gleichsam vordiskursiven Zustand; stattdessen gilt es einzuräumen, dass es nur zugänglich ist über situierte Subjekte und die narrativen Formen, in denen sie davon berichten.

Auf Spurensuche

Autobiografische Texte gleichen daher weder einem »Steinbruch«, noch stellen sie einen »Seelenspiegel« dar; sie müssen stattdessen als »>biographische Sinnkonstruktionen« betrachtet werden (vgl. Günther, 2001, S. 59; Sill, 1995). Sie sind damit jenseits der beliebten Entgegensetzung von Faktizität und Fiktionalität, von authentischer Darstellung und ideologischem Blendwerk angesiedelt. Dies ist durchaus kein Manko. Indem sie einen Zugang zu den unterschiedlichen Formen der Sinnstiftung und Erfahrungsverarbeitung ermöglichen, erweisen sie sich als wertvolle Quelle für »Prozesse der Subjektconstitution« (Günther, 2001, S. 60). Sie zeigen also das, wofür sich Karl Marx und Sigmund Freud, Jean-Paul Sartre und Michel Foucault, bell hooks und Jacques Rancière, Gayatri Ch. Spivak und Judith Butler interessierten – und immer noch interessieren: Wie reagieren Menschen auf die Zumutungen, die ihnen das Leben bereithält? Was machen sie unter Bedingungen aus sich, die nicht selbstgewählt sind? Und welche Bedeutung kommt Bildungseinrichtungen bei solchen ambivalenten Emanzipationsprozessen zu (vgl. Rieger-Ladich, 2022)?

Gerade weil den Geschichten von Bildungsaufsteiger*innen nicht nur hierzulande mit einer besonderen Gewogenheit begegnet wird, weil sie allenthalben auf große Resonanz treffen, ist es umso wichtiger, an einen elementaren Befund der Forschungen zu Selbstzeugnissen zu erinnern: Aller Rhetorik der Authentizität zum Trotz, verschaffen uns die Autor*innen keinen Einblick in die »wahren Verhältnisse«. Auch ihnen obliegt es nicht, die Herrschaftsverhältnisse zu »entlarven« und sie nun endlich in ihrer »tatsächlichen Verfasstheit« zu zeigen. Was sie hingegen sehr wohl vermögen, ist deren *Erleben* zu schildern. Die Selbstthematisierung ist somit durchaus kein Freibrief für das ungehemmte Ausleben narzisstischer Neigungen, sondern verschafft einen Zugang zu unterschiedlichen Modi

der Erfahrung. Sie zeigt, wie jene, die das Wort ergreifen und einen Text verfassen, gewaltförmige Sozialbeziehungen, patriarchale Familienstrukturen, symbolische Ordnungen und ökonomische Verhältnisse erleben, wie sie auf diese reagieren – und innerhalb dieser nach einem Ausweg suchen. Es gibt also auch hier keinen unmittelbaren Durchgriff auf die »realen Verhältnisse«. Aber diese hinterlassen in den Texten Spuren; sie nehmen die Form von Sedimenten an, die es zu untersuchen gilt. Dies hat, so schlussfolgert Theodor Schulze, auch Konsequenzen für die Analyse des Materials: »Die Interpretation ist nie nur auf das Individuum ausgerichtet, sondern immer zugleich auch auf die Gattung« (Schulze, 1997, S. 327).

Es ist auch dem Interesse an diesen »Spuren« der gesellschaftlichen Verhältnisse geschuldet, dass Eribon und Co. eben nicht die Tradition der Autobiografie fortschreiben. Sie machen zwar sich selbst zum Gegenstand, aber sie sind weniger an einer Feier der Singularität interessiert als daran, Zusammenhänge aufzudecken, die über sie hinausweisen (vgl. Bude, 1985, S. 425). Sie modifizieren daher den Blick auf die eigene Person, suchen im Individuellen den Niederschlag des Kollektiven zu erkennen – und betrachten sich als einen typischen Fall, der Aufschluss zu geben vermag über soziale Strukturen (vgl. Bude, 1985; Schulze, 1997). Die eigentümliche Hybridität der Gattung hat hier ihre Ursache: Wenn die eigenen Erfahrungen zu einer Sonde werden sollen, wenn die Rekonstruktion des Bildungsaufstiegs auch neue Zugänge zur Analyse von Herrschaftsverhältnissen ermöglichen soll, dann kann es sich als erkenntnistiftend erweisen, die Schilderungen persönlicher Erlebnisse etwa um soziologische Überlegungen und philosophische Reflexionen zu ergänzen. Und so muss es auch nicht verwundern, dass manche Exemplare dieser neuen Gattung auf den letzten Seiten mit einem Literaturverzeichnis aufwarten.

Wir interessieren uns also für eine Textsorte, die eigentümlich schillert. Zwischen Literatur und Wissenschaft situiert, wird sie zu einem Medium derer, die den sozialen Raum durchquert haben und nun von ihrem sozialen Aufstieg berichten. Sie schildern zu diesem Zweck die soziale Klasse, in der sie aufgewachsen sind, beschreiben die Beziehungen zu ihren Eltern und Geschwistern und verwenden häufig auch viel Zeit darauf, ihren Schulbesuch zu skizzieren. Sie rekonstruieren also einen Prozess der Ablösung und berichten von Begebenheiten und Begegnungen, die sie als bedeutsam erlebt haben. Auch wenn in pädagogischen Kontexten in diesem Zusammenhang gerne (und bisweilen etwas leichtfertig) von Emanzipation gesprochen wird (Grabau, 2017; Rieger-Ladich, 2017; Bünger, 2020;

Petrik, 2023), ist der Sound dieser Bücher doch ein anderer. Selbst wenn immer wieder einmal der Stolz auf das Erreichte durchscheint und eine gewisse Genugtuung über die erworbene Anerkennung festzustellen ist, sind viele doch von einer Mischung aus Wut, Zorn und Scham geprägt (Petrik, 2022). Triumphgefühle werden kaum einmal artikuliert. Hier versuchen jene, die sich nach einem Leben sehnen, das von weniger Leid und Elend, von weniger Armut und Gewalt geprägt ist, Rechenschaft abzulegen; sie ziehen Bilanz. Sie blicken auf einen Weg zurück, der – nach den Kriterien der bürgerlichen Gesellschaft – zwar höchst erfolgreich verlaufen ist, der aber auch einen hohen Tribut fordert. Davon berichten sie; das ist ihr Material. Und auf diese Weise gewähren sie uns, ihren Leser*innen, Einblicke in das Aufwachsen in einer kapitalistisch organisierten Klassengesellschaft, die eben auch von Nationalismus und Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, von Sexismus und Queerfeindlichkeit geprägt ist. Sie schildern also ihre Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen, die von Asymmetrien und Ungleichheiten, Abhängigkeiten und Ressentiments geprägt sind. Aber – es bleiben doch stets (ihre) Erfahrungen, von denen sie erzählen.

Dieser Hinweis erscheint uns deshalb wichtig, weil dieser Sachverhalt, wie im Falle der Autobiografie auch, leicht in Vergessenheit zu geraten droht. Die Geschichten, die sie erzählen, sind so bewegend, dass ihre narrativen Qualitäten bisweilen aus dem Blick geraten. Für ein überwiegend weißes, bürgerliches Publikum gleichen die Erzähler*innen damit Ethnograf*innen, die von abenteuerlichen Exkursionen zurückkehren und nun von fremden Ländern, bizarren Ritualen und exotischen Gebräuchen zu berichten wissen. Gleichsam einem Othering (vgl. Künstler & Massóchua, 2022) »von unten« – denn aufgrund der spezifischen Situierung und Perspektivität des erzählenden Ichs sind es doch zumeist die bildungsbürgerlichen Sphären, die als fremd und ungewöhnlich geschildert werden. Und doch bleiben die scharfsinnigen Beobachter*innen stets *Erzähler*innen*.

Schreiben als Intervention

So unterschiedlich die Lebenswege sind, die Didier Eribon und Annie Ernaux, Ocean Vuong und J. D. Vance, Dinçer Gücyeter und Karin Struck zurückgelegt haben, sie alle eint die Erfahrung, zum Opfer von Diskriminierung und Herabwürdigung geworden zu sein. Sie sind auf schmerzhaft

Weise mit der Herablassung gesellschaftlicher Eliten und der Arroganz des Bürgertums konfrontiert worden, nicht eben selten auch mit Rassismus, Sexismus und Homosexuellenfeindlichkeit. Und dies durchaus nicht nur im Privatleben, in informellen Kontakten, sondern auch in den Einrichtungen des Bildungswesens. Es sind also jene Organisationen, die mit der Umsetzung der Meritokratie betraut sind und ihnen den sozialen Aufstieg ermöglichen, die sich auch als Orte der Beschämung erweisen. Sie bleiben, allen Erfolgen zum Trotz, für die Autor*innen autozoziobiografischer Texte hochgradig ambivalente Einrichtungen. Von diesen Erfahrungen berichten sie. Und suchen damit, in den Lauf der Dinge einzugreifen.

Wir haben in unserem Beitrag nun keine methodische Handreichung entworfen, auch keine *step-by-step* Analyseanleitung autozoziobiografischer Texte. Vielmehr verstehen wir unsere Überlegungen als »Beipackzettel«, der bei der Hinwendung zu diesen Büchern behilflich sein kann und über Risiken und Nebenwirkungen gleichermaßen aufklärt wie über Chancen und Perspektiven. Zugleich wissen wir um die Beweglichkeit der Gattung, die nicht nur von den Regeln des Buchmarktes, sondern auch der gesellschaftlichen »Ökonomie der Aufmerksamkeit« (Franck, 1998) dirigiert wird. Sie gilt es im Auge zu behalten, genauso wie ihre Effekte und Bezugnahmen. Hilfreich erscheint uns bei der Befragung autozoziobiografischer Texte auf ihr Wissen die Überschreitung disziplinärer Grenzen: Wie Historiker*innen über Selbstzeugnisse nachdenken, welche Befunde die Soziologie zum Verhältnis der Beschaffenheit von Welt und ihrer subjektiven Wahrnehmung bereithält, wie Philosoph*innen über Narrativität und Identität nachdenken und welche Gattungskritik der Germanistik längst einheimisch ist – von all jenen Debatten profitiert die Auseinandersetzung mit Autozoziobiografien. Als hybrider Gegenstand *sui generis* verlangt sie nach vielfältigen, transdisziplinären Perspektiven.

Literatur

- Albrecht-Heide, A. (1974). *Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges*. Athenaeum-Verlag.
- Alheit, P. (1997). »Individuelle Modernisierung« – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In S. Hradil (Hrsg.), *Die Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 941–951). Campus.
- Alheit, P. (2022). Autobiographie und sozialer Aufstieg. Der unvermeidbare Zwang zur Selbstreflexivität und seine Varianten. In J. Demmer, D. Rothe, D. Schwendowius &

- C. Thon (Hrsg.), *Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (S. 131–128). Campus.
- Alheit, P. & Schömer, F. (2009). *Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute*. Campus.
- Baron, C. (2020). *Ein Mann seiner Klasse*. Claassen.
- Baßler, M. (2022). *Populärer Realismus. Vom International Style gegenwärtigen Erzählens*. Beck.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Blome, E. (2024). *Ungleiche Verhältnisse. Bildungsgeschichten als literarische Soziologie*. Wallstein.
- Blome, E., Lammers, P. & Seidel, S. (2022). *Autosozio-biographie. Poetik und Politik*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64367-9>
- Blome, F. (2023). *Universitätskarrieren und soziale Klasse. Soziale Aufstiegs- und Reproduktionsmechanismen in der Rechts- und Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Bohrer, K.-H. (2017). *Jetzt. Geschichte meines Abenteuers mit der Phantasie*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). Die biographische Illusion. In ders., *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 75–83). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Suhrkamp.
- Bublitz, H. (1980). *Ich gehöre irgendwie so nirgends hin ... Arbeitertöchter an der Hochschule*. Focus-Verlag.
- Bude, H. (1985). Die individuelle Allgemeinheit des Falls. In H.-W. Franz (Hrsg.), *22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen* (S. 84–86). Weststadt Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27811>
- Büniger, C. (2020). Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation. Kritische Bildungstheorie weiter erzählen. In C. Gärtner & J. H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik* (S. 341-360). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_19
- Dausien, B. (2022). Biographie. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 63–71). Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51932-schlüsselbegriffe-der-allgemeinen-erziehungswissenschaft.html>
- Dostojewski, F. M. (1999). *Erniedrigte und Beleidigte*. Piper.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Suhrkamp.
- Eribon, D. (2017). *Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege*. Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2017). *Die Jahre*. Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2019). *Der Platz*. Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2020). *Die Scham*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve Verlag.

- Franck, G. (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. Hanser.
- Genette, G. (2001). *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Suhrkamp.
- Grabau, C. (2017). Kollektive Konversionen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 315–334). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_16
- Günther, D. (2001). »And now for something completely different«. Prolegomena zur Autobiographie als Quelle der Geschichtswissenschaft. *Historische Zeitschrift*, 272(1), 25–62. <https://doi.org/10.1524/hzhz.2001.272.jg.25>
- Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Suhrkamp.
- Haerlin, U. & Niklaus, E. (1978). *Identitätskrisen. Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung*. UTB Haupt.
- Hahn, A. (1982). Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse. Selbstthematization und Zivilisationsprozeß. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34(3), 407–434.
- Hahn, A. (1987). Identität und Selbstthematization. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematization und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis* (S. 9–24). Suhrkamp.
- Hahn, A. (2000). *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie*. Suhrkamp.
- Henningsen, J. (1962). Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. *Neue Sammlung* 2, 450–461.
- Jancke, G. & Ulbrich, C. (2005). Vom Individuum zur Person. Neue Konzepte im Spannungsfeld von Autobiographietheorie und Selbstzeugnisforschung. *Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung* 10 (S. 7–27). Wallstein.
- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Konstanz University Press.
- Jureit, U. (1997). Authentische und konstruierte Erinnerung. Methodische Überlegungen zu biographischen Sinnkonstruktionen. *Werkstatt Geschichte*, 18(6), 91–101. https://werkstattgeschichte.de/alle_ausgaben/endloesung/
- Jurt, J. (1995). *Das literarische Feld. Das Konzept Pierre Bourdieus in Theorie und Praxis*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kessler, F. (2014). Lassen Sie mich durch, ich bin Arztsohn! *ZEIT*, 4. <https://www.zeit.de/2014/04/deutsche-gegenwartsliteratur-brav-konformistisch>
- King, V. (2022). *Sozialanalyse. Zur Psychoanalyse des Sozialen mit Pierre Bourdieu*. Psycho-sozial-Verlag.
- Kohli, M. (1981). »Von uns selber schweigen wir«. Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In W. Lepenies (Hrsg.), *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin. Bd. 1* (S. 428–465). Suhrkamp.
- Kracauer, S. (1977). Die Biographie als neubürgerliche Kunstform. In ders., *Das Ornament der Masse. Essays* (S. 75–80). Suhrkamp.
- Künstler, P.S. & Massóchua, J. (2022). Othering. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 319–326). Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51932-schlueselbegriffe-der-allgemeinen-erziehungswissenschaft.html>
- Lejeune, P. (1994). *Der autobiographische Pakt*. Suhrkamp.
- Maschmann, T. (2021). *Bildungsaufstieg, Biografie und familiale Figuration. Eine intergenerationale Studie*. Springer VS.

- Mau, S. & Schöneck, N.M. (2015). *(Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten*. Suhrkamp.
- McGarvey, D. (2019). *Armutssafari. Von der Wut der abgehängten Unterschicht*. Luchterhand.
- Miethe, I. (2017). Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 686–707. <https://doi.org/10.25656/01:18822>
- Miethe, I., Soremski, R., Suderland, M., Dierckx, H. & Kleber, B. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Barbara Budrich.
- Ohde, D. (2020). *Streulicht*. Suhrkamp.
- Ortmann, H. (1971). *Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg*. Juventa.
- Petrik, F. (2022). Auf Klassenfahrt. Überlegungen zu Scham und Bildungsaufstieg. *Empirische Pädagogik*, 36(4), 483–498.
- Petrik, F. (2023). Emanzipation. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 131–138). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_17
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Suhrkamp.
- Raulff, U. (2014). *Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens*. Klett-Clotta.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, M. (2012). »Biographien« und »Lebensläufe«. Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(4), 606–623.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 335–362). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_17
- Rieger-Ladich, M. (2020). Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen. In M. Rieger-Ladich, R. Casale & Ch. Thompson (Hrsg.), *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und methodische Studien* (S. 12–36). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2022). *Das Privileg. Kampfvokabel und Erkenntnisinstrument*. Reclam.
- Rieger-Ladich, M. & Grabau, C. (2018). Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufsteigers. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 788–804. <https://doi.org/10.25656/01:22174>
- Rieger-Ladich, M. & Petrik, F. (2022). Ein Rapper von Glasgows south side. Darren McGarvey über Männlichkeit. In G. Schuhen, M. Schröer & L. Henk (Hrsg.), *Prekäre Männlichkeiten. Klassenkämpfe, soziale Ungleichheit und Abstiegsnarrative in Literatur und Film* (S. 291–318). transcript.
- Rieger-Ladich, M. & Petrik, F. (i.E.). Vollmundige Versprechungen. Über Risiken und Nebenwirkungen der Rede vom Bildungsaufstieg. In G. Weiß, M. Brinkmann & K. Jergus (Hrsg.), *Zukunft – zwischen Öffnungen und Schließungen. Zur gegenwärtigen Problematik pädagogischer Zukunftsentwürfe*. Beltz Juventa.
- Rutschky, M. (1998). *Lebensromane. Zehn Kapitel über das Phantasieren*. Steidl.
- Sandel, M. (2020). *Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt*. Fischer.
- Scherr, A. (2014). Unwahrscheinliche Bildungsprozesse. Über die Grenzen reprodu-

- tionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Bildung und Arbeit* (S. 291–309). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7_14
- Schlüter, A. (1992). *Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität*. Deutscher Studien-Verlag.
- Schmidt, S., Krämer, S. & Voges, R. (2011). *Politik der Zeugenschaft. Zur Kritik einer Wissenspraxis*. transcript.
- Schulze, T. (1993). Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten Lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 174–226). Beltz Juventa.
- Schulze, T. (1997). Interpretation von autobiographischen Texten. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–340). Beltz Juventa.
- Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Auflage, S. 35–57). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_3
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Schütze, F. (1996). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 116–157). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_7
- Sill, O. (1995). »Über den Zaun geblickt«. Literaturwissenschaftliche Anmerkungen zur soziologischen Biographieforschung. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 8(1), 28–42.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Beltz Juventa. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3316-8>
- Spoerhase, C. (2017). Politik der Form. Autosoziobiografie als Gesellschaftsanalyse. *Merkur*, 71(818), 27–37.
- Spoerhase, C. (2018). Aufstiegsangst: Zur Autosoziobiographie des Klassenübergängers. Nachwort. In C. Jaquet (Hrsg.), *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht* (S. 231–253). Konstanz University Press.
- Thomä, D., Schmid, U. & Kaufmann, V. (2015). *Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiographie*. Hanser.
- Von Moos, P. (2004). *Unverwechselbarkeit. Persönliche Identität und Identifikation in der vormodernen Gesellschaft*. Böhlau.
- Von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. transcript.
- Wietschorke, J. (2023). The transclass and the common people. Autosociobiographies and the anti-elitist imaginary. In M. Ege & J. Springer (Hrsg.), *The Cultural Politics of Anti-Elitism* (S. 78–95). Routledge.
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.

Yağdı, Ş. (2019). *Bildungsaufstieg mit Migrationshintergrund. Ressourcen und Strategien der türkischstämmigen zweiten Generation*. Springer VS.

Biografische Notizen

Markus Rieger-Ladich, Prof. Dr., lehrt Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Analyse und Kritik von Privilegien, Bildungstheorie, Bildungsaufstieg und Autoethnografie.

Flora Petrik, M. A., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Pädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre zählen soziale Ungleichheit in Schule und Universität (mit besonderem Fokus auf soziale Klasse und Pierre Bourdieus Praxistheorie), interpretative Sozialforschung sowie wissenschaftstheoretische und methodologische Fragestellungen.

Transclasse en classe

Bildung und Selbstbildung im autosozio biografischen Werk der Schriftstellerin und Lehrerin Annie Ernaux

Gregor Schuhen

»Écrire la vie« – Biografisches Erzählen als Lebensprojekt

Die Nobelpreisträgerin Annie Ernaux gilt als Pionierin einer neuen Gattung, der sie selbst den Namen »Autosozio biografie« gegeben hat (vgl. Ernaux, 2011a [2003], S. 23). Es handelt sich dabei um eine hybride Erzählform, die das autobiografische Erleben in einem konkreten sozialen Kontext situiert, wobei beide Seiten – das Ich und die Gesellschaft – eine gleiche Gewichtung im Raum des Textes erhalten. Ernaux stellt klar, dass ihr die autobiografische Form im Sinne von »Der Autor spricht von sich selbst« nicht ausreichend war, weil in den Erzählungen der französischen Schriftstellerin entscheidende Prägungen des Ichs, die etwa von den Normen eines spezifischen Milieus ausgehen, in der klassischen Form der Ich-Erzählung nur eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. ebd.). Autosozio biografische Texte stellen mithin eine Mischform dar, die sich an der Schnittstelle von autobiografischer Erzählung, soziologischer Studie und Geschichtsschreibung verorten lassen und dezidiert nicht als Romane kategorisiert werden können, wie Ernaux in ihrem Werk *Une femme* (1987; dt.: *Eine Frau*, 2019b) ausführt: »Ceci n'est pas une biographie, ni un roman naturellement, peut-être quelque chose entre la littérature, la sociologie et l'histoire« (Ernaux, 1987, S. 106).¹ Durch die Nähe zur Soziologie erscheinen diese Texte als per se »wissenschaftsaffin« (Blome et al., 2022, S. 1), und Ernaux selbst macht aus der wissenschaftlichen Grundierung ihrer Werke keinen Hehl, bezeichnet sich gar als »ethnologue de moi-même« (Ernaux, 1997, S. 40), als Ethnologin ihrer selbst. Ihre größte Beeinflussung geht dabei vom soziologischen Werk Pierre Bourdieus aus, wie sie an

1 Dt.: »Dies ist keine Biographie und natürlich auch kein Roman, eher etwas zwischen Literatur, Soziologie und Geschichtsschreibung« (Ernaux, 2019b, S. 88).

verschiedenen Stellen betont hat (vgl. u. a. Ernaux, 2022a [2002], 2005, 2013, 2015). Schon seine frühen, mit Jean-Claude Passeron verfassten Studien zum französischen Bildungssystem – *Les héritiers* (1964) und *La reproduction* (1970) – und dann vor allem die Lektüre von *La distinction* (1979; dt.: *Die feinen Unterschiede*, 1982) haben ihr, wie sie kürzlich in einem SPIEGEL-Interview wiederholte, die adäquate Sprache gegeben, um über ihr Herkunftsmilieu und den Klassenwechsel zu schreiben (vgl. Ernaux, 2023b).

Die auto-soziobiografische Form ermöglicht es mithin, die eigene Lebensgeschichte als Teil eines gesellschaftlichen Machtgefüges darzustellen, und zwar im Kontext der sozialen Gegenwart, »an der die Akteur:innen aktiv mitwirken und der sie sich gleichermaßen ausgesetzt fühlen« (Blome et al., 2022, S. 3) – man könnte sagen, dass sowohl das Erzähler-Ich, das die bourgeoise Positionalität der Schriftstellerin Ernaux markiert, als auch das erzählte Ich, also jenes der jungen Annie Duchesne aus einfachen Verhältnissen, gleichsam kollektiviert werden. Bezeichnenderweise benennt Ernaux das Ich in ihren auto-soziobiografischen Texten als »je transpersonnel« (Ernaux, 1993), d. h. als transpersonales Ich, da das eigene Leben und Erleben immer als repräsentativ für bestimmte soziale Klassenzugehörigkeiten zu verstehen ist.

Wenn man bedenkt, worüber Ernaux in ihren Texten schreibt, mag diese Form literarisch vermittelter Kollektivierung auf den ersten Blick paradox erscheinen, da es sich durchweg um sehr persönliche, ja intime Erlebnisse und Gegenstände handelt, die jeweils näher unter die Lupe genommen werden: In ihrem ersten auto-soziobiografischen Text *La place* (1983; dt.: *Der Platz*, 2019a) erzählt sie die Lebensgeschichte ihres Vaters, dem als Sohn eines besitzlosen Bauern immerhin ein bescheidener Aufstieg zum Café- und Ladenbesitzer gelingt; *Une femme* widmet sich dem Leben ihrer Mutter; *La honte* (1997; dt.: *Die Scham*, 2020) entwirft das Tableau von Ernaux' Jugend und schildert die Wurzeln ihrer lebenslang empfundenen sozialen Scham; in *L'événement* (2000; dt.: *Das Ereignis*, 2021) geht es um eine heimliche Abtreibung in den frühen 1960er Jahren; *Mémoire de fille* (2016; dt.: *Erinnerung eines Mädchens*, 2018) erzählt vom sexuellen Erwachen der jungen Annie, das – ohne dass der Begriff fällt – aus heutiger Sicht als Vergewaltigungserfahrung charakterisiert werden muss. Einige dieser Themen hatte Ernaux bereits in ihren ersten Texten (1974–1980) bearbeitet. Diese wurden noch dezidiert als Romane gelabelt, d. h. Ernaux hatte dort noch nicht das auto-soziobiografische Modell entwickelt und

stattdessen mit Strategien der Fiktionalisierung und Emotionalisierung gearbeitet. Seit *La place* hat Ernaux mit der Autosozio-biografie nicht nur eine passende literarische Form für sich entdeckt, sondern auch ein neues Stilideal, das sie zunächst als »écriture plate« (Ernaux, 1983, S. 24), später als »écriture factuelle« (Ernaux, 2014, S. 70) bezeichnet. Bei der *écriture plate* geht es um eine Emanzipation vom literarischen Schreiben, mithin um den Verzicht auf Affekt, Ornament und Fiktion – Sonja Finck übersetzt *écriture plate* mit »sachliche[m] Ton« (Ernaux, 2019a, S. 20). Diese Stilentscheidung muss als politisch betrachtet werden, da es Ernaux darum geht, den dominierten Klassen, über die sie schreibt, nicht noch durch elaborierte literarische Verfahren eine weitere Form der Dominanz aufzubürden. Sie möchte im Gegenteil keine Komplizenschaft »mit dem kultivierten Leser« aufkommen lassen (vgl. Ernaux, 2011a [2003], S. 34) und stattdessen erreichen, dass auch die Menschen aus ihrem Herkunftsmilieu dazu in der Lage sind, ihre Texte zu lesen (und zu verstehen): »Ich frage mich, ob der wahre Zweck oder Antrieb meines Schreibens nicht ist, von denen gelesen zu werden, die sonst nicht lesen« (Ernaux, 2022c, S. 88).

Wenn man tatsächlich alle Texte von Ernaux betrachtet, fügen sich insgesamt zwei große Narrative zusammen: Zum einen die Lebens- und Emanzipationsgeschichte einer Frau, der ein beachtlicher Bildungsaufstieg gelingt, und zum anderen die Sozialgeschichte Frankreichs nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs – Mikro- und Makroskopie sozusagen. Man könnte nun den individuellen Lebensweg der Schriftstellerin als hoffnungsvolles Erfolgsnarrativ der Wirtschaftswunderzeit lesen, doch macht Ernaux deutlich, dass sie ihre Biografie keineswegs als optimistische *selfmade-woman*-Geschichte verstanden wissen will, sondern als den durch und durch mühsamen Weg sozialer Nicht-Reproduktion, voller Scham und Demütigungen, der keineswegs das hehre Ideal der Chancengleichheit für alle bestätigen soll. Deutlich wird das vor allem dann, wenn es um Schilderungen der eigenen Schulzeit geht, mithin um den Stellenwert von Bildung und die Rolle der Bildungsinstitutionen. Um diese persönlichen Erfahrungen im Spiegel der Bildungspolitik der französischen Nachkriegszeit soll es im Folgenden gehen. Da die in den Autosozio-biografien vermittelten Aufstiegsgeschichten immer auch *Bildungsgeschichten* sind (vgl. Spoerhase, 2017, S. 31), wird Bildung als wichtigster Schlüssel zum angestrebten Klassenübergang erachtet. Darauf aufbauend werden im nächsten Schritt die aus Ernaux' Erfahrungen als Klassenflüchtling abzuleitenden Konsequenzen für ihre eigene Rolle als Gymnasiallehrerin diskutiert, bevor ab-

schließlich nach dem Nutzen auto-soziobiografischer Texte im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften gefragt wird.

Das *transclasse*-Modell: Bildung als Schlüssel zum sozialen Aufstieg

»Je n'acceptais qu'un seul héritage, celui que m'avaient donné l'école, l'université et la littérature« (Ernaux, 2022d, S. 32).² Wie hier in *Retour à Yvetot* betont Ernaux in vielen ihrer Werke, dass Bildung – mithin das, was Bourdieu unter kulturellem Kapital versteht – als solide Basis für einen gelungenen sozialen Aufstieg unabdingbar ist. Bourdieu fächert das kulturelle Kapital in drei Subkategorien auf: Zum einen spricht er vom inkorporierten Kulturkapital, worunter *grosso modo* der Erwerb von Bildung verstanden wird, der dann den Habitus entscheidend beeinflusst: »Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er >bildet sich<« (Bourdieu, 1992, S. 55). Wichtig ist, dass sich die »Inkorporierung von kulturellem Kapital [...] – je nach Epoche, Gesellschaft und Klasse in unterschiedlich starkem Maße – ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewusst vollziehen [kann]<« (ebd., S. 56f.). Entscheidend für die erfolgreiche Akkumulation ist dabei aber die für die Inkorporierung nötige Verausgabung von Zeit – sowohl die verfügbare Zeit des Sich-Bildenden als auch die »nutzbare Zeit [...] in der Familie [...], um die Weitergabe des Kulturkapitals zu ermöglichen und einen verzögerten Eintritt in den Arbeitsmarkt zu gestatten« (ebd., S. 72). Als zweite Unterkategorie führt Bourdieu das objektivierte Kulturkapital an, das im Wesentlichen aus materiellen Bildungs- und Kulturgütern besteht: Bücher, Gemälde, Musikinstrumente etc. Heute würde man sicher auch technisches Equipment wie Laptops oder Tablets dazu rechnen. Als letztes nennt Bourdieu das institutionalisierte Kulturkapital, womit er etwa schulische oder akademische Abschlüsse meint, die ganz wesentlich über die Position des Menschen im sozialen Raum entscheiden: »Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen« (ebd., S. 62). Bourdieus Kapitalverständnis liegt die Idee zugrunde, dass die einzelnen

2 Dt.: »Ich nahm nur ein einziges Erbe an und zwar das, was mir die Schule, die Universität und die Literatur mitgegeben hatten« (Übers. G.S.).

Arten – also neben dem kulturellen das ökonomische und soziale Kapital – niemals unabhängig voneinander akkumuliert werden können, sondern im Verhältnis permanenter Kapitalumwandlung stehen. So muss man sich objektivierte Kulturkapital auch finanziell erlauben können. Auch die für den Erwerb von Bildungskapital erforderliche Zeit muss aus ökonomischer Sicht abgesichert sein: »Es ist unmittelbar ersichtlich, dass die zum Erwerb erforderliche Zeit das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital darstellt« (ebd., S. 58). Aber diese Logik der Konvertibilität funktioniert nicht nur in eine Richtung, »denn die Bildungsinvestition hat nur Sinn, wenn die Umkehrbarkeit der ursprünglichen Umwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital zumindest teilweise objektiv garantiert ist« (ebd., S. 62). Mit anderen Worten: Bildung soll sich auch rein finanziell lohnen.

Indem Bourdieu – klar über Marx hinausgehend – Bildung als eine Form von Kapital begreift, macht er automatisch deutlich, dass dieses Kapital nicht jedem in gleichem Maße zur Verfügung steht, ja dass Bildung bzw. die Verfügbarkeit von Bildung immer auch einen Ungleichheitsmarker darstellt, möglicherweise für Bourdieu sogar den alles Entscheidenden. So lässt sich erklären, wie auch Markus Rieger-Ladich vermutet, dass Bourdieu seine umfassenden Gesellschaftsanalysen ausgerechnet mit zwei gewichtigen Studien zum Bildungssystem beginnt, »weil sich hier, wie unter einem Brennglas, besonders anschaulich die »Kämpfe« studieren lassen, von denen die kapitalistischen, klassenförmig verfassten Gesellschaften der westlichen Welt geprägt werden« (Rieger-Ladich, 2018, S. 386).

Die Lektüren dieser frühen Arbeiten Bourdieus zum Bildungssystem waren auch Annie Ernaux' erste Berührungspunkte mit dem Werk des Soziologen, wie sie sich selbst in einem Beitrag zum Einfluss Bourdieus auf ihr eigenes Schreiben erinnert (vgl. Ernaux, 2013, S. 23). Unter Bildung versteht Ernaux also nicht nur die professionalisierten Formen schulischer und universitärer Institutionen, sondern auch die vorwiegend intrinsische Bereitschaft, sich auf Lektüren einzulassen bzw. einfacher ausgedrückt: die Lust am Lesen. Bereits in ihrem ersten publizierten Text *Les armoires vides* (1974; dt.: *Die leeren Schränke*, 2023a) schildert sie die Biografie ihres Alter Egos Denise Lesur – man beachte die Nähe des Nachnamens zum semantischen Feld des Lesens (*lecture, liseur*) – als eine Geschichte von Bildungsambitionen, die zuallererst durch das Vergnügen an der Lektüre literarischer Texte geweckt werden. Meist handelt es sich zu Beginn ihrer Lesebiografie um populäre Werke, die zuvor Denises Mutter gelesen

hatte, oder um Literatur für junge Leserinnen, in denen die katholischen Normen und Werte der Mädchenerziehung vermittelt werden. Da Ernaux als Einzelkind aufwächst und ihre Eltern sie von der Hausarbeit fernhalten, flüchtet die junge Annie in die Welt der Literatur und lernt auf diesem Weg erstmals andere Milieus als das eigene kennen: »Fuir dans ces belles histoires ... [...] J'avais la tête remplie d'une foule des gens libres, riches et heureux ou bien d'une misère noire, superbe, pas de parents, des haillons, des croûtes de pain, pas de milieu«³ (Ernaux, 1974, S. 80). In diesem Zitat stecken zwei Wörter, die den Motivationsimpuls für den späteren Klassenwechsel liefern: *fuir* (flüchten) und *milieu*. In einem Vortrag in ihrer Heimatstadt Yvetot im Jahr 2012 kommt Ernaux auf diesen Impuls zurück: »Pas d'autre monde qu'Yvetot, cela restera vrai pendant longtemps – jusqu'à dix-huit ans – mais il y avait déjà et il y aura pour moi, de plus en plus, deux sources d'évasion, le savoir de l'école et la lecture«⁴ (Ernaux, 2022d, S. 22). Bevor wir uns Ernaux' Schulzeit an einer katholischen Privatschule zuwenden, sei noch einmal die grundlegende familiäre Disposition des jungen Mädchens zusammengefasst: Die Eltern entscheiden sich – entgegen den klassenspezifischen Familiennormen – dazu, nur ein Kind zu haben, damit sie diesem eine möglichst solide schulische Ausbildung finanzieren können. Diese Entscheidung der Eltern veranschaulicht Bourdieus Verständnis der Konvertibilität ökonomischen Kapitals in institutionalisiertes Kulturkapital. Da Ernaux ohne Geschwister aufwächst und keinen häuslichen Verpflichtungen nachkommen muss, entdeckt sie das Lesen als Tor zu anderen Welten. Diese Freizeitbeschäftigung wird insbesondere von der Mutter, die selbst jede ihrer wenigen freien Minuten mit Lesen verbringt, nach Kräften unterstützt. Die Mutter kann daher – zumindest in ihrer Rolle als Leserin – als Vorbild bezeichnet werden. Es ist die Mutter, die dem Kind den wichtigsten Antrieb für die Inkorporierung von Bildungskapital bereitstellt, indem sie ihr die erforderliche Zeit zur Verfügung stellt. Aus diesen Gründen mag Ernaux' Herkunftsmilieu aus bürgerlicher Sicht zwar als bildungsfern, aber keineswegs als bildungsfeindlich bewertet werden. Auch

3 Dt.: »In diese schönen Geschichten flüchten ... [...] Meinen Kopf bevölkerten Menschen, die entweder frei, reich und glücklich waren oder aber in bitterer, romantischer Armut lebten, ohne Eltern, mit Lumpen und Brotkrumen, ohne Herkunft« (Ernaux, 2023a, S. 92).

4 Dt.: »Keine andere Welt als Yvetot, das wird lange Zeit – bis zu meinem achtzehnten Lebensjahr – so bleiben, aber es gab schon damals und wird für mich, immer mehr, zwei Quellen der Fluchtimpulse geben, das Schulwissen und das Lesen« (Übers. G. S.).

wenn die finanziellen und kulturellen Mittel im Hause Duchesne (so der Mädchenname der Autorin) stets limitiert sind, schaffen die Eltern mit ihrer Familienplanung und ihren Investitionen günstige Voraussetzungen für die geglückte Bildungsbiografie ihrer Tochter, wobei die Mutter klar als treibende Kraft benannt wird.

Das junge Mädchen beschreitet fortan den Parcours des Klassenübergängers. Die Philosophin Chantal Jaquet hat in ihrer viel beachteten Studie *Les transclasses ou la non-reproduction* (2014, dt.: *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*, 2018) versucht, die Verläufe solch unwahrscheinlicher Bildungsbiografien zu systematisieren. Sie versucht mithin das scheinbar Unmögliche, nämlich eine ohne empirisches Material gestützte Theorie des Klassenüberläufers, also eine allgemeine Regel des Unregelmäßigen aufzustellen: »Das Auftreten einiger Einzelfälle, die nicht die allgemeine Regel bestätigen, kann nicht ausreichen, deren Realität zu entkräften oder zu leugnen« (Jaquet, 2018, S. 15). Aufgrund des Mangels an empirischen Daten greift Jaquet – neben eigenen Erfahrungen und den Biografien von Bourdieu, Ernaux und Eribon – immer wieder auf literarische Figuren zurück, etwa auf Stendhals Julien Sorel (aus *Le rouge et le noir*, dt. *Rot und Schwarz*, 1830) oder Balzacs Eugène de Rastignac (aus *Le Père Goriot*, dt. *Vater Goriot*, 1834/35) und begründet ihr Vorgehen mit dem realistischen Potenzial, mithin der Weltbezogenheit dieser Romane: »Die Philosophie kann in der Tat der Literatur nicht entbehren, die ihr ein Feld von Erfahrungen und Hypothesen liefert, von deren Reichtum und deren Richtigkeit sie sich allzu oft keine Vorstellung macht« (ebd., S. 25). Damit macht sie einerseits deutlich, dass sie eben keine soziologische Studie vorlegen möchte und andererseits, dass unwahrscheinlichen Aufstiegen stets ein hohes narratives Potenzial innewohnt und dass der Ehrgeiz des Aufsteigers durch seine mimetischen Qualitäten stets Rückschlüsse auf gesellschaftliche Machtstrukturen zulasse. Der Aufsteiger muss nämlich, um an sein Ziel zu gelangen, die Verhaltensweisen, die Codes und den Geschmack der herrschenden Klassen imitieren, um am Ende zu reüssieren. Daher, so Jaquet, sei der Ehrgeiz stets mimetisch.

Für die außerordentliche Figur des Bildungsaufsteigers hat Jaquet in Analogie zu dem bereits popularisierten *transgender*-Begriff den Neologismus *transclasse* erfunden. Dieser Terminus erscheint ihr weniger wertend und emotional aufgeladen als der in Frankreich bis dato übliche Begriff des *transfuge de classe* (»Klassenflüchtling«), der immer auch negative Konnotationen wie Verrat oder Desertion mitführe (vgl. Jaquet, 2018, S. 19).

Außerdem erlaube es der Begriff *transclasse* auch, andere Formen der sozialen Mobilität zu denken als die von unten nach oben. Als *transclasses* charakterisiert Jaquet soziale Akteure und Akteurinnen, die trotz sozialer Mobilität ein Leben lang zwischen zwei Klassen feststecken. Sie meint damit die häufig schambehaftete Erfahrung, dass *transclasses* niemals ganz ihr Herkunftsmilieu abstreifen können und sich auch im neuen Milieu nie vollständig angekommen fühlen. Sie beschreibt damit ein ähnliches Phänomen, das Bourdieu anhand seiner eigenen Biografie entdeckt hatte und das er als »gespaltenen Habitus« bewertet (Bourdieu, 2002, S. 116). Das Konzept des Habitus erscheint Jaquet wiederum als zu statisch und als zu sehr festgelegt auf die klassischen Ungleichheitskategorien *class*, *gender* und *race*. Sie schlägt stattdessen das von Spinoza entlehnte Modell der Komplexion vor, das es erlaube, die Subjektwerdung im Allgemeinen und soziale Mobilität im Besonderen auch jenseits dieser etablierten Platzanweiser zu denken. Komplexion definiert Jaquet – auch in Abgrenzung zum Modell der Intersektionalität – wie folgt:

»Komplexion heißt notwendigerweise immer, Interindividualität zu denken, d. h. sich selbst als in Beziehung zu anderen zu verstehen. [...] Während bei der Intersektionalität wie bei einer Kreuzung manchmal nur eine Überschneidung zweier vermeintlicher Gegensätze Beachtung findet, legt die Komplexion das Augenmerk auf die Knotenpunkte aller möglichen verschiedenen Kategorien, die in einem Ich zusammenlaufen. Manchmal sind die Fäden, die zusammenlaufen, nur locker miteinander verbunden oder sie werden neu geknüpft, zerreißen. Komplexion meint somit im Grunde die Vorstellung, dass wir ständig im Begriff sind, alte Verbindungen zu lösen oder neue zu knüpfen – je nach umgebendem Milieu, der politischen und wirtschaftlichen Konjunktur, persönlichen Begegnungen, Liebes-, Gefühls- und Sexualerfahrungen und den Erfahrungen von Unterdrückung oder Diskriminierung« (Jaquet, 2023, o.S.).

Durch diesen Ansatz wird einmal mehr deutlich, warum literarische Quellen für Jaquet ein probates Korpus bereitstellen, weil sie im Gegensatz zu soziologischen Fallbeispielen weitaus feinmaschiger das Gewebe der menschlichen Individualität freilegen, das »individuell Intime«, das sich trotz Fiktionalität – im Sinne Sartres – durchaus auch als das »universell Individuelle« interpretieren lasse (vgl. ebd.).

Der Name Ernaux taucht wenig überraschend an einigen Stellen von

Jaquets Studie auf. Man kann in ihrem Werk, wie bereits angedeutet, das Musterbeispiel der *transclasse*-Literatur sehen. Bezeichnenderweise findet der von Ernaux mehrfach beschriebene Klassenübergang während der Schulzeit statt, nachdem die Mutter, nun verstanden als typische Mentorenfigur im Kontext von *transclasse*-Biografien, bereits wichtige Impulse geliefert hatte. Ihre Schulzeit beschreibt Ernaux vor allem in ihrem literarischen Debüt *Les armoires vides* – dort noch unter falschem Namen – und in ihrer späteren Autosoziobiografie *La honte* (1997, dt.: *Die Scham*, 2020). Die Ausgangssituation ist in beiden Werken dieselbe: Das kleine Mädchen mit eher proletarischem Hintergrund kommt an eine katholische Privatschule und lernt dort zum ersten Mal – nun nicht mehr nur vermittelt über Literatur, sondern gleichsam *in situ* – das Leben der Bourgeoisie kennen:

»Il y a eu l'école libre. [...] J'ai essayé tout de suite de bien faire tout ce que la maîtresse disait de faire, les bâtons, les bûchettes, le vocabulaire, de ne pas me faire remarquer. [...] Il y avait quelque chose de bizarre, de pas descriptible, le dépaysement complet. [...] Là, je comprenais à peu près tout ce qu'elle disait, la maîtresse, mais je n'aurais pas pu le trouver toute seule, mes parents non plus, la preuve c'est que je ne l'avais jamais entendu chez eux. [...] Ça, l'école, des tas de signes à répéter, à tracer, à assembler? Comme le café-épicerie était plus réel! L'école, c'était un faire comme si continuuel, comme si c'était drôle, comme si c'était intéressant, comme si c'était bien« (Ernaux, 1974, S. 50–54).⁵

Ernaux beschreibt hier den im Zeichen radikaler Alterität (»dépaysement complet«) stehenden Eintritt in die bourgeoise Welt. Dabei ist es nicht der Unterrichtsstoff, welcher der jungen *transclasse* Probleme bereitet, sondern die Sehnsucht, so zu sein wie die anderen (»ne pas me faire remarquer«) – ein Wunsch also, der zunächst mit dem Erlernen

5 Dt.: »Dann die katholische Privatschule. [...] Ich wollte von Anfang an alles, was die Lehrerin sagt, richtig machen, Schreib- und Rechenübungen, neue Wörter, bloß nicht auffallen. [...] Ich hatte ein komisches, unbeschreibliches Gefühl, ein Gefühl absoluter Fremdheit. [...] Ich verstand fast alles von dem, was die Lehrerin sagte, aber ich wäre nie darauf gekommen, es selber so zu sagen, und meine Eltern auch nicht, der Beweis, ich hatte so etwas noch nie von ihnen gehört. [...] Das war also die Schule, ein Haufen Zeichen, die man wiederholen, nachmalen, aneinanderreihen musste? Wie viel echter waren die Kneipe und der Laden! In der Schule musste man ständig so tun als ob, als wäre es lustig, als wäre es interessant, als wäre es wahr« (Ernaux, 2023a, S. 57–61).

einer neuen Sprache, neuer Verhaltensweisen und dem Gespür dafür einhergeht, dass es im Bürgertum so etwas wie uneigentliches Sprechen und Handeln gibt («un faire comme si continuel»). Mehr als Kinder aus akademischen Haushalten muss die angehende Bildungsaufsteigerin zunächst imitatorisch die Codes der Bourgeoisie erlernen, wie auch Rieger-Ladich beobachtet: »Als Bildungseinrichtung legt [die Schule] nicht nur fest, was es zu wissen gilt; sie wacht auch über die korrekten Formen der Aussprache und die richtigen Umgangsformen. Hier in der Schule werden alle auf die Werte des Bürgertums verpflichtet« (Rieger-Ladich, 2020, S. 74). Diese Form des Konformitätsdrucks führt zu einem scheinbaren Paradoxon im Zusammenhang von *transclasse*-Biografien: Obwohl der Bildungsaufstieg – zumindest auf der Ebene des Individuums – die Gesetze der sozialen Reproduktion außer Kraft setzt, ist dieses Sich-Anpassen an die Normen der Welt der herrschenden Klasse doch nur um den Preis der Reproduktion zu haben, wie auch Jaquet herausstellt: »Insofern ist jede Nicht-Reproduktion eine Form der Reproduktion, denn es handelt sich darum, ein anderes als das in der Herkunftsklasse vorherrschende Modell nachzuahmen« (Jaquet, 2018, S. 37). Mit anderen Worten: Unterm Strich bestätigen auch die singulären *transclasse*-Biografien am Ende nur das bestehende soziale Machtgefüge.

Wie auch schon in sehr viel älteren literarischen Texten, etwa im Schelmen- oder Hochstaplerroman, gilt demnach die durch mimetischen Ehrgeiz begründete Anpassungsfähigkeit als Schlüssel zum Erfolg. Bei Ernaux findet die Ausbildung dieser Kernkompetenz in der Schule statt, wo sie mehr als die bürgerlichen Mitschülerinnen darauf angewiesen ist, zu beobachten – ja jene Verhaltensweisen, Umgangsformen und Geschmäcker regelrecht zu studieren, die in ihrem eigenen Herkunftsmilieu keine Gültigkeit haben. Die adäquate Technik ist daher zunächst der Vergleich:

»Deux mondes. Les comparaisons, à quel moment c'est venu. [...] Tout consistait à passer tranquillement d'un monde à l'autre sans y penser. Ne s'étonner de rien. [...] Toute la classe connaît les histoires de Jeanne, des parents de Jeanne. Je vois bien que les miennes ne sont pas pareilles, qu'il vaut mieux les cacher, >de mauvais goût<, elle dit la maîtresse. [...] Je me sentais lourde, poisseuse, face à leur aisance, à leur facilité, les filles de l'école libre. [...] Il me manquait tout le reste, flottant autour d'elle, la grâce, le truc invisible, inné, le magasin rutilant de lunettes d'écaille, de montures roses, le salon, la bonne. [...] J'aurais voulu être Jeanne et après, des quantités d'autres, qui me

montraient leur supériorité en me méprisant. [...] Ne plus être Denise Lesur, ça commence seulement« (Ernaux, 1974, S. 56–62).⁶

Das junge Alter Ego Ernaux' erkennt durch sorgfältiges Beobachten, dass die anderen Mädchen anders sind, dass sie gleichsam ein angeborenes »Je-ne-sais-quoi« besitzen, das ihr selbst aufgrund ihrer Herkunft vollkommen abgeht. Die Kulturtechnik des Vergleichens fördert diese Erkenntnisse zutage, ja, man könnte ihre zunächst intuitiven Alltagsstudien als protozoziologisch oder -ethnologisch bewerten. Ernaux hat *Les armoiries vides* fünf Jahre vor dem Erscheinen von Bourdieus *La distinction* geschrieben, und es nimmt nicht Wunder, dass sie die erste Lektüre dieses Werks mit einem »choc ontologique« (Ernaux, 2022a [2002], S. 254) vergleicht:

»l'être qu'on croyait être n'est plus le même, la vision qu'on avait de soi et des autres dans la société se déchire, notre place, nos goûts, rien n'est plus naturel, allant de soi dans le fonctionnement des choses apparemment les plus ordinaires de la vie« (ebd.).⁷

Ernaux erkennt in Bourdieus *Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* – so der Untertitel – die theoretische Bestätigung dessen, was sie selbst bereits buchstäblich am »eigenen Leib« erfahren hatte: »*La distinction* validait scientifiquement ce qui était en moi souvenir, sensation« (Ernaux,

6 Dt.: »Zwei Welten. Die Vergleiche, wann fing das an. [...] Der Trick bestand darin, von einer Welt in die andere zu wechseln, gelassen, ohne groß darüber nachzudenken. Sich über nichts zu wundern. [...] Alle in der Klasse kennen die Geschichten von Jeanne und Jeanes Eltern. Ich weiß natürlich, dass meine anders sind, dass ich sie besser für mich behalte, sie sind »geschmacklos«, wie die Lehrerin sagt. [...] Ich fühlte mich plump und schmutzig im Vergleich zu den Mädchen auf der katholischen Schule, die leicht und grazil waren. [...] Mit fehlte der ganze Rest, der Jeanne umgab, die Anmut, das angeborne, unsichtbare Etwas, das glänzende Geschäft mit den Schildpattbrillen und den rosa Brillengestellen, das Wohnzimmer, das Dienstmädchen. [...] Ich wollte wie Jeanne sein und später wie unzählige andere, die bewiesen, dass sie etwas Besseres waren, indem sie mich demütigten. [...] Nicht mehr Denise Lesur sein, das fängt gerade erst an« (Ernaux, 2023a, S. 64–71).

7 Dt.: »das Wesen, das man zu sein glaubte, ist nicht mehr dasselbe, die Sicht, die man von sich selbst und den anderen in der Gesellschaft hatte, wird zerrissen, unser Platz, unser Geschmack, nichts ist mehr natürlich, selbstverständlich in der Funktionsweise der scheinbar alltäglichsten Dinge des Lebens« (Übers. G. S.).

2013, S. 24).⁸ Die Distinktionslogiken der bürgerlichen Welt, die Bourdieu in den *Feinen Unterschieden* untersucht, liefern den bei Ernaux noch unbestimmten Beobachtungen (»le truc invisible, inné«) ihre wissenschaftliche Legitimation und Erläuterung. Bei Ernaux werden diese Alltagsstudien noch als »comparaisons«, als Vergleiche umschrieben, was semantisch nicht allzu weit entfernt liegt von dem, was Bourdieu als »distinction« theoretisiert: »Der Begriff der Distinktion umfasst im Französischen relativ gleichwertig zwei Bedeutungen von Unterscheidung: Das Erkennen eines Unterschieds und das positive Abheben von Anderem. Im Deutschen tritt erstere Bedeutung zugunsten der letzteren zurück« (Rehbein, 2014, S. 76). Beide Bedeutungen, die das Französische für »distinction« kennt, kommen in Ernaux' »comparaisons« zum Ausdruck: Sie identifiziert die Unterschiede zwischen ihr und den anderen Mädchen, die sich im Geschmack, den Redeweisen, der Kleidung und der Beherrschung von spezifischen Codes manifestieren. Die junge Denise erkennt aber auch, dass die Anderen sich positiv von ihr abheben (»leur supériorité«) und dass ihnen eine scheinbar »natürliche« Anmut (»leur aisance«, »leur facilité«, »la grâce«) zu eigen ist, die sie eher intuitiv wahrnimmt. Bourdieu macht in den *Feinen Unterschieden* darauf aufmerksam, dass es sich bei diesen »natürlichen« Gepflogenheiten des Bürgertums keineswegs um »angeborene« Fähigkeiten handelt, sondern um klassenspezifische Distinktionslogiken bzw. um praktische Ausdrucksformen eines sozialen Habitus, die letztlich gut verschleierte und streng kodifizierte Strategien der Reproduktion von Machtverhältnissen darstellen (vgl. Bourdieu, 1982).

Ernaux und Bourdieu teilen ähnliche Herkunftsgeschichten, gehören somit beide zu den *transclasses*, und haben diese Erfahrungen auf je unterschiedliche Weise – wissenschaftlich und literarisch – zum Thema ihrer Texte gemacht. Man könnte sie daher aus vielerlei Gründen als »Wahlverwandte« charakterisieren, wie es etwa Franz Schultheis getan hat:

»Leurs œuvres, aussi différentes qu'elles risquent de paraître à première vue, semblent caractérisées par une posture particulièrement distanciée et réflé-

⁸ Dt.: »Die feinen Unterschiede bestätigten auf wissenschaftliche Weise das, was in mir an Erinnerungen und Wahrnehmung war« (Übers. G. S.).

xive par rapport à la réalité sociale, un regard attentif et lucide sur les phénomènes quotidiens les plus ordinaires et banals« (Schultheis, 2012, S. 119).⁹

Daher ließe sich die These aufstellen, dass die *transclasses* per se aufgrund des vollzogenen Klassenwechsels über einen geschärften Sinn für soziale Ungleichheiten verfügen, ja, man könnte sie mit Spoerhase als »Übersetzer des Sozialen« (Spoerhase, 2017, S. 35) bezeichnen, welche die oft leidvollen Erfahrungen des *passing* in einen »fundamentalen Reflexivitätsgewinn« (ebd., S. 28) ummünzen. Beobachtungen, Vergleiche, Anpassungsversuche und Nachahmungen gehören zu den Praktiken, die Bourdieu und Ernaux in Form von »Ex-Post-Rationalisierungen« (ebd., S. 31) verschriftlichen. Es ist sicherlich nicht übertrieben zu konstatieren, dass auch Bourdieu für eine Vielzahl seiner Hauptwerke – von *Die Erben* über *Den Staatsadel* und *Die feinen Unterschiede* bis *Das Elend der Welt* – wichtige Impulse aus seiner eigenen Biografie geschöpft hat (vgl. dazu auch Thomä et al., 2015, S. 282–293). Man könnte sagen, dass diese Studien die konstitutiven Elemente seiner eigenen Auto-soziobiografie darstellen, wenngleich das »Ich« dort aus Gründen der wissenschaftlichen Praxis konsequent ausgeblendet wird. Der ersten Person Singular öffnet sich Bourdieu erst in seinem *Soziologischen Selbstversuch*, seinem letzten zu Lebzeiten vollendeten Text. Um auf das Verhältnis von Bourdieu und Ernaux zurückzukommen, lässt sich Spoerhases Formel vom »Übersetzer des Sozialen« erweitern, da Ernaux gestützt auf ihre eigene Biografie nicht nur das Soziale übersetzt, sondern auch das *Sozialwissenschaftliche* in eine (scheinbar) einfache Prosa überführt – die auto-soziobiografische *transclasse*-Geschichte als soziologisch geschultes Erzählen.

Einen letzten wichtigen Aspekt, der bislang noch nicht thematisiert wurde und der sowohl bei Bourdieu als auch bei Ernaux eine zentrale Rolle einnimmt, stellt die emotionale Rahmung von *transclasse*-Geschichten dar. Die Grunddisposition besteht beiden zufolge im Gefühl der Scham, das vor allem auf den Eindruck des ewigen Zerrissenseins zurückgeht, dem sich Klassenübergänger und -übergängerinnen zeitlebens ausgesetzt sehen. Bourdieu beschreibt diese Scham folglich im Zusammenhang seiner Er-

9 Dt.: »Ihre Werke, so unterschiedlich sie auf den ersten Blick erscheinen mögen, scheinen durch eine in besonderer Weise distanzierte und reflexive Haltung gegenüber der sozialen Realität gekennzeichnet zu sein, durch einen aufmerksamen und klaren Blick auf die gewöhnlichsten und banalsten Alltagsphänomene« (Übers. G.S.).

örterungen zum gespaltenen Habitus, den er an sich diagnostiziert hat (vgl. Bourdieu, 2002, S. 115). Der französische Begriff »honte«, der in den *transclasse*-Erzählungen zum festen emotionalen Inventar gehört, kann im Deutschen mit »Scham« oder »Schande« übersetzt werden. Beide Bedeutungen lassen sich in Ernaux' Debüt *Les armoires vides* ausmachen (vgl. Komorowska, 2017, S. 196). In der Rahmengeschichte, die für diese Untersuchung nur eine untergeordnete Rolle spielt, steht die Schande im Zentrum, da die rund 20-jährige Ich-Erzählerin gerade eine illegale Abtreibung bei einer Engelmacherin hat vornehmen lassen und sich fragt, wie sie in diese prekäre Situation hat kommen können. Die Geschichte ihrer sozialen Herkunft, die in der Binnenerzählung dargestellt wird, kann daher als vom Eindruck der persönlichen Schande getrieben interpretiert werden, was bedeutet, dass die Empfindung der Schande den Erzählanlass bildet. In der Kernerzählung wiederum dominiert das Gefühl der *honte* im Sinne von sozialer Scham im Angesicht der eigenen Unzulänglichkeit und vor allem ausgelöst durch die Demütigungen der Mitschülerinnen: »On ne parle jamais de ça, de la honte, des humiliations, on les oublie les phrases perfides en plein de la gueule, surtout quand on est gosse« (Ernaux, 1974, S. 60).¹⁰ Die hier angedeutete Sprachlosigkeit geht auf das Wesen der Scham zurück, da sie im Moment des Empfindens erst einmal mit Hemmnissen verknüpft ist, die man lieber für sich behält. Erst in der Rückschau entwickelt sich die Scham als »selbstreflexives Gefühl [...], das den Menschen auf sich selbst und die Beschaffenheit der *conditio humana*« (Komorowska, 2017, S. 33) zurückwirft. Bei Ernaux muss die Scham mehrfach kontextualisiert werden: zum einen auf der Ebene des Textes und zum anderen auf der poetologischen Ebene ihres Schreibens. Innerhalb der erzählten Handlung lässt sich sowohl ein repressiver als auch produktiver Impetus der Scham identifizieren. Die junge Schülerin fühlt sich zunächst eingeschüchtert und gehemmt durch die Demütigungen ihrer Mitschülerinnen, durch die Einsicht, fremd in diesem Milieu zu sein – sie fühlt sich buchstäblich *beschämt*: »Quelque chose de poisseux et d'impur m'entoure définitivement, lié à mes différences, à mon milieu« (Ernaux, 1974, S. 67).¹¹

10 Dt.: »Darüber spricht man nicht, über die Scham, die Demütigungen, man vergisst die perfiden Sätze, die man ins Gesicht geschleudert bekommt, vor allem als Kind« (Ernaux, 2023a, S. 68).

11 Dt.: »Mir haftet unwiderruflich etwas Schmutziges, Unreines an, etwas, was mit meiner Andersartigkeit und meiner Herkunft zu tun hat« (Ernaux, 2023a, S. 77).

Doch dabei bleibt es nicht. Die Scham weckt schließlich den Ehrgeiz, als der jungen Schülerin klar wird, dass sie sich für die erduldeten Herabwürdigungen nur durch gute Leistungen rächen kann:

»C'est comme ça que j'ai commencé à vouloir réussir, contre les filles, toutes les autres filles, les crâneuses, les chochotes, les gnagnans ... Ma revanche, elle était là, dans les exercices de grammaire, de vocabulaire, ces phrases bizarres qu'il fallait suivre tout entières comme de longues murailles dentelées à travers un désert, sans jamais arriver quelque part. [...] Si une fille ne sait pas, Mademoiselle lève le menton, ›Denise Lesur ...‹, et je dis la réponse, c'est comme si je fichais une claque en pleine poire à la fille« (ebd., S. 71).¹²

Ernaux geht hier – ebenso wie in ihren späteren Werken – psychoanalytischen Narrativen der Scham aus dem Weg. Sie konzentriert sich nahezu ausschließlich auf die Erkundung ihrer Scham im Sinne einer »anamnèse de ma propre déchirure sociale« (Ernaux, 2011a [2003], S. 27).¹³ Im vorliegenden Ausschnitt wird diese soziale Dimension der Scham exemplifiziert, da die Erniedrigungen seitens des schulischen Nahraums in Rachegefühle umschlagen, die schließlich in das Gefühl des Stolzes münden – Stolz darüber, es »den anderen gezeigt zu haben«. Jaquet deutet diese Ambivalenz der Scham wie folgt: »Scham ist [...] der verworrene und schmerzende Ausdruck einer Bewusstwerdung des Klassenunterschieds und wird nach und nach zu einem Ansporn, der dazu treibt, das Schweigen zu brechen und sich von einer unerträglichen Situation loszureißen« (Jaquet, 2018, S. 73).

Mehr als 20 Jahre später kommt Ernaux in ihrer gleichnamigen Auto-soziobiografie auf die Scham zurück. Auch in *La honte* schreibt sie über ihre Schulzeit, dieses Mal jedoch ohne den wütenden Unterton und ohne das fiktive Alter Ego. Die Schilderungen der Kindheit werden hier immer wieder unterbrochen durch reflexive Passagen der erwachsenen Ich-Er-

12 Dt.: »Das war der Grund, warum ich gut in der Schule sein wollte, gegen die Mädchen, gegen alle anderen Mädchen, die Aufschneiderinnen, Trantüten und Heulsusen. Das war meine Rache, die Grammatikübungen, Vokabeln, und ellenlangen Sätze, denen man folgen musste wie einer zinnenbewehrten Mauer in der Wüste, die sich im Nirgendwo verliert. [...] Wenn eine Klassenkameradin ratlos ist, hebt die Lehrerin das Kinn, ›Denise Lesur«, und ich antworte, es ist, als verpasse ich dem Mädchen eine schallende Ohrfeige« (Ernaux, 2023b, S. 81).

13 Dt.: »Anamnese meiner eigenen sozialen Zerrissenheit« (Übers. G.S.).

zählerin oder durch Beschreibungen von Fotos aus der damaligen Zeit. Auch wird die Scham hier ausgeweitet auf den familiären Kontext, indem Ernaux ein traumatisches Erlebnis schildert, als ihr Vater eines Tages in der Küche versucht, seine Ehefrau zu töten. Dieses konkrete Ereignis aus dem Sommer 1952 sei der Auslöser ihrer lebenslangen Scham gewesen, da sie in jenem Augenblick erkannt habe, dass sie unwürdig sei, auf eine katholische Privatschule zu gehen. In jenem Moment hatten sich für das Mädchen offenbar sämtliche negativen Vorurteile ihrer Mitschülerinnen gegenüber den »einfachen Leuten« bewahrheitet: »Je suis devenue indigne de l'école privée, de son excellence et de sa perfection. Je suis entrée dans la honte« (Ernaux, 1997, S. 116).¹⁴ Am Ende des Textes wird dann noch eine weitere Dimension der Scham eröffnet, nämlich die poetologische: »[La honte] est la dernière vérité. C'est elle qui unit la fille de 52 à la femme en train d'écrire« (ebd., S. 134).¹⁵ Hier wird das Empfinden von Scham mit dem Schreiben in Verbindung gebracht, was möglicherweise dazu geführt hat, dass in der Forschung immer wieder auch die therapeutische Funktion von Ernaux' Schreibearbeit hervorgerufen wurde (vgl. Komorowska, 2017, S. 194; Havercroft, 2005). Man muss vielleicht nicht so weit gehen, aber in jedem Fall empfindet Ernaux selbst die Scham als »acte fondateur« (Ernaux, 2011b, S. 118), also als Gründungsakt ihres Schreibens, wie sie am 4. November 1994 während der Arbeit an *La honte* in ihrem Schreibe-tagebuch notiert. Ihr anvisiertes Projekt soll einer »poétique de la honte« (ebd., S. 121) gerecht werden. Im fertigen Werk liest sich das dann so:

»La honte est devenue un mode de vie pour moi. À la limite je ne la percevais même plus, elle était dans le corps même. J'ai toujours eu envie d'écrire des livres dont il me soit ensuite impossible de parler, qui rendent le regard d'autrui insoutenable. Mais quelle honte pourrait m'apporter l'écriture d'un livre qui soit à la hauteur de ce que j'ai éprouvé dans ma douzième année« (Ernaux, 1997, S. 140).¹⁶

14 Dt.: »Ich hatte mich der Privatschule, ihrer Erstklassigkeit und Vollkommenheit, als unwürdig erwiesen. Von jetzt an lebte ich in der Scham« (Ernaux, 2020, S. 91).

15 Dt.: »Die Scham ist die letzte Wahrheit. Sie vereint das Mädchen von 52 mit der Frau, die dies jetzt gerade schreibt« (ebd., S. 105).

16 Dt.: »Die Scham wurde für mich zu einer Seinsweise. Fast bemerkte ich sie gar nicht mehr, sie war Teil meines Körpers geworden. Ich habe immer schon Bücher schreiben wollen, über die ich anschließend unmöglich sprechen könnte, Bücher, die den Blick der anderen unerträglich machen. Doch wie könnte das Bücherschreiben eine größere

Auf diese Weise gelingt es der Schriftstellerin Ernaux, dem stets negativ besetzten Gefühl der Scham eine produktive Qualität abzugewinnen, ohne die sie ihr Werk, das Komorowska als »hontofiction« (2017, S. 13) bezeichnet, niemals hätte schreiben können.

Fassen wir vorläufig zusammen: Ernaux setzt sich sowohl in ihrem frühen autofiktionalen Roman *Les armoires vides* als auch in ihrer späteren Autosoziobiografie *La honte* mit ihrer eigenen Schulzeit auseinander. Dabei spielt ihr *transclasse*-Status eine hervorgehobene Rolle, da sie aufgrund ihrer Herkunft aus sozial benachteiligten Verhältnissen erst lernen muss, wie die Codes des Bürgertums (Sprache, Verhaltensweisen, Geschmack) aussehen. Dieser Lernprozess erfolgt über sorgfältige Beobachtungen und Vergleiche, was bedeutet, dass ihre Außenseiterrolle sie erst dazu befähigt, protosoziologische Alltagsstudien zu betreiben. Für die Herabwürdigung seitens ihrer Mitschülerinnen »rächt« sie sich mit immensem Ehrgeiz und glänzenden schulischen Leistungen. Da ihre Mutter sie schon vor ihrem Eintritt in die Privatschule für das Lesen begeistert hatte, fallen ihr die Aufgaben im Französischunterricht leicht. All das ändert nichts daran, dass sie aufgrund ihrer Andersartigkeit und der damit einhergehenden Empfindung von Unwürdigkeit Schamgefühle entwickelt, die sich dem existenziellen Zerrissensein zwischen zwei sozialen Welten verdanken. Erst als erwachsene Frau gelingt es ihr, durch die Analyse der eigenen sozialen Scham diese leidvollen Erfahrungen in Literatur zu transformieren bzw. das scheinbar Unsagbare in Sprache zu verwandeln. Auf diese Weise entledigt sich Ernaux nicht ihrer Scham, aber sie erkennt in ihr den produktiven Impetus ihres Schreibens. Ihre *transclasse*-Biografie ermöglicht mithin sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der soziologisch geschulten stilistischen Ebene ihr engagiertes Lebenswerk.

Der blinde Fleck: Das Leben als Lehrerin

Angesichts der Tatsache, dass Annie Ernaux in ihrem bisherigen Gesamtwerk nahezu jeden Aspekt ihres Lebens skalpellartig seziiert hat – Traumata, Scham, Herkunft, sexuelle Obsessionen –, mutet es umso überraschender an, dass eine (vermutlich nicht unwichtige) Facette ihres Lebens nahezu

Scham in mir auslösen als jene, die ich mit zwölf Jahren empfunden habe« (Ernaux, 2020, S. 110).

unbeleuchtet bleibt, nämlich ihre berufliche Tätigkeit als Gymnasiallehrerin. Ernaux hat diesen Beruf von 1967 bis ins Jahr 2000 ausgeübt, d. h. auch noch in einer Zeit, als sie schon längst als erfolgreiche Schriftstellerin anerkannt war. Zunächst hat sie im Süden Frankreichs als Gymnasiallehrerin gearbeitet, danach noch ein paar Jahre an einem Collège d'enseignement secondaire (CES),¹⁷ bis sie 1977 aufgrund eines Hüftleidens als Französischlehrkraft in den Fernunterricht wechselte, wo sie bis zu ihrem Renteneintritt tätig war. Man muss in ihren Werken tatsächlich lange suchen, um auf Stellen zu stoßen, die diesen Teil ihrer Biografie thematisieren. Da wäre zunächst die Anfangssequenz ihrer ersten Autosoziobiografie *La place* zu nennen, in der sie zwar die Lebensgeschichte ihres Vaters erzählt, die aber mit einer Rahmengeschichte beginnt, die auf das Jahr 1967 datiert. Ernaux eröffnet den Text mit der Schilderung ihrer staatlichen Eignungsprüfung zur Sekundarlehrerin (CAPES), die sie nur wenige Wochen vor dem Tod ihres Vaters absolviert. Beide Ereignisse – Prüfung und Tod – werden in chronologischer Abfolge erzählt, bevor die Narration in die Kindheit des Vaters springt, um sich von dort aus wieder sukzessive der erzählten Gegenwart der späten 1960er Jahre anzunähern. Die Rahmengeschichte wird am Ende wieder aufgegriffen, als die nun bereits als Lehrerin tätige Autorin eines Tages im Supermarkt auf eine ehemalige Schülerin trifft, die dort als Kassiererin arbeitet und ihrer ehemaligen Lehrerin beschämt (»avec gêne«) erklärt: »Le C. E. T., ça n'a pas marché« (Ernaux, 1983, S. 114).¹⁸ Im einzigen kurzen Text aus dem Jahr 2011 (»La classe de français« [2022b]), der sich dezidiert ihrer Lehrtätigkeit widmet und der ursprünglich in einer pädagogischen Fachzeitschrift erschienen ist, erklärt sie, dass ihr Beruf als Lehrerin diese erste Autosoziobiografie sehr stark geprägt habe und darin in einer ursprünglichen Fassung deutlich mehr Raum eingenommen habe:

»*La Place* ne se comprend qu'à la lumière de mes années d'enseignement. J'en ai conservé les avant-textes. Il n'y en a aucun où ne soient présents le lycée ou le collège, les conseils de classes, les rencontres avec les parents d'élè-

17 Hierbei handelt es sich um eine Schulform, die für alle Schüler und Schülerinnen bis zum Alter von 15 Jahren offen war, und die es heute in dieser Form nicht mehr gibt. Sie ist in etwa vergleichbar mit dem Modell einer Integrierten Gesamtschule, die mit dem neunten Schuljahr endet.

18 Dt.: »Das mit der Berufsschule hat nicht geklappt« (Ernaux, 2019a, S. 95).

ves: parfois en incipit, le plus souvent en alternance avec le récit de la vie de mon père, dans une double structure opposant et analysant l'écart entre la culture que je contribuais à reproduire et la réalité du monde dont j'étais issue. [...] Dans le manuscrit publié, il ne restera que, en ouverture du texte, l'épreuve de passage, le CAPES, et, en toute fin, la rencontre au supermarché d'une ancienne élève devenue caissière après une mauvaise orientation. Deux séquences enchâssant – comme une explication – le récit de la vie de mon père et l'analyse de mon éloignement culturel d'avec lui« (Ernaux, 2022b [2011], S. 265).¹⁹

Es ist bekannt, dass Ernaux' meist knappe Erzählungen das Produkt zahlreicher Kürzungen sind. Ihr Schreibideal der »écriture plate« zwingt sie gleichsam dazu, ihre Texte von sämtlichem unnötigem Ballast zu befreien. Marie-France Savéan hatte die Gelegenheit, sich die Vorstufen von *La place* anzuschauen, und kommt zu folgendem Ergebnis:

»L'essentiel des corrections apportées par Annie Ernaux a concerné [...] de minutieux perfectionnements stylistiques. [...] Le soin apporté à la composition du court récit qu'est *La Place* ne peut échapper, même à un lecteur novice. [...] L'œuvre ressemble [...] à un puzzle patiemment élaboré. [...] *L'écriture plate (ou blanche) est le fruit d'un effort et non du laisser-aller*« (Savéan, 1997, S. 119, 127, 138.)²⁰

19 Dt.: »*La Place* kann nur vor dem Hintergrund meiner jahrelangen Lehrtätigkeit verstanden werden. Ich habe alle Vorstudien aufbewahrt. Es gibt keine, in dem nicht das Gymnasium oder die Realschule, die Klassenräte oder die Treffen mit den Eltern vorkommen: manchmal als Incipit, meistens im Wechsel mit der Lebensgeschichte meines Vaters, in einer Doppelstruktur, die die Kluft zwischen der [bourgeoisen, G.S.] Kultur, an deren Reproduktion ich mitarbeitete, und der Realität der Welt, aus der ich stammte, gegenüberstellt und analysiert. [...] Im veröffentlichten Manuskript ist nur noch die CAPES-Prüfung am Anfang des Textes und ganz am Ende die Begegnung mit einer ehemaligen Schülerin im Supermarkt, die nach einer Fehlentscheidung Kassiererin geworden ist, übriggeblieben. Zwei Sequenzen, die – wie eine Erklärung – die Biografie meines Vaters und die Analyse meiner kulturellen Entfremdung von ihm einrahmen« (Übers. G.S.).

20 Dt.: »Der Großteil der von Annie Ernaux vorgenommenen Korrekturen betraf [...] sorgfältige stilistische Verbesserungen. [...] Die Sorgfalt, mit der die kurze Erzählung *La Place* komponiert wurde, kann selbst einem unerfahrenen Leser nicht entgehen. [...] Das Werk gleicht [...] einem geduldig zusammengesetzten Puzzle. [...] Die *écriture plate* (oder *blanche*) ist das Ergebnis von Anstrengung und nicht von Nachlässigkeit« (vgl. dazu auch Charpentier, 2011, S. 97–101).

Ernaux setzt also voraus, dass die beiden übrig gebliebenen Passagen zu Beginn und am Ende von *La place* ausreichen, um ihre endgültige Entfremdung von ihrem Elternhaus zu illustrieren. Tatsächlich wird dieser Prozess hier mit dem Motiv des Todes in Beziehung gesetzt: Auf der einen Seite der physische Tod ihres Vaters, der den Entfremdungsprozess zu einem natürlichen Ende bringt, und auf der anderen Seite die Eignungsprüfung, die in Form eines *rite de passage* so etwas wie den symbolischen 'Tod von Ernaux' kleinbürgerlichem Ich besiegelt. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der nebenbei erwähnte Prüfungsgegenstand: Es handelt sich um den Roman *Le Père Goriot* (1834) von Honoré de Balzac. Darin erzählt Balzac im Grunde zwei Geschichten, nämlich die des jungen Aufstiegers Eugène de Rastignac, dem es gelingt, als verarmter Landadeliger in den mondänen Salons der französischen Hauptstadt zu reüssieren, und dann die Geschichte der Titelfigur, des bürgerlichen Vater Goriot, der seinen beiden Töchtern all sein Vermögen opfert, damit sie in Paris »eine gute Partie machen«. Er stirbt am Ende völlig vereinsamt in einer heruntergekommenen Pension, während seine Töchter eher erfolglos ihren sozialen Ambitionen nachgehen. Dieser Balzac-Verweis am Anfang von *La place* ist insofern aufschlussreich, als er die wesentlichen Themen der Auto-soziobiografie bereits *in nuce* enthält: Das Thema des sozialen Aufstiegs, die Entfremdung zwischen Tochter und Vater sowie den Verrat am Herkunftsmilieu. Selbst das mögliche Scheitern der Töchter bei Balzac findet in der finalen Supermarkt-Sequenz am Ende von *La place* seinen Widerhall. Der Bezug zum Lehrerberuf ergibt sich natürlich auch ganz banal dadurch, dass *Le Père Goriot* seit jeher auf den Lehrplänen französischer Gymnasien steht. Somit schafft es Ernaux, ihr ursprüngliches Vorhaben der sozialen Kontrastierung von Herkunfts- und Zielmilieu trotz zahlreicher Kürzungen aufrechtzuerhalten und dabei ihren Beruf nicht ganz in den Hintergrund treten zu lassen – immerhin sind gerade Anfänge und Enden literarischer Texte stets mit besonderer Bedeutung aufgeladen (vgl. Alt, 2020).

In Ernaux' nachfolgenden auto-soziobiografischen Texten spielt ihre Lehrtätigkeit keine Rolle mehr. Auch im letzten ihrer drei Romane, *La femme gelée* (1981), dem einzigen Text, in dem sie die Ehe mit ihrem Mann Philippe verarbeitet, spielt ihre Anfangszeit als Lehrerin so gut wie keine Rolle. Über die Gründe für dieses konsequente Verschweigen kann man nur spekulieren. Da sich Ernaux seit *La place* einem radikalen Realismus verschrieben hat, wären Szenen aus dem Klassenzimmer aufgrund der Privatsphäre der Schüler und Schülerinnen möglicherweise heikel gewesen.

Insofern bleibt der kurze Artikel »La classe de français« das einzige Dokument, in dem sie über ihre zehnjährige Zeit als Präsenzlehrerin schreibt. Darin macht sie deutlich, dass ihr Beruf stets im engen Zusammenhang mit ihrem Schreiben gestanden habe:

»Je m'interroge aujourd'hui sur ce besoin persistant de pénétrer à nouveau par la mémoire dans ces totalités vivantes. Je n'y vois pas le signe d'une quelconque nostalgie mais celui de l'importance jouée dans ma vie par l'enseignement du français à des enfants et des adolescents. Quand je dis >vie<, je veux dire ce qui ne s'en dissocie pas pour moi, c'est-à-dire le contenu et la forme de mon écriture. J'aurais écrit des livres, sans doute, mais pas ceux que j'ai écrits, et comme je les ai écrits, si je n'avais pas été prof de Lettres dans ces classes que je me remémore. Jamais des classes prestigieuses dans des établissements >réputés<, de centre-ville, toujours des classes techniques ou de collège en périphérie de villes moyennes, allant, selon l'immuable barème, de faible à bon niveau« (Ernaux, 2022b [2011], S. 263).²¹

Die Relevanz der Lehrtätigkeit für ihre Schreibkunst wird hier konstatiert, aber nicht weiter ausgeführt. Lediglich am Ende der Passage, als sie die Schulen erwähnt, in denen sie tätig war, scheint das für Ernaux typische Interesse an soziologischen Sachverhalten auf. Sie habe nie an renommierten Schulen gearbeitet, wo die Söhne und Töchter »aus gutem Hause« ihre schulische Ausbildung bekommen. Der Verweis auf die »ewige Skala« der Bewertung von Bildungseinrichtungen lässt sich gut zusammendenken mit Bourdieus Analysen der Reproduktionsmechanismen innerhalb des französischen Bildungssystems und der daraus resultierenden Chancungleichheit. Ernaux führt im Weiteren aus, dass ihr

21 Dt.: »Heute frage ich mich, warum ich immer noch das Bedürfnis habe, mithilfe meiner Erinnerung wieder in diese lebendigen Totalitäten einzudringen. Ich sehe darin nicht das Zeichen irgendeiner Nostalgie, sondern die Bedeutung, die der Französischunterricht für Kinder und Jugendliche in meinem Leben gespielt hat. Wenn ich >Leben< sage, meine ich das, was sich für mich nicht davon abtrennen lässt, d.h. den Inhalt und die Form meines Schreibens. Ich hätte zweifellos Bücher geschrieben, aber nicht die, die ich geschrieben habe, und wie ich sie geschrieben habe, wenn ich nicht Literaturlehrerin in den Klassen gewesen wäre, an die ich mich erinnere. Nie waren es prestigeträchtige Klassen in >renommierten< Schulen im Stadtzentrum, immer waren es technische Klassen oder Gymnasialklassen am Rande mittelgroßer Städte, die nach der ewigen Skala von schwach bis gut reichten« (Übers. G. S.).

eigener *transclasse*-Werdegang («ma situation de transfuge», ebd.)²² ihr die pädagogische Arbeit mit Schülern und Schülerinnen aus vergleichbaren Milieus erleichtert habe, da sie bei ihnen dieselben Schwierigkeiten im Umgang mit der französischen Sprache entdecken konnte: »j'ai constaté la corrélation entre le milieu social des élèves, leur orientation et leurs résultats [...]. Je me reconnaissais dans des élèves, je reconnaissais mon monde originel dans le leur« (ebd., S. 264).²³ Dieses Wiedererkennen beschreibt Ernaux als »épiphanies sociales de *reconnaissance*« (ebd., Hervorh. i. O.), als soziale Epiphanien des An- und Wiedererkennens – man könnte hier im besten Aristotelischen Sinne von Anagnorisis sprechen. Dieser Erkenntnisprozess, der sich im pädagogischen Alltag vollzieht, muss als reziprok verstanden werden: Ihre eigene Herkunft hilft Ernaux, die Schwierigkeiten der Schüler und Schülerinnen zu identifizieren; umgekehrt liefern die Beobachtungen aber auch Rückschlüsse auf ihre eigene Bildungsbiografie. Gleichwohl führt diese doppelte Heuristik auch zu einem veritablen Rollenkonflikt: »Je ne me reconnaissais pas dans ma fonction. D'une certaine façon, j'étais prof de Lettres contre moi-même« (ebd.)²⁴ Der solcherart beschriebene Konflikt berührt im Kern den gespaltenen Habitus der Autorin, befindet sie sich doch nun nach dem Klassenwechsel auf der Seite des Systems bzw. auf der Seite der dominierenden Klasse, die ihr selbst als Schülerin »les douleurs et les difficultés de l'acculturation« (ebd.)²⁵ zugefügt hatte. Im Klassenzimmer kommt es daher, gleichsam wellenförmig, immer wieder zur Empfindung herkunftsbedingter Heimsuchungen, wann immer Vergangenheit und Gegenwart in Form »sozialer Epiphanien« aufeinandertreffen.

Am Ende des Textes fragt sich Ernaux schließlich, ob sie eine gute Lehrerin gewesen sei und kommt nach einigen Abwägungen zu folgender Antwort: »Je soupçonne que je m'identifiais trop aux élèves pour l'être« (ebd., S. 265).²⁶ Unterm Strich bleiben also die Selbstzweifel, die sich sicher auch

22 Dt.: »meine Situation als Klassenflüchtling« (Übers. G. S.).

23 Dt.: »ich habe die Korrelation zwischen dem sozialen Hintergrund der Schüler, ihrer Berufswahl und ihren Leistungen festgestellt [...]. Ich erkannte mich selbst in den Schülern wieder, ich erkannte meine ursprüngliche Welt in ihrer wieder« (Übers. G. S.).

24 Dt.: »Ich erkannte mich selbst nicht in meiner Funktion wieder. In gewisser Weise war ich Literaturlehrerin gegen mich selbst« (Übers. G. S.).

25 Dt.: »die Schmerzen und Schwierigkeiten der Kulturaneignung« (Übers. G. S.).

26 Dt.: »Ich vermute, dass ich mich zu sehr mit den Schülern identifizierte, um es zu sein« (Übers. G. S.).

der Scham einer *transclasse* verdanken – bezeichnenderweise wird auch gar nicht näher ausgeführt, was genau unter einer »guten Lehrkraft« zu verstehen ist. Dass ihre Über-Identifikation mit den sozial schwachen Schülern und Schülerinnen ihr nach eigenen Angaben im Weg gestanden habe, lässt vermuten, dass es nicht in erster Linie um den Wissenstransfer geht, sondern um die soziale Dimension des Lehrerberufs. Ernaux gibt an, dass einzelne ihrer Schüler und Schülerinnen ihr immer noch in schlaflosen Nächten wie »fantômes« (ebd., S. 263) aus der Vergangenheit begegnen – deutlicher kann man den Heimsuchungscharakter ihres Berufs kaum beschreiben.

Zum Nutzen autozoziobiografischer Texte in der Lehrkräftebildung

Wenn nun am Ende nach dem Nutzen autozoziobiografischer Texte im Zuge der akademischen Lehrkräftebildung gefragt wird, muss man sich zunächst grundsätzlich die Frage stellen, ob und inwieweit literarische Texte überhaupt als Erkenntnisquellen in der pädagogischen Praxis dienen können. Dieser Frage hat Markus Rieger-Ladich eine Studie gewidmet, in der er mit Nachdruck dafür plädiert, literarische Texte als Stimulanzien für die erziehungswissenschaftliche Reflexion fruchtbar zu machen (vgl. Rieger-Ladich, 2014). Rieger-Ladich identifiziert zwei Formen des Wissens, die durch die Lektüre und Interpretation literarischer Texte generiert werden können. Zum einen entdeckt er einen praktischen Nutzen, indem er eine »Schulung des moralischen Urteilsvermögens« (ebd., S. 359) am Werke sieht. Wichtiger jedoch erscheint ihm der theoretische Erkenntnisgewinn:

»Literarische Texte vermögen zum Medium theoretischen Wissens zu werden, insofern sie in der Lage sind, uns zu *affizieren*. [...] Romane involvieren uns, sie versetzen uns in eine Welt voller sinnlicher Qualitäten, geprägt von Bildern, Gerüchen und Geräuschen. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Texten *argumentieren* sie nicht, sie *zeigen* etwas. [...] Romane erklären also nicht oder sammeln eifrig Belege für eine These; sie verlassen sich auf ihre sprachlich-sinnliche Qualität – und darauf, dass sie bei uns Resonanz auslösen, die zunächst eher emotional-sensualistischer Art ist« (ebd., S. 357; Hervorh. i. O.).

Somit stimulieren literarische Texte die kognitiven Tätigkeiten und befördern mithilfe affizierender, die sinnliche Wahrnehmung anregender Strategien die »Verfeinerung unseres Artikulations- und Beobachtungsvermögens« (ebd.). Des Weiteren erinnert Rieger-Ladich daran, dass die meisten Romane um Fragen der *conditio humana* kreisen, mithin um persönliche Krisen, Irritationen und Abgründe oder soziale Konflikte, sodass Lektüren literarischer Texte häufig das Potenzial innewohnt, das Lesepublikum zur Reflexion über sich selbst und gleichzeitig zur Empathie mit Menschen aus fremden Milieus anzuleiten (vgl. ebd., S. 360). Diese Auffassung erinnert an eine Beobachtung von Marcel Proust, die er im letzten Band seines Romanzyklus *À la recherche du temps perdu* (1913–1926) niedergeschrieben hat:

»En réalité, chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage d'un écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans le livre il n'eût peut-être pas vu en soi-même« (Proust, 1989, S. 489).²⁷

Bezogen auf Erziehungspraktiken und Bildungsprozesse sind natürlich solche Texte besonders aufschlussreich, in denen die Kindheit oder Adoleszenz im weitesten Sinne zum Gegenstand der Erzählung gemacht wird. Rieger-Ladich sieht in ihnen »riesiges Archiv« bzw. eine »überbordende Schatzkammer« (Rieger-Ladich, 2014, S. 360), das sich die Erziehungswissenschaft zunutze machen sollte.

Als Literaturwissenschaftler möchte ich zunächst darauf aufmerksam machen, dass autobiografischen Texten im Allgemeinen und den auto-soziobiografischen Werken von Annie Ernaux im Besonderen eine Sonderrolle im Spektrum der literarischen Gattungen zukommt. Durch die schlichte Tatsache, dass sie in der ersten Person Singular geschrieben sind, laden sie weitaus mehr zu einer affizierenden, ja identifikatorischen Lektüre ein als z. B. Texte mit auktorialem Erzähler. Außerdem geht das Lesepublikum mit den Worten Philippe Lejeunes einen »autobiografischen Pakt« ein, der darin besteht, dass das Geschriebene im Wesentlichen dem real Er-

27 Dt.: »In Wirklichkeit ist jeder Leser, wenn er liest, ein Leser nur seiner selbst. Das Werk des Schriftstellers ist dabei lediglich eine Art von optischem Instrument, das der Autor dem Leser reicht, damit er erkennen möge, was er in sich selbst vielleicht sonst nicht hätte erschauen können« (Proust, 2000, S. 4006).

lebten entspricht und dass Autor, Erzähler und Hauptfigur identisch sind (vgl. Lejeune, 1994). Bei Ernaux kommt hinzu, dass ihr puristischer Stil der *écriture plate* es den Lesern und Leserinnen ermöglicht, auch ohne literarische Vorkenntnisse in das Geschehen einzutauchen. Zur pädagogischen Lektüre eignen sich ihre Texte insofern, als sie – wie ausführlich gezeigt – eine singuläre *transclasse*-Biografie mitsamt all ihren Hürden, Momenten des Scheiterns und Erfolgserlebnissen sowohl aus der Sicht einer jungen Schülerin als auch aus der Perspektive einer erwachsenen Lehrerin beleuchten.

Die abschließende Frage lautet nun: Welchen konkreten Nutzen können angehende Lehrkräfte aus den Werken der Französin ableiten? Zumal auch deshalb, da das Lebenswerk Ernaux' mittlerweile Einzug in die Lehrpläne gehalten hat? Zunächst sind es die Themen Klasse, soziale Herkunft und mangelnde Chancengleichheit, die in Ernaux' Texten minutiös verhandelt werden und die angehenden Lehrkräften wichtige Einsichten vermitteln. Das wissenschaftsaffine Format der Autoziobiografie ermöglicht einen zugleich subjektiven wie soziologisch informierten Zugang, der deutlich niedrigschwelliger die Probleme von Schülern und Schülerinnen ins Bewusstsein führt als etwa die theoretischen Schriften von Pierre Bourdieu oder anderen Forschenden aus dem Bereich der Ungleichheits- und Bildungsforschung. So wie Ernaux aus eigener Anschauung als Schülerin einiges über die verborgenen Strukturen gesellschaftlicher Macht im Bildungssystem für ihre spätere Tätigkeit als Lehrerin gelernt hat, so ermöglichen ihre Texte eine Sensibilisierung für den Umgang mit bildungsbenachteiligten Heranwachsenden. Man könnte diese Form des protosozialologischen Lernens, wovon Ernaux erzählt, als pädagogisch relevante Heuristik bezeichnen, die auf diese Weise nur von *transclasses*-Individuen entwickelt werden kann, da sie allein dazu in der Lage sind, die Normierungen von zwei disparaten Milieus auf vergleichende Art zueinander in Beziehung zu setzen. So wie heterosexuelle Menschen in der Regel nicht ihre sexuelle Orientierung als Problem erachten, so werden Kinder aus akademischen Familien ihre kulturelle Prägung als natürlich ansehen. Persönliche Zeugnisse von Personen mit *transclasse*-Biografie irritieren ihr (bildungs-)bürgerliches Lesepublikum mit ethnografischen Einblicken in Lebenswelten, die ihnen bislang verborgen gewesen sein dürften – dies nicht zuletzt deshalb, da solche Milieus und deren Angehörige lange Zeit als nicht literaturwürdig empfunden bzw. nur auf sozialvoyeuristische Weise im Privatfernsehen vorgeführt wurden. Die Texte von Ernaux wirken einer solchen

Unsiehtbarmachung oder Deklassierung der alten Arbeiterklasse entgegen und entkleiden dergestalt, wie es Rieger-Ladich formuliert, Bildungsprozesse ihrer »bürgerlichen Aura« (Rieger-Ladich, 2020, S. 77). »Bildung«, so Rieger-Ladich weiter, »wird in den autosozio-biografischen Studien ersichtlich nicht als Prozess der Selbstveredelung oder als triumphale Selbstbefreiung geschildert, sondern als ein hochgradig ambivalentes Geschehen« (ebd.). »Selbstbefreiung durch Bildung« wäre im Fall von Ernaux eine richtige und wichtige Charakterisierung ihres sozialen Aufstiegs, aber es wäre eben nur *ein* Aspekt. Dass diese Befreiung für Schüler und Schülerinnen aus nicht-akademischen Milieus nur um den Preis von Entfremdung, Abwertung, Scham und enormen imitatorischen Leistungen zu haben ist, davon legen Ernaux' Texte ein besonders eindrucksvolles Zeugnis ab. Diese »feinen« und »groben« Unterschiede kennenzulernen, davon können angehende Lehrkräfte mit Blick auf ihren zukünftigen Berufsalltag nur profitieren, um letztlich einen Beitrag für mehr Chancengleichheit zu leisten. Möglicherweise können hermeneutische Lektüren solcher Autosozio-biografien dazu führen, dass künftig doch nicht vor allem das Elternhaus über den Bildungserfolg von Schülern und Schülerinnen entscheidet, sondern auch entsprechende sozialdiagnostische Kompetenzen von Lehrkräften – die aktuellen PISA-Ergebnisse (Dezember 2023) haben gezeigt, dass es gerade hier noch einigen Handlungsbedarf gibt.

Literatur

- Alt, P.-A. (2020). »Jemand musste Josef K. verleumdet haben« Erste Sätze der Weltliteratur und was sie uns verraten. C. H. Beck.
- Blome, E., Lammers, P. & Seidel, S. (2022). Zur Poetik und Politik der Autosozio-biographie. Eine Einführung. In dies. (Hrsg.), *Autosozio-biographie. Poetik und Politik* (S. 1–14). J. B. Metzler.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de minuit. Dt.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Aus dem Französischen von B. Schwibs & A. Russer. Suhrkamp, 1982.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In ders. (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–75). VSA.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Aus dem Französischen von S. Egger. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de minuit.

- Charpentier, I. (2011). Les »ethnotextes« d'Annie Ernaux ou les ambivalences de la réflexivité littéraire. In D. Bajomé & J. Dor (Hrsg.), *Annie Ernaux. Se perdre dans l'écriture de soi* (S. 77–101). Klincksieck.
- Ernaux, A. (1974). *Les armoires vides*. Gallimard. Dt.: *Die leeren Schränke*. Aus dem Französischen von S. Finck. Suhrkamp, 2023a.
- Ernaux, A. (1981). *La femme gelée*. Gallimard.
- Ernaux, A. (1983). *La place*. Gallimard. Dt.: *Der Platz*. Aus dem Französischen von S. Finck. Suhrkamp, 2019a.
- Ernaux, A. (1987). *Une femme*. Gallimard. Dt.: *Eine Frau*. Aus dem Französischen von S. Finck. Suhrkamp, 2019b.
- Ernaux, A. (1993). Vers un je transpersonnel. <https://www.annie-ernaux.org/fr/textes/vers-un-je-transpersonnel/>
- Ernaux, A. (1997). *La honte*. Gallimard. Dt.: *Die Scham*. Aus dem Französischen von S. Finck. Suhrkamp, 2020.
- Ernaux, A. (2000). *L'événement*. Gallimard. Dt.: *Das Ereignis*. Aus dem Französischen von S. Finck. Suhrkamp, 2021.
- Ernaux, A. (2005). La littérature est une arme de combat ... In G. Mauger (Hrsg.), *Rencontres avec Pierre Bourdieu* (S. 159–175). Éditions du Croquant.
- Ernaux, A. (2011a [2003]). *L'écriture comme un couteau* (2. Auflage). Gallimard.
- Ernaux, A. (2011b). *L'atelier noir*. Éditions des Busclats.
- Ernaux, A. (2013). La Distinction, œuvre totale et révolutionnaire. In É. Louis (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. L'insoumission en héritage* (S. 17–48). Presses Universitaires de France.
- Ernaux, A. (2014). *Le vrai lieu. Entretiens avec Michelle Porte*. Gallimard.
- Ernaux, A. (2015). Raisons d'écrire. In J. Dubois, P. Durand & Y. Winkin (Hrsg.), *Le Symbolique et le Social. La réception internationale de Pierre Bourdieu* (S. 361–365). Presses Universitaires de Liège.
- Ernaux, A. (2016). *Mémoire de fille*. Gallimard. Dt.: *Erinnerungen eines Mädchens*. Aus dem Französischen von S. Finck. Suhrkamp, 2018.
- Ernaux, A. (2022a [2002]). Le chagrin. In P.-L. Fort (Hrsg.), *Cahier de l'Herne: Annie Ernaux* (S. 254–255). Éditions de l'Herne.
- Ernaux, A. (2022b [2011]). La classe de français. In P.-L. Fort (Hrsg.), *Cahier de l'Herne: Annie Ernaux* (S. 263–265). Éditions de l'Herne.
- Ernaux, A. (2022c). Trennen, verbinden. Aus dem Französischen von S. Finck. In K. Raabe & F. Wegner (Hrsg.), *Warum Lesen. Mindestens 24 Gründe* (S. 79–88). Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2022d). *Retour à Yvetot*. Éditions du Mauconduit.
- Ernaux, A. (2023b). Ich wollte diesen Preis nicht. Interview mit Britta Sandberg und Xaver von Cranach. *DER SPIEGEL*, (6),104–107.
- Havercroft, B. (2005). Dire l'indicible: trauma et honte chez Annie Ernaux. In Roman 20–50. *Revue d'étude du roman du XXe siècle*, 119–132.
- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*. Aus dem Französischen von H. Brühmann. Konstanz University Press.
- Jaquet, C. (2023). Sichtbar machen heißt benennen, es bedeutet, den »transclasse« einen Namen zu geben (Interview). <https://literaturportal-france2000.uni-lan-dau.de/essais-entretiens/entretien-interview-chantal-jaquet-transclasse-klasse>

- Komorowska, A. (2017). *Scham und Schrift. Strategien literarischer Subjektkonstitution bei Duras, Goldschmidt und Ernaux*. Winter.
- Lejeune, P. (1994). *Der autobiographische Pakt*. Suhrkamp.
- Proust, M. (1989). *A la recherche du temps perdu*. Hrsg. unter der Leitung von Jean-Yves Tadié (Band 4). Gallimard. Dt.: *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit (Band 3)*. Suhrkamp, 2000.
- Rehbein, B. (2014). Distinktion (distinction). In B. Rehbein & G. Fröhlich (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 76–78). J. B. Metzler.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 350–367.
- Rieger-Ladich, M. (2018). Klassenkämpfe. Pierre Bourdieu über Bildung. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2* (S. 386–414). Suhrkamp.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Bildung und Beschämung. Eine Lektüre von Annie Ernaux' »Der Platz«. *Literatur und Bildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 67(1), 70–78.
- Savéan, M.-F. (1997). *La Place*. Gallimard.
- Schultheis, F. (2012). Engagement et distanciation. Pierre Bourdieu et Annie Ernaux. In T. Hunkeler & M.-H. Soulet (Hrsg.), *Annie Ernaux. Se mettre en gage pour dire le monde* (S. 119–130). MetisPresses.
- Spoerhase, C. (2017). Politik der Form. Autosozio-biografie als Gesellschaftsanalyse. *Merkur*, 71(818), 27–37.
- Thomä, D., Kaufmann, V. & Schmid, U. (2015). *Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiographie*. Hanser.

Biografische Notiz

Gregor Schuhen ist Professor für Romanistik/Literaturwissenschaft an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau (RPTU), Standort Landau. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die französische Literatur vom 17. bis 21. Jahrhundert im europäischen Kontext, Gender und Masculinity Studies, Literatursoziologie, Wissenschaftsgeschichte und zeitgenössisches Autorenkino. Aktuelles DFG-Forschungsprojekt zur Bourdieu-Rezeption in der französischen Gegenwartsliteratur.

Biografische Reflexion und professionelle Entwicklung

Im Literarischen Gespräch bedeutsame Themen erzählend entwickeln

Moritz Heß

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, das Literarische Gespräch als ein hochschuldidaktisches Arrangement auszuweisen, das die professionelle Entwicklung angehender Pädagog:innen bereits im Studium anregen und unterstützen kann. Einer biografisch-narrativen Ausrichtung professionalisierungsbezogener Lehrveranstaltungen entsprechend sollen Studierende auf einen konstruktiven Umgang mit den komplexen Anforderungen pädagogischen Handelns vorbereitet werden. Damit nimmt sich das vorgestellte Seminarconcept neben anderen (vgl. Fabel-Lamla in diesem Band) der »Aufgabe an, erinnerungs- und erzähltheoretische Stränge im besten interdisziplinären Sinne mit bildungstheoretischen Perspektiven zu relationieren und auch für die universitäre Lehrerbildung fruchtbar zu machen« (Dlugosch & Kratz, 2022, S. 510).

Professionelle Entwicklung wird dabei als biografisches Projekt (vgl. Dlugosch, 2003) verstanden, das unter anderem im Medium biografischen Erzählens bewältigt werden kann (Abschnitt »Biografisches Erzählen und professionelle Entwicklung im Studium«). So wird argumentiert, dass Studierende im Literarischen Gespräch zu biografischem Erinnern, biografischer Reflexion und biografischem Erzählen angeregt werden können (Abschnitt »Biografische Reflexion und biografisches Erzählen im Literarischen Gespräch«). Die damit verbundenen Prozesse und Ergebnisse werden als Beiträge zur professionellen Entwicklung gesehen, insofern sie einerseits die möglichst bewusste Gestaltung pädagogischer Interaktionen und Beziehungen begünstigen und andererseits die Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit auch kognitiv-intellektueller Lern- und Bildungsprozesse erhöhen. Schließlich kann die Weiterentwicklung berufsrelevanter Anteile der Selbsterzählung begünstigt werden, was den konstruktiven Umgang

mit den unvermeidlichen Unsicherheiten pädagogischer Berufe wahrscheinlicher werden lässt (vgl. ebd.; Straub in diesem Band).

Neben lebensbiografisch orientierten wird vor allem auf strukturtheoretische Strömungen Bezug genommen (vgl. Kratz, 2024; für eine systematische Diskursübersicht siehe Fabel-Lamla in diesem Band). Dabei werden die unterschiedlichen professionstheoretischen Stränge, einschließlich des kompetenzorientierten, nicht als einander grundsätzlich ausschließende, sondern als sich potenziell gegenseitig ergänzende angesehen (vgl. Dlugosch, 2016). Wenngleich im Folgenden zumeist Lehrkräfte im Fokus stehen, lassen sich die angestellten Überlegungen weitgehend auf andere Zusammenhänge pädagogischen Handelns übertragen. Ähnliches gilt für die Gültigkeit im Kontext sowohl allgemein- als auch sonderpädagogischer Handlungsfelder. Hier wie dort gilt zumeist nichts grundsätzlich anderes, die Herausforderungen treten eher in unterschiedlicher Ausprägung zutage.

Biografisches Erzählen und professionelle Entwicklung im Studium

Lehrkräfte sind regelmäßig mit von Ungewissheit, Uneindeutigkeit und Unvorhersehbarkeit geprägten Situationen konfrontiert. An ihr Handeln werden dabei vielfältige Ansprüche herangetragen, die sich teilweise deutlich widersprechen (vgl. Helsper, 2004, 2021; Ilien, 2008; Terhart, 2011). Eine Reaktion muss in vielen Situationen jedoch schnell erfolgen. Gleichzeitig wird von der Lehrkraft erwartet, dass sie ihre Entscheidung argumentativ rechtfertigen kann – zu Handlungs- und Entscheidungsdruck gesellen sich Erklärungs- und Begründungszwang (vgl. Kratz, 2022, 2024; Dlugosch & Kratz, 2022).

Andrea Dlugosch (2003) begegnete dieser hochkomplexen Ausgangslage mit der Forderung einer »Biografieorientierung im universitären Kontext« (S. 146). Im Rahmen einer »biografisch-narrative[n] Version der Lehrerbildung« sei »die Thematisierung lebensgeschichtlicher Erfahrung als Bedingung für professionelle Verstehensprozesse« (ebd., S. 146f.) in die universitäre Phase der Lehrkräftebildung zu integrieren. Begründen lässt sich dies zunächst mit der Einsicht, dass individuelle Entwicklungsprozesse immer auch dem Einfluss biografisch geprägter Muster des Verstehens und der Bedeutungszuschreibung unterliegen. Es gilt folglich, der »Notwendig-

keit einer Anschlussfähigkeit an biographisch generierte Handlungs- und Deutungsmuster« (ebd., S. 147) Rechnung zu tragen, damit Lern- und Bildungsprozesse im Hier und Jetzt einer Lehrveranstaltung nachhaltige Wirkung entfalten können bzw. überhaupt erst möglich werden.

Ein weiteres Argument für den Einbezug einer biografischen Perspektive ergibt sich aus dem Umstand, dass pädagogisch Handelnde ohnehin als ganze Person und mit ihrer gesamten Biografie in pädagogische Interaktionen involviert sind. Besonders problematisch hierbei: »Die Relevanz biografischer Dispositionen steigt unter dem Zwang zur Entscheidung, d. h. unter Handlungsdruck« (ebd.). Lehrkräfte laufen daher Gefahr, eigene, teils unbewusste Themen und Impulse unkontrolliert in die pädagogische Arbeit einfließen zu lassen. Dabei sind latente Wünsche, Ängste und Fantasien sowie manifeste Überzeugungen sozial und kulturell eingebettet und vermittelt. In diesem komplexen Gefüge nimmt die Biografie »eine Mittlerstellung zwischen Individuellem und Sozialem« (ebd., S. 161) ein, was sie im Kontext professioneller Entwicklung zusätzlich bedeutsam werden lässt.

Auch biografische Reflexion schließt die unbewusste Beteiligung an hinderlichen, destruktiven oder eskalierenden Dynamiken zwischen den Professionellen und ihren Adressat:innen nicht aus. Die Beschäftigung mit lebensgeschichtlichen, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen stehenden, Erfahrungen kann jedoch dazu verhelfen, die eigene Person etwas bewusster, etwas gezielter zum Einsatz zu bringen. Befangenheiten, wechselseitige Übertragungen, Reinszenierungen können erkannt und in ihrem Einfluss besser kontrolliert werden, wenn sich professionell Handelnde mit dem eigenen Gewordensein und zukunftsgerichteten Selbstentwürfen möglichst offen auseinandersetzen (vgl. etwa Hierdeis & Würker, 2022).

Zu dieser Auseinandersetzung kann die Tätigkeit biografischen Erzählens anregen. Mehr noch: Sie nötigt die erzählenden bzw. sich erzählenden Subjekte regelrecht zum Erinnern und Reflektieren (vgl. Straub in diesem Band). Darüber hinaus kann das Erzählen auch eine stabilisierende Wirkung entfalten, indem es den Individuen hilft, sich in einer komplexen und kontingenten Welt zu orientieren und sich ihrer selbst zu vergewissern (vgl. Straub, 2019, S. 269). Biografisches Erzählen gerät folglich in vielfacher Weise als Beitrag zu einer konstruktiven Bewältigung der eingangs dargestellten Anforderungen an professionelles Handeln in den Blick. Unsicherheit, Widersprüche, Komplexität und Kontingenz können vermittels biografischen Erzählens be- und verarbeitet werden. Das setzt »Denk- und Handlungsmöglichkeiten frei« (Straub, 1998, S. 151) und bietet – zumindest potenziell – eine

Alternative zu verkürzenden, vereinseitigenden und allzu vereinfachenden Sichtweisen. Als Produkte wiederum bieten biografische Erzählungen einen Zugang zu individuellen sowie kollektiven Denk- und Handlungsmustern, die im Zuge weiteren Erzählens und in der Begegnung mit fremden Narrativen kritisch geprüft und weiterentwickelt werden können.

Einem Verständnis von professioneller Entwicklung als biografischer Konstruktion (vgl. Dlugosch, 2003, S. 197–203) folgend, ist professionelle Entwicklung – ebenso wie biografische Entwicklung insgesamt – als ein nicht abschließbarer Prozess, als eine immer wieder aufs Neue sich stellende Aufgabe zu sehen, die vor allem erzählend zu bewältigen ist. Professionalität ist also nicht an einem bestimmten Punkt zu erreichen und dann ohne weiteres Zutun für immer zu haben. Sie ist stattdessen in der fortwährenden Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen pädagogischen Handeln angesichts der veränderlichen Anforderungen aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen. Pädagogisch professionell Handelnde erzählen sich *als* professionell Handelnde und erbringen damit eine Konstruktionsleistung, die rückbezogene Erfahrungen, aktuelle Orientierungen, Zukunftsentwürfe und äußere Anforderungen vermittelt. »Eine biografische Erzählung stellt hiernach ein Übergangsmedium dar, welches die widersprüchliche Figur professionellen Handelns rahmen kann« (ebd., S. 178).

Gil Noam (1993) zufolge übernehmen »Lebensthemen« eine tragende Rolle in der Entwicklung von Selbst- und Weltverständnissen:

»Trotz situativer Variabilität und erheblicher Entwicklungsdiskontinuitäten hat jeder Mensch existentielle Themen, die ihm helfen, die vielen Ereignisse, Beziehungen und Kontexte, die in seinem Leben auftreten, zu organisieren. Wegen der Organisationsleistung dieser Themen fasse ich sie als biographische Strukturen und bezeichne sie als »Themata«. In unserem Kontext bezieht sich der Begriff Themata auf Lebensthemen, die einen Rahmen für Wissen, Erfahrungen und Beziehungen zwischen Menschen und Umwelt bereitstellen. [...] [S]ie tragen zur Organisation von Verhalten, Kognition und Affekt bei. [...] Lebensthemen stellen den strukturellen Rahmen für unsere Welterkenntnis bereit« (S. 190).

Im vorliegenden Beitrag wird argumentiert, dass Studierende solche Themata im Literarischen Gespräch erkennen, erzählend erkunden und entwickeln können. Einmal gefunden und artikuliert, können Lebensthemen, die im Kontext professioneller Entwicklung als relevant erachtet werden, in Seminarthemen transformiert werden und als solche das weitere Arbeiten

leiten sowie die biografische Anschlussfähigkeit und subjektive Bedeutsamkeit für die Teilnehmenden steigern.

Biografische Reflexion und biografisches Erzählen im Literarischen Gespräch

Das Literarische Gespräch ist ein literaturdidaktisches Konzept, das mittlerweile sowohl in allgemein- als auch in sonderpädagogischen und inklusiven Settings von der Primar- bis zur Sekundarstufe zur Anwendung kommt. Auch Adaptionen für hochschuldidaktische Kontexte sind inzwischen theoretisch ausgearbeitet und empirisch erprobt worden (vgl. Härle, 2019; Härle & Steinbrenner, 2019; Heizmann et al., 2020).

Im schulischen Literaturunterricht ebenso wie in Hochschulseminaren geht die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten im Sinne des Ansatzes von den individuellen Leseerfahrungen der Schüler:innen – bzw. wie im hier diskutierten Fall: der Studierenden – aus. Das lässt die rezeptionsästhetische und wirkungsanalytische Orientierung des Ansatzes erkennen, aus der sich ein zentraler Anhaltspunkt für die Potenziale des Literarischen Gesprächs im Rahmen der professionellen Entwicklung angehender Pädagog:innen ergibt: die Lesenden selbst geraten als Deutende ihrer Leseerfahrungen in den Blick. Ein weiterer Anknüpfungspunkt liegt in der Orientierung des Literarischen Gesprächs an der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die als hochschuldidaktisches Konzept wiederum besonders geeignet erscheint, die pädagogisch-professionelle Entwicklung zukünftiger Lehrkräfte zu unterstützen. Diese beiden Bezugspunkte – die TZI als hochschuldidaktisches Konzept einerseits (Abschnitt »Themenzentrierte Interaktion und Hochschuldidaktik«) und der erkenntnisförderliche Umgang mit literarischen Texten andererseits (Abschnitt »Literarische Sprache und literarisches Sprechen«) – sollen einer näheren Betrachtung unterzogen werden, bevor schließlich das Literarische Gespräch selbst wieder in den Fokus rückt (Abschnitt »Professionelle Entwicklung und Literarisches Gespräch«).

Themenzentrierte Interaktion und Hochschuldidaktik

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) folgt dem Anspruch, neben kognitiven Entwicklungen unter anderem auch affektiv-emotionale, ge-

gebenenfalls unbewusste, Dynamiken möglichst gezielt in das gemeinsame Arbeiten einzubeziehen und dabei das Beziehungsgeflecht innerhalb der Gruppe sowie gesellschaftliche und globale Zusammenhänge nach Möglichkeit zu berücksichtigen (vgl. Cohn, 2000 [1975]). Als hochschuldidaktisches Konzept ist sie an die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Professionalisierungsdiskurse anschlussfähig. Was dort als Grundantinomien, -oppositionen, -paradoxien und -spannungen pädagogischer Praxis erscheint, ist vergleichbar mit einer TZI-gemäßen Auffassung der Anforderungen an menschliche Lebensbewältigung ganz allgemein. Der Forderung nach gesteigerter Reflexivität aufseiten der professionell Handelnden entspricht innerhalb der TZI die Zielsetzung (selbst-)reflexiver Verantwortlichkeit sowie gesteigerter Autonomie des Individuums gerade *durch* die Bewusstheit der eigenen Interdependenz (vgl. Scharer, 2019, S. 72–75; Reiser, 2014). Dazu passt »die humanistische Forderung, sich selbstbestimmt, selbstverantwortlich, selbstbewusst zu verhalten und sich nicht von Idealen oder Autoritäten bestimmen zu lassen« (Röhling, 2010, S. 95). Dieser Forderung entsprechen zu können, setzt Dispositionen voraus, die maßgeblich biografisch geprägt sind: »Becoming one’s own chairperson is a lifelong process that starts in childhood. The more you become aware of your internal and external workings, the more mature and autonomous decisions you can make« (Scharer, 2019, S. 74).

Hierin kommen die biografische Perspektive der TZI und das ihr zugrunde liegende Verständnis von *sustainable and living learning* zum Ausdruck (vgl. Scharer, 2019; Meyerhuber, 2019, S. 10–26): Um den Teilnehmenden zu einer möglichst ergiebigen Auseinandersetzung mit der betreffenden Sache zu verhelfen, wird versucht, ihrer bio-psycho-sozialen Integrität und einem ganzheitlichen Menschenbild (vgl. Scharer, 2019, S. 72) Rechnung zu tragen. Es geht folglich um die emotionalen ebenso wie die kognitiven und leiblichen Dimensionen des Lernens (vgl. ebd., S. 71, S. 83) – letztlich um »personal growth« (Reiser, 2019, S. 309).

Außerdem wird davon ausgegangen, dass der jeweilige Gegenstand im Lebenszusammenhang der beteiligten Subjekte eine spezifische Bedeutung erlangt – oder eben nicht. Dies gilt es zu begünstigen, und zwar in zweierlei Hinsicht; zunächst mit Blick auf zurückliegende Erfahrungen: Damit nachhaltiges Lernen und Bildung im engeren Sinne, mithin professionelle Entwicklung, möglich werden, müssen die aktuellen Prozesse an bestehende, biografisch geprägte Bedeutungsstrukturen anschlussfähig sein. Ob

und wie ein:e Teilnehmer:in bspw. eines Universitätsseminars Anschluss an den Gegenstand dieser Veranstaltung findet, ergibt sich also maßgeblich aus dem Zusammenspiel mit ihrem oder seinem biografischen Hintergrund. Mit Blick auf die professionelle Zukunft der Studierenden kann eine Lehrveranstaltung sich zu einem späteren Zeitpunkt als ein wichtiger Einfluss und Entwicklungsschritt, als Bildungsereignis, herausstellen. Dabei spielen schon im Hier und Jetzt Zukunftsfantasien, -wünsche und -ängste eine tragende Rolle für die subjektive Bedeutsamkeit und Anschlussfähigkeit einer Sache. Bei der Konzeption von hochschuldidaktischen Settings geht es also immer auch um die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Scharer, 2019, S. 73).

Diese Bedeutsamkeit biografischer Zusammenhänge ist für die Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Inhalten ganz allgemein anzunehmen, fällt jedoch im Kontext pädagogischer Sachverhalte besonders ins Gewicht, da alle Studierenden bereits in vielfältige Erziehungszusammenhänge verwickelt waren und sind – ob als Erziehende oder zu Erziehende –, wenn sie sich in einer akademischen Herangehensweise pädagogischen Fragestellungen nähern. Stehen etwa erzieherische Normen in einer Lehrveranstaltung im Zentrum der Betrachtung, unterscheiden sich die Zugänge der teilnehmenden Personen insbesondere in Abhängigkeit von ihren individuellen Erfahrungserfahrungen und -erlebnissen, die teilweise unverarbeitet und unbewusst verbleiben und dennoch in die Seminararbeit im Hier und Jetzt hineinwirken können.

Aus der besonderen Brisanz solcher Erfahrungsaufschichtungen, die in erzieherischen Zusammenhängen stehen, ergibt sich ein weiteres Argument dafür, biografische Reflexion zum Gegenstand bzw. Ziel einer Lehrveranstaltung zu erheben. So besteht das Risiko der unreflektierten Übertragung zurückliegender Beziehungserfahrungen oder des Ausagierens unbewusster Beziehungswünsche im Zuge aktueller Erfahrungen zwischen Dozent:in und Student:in sowie – ganz besonders – zwischen Lehrer:in und Schüler:in (vgl. Meyerhuber, 2019, S. 9f.). Ein möglichst professioneller Umgang mit der eigenen Person in der pädagogischen Praxis ist auf die Reflexion »of one's individual tendencies« (ebd., S. 10) und damit zusammenhängender biografischer Verwicklungen angewiesen (vgl. ebd., S. 26).

Für solche Reflexionen und umso mehr im Kontext biografischen Erzählens spielt das Interaktions- und Beziehungsgeflecht innerhalb der Lerngruppe eine tragende Rolle, da anwesende Kommiliton:innen und Dozierende sowohl auf das Erzählen als auch bereits auf das Erinnern der

einzelnen Teilnehmenden unbewussten Einfluss nehmen (vgl. Kratz, 2024; Quindeau in diesem Band).

Für die Verfasstheit des Interaktionsgeflechts sind im Sinne einer biografischen Perspektive einerseits zurückliegende Beziehungserfahrungen der Beteiligten von Bedeutung. Andererseits besteht die Chance, in der Gegenwart begünstigende Bedingungen für die zukünftige professionelle Beziehungsgestaltung zu schaffen:

»>What is imprinted in you, you will express< is a main rule for human life [...]. Therefore, young academics who experienced for themselves the benefits of encounter in the hierarchy of the university [...] might more likely allow for encounter with [...] students in their later career« (ebd., S. 9).

Und, so Meyerhuber weiter: »only based on the experience of the unique quality of relationships can a person(ality) develop the ability to form relationships. [...] This might possibly be provided [...] to some degree in any class« (ebd.).

Die konsequente Berücksichtigung von Kontextbedingungen bei der Planung und Reflexion von pädagogischen Angeboten im Sinne der TZI kann einer individualistischen Verkürzung biografischer Reflexion entgegenwirken: Fragen pädagogischen Handelns werden demgemäß in den Gesamtzusammenhang der Institution Schule, des Bildungssystems sowie der Gesellschaft gerückt. Der Fokus wandert »from individual to society« (Scharer, 2019, S. 66) und zurück. So kann vermieden werden, dass strukturelle Probleme alleine der vermeintlich unzureichenden Professionalität einzelner Lehrkräfte angelastet werden.

In der Regel sind die Inhalte im Zentrum hochschuldidaktischer Arrangements bereits gesetzt, wenn eine Lehrveranstaltung beginnt. Sie sind, mehr oder weniger präzise, in Modulhandbüchern curricular verankert und oft lässt sich dafür auch überzeugend argumentieren. Dies wird hier nicht grundsätzlich infrage gestellt. Allerdings wird es als sinnvoll erachtet, zumindest in bestimmten Veranstaltungen so vorzugehen, dass die Studierenden Gelegenheit erhalten, Gegenstände und Inhalte als für sich persönlich sowie im Kontext ihrer professionellen Entwicklung bedeutsam zu erkennen, um sich *dann* und *deshalb* zu einem bestimmten Zeitpunkt für die vertiefende Auseinandersetzung mit ihnen zu entscheiden. Auf diesem Wege kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass aufseiten der Teilnehmenden ein »personal involvement with a topic« (Meyerhuber, 2019,

S. 50) entsteht, wodurch sich Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit der gewünschten Lern- und Entwicklungsprozesse begünstigen lassen.

Bestimmte – möglicherweise zunächst als ablenkend oder störend wahrgenommene – affektiv geprägte Reaktionen, bspw. in Form von Ärger, Irritation oder Begeisterung, können helfen, sogenannte »leidenschaftliche Verwicklungen« festzustellen und Themen von subjektiver Bedeutsamkeit für die Teilnehmenden zu finden:

»If disturbances and passionate involvements remain hidden or are suppressed and permanently left unspoken, there arises ›the impersonal ›trouble-free« classrooms, lecture halls, factory rooms, conference rooms« (Cohn and Farau 2008, 359). [...] It is precisely by recognizing the disturbance reality that we can create the possibility of changing this state of affairs and of bringing life and liveliness to higher education and learning« (ebd., S. 89).

Schließlich gilt gewollt oder ungewollt: »The ›disturbing‹ concern becomes the real theme for me« (ebd., S. 88). Im aufmerksamen Umgang mit *passionate involvements* gefundene oder entwickelte »Themen« – oder mit Noam (1993) gesprochen: »Themata« – können für die weitere Seminararbeit, in derselben oder etwa in parallel stattfindenden Lehrveranstaltungen, leitend werden.

Dabei ist das »Thema« (*theme*) innerhalb der TZI nicht mit dem Gegenstand, dem Inhalt oder der Aufgabe einer Lehrveranstaltung gleichzusetzen: »In einer Gruppe ist [das Thema] der zentrierte, meist *verbal formulierte Fokus* der Aufmerksamkeit« (Cohn & Farau, 2001, S. 364; Hervorh. i. O.). Zentrale Aufgabe der Gruppenleitung, gegebenenfalls der gesamten Gruppe, ist es, eine Aussage oder Frage, möglicherweise auch eine Art Motto oder Slogan zu entwerfen, woran sich die gemeinsame Arbeit orientieren kann. »Das Thema übernimmt einen Teil der Leitungsfunktion, denn es hilft dem Einzelnen und der Gruppe, die Sache, um die es geht, im Auge zu behalten« (ebd., S. 365). Indem es prägnant und einprägsam formuliert ist und gleichzeitig gewisse Deutungsspielräume offenlässt sowie möglichst auch emotiv und motivational ansprechend ist, hilft es den Teilnehmenden, einen individuellen Zugang zu finden.

»Die Kunst besteht darin, eine präzise und knappe Formulierung zu finden, die den Einzelnen mit seinen Erfahrungen, Kenntnissen, Anliegen, Gefühlen, Einstellungen, Phantasien und Fragen anspricht und einlädt, sich damit

in das Gruppengespräch einzubringen. So kann ein lebendiger Prozess des Austauschs untereinander entstehen: eine themenzentrierte Interaktion« (Schneider-Landolf, 2010, S. 157).

Im nächsten Schritt soll erläutert werden, wie insbesondere die Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine Annäherung an biografische Verwicklungen und deren Deutung ermöglichen kann. Im Rückgriff auf psychoanalytische und phänomenologische Vorstellungen wird sich zum einen zeigen, dass gerade literarische Erzählungen geeignet sind, um »latent themes of individual group members« (Scharer, 2019, S. 89) »zum Schwingen« zu bringen (Helsper, 2021, S. 113). Zum anderen finden sich in ästhetischen Werken mitunter Symbolisierungsangebote für »competing themes, which, because of the unconscious rule of the game, are prevented from finding expression« (Scharer, 2019, S. 89). Diese Potenziale ästhetischer Texte nutzend, können passende Seminarthemen erstens gefunden und zweitens in geeigneter Weise versprachlicht werden. So wird

»die Sprache [...] in ihrer ganzen Fülle, das heißt auch in ihrer poetischen, metaphorischen, phantasieanregenden Form genutzt. Ein Thema kann anregen oder langweilen, irritieren oder neugierig machen, erfreuen oder ärgern, das heißt, es spricht den Menschen in seiner leib-seelischen Ganzheit an« (Schneider-Landolf, 2010, S. 157).

Literarische Sprache und literarisches Sprechen

Um zu klären, was Literatur ist, was literarische von nicht-literarischen Texten unterscheidet, erscheint es naheliegend, eine Auflistung spezifischer Merkmale zu erstellen, die auf einen Text zutreffen müssen, damit dieser als literarisch gelten kann. Charakteristika wie Poetizität, also eine bestimmte, künstlerisch-ästhetische Sprachverwendung, oder Fiktionalität, also der Umstand, dass das Erzählte in der Regel frei erfunden ist, kämen hierfür infrage. Doch dass ein solches Vorgehen zur Bestimmung des Gegenstandes Literatur begrenzt ist, zeigen etwa autosozio biografische Texte, bei denen die Erzähler:innen oft selbst nicht ganz genau wissen (können), wo die Grenze zwischen Wirklichkeit und Fantasie – oder vielmehr: zwischen objektiver und psychischer Realität – verläuft (vgl. etwa Quindeau in diesem Band). Hinzukommt, dass viele Autor:innen mit diesen Gren-

zen gezielt spielen und sie absichtlich verschwimmen lassen. Ein Beispiel: »Dieses Buch ist ein Roman. Obwohl ich darin die Lebensgeschichten meiner Großväter und weiterer Familienmitglieder verarbeitet habe, sind alle Figuren in diesem Text frei erfunden« (Baron, 2022, S. 2).

Ähnlich ist es um Fallschilderungen bestellt, deren Verfasser:innen zwar in der Regel auf der Wahrhaftigkeit ihrer Darstellung beharren, aber oftmals feststellen müssen, dass andere das Geschehene anders erlebt haben, erinnern und erzählen. Zudem sind beide Textarten, Fallschilderungen und Autobiografie, selten gänzlich frei von bildlicher Sprache oder dramatischen Erzählweisen. In gewisser Weise trifft das Gesagte im Übrigen auch auf viele wissenschaftliche Texte (vgl. Rieger-Ladich, 2014, S. 362; Straub, 2022) sowie auf Sprache insgesamt zu. Auch solche Texte, die die meisten Rezipient:innen nicht als »literarisch« im engeren Sinne einstufen würden, bedienen sich also durchaus ästhetischer sprachlicher Mittel; populäre Beispiele sind die Essays von Michel de Montaigne oder die Fallnovellen Sigmund Freuds. Das tun sie nicht zuletzt aus Mangel an Alternativen, wie sich zeigen wird. Bestimmte Unterschiede zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten sind also nicht absoluter, sondern eher gradueller Natur: Literarische Texte im engeren Sinne weisen in der Regel zu einem höheren Maße »typisch literarische« Qualitäten auf; gleichzeitig sind auch nicht-literarische Texte üblicherweise nicht ganz frei davon.

Der Literatur- und Kulturwissenschaftler Terry Eagleton begegnet diesem Umstand, indem er anstelle einer definitorischen Festlegung hinreichender oder notwendiger Eigenschaften eine funktionale Annäherung unternimmt. Statt also zu fragen, was und wie Literatur ist, gelte es vielmehr zu fragen, was Leser:innen oder (Literatur-)Wissenschaftler:innen als Literatur wahrnehmen und folglich als solche behandeln: »>Literatur< und >Unkraut< sind eher funktionale als ontologische Begriffe: sie sagen etwas darüber aus, was wir tun, aber nichts über das Wesen der Dinge« (Eagleton, 1997, S. 10). Inhaltliche und formale Merkmale werden dadurch selbstverständlich nicht gänzlich unbedeutend. Jedoch geraten in der Folge die Rahmung und der Kontext der Beschäftigung mit dem Text in den Fokus: »Es handelt sich bei Literatur also nicht um eine Klasse von Texten, die schon vorab existiert. Literarische Werke verdanken sich diskursiven Konstellationen und etablierten Kulturtechniken; sie verweisen auf eine Rahmung, die sie erst als literarische Texte erscheinen lässt« (Rieger-Ladich, 2014, S. 352f.). Wenn man über den Entstehungszusammenhang des Tagebuchs von Anne Frank Bescheid weiß, wird man es anders

rezipieren als einen fiktiven Tagebuchroman wie etwa Daniel Dafoes *Robinson Crusoe*.

Textsorten können auch als Erscheinungsformen »[v]erschiedene[r] Diskursarten« begriffen und

»nach der Art und Weise differenziert werden, welche Strategien sie jeweils entwickeln, um mit dem Phänomen der Unbestimmtheit der Bedeutung umzugehen. So kann die wissenschaftliche Sprache als Strategie des Diskurses beschrieben werden, Mehrdeutigkeiten der Bedeutung soweit wie möglich zu eliminieren, während die in poetischer Sprache wirkende Diskursstrategie gerade die Schaffung derselben impliziert« (Mattern, 1996, S. 90).

Wie im Abschnitt »Biografisches Erzählen und professionelle Entwicklung im Studium« festgestellt, ist Uneindeutigkeit ein zentrales Strukturmerkmal pädagogischen Handelns. Mit der Phänomenologie und Hermeneutik Paul Ricœurs lässt sich begründen, dass literarische Texte geeignet sind, solche Erlebnis- und Bedeutungsqualitäten einerseits in sich aufzunehmen sowie andererseits zu erzeugen: »Dank der Interpretation kann der philosophische Diskurs sich mit Sinngehalten anreichern, die seine eigene Diskursstrategie zu reduzieren droht« (ebd., S. 215). »[S]o ist [der philosophische Diskurs] unfähig, unsere Zugehörigkeit zum Sein in einer Weise ins Wort zu bringen, wie dies dem poetischen Diskurs mit dessen ganz speziellen Mitteln möglich ist« (ebd., S. 214). Es kann nicht darum gehen, die Überlegenheit einer der diskursiven Strategien auszumachen, denn sie verfügen über jeweils spezifische Potenziale und beide sollten im Kontext individueller pädagogischer Professionalisierung genutzt werden.

Die »Notwendigkeit« der philosophischen bzw. wissenschaftlichen Sprache gründet »in dem ihr eigenen systematisch-argumentativen Charakter« (ebd., S. 213). Demgegenüber zeichnen sich ästhetische Texte Ricœur zufolge dadurch aus, dass »die dichterische Sprache auf vorwissenschaftlicher, vorprädikativer Ebene wirkt, wo die Begriffe der Tatsache, des Gegenstands, der Wirklichkeit und der Wahrheit, wie sie von der Erkenntnistheorie eingegrenzt werden, durch die Erschütterung der wörtlichen Referenz *in Frage gestellt* werden« (Ricœur, 1991a, S. 248; Hervorh. i. O.). Durch die Uneigentlichkeit des Sprechens, indem also mehr oder (auch) etwas anderes gemeint ist, als auf den ersten Blick gesagt wird, lässt sich der Komplexität und Diffusität menschlicher Erfahrung zuweilen eher gerecht werden als durch das Anstreben reiner Wörtlichkeit, d. h. eines eindeutigen

Verhältnisses zwischen Ausdruck und Sinn. Vermittels ästhetischer Symbolisierungen können neben expliziten und explizierbaren Selbst- und Weltverständnissen auch implizite Selbst- und Weltverhältnisse aktiviert und artikuliert werden, die, wie gezeigt wurde, im Zuge professioneller Entwicklung eine zentrale Rolle spielen. Nicht nur das Aushalten von sowie der konstruktive Umgang mit uneindeutigen Phänomenen können also im Zuge der Interpretation literarischer Texte eingeübt werden; ästhetische Symbolisierungen können außerdem dazu verhelfen, bisher Unsagbares sprachlich zu fassen und zum Ausdruck zu bringen.

Vergleichbare Vorstellungen sind seit einiger Zeit auch in der pädagogischen Diskussion um erkenntnisförderliche Potenziale literarischer Texte zu finden. So zum Beispiel bei Markus Rieger-Ladich, der »Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion« und »Erkenntnisquellen eigener Art« (2014) begreift:

»Romane involvieren uns; sie versetzen uns in eine Welt voller sinnlicher Qualitäten, geprägt von Bildern, Gerüchen und Geräuschen. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Texten *argumentieren* sie nicht; sie *zeigen* etwas [...]. Romane erklären also nicht oder sammeln eifrig Thesen; sie verlassen sich auf ihre sprachlich-sinnliche Qualität – und darauf, dass sie bei uns eine Resonanz auslösen, die zunächst eher emotional-sensualistischer Art ist« (ebd., S. 357; Hervorh. i. O.).

Rieger-Ladichs Unterscheidung in »zeigende« und »argumentierende« Texte erinnert, ebenso wie diejenige Ricœurs in »systematisch-argumentierende« und »poetische« Formen der Sprachverwendung, an Alfred Lorenzers Symbolverständnis. Tatsächlich lassen sich die bisher in Anlehnung an Ricœurs phänomenologische Selbst- und Symboltheorie erarbeiteten Argumente – zumindest in ähnlicher Form – auch in psychoanalytischen bzw. tiefenhermeneutischen Zusammenhängen wiederfinden oder daraus ableiten. Selbst eingedenk der Differenzen zwischen den jeweiligen Sprachspielen – mit denselben Begriffen kann hier etwas anderes gemeint sein als dort – lässt sich auch mit Lorenzers Sozialisations- und Kulturtheorie auf ähnlichen Wegen zu denselben Ergebnissen gelangen (vgl. Heß & Würker, 2024).

Lorenzer greift innerhalb seiner tiefenhermeneutischen Kulturanalyse auf Susanne Langers Unterscheidung in diskursive und präsentative Symbolisierungsformen (vgl. Langer, 1979, S. 79–102) zurück. Demzufolge ist

Wissenschaftssprache eher den diskursiven Symbolisierungen zugeneigt, da diese auf Eindeutigkeit und begriffliche Präzision, d. h. auf möglichst direkte Referenz, abzielen. Diese Symbolqualitäten versagen jedoch, wenn es um Phänomene geht, die gerade vieldeutig, ambivalent und diffus sind, sich propositionalem Wissen und Sprechen entziehen:

»I do believe that in this physical, space-time world of our experience there are things which do not fit the grammatical scheme of expression. But they are not necessarily blind, inconceivable, mystical affairs; they are simply matters which require to be conceived through some symbolistic schema other than discursive« (ebd., S. 88f.).

Dort, wo diskursive Symbolisierungen zu kurz greifen, kommen präsentative Symbolisierungen zum Tragen; so Lorenzer im Anschluss an Langer:

»Die sinnlich-unmittelbaren Symbole stellen wegen ihrer größeren Nähe zu den unbewussten Praxisfiguren nicht nur die Repräsentanten für Gefühle und für nicht verbal artikulierbare Lebensbeziehungen, sondern sie sind näher auch den unbewussten Praxisfiguren verbunden, die nicht in Sprache aufgenommen werden können, weil sie den sozialen Normen widersprechen« (Lorenzer, 1986, S. 59).

Bei den hier beschriebenen »sinnlich-unmittelbaren Symbolen« ist zunächst an visuelle Darstellungen, etwa Gemälde, zu denken. Doch auch Sprache kann diese präsentative Qualität annehmen, woraus sich ein besonderer Vorteil literarischer bzw. poetischer Texte ergibt: »Die Doppelnatur der Sprache als diskursives Symbolsystem mit der Möglichkeit zur präsentativen Symbolkonstellation bietet [...] eine großartige Schwellensituation« (Lorenzer, 2002, S. 77) zwischen unbewussten bzw. vorbewussten Inhalten und dem Bewusstsein (vgl. ebd.; sowie Lorenzer, 1986, S. 57f.; Würker, 2007, S. 36–40; Heß & Würker, 2024).

Oder, wiederum in phänomenologischen Begriffen:

»Insofern die Symbolik nicht allein eine >Symbolik der Subjektivität ist, des abgetrennten menschlichen Subjekts, der Bewußtwerdung, des vom Sein abgespaltenen Menschen im Sein<, kann Ricœur das Symbol als >Index der Situation des Menschen im Sein< fassen. Damit bietet das Sagen des Symbols einen Zugang zu einem einer direkten Beschreibung unzugänglichen

Bereich menschlicher Erfahrung, einer Erfahrung von Existenz, in der der Mensch sich noch als unmittelbar zugehörig zur Welt erfährt, in der er sich vorfindet« (Mattern, 1996, S. 55).

Sowohl phänomenologisch als auch psychoanalytisch bzw. tiefenhermeneutisch lässt sich also für die besondere Eignung literarischer Texte zur Aktivierung unbewusster sowie zur partiellen Versprachlichung bisher nicht verbalisierbarer Inhalte argumentieren.

Eine weitere spezifische Leistung ästhetischer Literatur besteht laut Ricœur darin, dass sie »eine andere Dimension der Wirklichkeit aufdeckt und damit eine neue Deutung der Welt und unserer selbst freisetzt« (Ricœur, 1991a, S. VII): In der Begegnung mit fiktiven Welten und Figuren können Lesende feststellen, worin sich die Fiktion von ihrer Wirklichkeit unterscheidet, was ihnen plausibel oder möglich erscheint und was sie schließlich für erstrebenswert halten.

»Erzählungen lehren uns [...], die Welt, unser Handeln und unser Leiden über die im Raum des Literarischen vollzogenen Variationen neu zu sehen. Die >irrealen< Fiktionen haben so reale Effekte, indem sie unser Handeln in einer neu verstandenen Welt verändern. Dieser Prozeß der Neugestaltung der gegebenen Welt vollzieht sich im Prozeß der Lektüre« (Mattern, 1996, S. 174).

Die »welterschaffende Dimension der Sprache [...] im Bereich der Literatur« (ebd., S. 119) kann die Lesenden »neue, durch die Metapher enthüllte Aspekte der Wirklichkeit« (Welsen, 2005, S. XIV) entdecken lassen. Schließlich können Leser:innen in der Begegnung mit fiktionalen Seins- oder Weltentwürfen die eigenen Vorstellungen, Sichtweisen und Deutungsmuster hinterfragen und gegebenenfalls weiterentwickeln. »Und genau in diesem Erzeugen von neuen Verständnismöglichkeiten liegt die gestaltende Kraft der poetischen Tätigkeit« (Mattern, 1996, S. 170). Auch diese Überzeugung findet sich beim Erziehungswissenschaftler Rieger-Ladich, der sie unter anderem auf den Bereich des »moralische[n] Urteilsvermögen[s]« überträgt: »Wir können durch die Lektüre unsere Form der Urteilsbildung als *unsere* Form der Urteilsbildung erweisen« (2014, S. 359; Hervorh. i. O.), sie also mit anderen abgleichen, sie in ihrer Relationalität und in ihrem Gewordensein erkennen.

Es hat sich bereits mehrfach angedeutet, dass sich Textverstehen, Welt-

verstehen und Selbstverstehen wechselseitig beeinflussen. Entsprechend ist Ricœur der Auffassung, dass das Interpretieren nicht auf das Erklären objektiver Textstrukturen reduziert werden kann, sondern auf das Wechselspiel mit dem deutenden Subjekt angewiesen ist.

»Den Text zu interpretieren heißt, durch das Lesen seine Struktur zu reaktivieren, zu dynamisieren. Das bedeutet mit anderen Worten, dass der Text eine Bedeutung >hat<, nämlich seine Struktur, aber das [sic] diese Struktur sozusagen durch >Spuren< im Text, eine Art >Wegweiser< gebildet wird. Diese Zeichen werden beim Lesen des Textes gefunden, aktiviert, dynamisiert und vollendet. So etwas kann eine Erklärung (wie die strukturelle Tiefenanalyse) nicht leisten, denn dafür ist eine konkrete Interaktion mit dem Leser erforderlich, welche sich in einem historischen Zusammenhang vollzieht« (Brügger & Vigsø, 2008, S. 78f.).

Der hier von Brügger und Vigsø unter Rückgriff auf Ricœur herausgestellte »historische Zusammenhang« der Interpretation ist auch als ein biografischer zu verstehen. Und so erklärt sich, dass die verstehende Auseinandersetzung mit Literatur, und im Zuge dessen mit der eigenen Leseerfahrung, kaum ohne eine Veränderung der lesenden und deutenden Subjekte vorstattengehen kann. Das von Ricœur »am Text entwickelte Konzept von Hermeneutik findet seine letzte Dimension in der eines Verstehens des Selbst, das seine Existenz über die Interaktion mit dem Text erhellt und damit im Sinne der Mimesistheorie verändert« (Mattern, 1996, S. 184). Letztlich »läuft das Verstehen nach Ricœur auf eine Aneignung des Textes hinaus, die einen Beitrag zum Selbstverständnis des Lesers leistet« (Welsen, 2005, S. XIII). Lorenzer verschiebt den Fokus der Interpretation noch weiter in Richtung des deutenden Subjektes: »Der Interpret deutet nicht den Text, sondern seine Leseerfahrung« (Lorenzer, 2006, S. 199). Ganz ähnlich formuliert es Rieger-Ladich in Anlehnung an Martin Seel: »Ästhetische Erfahrungen sind daher immer Erfahrungen zweiter Ordnung: In der Konfrontation mit einem Kunstwerk werden wir in die Lage versetzt, uns gegenüber unseren Erfahrungen noch einmal erfahrend zu verhalten« (Rieger-Ladich, 2014, S. 353).

Ein besonders gewichtiges Argument für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten als Beitrag zur professionellen Entwicklung liegt in der »Überschneidung von Historie und Fiktion« (Mattern, 1996, S. 175) begründet: Erinnerungstheoretisch erscheint Geschichte im historischen

Sinne – und damit auch biografisches Erzählen – bei Ricœur als »quasi-fiktiv«, während fiktionales Erzählen zuweilen als »quasi-historisch« gelten kann (Ricœur, 1991b, S. 308). Das Verhältnis von historischen und fiktionalen Narrationen zur Realität ist also nicht grundverschieden; beide Erzählformen enthalten in der Regel sowohl tatsächliche Referenzen, also im engeren Sinne wirklichkeitsangemessene Darstellungen, als auch faktenwidrige Realitätskonstruktionen sowie schlichtweg nicht prüfbare Sinnkonstruktionen. Das gilt erst recht für biografische Selbsterzählungen: »Das Selbst konstituiert sich so allererst in der Sprache und liegt dieser nicht autonom voraus« (Mattern, 1996, S. 193). Ricœurs Verständnis von Identität ist folglich ein narratives: »Das Selbst ist nichts ursprünglich Gegebenes, sondern [...] eine letztlich existenzielle Aufgabe« (ebd., S. 191), die insbesondere erzählend bestritten wird: »allein die Erzählung eines Lebens kann wirklich auf die Frage nach dem Wer? antworten« (ebd., S. 175). Damit liegt der Anschluss an das erarbeitete Verständnis von professioneller Entwicklung als biografischer Konstruktion auf der Hand.

Im verstehenden Umgang mit literarischen Texten können also (1) selbstreflexive Prozesse angeregt werden, die wiederum Anlass zur (2) Veränderung der Selbst- und Weltverständnisse sowie impliziter Selbst- und Weltverhältnisse werden können. In der Begegnung mit ästhetischen Symbolisierungs- und Narrationsangeboten kann eine (3) Weiterentwicklung der eigenen Selbsterzählung, mithin der narrativen Identität, angestoßen bzw. unterstützt werden. Diese Erkenntnisse sollen im folgenden Abschnitt in den methodischen und methodologischen Zusammenhang des Literarischen Gesprächs gerückt werden. Im letzten Abschnitt »Zusammenfassung und Ausblick« werden sie nach ihrer spezifischen Bedeutung für das biografische Projekt der professionellen Entwicklung angehender pädagogisch Handelnder befragt.

Professionelle Entwicklung und Literarisches Gespräch

Bei den Ausführungen zum Literarischen Gespräch greife ich, neben den bisher dargestellten Überlegungen und den im Folgenden zitierten Quellen, auf die Erfahrungen zurück, die ich in der eigenen lehramtsbezogenen Hochschullehre mit der Methode sammeln konnte.

Wenn davon ausgegangen wird, dass im Wechselspiel zwischen dem literarischen Text und den biografischen Dispositionen der Studierenden per-

sönliche Involviertheit angeregt bzw. festgestellt werden kann und wenn diese wiederum genutzt werden soll, um für die Teilnehmenden subjektiv bedeutsame Themen zu finden, kommt der Textauswahl eine zentrale Rolle für die kollektiven und individuellen Entwicklungsprozesse zu. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen, die innerhalb pädagogischer Studiengänge zur professionellen Entwicklung der Studierenden beitragen sollen, liegt es nahe, solche Texte auszuwählen, deren Inhalte bzw. Themen als pädagogisch relevant gelten können. Pädagogische Relevanz wird hier in einem weiten Sinne verstanden. So wird sie einer literarischen Erzählung zugeschrieben, wenn diese bspw. zur Beschäftigung mit den (fiktiven) Lebenswirklichkeiten junger Menschen anregt oder Einblick in die Gedanken und Gefühle Erwachsener verschafft, die Eltern, Kolleg:innen oder andere einflussreiche Personen sein könnten; wenn Bildungsinstitutionen, pädagogische Normen und Praktiken oder die gesellschaftlichen Zusammenhänge dargestellt werden, in die diese eingebettet sind, und so weiter.

Je nach Länge kann der ausgewählte Text oder Textausschnitt gemeinsam, still oder laut, in der Sitzung gelesen werden, oder er wird von den Studierenden in Vorbereitung auf die Veranstaltung gelesen. In beiden Fällen sollten die Studierenden darauf hingewiesen werden, dass es schon beim Lesen nicht um »richtiges« oder »vollständiges« Verstehen geht. Stattdessen sollte möglichst offen an den Text herangegangen und auf spontan sich einstellende Assoziationen, Affekte, Erinnerungen, körperliche Reaktionen usw. geachtet werden. Je nach zeitlichem Abstand zwischen Lektüre und Literarischem Gespräch kann es sinnvoll sein, Notizen zur eigenen Leseerfahrung anzufertigen. Gerade bei unerfahrenen Gruppen können Leitfragen Orientierung bieten und helfen, die Selbstbeobachtung während des Lesens zu lenken; zum Beispiel: »Welche Gedanken und Gefühle löst der Text in mir aus?«

Auch die Anmoderation ist von zentraler Bedeutung für den Verlauf des Literarischen Gesprächs. Hier kommt es zunächst darauf an, die Teilnehmenden mit den Prinzipien und Abläufen des Literarischen Gesprächs vertraut zu machen, sofern sie es nicht bereits sind. Besonders die Einladung zum möglichst ungefilterten Umgang mit den eigenen Gedanken und Gefühlen soll helfen, die jeweiligen Leseerfahrungen auch tatsächlich ins Gespräch zu bringen. Das steht in engem Zusammenhang mit der bereits erwähnten Grundannahme, dass es keine per se richtigen oder falschen Lesarten oder Textverständnisse gibt. Das gilt im hier interessierenden Zusammenhang noch stärker als für literaturdidaktische Veranstaltungen.

Schließlich können die stattfindenden Austausch- und Reflexionsprozesse auch dann bereichernd sein, wenn über längere Zeit kein Bezug zum literarischen Text erkennbar ist. Ein kurzer Einblick in die methodologische Grundlegung des Literarischen Gesprächs kann manchen Teilnehmer:innen helfen, sich auf die Vorgehensweise einzulassen, die zu Beginn möglicherweise etwas befremdlich erscheint.

Der Übergang ins eigentliche Literarische Gespräch erfolgt über eine Einstiegsrunde, in der alle Teilnehmenden die Gelegenheit bekommen, ihre ersten Leseindrücke miteinander zu teilen. Auch hier können Fragen hilfreich sein wie bspw.: »Welche Textstelle oder welcher Textaspekt ist mir besonders in Erinnerung geblieben?« oder »Welche meiner Reaktionen auf den Text ist mir besonders präsent?«. Den Teilnehmenden sollte freigestellt sein, das Wort zunächst weiterzugeben, ohne etwas von sich preiszugeben. Nach Möglichkeit findet das Gespräch in einer annähernd runden Sitzanordnung statt, sodass alle einander sehen können. Teilnehmende, denen die Methode neu ist, berichten meist, dass sie zu Beginn lieber einen Tisch vor sich haben, hinter dem sie sich sicherer fühlen, während mit steigender Vertrautheit unter den Teilnehmenden sowie mit der Gesprächsform zu einem Stuhlkreis übergegangen werden kann, was erfahrungsgemäß Nähe, Offenheit und Dynamik zusätzlich erhöht.

Nachdem alle Teilnehmenden die Gelegenheit hatten, erste Eindrücke oder Überlegungen zu äußern, wird zum offenen Austausch übergegangen. Je nach Gruppengröße und -dynamik können die Redebeiträge von der Leitung organisiert werden oder die Teilnehmenden geben sich gegenseitig das Wort oder sprechen in entstehende Pausen hinein. Einen Impuls kann die Frage bieten: »Was vom bisher Gesagten möchte ich aufgreifen, was will ich neu in das Gespräch einbringen?« Ab sofort gelten im Grunde nur die Regeln eines von gegenseitigem Interesse und gegenseitiger Rücksichtnahme geprägten Gesprächs unter Gleichberechtigten. Die Gruppen- bzw. Gesprächsleitung »ist nicht Anwalt der Interpretation, sondern des Verstehensprozesses« (Härle, 2011, S. 51; Hervorh. i. O.). Ihr kommt vor allem die Aufgabe zu, dafür zu sorgen, dass nicht einzelne Personen das Gespräch dominieren und dass auch zurückhaltende Teilnehmende zu Wort kommen. Außerdem kann die Leitung die Studierenden gegebenenfalls dazu anregen, die angestellten Überlegungen auf eigene Erfahrungen, Wünsche oder Ängste im Kontext pädagogischen Handelns zu beziehen. In Form eigener Beiträge kann sie Orientierung bieten und die Studierenden ermutigen, ebenfalls etwas zu teilen, auch wenn es noch nicht ganz

ausgereift erscheint oder möglicherweise bestimmten Konventionen widerspricht. Der offene Umgang mit eigenen Fehlern, Unsicherheit oder Sorgen kann den Austausch bereichern und eine kollegiale Atmosphäre entstehen lassen, in der gemeinsames Dazulernen und Umdenken wahrscheinlicher werden (vgl. ebd., S. 55–58).

Gerade zu Beginn des Gesprächs geht es in erster Linie darum, »[s]ich in einem sanktionsfreien Raum gemeinsam über einen Text zu beugen, der [möglicherweise] zunächst kaum oder gar nicht verständlich erscheint und dessen Lektüre das Nichtverstehen als integrierten Bestandteil akzeptiert« (Heizmann et al., 2020, S. 8f.). Ausgehend von den subjektiven Leseerfahrungen der einzelnen Teilnehmenden werden dann mögliche Lesarten und Textverständnisse entwickelt. Dabei ist das Ziel »nicht die Erarbeitung einer endgültigen Interpretation, sondern die gemeinsame Entfaltung der Mehrdeutigkeit literarischer Texte [...]«. Hierbei steht die Artikulation eigener Wahrnehmungen, die Offenlegung und gemeinsame Bearbeitung von Fragen oder die Beschäftigung mit dem irritierenden Potenzial literarischer Texte im Vordergrund« (ebd., S. 13).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs können sich die Studierenden reflexiv dem möglichen Zustandekommen ihrer spontanen Deutungen und Reaktionen auf den Text annähern. Erfahrungsgemäß ergibt sich dies in vielen Fällen ohne einen ausdrücklichen Anstoß seitens der Leitung; falls nicht, kann sie mit entsprechenden Fragen dazu anregen. Durch die Einbettung eines Literarischen Gesprächs in pädagogische Studiengänge stellen sich die Teilnehmenden erwartungsgemäß ohnehin früher oder später die Frage, was das Ganze jetzt mit Pädagogik zu tun habe. Diese Frage kann entweder bereits zu Beginn vorweggenommen und von der Leitung im Zuge der Begründung ihrer didaktischen Entscheidungen beantwortet werden, oder sie wird zunächst offengelassen und in der Gruppe diskutiert. Antworten darauf – unabhängig von welcher Seite sie gegeben werden – führen schließlich zur Person des oder der pädagogisch Handelnden zurück.

Dass handlungsleitende Dispositionen aufseiten der pädagogisch Handelnden maßgeblich biografisch geprägt und in ihrem Zustandekommen, in ihrer Verfasstheit und in ihrem Wirken nur begrenzt bewusst sind, konnte sowohl phänomenologisch als auch tiefenpsychologisch dargelegt werden. Durch die Nutzung der Potenziale ästhetischer Sprache können solche unbewussten Selbstanteile gegebenenfalls dazu gebracht werden, sich in Form von affektiven oder körperlichen Signalen, wie bspw. einer zu-

nächst unverständlichen Rührung oder Wut, plötzlichen Angespanntheit, inneren Unruhe oder spürbaren Erleichterung, zu zeigen. So erhalten die angehenden Pädagog:innen Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit sich selbst, die neben kognitiven, expliziten Wissensbeständen und (vermeintlich) rationalen Orientierungen auch implizite, irrationale Selbst- und Weltverhältnisse einbezieht.

Sowohl die bereits besprochenen Potenziale der Auseinandersetzung mit literarischen Texten als auch die spezifischen interaktionalen und kommunikativen Aspekte des didaktischen Arrangements nutzend, kann das Literarische Gespräch außerdem zu einer Erweiterung des »Artikulationsvermögens« (Rieger-Ladich, 2014, S. 359) beitragen. Die zahlreichen Erfahrungen mit der Methode zeigen, »dass über das Poetische angemessen nur *poetisch* und nicht begrifflich-abstrakt zu sprechen sei [...] – ein Postulat, das viele Teilnehmer*innen in Literarischen Unterrichtsgesprächen durch Ansätze des »mimetischen Sprechens« intuitiv einlösen« (Heizmann et al., 2020, S. 11; Hervorh. i. O.). Hieran anschlussfähig sind die im Abschnitt »Literarische Sprache und literarisches Sprechen« referierten Differenzierungen in »zeigende« und »erklärende« bzw. »argumentierende« Texte (Rieger-Ladich), in poetische und philosophische bzw. wissenschaftliche Diskursstrategien (Ricœur) sowie in präsentative und diskursive Symbolisierungen bzw. Symbolqualitäten (Lorenzer im Anschluss an Langer). Studierende werden also dazu angeregt, die literarische Sprache »nachzuahmen«. Das tun sie erfahrungsgemäß in vielen Fällen, indem sie die in ästhetischen Texten enthaltenen Sprachgestalten in den gemeinsamen Gesprächen aufgreifen. Man könnte sagen, sie praktizieren literarisches Sprechen, was psychoanalytisch als eine Erweiterung der Symbolisierungsfähigkeit verstanden werden kann.

Indem sie die eigene Leseerfahrung in Worte fassen und mit vergangenen Erfahrungen und Zukunftsentwürfen verknüpfen, können sie dazu angeregt werden, ihre Selbsterzählung weiterzuentwickeln. Bei geschickter Textauswahl schließt das ihre professionelle Selbsterzählung mit ein oder stellt sie in den Fokus. Dabei ist das eine, wenn man so will »private«, Selbst von dem anderen, dem beruflichen oder professionellen Selbst nicht klar zu trennen. Einen Ausspruch Wolfgang Klafki abwandeln ließe sich exemplarisch formulieren: Wer erwachsene Menschen in der Schule nur als Lehrkräfte betrachtet, versteht sie auch als Lehrkräfte nicht (vgl. Klafki, 2002, S. 178).

Mit Noam (1993) ließe sich sagen, pädagogisch Handelnde sind mit

ihren biografischen Strukturen, ihren existenziellen Lebensthemen – ihren »Themata« – in das berufliche Handeln involviert. Das Literarische Gespräch kann sie bereits in der Phase ihres Studiums darin unterstützen, einiger dieser Themen gewahr zu werden. Ausgewählte Themen können dazu genutzt werden, Inhalte für weitere Sitzungen oder andere Lehrveranstaltungen zu finden und passende Themenstellungen zu formulieren. Dort können dann kognitiv-intellektuelle Ziele und wissenschaftlich-theoretische Inhalte fokussiert werden, die aber mit erhöhter Wahrscheinlichkeit von den Studierenden als bedeutsam erlebt werden und daher für sie *sowohl* affektiv *als auch* kognitiv anschlussfähig sind. Das verspricht eine erhöhte Nachhaltigkeit der stattfindenden Aneignungsprozesse.

Zukünftige bzw. angehende pädagogische Professionelle können also im Literarischen Gespräch zu Selbstreflexion und biografischem Erzählen angeregt werden, dabei professionsrelevante Selbst- und Weltverhältnisse und -verständnisse sowie handlungsleitende Orientierungen artikulieren, kritisch betrachten und weiterentwickeln. In der Auseinandersetzung mit der Textgestalt, den fiktiven Welten, Figuren und Narrativen sowie mit den Leseerfahrungen und Verstehensentwürfen anderer können sie darüber hinaus »ästhetische und sprachliche Sensibilität, Fremdverstehen, Moralentwicklung, Ambiguitätstoleranz und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis erleben und einüben« (Heizmann et al., 2020, S. 14).

Zusammenfassung und Ausblick

Es konnte theoretisch und methodisch begründet werden, dass am Literarischen Gespräch orientierte hochschuldidaktische Arrangements geeignet sind, um Prozesse professioneller Entwicklung angehender pädagogisch Handelnder anzuregen und zu unterstützen. Das Lesen literarischer Texte und der Austausch darüber in der Gruppe übernehmen dabei mindestens zwei zentrale Funktionen: Zum einen stoßen sie bestimmte Vorgänge in und zwischen den Subjekten an, zum anderen verhelfen sie zur Versprachlichung dieser Vorgänge und ihrer Ergebnisse.

Das damit einhergehende biografische Erinnern, Reflektieren und Erzählen sind dabei weder reiner Selbstzweck, noch folgen sie einer psychologisierend-therapeutisierenden Absicht. Sie begünstigen zum einen, dass sich die Studierenden in der bevorstehenden Praxis etwas bewusster einbringen und lassen die unbewusste Beteiligung an riskanten Dynamiken

potenziell etwas weniger wahrscheinlich werden. Zum anderen wird über den Anschluss an individuelle und geteilte Lebensthemen die subjektive Bedeutsamkeit auch wissenschaftlich-theoretischer Gegenstände der Lehrkräftebildung möglich, was sich erwartungsgemäß positiv auf die Nachhaltigkeit der angestrebten Lern- und Bildungsprozesse auswirken kann. Die weiterentwickelte Selbsterzählung als ein zugleich berufs- und lebensbiografisches Narrativ kann schließlich helfen, mit der Komplexität pädagogischen Handelns innerhalb einer komplexen Welt konstruktiv umzugehen, indem sie weder ausgeblendet werden muss, noch zu dauerhafter Überforderung führt.

Künftige Arbeiten könnten die biografisch-narrative Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen wie etwa der professionellen Identität (bspw. bei Pollak, 1999; vgl. Habermas in diesem Band) oder des professionellen Selbst (bspw. Bauer, 1998; vgl. Dlugosch, 2003, S. 78) unternehmen. Die erzählende Beschäftigung mit den Fragen »Wer bin ich?« und »Wer bin ich als Lehrkraft?« sollte hinsichtlich ihrer Potenziale und Grenzen im Kontext berufsrelevanter Bildungsprozesse im Blick behalten werden. Erzähltheoretische Positionen können weiterhin auf ihre Beiträge zu einer kohärenten Theorie des *professionellen* narrativen Selbst bzw. des *narrativen* professionellen Selbst befragt werden. Hierbei interessiert allem voran, welche Merkmale oder Kontur eine professionelle Selbsterzählung aufweisen muss, um sich positiv auf das pädagogische Handeln und die professionelle Entwicklung ihres Erzählers oder ihrer Erzählerin auswirken zu können. Schließlich sind komplexere Selbsterzählungen nicht zwangsläufig angemessenere Selbsterzählungen, noch führen sie automatisch zu günstigeren Denk- und Handlungsoptionen (vgl. Noam, 1993; Straub, 2019).

Literatur

- Baron, Ch. (2022). *Schön ist die Nacht*. Claassen.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Brügger, N. & Visgø, O. (2008). Wege aus dem Strukturalismus. In dies. (Hrsg.), *Strukturalismus* (S. 76–82). Wilhelm Fink.
- Cohn, R. C. (1989). *Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung*. Herder.
- Cohn, R. C. (2000 [1975]). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (14. Auflage). Klett-Cotta.

- Cohn, R. C. & Farau, A. (2001). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven* (3. Auflage). Klett-Cotta.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2016). Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Koordinatensysteme (sonder-)pädagogischer Professionalisierung. In S. Jennessen & R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper. Behinderung. Pädagogik* (S. 127–135). Kohlhammer.
- Dlugosch, A. & Kratz, M. (2022). Ein reflexiver Habitus als Fluchtpunkt der universitären Lehrerbildung? Transformationspotenzial im Dienst pädagogischer Professionalisierungsprozesse. *Pädagogische Rundschau*, 76(5), 501–513.
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professions- theorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Klinkhardt.
- Eagleton, T. (1997). *Einführung in die Literaturtheorie* (4. Auflage). Metzler.
- Härle, G. (2011). »... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt«. Grund- lagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *»Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 29–65). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Härle, G. (2019). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literari- scher Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 107–139). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2019). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F., Mayer, J. & Steinbrenner, M. (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. In dies. (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 7–28). Schneider-Ver- lag Hohengehren.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmög- liches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Leh- rerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Heß, M. & Würker, A. (2024). Literatur, Lesen, Verstehen. Alfred Lorenzers Impulse für eine psychoanalytisch-pädagogische Kompetenz. In M. Kratz & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 30 (S. 141–168). Psychosozial-Verlag.
- Hierdeis, H. & Würker, A. (Hrsg.). (2022). *Praxisfelder der psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten*. Psychosozial-Verlag.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns* (2. Auflage). Springer.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesell- schaftlichen Kontext*. Beltz.
- Kratz, M. (2022). Sprachsymbolisierung als transformativer Bildungsprozess. Alfred Lorenzers Angebot an den erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungs-

- diskurs. In M. Dörr, A. Würker & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Zwang und Utopie – das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer* (S. 185–196). Beltz.
- Kratz, M. (2024, i. Dr.). Professionalisierung im Studium. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung*. Beltz.
- Langer, S. (1979). *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art* (3. Auflage). Harvard University Press.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbol, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert (Hrsg.), *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur* (S. 11–98). Fischer.
- Lorenzer, A. (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*. Klett-Cotta.
- Lorenzer, A. (2006). Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten. In U. Prokop & B. Görlich (Hrsg.), *Kulturanalysen. Band 1*. Tectum.
- Mattern, J. (1996). *Ricœur zur Einführung*. Junius.
- Meyerhuber, S. (2019). Theme-Centered Interaction for Educating Future Leaders. Applied Social Psychology for Teaching Academics to Act Socially Sustainably in Organisations. In S. Meyerhuber, H. Reiser & M. Scharer (Hrsg.), *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education. A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning* (S. 3–56). Springer.
- Noam, G. (1993). Selbst, Moral und Lebensgeschichte. In W. Edelstein, G. Nummer-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 171–199). Suhrkamp.
- Pollak, T. (1999). Über die berufliche Identität des Psychoanalytikers. Versuch einer professionstheoretischen Perspektive. *Psyche*, 53(12), 1266–1295.
- Reiser, H. (2014). Vorschlag für eine theoretische Grundlegung der Themenzentrierten Interaktion. *Themenzentrierte Interaktion/Theme-Centered Interaction*, 28(2), 69–77.
- Reiser, H. (2019). About Evidence: A Commentary on Theme-Centered Interaction-Related Research from a Pedagogic Perspective. In S. Meyerhuber, H. Reiser & M. Scharer (Hrsg.), *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education. A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning* (S. 309–313). Springer.
- Ricœur, P. (1991a). *Die lebendige Metapher* (2. Auflage). Wilhelm Fink.
- Ricœur, P. (1991b). *Zeit und Erzählung. Band 3*. Wilhelm Fink.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 350–367.
- Röhling, J.G. (2010). Chairperson-Postulat. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (S. 95–100). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scharer, M. (2019). Theme-Centered Interaction by Ruth C. Cohn: An Introduction. In S. Meyerhuber, H. Reiser & M. Scharer (Hrsg.), *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education. A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning* (S. 57–95). Springer.
- Schneider-Landolf, M. (2010). Thema. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (2. Auflage, S. 157–163). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straub, J. (1998). Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen

- Psychologie historischer Sinnbildung. In ders. (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1* (S. 81–169). Suhrkamp.
- Straub, J. (2019). *Band 1: Historische und aktuelle Sondierungen autobiografischer Selbstartikulation. Das erzählte Selbst. Konturen einer interdisziplinären Theorie narrativer Identität. Ausgewählte Schriften*. Psychosozial-Verlag.
- Straub, J. (2022). *Verstehendes Erklären. Sprache, Bilder und Personen in der Methodologie einer relationalen Hermeneutik*. Psychosozial-Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Welsen, P. (2005). Einleitung. In P. Ricœur, *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999)*. Übers. u. hrsg. v. P. Welsen. Felix Meiner-Verlag.
- Würker, A. (2007). *Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Biografische Notiz

Moritz Heß, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik (Arbeitseinheit für erschwertes Lernen und auffälliges Verhalten) sowie am Institut für Fremdsprachliche Philologien (Arbeitsbereich Französische Literaturwissenschaft) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) in Landau. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen u. a. erzähltheoretisch basierte Lehrkräftebildung, pädagogische Professionalität und professionelle Entwicklung sowie psychoanalytisch und phänomenologisch orientierte Pädagogik und Literaturwissenschaft.

Der verkörperte phänomenologische Dialog als Format für Selbstreflexion und Demokratiebildung von Pädagog:innen

Nils Altner

»Wir fühlen, dass selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind.«

Ludwig Wittgenstein, 1922, S. 52¹

»Die Kräfte unseres Innenlebens, die seit Beginn der Neuzeit ein schattenhaftes Dasein führten, müssen verwandelt, entprivatisiert und entindividualisiert werden, so daß sie eine für öffentliches Erscheinen geeignete Form finden.«

Hannah Arendt, 1960, S. 49

Einleitung

Der Beitrag nimmt eine differenzierte historisch-systematische Kommentierung des »aktuellen« reflexionsbezogenen Professionalisierungsdiskurses in der Erziehungswissenschaft vor und skizziert anschließend phänomenologische Grundzüge einer bewusst körperfokussierten Gesprächsform. Dafür werden grundsätzliche Überlegungen zur Rolle selbstreflexiver, körperlich phänomenologischer Wahrnehmungs-, Bewusstseins- und Kommunikationsprozesse zur Diskussion gestellt und mit Fragen pädagogischer Professionalisierung an den Hochschulen verbunden.² Der zu Beginn zitierte Satz von Ludwig Wittgenstein steht dabei für die Intention, einer theoretisch abstrakt wissenschaftlichen Sicht auf biografisches Erzählen

1 Vgl. https://www.wittgensteinproject.org/w/index.php?title=Logisch-philosophische_Abhandlung#6 (11.12.2023).

2 Aktuell nutzt meine Arbeitsgruppe dieses Dialogformat im vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen geförderten Teilprojekt »FRIDA – Friedensfähigkeit, innere Demokratie & Achtsamkeit« innerhalb des Projektverbundes »Demokratiefähigkeiten bilden«. Hier erarbeiten wir Lehr-Lern-Formate für verkörperte, d. h. lebensweltlich erfahrbare Demokratiebildung (<https://de.wikiversity.org/wiki/FRIDA>).

eine praxeologische Perspektive zur Seite zu stellen. Dabei erscheint es mir wichtig, einerseits theoretisch objektivierbare Konstrukte zu benennen und zueinander in Beziehung zu bringen, diese andererseits aber auch zu Aspekten der gelebten Erfahrung und damit dem individuell Persönlichen und Bedeutsamen in Beziehung zu setzen. Wissenschaftstheoretisch verorte ich mich dabei in der Nähe der Aktionsforschung, die das jeweilige Forschungsfeld nicht nur von außen erfassen, begreifen und verstehen möchte, sondern es immer auch aktiv und bewusst mitgestalten will (vgl. Richter & Draude, 2023). Das Ziel ist dabei ein Brückenbau zwischen dem zutiefst persönlichen biografischen Erzählen von lebensweltlichen Themen oder, wie Wittgenstein sagt, von »Lebensproblemen«, und dem wissenschaftlich distanzierten Nachdenken und Schreiben darüber.

Selbstreflexion und verkörperte Präsenz in der Bildung: zugleich eine historisch-systematische Kommentierung

Selbstreflexion als Praxis der Entwicklung und Bildung von professionellen pädagogischen Kompetenzen, Haltungen und Persönlichkeiten ist in aller Munde (vgl. Kratz & Dlugosch in diesem Band). Auf theoretisch-konzeptioneller ebenso wie auf hochschuldidaktisch-konkreter Ebene scheinen in kurzen Abständen immer neue Begründungen und Überlegungen zur Hervorbringung der vielgefragten reflektierenden Praktiker:innen auf. Dabei ist das Reflektieren der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens mindestens seit der Zeit um 500 v. Chr. als Teil der europäischen Kultur dokumentiert, als der Apollo-Tempel in Delphi und seine berühmte Inschrift »Γνώθι σεαυτόν – *Gnóthi seautón* – *Erkenne dich selbst*« geschaffen wurden. Und in Sokrates' berühmtem dialogischen Erforschen seiner eigenen Überzeugungen und Annahmen sowie der seiner Studenten, findet sich eine selbstreflexive Didaktik, die ebenfalls etwa 2400 Jahre alt ist. Die Philosophie als Praxis des strukturierten Nachdenkens über das Menschsein lässt sich als selbstreflexive Praxis verstehen. Dabei führte jedoch die über die Jahrhunderte zunehmende Ablehnung allmächtiger Autoritäten und die wachsende Skepsis gegenüber dem individuell subjektiven Erleben, Denken und Meinen dazu, die Innenperspektive auf das Lebendige einschließlich des Pronomens »ich« möglichst aus der Philosophie und den Wissenschaften insgesamt zu verbannen. Dennoch beschäftigten sich während des 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts Wissenschaftler, Phi-

losophen und Psychologen wie Ernst Mach, William James, Kurt Lewin, Ludwig Wittgenstein, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Martin Buber, Maurice Merleau-Ponty und Erich Fromm mit selbstreflexiven und persönlichkeitsbildenden Wahrnehmungs- und Übungspraktiken und publizierten darüber (vgl. Hart, 2017). Und ungefähr seit der Wende zum 21. Jahrhundert erforschen Kognitionswissenschaftler:innen wie Eleanor Rosch, Evan Thompson, Francesco Varela und Thomas Metzinger Introspektion und Meditation als Formate des Sich-bewusst-Werdens der subjektiv-sozialen Dimension im Kontext der sogenannten »Erste-Person-Perspektive« auf die Wirklichkeit (Varela et al., 1991; Metzinger, 2009, 2023). Dabei stellt Patricia Morgan (2015, S. 2, Übers. N. A.) in ihrer »Geschichte der gegenwärtigen Wiederkehr der kontemplativen Bildung« fest, dass »das Kontemplative stets eine kontinuierliche, wenn auch nicht immer deutliche Präsenz in der Bildung aufgewiesen hat«. Doch nun, im dritten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, erhält dieses bisher nicht immer deutliche – und in Sokrates' Fall tödliche – Bildungsbemühen in vielen Kulturen und nicht zuletzt auch in pädagogischen Professionalisierungsdiskursen neuen Schwung.

Der populäre Historiker Yuval Noah Harari (2018) beendet seine *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*, indem er die selbstreflexive Erforschung des Lebenszwecks durch Meditation empfiehlt. Trotz der langen europäischen oder westlichen Kulturgeschichte der Introspektion und Selbstreflexion und trotz vieler international veröffentlichter v. a. englischsprachiger Publikationen warten die intra-, inter- und transpersonalen Entwicklungen der Persönlichkeitsbildung, zu denen diese Verfahren beitragen, immer noch darauf, in der etablierten Bildungstheorie und -praxis in Deutschland und anderswo gebührend wahrgenommen zu werden. Der israelische Bildungsforscher Oren Ergas (2019) sieht den Grund dafür, warum trotz der beachtlichen Tradition Selbstreflexion sowie »kontemplatives Verstehen und Erkennen im öffentlichen akademischen Diskurs während des 20. Jahrhunderts meist gemieden wurde«, im Bemühen, »den im 17. und 18. Jahrhundert etablierten strengen objektivistischen Standards zu genügen« (ebd., S. 28, Übers. N. A.). International hat die Einbeziehung kontemplativ selbstreflexiver Verfahren in die Bildung während der letzten Jahrzehnte dennoch so erheblich zugenommen, dass Ergas (2019) von einer »kontemplativen Wende in der Bildung« spricht, »die ungefähr seit der Jahrtausendwende evident geworden ist« (ebd., S. 28, Übers. N. A.).

Wie ist dieses Interesse besonders in den Bildungswissenschaften an den inneren Dimensionen des Seins und Werdens des Subjekts zu erklären? Hängt es vielleicht mit dem Wunsch zusammen,

»vom Leben abgehobene Formen akademischer Analyse sowie desillusionierte und instrumentalisierte Denk- und Lebenseinstellungen durch fokussierte, nicht-begriffliche Aufmerksamkeit, Gegenwartsbezug, unvoreingenommenes Wahrnehmungsvermögen, durch ein umfassenderes und tieferes Verbundensein mit anderen und der Umwelt sowie einen damit einhergehenden erweiterten Sinn für Ganzheit und Integration und durch einen tiefen Sinn für Engagement und Partizipation zu ersetzen« (Gunnlaugson et al., 2014, S. 5, Übers. N. A.)?

Ergas jedenfalls schlägt mit seinem Ansatz der »Positionierung des Bewusstseins im Zentrum von Lehrplan und Pädagogik« (2017) vor, dass wir das sich selbst reflektierende Subjekt als bedeutsam für die Bildung anerkennen sollten. Das ist, wie gesagt, nicht neu, erscheint mir aber zunehmend dringlich. Angesichts der weltweit aktuell wieder zunehmenden faschistoiden Dominanzbestrebungen suprematistischer Gruppen sei hier an die dringliche Aktualität von Theodor W. Adornos Aufgabenbeschreibung einer »Erziehung nach Auschwitz« erinnert. Bezugnehmend auf seine Studien zur »autoritären Persönlichkeit« und zum »manipulativen Charakter« machte er in seinem Radiovortrag vom 18. April 1966 folgendes deutlich:

»Ich glaube nicht ... Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könnte viel nutzen. Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt« (2012 [1966], S. 126).

Adornos Fazit »Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion« (ebd.) muss solange konjunktivisch bleiben, bis entsprechende lehr- und lernbare Formate allgemein verfügbar sind und in die

pädagogische Praxis integriert werden. Das Sich-zuwenden-Können auch zu den als negativ empfundenen eigenen inneren Erfahrungen und Selbstanteilen lässt sich dabei als eine Fähigkeit verstehen, die potenziell transformierend auf die Kultur der inneren Härte und Kälte wirken kann, die Ausdruck für ein sich selbst gegenüber Verschlussensein ist. Bilden Härte und Kälte den psychologisch relationalen Gegenpol zu einer freundlichen, selbstmitfühlenden Selbstzuwendung und Selbstreflexion? Für Adorno bilden sie den Nährboden auch für antidemokratische und faschistische Entwicklungen. Er schreibt dazu:

»Dies Erziehungsbild der Härte, an das viele glauben mögen, ohne darüber nachzudenken, ist durch und durch verkehrt. Erziehung müßte Ernst machen mit einem Gedanken, der der Philosophie keineswegs fremd ist: daß man die Angst nicht verdrängen soll. Wenn Angst nicht verdrängt wird, wenn man sich gestattet, real so viel Angst zu haben, wie diese Realität Angst verdient, dann wird gerade dadurch wahrscheinlich doch manches von dem zerstörerischen Effekt der unbewußten und verschobenen Angst verschwinden« (ebd., S. 130f.).

In der während des Zweiten Weltkriegs an der University of California at Berkeley entwickelten F-Skala zur Erfassung von autoritären und anti-demokratischen Persönlichkeitsprägungen³ wird die Abneigung gegen die nach innen orientierte Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion in einer der neun Subskalen erfasst. Diese Eigenschaft wird dort als Anti-Intrazep-tion bezeichnet. Mit ihrer Beschreibung der »neo-autoritären Persönlichkeit« macht Claudia Heimer (2018) deutlich, dass diese Abneigung noch immer häufig bei Führungskräften auch im Bildungssystem anzutreffen ist. Im Umkehrschluss spricht der niederländische Psychologe Hubert Hermans (2021) von der Notwendigkeit einer voranschreitenden Praxis der »inneren Demokratisierung« als Voraussetzung für eine auch nach außen hin verkörperte demokratische Haltung. Dabei gelingt es der Person zunehmend, ihre z. T. als schwierig oder auch gegensätzlich erlebten inneren Anteile zu beachten, ihnen Stimme, Ausdruck und Entwicklung im Kontext des »relationalen Selbst« zu ermöglichen.

Mit der verkörperten phänomenologischen Gesprächsform haben wir im Kontext einer strukturierten Praxis von Achtsamkeit und Selbstmitge-

3 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/F-Skala_\(Autoritäre_Persönlichkeit\)](https://de.wikipedia.org/wiki/F-Skala_(Autoritäre_Persönlichkeit)) (28.12.2023).

fühl ein Bildungsformat selbstreflexiver Fähigkeiten entwickelt. Erste empirische Befunde seiner Wirksamkeit hat Bettina Adler (2023) vorgelegt.⁴

Phänomenologisch verkörperungsbasierte Zugänge zur Gesprächsführung

»Zurück zu den Sachen selbst« war Edmund Husserls Credo, welches auch die Hauptintention seiner Phänomenologie zusammenfasst (Husserl, 1984, S. 10). Er postulierte, dass die menschliche Wahrnehmung der »Realität« in hohem Maße von den vorgefassten Überzeugungen, Konventionen und Begriffen der jeweils wahrnehmenden Person und ihrer Community beeinflusst ist. Um jenseits dieser selbstreferenziellen »Egotunnel« (Metzinger, 2009) die »Sachen selbst« mehr wahrzunehmen, wie sie sind und aus sich heraus werden können, versuchen die Phänomenolog:innen sich seitdem ihrer eigenen Vorprägungen und Vorurteile bewusst zu werden, um diese nach Bedarf temporär aus ihren Wahrnehmungsprozessen auszuklammern. Dieses phänomenologische Ausklammern, das auch als »Reduktion« oder »Epoché« bezeichnet wird, ähnelt der Gewahrseinspraxis während der achtsamen Meditation. Linda E. Patrik z. B. bemerkt, dass

»der Phänomenologe sich des Phänomens selbst, wie es in der bewussten Erfahrung mit all seinem qualitativen Reichtum erscheint, bewusst wird. [...] Die phänomenologische Reduktion [...] weist auch eine gewisse Ähnlichkeit zum offenen Gewahrsein auf, welches in verschiedenen meditativen Verfahren entwickelt wird« (1994, S. 40, Übers. N. A.).

4 Sie erhob im pre-post-Vergleich Daten von 39 Pädagog:innen, die an unserem sechsmonatigen Schulungsprogramm »GAMMA – Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im Schulalltag« teilnahmen, mithilfe von Fragebögen u. a. zu Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Stresserleben und Emotionsregulation. Ihr Vorher-Nachher-Vergleich zeigte signifikant höhere Werte für Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und den »Reappraisal« schwieriger Emotionen bei zugleich sinkenden Werten für das Stresserleben. Bezogen auf die entstandene Qualität der Selbstreflexion von Pädagog:innen kommt sie zu dieser Aussage: »Die Befragten mit einem höheren Maß an Achtsamkeit ($r = -.47$, $p = .003$) und Selbstmitgefühl ($r = -.53$, $p = .001$) neigten statistisch signifikant weniger dazu, negative Gefühle zu unterdrücken« (Adler, 2023, S. 88). Stattdessen war die »Neubewertung von Emotionen ... statistisch signifikant und deutet auf eine Zunahme der Neigung hin, unangenehme Emotionen zu rekontextualisieren ($t(38) = 3.19$, $p = .003$, $d = .56$)« (ebd., S. 87).

Eine lehr- und lernbare Methode der Reduktion und des Ausklammerns der eigenen »Vor-Urteile« konnte die phänomenologische Philosophie Husserls nicht entwickeln. Meditativ präsensbasierte Verfahren wie Achtsamkeitsmeditationen füllen diese didaktisch-methodische Lücke und die verkörpert phänomenologische Gesprächsführung stellt ein lehr- und lernbares Format der interpersonal-kommunikativen Präsenzpraxis dar. Anknüpfend an Francisco J. Varela et al. (1991) sowie an Malte Brinkmann et al. (2019), die in der Tradition phänomenologischer Philosophen wie Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty stehen, verstehe ich dabei das Konzept und die Praxis der »Verkörperung« als *die* philosophische Verbindung zwischen Objektivismus und Subjektivismus schlechthin. Denn nur in der sich ihrer selbst bewussten und bewusst verkörpert handelnden *Einheit von Körper und Bewusstsein* vereinen sich Objekt und Subjekt. Einige (ältere) Traditionen verwenden für diese Einheit gern den m. E. antiquiert klingenden Begriff »Leib«. Während der Begriff »Körper« für die von außen sichtbaren, nach außen agierenden, sich außen zeigenden und damit beobachtbaren und auch messbaren Aspekte des Organismus stehen, wird »Leib« häufig für die von der wahrnehmenden Person selbst spürbaren, ihrem inneren Erleben zugänglichen und für sie relevanten Aspekte verwendet (Fuchs, 2015).

Im verkörperten phänomenologischen Gespräch ist diese implizite Leibdimension mit der Einladung an Lehrkräfte verbunden, sich in Beziehungssituationen wie bspw. jenen des Unterrichts ihrer aktuellen »leibhaftigen« Empfindungen gewahr zu sein und diese in die Gestaltung von selbstreflektierenden Gesprächen einfließen zu lassen. Ohne hier ausführlich auf eine Differenzierung zwischen introspektiven, selbst-reflexiven, meditativen und kontemplativen asiatischen und europäischen Verfahren einzugehen, lässt sich mein Verständnis von deren gemeinsamen Intentionen zusammenfassen als das »Lernen des Selbst«, wie Carl Rogers (1973, S. 447f.) es ausdrückte. Wie nun können das Spüren von Körperempfindungen und das Einbringen von Mitteilungen davon zum Lernen des Selbst, d. h. zur selbstreflexiven Bildung von Persönlichkeiten beitragen?

Dialogisch verkörperte Selbstreflexion und Selbsterkenntnis

Im verkörperten phänomenologischen Dialog unterstützen Pädagog:innen den Prozess des Bewusstwerdens durch das Artikulieren innerer Phä-

nomene, um die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden zu fördern. Hier begleitet der oder die Pädagog:in die Lernenden in »Momenten intensiven gemeinsamen Aufmerksam-Seins« (Brinkmann, 2019, S. 34), während sie ihre oftmals präverbale inneren Erlebnisse erstmalig beschreiben. Der Sokrates zugeschriebene Begriff der Mäeutik fasst dieses komplexe Vorgehen sehr schön. Martin Heidegger beschreibt das mäeutische Benennen von bislang unbenannten Aspekten des Lebens als klärende und befreiende Enthüllung:

»Indem die Sprache erstmals das Seiende nennt, bringt solches Nennen das Seiende erst zum Wort und zum Erscheinen. [...] Solches Sagen ist ein Entwerfen des Lichten, darin angesagt wird, als was das Seiende ins Offene kommt. [...] Das entwerfende Ansagen wird zugleich zur Absage an alle dumpfe Wirrnis, in der sich das Seiende verhüllt und entzieht« (1960, S. 75).

Im gemeinsamen körperbezogenen, phänomenologischen und (selbst-)reflektierenden Gespräch zeigen, enthüllen und formen sich Aspekte des Menschseins, die den Dialogpartner:innen bis dahin verborgen, weil vorbewusst waren. Das Ich kann hier Ich am Du werden, wie Martin Buber (2021 [1923]) die Essenz seiner dialogischen Philosophie ausdrückt. Dies erfordert eine sichere, vertrauensvolle, von persönlichem Interesse geprägte, nahezu symmetrische und möglichst dominanzfreie Beziehung zwischen den Dialogpartner:innen. Daher eignen sich nicht alle (pädagogischen) Situationen dafür. Für vertrauensvolle Sicherheit zu sorgen, gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen des Gelingens dieser Gesprächsform.

Der verkörperte phänomenologische Dialog ist in erster Linie eine pädagogische Methode der dialogisch relationalen (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Entwicklung. Das Bildungs- und Forschungsformat des verkörperten phänomenologischen Dialogs gründet dabei in einer humanistischen, sokratisch-pädagogischen Grundhaltung, indem es

- auf Selbsterkenntnis und Bildung der befragten und auch der fragenden Person zielt,
- auf verkörperter Introspektion und mäeutischer Schöpfung von Sprachbildern beruht und
- dafür das Format eines vertrauensvollen, achtsamen und empathischen Dialogs nutzt.

Dabei zeigt sich in dieser Gesprächsform die befragte Person nicht nur dem fragenden Gegenüber, sondern oft auch sich selbst mit für sie neuen Aspekten ihres Seins. Wird das Miteinander im verkörperten phänomenologischen Dialog als sicher und vertrauensvoll erlebt und lassen sich beide Gesprächspartner:innen auf die sich in der Situation zeigenden verkörperten Erfahrungen ein, eröffnet sich zuweilen ein gemeinsamer Erfahrungsraum. Dort können für das Menschsein oft sehr relevante Erkenntnisse in Form von neuen Sprachbildern zu Bewusstsein kommen.

Körperbezogene Gespräche und die Ent-Wicklung professioneller Persönlichkeiten

Die sinn- und körperbezogene Selbstreflexion und das gegenseitige Reflektieren im Gespräch zwischen Menschen stellen, so meine Grundannahme, basale Formate für die Entwicklung und Reifung pädagogischer Haltungen und Persönlichkeiten dar. Warum basal? Nach meinem Verständnis kann diese Form der Kommunikation gemeinsame Erfahrungs- und Begegnungsräume zwischen Menschen schaffen. Um als soziale Wesen gedeihen zu können, sind wir darauf angewiesen, dass wir uns von Artgenoss:innen gesehen, wahrgenommen und verstanden fühlen. Die Aufmerksamkeit, Zuwendung und Zuneigung, die wir einander schenken, nährt uns zutiefst in unserem Menschsein. Wertschätzende, nicht manipulierende und nicht verdinglichende Beziehungserfahrungen lassen uns Menschen erst zum Menschsein erwachen, so lautet eine Grundannahme der humanistischen und auch der kritischen Pädagogik (vgl. Adorno, 2012 [1966]). Wenn z. B. Hans Jonas (2003 [1979]) von der »unverkürzten« (S. 310) oder an anderer Stelle »unverkümmerten« (S. 392) Befreiung des Menschen zu sich selbst spricht, dann bedeutet das in unserem Verständnis vom Menschsein immer auch auf den Körper und die Gefühle bezogene, verkörperte und relational beziehungsrelevante Ent-Wicklungen und Ent-Faltungen von zuvor eingewickelten, oft auch verwickelten, eingefalteten, unbewussten und ungenutzten Potenzialen. Diese betreffen sowohl jede einzelne Person und natürlich auch ihre persönlichen und professionellen Beziehungen und Kulturgestaltungen untereinander.

Für das Thema dieses Sammelbandes möchte ich zur Diskussion stellen, ob ein verkörpertes Erzählen und Zuhören Erfahrungen der geteilten Menschlichkeit stärken können, auch wenn die betreffenden Menschen

ganz unterschiedliche oder gar gegensätzliche Meinungen, Positionen und Ziele haben. Auf die Erfahrungen der geteilten Menschlichkeit lässt sich dann auch bei Meinungsverschiedenheiten besinnen, so unsere Erfahrungen. Wir müssen dann nicht mehr Recht haben, um uns sicher zu fühlen. Hier, in der gelebten Erfahrung des gemeinsamen Menschseins, sehen wir deshalb ein großes Potenzial für die Stärkung von transkulturellen Identifikationsgrundlagen in multikulturell und divers zusammengesetzten Lehr- und Lerngruppen. Lassen sich mit Übungen der verkörperten Präsenz und verkörpert geführten Gesprächen vielleicht Fähigkeiten fördern, die auch der Aufrechterhaltung, Stärkung und Weiterentwicklung eines demokratischen Miteinanders im Sinne des gemeinsamen Wohls dienen können? Dies erscheint mir gegenwärtig so notwendig wie seit Langem nicht. Anknüpfend an Hannah Arendts eingangs zitierten Gedanken zur Notwendigkeit des öffentlichen Inerscheinungtretens von bisher schattenhaften Kräften des menschlichen Innenlebens möchte diese Reflexion dazu beitragen, dass Formate des körperlich präsenten und reflektierenden biografischen Erzählens stärker in die akademisch-pädagogische Bildung und Weiterbildung integriert werden, als das bisher der Fall ist.

Intentionale Attentionalität – Verkörperter Sprechen als Umkehrung gewohnter Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster

Das verkörperte Sprechen lädt ein zu einer radikalen Änderung der gewohnten Basis für Wahrnehmung und Austausch. Sind es in der Regel situationale Erinnerungen, Geschichten, Meinungen, kognitiv-emotionale Konstruktionen, Abstraktionen, Bewertungen, Beschwerden, Wünsche oder Ziele, über die Menschen sich in biografischen Gesprächen austauschen, so treten all diese Themen beim verkörperten Sprechen zurück und in den Hintergrund des Bewusstseins. Stattdessen lautet die Einladung hier, die Aufmerksamkeit vor allem auf die Sinneseindrücke zu lenken, die *jetzt* wahrnehmbar sind oder die von einer zurückliegenden Situation *jetzt* erinnert werden (vgl. Quinseau in diesem Band). Der:Die Gesprächsmoderator:in nimmt dabei auch die eigene Körperhaltung und die des Gegenübers wahr: Mimik, Gestik, Atemrhythmus, Temperaturempfinden, die Wirkung der Schwerkraft und die der Aufrichtung sowie Änderungen im eigenen Körperraum. Spüre ich eine Enge in meiner Brust, wenn ich mein

Gegenüber anschauen, oder eine Weite? Stockt mein Atem? Hüpf mein Herz oder zieht es sich in sich zurück? Möchte ich mich zu- oder abneigen? Wird mir warm oder schaudert es mich kühl? Steigen die Regungen auf oder ab? Welche Muskeln werden fest, welche entspannen sich? Nehme ich Bewegungs- und Handlungsimpulse in mir wahr, ein Greifenwollen meiner Hände etwa oder einen Fluchtimpuls?

In jeder Gesprächssituation findet im Innern der beteiligten Personen immer eine Vielzahl komplexer körperlicher Regungen statt. Neurowissenschaftler wie Antonio Damasio sprechen hier von »somatischen Markern« (Bechara et al., 1994). Diese Marker bleiben aber meist im Hintergrund der Wahrnehmung unterhalb der Bewusstseinsschwelle, solange sie nicht als so stark und relevant erlebt werden, dass sie ein Aufmerken und potenziell auch Handlungen von uns erfordern. Indem die Gesprächspartner:innen nun ihre Aufmerksamkeit bewusst auf die eben noch vorbewussten Regungen lenken, findet gewissermaßen eine Umkehrung der Wahrnehmung von Hintergrund und Figur statt. Abbildung 1 ermöglicht die Erfahrung dieses Kippmoments.

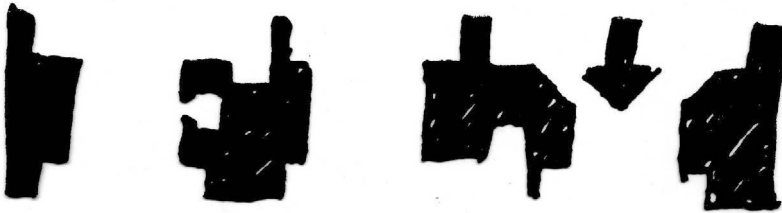


Abbildung 1: Kippbild – Was ist Figur, was Grund?

Bilden in herkömmlichen Gesprächen die Sinneseindrücke und Körperempfindungen das vorbewusst attentionale Hintergrundrauschen, so nehmen default-mäßig vor diesem Hintergrund die kognitiv-emotionalen »Figuren« der Gedanken, Erinnerungen, Geschichten, Wertungen oder Pläne die Bühne des Bewusstseins ein. Im verkörpert phänomenologischen Gespräch kehren wir diese Anordnung willentlich um, indem die Gesprächspartner:innen intentional ihren attentionalen Fokus verändern. Nehmen wir beim Betrachten der Abbildung in den Zwischenräumen zwischen den fünf schwarzen Formen das Wort »FLY« wahr? Vergleichbar mit dieser erst unsichtbaren Erscheinung treten dann, bei entsprechender

Refokussierung der Aufmerksamkeit, mit dem subtilen Wechselspiel der somatischen Markierungen andere Aspekte des Daseins ins Bewusstsein. Und damit können sie auch verbalisiert, mitgeteilt und gemeinsam erfahren werden. Solange biografisches Erzählen vergangene Lebensereignisse mitteilt, handelt es vom Gewordensein der Gesprächspartner:innen (Hunt, 2023, S. 5). Werden im verkörperten Dialog Ereignisse mitgeteilt, die *jetzt* stattfinden, im aktuell sich vollziehenden Kontakt und Austausch mit dem Gegenüber, dann aktualisiert sich gewissermaßen der biografische Austausch im Moment des Dialogs »in Echtzeit« und das gemeinsame Sein und Werden im miteinander geteilten Erfahrungsraum kann zum Gegenstand des Erlebens und Sprechens beider Beteiligten werden.

Neurologische Korrelate der zwei Modi der Selbstreflexion

Der kanadische Neurowissenschaftler Norman Farb und seine Kolleg:innen an der University of Toronto (Farb & Segal, 2007) beschreiben zwei distinkte Modi des Selbstfokus mit den Begriffen »narrativ« vs. »erfahrungsbasiert«. Im Modus der narrativen Selbstreferenz, so Farb et al., füllen die Geschichten, Erfahrungen, Gedanken, Pläne usw. und ihre Relevanz für Ego und Selbstwert der jeweiligen Person ihren Wahrnehmungsraum aus. All das tritt im Modus der erfahrungsbasierten Selbstreflexion in den Hintergrund des Bewusstseins und eröffnet damit Wahrnehmungskapazitäten für die im gegenwärtigen Moment vorhandenen Sinneseindrücke. Farb und Segal (2007, S. 314) weisen darauf hin, dass für das auch mit dem narrativen Modus assoziierte, meist negativ gefärbte und ego-zentrierte »ruminative« Grübeln im Modus des jetzt- und sinnenfokussierten Erfahrens keine mentale Kapazität verfügbar sei. Unter Hinweis auf eine Reihe von einschlägigen Befunden verdeutlichen sie, dass der ego-zentrierte »ruminierend« narrative Modus der Selbstreferenz und die damit assoziierten neuronalen Aktivierungsmuster als »Default Modus« der Hirnaktivitäten einen Bewusstseinszustand darstellen, der keiner willentlichen Entscheidung bedürfe, um eingenommen zu werden. Er gilt daher als eine Art »Werkseinstellung« der selbstreferenziellen Bewusstseinsaktivität von Erwachsenen.

Norman Farbs Arbeitsgruppe führte dazu experimentelle Untersuchungen im Magnetresonanztomografen durch. Dabei sollten die Proband:innen auf Zuruf zwischen Phasen der narrativen und der er-

fahrungsbasierten Selbstreferenz wechseln. Im Ergebnis zeigten sich bei einer Gruppe von Versuchspersonen zwei deutlich voneinander unterschiedene Aktivierungsmuster im Gehirn, während die Aktivierungsmuster anderer Proband:innen sich nur unwesentlich unterschieden. Auch in den Phasen, wo die Aufgabe lautete, jetzt- und erlebensfokussiert mental aktiv zu sein, d. h. sich somato-sinnlich zu spüren, waren in ihren Gehirnen dieselben Bereiche aktiv wie im narrativen Default Modus. Die Autor:innen interpretieren diesen Befund so, dass diese Personen kaum in der Lage waren, ihren gewohnten ruminativ um ihre eigene Person kreisenden Gedankenstrom anzuhalten und ihre Wahrnehmung auf das Sich-Spüren umzustellen. Was unterschied die Personen, die dazu in der Lage waren, von letzteren? Sie verfügten über eine längerfristige strukturierte Achtsamkeitspraxis, d. h. sie hatten Interesse am und waren geübt im Lenken und Halten der Aufmerksamkeit bei ihren gegenwärtigen Sinneswahrnehmungen bei gleichzeitiger Abstinenz von grübelnden Selbstnarrationen. Unter dem Begriff »Achtsamkeitsmeditation« lassen sich Lehr-Lern-Formate fassen, mit denen diese Bewusstseinsqualität kultiviert werden kann.

Prinzipien und Schritte einer bewusst körper- und sinnenfokussierten Gesprächsführung

Beim Führen und Moderieren von präsenzbezogenen pädagogischen Gesprächen gründet sich die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Körperempfindungen und auf andere Sinnesindrücke in der Fähigkeit der Lehrkraft, die zuvor beschriebene Umkehrung von Figur und Grund der Wahrnehmung zu vollziehen und aufrechtzuhalten. Diese Fähigkeit lässt sich üben und kultivieren. Sehr gut geeignete Übungsformate dafür sind alltagsintegrierte informelle Methoden wie das achtsame Hören, Essen, Gehen, Stehen, Riechen und Spüren. Zu den formalisierten Methoden gehören der Body Scan, achtsames Yoga oder Qigong. Zudem eignen sich auch alle Ausdauersportarten und die Kampfkünste für die Ausführung von repetitiven Bewegungen mit sinnlicher Präsenz. Wenn die fragende Person bei der Dialoggestaltung dann auf ihre eigenen Körperphänomene achtet sowie auf die der Gesprächspartner:innen, verkörpert sie bewusst eine achtsame Gegenwärtigkeit. Dabei haben sich folgende Leitprinzipien und Schritte als hilfreich erwiesen:

1. Einen sicheren Rahmen setzen und sich innerlich bewusst auf das Verbundensein nach innen und außen einstellen.
2. Nach den Phänomenen der Empfindungen fragen, geleitet von den eigenen Empfindungen.
3. Denken und Sprechen verlangsamen, fokussieren und vertiefend bei den gegenwärtigen Empfindungen bleiben.
4. Vertrauensvoll beobachten was auftaucht, Anspannung reduzieren, atmen und warten auf somatische Markierungen.
5. Diese eigenen inneren Markierungen nutzen, um mit dem:der Gesprächspartner:in in ihrer:seiner Welt zu sein.
6. Offen sein für die gemeinsame Erfahrung und sich ihr mit Hingabe überlassen.
7. Dankbarkeit ausdrücken.
8. Stille willkommen heißen.

Ausführlich beschrieben und mit Beispielen versehen finden sich diese Schritte in Altner und Lucas-Gesing (2021).

(Selbst-)reflektierende »Moments of Now« und »Moments of Meeting« als Anlässe für Ent-Wicklung

Solche Momente des Einander-Begegnens in einem gemeinsamen Erfahrungsraum werden von den Beteiligten oft als berührend, freudvoll und verbindend erlebt. Denn das bewertungsfreie Sehen und Gesehen-Werden, Spüren und Gespürt-Werden eröffnet zugleich einen sicheren Beziehungsraum zur eigenen Persönlichkeit, zur Persönlichkeit des Gegenübers und zu den anderen Beteiligten. Von einem Menschen Zuwendung, Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt zu bekommen, motiviert dazu, diese ebenfalls zu schenken.

Zum Charakter dieser »Gegenwartsmomente« (Schübel, 2023, S. 110) oder »Now-Moments«, die manchmal »Moments of Meeting« ermöglichen (Stenger & Thörner, 2019, S. 20), gehört es, dass sie co-kreativ entstehen und die Beteiligten einander hierarchiefrei, ohne Dominanz auf Augenhöhe begegnen. Hier werden gleichwürdige und wirklich demokratische Beziehungen erlebbar, die voller Potenzial für Transformation stecken.

»In diesem Moment fühlt und versteht man sich als sich einem gemeinsamen Prozess verdankend. Wenn das geschieht, und das können ganz stille Momente sein, dann sind Veränderungen möglich, weil man sich von einem anderen Ausgangspunkt (Ursprung) aus neu sehen kann. Diese unmittelbaren Momente lebendiger Erfahrung im Hier und Jetzt sind nicht planbar oder herstellbar« (ebd.).

Mit ihrer Unverfügbarkeit und der Erfahrung von Berührtsein weisen diese Momente Aspekte des Lebendigseins und -werdens auf, die Hartmut Rosa (2019) als Voraussetzungen für das Entstehen und Wahrnehmen relationaler und nicht-kontrollierender »Resonanzen« beschreibt. Und diese in einem als vertrauensvoll erlebten Erfahrungsraum empfundenen Resonanzen bergen das Potenzial für ehrliche und mutige Selbstwahrnehmung ohne Abwertung. In diesen Momenten der Selbstreflexion entstehen dann manchmal auch Impulse für die Selbstentwicklung, wie sie im Konzept der »Now-Moments« bei Daniel Stern (2018) präzise zu lesen sind. Und der amerikanische Entwicklungsforscher Robert Kegan, der sich v. a. mit Persönlichkeitsentwicklungen im Erwachsenenalter beschäftigt, beschreibt die zugrunde liegende relationale Erkenntnis als »die Erfahrung, dass sich jemand genau in die Erfahrungen einer anderen Person einfühlt, der stärkste Treiber sein kann, um das Risiko einzugehen, Veränderungen vorzunehmen« (Kegan & Eriksen, 2006, S. 299, Übers. N. A.).

Diese Veränderungen können für die Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit bedeuten: Selbsterkenntnis und -verständnis, Akzeptanz, inneres Wachstum und Transformation. Und besonders für Pädagog:innen kann diese innere Bildungsarbeit sinnvoll und zuweilen auch notwendig sein, da sie in ihrem Arbeitsalltag ständig nicht nur Lernstoff außerhalb ihrer selbst vermitteln, sondern sich selbst dabei immer auch zeigen. Malte Brinkmann (2015) weist in seiner pädagogischen Phänomenologie auf den Bezug zwischen *etwas* zeigen und *sich* zeigen hin. Im phänomenologischen Dialog tritt anstelle des Zeigens-auf-Etwas, das außerhalb der Person liegt, das Sich-Zeigen »als Sichtbar-Werden eines Anderen [...] der oder die [...] mich anspricht und auf den oder die [...] ich antworte« (ebd., S. 541). Dabei zeigen sich in dieser Gesprächsform die beteiligten Personen nicht nur einander, sondern oft auch sich selbst mit für sie neuen Aspekten ihres Bewusstseins. Welche Relevanz eine solche Selbsterkenntnis für eine Lehrkraft haben

kann, zeigt der folgende Gesprächsausschnitt zwischen einer Achtsamkeitskollegin (F) und einem Lehrer (T), der an unserer GAMMA-Weiterbildung teilnahm. Hier beschreibt er eine für ihn sehr bedeutsame Selbsterkenntnis. Sie bezieht sich auf eine Austauschsituation zu zweit während der Weiterbildung, in der erst eine Person sprach, während die andere »nur« aufmerksam zuhören sollte, ohne schon eigene Gedanken zum Gesagten zu entwickeln. Danach wurden die Rollen getauscht. Im Nachhinein beschreibt der Lehrer seine Erkenntnisse folgendermaßen:

- »T: Zuerst sprach ich ohne Pause und hätte noch länger sprechen können. Das war mir sehr vertraut. Das wirklich Zuhören aber habe ich als etwas ganz Neues erlebt.
- F: Wie war das, der Zuhörer zu sein? Was ist dir aufgefallen?
- T: Wie ich schon sagte, zuzuhören habe ich als viel schwieriger erlebt als das Sprechen. Ich habe bemerkt, wie ich dabei immer wieder in meine eigenen Gedanken abgedriftet bin. Ich habe dauernd das Gehörte mit meinen eigenen Erfahrungen verglichen. Das ist mir zuvor so nicht bewusst gewesen. Ich bin sehr erstaunt darüber (Pause) vielleicht sogar erschreckt (Pause) als Lehrer (Pause). Da werde ich weiter drauf achten ...«

Der Lehrer beschreibt hier eine Entdeckung, die ihm einen neuen Einblick gibt in seine mentalen Aktivitäten, während er anderen zuhört. Er beschreibt mit Erstaunen, dass er bemerkt hat, wie ein großer Teil seiner Aufmerksamkeit auf das gerichtet ist, was sein eigener Verstand zu sagen hat, während er jemandem zuhört. Der Lehrer deutet an, dass diese Selbsterkenntnis ihn erschreckt. Möglicherweise unterscheidet sich sein Selbstbild als Lehrer von dem, was er jetzt als wirklich wahrnimmt. Sich bewusst zu werden, dass die eigene Aufmerksamkeit auch im Gespräch mit anderen Menschen meistens in der eigenen mentalen »Ego-Tunnel«-Aktivität beschäftigt oder auch gefangen ist (vgl. Metzinger, 2009), erstaunt und erschreckt ihn »vielleicht sogar«. Und er nimmt sich vor, in seinem Alltag darauf zu achten. Seine Selbstreflexion scheint ihm eine Erkenntnis gebracht zu haben, die Anlass für ihn ist, seine Fähigkeiten für das wache Wahrnehmen und für das bewusste Gestalten von kommunikativen Prozessen in seinem Schulalltag zu entwickeln.

Fazit

In einer von Sicherheit, Vertrauen, Offenheit, Interesse und Wertschätzung geprägten Gruppenatmosphäre kann die in akademischen Kontexten oft gewohnheitsmäßig auf das Verteidigen oder Erlangen persönlicher Vorteile gerichtete kommunikative Haltung als nicht mehr erforderlich erfahren und dann auch aufgegeben werden. Hier kann es zu einer kulturellen Verschiebung in der kommunikativen Grundintention kommen, von der Ausrichtung auf ein »egozentrisches Nutzenkalkül«, wie Jürgen Habermas es nennt (1981, S. 131), hin zu einem anthropozentrischen Interesse an den inneren Dimensionen des eigenen und des gemeinsamen Menschseins in der Gruppe. In diesem selbstreflektierenden Dialogprozess kann sich die Basis des Selbstgefühls vom Selbstwert (self-esteem) zum Selbstmitgefühl und dann zum Mitgefühl mit anderen entwickeln (Neff & Vonk, 2008). Dabei birgt das vertrauensvoll artikulierte Verbundensein nach innen und außen bedeutsames Potenzial für persönlich transformierende und strukturell demokratisierende Bildungsprozesse.

Literatur

- Adler, B. (2023). Ansätze der achtsamkeitsbasierten Professionalisierung von Lehrkräften: Eine Mixed-Methods-Untersuchung der GAMMA-Multiplikator*innen-Weiterbildung aus Sicht von Kursabsolvent*innen mit explorativem Schwerpunkt auf lebensweltlich mehrsprachigen Schulgemeinschaften. Dissertation. Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal.
- Adorno T.W. (2012 [1966]). Erziehung nach Auschwitz. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 125–135). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altner, N. (2024, in Vorb.). »Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.« Ergebnisse aus achtsamen phänomenologischen Dialogen mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In M. Sandbothe & R. Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft, Buchreihe Achtsamkeit-Bildungs-Medien*. transcript.
- Altner, N. & Lucas-Gesing, A. (2021). Achtsamkeit, (Selbst)Mitgefühl und der verkörperte phänomenologische Dialog in der Schule – Bericht aus dem NRW-Modellprojekt »AmSel – Achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Suchtprävention in Schulen«. *Lehren und Lernen, Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 47(7), 18–23.
- Arendt, H. (1960). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Kohlhammer.
- Arnold, R. & Schön, M. (2022). Bewusstseinsbildung: Die Bedeutsamkeit kontemplativer

- Techniken für ein persönlichkeitsbildendes Lernen. In D. P. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit* (S. 59–73). Springer.
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H. & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1–3), 7–15.
- Brinkmann, M. (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Brinkmann, M. (2019). Embodied Understanding in Paedagogical Contexts. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (S. 21–36). Springer.
- Brinkmann, M., Türistig, J. & Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.). (2019). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Springer.
- Buber, M. (2021 [1923]). *Das dialogische Prinzip* (16. Auflage). Gütersloher Verlagshaus.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing Education through Mindful Attention: Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. Palgrave/McMillan.
- Ergas, O. (2019). A contemplative turn in education: Charting a curricular pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 251–270.
- Farb, N. & Segal, Z. (2007). Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 2(4), 313–322.
- Fuchs, T. (2015) Körper haben oder Leib sein. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 3, 144–150.
- Gunnlaugson, O., Sarath, E., Scott, C. & Bai, H. (2014). *Contemplative Learning and Inquiry Across Disciplines*. SUNY Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*. C. H. Beck.
- Hart, T. (2017). Embodying the Mind. In J. P. Miller & K. Nigh (Hrsg.), *Embodied Learning* (S. 299–318). Information Age Publishing.
- Heidegger, M. (1947). *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den Humanismus*. Verlag A. Francke AG.
- Heidegger, M. (1960). *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Philipp Reclam.
- Heimer, C. (2018). Die Neo-Autoritäre Persönlichkeit. In A. Ternès & C.-D. Wilke (Hrsg.), *Agenda HR – Digitalisierung, Arbeit 4.0, New Leadership: Was Personalverantwortliche und Management jetzt nicht verpassen sollten* (S. 225–237). Springer.
- Hermans, H. J. M. (2021). *Inner democracy: empowering the mind against a polarizing society*. Oxford University Press.
- Hunt, N. (2023). *Applied narrative psychology*. Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1984). Logische Untersuchungen. In U. Panzer (Hrsg.), *Husserliana Bd. 19* (S. 10). Nijhoff Verlag.
- Jonas, H. (2003 [1979]). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp.
- Kegan, R. & Eriksen, K. (2006). Subjekt-Objekt-Theorie und Familientherapie. *The Family Journal: Beratung und Therapie für Paare und Familien*, 14(3), 299–305.
- Metzinger, T. (2009). *The Ego Tunnel. The Science of the Mind and the Myth of the Self*. Basic Books.

- Metzinger, T. (2023). *Bewusstseinskultur: Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*. Berlin Verlag.
- Morgan, P.F. (2015). A Brief History of the Current Reemergence of Contemplative Education. *Journal of Transformative Education*, 13(3), 197–218.
- Neff, K.D. & Vonk, R. (2008). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23–50.
- Patrik, L.E. (1994). Phenomenological method and meditation. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 26(1), 37–54.
- Richter, C. & Draude, C. (2023). Erfahrungswissen in der Pflege – Chancen partizipativer Aktionsforschung und diskriminierungssensibler Technikentwicklung, Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 54(1), 55–64.
- Rogers, C. (1973). *Die klient-bezogene Gesprächstherapie*. Kindler.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp.
- Schübel, T. (2023). *Einführung in die Gestaltpädagogik: Kontakt und Dialog im pädagogischen Alltag*. Beltz Juventa.
- Stenger, U. & Thörner, U. (2019). Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern* (S. 13–33). VS Springer.
- Stern, D.N. (2018). *Der Gegenwartsmoment: Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Brandes + Apsel.
- Varela, F.J. & Shear, J. (1999). *The View from Within: First-Person Methodologies in the Study of Consciousness*. Imprint Academic.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Vertiefende Netzwerke und Angebote

<http://achtsamkeit.com/gamma.htm>

<https://achtsamehochschulen.de/>

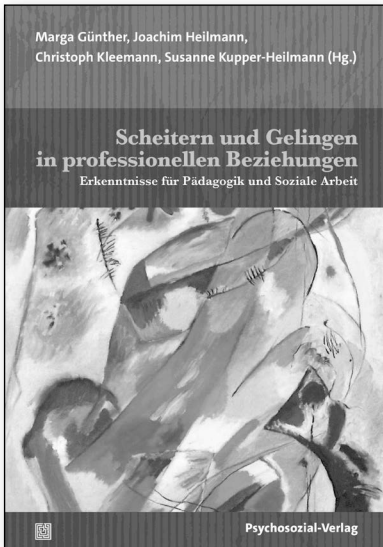
Biografische Notiz

Nils Altner, Prof. Dr. phil., unterrichtet professionelle Selbstfürsorge an der Alice Salomon Hochschule Berlin und forscht als Senior Researcher an den Kliniken Essen-Mitte zu achtsamkeitsbasierter Gesundheitsförderung, Präsenz und gleichwürdiger Beziehungs- und Organisationsentwicklung sowie zu nachhaltigen und demokratiefördernden Bildungsprozessen.



Marga Günther, Joachim Heilmann,
Christoph Kleemann, Susanne Kupper-Heilmann (Hg.)

Scheitern und Gelingen in professionellen Beziehungen Erkenntnisse für Pädagogik und Soziale Arbeit



2024 · 258 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3314-7

- ▶ **Psychoanalytische Konzepte für professionelles Handeln in Pädagogik und Sozialer Arbeit**
- ▶ **Sichtbarmachen unbewusster Motive und Dynamiken im professionellen Feld als Schutzfaktor für Klient*innen und professionell Tätige**

Für einen erfolgreichen Umgang mit Prozessen des Scheiterns und Gelingens in Pädagogik und Sozialer Arbeit ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur kritischen Auseinandersetzung mit institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erforderlich. Die Autor*innen zeigen auf, dass unbewusste Motive und Dynamiken im professionellen Feld anhand psychoanalytischer Konzepte erkenn- und verstehbar gemacht werden können, und plädieren für eine vom Tabu der Niederlage befreite Reflexion über Scheitern und Grenzen als Chance zum Gelingen.

Mit Beiträgen von Volker Beck, Manfred Gerspach, Marga Günther, Joachim Heilmann, Christoph Kleemann, Christof Krüger, Sylvia Künstler, Susanne Kupper-Heilmann und Hans von Lüpke

Die Autor*innen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychoanalyse, Sozialpsychologie, Kunsttheorie, Phänomenologie sowie Literaturwissenschaft bieten theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur Konturierung der Begriffe Biografie, Reflexion und Reflexivität. Sie widmen sich dabei Fragen wie: In welchen Relationen stehen Biografie, Reflexion, Reflexivität und Professionalisierungsprozesse zueinander? Unter welchen Bedingungen entsteht Reflexion bzw. Reflexivität? Welche Mikroprozesse sind wie daran beteiligt? Die Auseinandersetzung mit dem Medium der (biografischen) Erzählung, seiner Praxis und seinen Funktionen im Verweisungszusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bildet das verbindende Element der einzelnen Beiträge.

Mit Beiträgen von Nils Altner, Andrea Dlugosch, Melanie Fabel-Lamla, Tilmann Habermas, Moritz Heß, Marian Kratz, Lisa Niederreiter, Flora Petrik, Ilka Quindeau, Markus Rieger-Ladich, Jörg Schlömerkemper, Gregor Schuhen und Jürgen Straub

Marian Kratz, Vertr. Prof., Dr. phil., Dipl.-Sozialarbeiter, lehrt und forscht am Institut für Sonderpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) am Standort Landau.

Andrea Dlugosch, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten am Institut für Sonderpädagogik der RPTU am Standort Landau.

Moritz Heß, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik sowie am Institut für Fremdsprachliche Philologien der RPTU am Standort Landau.

