Leben erzählen - Leben verstehen

Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung

von: Horsdal, Marianne

DOI: 10.3278/14/1119w

Schlagworte: Erzählen, Grundbildung, Biografieforschung, biografische Interviews


Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:

Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/
Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Marianne Horsdal

Leben erzählen – Leben verstehen
Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung

Übersetzt von Carsten Bösel
Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Publikationsreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)


Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Thomas Jung

Originalausgabe
Marianne Horsdal
Telling Lives: Exploring Dimensions on Narratives
© Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
www.diespace.de und wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam; Susanne Kemmner, DIE
ISBN 978-3-7639-5237-3
DOI: 10.3278/14/1119w
Inhalt

Vorbemerkungen – Von vielfältigen Stimmen auf dem Weg zur Erzähl- und Biografieforscherin ................................................................. 6

Einleitung .................................................................................................................. 8

1 Zeit und Handlung ......................................................................................... 17
   1.1 Grenzzeichen und Pausen ........................................................................ 17
   1.2 Bewegung im Raum und Zeitlichkeit ....................................................... 19
   1.3 Autonoeisis .................................................................................................. 22
   1.4 Augustinus’ Reflexionen über die Zeit ..................................................... 23
   1.5 Fabelkomposition und Bedeutungskonfiguration .................................... 25
   1.6 Narrative Kausalität ................................................................................... 28
   1.7 Konfiguration in Lebenserzählungen ...................................................... 30

2 Stellvertretende Erfahrung ........................................................................... 33
   2.1 Repräsentation von Handlungen (mimesis) und Spiegelneuronen .......... 33
   2.2 Emotionen und das soziale Gehirn .......................................................... 36
   2.3 Ein Repertoire an stellvertretender Erzählung ............................................ 38

3 Geschichten erzählen .................................................................................. 40
   3.1 Narrative Dimensionen des Gesprächs .................................................... 40
   3.2 Stimme und Erzählbarkeit ........................................................................ 43
   3.3 Plausibilität .................................................................................................. 45
   3.4 Der kulturelle Raum in verschiedenen Kontexten .................................... 48

4 Körper, Gehirn und Erfahrung .................................................................. 50
   4.1 Wiedererkennen ........................................................................................ 50
   4.2 Eine Theorie des Bewusstseins ................................................................. 51
   4.3 Gehirnplastizität und der Einfluss der Kultur ............................................ 54
   4.4 Handlungen, Geschehnisse und soziale Beziehungen .............................. 57
   4.5 Repräsentation von Ereignissen ............................................................... 58
   4.6 Proto-Narrative .......................................................................................... 60
   4.7 Gemeinsame Aufmerksamkeit ................................................................. 63

5 Gedächtnis ...................................................................................................... 64
   5.1 Verschiedene Gedächtnisarten ................................................................. 64
   5.2 Der Akt des Erinnerns ............................................................................... 69


Inhalt

6 Frühe Interaktionen ................................................................. 73
   6.1 Übergangsräume und Symbolisierung.................................. 73
   6.2 Vom Hier und Jetzt zum Dort und Damals ............................ 74
   6.3 Memory Talk ........................................................................ 77
   6.4 Der Gebrauch von Fiktion .................................................. 79

7 Narrative Kompetenz ............................................................... 82
   7.1 Merkmale der narrativen Kompetenz .................................. 82
   7.2 Reflexivität .......................................................................... 88
   7.3 Analytische Fähigkeit .......................................................... 89
   7.4 Pädagogische Intervention .................................................. 89
   7.5 Narrativer Zusammenbruch ............................................... 92

8 Das narrative Interview ............................................................. 95
   8.1 Überblick über die angewandte Forschung ............................ 95
   8.2 Methodologische Überlegungen .......................................... 97
   8.3 Kontaktaufnahme .................................................................. 98
   8.4 Erstellen der Biografien ...................................................... 99
   8.5 Reinschrift und Korrektur ................................................... 105
   8.6 Interview-Varianten .............................................................. 107
   8.7 Das situierte Interview ....................................................... 108

9 Interpretation und Analyse von erzählten Lebensgeschichten .... 111
   9.1 Vorverständnis ................................................................. 111
   9.2 Zeit und Raum .................................................................... 114
   9.3 Teilnahme an communities of practice .................................. 117
   9.4 Stimmen, Personen, Beziehungen ....................................... 120
   9.5 Themen und Konfiguration ............................................... 124
   9.6 Metaphern ......................................................................... 126
   9.7 Stichproben von Geschichten ............................................. 128

10 Kulturelle Identität ................................................................. 130
   10.1 Kulturelle Narrative .......................................................... 130
   10.2 Umstände und Entscheidungsfreiheit ................................. 132
   10.3 Aufbruch und Emanzipation ............................................... 136
   10.4 Sich selbst finden .............................................................. 140
   10.5 Narrative kollektive Identität ............................................. 144
Inhalt

11 Personale Identität ........................................................................................................ 147
11.1 Das Selbst nach der Postmoderne ........................................................................ 147
11.2 Das Selbst als ein Anderer .................................................................................... 151
11.3 Kontinuität und Wandel ....................................................................................... 158

12 Aktive Staatsbürgerschaft und biografisches Lernen ........................................ 163
12.1 Politische Bildung .................................................................................................. 163
12.2 Kompetenzen für aktive Staatsbürgerschaft ......................................................... 167
12.3 Demokratie lernen ............................................................................................... 172

13 Bildungsperspektiven und Abschlussbemerkungen ........................................... 178

Literatur ......................................................................................................................... 187

Zusammenfassung ......................................................................................................... 200

Abstract ......................................................................................................................... 201

Die Autorin ..................................................................................................................... 202
Vorbemerkungen – Von vielfältigen Stimmen auf dem Weg zur Erzähl- und Biografieforscherin


Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) herausgegebene deutschsprachige Ausgabe dieses Werkes, dessen Originalausgabe bereits in mehrere Sprachen übersetzt wurde, wird seine deutschsprachige Leserschaft voraussichtlich in verschiedenen disziplinären Kontexten finden. Um die traditionelle Zielgruppe der gedruckt erscheinenden Bücher aus dem DIE zu erweitern, haben sieh DIE und W. Bertelsmann Verlag entschieden, mit dem vorliegenden „Buch“ erstmals den sogenannten goldenen Weg des Open Access für Neuerscheinungen aus dem DIE zu beschreiten. Es wird aber nicht nur kostenlos ins Internet gestellt, sondern mit allen Charakteristika ausgestattet, die für die bibliographische Erfassung und Langzeitarchivierung nötig sind. Darüber hinaus kann es auf dem Wege des Print-on-Demand beim Verlag auch als gedrucktes Buch bestellt werden.

Allen Leserinnen und Lesern sei diese anregende Lektüre – auf dem einen oder dem anderen Wege – über das Erzählen und ihre Bedeutung für die Biografieforschung sehr empfohlen.

Heide von Felden
Juni 2013

Einleitung


Das Haus leer zu räumen, in dem die eigene Familie lange Zeit gelebt hat, kann das Überschreiten einer strikten Trennlinie bedeuten. Erinnerungen werden wachgerufen, und nicht selten stößt man auf völlig neue Informationen, aber es gibt niemanden mehr, der diese bruchstückhaften Geschichten vervollständigen könnte. Von nun an lässt sich die Familiengeschichte nur noch über Erzählungen weitergeben, die auf Erinnertem beruhen.


Imagine a world without narrative. Going through life not telling others what happened to you or someone else, and not recounting what you read in a book or saw in a film. Not being able to hear or see dramas crafted by others. No access to conversations, printed texts, pictures, or films that are about events framed as actual or fictional. Imagine not even composing interior narratives, to and for yourself. No. Such a universe is unimaginable, for it would mean a world without history, myths, or drama; and lives without reminiscence, revelation, and interpretive revision (S. 185).


zessen (im Kleinkindalter und in lebenslanger Perspektive) und Identität findet sich in allen Aspekten meiner Forschung.


Wir nehmen das Leben als eine Kombination von Veränderung und Beständigkeit wahr. In der Interaktion mit der Umwelt kommen neue Dinge zum Vorschein, Dinge verschwinden und tauchen wieder auf; wir erkennen Gleiches, Ähnliches und Verschiedenes, und zwar sowohl in uns selbst wie auch in der Umgebung, der wir begegnen, mit der wir interagieren, und auf die wir reagieren. Wir befinden uns in einem


Wir sind nicht nur in der Lage, die Gegenwart zu überschreiten, uns an Geschehenes zu erinnern, uns vorzustellen, was in Zukunft geschehen wird, und darüber eine Geschichte zu erzählen, sondern wir sind auch in der Lage, uns über Geschichten mit den Erfahrungen anderer Menschen zu identifizieren. In Kapitel 2 gehe ich darauf ein, wie uns Erzählungen einen Zugang zu stellvertretenden Erfahrungen in Form von Mimesis ermöglichen können. Erzählungen stehen für Interaktionen und Emotionen. Ich vertrete die Auffassung, dass die soziale und emotionale Neurowissenschaft zu unserem Verständnis davon, wie dies möglich ist, beitragen kann, und ich diskutiere Theorien des Spiegelneuronensystems unter Bezugnahme auf Rizzolatti,
Einleitung


Einleitung

lich notiert, während sie erzählt werden. Der Interviewer folgt also dem Weg der erzählenden Person durch die stellvertretende Erfahrung, um nachzuzeichnen, wie diese Person einen Sinnzusammenhang für ihr Leben herstellt. Die Konfiguration der Narration wird während des Erzählens der Lebensgeschichte nicht durch Fragen unterbrochen. Die Theorie vom Spiegelneuronensystem und der sozialen Synapse liefert eine Erklärung für das, was bei dem Interview vor sich geht: Der Interviewer spiegelt die Repräsentation von Handlungen und deren emotionaler Wirkung. Betont werden die ethischen Implikationen dieser Methode und die Schaffung eines sicheren Raumes für den performativen Akt des Erzählens. Anschließend wird der erzählenden Person eine Reinschrift des Interviews zur Korrektur und Ergänzung vorgelegt, ehe die Lebensgeschichte (hoffentlich) freigegeben und verwendet werden kann. Am Ende dieses Kapitels werden mehrere Variationen der Methode diskutiert und die theoretischen Implikationen des situierten Interviews herausgearbeitet.


1 Zeit und Handlung

1.1 Grenzzeichen und Pausen

“Read them,” said the King.
The White Rabbit put on his spectacles.
“Where shall I begin, please your Majesty?” he asked.

“Begin at the beginning,” the King said,
very gravely, “and go on till you come to the end: then stop.”

Lewis Carroll: Alice’s Adventures in Wonderland (1865)


Doch wie können wir die Anfänge und Enden verstehen, die für die Sinnbildung und das Erzählen von so zentraler Bedeutung sind? In ihrer Einleitung zu Philosophy in the flesh bringen Lakoff und Johnson (1999) ihr Grundverständnis der Kognitionswissenschaft mit folgenden drei Aussagen zum Ausdruck: „The mind is inherently embodied.“ „Thought is mostly unconscious.“ „Abstract concepts are largely metaphorical.“ Ich stimme diesen Annahmen voll und ganz zu. Darüber hinaus bin ich der Auffassung, dass die Beschreibungen konzeptueller Schemata und konzeptueller Metaphern, die Lakoff und Johnson auf der Grundlage körperhafter (sensomotorischer) Erfahrung liefern, dazu beitragen können, unser Verständnis des Erzählens maßgeblich zu vertiefen, auch wenn die Autoren selbst sich gar nicht auf diesen Aspekt konzentrieren. Für Lakoff und Johnson machen räumliche Vorstellungsmodelle den Kern unseres konzeptuellen Systems aus (vgl. ebd., S. 30). Für die kognitive Kategorisierung sehen sie das Behälter-Schema (container schema) als zentral an: Wir stellen uns Dinge oder Ereignisse ganz selbstverständlich als ent-

Aus phänomenologischer Sicht sind wir visuell stets durch den Horizont eingeraht, und obwohl sich der Horizont leicht verändert, wenn wir uns bewegen, erleben wir trotz unserer Bewegung im Raum ein gewisses Maß an Ganzheitlichkeit und Identität. Wir können uns innerhalb eines größeren Raums (Behälter) bewegen, ohne die Grenze zu überschreiten.

Aber bei der Bewegung können wir uns auch auf die Veränderungen konzentrieren. Wir können von einem Raum in den anderen wechseln oder beim Spaziergang an der Küste die nächste Landzunge umrunden, um zu sehen, was dahinter liegt. Wir können einem Ziel näher kommen oder einen Ort langsam hinter uns verschwinden lassen. An Bord eines Zuges oder eines Flugzeugs können wir den Fluss der sich verändernden Landschaft beobachten – doch stets hat unsere Reise einen Anfang und ein Ende.

Das kontinuierliche Erscheinen und Sichtbarwerden und Unsichtbarwerden und Verschwinden ist ein zentraler Teil unserer Erfahrung des Lebens, verbunden mit den Wiedererscheinungen und Redundanzen, die uns die Welt als vertraut erscheinen lassen. Veränderung und Wiedererkennung sind grundlegende und unverzichtbare Aspekte der menschlichen Erfahrung.

Im zeitlichen Fluss des Erscheinens und Verschwindens können wir Bewegungen in gegliederten Zeitabschnitten erkennen. Wenn wir einem Musikstück oder einer Geschichte zuhören, bilden die einzelnen Töne oder Wörter einen strukturierten Zusammenhang, der das Kommende antizipiert und auf dem Vorangegangenen aufbaut.

Im ersten Absatz seines lesenswerten Buches *The sense of an ending* schreibt Kermode (1966):

> It is not expected of critics as it is of poets that they should help us to make sense of our lives; they are bound only to attempt the lesser feat of making sense of the ways we try to make sense of our lives (ebd., S. 3).

---

1 „Ein Ganzes ist, was Anfang, Mitte und Ende hat. Ein Anfang ist, was selbst nicht mit Notwendigkeit auf etwas anderes folgt, nach dem jedoch natürlicherweise etwas anderes eintritt oder entsteht. Ein Ende ist umgekehrt, was selbst natürlicherweise auf etwas anderes folgt, und zwar notwendigerweise oder in der Regel, während nach ihm nichts anderes mehr eintritt. Eine Mitte ist, was sowohl selbst auf etwas anderes folgt als auch etwas anderes nach sich zieht“ (Poetik) (1994, S. 14).


1.2 Bewegung im Raum und Zeitlichkeit


---

3 Der Begriff „Chronologie“ leitet sich vom antiken Gott Chronos ab, der der griechischen Mythologie zufolge seine eigenen Kinder auffraß.
4 Auch Connelly und Clandinin (1999) sprechen von „being in the midst“.
5 Je größer z.B. die Distanz, die wir vom Ausgangspunkt aus bereits zurückgelegt haben, desto näher befinden wir uns dem Ziel.

Obwohl sich Lakoff und Johnson auf Konzepte für philosophische Betrachtungen konzentrieren und nicht auf Erzählungen, kann ihre Diskussion der Art und Weise, wie wir Konzepte wie z.B. „Zustände“, „Veränderungen“ und „Ereignisse“ begrifflich fassen, auch zu unserem Verständnis der körperhaften Erfahrung hinter der narrativen Struktur beitragen. „States are conceptualized as containers, as bounded regions in space. Changes are conceptualized as movements from location to location“ (ebd., S. 176). In ihrer Beschreibung der Ort-Ereignisstruktur-Metapher (Location Event-Structure Metaphor) heißt es:

[The Location Event-Structure Metaphor] is a single, complex mapping with a number of submappings. The source domain is the domain of motion – in space. The target domain is the domain of events. This mapping provides our most common and extensive understanding of the internal structure of events, and it uses our everyday knowledge of motion in space that comes from our movements and from the movements of others that we perceive.

Some movements are movements to desired locations (called destinations). Some movements begin in one bounded region of space and end in another. Some movements are forced, others are not. The force of a forced movement may be internal or external. If someone moves to a desired location, that person must follow a path. There are various kinds of impediments that can keep someone from moving to a desired location, for example blockages or features of the terrain. What this mapping does is to allow us to conceptualize events and all aspects of them – action, causes, changes, states, purposes, and so forth – in terms of our extensive experience with, and knowledge about, motion in space (ebd., S. 179).


Unsere physischen und beobachteten Erfahrungen mit Bewegungen im Raum und unsere Erfahrungen mit Bewegungen von einem Ort zum anderen, von einem Startpunkt zu einem Ziel (mitsamt der vermuteten „Logik“ einer Beziehung zwischen dem zeitlichen und dem physischen Ausmaß, da man für eine längere Distanz mehr Zeit benötigt als für eine kürzere) bilden das körperhafte Fundament für unser ko-

1.2 Bewegung im Raum und Zeitlichkeit


Diese Ursprünglichkeit des Gefühls der Intervalle ergibt sich aus dem Verhältnis der Zeit zur Bewegung. Wenn die Zeit „etwas Bewegungshaftes“ ist, ist eine Seele vornöten, um zwei Augenblicke zu unterscheiden, sie als frühere und später aufeinander zu beziehen, ihre Differenz (heteron) abzuschätzen und die Intervalle zu messen (to metaxy), in Operationen, die die Zeit als „die Maßzahl von Bewegung hinsichtlich des Davor und Danach“ (Physik IV, 11–219b) zu definieren erlauben (ebd., S. 236).


---

\(^6\) Ricoeur selbst beschäftigt sich allerdings nicht mit diesem Zusammenhang zwischen Zeit, Raum und Bewegung.

---

1.3 Autonoësis

Wir sind nicht nur sich im Raum bewegende Lebewesen und in der Lage, in verschiedenen Umgebungen und Kontexten zu reisen, wir sind auch in der Lage, über den gegenwärtigen Augenblick hinauszugehen. Wir sind nicht auf das Erleben des Hier und Jetzt beschränkt; in Gedanken können wir die Gegenwart transzendieren.


One of the most fascinating achievements of the human mind is the ability to mentally travel through time. It is somehow possible for a person to relive experiences by thinking back to previous situations and happenings in the past and to mentally project oneself into the anticipated future through imaginations, daydreams, and fantasies (ebd., S. 331).


Our discussion focuses on episodic memory, with the realization that this system of memory develops along with, and is perhaps related to the emergence of other complex abilities, such as language and narrative skills, reasoning and problem solving (ebd., S. 343).

Das autonoëtische Bewusstsein betrifft mehr als die Beziehung zur Vergangenheit und zur sich ausbildenden Fähigkeit des episodischen Gedächtnisses (vgl. Kap. 5). Es ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass wir planen können, dass wir Fantasien und Ambitionen für die Zukunft entwickeln, und dass wir das bedeutungsvolle Gefühl des In-der-Zeit-Seins haben.

Ich möchte hier den Gedanken anfügen, dass die Entwicklung des autonoëtischen Bewusstseins und die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise auch mit den tatsächlichen,

d.h. physischen Reisen und Bewegungen des Kleinkinds in Zeit und Raum, und damit sowohl mit interpersonaler Interaktion als auch mit körperhafter Erfahrung, verknüpft sind. Das wiederholte Erleben selbstständiger Bewegungen verleiht dem Kind das Potenzial, gezielt neue Ausflüge zu unternehmen, in Gedanken frühere Reisen zu wiederholen oder neue Ziele und mögliche Erfahrungen zu imaginieren.7

1.4 Augustinus’ Reflexionen über die Zeit

Im elften Kapitel von Augustinus’ *Bekenntnissen* finden sich seine berühmten Reflexionen über die Zeit, die unter anderem von Kermode und Ricoeur analysiert wurden. Am Beispiel des Vortragens eines Liedes erläutert Augustinus, wie sich die Gegenwart während des Vortrags erweitert und dabei Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleichzeitig gegenwärtig sind. Im Akt des Vortrags erweitert sich der Geist und umfasst eine dreifache Gegenwart. Bei seiner Analyse von Augustinus stellt Ricoeur fest, dass diese Form der Aufmerksamkeit (*attention*) durchaus als Intention bezeichnet werden darf, da die Passage der Zukunft durch die Gegenwart in die Vergangenheit einen aktiven Übergang durch den aufmerksamen Geist darstellt. Augustinus schreibt:

Ich will ein Lied aufsagen, das ich kenne. Ehe ich anfange, spannt (*tenditur*) meine Erwartung sich auf das Ganze, habe ich aber begonnen, nimmt das, was ich von der Erwartung abgepflichtet und der Vergangenheit überliefer habe, in meinem Gedächtnis Platz. So zerspannt sich (*distenditur*) diese meine lebendige Tätigkeit (*actionis*) in die Erinnerung dessen, was ich aufgesagt habe, und die Erwartung dessen, was ich noch sagen will. Gegenwärtig dagegen ist mein Aufmerken (*attenzio*), durch welches das Zukünftige bindenschreitend (*traititur*) muss, dass es zur Vergangenheit werde. Je mehr das nun fort und fort geschieht (*agitur et agitur*), um so mehr wird die Erwartung aufgezehrt, wenn jene ganze Tätigkeit abgeschlossen und in Erinnerung übergangen ist (28, 38) (zit. nach Ricoeur 1998, S. 37).

Ich bin derselben Ansicht wie Ricoeur (1984), der dieses Zitat mit der folgenden Aussage fortführt: „The entire province of narrative is laid out here in its potentiality; from the simple poem, to the story of an entire life, to universal history“ (ebd., S. 22).8

---

7 Die Tatsache, dass wir fähig sind, uns den Hinweg merken, ist wichtig, damit wir anschließend auch wieder zurückfinden. Ein kurioeses Beispiel für die Bedeutung der Bewegungen des Körpers in Kontexten, die mit Erinnerung zu tun haben, ist die Situation, wenn wir irgendwo hingeblieben sind, um etwas zu holen oder etwas zu tun, und dann plötzlich, wenn wir unser Ziel erreicht haben, vergessen haben, weshalb wir überhaupt dorthin gegangen sind. Denselben Weg zurückzulaufen kann manchmal dabei helfen, unserer ursprünglichen Absicht wieder auf die Spur zu kommen.

8 Bei Polkinghorne (1988), der zutiefst von Ricoeur beeinflusst ist, findet sich eine ähnliche Beschreibung: „To be temporal, an event must be more than a singular occurrence; it must be located in relation to other events that have preceded it or will come after it. The first level of connection is a mere listing of events one after the other, as in a chronicle. This listing reflects the ordinary
Wir erschaffen Bedeutung in zeitlichen Bewegungen, indem wir uns auf eine Zeitspanne konzentrieren, sei sie kurz oder lang. Mithilfe unserer narrativen Kompetenzen greifen wir in den Fluss der Zeit ein und gehen über den flüchtigen Augenblick der Gegenwart hinaus. Wir erweitern unsere Aufmerksamkeit für die Gegenwart, indem wir Verbindungen zur Vergangenheit, zur Gegenwart und zur Zukunft herstellen, um uns das, was gerade geschieht, zu erklären. Das narrative Format mit Anfang, Mitte und Ende ist eine Form von Erkenntnis, die wir anwenden, um der Zeitlichkeit Bedeutung zu verleihen, während wir versuchen, das Leben als solches zu deuten und zu verstehen.


Erzählungen können sehr kurz sein, oder sie können sich vom ersten Anfang bis zum Ende der Zeit ausdehnen; die Ewigkeit selbt jedoch ist geschichtslos. „Immer“ ist eine Negation all dessen, was zeitlich, vorübergehend und vergänglich ist. Erzählungen können lange Zeitabschnitte in kurzen Geschichten komprimieren oder kurze Ereignisse ausdehnen und weiterentwickeln, aber sie brauchen die umgrenzte zeitliche Dimension zwischen einem Anfang und einem Ende. Bloße Chronologie reicht nicht aus.

representation of time as one moment following the other in a linear fashion. By gathering these events together into the unity of a story, the plot makes them stand out from the plane of linear time by giving them significance in relation to other events. Plot combines two dimensions – one chronological, the other nonchronological. The chronological dimension characterizes the story and shows that it is made up of events along the line of time. The nonchronological dimension lifts the events into a configuration so that, scattered though they may be, they form a significant whole. Ricoeur uses Louis Mink’s notion of „grasping together“ as a description of the configurational act“ (S. 131). Die Frage der Zeitlichkeit eines einzelnen Vorkommnisses wird zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen.

1.5 Fabelkomposition und Bedeutungskonfiguration


Die chronologische Dimension einer Geschichte, d.h. ihre zeitliche Ausdehnung von einem Anfang zu einem Ende, ist jedoch allein noch nicht ausreichend für die narrative Herstellung von Bedeutung. Wie Paul Ricoeur in seiner umfassenden Analyse in *Zeit und Erzählung* (1988) betont, reicht das einfache Auflisten von Ereignissen oder Geschehnissen in chronologischer Reihenfolge nicht aus, um eine Geschichte zu ergeben:

Andererseits muss eine Geschichte mehr sein als eine Aufzählung von Ereignissen in einer Reihenfolge; sie muss sie zu einer intellektuellen Totalität gestalten, so dass man immer die Frage stellen kann, welches das „Thema“ der Geschichte ist. Kurz, die Fabelkomposition ist der Vorgang, der aus einer bloßen Abfolge eine Konfiguration macht (ebd., S. 106).

Die Herstellung von Bedeutung, der Prozess der Sinngebung durch den Akt des Erzählens impliziert mehr als die Wiederholung einer zufälligen Sequenz:

[D]er Akt der Fabelkomposition [verbindet] in veränderlichen Proportionen zwei Zeitdimensionen [miteinander], eine chronologische und eine nichtchronologische. Die erstere bildet die episodische Dimension der Erzählung: sie kennzeichnet die Geschichte als aus Ereignissen bestehend. Die zweite ist die eigentliche konfigurierende Dimension, durch die die Fabel die Ereignisse *in* Geschichte verwandelt. Dieser Akt des Konfigurierens besteht darin, die Einzelhandlungen oder was wir die Vorfälle der Geschichte nannten, „zusammenzunehmen“; aus dieser Vielfalt von Ereignissen macht er die Einheit einer zeitlichen Totalität (ebd., S. 107).

In seinen Ausführungen zur Fabelkomposition und zum Akt des Konfigurierens analysiert Ricoeur Aristoteles’ *Poetik*. Sein Fokus liegt dabei auf dem dynamischen Prozess der Herstellung einer Repräsentation des Handelns, d.h. auf der Aktivität, die Ereignisse in einen kompositorischen Zusammenhang zu bringen, der die zufälligen und ungleichförmigen Elemente zu einer stimmigen, bedeutungstragenden Handlung verbindet. Aristoteles unterscheidet zwischen einfachen (episodischen) und komplizierten Handlungen. Aristoteles (1994), dessen Werk sich mit Fiktion beschäftigt, betont, dass eine dichterische Handlung das nach den Regeln der Wahrscheinlichkeit und Notwendigkeit Mögliche zu zeigen hat – nicht das wirklich Geschehene. Er schreibt:

Ich bezeichne die Handlung (…) als kompliziert, deren Wende mit einer Wiedererkennung oder Peripetie oder beidem verbunden ist. Peripetie und Wiedererkennung müssen sich aus der Zusammensetzung der Fabel selbst ergeben, d.h. sie müssen mit Notwendigkeit oder nach der Wahrscheinlichkeit aus den früheren Ereignissen hervorgehen. Es macht nämlich einen großen Unterschied, ob ein Ereignis infolge eines anderen eintritt oder nur nach einem anderen (ebd., S. 19f.).


9 Wie wir später sehen werden (vgl. Kap. 3), hat jemand, der einer mündlich erzählten Geschichte zuhört, einen aktiven Anteil an der Bedeutungsaushandlung als jemand, der einen geschriebenen fiktionalen Text liest, wenngleich auch das Lesen in dieser Hinsicht einiges an Arbeit erfordert.

jedoch nicht so wohlgelagert und strukturiert wie eine fiktionale Erzählung oder ein
gutkomponiertes Musikstück, frei von den Zufällen und Unvorhersehbarkeiten,
von denen das Leben so erfüllt scheint. Sartres Protagonist hätte gerne ein Leben,
das bereits von Beginn an bedeutungsvoll geordnet ist und nicht erst im Rückblick,
doch er muss zugeben: „Genauso gut könnte man versuchen, die Zeit am Schwanz
tzupacken“ (ebd., S. 52).

Glücklicherweise sind wir dazu nicht in der Lage. Was wir jedoch in den meisten
Fällen tun können, ist, durch das Aushandeln von Bedeutung chronos in kairos zu
verwandeln und so der Zeitlichkeit mit erzählerischen Mitteln einen Sinn zu geben –
durch den Akt der Konfiguration, durch das Einfügen von Anfängen und Enden und
das Gliedern der Elemente auf dem Weg dazwischen.

Aber wie entscheiden wir, wo wir die zeitlichen Grenzzeichen einfügen, welche
Teile der Erfahrung wir akzentuieren, welche Geschehnisse wir auswählen und was
wir als offene Fragen darstellen? Häufig stellt eine bestimmte Erzählung von Ereig
nissen weder Zuhörer noch Erzähler zufrieden, und es folgt eventuell ein zweiter Ver
such als alternative Fabelkomposition, als neue Konfiguration des Geschehenen. Eine
authentische Suche nach Bedeutung in unserem Leben tritt somit an die Stelle der
kreativen Imagination, die wir beim Erschaffen von fiktionalen Werken anwenden.

Die Forderung nach Ehrlichkeit, Authentizität und Bedeutung in Erzählungen
gelernter Erfahrung betont den dynamischen Charakter des konfigurierenden Aktes.
Unsere narrative Aktivität wird angetrieben von unserem Bedürfnis nach Bedeutung.
Unsere Anstrengungen, unserem Leben einen Sinn zu geben, zwingen uns, in unseren
Erzählungen immer wieder neue Konfigurationen und Handlungsstränge auszuprobieren. Wir haben folglich mehr als nur eine einzige Geschichte über unser Leben zu
erzählen. Auch wenn die physische Reise, die wir in unserem Leben unternehmen,
individuell und einzigartig ist, lassen sich über diese Reise doch zahlreiche Geschich
ten erzählen. Die Vorstellung einer einzigen gültigen „Lebensgeschichte“ ist daher
problematisch.

Unsere Wahrnehmung eines begrenzten Zeitausschnitts, einer Zeitspanne, ist ein
kognitiver Akt, der mit der Erfahrung von Bewegung im Raum verknüpft ist. Der
konfigurierende Akt, mittels dem wir die Elemente dieses Zeitausschnitts zu einer
Erzählung verbinden, ist dagegen gleichzeitig kognitiv und symbolisch. Zur Fabelkomposition gehört die symbolische Reifikation.

Lebenserzählungen sind mehr als eine chronologische Abfolge von Geschehnis
en. Sie sind mehr als eine lineare Aufzählung von Ereignissen. Es sind Geschichten,
die erzählt werden auf der Suche nach Bedeutung, die mithilfe der Konfiguration der Geschehnisse und Handlungen sowie mithilfe der gewählten Erzählperspektive
erprobt wird. Bei unserem stetigen Versuch, eine durch Notwendigkeit, Wahrschein
lichkeit und Plausibilität gekennzeichnete Handlung zu erschaffen, wählen wir aus,
akzentuieren und betonen bestimmte Teile unserer Erfahrung. Die Interpretationen
des Seins in unseren Erzählungen haben einen dynamischen Charakter. Verstehen ist
ein Prozess. Die Herstellung von Bedeutung ist ein performativer Akt.

Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung. DOI 10.3278/14/1119w
1.6 Narrative Kausalität


In seinem Buch Actual minds, possible worlds (1986) unterscheidet Bruner zwischen zwei kontrastierenden Denkweisen: einer logisch-wissenschaftlichen oder paradigmatischen Denkweise und einer narrativen Denkweise. Während erstere durch Kausalität der Sorte wenn x, dann y geprägt ist, geht es bei der narrativen Denkweise um „the vicissitudes of human intentions“.

There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another. Efforts to reduce one mode to the other or to ignore one at the expense of the other inevitably fail to capture the rich diversity of thought.

Each of the two ways of knowing, moreover, has operating principles of its own and its own criteria of well-formedness. They differ radically in their procedure for verification. A good story and a well-formed argument are different natural kinds. The one verifies by eventual appeal to procedures for establishing formal and empirical proof. The other establishes not truth but verisimilitude (ebd., S. 11).

Bruners Absicht ist es, Behaviorismus und Positivismus aus konstruktivistischer Sicht zu kritisieren und Argumente gegen eine Reduktion unseres Verständnisses menschlicher Beziehungen durch die ausschließliche Anwendung logischer Kausalprinzipien zu liefern. Bruner möchte das Konzept der Kausalität auf das logische Denken begrenzen, im Gegensatz zum narrativen Denken, das er für den Bereich der menschlichen Intention in Anspruch nimmt. Die Analyse konzeptueller Metaphern (ein...

schließlich des Konzepts der Kausalität), besagt: „[T]here is neither a single, literal concept of causation that characterizes the full range of our important causal inferences“ (Lakoff/Johnson 1999, S. 171).11 Ich denke, es gibt sehr gute Argumente dafür, im Kontext der Narration von einer besonderen Form der Kausalität zu sprechen.12


---

11 Lakoff und Johnson (1999) sprechen von prototypischer Kausalität als einer Anwendung von Gewalt, die zu Bewegung oder anderen physischen Veränderungen führt: „At the heart of causation is its most fundamental case: the manipulation of objects by force, the volitional use of bodily force to change something physically by direct contact in one’s immediate environment“ (S. 177).

12 Ich stimme Somers und Gibson (1994) in der folgenden Aussage zu: „Above all, narratives are constellations of relationships (connected parts) embedded in time and space, constituted by ‘causal emplotment’“ (S. 59, Herv. i. Orig.).


### 1.7 Konfiguration in Lebenserzählungen


---


In manche Gemeinschaften geraten wir zufällig, in andere gezwungenermaßen; manche Kontexte wählen wir selber aus, andere sind durch die Umstände bedingt. An manchen Orten sind wir willkommen, an anderen nur geduldet. Gute Verbindungen und Beziehungen sind unendlich wertvoll und wichtig, aber sie sind nicht selbstverständlich. Manchmal werden wir sogar marginalisiert oder aus einigen Gruppen ausgeschlossen.

Über die Jahre habe ich Hunderte von Lebenserzählungen erhoben und gelesen, und es wird sehr deutlich, dass die Modellierung der Erzählstruktur in diesem narrativen Genre darin besteht, die Lebensgeschichte auf die Bedeutung unserer Teilhabe an diversen Gemeinschaften und den Verlauf unserer Bewegungen zwischen ihnen zu konfigurieren.


---

14 Zwar ist es möglich, bestimmte Lebensepisoden auf unterschiedliche Art und Weise zu erzählen: Ein Erzähler kann von der Vergangenheitsform ins Präsenz wechseln oder die Episode so anschaulich gestalten, als würde er sie beim Erzählen noch einmal durchleben, anstatt sie nur deskriptiv wiederzugeben. Oder die Episode ist bereits so oft erzählt worden, dass sie bereits eine feste Form angenommen hat. Aber dennoch wird die Konfiguration der Lebensgeschichte immer aus der Perspektive des Erzählens im Hier und Jetzt vorgenommen.

Bei Lebensgeschichten, die mitten in einer Lebenskrise erzählt werden, misslingt bisweilen eine bedeutungsvolle Konfiguration der gelebten Erfahrung. Wie in Kapitel 7 herausgearbeitet, kann die Erfahrung einer Krise vorherige Konfigurationen unterminieren. Ein neues Verständnis bzw. eine neue Weltinterpretation, für die eine neue Konfiguration von Bedeutung nötig ist, ist nicht immer sofort zu erreichen.
2 Stellvertretende Erfahrung

2.1 Repräsentation von Handlungen (*mimesis*) und Spiegelneuronen

Aristoteles definiert die Tragödie als nachahmende Darstellung von Handlung mit sechs Bestandteilen (Mythos, Charaktere, Sprache, Erkenntnisfähigkeit, Inszenierung und Melodik). Ihr wichtigster Bestandteil ist der Mythos bzw. die Konfiguration der Handlung:


Unsere Fähigkeit zur Nachahmung ist in der zeitgenössischen Philosophie, Neurobiologie, Neuropsychologie und Bildungsforschung ein zentrales Diskussionsthema, vor allem aufgrund der Entdeckung der Spiegelneuronen bei Affen durch Rizzolatti und Gallese und der daran anschließenden Erforschung des menschlichen Gehirns.

If we want to survive, we must understand the actions of others. Furthermore, without action understanding, social organization is impossible. In the case of humans, there is another faculty that depends on the observation of other's actions: imitation learning (Rizzolatti/Craighero 2004, S. 169).

In ihrem Artikel „The mirror-neuron system“ präsentieren Rizzolatti und Craighero die neuronale Grundlage der Identifikation. Spiegelneuronen wurden bei Affen im Feld F5 des Großhirns entdeckt. Die visuomotorischen Nervenzellen reagieren sowohl, wenn die Affen bestimmte Handlungen (z.B. ein Objekt ziehen/schieben oder danach greifen) selbst durchführen als auch wenn sie ein anderes Individuum (einen anderen Affen oder einen Menschen) dabei beobachten, wie es eine ähnliche Handlung durchführt. Die motorische Repräsentation der passiv beobachteten Handlung entspricht dabei der neuronalen Aktivierung während der aktiven Handlung und verwandelt somit visuelle Informationen in Wissen (Rizzolatti/Fogassi/Gallese 2001) – ein Mechanismus, der das Fundament für ein unmittelbares Verstehen von Handlungen bilde könnte (Gallese u.a. 1996; Rizzolatti u.a. 1996). Zwar werden dabei keine Nervenzellen aktiviert, die die Muskeln dazu bringen, bestimmte Handlungen auszuführen – zum Glück machen wir nicht alles nach, was wir beobachten – doch die Aktivierung ist eine Repräsentation oder Spiegelung der Handlung selbst. Nicht das Objekt als solches ist entscheidend, sondern die Handlung. Der Anblick des Objekts allein löst noch keine Reaktion aus. Auch bei intransitiven oder nur vorgespielten Bewegungsabläufen bleiben die Spiegelneuronen der Affen inaktiv. Doch andererseits feuern die Nervenzellen auch dann, wenn die betreffende Handlung nicht vollständig zu Ende ausgeführt wird, was darauf hinweist, dass die Affen in der Lage sind, sehr schnell zu erfassen, was das andere Individuum als nächstes tun wird. Das Verstehen der betreffenden Handlung entsteht wahrscheinlich durch eine Entsprechung zwischen der Repräsentation der beobachteten Bewegung und einer Repräsentation von Handlungen aus dem Bewegungsrepertoire des Beobachters, das ein Erkennen der Handlung ermöglicht. Auf diesem Wege können visuelle Informationen ein Verständnis für Geschichten schaffen.

Obwohl Spiegelneuronen bei Menschen nur indirekt untersucht werden, liefert die Forschung deutliche Hinweise dafür, dass Menschen (im Gegensatz zu Affen)

durcheinander in der Lage sind, auch intransitive und vorgespiegelte Handlungen zu verstehen und zu enkodieren. Wir können nicht nur bezüglich dessen, was sichtbar vor unseren Augen geschieht, Schlüsse ziehen, sondern auch bezüglich der Intentionen und Motive, die der betreffenden Handlung zugrunde liegen. Das System der Spiegelneuronen ermöglicht es uns zu versuchen, nicht nur die Konsequenzen unserer eigenen geplanten Handlungen vorherzusagen, sondern auch die der Handlungen anderer Personen, und zwar durch einen automatisch ablaufenden Prozess der Simulation, der weder eine Theorie des aktuellen Geschehens erfordert noch eine unbewusste Repräsentation darstellt (vgl. Gallese 2005). Es mag seltsam erscheinen, dass wir ein Bewegungsmuster aktivieren müssen, um eine Handlung zu erkennen, doch tatsächlich ist das gar nicht so sonderbar. Durch die Simulation der Bewegungen sammeln wir Informationen über die Vernetztheit der Handlung, nicht nur visuelle Schnappschüsse des Geschehens. Das System der Spiegelneuronen ermöglicht ein erfahrungsbasiertes Verstehen der beobachteten Interaktion, das als Fundament für das weitere kognitive und emotionale Verhalten dient.

Gemeinsam mit Lakoff verfasste Gallese 2005 einen Artikel mit dem Titel „The brain’s concepts: The role of the sensory-motor system in reason and language“. Darin vertreten die Autoren die Auffassung, dass unser kognitives Verstehen auf körperlicher Interaktion mit der Umgebung basiert. Sie betonen, dass unsere Ideeidee ebenfalls auf körperlicher Interaktion basiert; wir simulieren auch die Handlungen, die wir imaginieren. Das Spiegelneuronensystem lässt sich als Motor-Resonanz-System betrachten, das die neuronale Basis für die menschliche Fähigkeit zur Imitation bildet und als solche eine Voraussetzung für die bedeutsame menschliche Fähigkeit zum Lernen durch Nachahmung ist. Rizzolatti und Craighero (vgl. 2004) unterscheiden beim Menschen zwei Arten des Lernens durch Nachahmung: (1) Substitution, wenn die herkömmliche Weise, bestimmte Dinge zu tun, durch einen neuen und besseren Bewegungsablauf ersetzt wird, und (2) die Fähigkeit, eine ganz neue motorische Sequenz zu erlernen, die dem Erreichen spezifischer Ziele dient, etwa die Fähigkeit zum Binden der eigenen Schnürsenkel oder zur Bedienung neuer Geräte. Es ist denkbar, dass die Repräsentationen der Spiegelneuronen uns dabei helfen, vertraute motorische Abläufe neu zu kombinieren. In jedem Fall stellt Lernen durch Nachahmung eine höhere Form des Lernens dar als Lernen durch Versuch und Irrtum. Durch Nachahmen lernen wir schneller, als wenn wir verschiedene Verhaltensweisen immer wieder aufs Neue für uns selbst ausprobieren müssen.


2.2 Emotionen und das soziale Gehirn

Emotionen sind von großer Bedeutung, wenn wir versuchen zu verstehen, was vor sich geht. Den emotionalen Zustand oder den Gesichtsausdruck einer anderen Person begreifen wir nicht durch rationale Überlegungen, sondern kraft einer körperlichen Simulation, die eine spontane Resonanz erzeugt (vgl. Gallese 2005). „[W]e do not just perceive (…) someone to be, broadly speaking, similar to us. We are implicitly aware of this similarity because we literally embody it“ (ebd., Bd. 1, S. 104). In diesem Sinne geht der Unterschied zwischen dem Selbst und dem Anderen ein „Wir“ voraus. Gallese spricht von „a shared manifold of subjectivity“ (ebd.). Carr, Iacobini, Dubeau, Mazziotta und Lenzi (2003) haben sich ebenfalls mit den neuronalen Mechanismen der menschlichen Empathie beschäftigt. Sie schreiben:

Taken together, these data suggest that we understand the feeling of others via a mechanism of action representation shaping emotional content, such that we ground our empathic resonance in the experience of our acting body and the emotions associated with specific movement. As Lipps noted, “When I observe a circus performer on a hanging wire, I feel I am inside him“. To emphasize, we need to invoke the representation of actions associated with the emotions we are witnessing (S. 502).


Mirror neurons and the neural networks they coordinate work together to allow us to automatically react to. Move with, and generate a theory of mind of what is on the mind of others. Thus, mirror neurons not only link networks within us but link us to each other. They appear to be an essential component of the social brain and an important mechanism of communication across the social synapse (Cozolino 2006, S. 301).

Cozolino betont nicht nur das Resonanzverhalten, das dem imitativen Lernen, der Synchronisation von Gruppenverhalten und der emotionalen Ansteckung dient. Ein Beispiel für das letztgenannte Phänomen wäre eine Situation, in der eine Person uns etwas sehr Trauriges erzählt und unsere...ª


Cozolino beschäftigt sich mit der Bedeutung von Erzählungen für die neuronale Integration. Aus Geschichten lernen wir etwas über Kultur. Außerdem dienen sie als Mittel der Homöostase sowie der emotionalen und neuronalen Integration, denn Erzählungen erfordern eine Kombination aus Wissen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen und Verhaltensweisen. Cozolino erinnert uns an die sozialen und öffentlichen Elemente unserer individuellen Geschichten: „These co-constructed narratives remind us that each unique story of our own contains elements of someone else’s story, which contains elements of someone else’s story“ (ebd., S. 307).

Die Theorie des Spiegelneuronensystems verknüpft Körper, Geist und Geschichten miteinander. Sie liefert eine neuronale Erklärung für unsere Fähigkeit zur..."

2.3 Ein Repertoire an stellvertretender Erfahrung


spezifische Ereignisse und Orte beziehen, verwenden wir die in den Erzählungen eingebettete stellvertretende Erfahrung in Form von Analogien und Parabeln, wenn wir uns mit neuen Erfahrungen konfrontiert sehen, die wir nicht sofort verstehen.20 „Vielleicht ist das so ähnlich wie zu der Zeit, als...“ oder „vielleicht ist es deshalb, weil sie vorhat...“ und so weiter. Häufig erfolgt das Aushandeln von Bedeutung auf der Basis des narrativen Repertoires, das wir uns auf unserer ständigen Suche nach plausiblen Bedeutungen zwischen Sicherheit und Zweifel aufgebaut haben.


20 Bruner bezieht das Konzept der stellvertretenden Erfahrung auch auf die Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung (vgl. 1990, S. 54).

3 Geschichten erzählen

3.1 Narrative Dimensionen des Gesprächs

Den Traditionen der Literatur- und Sprachwissenschaft folgend konzentrierte sich die Diskussion über die Eigenschaften von Erzählungen früher fast ausschließlich auf die Geschichte als Objekt – als Text, der relativ unabhängig von seiner Produktion und Rezeption untersucht werden konnte. In den letzten Jahrzehnten haben jedoch die pragmatischen Aspekte zunehmend an Bedeutung gewonnen, und Erzählungen werden heute (auch) hinsichtlich ihrer Einbettung in das Gespräch analysiert.

Bruner (1990) definiert die Funktion einer Geschichte folgendermaßen: „The function of the story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical pattern“ (S. 49). Bei seiner Beschreibung einer wohldgeformten Geschichte bezieht er sich auf Kenneth Burke und dessen dramatische „Pentade“ aus Handelnem, Handlung, Ziel, Szenerium und Instrument. Dieser Pentade fügt Bruner noch Probleme („trouble“) hinzu, die aus einem Ungleichgewicht zwischen den fünf Elementen bestehen. Er folgt Burke in dessen Fokus auf Abweichungen vom Kanonischen, die mit moralischen Konsequenzen einhergehen, und stellt fest: „To tell a story is inescapably to take a moral stance, even if it is a moral stance against moral stances“ (ebd., S. 51).

Aus strukturalistischer Sicht nennt Labov (1966, 1972) in seiner narrativen Grammatik sechs universale Elemente einer Erzählung:
1. Einführung
2. Orientierung
3. Handlungskomplikation
4. Evaluation
5. Resultat/Auflösung
6. Koda


- zeitliche Struktur,
- Inferenzstruktur,
- kausale Inferenz,
- Informations-Inferenz,
- evaluative Inferenz.

Das Konzept der „Inferenz“ bezieht sich auf die Schlussfolgerungen, die ein Zuhörer ziehen muss, um eine Erzählung zu verstehen. Bei der Mini-Erzählung aus Kapitel 1 („Der König starb, und dann starb die Königin.“) sind es die Leser, die die kausale Inferenz, die Informations-Inferenz und die evaluative Inferenz erzeugen. In Nairs narrativem Konzept nimmt die Perspektive der Zuhörer großen Raum ein, und sie betrachtet die zweckmäßige, dass Erzählungen immer ko-konstruiert sind. „Crisis“ – d.h. das Problem und seine Lösung – steht auch in Blairs Beitrag zur Erzähltheorie im Mittelpunkt. Oft vergleicht sie Erzählungen mit „Theorie“, d.h. möglichen Modellen der Interpretation und Auflösung.22 Ihr Buch Narrative gravity schließt mit der folgenden Definition: „Crisis: to perceive or ‘create’ a problem – and by implication, to think of a solution. Narrative is an essentially emotive learning device in culture contributing to the theory of mind“ (2001, S. 393).

Während Bruner in der oben zitierten Passage die wohlgformte Erzählung beschreibt, beschäftigen sich Ochs und Capps in ihrem Buch Living narrative: Creating lives in everyday storytelling21 mit den mündlichen Alltagserzählungen, mit denen wir in Gesprächen von persönlichen Erlebnissen berichten. Die Autoren betonen den Unterschied zwischen dem Erzählen einer Geschichte für eine andere Person und dem Erzählen einer Geschichte mit einer anderen Person. Die Funktion einer persönlichen Erzählung beschreiben sie wie folgt: „to air, probe, and otherwise attempt to reconstruct and make sense of actual and possible life experiences“ (ebd., S. 7). Entsprechend dieser Funktion untersuchen sie Erzählungen im Hinblick auf fünf Dimensionen, die eine Erzählung in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Ausprägung aufweist. Zu diesen Dimensionen gehören:


○ Erzählerschaft (*tellership*),
○ Erzählbarkeit (*tellability*),
○ Einbettung (*embeddedness*),
○ Linearität (*linearity*),
○ moralische Haltung (*moral stance*).


Wie bereits erwähnt betont Peter Brooks in seiner Analyse fiktionaler Texte in *Reading for the plot* (1984, S. 23), dass wir eine Geschichte stets in Erwartung des Rückblicks lesen. Wir glauben, dass wir den Sinn einer Geschichte verstehen werden, wenn wir an ihrem Ende angekommen sind, doch auf dem Weg dorthin, während wir der Geschichte folgen, kommen wir bereits zu vorläufigen Interpretationen, was den weiteren Fortgang der Handlung und den Sinn der Geschichte als Ganzes betrifft. Etwas Ähnliches geschieht, wenn wir mündlichen Erzählungen in Gesprächssituationen zuhören. Auch hier antizipieren wir die ganze Zeit über Handlungsverläufe.

\(^{24}\) Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, reicht eine linear-zeitliche Struktur meiner Ansicht nach allein noch nicht aus, um die temporale Organisation einer Erzählung zu erfassen. Um eine Erzählung von einer Liste oder einer einfachen Abfolge von Ereignissen zu unterscheiden, braucht es den Akt der Fabelkomposition und die Konfiguration der Geschichte, mithilfe derer sich bloße Chronologie in ein bedeutungsvolles Ganzes verwandelt.

\(^{25}\) Diesen treffenden Begriff („narrative void“) verdanke ich Nils Wahlin, Umeå Universität Schweden.


### 3.2 Stimme und Erzählbarkeit


Dass Erzählbarkeit von kulturellen Konventionen abhängig ist, können wir oft selbst beobachten. Viele von uns haben schon einmal die peinliche Erfahrung ge-

---


---

macht, die falsche Geschichte am falschen Ort für die falschen Zuhörer erzählt zu haben – der Fauxpas der narrativen Praxis schlechthin. Eine Geschichte, die sich relativ erfolgreich in einem Kontext erzählen lässt, kann in einem anderen kulturellen Zusammenhang völlig unangebracht sein.

Edward Bruner verwendet in *The anthropology of experience* (Turner/Bruner 1986) den Begriff „dominant narratives“, um zu betonen, dass es sich bei Erzählungen um „units of power as well as of meaning“ handeln kann (ebd., S. 19). In der Autorität des Erzählers ist ein Machtwesen enthalten, nämlich bezüglich der Frage, wer das Recht (und die Möglichkeit und Fähigkeit) besitzt, was auf welche Art und Weise zu erzählen. Neue Interpretationen können unterdrückt werden, wenn sie die in den kanonischen Erzählungen enthaltenen Normen verletzen.

Dies betrifft nicht nur die Politik oder den öffentlichen Diskurs, sondern auch unsere ganz persönlichen Interpretationen von Handlungen und Geschehnissen. Denn unser Bedürfnis nach Anerkennung und Akzeptanz im Freundes-, Bekannten- und Kollegenkreis kann einen Einfluss darauf haben, wie wir unsere Erlebnisse erzählen und interpretieren.27


Differential control over narrative content, genre, timing, and recipiency is central to the constitution of social hierarchies. Narrative practices reflect and establish power relations in a wide range of domestic and community institutions. Differential control over content, genre, timing, and recipiency is also critical to the selves that come to life through narrative (1996, S. 35).


### 3.3 Plausibilität


Ich selbst bevorzuge in diesem Zusammenhang den Begriff *Plausibilität* und folge damit dem Ansatz von Ochs und Capps (vgl. 2001). Die beiden Autorinnen nennen zwei Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Geschichte plausibel ist: Kohärenz und Authentizität. In unseren Erzählungen sind wir um Kohärenz bemüht, denn eine Geschichte, die auseinanderfällt, erscheint in der Regel nicht plausibel. Die zweite Bedingung, Authentizität, ist als Ideal zu verstehen, dem wir uns in unseren...

---

erzählerischen Bemühungen anzunehmen. Wir erzählen immer wieder neue Versionen unserer Erlebnisse, bis wir eine gefunden haben, die „am besten passt“. Wir akzeptieren vielleicht zunächst eine bestimmte Interpretation der Ereignisse oder der Handlungsmotive einer Person, doch nach nochmaligem Nachdenken verwerfen wir diese vorläufigen Fassungen wieder und probieren neue narrative Erklärungen aus.

Ich möchte jedoch noch ein drittes Element als notwendigen Bestandteil einer plausiblen Erzählung hinzufügen, nämlich das der kulturellen Wiedereinbettung („cultural re-embedding“). Mit diesem Konzept möchte ich ein weiteres Mal die Interaktion zwischen den Gesprächspartnern und die Ko-Konstruktion von Bedeutung betonen.31


Die kulturelle Wiedereinbettung kann jedoch in vielen Fällen mit den beiden anderen Bedingungen kollidieren. Jemand kann zum Beispiel eine Geschichte erzählen, um dem Gesprächspartner zu gefallen, vielleicht um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder unangenehmen Konsequenzen aus dem Weg zu gehen. Obwohl die Geschichte alles andere als authentisch ist, scheint sie völlig kohärent und wird vom Zuhörer auch akzeptiert (wieder eingebettet). Andererseits kann eine vollkommen wahre und authentische Geschichte auf Ablehnung stoßen, weil sie im Widerspruch zu den kulturellen Konventionen des Gesprächspartners steht. Dies kann entweder daran liegen, dass die Geschichte die kulturspezifischen Normen einer wohlgeformten, kohärenten Erzählung verletzt, oder daran, dass sie inhaltliche Darstellungen enthält, die der Gesprächspartner aus moralischen oder anderen Gründen ablehnt. Es gibt mehrere Gründe, wa-


32 Das Konzept des „dispense of disbelief“ kennen wir aus der Rezeption fiktionaler Texte. Es findet seine schwache Entsprechung in der konventionellen, gespielt-ungläubigen Reaktion auf Erzählungen über ungewöhnliche Ereignisse: „Ist nicht wahr, oder?“ „Wirklich?“ „Im Ernst?“

rum Geschichten als nicht plausibel erscheinen können und deshalb auf Ablehnung stoßen. Viele Geschichten sind stark durch Wunschdenken geprägt oder provozieren die Zuhörer mit einer inakzeptablen Weltansicht, einer ideologisch verwerflichen Interpretation unserer Existenz. Geschichten, die in manchen kulturellen Kontexten nicht erzählbar sind, sowie Geschichten, die von Personen erzählt werden, deren erzählerische Autorität nicht anerkannt wird, erfahren nur selten eine kulturelle Wiedereinbettung im Gespräch und werden daher nur selten als plausible Berichte akzeptiert.


Wir sollten stets daran denken, dass wir in unserer Eigenschaft als Erzähler und Zuhörer in Raum und Zeit verkörpert und verortet sind. Unsere Interpretationen der Welt und des Seins sind kontextuell situiert: Wir sehen, erzählen und erklären die Vergangenheit und die Zukunft aus der Perspektive des Hier und Jetzt, gleichgültig ob unsere Geschichten aus einer Perspektive erzählt sind, die dem Protagonisten dieser Geschichten zeitlich nah oder fern ist. So wie sich Umstände und Situationen oder das Allgemeinwissen im Laufe unseres Lebens ändern, ändern sich auch unsere Perspektiven auf die Vergangenheit und die Zukunft.


3.4 Der kulturelle Raum in verschiedenen Kontexten


Es gibt sehr unterschiedliche Kontexte für narrative Praktiken, und es gibt in den verschiedenen Kontexten jeweils unterschiedliche Arten von Interaktionen im kulturellen Raum.


In Gesprächen ergibt sich aus einer Erzählung häufig noch eine weitere; mitunter monopolisiert der Akt des Erzählens die Aufmerksamkeit aller, weil manche Leute sich lieber selbst reden hören als anderen zuzuhören. Zuhörer können sich die Ge-schichten anderer Menschen aneignen und den Akt der Sinnstiftung anderer Erzähler dominieren. In Gesprächssituationen entstehen solche Bedeutungszuweisungen oft dadurch, dass Zuhörer die Sätze der Erzählenden vervollständigen. Sehr häufig wird das sogar akzeptiert; er oder sie wiederholt das vorgeschlagene Wort und erzählt von dort aus weiter. Bedeutungen werden ko-konstruiert, und alle Zuhörer (und Leser) füllen im Akt des Verstehens und der Interpretation die Lücken in einer Erzählung.

34 Der Forschungskontext und die Interaktion zwischen Befragter und Befragtem wird ausführlich in Kapitel 8 erläutert.

4 Körper, Gehirn und Erfahrung

4.1 Wiedererkennen

Bevor wir die Fähigkeit entwickeln, von persönlichen Erlebnissen zu berichten und aktiv die Welt des Erzählens zu betreten, finden bereits wichtige kognitive Entwicklungen in der interpersonalen Interaktion statt.

Von Geburt an lernen wir, bestimmte Interaktionen auf eine spezifische Art und Weise und mit einer spezifischen emotionalen Wirkung wahrzunehmen und zu erkennen: Wir lernen, gemeinsam mit anderen Menschen unsere Aufmerksamkeit auf neue Dinge zu richten; wir lernen, was anziehend ist und was abstoßend oder gefährlich; und wir lernen allmählich, unsere Bewegungen, unser Gedächtnis und unsere Sprache zu beherrschen.

Um diese Entwicklungen umfassender betrachten zu können, möchte ich an dieser Stelle einige Punkte aus den Diskussionen um kognitive Entwicklung, Bewusstein und Emotionen, Gedächtnis, interpersonale Interaktion und Kommunikation vorstellen. Da es sich hierbei um extrem weite Felder handelt, ist diese Einführung sehr selektiv. Sie konzentriert sich auf die Forschungsliteratur, die unsere enge Verbindung mit unserer Umwelt betont.

The environment is not an “other” to us. It is not a collection of things that we encounter. Rather, it is part of our being. It is the locus of our existence and identity. We cannot and do not exist apart from it. It is through empathic projection that we come to know our environment, understand how we are part of it and how it is part of us (Lakoff/Johnson 1999, S. 566).

Unser Leben im Hier und Jetzt ist dadurch geprägt, dass wir fortwährend unsere Umwelt spüren, wahrnehmen, ihr begegnen und uns zu ihr in Beziehung setzen. Zum Glück fällt nicht alles, was bei diesen Begegnungen geschieht, einen Augenblick später dem Vergessen anheim. Wir können einiges davon behalten und in der Erinnerung speichern und sind somit in der Lage, aus Erfahrungen zu lernen. Wenn ich für einen Moment die Augen schließe, erkenne ich meine Umgebung und mich selbst wieder, wenn ich die Augen wieder öffne. Auch wenn wir manchmal an einem fremden Ort aufwachen und zunächst nicht wissen, wo wir sind, können wir uns doch normalerweise schnell orientieren und uns selbst und unsere Umgebung wiedererkennen. Obwohl wir uns selbst mit der Welt um uns herum fortwährend verändern, sind die Veränderungen doch selten so schnell und radikal, dass wir überhaupt keine vertrauten Elemente mehr wiedererkennen können.35

Wie das genau geschieht, wissen wir nicht. Die der Computersprache entlehnten Metaphern, die häufig Verwendung finden, wenn wir über „Enkodierung“ und das „Speichern“ und „Abrufen“ von Informationen sprechen, greifen vermutlich viel zu

35 Oder durch Vergleich oder Analogie bekannte Elemente der Umgebung.

kurz. Unser Gehirn enthält schließlich keine Dateien wie ein Computer; wir besitzen ja nicht einmal unaufgeräumte Abstellkammern oder Lagerhallen – auch wenn es manchmal so aussieht, wenn wir nicht in der Lage sind, aus der Erfahrung „gespeicherte Daten abzurufen“.\footnote{Westbury und Dennet zitieren Reid (1815) im Zusammenhang mit Metaphern der Lagerung: „The analogy between memory and a repository, and between remembering and retaining, is obvious and is to be found in all languages; it being natural to express the operations of the mind by images taken from things material. But in philosophy we ought to draw aside the veil of imagery, and to view them naked“ (2000, S. 11).}


\section*{4.2 Eine Theorie des Bewusstseins}

Obwohl wir nicht genau wissen, was Bewusstsein ist, schlägt Damásio in seinem Buch \textit{The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness} (dt. \textit{Ich fühle, also bin ich: Die Entschlüsselung des Bewusstseins}, 2000) eine sehr interessante und nützliche Theorie vor.

Er stellt zwei Haupthesen auf: Erstens, Emotion und Kognition sind eng miteinander verknüpft;\footnote{Damásio hat die Auswirkungen von Gehirnschädigungen erforscht und herausgefunden, dass Läsionen, die die Emotionen betreffen, auch die rationalen Funktionen stark behindern.} zweitens, das Bewusstsein von der Welt und vom Selbst entstehen bei ein und demselben Prozess. „The presence of you is the feeling of what happens when your being is modified by the act of apprehending something“ (2000, S. 10).


Damásio unterscheidet zwischen dem „Kernbewusstsein“ – davon, was im Hier und Jetzt, in der Flüchtigkeit des Augenblicks geschieht – und dem „erweiterten Bewusstsein“, zu dem Gedächtnis gehört und das über den flüchtigen Augenblick hinausreicht:

Core consciousness is a simple biological phenomenon; it has one single level of organization; it is stable across the lifetime of the organism; it is not exclusively human; and it is not dependent on conventional memory, working memory, reasoning or language (2000, S. 16).

Das erweiterte Bewusstsein ist sowohl um die Vergangenheit als auch um die Zukunft erweitert; gleichzeitig ist das Erleben des Hier und Jetzt gegenwärtig. Entsprechend unterscheidet Damásio zwischen einem kurzzeitigen Kernselbst, das fortwährend geboren und wiedergeboren wird, und einem zeitlich erweiterten Selbst, das mit der erlebten Vergangenheit und der imaginierten Zukunft in Verbindung steht: ein autobiografisches, werdendes Selbst, das auf die Fähigkeit zur Erinnerung angewiesen ist.


Damásio beschreibt das „Kernbewusstsein“ als eine einfache, nonverbale Erzählung davon, was mit einem Organismus geschieht, wenn er mit einem internen oder externen Objekt interagiert.38 Das Ende der Erzählung ist die Reaktion des Organismus auf diese Begegnung, sein entsprechend modifizierter Zustand (ebd., S. 168). Dass wir das flüchtige Kernselbst überhaupt fühlen, kommt daher, dass wir Protagonist dieser Erzählung sind. Zur Illustration des Kernselbst verwendet Damásio eine Metapher von T.S. Eliot („You are the music while the music lasts“) und fährt fort:

Something does last after the music is gone, however; some residue does remain after many ephemeral emergences of core self. In complex organisms such as ours, equipped with vast memory capacities, the fleeting moments of knowledge in which we discover our existence are facts that can be committed to memory, be properly categorized, and be related to other memories that pertain both to the past and to the anticipated future. The consequence of that complex learning operation is the development of autobiographical memory, an aggregate of dispositional records of who we have been physically and of who we usually have been behaviorally, along with records of who we plan to be in the future. We can enlarge this aggregate memory and refashion it as we go through a lifetime. When certain personal records are made explicit in reconstructed images, as needed, in smaller or greater quantities, they become the autobiographical self (ebd., S. 172f.).

38 Meiner Ansicht nach überdehnt Damásio das Konzept der Narration bei seiner Beschreibung flüchtiger Geschehnisse. Es fehlt die zeitliche Dimension; einzelne Interaktionen sind nicht genau markiert und finden in den meisten Fällen als simultane Prozesse statt, von denen einige das Bewusstsein erreichen, andere hingegen nicht.

4.2 Eine Theorie des Bewusstseins


Das Kernbewusstsein geht dem evolutionären und individuell erweiterten Bewusstsein voraus; es ist eine wesentliche Voraussetzung für das erweiterte Bewusstsein. Gleichzeitig ist es das erweiterte Bewusstsein, das dafür sorgt, dass im Kernbewusstsein auch Vergangenheit und Zukunft mitschwingen (ebd., S. 119). Das erweiterte Bewusstsein erfordert daher eine zweifache Verarbeitung:

Extended consciousness occurs when working memory holds in place, simultaneously, both a particular object and the autobiographical self, in other words, when both a particular object and the objects in one’s autobiography simultaneously generate core consciousness (ebd., S. 222)

Extended consciousness goes beyond the here and now of core consciousness, both backward and forward. The here and now is still there, but it is flanked by the past, as much past as you may need to illuminate the now effectively, and, just as importantly, it is flanked by the anticipated future (ebd., S. 195).


39 Damásio bezieht sich nicht auf Wheeler u.a. und verwendet auch nicht den Begriff „autonoetisches Bewusstsein“.


4 Körper, Gehirn und Erfahrung

Damásio ist sich über die Grenzen des bewussten Wissens genau im Klaren. Er erwähnt unser Unwissen über
- all die voll ausgebildeten Vorstellungen, denen wir keine Aufmerksamkeit widmen,
- all die neuronalen Muster, die niemals zu Vorstellungen werden,
- all die Dispositionen, die durch Erfahrung erworben wurden, ungenutzt ruhen und vielleicht niemals zu einem expliziten neuronalen Muster werden,
- all die lautlosen Umformungen solcher Dispositionen und all ihre lautlosen Neu-Vernetzungen, die vielleicht niemals explizit bekannt werden,
- all die verborgene Weisheit und das Know-how, das die Natur in angeborenen, homöostatischen Dispositionen angelegt hat.

Am Ende kommt er zu dem Schluss: „Amazing, indeed, how little we ever know“ (ebd., S. 228).
Es geschieht vieles, von dem wir niemals etwas wissen werden. Dennoch haben unsere früheren Interaktionen mit der Welt einen entscheidenden Einfluss darauf, wie wir die heutige Welt sehen, wie wir ihr begegnen, und wie wir auf sie reagieren.


4.3 Gehirnplastizität und der Einfluss der Kultur

Die moderne Neuropsychologie, zu der auch Damásios Theorie des Bewusstseins gehört, lehnt die traditionelle strikte Unterscheidung zwischen Körper und Seele sowie zwischen physischen und mentalen Dimensionen ab. Das Gehirn ist selbstverständlich ein Teil des menschlichen Körpers und verarbeitet (zusammen mit dem zentralen Nervensystem) körperliche Phänomene, Eindrücke aus der Umwelt sowie psychische Inhalte verschiedener Art.\(^{(40)}\)


\(^{(40)}\) Glaser schreibt: „We are well accustomed to observe and study ‘mind’ functions which include emotion, cognition, perception, and behavior. There are equivalent neurological processes accompanying these mind functions. It is increasingly possible to study brain structures, localization of function and precise timing of brain activity, and neurochemical changes in the brain, simultaneously with observed behavior and other ‘mind’ functions, by the use of neurophysiological measures and brain imaging techniques“ (2003, S. 118) Die Ansichten zum Zusammenhang zwischen Geist und Gehirn sind zum Teil widersprüchlich (vgl. z.B. LeDoux 2002; Siegel 2007).
Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns und des Geistes wird dabei der Erfahrung interpersonaler Interaktionen zugeschrieben. Cozolino zufolge verläuft der evolutionär bedingte genetische Wandel zu langsam, um all die rasanten und radikalen Veränderungen von einer Generation zur nächsten erklären zu können. Der Einfluss der kulturellen Lernprozesse tritt daher immer deutlicher zutage. Cozolino schreibt:

The human brain is an “organ of adaption” to the physical and social worlds; it is stimulated to grow and learn through positive and negative interactions. The quality and nature of our relationships are translated into codes within neural networks that serve as infrastructure for both brain and mind. Through this translation of experience into neurobiological structure, nature and nurture become one (2002, S. 16).  


41 Siegel (2007, S. 29f.) drückt den Zusammenhang so aus: „nature needs nurture“.  
42 Siegel (2007, S. 23) erzählt von einem wissenschaftlichen Kongress, bei dem der folgende Dialog stattfand: „When I asked: ‘Who here knows how the brain works?’ one of my panel partners, the renowned researcher of affective neuroscience, Richard Davidson, replied: ‘None of us!’ We all laughed and realized how correct he was.”

naptische Nervenzellen leicht erregbar sind. Auch die Menge an Myelin, das die Geschwindigkeit der synaptischen Erregungsübertragung erhöht, nimmt im Laufe des Lebens zu. Während bestehende Verbindungen gefestigt werden, kommen neue Verbindungen hinzu. Neue Nervenzellen können über das ganze Leben hinweg gebildet werden (ein Prozess, der als „Neurogenese“ bezeichnet wird), aber ein Überschuss an inaktiven Nervenzellen kann verschwinden.43


43 Vgl. die bekannte Metapher „use it or lose it“ (LeDoux 2002, S. 75).
44 Die Ernährung hat ebenfalls einen wichtigen Einfluss auf die Gehirnentwicklung.

4.4 Handlungen, Geschehnisse und soziale Beziehungen


menschliche Fürsorge belohnen. In Gesprächen wiederholen wir häufig die Worte und Gesten unserer Gesprächspartner.

Cozolino behauptet, dass die Funktion des Spiegelneuronensystems eventuell darin besteht, den Raum zwischen Sender und Empfänger einer Nachricht zu überbrücken und so die emotionale Verbundenheit und das wechselseitige Verständnis zu stärken. Die Simulation, Imagination und Antizipation des Handelns und Leidens anderer spielt in sozialen Interaktionen eine wesentliche Rolle; sie erhöht die Identifikation sowie die Fähigkeit, eine mentale Repräsentation der Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse und Absichten des Gegenübers zu erzeugen.

Wie wir in Kapitel 8 sehen werden, hat der Grad der interpersonalen Verbundenheit in kommunikativen Akten methodologische Implikationen für die Konstruktion eines narrativen lebensgeschichtlichen Interviews.

4.5 Repräsentation von Ereignissen


Nelson zufolge können Kleinkinder die Muster ihrer Erfahrungen (angenehm oder unangenehm) bei Ereignissen oder in Kontexten, an denen sie teilhaben,46

45 Bretherton (vgl. 1993) weist darauf hin, dass Sterns RIGs kontextabhängig sind (S. 248f.). In einer neuen Situation mit einem anderen Kontext werden sie nicht wieder abgerufen.
46 „The script construct developed by Schank and Abelson applied to both social (intermental) and individual (intramental) knowledge. In Nelson (1986), my colleagues and I differentiated among these levels, proposing general event representations (GERs) as a more cognitive term not necessarily implying all the structural characteristics of scripts. To make this differentiation more apparent, both specific and general mental representations of events are designated ‘MERS’ in this work” (Nelson 1996, S. 16). In einer Fußnote vergleicht sie dieses Konzept mit dem des „Szenarios“. Nelson ist sich der Bedeutung des Körpers bei der kognitiven Entwicklung sehr bewusst. Sie schreibt: „Many other theorists recently have proposed alternatives to standard cognitive theories, with their emphasis on the disembodied autonomous mind. In reaction they have stressed that the mind must be situated in the body, and the body must be situated in the world (e.g. Varela, Thomson und Rosch, 1991); and when the body is a human body, it becomes important that the world is both social and cultural” (1996, S. 84). Sie bezieht sich auch auf Lakoff und Johnson.
verallgemeinern und allmählich vor dem Hintergrund dieser Erfahrungsmuster Modelle der Welt entwickeln. Das Kleinkind erweckt soziokulturelle Bedeutungen durch gemeinsame Konstruktion. Dazu Nelson im Jahr 2005: „In a larger perspective, the individual (brain, body, mind) and the social world form an interdependent transactional system that is in a constant process of organization“ (Nelson 2005a, S. 177).


Im Zuge seiner Auseinandersetzung mit Nelsons Herangehensweise an Sprache und Kognition vertritt Tomasello (vgl. 2002) die Auffassung, dass Kleinkinder, die die Bedeutung von Verben durch die Teilnahme an gewöhnlichen Interaktionen verstreuen lernen, gleichzeitig das Fundament für komplexe syntagmatische Konstruktion erwerben. In der funktionalen Betrachtungsweise eines Ereignisses enthält das Verb geben eine Person, die gibt, eine Handlung mit einem Objekt sowie einen Empfänger. So lassen sich linguistisch-grammatikalische Kategorien als eine Weiterentwicklung des nonverbalen Verstehens betrachten.

Kinder lernen, wiederkehrende Ereignisse zu vergleichen und Ähnlichkeiten zwischen ihnen zu finden; auch lernen sie, thematische Verknüpfungen (ein Knochen zum Beispiel ist mit einem Hund verbunden) sowie Verbindungen zwischen austauschbaren paradigmatischen Kategorien bezüglich eines Ereignisses herzustellen. Wir dürfen dabei jedoch nicht vergessen, dass Kinder bei ihren Interaktionen auch früh lernen, anhand ästhetischer und affektiver Präferenzen zu verstehen, zu kategorisieren und zu organisieren.

4.6 Proto-Narrative

Trevarthen hat die Kommunikation mit Säuglingen und Kleinkindern über viele Jahre erforscht. Er notiert folgende Beobachtung:

It is the nature of human consciousness to experience being experienced; to be an actor who can act in relation to other conscious sources of agency, and to be a source of emotions while accepting emotional qualities of vitality and feeling from other persons by instantaneous empathy (1993, S. 121).


May Catherine Bateson (1975) hat die Kommunikation zwischen Müttern und Säuglingen als vorsprachliche „Proto-Konversation“ bezeichnet. Proto-Konversation ist über Augenkontakt, Vokalisierung, Handbewegungen sowie Arm- und Kopfbewegungen vermittelt; sie ist Ausdruck interpersonaler Nähe und komplementärer oder synchroner Gefühle. Viele Sinne sind daran beteiligt: Riechen, Hören, Berühren, Sehen sowie nicht zuletzt Rhythmus und Timing sind dabei von großer Bedeutung. Trevarthen bezeichnet Proto-Konversationen als „narratives of feeling“ und vergleicht sie mit einem musikalischen Duett: „These behavioral particles are organized in a stream of emotional signals, which can have the equivalent of syntactic organization or narrative structure – they may be described as an ‘emotional narrative’“ (1993, S. 151, Herv. i. Orig.).

Fehlt die emotional auf ihn eingestimmte Kommunikation, zieht sich der Säugling zurück, erstarrt oder bringt seine Verwirrung bzw. seinen Zorn zum Ausdruck. Werden Säuglinge und Kleinkinder von Erwachsenen betreut, die an Depressionen

leiden, führt dies oft zu einer Verringerung ihrer kommunikativen Kompetenz. Videoaufnahmen von erfolgreichen Interaktionen, die noch einmal zeitversetzt abgespielt werden, so dass der Säugling die Reaktionen der Mutter nicht im passenden Rhythmus erfährt, zeigen eine sehr deutliche negative Reaktion auf diese problematische „Kommunikation“.


Conversation, the main traffic of human social understanding and meaningful co-operative work, is full of an immediate interpersonal vitality that goes beyond, or beneath, the words (...). Everyday conversational discourse is not held together by cog nitively tidy grammatical rules or abstract theoretical explanations but by empathic cooperation of an immediately persuasive, “phatic” kind. Interpersonal relationships in the family and in society are certainly supported on this level of direct, intuitive, and emotional communication (Trevathen 1993, S. 159).


Face-to-face interactions, emerging at approximately two months of age, are highly arousing, affect-laden, short interpersonal events that expose infants to high levels of cognitive and social information. To regulate the high positive arousal, mothers and infants (...) synchronize the intensity of their affective behavior within lags of split seconds (Feldman u.a. 1999, S. 233, zit. nach Schore 2003, S. 13).


Die Affektregulation hat offensichtlich einen Einfluss auf die Motivation. Wir wollen uns mit Angenehmem beschäftigen und unangenehme Emotionen reduzieren. Die Gefühle, die wir spontan und unbewusst in eine gegebene Beziehung in einem

51 Schore zitiert Winson (1990) mit der folgenden Beschreibung des Unbewussten: „Rather than being a cauldron of untamed passions and destructive wishes, I propose that the unconscious is a cohesive, continually active mental structure that takes note of life’s experiences and reacts according to its scheme of interpretation“ (S. 96).


Siegel (vgl. 2001a, S. 69) zufolge ist eine responsive, kollaborative Interaktion für eine gesunde Entwicklung wichtiger als die Stimulation des Säuglings:

The non-verbal interactions of caregiver and infant can be proposed to be the most important elements that help to create a secure attachment between the infant and the caregiver at the beginning of life (2001, S. 84).2

Das Hauptziel einer kollaborativen und responsiven Kommunikation besteht darin, dass sich der Säugling von seiner Bezugsperson „gefühlten fühlt“.


---


### 4.7 Gemeinsame Aufmerksamkeit


5 Gedächtnis

5.1 Verschiedene Gedächtnisaarten

Ehe ich mich näher damit beschäftige, wie Kinder das Erzählen von Geschichten erlernen, muss ich noch über eine andere wichtige Voraussetzung sprechen: unsere Fähigkeit zur Erinnerung. Wenn wir nicht in der Lage wären, uns an etwas zu erinnern, hätten wir nichts zu erzählen. Aber was sind Erinnerung und Gedächtnis? An wie viel erinnern wir uns wirklich? Und sind unsere Erinnerungen zuverlässig?

Memory is the primary form of all mental representations. Other forms such as concepts, categories, schemata, imaginations, dreams, preconceptions, stories, even language derive from memory in some way (Nelson 1996, S. 152).


[T]he synaptic connections between neurons mediating behavior are not fixed but can become modified by learning, and (...) these modifications persist and can serve as elementary components of memory storage (ebd., S. 454).

Lernen als Ergebnis unserer Interaktion mit der Umwelt ist ein lebenslanger Prozess. Die Plastizität unseres Gehirns ist vermutlich ein Anzeichen dafür, dass die Gehirnstruktur bei jedem Menschen einzigartig ist und von der jeweils individuellen Erfahrungsgeschichte geformt wird.56 Allerdings nehmen wir nicht alles, was um uns herum geschieht, bewusst wahr. Wir erinnern uns explizit nur an einen unendlich kleinen Teil dessen, was geschehen ist, aber grundsätzlich ist alles davon von Bedeutung. Das implizite Gedächtnis spielt eine wichtige Rolle und beeinflusst vielleicht sogar unser explizites Gedächtnis.

Milner, Squire und Kandel (vgl. 1998) berichten von einem Patienten, der infolge


5.1 Verschiedene Gedächtnisarten


Because the procedural memory system is stimulus driven and requires environmental support, organisms can demonstrate procedural learning only when the appropriate stimulus cues and behavioral supports are present in the environment. When semantic memory emerges, the infant becomes capable of mentally representing and operating on the part of the world that exists beyond immediate perception. Semantic knowledge coexists and does not replace the procedural memory system (2003, S. 343).

Im semantischen Gedächtnis ist unser enzyklopädisch-konzeptuelles Wissen über Dinge und Namen und Fakten abgelegt, nicht jedoch unsere persönlichen Erfahrungen. Es handelt sich um einen Wissensfonds, den wir kontinuierlich erweitern und aktualisieren, und der eher auf Gegenwart und Zukunft gerichtet ist als auf die Vergangenheit (vgl. Tulving/Lepage 2001). Wir sind uns der Quellen dieses Wissens nicht bewusst, da wir uns zeitraumlich nicht an uns selbst im Kontext des Erinnerten erinnern. Dennoch ist dieser Wissensfonds nicht immer zugänglich, wenn wir ihn

59 Tulvings These von zwei expliziten Gedächtnissystemen wird in der Forschung nicht von allen geteilt (vgl. z.B. Baddeley in Neisser/Fivush 1994).

benötigen: Manchmal wissen wir, dass wir etwas wissen, können uns aber in diesem spezifischen Moment nicht daran erinnern und das Gesuchte folglich nicht finden.

Das episodisch-autobiografische Gedächtnis bildet sich erst im zweiten Lebensjahr eines Kleinkindes aus. Dazu Wheeler u.a.:

It is a kind of memory that renders possible conscious recollection of personal happenings and events from one’s personal past and mental projection of anticipated events into one’s subjective future. As such, it is the memory system that mediates time travel (2003, S. 332).


Das autobiografische Gedächtnis sollte als (wichtiger) Teil des episodischen Gedächtnisses betrachtet werden. Neben der autobiografischen Erinnerung an eigene Erfahrungen erlaubt uns die Teilhabe an narrativen Praktiken allmählich die Erinnerung an explizit erinnerte Episoden, die von anderen Personen erzählt werden, an Geschichten über uns selbst oder an Geschichten über andere Personen, die wir uns als stellvertretende Erfahrung zu eigen machen.

Klein u.a. (2004) führen drei Bedingungen auf, die erfüllt sein müssen, damit eine Erinnerung als autobiografische Erinnerung erfahren werden kann:

60 Der Kontext einer episodischen Erinnerung kann jedoch verblassen und dem Vergessen anheimfallen. Wir vergessen die raumzeitliche Quelle unseres Wissens; es wird einfach zu einem Teil dessen, „was wir wissen“.
1. die Fähigkeit zur Selbstreflexion,
2. das Gefühl, die Kontrolle über die eigenen Handlungen zu besitzen,
3. die Fähigkeit, in zeitlicher Perspektive über persönliche Vorkommnisse nachzudenken.61


Sowohl Episoden stellvertretender Erfahrung als auch persönliche autobiografische Erinnerungen haben eine narrative Struktur, denn wir greifen auf ein narratives Instrumentarium zurück, um einer eingeengten Zeitspanne Sinn zu verleihen. Doch nicht alles, was wir über uns selbst und unser Leben erzählen – oder woran wir uns erinnern – ist episodisch. Wir fassen zusammen, verallgemeinern, verwenden Teile aus unserem kategorischen oder generischen Wissensgedächtnis und entwickeln so unsere impliziten Muster und mentalen Modelle der Welt kontinuierlich weiter.

Die verschiedenen Gedächtnisarten arbeiten zusammen. Siegel schreibt: „We sense, perceive, or filter our explicit memory through the mental models of implicit memory“ (1999, S. 43) Frühere explizite Gedächtnisinhalte werden eventuell später wieder vergessen, oder sie werden Teil unseres habituellen Systems. Ich möchte außerdem behaupten, dass manche Teile des episodischen Wissens irgendwann Teil des allgemeinen semantischen Wissensfundsus werden. Wie die verschiedenen Gedächtnisarten zusammenarbeiten, wird deutlich, wenn wir etwas wieder verlernen oder neu lernen müssen. Oft verwenden wir nämlich sehr unterschiedliche Instrumente gleichzeitig, um uns neue Verfahren oder Codes zu merken.63

61 Die Autoren beschreiben, wie diese Fähigkeiten sich aufgrund einer psychischen Erkrankung verschlechtern können.
63 Wenn wir uns neue Codes oder Passwörter merken, verwenden wir oft körperhaftes, implizites Wissen und bewusste Gedanken gleichzeitig; das Erinnern findet sowohl in unseren Gedanken als auch in unseren Fingern statt.

Eine Episode, die ich vor ein paar Jahren erlebt habe, hilft vielleicht, die verschiedenen Gedächtnisarten zu veranschaulichen. Ich besuchte damals eine frisch geschiedene Nachbarin, die in eine andere Stadt gezogen war und dort ein Standardhaus gekauft hatte, das dem ähnelte, in dem ich selbst 35 Jahre zuvor gewohnt hatte.


5.2 Der Akt des Erinnerns

Memory is central to mental functioning and plays a key role in numerous aspects of our everyday lives. Recollecting the concert we attended last week, recalling the plot of a favorite novel, acquiring the knowledge and skills to perform a new job – each of these and countless other cognitive feats depend on the effective operation of our memory systems. Without memory, our awareness would be confined to an eternal present and our lives would be virtually devoid of meaning (Schacter/Scarry 2001, S. 1).


In a well-known analogy, Neisser (1967) compared the act of remembering to the paleontologist’s task of reconstructing a dinosaur from a few pieces of bone. The paleontologist’s reconstruction is guided by the fossil remains, as well as by his or her current understanding of biology and dinosaurs. The same remains might have yielded a quite different reconstruction 100 years earlier, because of shifts in scientific knowledge. Similarly, people reconstruct and interpret episodes from their pasts by using the bits and pieces they retrieve from memory together with their current knowledge and understanding of themselves and their social world. When relevant knowledge and understanding changes with time, so too might memory even if the information retrieved remains constant (Cameron u.a. 2004, S. 207).

Die Wahrscheinlichkeit, dass die abgerufenen Informationen nicht konstant bleiben, sondern sich bei jedem Abrufen ein wenig verändern, macht den „presentism bias“

65 Middleton und Brown (2005, S. 14) zitieren Misztal: „Although it is the individual who is seen as the agent of remembering, the nature of what is remembered is profoundly shaped by ‘what has been shared with others’ such that what is remembered is always a ‘memory of an intersubjective past, of past time lived in relation to other people’“ (2003, S. 6).
sogar noch bedeutsamer. Siegel, der das Speichern von Erinnerungen als „change in the probability of activating a particular neural network pattern in the future“ (1999, S. 25) bezeichnet und hinzufügt: „[i]f the pattern is fired repeatedly, the probability of future activation is further increased“ (ebd., S. 24), verwendet die Metapher eines durch häufige Benutzung entstandenen Trampelpfads durch hohes Gras als Bild für die Veränderungen in den synaptischen Verbindungen, die durch häufiges Abrufen von Gedächtnisinhalten entstehen. Wir folgen gerne unseren eigenen Fußspuren, und mit der Zeit entsteht daraus ein Pfad. Wir setzen dabei allerdings unsere Füße nicht immer exakt genau so auf wie bei früheren Gängen (persönliche Kommunikation). Häufig abgerufene Gedächtnisinhalte gehen daher mit zunehmender Stärke der Synapsen in den betreffenden neuronalen Netzwerken einher. Über unsere Rekonstruktionen der Vergangenheit schreibt Siegel:

This reconstruction process may be profoundly influenced by the present environment, the questioning context itself, and other factors, such as current emotions and our perception of the expectations of those listening to the response. Memory is not a static thing, but an active set of processes (1999, S. 28).


Dieses Bild beschreibt genau, inwiefern dieses freiwillige, bewusste Zurückweichen vor einer schmerzhaften Erinnerung nicht möglich ist, solange die...
emotionale Intensität der impliziten und expliziten Erinnerungen so stark ist, dass die Gegenwart von der Vergangenheit überflutet wird. Traumatische Erinnerungen sind so schmerzhaft, solange sie noch nicht in eine bedeutungsvollere Erfahrungskonfiguration integriert sind, weil sie immer wieder mit der ursprünglichen Intensität auftauchen, ohne von der normalen kontinuierlichen Verarbeitung und der damit einhergehenden Desensibilisierung modifiziert zu werden.\(^6\)


Die kulturellen Narrative beeinflussen nicht nur die Art und Weise, wie wir von unserem Leben erzählen, sondern auch, wie wir uns an unser Leben erinnern. Die Erinnerungen, die wir anderen mitteilen können, sind in Sprache gekleidet und haben eine körperhafte, emotionale und sinnliche Qualität.

Die berühmte schwedische Schriftstellerin Kerstin Ekman spielt in einem ihrer Romane, Gör mig levande igen (1996, dt. Zum Leben erweckt), mit den Konnotationen des Wortkonstrukts „re-membering“. Das Konzept der Fragmentierung: disjecta membra (die zerstückelten Gliedmaßen) wird dem Akt des Erinnerns (und Erzählens) gegenübergestellt, als Zusammenfügen dessen, was war, um es in der Geschichte wieder ganz zu machen und zum Leben zu erwecken.\(^6\)

---

6 Frühe Interaktionen

6.1 Übergangsräume und Symbolisierung


Der Erwerb eines geteilten Codes ist eine so großartige Leistung, dass sie sich fast magisch anfühlt; auf dieselbe Weise magisch wie das Übergangsobjekt, ein selbstgemachtes Symbol, mit dem das Kleinkind die Welt der kulturell kodierten, geteilten Symbole betrritt, von denen „Mama“ und „Papa“ mit die ersten sind. Halluzinationen bleiben privat, aber die Verwendung kultureller Symbole ermöglicht es uns, unserer Imaginatioen von außen her zu begegnen – so, wie wir sie durch unsere Sinne wahrnehmen. So können wir unsere Innenwelten mit anderen Menschen teilen – im symbolischen Spiel, über Erzählungen und durch andere kulturelle Praktiken, die sich in Zeit und Raum entfalten.

„Was ist das?“ wird bald ersetzt durch „Warum ist das (so)?“, um kulturelle Erklärungen, Kausalbeziehungen und Beweggründe zu erfassen und zu testen. Durch den Eintritt in die Welt narrativer Praktiken gewinnt das Kleinkind schnell Zugang zu Bedeutungsaushandlung und Sinnbildung. Wenn wir die Welt der Erzählungen betreten, bewegen wir uns vom Fühlen der Geschehnisse hin zur Bedeutung der Geschehnisse.

6.2 Vom Hier und Jetzt zum Dort und Damals


Oh! Du bist ja ganz nass! Da machen wir dir mal eine trockene Windel. Zuerst ziehen wir dir das Hoschen aus, dann machen wir dich sauber, dann trocknen wir dich ab, und dann bekommst du eine saubere Windel, und dann ziehen wir dir wieder deine Sachen an.

Diese Art der Kommunikation mit Kindern, die auch im Bereich der Kranken- und Altenpflege angewendet wird, liefert Informationen über eine Handlungssequenz und

bietet während der Interaktion ein gewisses Maß an Sicherheit.71 Nach und nach wurden die kleinen Erzählungen im Badezimmer immer länger und reichten von „Und danach schauen wir uns noch ein Buch an“ bis hin zu „Gesprächen“ darüber, was am Vortag passiert war oder am folgenden Tag passieren würde. Allmählich begannen die Kinder, sich aktiv an den Gesprächen zu beteiligen. Aukrust erklärt, wie die Erzieherinnen den Ausrufen der Kleinkinder Bedeutungen zuzuwiesen. Die Erwachsenen lieferten für das, was die Kinder ausdrücken wollten, Wörter und Bedeutungen, fügten neue Begriffe hinzu und interpretierten bis zu einem gewissen Grad die Beiträge der Kinder.

Dass erwachsene Bezugspersonen das Verhalten vorsprachlicher Kleinkinder in sprachlicher Form interpretieren, um Gründe für deren wechselhafte Stimmungen, Absichten und Reaktionen zu finden, und diese Interpretationen dann offen artikulieren, kommt sehr häufig vor. Die frühkindlichen Akte der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung werden somit in unterschiedlichem Ausmaß von den Erwachsenen vernommen, bis die Kinder selbst in der Lage sind, Anspruch auf eine eigene Sichtweise und Interpretation zu erheben.72 Aukrust fand zudem heraus, dass die Erzieherinnen noch ein weiteres Instrument benutzten: Sie hörten zufällig mit, was die Kleinkinder zu sagen versuchten, und schritten dann ein. Auf diese Weise wurden die Kinder dahingehend sozialisiert, Geschichten in einer kulturell kompatiblen Form zu erzählen. Mit zunehmendem Alter lernten sie, ihren Gesprächspartnern Geschichten über etwas Neues zu erzählen anstatt von etwas zu berichten, was ihr Gegenüber bereits wusste. Kleine Kinder haben aber überhaupt nichts dagegen, dieselbe Geschichte wieder und wieder zu erzählen oder zu hören. Es steht außer Frage, dass kleine Kinder Wiederholungen lieben – für sie birgt die Welt so viel Neues und so wenig Vertrautes.

Den Begriff der narrativen Vereinnahmung („narrative appropriation“) verdanke ich Peggy Miller und ihren Kollegen (Miller u.a. 1989, S. 302, Herv. i. Orig.): „When caregivers tell stories about the child or intervene in the child's storytelling, they are implicitly appropriating the child’s experience overlapping with their own."

Diese Behauptung ist gut belegt. Es ließe sich allerdings einwenden, dass persönliche Erfahrungen immer durch das kulturelle Umfeld, in dem wir leben, gefärbt sind. Kleine Kinder akzeptieren jedoch häufig recht passiv die Interpretationen ihrer Erfahrungen und Gefühle durch einen Erwachsenen, obwohl sie sich dabei nicht immer „richtig“ fühlen – entweder weil sie nicht im Besitz der Fähigkeit sind, sprachlich eine alternative Sichtweise zu formulieren, oder weil die Stimme eines Kindes durch ein weniger aufmerksames, von höchst asymmetrischen Machtverhältnissen geprägtes Umfeld unterdrückt wird.73

72 Mit Snow gesprochen: Die Autobiografien der Kinder entwickeln sich aus ihren Biografien (Snow 1990).

Vor einigen Jahren war ich mit der Leitung einer dänischen Studie zum Einsatz von Erzählungen in Kindergärten und Vorschulen beauftragt. Die Pädagogen fertigten gemeinsam mit den Kindern Bilderbücher mit Fotos aus dem Alltagsleben ihrer jeweiligen Einrichtung an, um das Gedächtnis, das Kohärenzgefühl und die narrativen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Doch die Studie zeigte, dass die Erwachsenen die Erfahrungen der Kinder zu einem sehr hohen Grad vereinnahmten, indem sie kurze Sätze unter die Fotos schrieben, um zu erläutern, was darauf abgebildet war. Fragte man jedoch die Kinder, was auf den Fotos zu sehen war, dann hatten sie ganz andere Vorstellungen von deren Bedeutung.


74 In Familien mit alleinerziehenden, sozial isolierten oder sehr beschäftigten Eltern kommen Geschichten über die Kinder und um sie herum unter Umständen weniger häufig vor. Eine Diskussion der kulturellen Unterschiede in der narrativen Umgebung findet sich auch bei Ochs und Capps (2001).
Mother: Here give me the mittens.  
(J holds out his hands and his mother tugs off the mittens.)

Mother: Those are wet. Did you play in the snow this afternoon?

J: We made a snowman. A big one.

Mother: Yeah? Did you give him a face?

J: Rocks … eyes.  
(Outside the late afternoon train rolls by.)

J: Train’s coming. [He listens for a minute and then looks back to his mother.] And sticks in or his arms.

Mother: No wonder these mittens are sopping.

Wolf beschreibt, wie Kinder mit der Zeit lernen, an ihrer Ausdrucksweise zu arbeiten und beim Erzählen mehrere Stimmen und Perspektiven einzusetzen. Kinder werden zu Erzählern, die „dasselbe Ereignis“ auf verschiedene Weise darstellen können; sie lernen, den Kontext zu verändern, Zeichenspiele zu verwenden, Fiktionen und imaginierte Welten zu betreten und wieder zu verlassen sowie sich zwischen dem Hier und Jetzt und dem Dort und Damals frei zu bewegen. Bevor sie jedoch diese Stufe erreichen, lernen sie, sich Geschichten auf kulturell spezifische Arten zu merken und sie auf kulturell spezifische Art zu erzählen.

6.3 Memory Talk

„Remembering is a skill, first learned by young children in social settings. We all begin, in childhood, by remembering with and for other persons; only later are we able to spin narratives just for ourselves“ (Neisser 1994, S. 11).

Fivush (1994) drückt es so aus: „By examining the ways in which adults structure conversations about the past with their children, we can begin to explore how children come to represent and understand their own experiences“ (S. 136).

Der Titel von Catherine Snows Beitrag zu dem Band The self in transition (Cicchetti/Beeghly 1990), „Building memories: The ontogeny of autobiography“, ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Darin geht sie von folgender Prämissen aus: „An individual’s self is a socially constructed and socially maintained phenomenon.“ Die Eltern tragen sowohl zur Auswahl der Ereignisse, die in die (Auto-)Biografien aufgenommen werden, als auch zur Auswahl der kanonischen Fassungen dieser Ereignisse bei (vgl. ebd., S. 214). Sie schreibt:

In collaboration with their children to tell and retell stories about personally experienced events, parents are building up a system of narrative memories that elaborate upon (if they do not replace entirely) the memories of events as originally experienced (S. 221).

Sie weist auf einen wichtigen Punkt bezüglich der narrativen Entwicklung in der Eltern-Kind-Interaktion hin: die Menge an geteiltem Wissen. Die Förderung der frühen narrativen Bestrebungen des Kindes durch die Erwachsenen hängt von der Menge an geteiltem Wissen ab. Es ist bedeutend einfacher zu verstehen, worüber ein Kleinkind spricht, wenn es sich dabei auf eine gemeinsame Erfahrung bezieht. Und es kann schwierig sein, aus einem kindlichen Bericht schlau zu werden, wenn dieser aus einem anderen Kontext kommt. Diese Problematik ist in kulturellen Kontexten wie den nordischen Ländern, die einen sehr hohen Anteil an berufstätigen Müttern aufweisen, noch stärker ausgeprägt, da die Kinder hier bereits sehr früh mehrere Stunden täglich in Betreuungseinrichtungen verbringen. Der Transfer zwischen zwei unterschiedlichen Kontexten – Familie und pädagogische Einrichtung – erschwert das Problem der Kommunikation und des geteilten Wissens über zwei communities of practice hinweg.\textsuperscript{75} Die Entwicklung von autobiografischem Gedächtnis und narrativer Kompetenz hängt somit zum einen davon ab, wie viel Zeit das Kind mit Erwachsenen verbringt, die gemeinsam mit ihm darüber sprechen, was geschehen ist (und was geschehen wird), und zum anderen von der Menge an gemeinsamer Erfahrung und davon, ob die Bedingungen dafür gegeben sind.


Fivush und Reese unterscheiden zwischen einem „elaborierten“ Kommunikationsstil und einem „repetitiven“ Kommunikationsstil. Eltern, die zur elaborierten Kategorie zählen, führen mit ihren Kindern ausgedehnte detaillierte Gespräche und breiten die Geschichten ausführlich aus, um das Gedächtnis der Kinder zu fördern. Eventuell binden sie emotionale Aspekte in die Geschichte ein, erzählen also nicht nur, was geschehen ist, sondern auch, was die Akteure gefühlt haben, und sie betonen die Aspekte der Sinn- und Bedeutungsbildung. Repetitiv veranlagte Eltern hingegen geben keine unterstützenden Hintergrundinformationen, sondern konzentrieren auf die Wiederholung immer derselben Fragen, um den Kindern „die richtigen Antworten“ zu entlocken. In der Praxis lassen sich die beiden Kategorien jedoch nicht komplett auseinanderhalten. Repetitive Eltern werden mit zunehmendem Alter der Kinder oft elaborierter, geben ihnen mehr Informationen, aber nichtsdestotrotz können diese unterschiedlichen Kommunikationsstile dazu führen, dass sich das autobiografische Gedächtnis und die narrativen Kompetenzen der Kinder ungleich entwickeln.

\textsuperscript{76} Dieser Beitrag, „The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory“, bietet einen exzellenten Überblick über die amerikanische Forschung zum autobiografischen Gedächtnis. Die Autoren unterstreichen die Bedeutung narrativer und interpersonaler Interaktionen.
Fivush und Reese stellen außerdem fest, dass Eltern solche *memory talks* häufiger mit Mädchen durchführen als mit Jungen, und dass sie bei ihren narrativen Interaktionen mit Mädchen auch häufiger emotionale Ausdrücke verwenden. Die ko-konstruierten Erzählungen (im Kontext der weißen amerikanischen Mittelklasse) weisen kulturell geprägte, genderspezifische Unterschiede auf (z.B. durch die Modellierung von jeweils spezifisch angemessenen emotionalen Reaktionen für Mädchen und Jungen).


### 6.4 Der Gebrauch von Fiktion


---


In ihrer Analyse der Neuerzählungen beziehen sich Miller u.a. auf Bachtins Konzept der Vielstimmigkeit und die damit verbundene Vorstellung, sich eine Stimme bei

jemand anderem zu leihen und sie mit anderen Motiven anzureichern. Zusätzlich zu
den vielen überzeugenden Erklärungen für Kurts intensive Beschäftigung mit dieser
Geschichte, deren Konfliktlinien parallel zu seinen eigenen emotionalen Erfahrungen
und dem drohenden Verlust seiner sicheren Beziehung zu Mutter und Großeltern ver-
lauen, bin ich im vorgestellten Material noch auf einen weiteren Konflikt gestoßen,
der vielleicht erklärt, warum die Geschichte den Jungen so sehr beschäftigt. Peter
Rabbits Mutter verbietet Peter, in McGregors Garten zu spielen, weil sein Vater dort
ums Leben gekommen ist und zu einer Pastete verarbeitet wurde. Wenn so etwas
dem Vater passiert ist, könnte es auch der Mutter passieren. Die Angst davor, die
Mutter zu verlieren, kommt in mehreren von Kurts Neuerzählungen zum Ausdruck.
In der zweiten Fassung werden sowohl Mother Rabbit als auch Peter von einem Auto
überfahren. In mehreren Fassungen sind die Stimmen doppeldeutig und beziehen
sich sowohl auf Kurt und Peter als auch auf Mother Rabbit und Kurts Mutter. Diese
Angst ist in der letzten Fassung, in der alle gemeinsam Petersilie anpflanzen, komplett
verschwunden; jetzt ist es sogar erlaubt und akzeptabel, Petersilie aus dem Garten
dazu essen.78

Aus meiner eigenen Kindheit erinnere ich mich noch an einen anderen Moment
der Rekonfiguration. Ich hatte durch meine Familie häufig Kontakt mit fiktionalen
Erzählungen und spontan erfundenen Geschichten; daher war es für mich nur na-
türlich, mich selbst an fiktionalen Erzählungen zu versuchen. Die Buchstaben des
Alphabets hatte ich bereits gelernt, aber ich konnte noch nicht lesen. Also schrieb
ich viele Buchstaben in völlig willkürlicher Reihenfolge in ein Notizbuch, zeichnete
Bilder zu den Geschichten und las sie meinen Brüdern vor. Eine Geschichte handelte
von einem Mädchen, das in einen Teich fiel; das Hauptereignis war in einer Zeich-
nung dargestellt. Während ich die Geschichte vorlas, gab mir mein Bruder die ver-
wirrende Information, dass ich auf einer Seite zufällig das Wort „Käse“ geschrieben
hatte. Der Autorität des älteren Bruders, der schon zur Schule ging und lesen und
schreiben konnte, war nichts entgegenzusetzen, also musste ich in die Geschichte von
dem Mädchen, das in einen Teich fiel, irgendwie den Käse einbauen. Ich weiß noch,
dass mich diese Aufgabe vor erhebliche Schwierigkeiten stellte. Schließlich gelang
es mir, die Geschichte so zu rekonfigurieren und neu zu erzählen, dass der Käse mit
dabei war, aber da ich damals in Geheimschrift schrieb, habe ich die Handlung längst
vergessen.

von Erzählungen.
7 Narrative Kompetenz

7.1 Merkmale der narrativen Kompetenz


Meiner Ansicht nach sind es die folgenden Punkte, die narrative Kompetenz ausmachen:
- autonoetisches Bewusstsein,
- Ausdrucksvermögen,
- Integration von Erfahrungen,
- Regulation von Emotionen,
- Sinnbildung,
- Identitätsarbeit,
- Zukunftsplanung,
- unterschiedliche Perspektiven,
- Bedeutungsauswahl,
- geistige Offenheit,
- Aufmerksamkeit,
- Verstehen anderer Denkweisen,

Im Folgenden werde ich diese mentalen und interpersonalen Funktionen einzeln nacheinander durchgehen.

**Autonoeisches Bewusstsein**


**Ausdrucksvermögen**


**Integration von Erfahrungen**


81 Das Problem der Erzählbarkeit einer Geschichte in einem spezifischen Kontext, wie in Kapitel 3 diskutiert, stellt sich allerdings auch dann, wenn ein Erzähler über das nötige Ausdrucksvermögen verfügt.

Wie bereits in Kapitel 5 zum Thema Gedächtnis erwähnt, hilft uns die Flexibilität des autobiografischen Gedächtnisses zu erkennen, was trotz kleinerer Veränderungen „gleich“ geblieben ist. Wir können einen Pfad, dem wir vor einiger Zeit schon einmal gefolgt sind, trotz einiger Veränderungen in der Landschaft wiedererkennen. Veränderung ist etwas, mit dem wir uns tagtäglich abfinden müssen. Kinder werden groß, Menschen werden alt, Häuser in der Nachbarschaft werden abgerissen und neue Wohnblocks entstehen. Dazwischen gibt es dramatische Ereignisse in unserem Leben: Trennungen, Krankheiten und Verlust, aber auch fröhlichere Ereignisse. All dies müssen wir in unsere Modelle von der Welt integrieren. „Creating coherence is a lifetime project. Integration is thus a process, not a final accomplishment. It is a verb, not a noun“, schreibt Siegel (1999, S. 336). „As integration occurs, the creation of coherence represents the flow of states of the system on the ‘fertile ground between order and chaos’ – a path of resonance with a balanced trajectory between rigidity and randomness“ (ebd., S. 322).


Regulation von Emotionen
Sinnbildung

Identitätsarbeit

Beziehungen zu anderen Menschen sind ein integraler Bestandteil der Identität. Obwohl die große Erzählung der westlichen Moderne das Individuum in den Mittelpunkt stellt und die Betonung auf individueller Autonomie und individueller Wahlfreiheit liegt, sind wir doch auf grundsätzliche Weise miteinander verbunden und voneinander abhängig. Identitätsarbeit umfasst sowohl die zeitlichen Aspekte als auch die interpersonalen Beziehungen in alten und neuen Kontexten. Wir können uns daher nicht darauf beschränken, ein Repertoire an Rollen zur Verfügung zu haben,


die wir in unterschiedlichen, sich verändernden Kontexten spielen können. Identität ist in erster Linie eine narrative Konstruktion, die allerdings auf körperhafter Erfahrung aus der Interaktion mit der Umwelt basiert. Wer über keine ausreichenden narrativen Kompetenzen verfügt, überlässt die narrative Konstruktion von Identität ausschließlich anderen.

**Zukunftssplanung**


**Unterschiedliche Perspektiven**

Die Möglichkeit, unterschiedliche Geschichten über ein- und dasselbe Ereignis aus unterschiedlichen Perspektiven zu erzählen, hilft uns zu verstehen, dass wir – als körperhafte, in Raum und Zeit situierte menschliche Wesen – die Welt (und die Wahrheit der Welt) nicht ein für allemal von einem allmächtigen Standpunkt aus überblicken können. Um Mary Catherine Bateson zu zitieren:

> The quality of improvisation characterizes more and more lives today, lived in uncertainty, full of inklings of alternatives. In a rapidly changing and interdependent world, single models are less likely to be viable and plans more likely to go awry. The effort to combine multiple models risks the disasters of conflict and runaway misunderstanding, but the effort to adhere blindly to some traditional model for a life risks disaster not only for the person who follows it but for the entire system in which he or she is embedded, indeed for all the other living systems with which that life is linked (1994, S. 8).

**Bedeutungsaushandlung**


**Geistige Offenheit**


**Aufmerksamkeit**


Verstehen anderer Denkweisen
Die entwicklungspsychologische Literatur beschäftigt sich häufig mit der allmählich wachsenden Fähigkeit kleiner Kinder, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass andere Menschen eventuell eine andere Sicht auf die Dinge haben, ein anderes Wissen von den Dingen und andere Gefühle als sie selbst. Ich will diese Betrachtungen hier nicht vertiefen, sondern einfach betonen, wie eine reiche narrative Praxis Kindern in dieser Entwicklung helfen kann.

Gemeinschaftsbildung

Dialogische Kommunikation

7.2 Reflexivität

83 Die Theorie der Spiegelneuronen (vgl. Kap. 2) ist in diesem Zusammenhang interessant.

Schließlich ist Reflexivität ein anderer Begriff für „Metakognition“. Damit ist schlicht die Fähigkeit gemeint, darüber nachzudenken, wie wir nachdenken, d.h. sich des Umfangs und der Voraussetzungen unserer Deutungsrahmen bewusst zu werden, über die Implikationen unserer Sichtweisen nachzudenken sowie die historischen und kulturellen Einflüsse auf unsere Überzeugungen zu beachten.

Narrationen liefern uns mögliche Bedeutungen für das, was geschieht. Narrative Kompetenz ermöglicht es uns, über die Grenzen unseres Wissens nachzudenken.

### 7.3 Analytische Fähigkeit


### 7.4 Pädagogische Intervention


---


Mehrere Autoren, die über narrative Praktiken in der Bildung sprechen, beschäftigen sich hauptsächlich mit der Koexistenz von einschränkenden und emanzipatorischen Erzählungen (vgl. McEwan 2004; Gergen 2004). Natürlich existieren alle möglichen Arten von Erzählungen nebeneinander, aber wir sollten unsere Aufmerksamkeit besonders auf die Mehrdeutigkeiten von narrativen Praktiken in der Bildung richten. Welche Eigenschaften und welche Form haben diese Praktiken? Was ist ihre Funktion? Als ich zur Schule ging (und das ist viele Jahre her) bestand eine regelmäßige Übung darin, eine annähernd wortgetreue Nacherzählung einer Geschichte zu verfassen, die uns der Lehrer vorgelesen hatte. Ziel dieser Übung war die Weitergabe kulturellen-kanonischer Erzählungen. Heute ist das freie Erzählen, mündlich wie schriftlich, viel weiter verbreitet. Dennoch berichtet Michaels in McCabe und Peterson (1991) von deprimierenden Beispielen für negative pädagogische Interventionen zwischen Lehrenden und Schülern, die zu einer „Demontage“ („dismantling“) der narrativen Leistung führen, weil die Erzählstile der Schüler und die Erwartungen der Lehrkräfte nicht deckungsgleich sind. „If students are to be evaluated as competent speakers, thinkers, or writers, they must come to control or ‘take’ the school-based norms and discourse forms into their own texts“ (1991, S. 30). Michaels untersucht, inwiefern afroamerikanische und hispanische Kinder, die mit einem episodisch-assoziativen Erzählstil aufgewachsen sind, dem linearmodellenorientierten Diskursstil ihrer weißen Lehrerinnen zuzwiderlaufen, und sie zeigt, wie die schwarzen Kinder deshalb unterbrochen und falsch bewertet werden. Wenn wir lernen, in schriftlicher oder mündlicher Form zu erzählen, so Michaels Fazit, „we acquire not just words or constructions, but ways of making sense, ways of valuing, ways of drawing inferences, as well as perspectives on purposes and audiences for communication“ (ebd., S. 345).

Wer sich schon einmal mit den großen literarischen Werken aus anderen Kontinenten


beschäftigt hat, weiß um die faszinernde Vielfalt narrativer Konstruktionen, die um so vieles komplexer sind als der linear-themenzentrierte Bericht.


Die mit der Tradition des „Appreciative Inquiry“ (AI) bestens vertrauten Lehrkräfte übertrugen diesen wertschätzenden Modus spontan auf die Art der Befragung, die Erwachsenen traditionell mit Kindern durchführen, wenn sie möchten, dass diese davon erzählen, was sie erlebt haben.

7.5 Narrativer Zusammenbruch

Wie bereits erwähnt, müssen wir fortwährend Veränderungen integrieren, da das Leben nun einmal nicht stillsteht. In Beatties Worten:

Creating a narrative is a process of making sense of a life in the midst of that life and within the wholeness of the life as it is currently understood. It is a process of synthesizing and integrating what is known, of merging the known and the known, and of making something new (2009, S. 63).


I can’t afford to look back, and I can’t figure out how to look forward. In both directions, I may see a medusa, and I already feel the danger of being turned into stone. Betwixt and between, I am stuck and time is stuck within me. Time used to open out, serene, shimmering with promise. If I wanted to hold a moment still, it was because I wanted to expand it, to get its fill. Now, time has no dimension, no extension backward or forward. I arrest the past, and I hold myself stiffly against the future; I want to stop the flow. As a punishment, I exist in the stasis of a perpetual present, that other side of “living in the present”, which is not eternity, but a prison. I can’t throw a bridge between the present and the past, and therefore I can’t make time move (1989, S. 117).

Ewa Hoffmann verwendet dieselbe Metapher wie Siegel (vgl. 1999) zur Beschreibung der Erfahrung von Stasis („the prison of the present“), und sie verweist auf die wichtigste Ursache dieses unerträglichen narrativen Zusammenbruchs: die Unfähigkeit, eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen.


Memory is an active and constructive process: the mind constantly reassembles old impressions and attaches them to new information. Memories, instead of precise recollection, are transformed into stories that we tell ourselves and others, in order to convey a coherent narrative of our experience of the world. Rarely do our minds generate precise images, smells, sensations, or muscular actions that accurately replicate earlier experiences.89

However, learning from individuals who been diagnosed with PTSD confronted us with the fact that, after having been traumatized, particular emotions, images, sensations, and muscular reactions related to trauma may become deeply imprinted on people’s minds and that these traumatic imprints seem to be reexperienced without appreciable transformation, months, years or even decades after the actual event occurred (2003, o.S.).

Über die narrative Integration eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen ermöglicht es uns, vollkommen in der Gegenwart zu leben. Präsent zu

89 Vgl. das Madeleine-Gebäck in Prousts Roman (1954).


Die Integration von Erfahrungen braucht Zeit. Sehr häufig müssen beunruhigende Erfahrungen wieder und wieder erzählt werden, um zu einer Neukonfiguration zu kommen, die eine kohärentere Erzählung gewährleisten kann.\(^9\) Cozolino kommt zu folgendem Schluss:

We need each other and our stories to discover ourselves, regulate our emotions, and heal traumatic injuries. Humans serve as external neural circuits that we can use to help each other bridge dissociated neural networks, provide us with new ideas, activate feelings within us that we may be unable to access or have forgotten to remember. When loving others link their brain with ours, the result is a vital integration. We can use our interpersonal resonance, intuition, and empathic abilities to help and heal one another. Human brains have vulnerabilities and weaknesses that only other brains are capable of mending. Fur human beings (and neurons) relationships are a natural habitat (ebd., S. 307).

---

9\(^\) Dazu Ochs und Capps (2001, S. 259): "Indeed, generating a coherent narrative may be more central to healing than reviewing every aspect of a traumatic event in search of what really happened." Auch Pennebaker hat sich ausführlich mit der heilenden Wirkung narrativer Aktivität befasst (vgl. 1993).

---

8 Das narrative Interview

8.1 Überblick über die angewandte Forschung

Mein Interesse an den Merkmalen und Funktionen von Erzählungen sowie am Erwerb und an der Wirkung narrativer Kompetenz wuchs parallel zu meiner wissenschaftlichen Arbeit an Feldstudien im Bereich der Biografieforschung in Bildungskontexten.\textsuperscript{91} In zwei Jahrzehnten äußerst ertragreicher Arbeit mit Lebenserzählungen habe ich eine Methodologie für die Biografieforschung entwickelt, die sich sowohl auf die Gestaltung narrativer Interviews als auch auf deren Auswertung bezieht und durch Praxiserfahrungen und theoretische Untersuchungen unterfüttert ist. Während dieser Zeit habe ich unglaublich viele inspirierende Erzählerinnen und Erzähler kennengelernt und sehr viel aus den Erfahrungen gelernt, von denen sie berichtet haben. Bevor ich näher auf die Methoden eingehe, die ich für die Biografieforschung entwickelt habe, möchte ich zunächst einen kurzen Überblick über die verschiedenen Projekte geben, bei denen ich Lebenserzählungen auf die eine oder andere Weise verwendet habe.


\textsuperscript{91} In Dänemark ist die Erziehungswissenschaft den Geisteswissenschaften zugeordnet und nicht, wie in manchen anderen Ländern, den Sozialwissenschaften. Die narrative Herangehensweise an die Bildungsforschung war zum Teil meinem literaturwissenschaftlichem Hintergrund und meinen früheren Tätigkeiten am Fachbereich Literaturwissenschaften und am Fachbereich Kulturwissenschaften geschuldet.


Auch wenn diese Liste meiner Forschungsprojekte nicht vollständig ist, sollten doch die Bandbreite und die Schwerpunkte meiner Arbeit daraus ersichtlich werden. Zusammengefasst gilt mein Hauptinteresse den Themen Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, berufliche Weiterbildung, Identität, Demokratie und interkulturelle Verständigung.


8.2 Methodologische Überlegungen


Als Wissenschaftler sollten wir unsere Interviewpartner oder die Ergebnisse unserer Interaktion mit ihnen nicht wie Objekte behandeln – weder aus ethischer noch aus epistemologischer Sicht. „Befragte“ oder „Probanden“ sollten nicht in erster Linie als Informationsbehälter betrachtet werden, die wir zum Erreichen unserer Forschungsziele benötigen, sondern als Menschen, denen wir dankbar sind für ihre Stimmen und die Erfahrungen, die sie mit uns teilen, denn sie können unser Wissen über die soziale, kulturelle und phänomenologische Welt, in der wir leben, vertiefen, unseren Horizont erweitern und uns stellvertretend auf verschiedene Wege durch Raum und Zeit führen.

Als Bildungs- oder Kulturwissenschaftler ist es nicht unsere Aufgabe, die erzählten Biografien zu bewerten oder ein Urteil darüber zu fällen. Auch sind wir keine Therapeuten, die den Erzähler dabei helfen, eine bessere Geschichte zu konstruieren, oder versuchen, versteckte Ursachen und Erklärungen für Brüche in den Erzählungen zu finden.

Was wir hingegen sind (oder sein sollten): ermutigende, aufmerksame, Anteilnehmende Ko-Konstrukteure von Bedeutung, die – im vollen Bewusstsein ihrer ethischen Verpflichtungen – sorgfältig darauf bedacht sind, die Möglichkeit der Manipulation oder der verzerrenden Vereinnahmung der Erfahrungen ihres Gegenübers so gering wie möglich zu halten.

Diese Überlegungen haben methodologische Implikationen. Doch bevor ich näher darauf eingehe, möchte ich zunächst eine Definition für eine erzählte Lebensgeschichte vorschlagen:

100 Vgl. Kapitel 2 zur stellvertretenden Erfahrung.

Eine Lebensgeschichte ist eine situierte Erzählung – eine raumzeitliche, durch Erfahrungen verkörperte Konstruktion des Selbst und der Identität in einer sozialen Welt sowie eine Interpretation der Existenz, wozu auch Weltanschauung, Werte und Einstellungen gehören.

Eine Lebensgeschichte, die im Rahmen eines narrativen Interviews entsteht, ist ein Bericht, der als Reaktion auf die einzige Frage konstruiert wird, die in diesem Interview gestellt wird: „Bitte erzählen Sie mir Ihr Leben von Anfang an bis zu dem Moment, an dem wir hier heute zusammensitzen.“

Die erste Überlegung, die es zu berücksichtigen gilt, ist, ob der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftlerin über die nötige menschliche Reife, den Mut und die Anteilnehmende Haltung verfügt, um sich auf die Reise der stellvertretenden Erfahrung in der Biografieforschung zu begeben. Wir können niemals im Voraus wissen, wohin uns der Weg führt, und wir müssen ihn ganz bis zum Ende gehen. Wir können nicht aufhören und umkehren, bevor die Geschichte ihr Ende erreicht hat.

8.3 Kontaktaufnahme


In späteren Projekten habe ich dann häufig mit Multiplikatoren gearbeitet, z.B. Lehrende in der Erwachsenenbildung, die unter ihren Schülern nach Freiwilligen sucht.
8.4 Erstellen der Biografien

Wenn Befrager und Befragte sich schließlich persönlich begegnen, sollten die Informationen zum Ablauf, zu den Rechten und so weiter noch einmal wiederholt werden, damit die Befragten genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Ich achte immer sehr darauf, vorab zum Ausdruck zu bringen, dass ich daran interessiert bin, *ihre* Stimme, *ihre* Erfahrungen und *ihre* Interpretationen zu hören. Es geht nicht darum, was vielleicht für mich relevant ist, sondern darum, was für die Befragten relevant ist, wenn sie versuchen, Bedeutung zu konstruieren und auszuhandeln. Dies ist wichtig, weil viele Befragte – wie die meisten Erzähler – darauf bedacht sind, ihre Zuhörer für sich einzunehmen und daher so erzählen, wie sie meinen, dass es von ihnen erwar-

Das narrative Interview


Um diese Verzerrungen zu vermeiden, bedarf es gründlicher Vorbereitung. Die andere, ebenso wichtige Bedingung ist, der Erzählung bis ganz zum Ende zu folgen, ohne zwischendurch zu intervenieren oder störende Fragen zu stellen. Der Erzählfluss sollte in keiner Weise durch wie auch immer geartete Fragen nach mehr Details oder zusätzlichen Informationen unterbrochen werden, da dies Konfiguration und Fabelkomposition in eine andere Richtung führt. Vom Anfang der Geschichte bis zu ihrem Ende ist es allein Sache der Erzähler zu entscheiden, was erzählt wird, in welcher Reihenfolge und in welcher Weise; auch ist es allein ihre Sache zu entscheiden, was wichtig oder unwichtig ist oder wegzulassen, was sie nicht erzählen möchten. Der konfigurierende Akt liegt allein in der Verantwortung der Erzähler. Wenn der Zweck eines narrativen Interviews darin besteht, etwas darüber zu erfahren, wie die Befragten ihr Selbst und ihre Existenz interpretieren oder was ihre Erfahrungen und deren Auswirkungen für sie bedeuten, dann versteht es sich von selbst, dass Zwischenfragen – ob sie nun eine lenkende Funktion haben oder lediglich der Klarstellung des Gesagten dienen – einen störenden Eingriff in die Konstruktion von Bedeutung durch den Akt der narrativen Modellierung während des Erzählens darstellen.

Wie bereits erwähnt haben meine Studierenden und ich die erzählten Lebensgeschichten handschriftlich fest. Am Anfang tat ich dies, um bei meinen Hausbesuchen keine aufwendigen technischen Gerätschaften mitbringen zu müssen, die die Erzähler vielleicht stören könnten. (In meinem ersten Projekt waren viele ältere Menschen darunter, die mit moderner Technik nicht vertraut waren.) Mit einem Notizheft und einem guten Bleistift konnte ich überall sitzen. Aber mit der Zeit wurden mir weitere Vorteile der handschriftlichen Methode bewusst, die ich am Anfang teilweise nur schwer erklären konnte. Neben dem offenkundigen Vorteil, dass ich während des Interviews so damit beschäftigt war, mir Notizen zu machen und dem zu folgen, was gerade erzählt wurde, dass ich zwischendurch nicht intervenieren oder störende Fragen stellen konnte, bestand ein weiterer Vorteil darin, dass durch meine Konzentration auf das aufmerksame Zuhören und Schreiben keine peinlichen Pausen im

102 Andererseits darf die erzählende Person natürlich jederzeit die Erzählung unterbrechen, z.B. wenn sie eine Pause machen, Kaffee oder Mittagessen servieren möchte und so weiter.
104 Einige meiner Studierenden tippen die Geschichten in ihren Laptop, was ich vollkommen in Ordnung finde.


Für ein gewisses Maß an Bearbeitung und Interpretation bin ich als Interviewerin allerdings doch verantwortlich. Erzählpausen zum Beispiel werden in Satzzeichen umgewandelt: Kommata, Punkte, neue Absätze, Gedankenstriche und so weiter. Unvollendete Sätze gebe ich genau so wieder, ohne etwas hinzuzufügen (außer einem Gedankenstrich), wohingegen ich einige der zögernden Fülllaute, an denen die wörtliche Rede so reich ist, in der schriftlichen Fassung weglasse. Die handschriftlich


Wie ich bereits angedeutet habe, gehört zu dieser Form der Biografieforschung die unverzichtbare Regel, dass die Erzähler der Lebensgeschichten, die Befragten, das uningeschränkte Recht haben, die Geschichte zu überarbeiten, freizugeben oder komplett abzulehnen. Im Anschluss an das Interview fertigt der Interviewer eine Reinschrift der Erzählung an und schickt die Datei mit der Reinschrift (oder einen Ausdruck) an die befragte Person, damit diese entscheiden kann, ob sie ihre Geschichte wiedererkennen und akzeptieren kann. Es steht ihr frei, Missverständnisse zu korrigieren, etwas hinzuzufügen, was ihr im Nachhinein wichtig vorkam, Passagen zu streichen, die sie lieber nicht erzählt hätte, ihre Identität so weit wie gewünscht zu verschleiern oder das Interview komplett zurückzuziehen. Bis ich nicht die Freigabe des Interviewpartners erhalten habe, fühle ich mich nicht berechtigt, das Interview zu benutzen, daraus zu zitieren oder die Geschichte in Teilen oder vollständig zu veröffentlichen. Es ist unerlässlich, sich der Zustimmung der befragten Person zu versichern, dass sie die erzählte Lebensgeschichte als ihre eigene anerkennt – als eine angemessene Repräsentation der Art und Weise, wie sie zum Zeitpunkt des Interviews versuchte, Sinnzusammenhänge in ihrem Leben herzustellen.


 Jedoch kann selbst die sorgfältigste Transkription nicht alle verbalen und non-verbalen Interaktionen umfassen, die während eines kommunikativen Akts wie der Durchführung eines Interviews zur Erhebung einer Lebenserzählung stattfinden. Die befragte Person erhält zudem nichts zurück, nachdem sie ihr Geschenk überreicht hat; und selbst wenn sie eine Kopie der Tonbandaufzeichnung bekommt, so ist dies doch nichts, was sie irgendwie beeinflussen, überprüfen und korrigieren kann. Sorgfältiges Transkribieren ist keine Garantie für eine korrekte Wiedergabe: Bei der Begutachtung von Seminararbeiten und Fachbeiträgen bin ich schon oft auf fehlerhafte Interpretationen von aufgezeichneten und transkribierten Biografien gestoßen. Ein weiterer Unterschied zwischen der Aufnahme und der Niederschrift einer Lebens-


**8.5 Reinschrift und Korrektur**

Wie bereits erwähnt, ist es sehr leicht, die Reinschrift des narrativen Interviews zu erstellen, solange man seine eigene Handschrift entziffern kann. Anschließend wird die Reinschrift dem Interviewpartner zur Korrektur und Freigabe zugeschickt.


Die Wünsche der Erzähler nach Korrekturen und Änderungen variieren erheblich. Die überwiegende Mehrheit möchte lediglich kleine, falsch verstandene Fakten berichtigen, etwa die Schreibweise eines Ortes oder ein Datum. Einige sorgen sich darum, wie manche Bemerkungen, die sie über bestimmte Personen gemacht haben, von den betreffenden Personen aufgenommen werden. Eventuell bedauern sie ihre Darstellung eines bestimmten Verwandten oder Freundes und fürchten, dass diese Personen sich angegriffen fühlen könnten, wenn der Bericht veröffentlicht wird. Vielleicht ist es ihnen unangenehm, öffentlich schwach oder verletztlich zu wirken, oder sie finden, dass das Bild, das die Geschichte von ihnen zeichnet, nicht sonderlich schmeichelhaft ist. Aber die letztgenannten Beispiele betreffen nur sehr wenige In-


Diese beiden Beispiele zeigen, dass die Übergänge, denen wir in unserem Leben begegnen, der Reflexion, Sinnstiftung und Bedeutungskonstruktion bedürfen, und dass ein narratives Interview bei diesem Prozess eine Hilfe sein kann.

8.6 Interview-Varianten

Bei vielen Forschungsprojekten erfolgte die Konstruktion der Lebensgeschichte durch ein narratives Interview, auf das ein strukturiertes qualitatives Interview folgte. Dieses kann sich direkt an die freie Lebenserzählung anschließen oder in Form eines zweiten Interviews an einem anderen Tag durchgeführt werden. Falls das Forschungsprojekt einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt hat, kann es sinnvoll sein, dem Interviewpartner einige spezifische Fragen zu stellen, um sicherzustellen, dass die relevanten Punkte thematisiert und besprochen werden. Wenn ich diese Methode verwende, stelle ich allen Personen in der Stichprobe dieselben Fragen. Manche Interviewpartner machen als Antwort auf die Fragen mit ihrer Erzählung weiter, andere antworten direkt und etwas weniger zusammenhängend. In allen Fällen ist es interessant, die Antworten auf die Fragen mit dem biografischen Interview zu vergleichen. Die Mehrstimmigkeit, die Bedeutungsaushandlung, die Nuancen und die Mehrdeutigkeiten der erzählten Lebensgeschichte finden sich nicht im selben Maße in den Einzelantworten wieder, die in manchen Fällen deutlich einseitiger, politisch korrekt und „angemessen“ sind. Eine Befragte, die in den Zusatzfragen nach wichtigen kulturellen Werten in der heutigen Zeit gefragt wurde, nannte „Toleranz“ als einen sehr wichtigen Wert. In ihrer Lebenserzählung im narrativen Interview hatte sie allerdings von unüberbrückbaren Differenzen an Weihnachten berichtet, da die Familie ihres Mannes andere Weihnachtsbräuche hatte und die beiden Familien sich nicht darauf einigen konnten, wie sie gemeinsam Weihnachten feiern sollten.

Eine andere Variante ist das wiederholte biografische Interview, bei dem die Erzähler ein weiteres Mal oder sogar mehrere Male aufgesucht werden, um die Erzählung fortzusetzen. Diese Variante ermöglicht eine tiefergehende Sinnbildung, wenn die Interviews innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums durchgeführt werden, oder eine Längsschnittstudie, wenn die Interviews in größeren Abständen erhoben werden. Ein sehr interessantes Forschungsprojekt zur Erwachsenenbildung wurde in Deutschland durchgeführt: Hof und Fischer suchten Personen, die in den 1980er Jahren an einer Befragung teilgenommen hatten, 20 Jahre später noch einmal auf und führten neue biografische Interviews mit ihnen, um die verschiedenen Interpretationen ihrer Teilnahme an Bildungsmaßnahmen in ihrer damaligen und heutigen Lebenssituation zu untersuchen.\(^{106}\)

Für manche Forschungsprojekte sind thematisch eingegrenzte Interviews besser geeignet. Ich habe Interviewpartner zum Beispiel nach Geschichten zum Lernen in lebenslanger Perspektive oder nach Geschichten über ihre Benutzung von bzw. Teilnahme an spezifischen Kontexten in lebenslanger Perspektive (z.B. Bibliotheken) gefragt. Es bringt erhebliche Vorteile mit sich, das gewöhnliche qualitative Interview zu einem narrativen Interview zu machen, indem man Fragen stellt, die zum Geschichten-erzählen einladen, so dass die Befragten eine zeitliche Dimension entfalten und ihre Antworten entsprechend ausführlich gestalten können. Bei einem als Längsschnitt angelegten Evaluationsprojekt habe ich die Beteiligten innerhalb eines Intervalls von

---

\(^{106}\) Vgl. Hof und Fischer in Horsdal (2010).


8.7 Das situierte Interview

Das narrative Interview ist ein performativer Akt in einem Übergangsraum zwischen Erzähler und Zuhörer/Protokollant. Die biografische Erzählung, die im Rahmen dieses performativen Aktes konstruiert wird, ist natürlich eine kontextuell situierte Lebensgeschichte. Wir haben über unser Leben viele Geschichten zu erzählen, und wir erzählen unterschiedlichen Gesprächspartnern unterschiedliche Geschichten zu unterschiedlichen Zeitpunkten an unterschiedlichen Orten.

Alas Wissenschaftler müssen wir den situierten Kontext des biografischen Interviews berücksichtigen. Das heißt:
- Das Hier und Jetzt, in dem die Geschichte erzählt wird, ist der Zeitpunkt ihrer Artikulation und der Punkt, von dem aus Vergangenheit und Zukunft konzeptualisiert werden.
- Das narrative Interview wird im Rahmen eines Forschungsvorhabens gestaltet. Es ist klar, dass die Agenda der beteiligten Wissenschaftler und die Art der Studie einen Einfluss auf die Narration haben. Wenn der Interviewer oder der Wissenschaftler dem Befragten bereits bekannt ist oder wenn es im Vorfeld des Interviews bereits einen privaten oder beruflichen Austausch zwischen beiden gegeben hat, können gemeinsame Verabredungen oder Insiderwissen die Erzählung färben, und zwar sowohl im Hinblick darauf, was gesagt wird, als auch darauf, wie es gesagt wird und was gegebenenfalls weggelassen wird. Asymmetrische Beziehungen zwischen Befrager und Befragtem können sich ebenfalls auf die Erzählung auswirken.

8.7 Das situierte Interview | 109 |

- Der übergeordnete Kontext spielt ebenfalls eine Rolle. In vielen Lebensgeschichten finden sich Spuren aktueller politischer Veränderungen, Wahlen, Katastrophen, öffentlicher Diskussionen in den Medien und so weiter.


- Schließlich wird die Erzählung dadurch bestimmt, an welche Erfahrungen, Sinneswahrnehmungen und Lehren aus der Interaktion mit anderen sich die Befragten tatsächlich erinnern – welche Inhalte also im autobiografischen Gedächtnis, im semantischen Gedächtnis und im impliziten Gedächtnis abgelegt sind.


108 „When narrative inquirers are in the field, they are never there as disembodied recorders of someone else’s experience. They too are having an experience, the experience of the inquiry that entails the experience they set out to explore“ (Clandinin/Connelly 2000, S. 81).

9 Interpretation und Analyse von erzählten Lebensgeschichten

9.1 Vorverständnis


Die meisten der im vorherigen Kapitel aufgeführten Punkte zum situierten Interview gelten auch für uns als Wissenschaftler, wenn wir narrative Interviews auswerten.

Die Auswertung erfolgt zu einem bestimmten Zeitpunkt und im Kontext eines spezifischen Forschungsprojekts, dessen Ausrichtung selbstverständlich die Analyse des narrativen Materials beeinflusst. Die Atmosphäre und Eindrücke der Begegnung zwischen Befrager und Befragtem während ihrer Zusammenarbeit können sich ebenfalls auf die Analyse auswirken.

Die aktuelle Lebenssituation der Wissenschaftlerin kann ihr Verständnis des narrativen Interviews beeinflussen.

Der übergeordnete Kontext spielt ebenfalls eine Rolle.

Kollektive kulturelle Narrative prägen die Grundannahmen und das implizite Verständnis der Wissenschaftlerin (z.B. vorgefasste Meinungen darüber, was gute Forschung ausmacht).

Auch die analytische Kompetenz und Erfahrung der Wissenschaftlerin sowie ihr eigenes narratives Repertoire haben einen Einfluss auf die Forschung.

109 Vgl. Gadamer (1965 [1975]).

Der im Folgenden vorgestellte methodologische Ansatz ist ein primär hermeneutischer, inspiriert von der literaturwissenschaftlichen Analyse narrativer Texte. Bei narrativen Interviews handelt es sich nicht um harte Daten im soziologischen Sinne, die sich für eine objektive Untersuchung der Realität verwenden ließen. Erzählte Lebensgeschichten eröffnen nicht den Blick auf das Leben als solches oder auf tatsächliche Ereignisse; vielmehr handelt es sich um kontextuell situierte Interpretationen des Lebens und Erlebens. Das Konzept einer einzigartigen Lebensgeschichte ist viel zu eng gefasst; unsere Sinnbildung ist stets provisorisch, und Lebenserzählungen verändern sich mit der Zeit, genau wie wir selbst und die Welt um uns herum.

Denzin (1989, S. 76) spricht von Lebensgeschichten als „fiktionalen Fakten“ – symbolisch und vielseitig, wie das Leben selbst:

Stories then, like the lives they tell about, are always open-ended, inclusive and ambiguous, subject to multiple interpretations. Some are big; others are little. Some take on heroic, folktale proportions in the cultural lives of group members; others are tragic, and all too few are comic. Some breakfast and run to rapid conclusions.

Most slowly unwind and twist back on themselves as persons seek to find meaning for themselves in the experiences they call their own (ebd., S. 81).


Lebenserzählungen unterscheiden sich von fiktionalen Erzählungen in mehrfacher Hinsicht; daher müssen die Instrumente aus der literarischen Textanalyse an dieses spezielle diskursive Genre angepasst werden. Im Vergleich zu literarischen Geschichten sind Lebenserzählungen nicht im gleichen Maße stringent komponiert. Die Spannungsverhältnisse, die aufgrund der dichten Komposition eines Kunstwerks in Bezug auf dessen Rahmen und Grenzen entstehen, treten bei einer eher beiläufig konfigurierten Lebensgeschichte weitaus weniger deutlich hervor. Ein dicht komponiertes Kunstwerk kann sich an seinen eigenen Grenzen reiben, es enthält keinen „Zufallsmüll“, wohingegen das narrative Interview trotz der vorhandenen Zeit zur Reflexion


Ein weiterer Unterschied zwischen fiktionalen Werken und Lebenserzählungen betrifft die Tatsache, dass hinter den Lebenserzählungen eine gewisse „Geschichte“ steckt. Es gibt eine physische Reise hinter jeder Biografie: die Reise, die die erzählende Person während ihres Lebens durch Zeit und Raum zurückgelegt hat – eine Reise, die bei der Erzählung bis zu einem gewissen Grad noch einmal, als mentale Zeitreise mit narrativen Mitteln, zurückgelegt wird. Die Erzählung wird konstruiert vor dem Hintergrund von Erinnerungen und Gedanken daran, was im wirklichen Leben im Laufe dieser transformativen Reise geschehen ist. Die Geschichte stellt einen Versuch dar, die Bedeutung des Geschehenen zu verhandeln, und was davon während der Erzählung zur Sprache kommt, kann für die erzählende Person außerhalb und nach der Konstruktion der Lebenserzählung ganz andere Implikationen haben, als es bei einer erfundenen, fiktionalen Erzählung der Fall wäre.

Das erste, was es im Prozess der Analyse zu berücksichtigen gilt, ist, wie bereits angedeutet, die kontextuelle Verortung des narrativen Interviews. Die Lebensgeschichte wird zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben, in einem spezifischen Kontext und im Rahmen eines spezifischen Forschungsdesigns, das auf der Zusammenarbeit zwischen zwei Individuen beruht. Anschließend wird sie in einen geschriebenen Text umgewandelt, der analysiert werden kann. Eine vollständige Analyse der erzählten Lebensgeschichte besteht daher aus einer Analyse des Kontexts ihrer Entstehung und einer Analyse des konstruierten Texts. Wollen wir also einen besonders interessanten Teil der Erzählung hervorheben, so sollten wir bei der Analyse sowohl den Ko-Text (der umgebende Text innerhalb des Interviews, das als Text betrachtet wird) als auch den Kontext seiner Entstehung als Interview 111 berücksichtigen.

111 Diese Unterscheidung verdanke ich Mey (2000): „When voices clash“.

9.2 Zeit und Raum


Genette folgend können wir die biografische Erzählung verwenden, um die chronologische Abfolge der erzählten Ereignisse zu rekonstruieren. Bei einer biografischen Erzählung bedeutet dies die Rekonstruktion der Reise in Raum und Zeit, die die erzählende Person bereits zurückgelegt hat oder für die Zukunft imagined.

Zunächst wird die Erzählzeit der Geschichte in Abschnitte unterteilt, wobei jeder Abschnitt einen einzelnen Kontext in Raum und Zeit darstellt. Genette schreibt davon, die Narration in einzelne Ereignisse zu unterteilen, aber da eine Lebenserzäh-

113 Oder auf Englisch: „discourse“ und „story“ (Chatman 1978, S. 62). Eagleton (1983, S. 105, Herv. i. Orig.) umreißt Genettes Unterscheidung folgendermaßen: „récit“, by which he [Genette] means the actual order of events in the text; ‘histoire’, which is the sequence in which those events ‘actually’ occurred, as we can infer this from the text.“


Im nächsten Schritt können wir die chronologische Abfolge der erzählten Ereignisse rekonstruieren und eine neue, mit Buchstaben (A, B, C usw.) markierte Sequenz erstellen, vom frühesten Datum der Erzählung bis zum spätesten. Nun können wir die beiden Sequenzen miteinander vergleichen. In einer einfachen, linearen und chronologischen Geschichte decken sich Erzählsequenz und erzählte Sequenz (1A, 2B, 3C usw.); bei einer komplexeren Geschichte hingegen zeigt der Vergleich eine andere Sequenz (z.B.: 1F, 2C, 3K, 4F usw.).


lich den Großteil ihres Lebens noch vor sich hat. Trotz ihres fortgeschrittenen Alters denken einige Erzähler über die Zukunft nach, während andere ihre Geschichte lange vor dem Erzählzeitpunkt enden lassen und die Jahre dazwischen als Leerstelle präsentieren, als ob in der jüngsten Vergangenheit eigentlich nichts mehr passiert wäre.


9.3 Teilnahme an communities of practice


115 Die Bewertung kann sich mit der Zeit ändern: „Ich weiß noch, dass ich mich wie eine Sklavin gefühlt habe und mich ständig gefragt habe: Was um Himmels willen willst du hier eigentlich? Ich

Masse durch die interpersonalen Beziehungen und Interaktionen aus der betreffenden Zeit geprägt.

In traditionellen Gesellschaften wurden die Menschen in eine Gemeinschaft hineingeboren. Sie mussten sich anpassen, sie hatten kaum persönliche Wahlfreiheit, und die Gemeinschaft freiwillig zu verlassen oder gar von ihr ausgeschlossen zu werden, war mit erheblichen Konsequenzen verbunden. Andererseits war es nicht nötig, die eigene Legitimität unter Beweis zu stellen. In den meisten Fällen wurde dies als gegeben betrachtet. In der heutigen Gesellschaft sind die persönliche Wahlfreiheit und die individuelle Verantwortlichkeit für die „richtigen“ Entscheidungen immens gewachsen. Dies bedeutet, dass Entscheidungen, Bedeutungen und Zugehörigkeiten in viel höherem Maße ausgehandelt werden müssen, was sich auch in den Lebenserzählungen niederschlägt. Wer die Legitimität seiner Teilnahme an Gemeinschaften ständig und überall unter Beweis stellen muss, ist leichter verwundbar.


Die aus der interpersonalen Interaktion erwachsenen Bindungen an verschiedene communities of practice verstärken das Zugehörigkeitsgefühl, in dem die narrative Konstruktion von Identität verwurzelt ist. Erzählungen können auch von Bindun-
gen an imaginierte Gemeinschaften zeugen;\textsuperscript{116} das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Nation oder einer spirituellen oder religiösen Gemeinschaft, das Teil der narrativen Konstruktion von Identität wird.

Zur Auswertung der Erzählungen von den verschiedenen \textit{communities of practice} in den narrativen Interviews gehört daher eine genaue Untersuchung des Konzepts der \textit{legitimen peripheren Partizipation}: wer an der jeweiligen \textit{community of practice} teilnimmt, wie die Teilnehmenden charakterisiert werden, wie sich die interpersonalen Interaktionen entwickeln, wie das Thema Zugehörigkeit bzw. das Gegenteil davon behandelt wird und wie dieser Lebensabschnitt explizit oder implizit bewertet wird.


\textsuperscript{116} Vgl. Anderson (1983).
9.4 Stimmen, Personen, Beziehungen

Ein äußerst wichtiger Teil der Analyse von erzählten Lebensgeschichten ist die Untersuchung der Stimmenvielfalt innerhalb der Erzählung. Dabei gilt es zu klären, wer jeweils gerade spricht und aus welcher Perspektive. Als erstes müssen wir unterscheiden zwischen der betragten Person als einem Menschen aus Fleisch und Blut im Kontext des Interviews und der auktorialen Erzählstimme innerhalb des Textes. Während des Interviews entscheidet die erzählende Person darüber, was sie erzählen und was sie ausblenden möchte. Sie entscheidet auch über die Stimmen, die Teil der Erzählung sein sollen; sie autorisiert die darin enthaltenen Nacherzählungen und stellt die verschiedenen Erzählperspektiven vor.


Ich glaube, da war ich zwei oder drei Jahre alt (Frau, geb. 1909).

Der Wechsel ins Präsens ist häufig ein Anzeichen für den Abbau von Distanz, wenn Erzähler das Ereignis, von dem sie berichten, „noch einmal erleben“. Jegliche Veränderung in Erzählstimme, Distanz bzw. Stimmung oder in der Verwendung von Personalpronomen sollte genau beobachtet werden. Die Erzählerin kann *ich, du, wir, man* oder die dritte Person benutzen, wenn sie von der Protagonistin spricht, und die Erzählungen anderer Personen über sich selbst in ihre Geschichte einbauen. Der Vielklang der Stimmen entsteht dadurch, dass die Erzählerin Bedeutungen aushandelt und dabei manchmal rhetorisch die Rolle eines Gesprächspartners in einem Dialog einnimmt. Um sich von einem spezifischen Ereignis zu distanzieren, kann sie ein anderes Pronomen benutzen, Ironie einsetzen oder ein problematisches Geschehen in Form einer Anekdote erzählen, was stets ein Anzeichen dafür ist, dass es schon viele Male zuvor erzählt wurde und bereits eine feste rhetorische Form angenommen hat.117

Neben *ich* kann die Erzählerin noch andere Pronomen verwenden, um die Protagonistin zu bezeichnen. Oder sie kann „ich“ sagen, dabei aber die Stimme – und die Perspektive – einer dritten Person verwenden:

Mir wurde immerzu gesagt, im Spaß und im Ernst, dass ich ein Vogel bin, der ins falsche Nest gefallen ist. Sie haben gesagt, dass ich verwechselt wurde. Ich hätte mich für etwas Vernünftiges interessieren sollen, zum Beispiel für Geld oder Wirtschaft (Frau, geb. 1945).


118 Antikainen, Houtsonen, Huotelin und Kauppila (1996, S. 95) beschreiben drei Arten der Verwendung des „wir“, die sich hinsichtlich der Tiefe und der Intensität des Gemeinschaftsgefühls unterscheiden: „mass“, „community“ und „communion“.

versucht, sich von einer vorherrschenden kollektiven Meinung zu distanzieren. Eine
gründliche Analyse kann es nicht dabei belassen, Personalpronomen lediglich als
solche zu untersuchen, sondern sollte versuchen zu klären, wie und warum sie so
und nicht anders in der Lebensgeschichte auftauchen. Die präzise Analyse der Erzähl-
stimmen versetzt uns in die Lage, die rhetorischen Mittel der erzählenden Person zu
erkennen und allmählich zu verstehen.

So ist es zum Beispiel interessant zu sehen, ob der Protagonist in erster Linie als
Akteur dargestellt wird – als Macher, der handelt und Dinge in Gang bringt – oder
als passives Objekt in einer fremdbestimmten Situation. Wir können uns selbst als
Helden erzählen oder als Opfer, denen endloses Leid widerfährt. Lebenserzählungen
können stilistische Elemente mehrerer literarischer Genres enthalten. Aufgrund der
Vielstimmigkeit der meisten Erzählungen entsteht jedoch ein komplexeres oder
gemischteres Bild von der Interpretation der Erfahrung.

Die verschiedenen Stimmen erfüllen in den Lebenserzählungen vor allem zwei
Funktionen: Zum einen dienen sie der Charakterisierung von Personen (nicht zu-
letzt des Protagonisten), zum anderen dem Aushandeln von Bedeutungen, Werten
und kulturellen Narrativen. Beide Funktionen dienen der Konstruktion von Identität
durch die Erzählung.

In dem folgenden Auszug aus einem biografischen Interview mit einer Frau, die
viele Jahre unter Nierenversagen litt, dient eine wiedergegebene Stimme der Charak-
terisierung der Erzählerin (indirekt), ihrer Mutter und ihrer Großmutter:

Es ist schwierig, klein und schwach zu sein. Ich habe niemanden an mich rangelassen.
„Ich schaff das schon“, habe ich gesagt. Starken Frauen fällt es schwer zu zeigen, dass
sie Hilfe brauchen.

In den ersten Jahren, in denen ich zur Dialyse musste, ist meine Mutter jedes Mal
mitgekommen. Während der vielen Stunden mussten wir ja über irgendetwas reden.
Da hat sie mir dann von meiner Großmutter erzählt, die sich bei Gewitter immer ans
Fenster gesetzt hat und zu ihren Kindern gesagt hat: „Schaut euch den Blitz an! Ist das
doch toll? Ihr müsst euch gar keine Sorgen machen.“ Als sie dann alt war, hat sie eines
Tages meine Mutter angerufen und sie gebeten, zu ihr zu kommen, weil sie Donner
gehört hatte und solche Angst hatte. „Aber du hast doch nie Angst vor Donner ge-
habt“, hat meine Mutter gesagt. „Doch, immer“, hat meine Großmutter geantwortet.

Auf eine gewisse Art hat mir meine Mutter ihre eigene Geschichte erzählt, während
ich an der Dialyse war (Frau, geb. 1960).

Dieses Zitat ist ein gutes Beispiel für Identifikation. Der Einsatz unterschiedlicher
Stimmen kann aber auch dem entgegengesetzten Zweck dienen, Distanz zwischen
den Meinungen der Erzählerin und denen anderer Menschen zum Ausdruck zu
bringen, wie in dem oben zitierten Beispiel von der Frau „im falschen Nest“;119

119 Die ihre Geschichte übrigens mit der folgenden Bemerkung beendete: „Hätten sich meine Eltern

Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung. DOI 10.3278/14/1119w
Das Aushandeln von Bedeutungen und Werten ist im folgenden Zitat zu erkennen:

Das College dient als Sprungbrett für etwas anderes. Man weiß eigentlich nicht, was man will – man hat’s an der Uni versucht – vielleicht zwei- oder dreimal. Das ist typisch für viele College-Studenten. Was denke ich wirklich? Was will ich? Tja, vielleicht hat man ja eine Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft. Das hat jedenfalls mein Vater immer gesagt (Frau, geb. 1979).120

Zur Konstruktion ihrer Identität und zur Charakterisierung anderer Personen in ihrer Lebenserzählung kann sich die Erzählerin der Stimmen von Verwandten, Nachbarn, Arbeitskollegen und Freunden bedienen sowie Stimmen aus kollektiven Erzählungen, öffentlichen Medien, Redewendungen, Gedichten, Hymnen und Liedern einbauen.


Ein Lehrling, der ein Fahrrad hatte, und es war stürmisch, und ich habe ihn gefragt, ob ich ihn im Auto mitnehmen soll, und dann hat er irgendetwas davon gesagt, dass ich die falsche Hautfarbe habe, aber ich musste ihn nach Hause fahren. Im Vergleich zu dem, was die Leute auf der Straße sagten, tut es mehr weh, wenn sie mir kennen und wir schon zusammen gearbeitet haben (Mann, geb. 1976).

Dieses Zitat stammt aus einem Interview mit einem Flüchtling aus Somalia. Seine allmählich erworbene Fähigkeit, mit Mobbing, rassistischen Sprüchen und Diskriminierung in verschiedenen communities of practice von der Schule bis hin zu diversen Arbeitsplätzen fertig zu werden, nimmt in seiner Erzählung erheblichen Raum ein, was die Schwierigkeit zum Ausdruck bringt, in diesen Kontexten ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln.

Wenn Interviewpartner ihre biografische Geschichte eigenständig entwickeln, kann das Gewicht mancher Personen – oder auch das Gegenteil, wenn jemand nur

---

120 Befragt im Alter von 29 Jahren.

9.5 Themen und Konfiguration

Häufig beschränkt sich die Auswertung von Lebenserzählungen auf die thematische Analyse, oder gibt ihr zumindest Vorrang. Natürlich sollten wir die verschiedenen Themen in einer Geschichte herausarbeiten und bestimmen, welche Punkte in der Erzählung besonders viel Raum und Gewicht einnehmen. Bis zu einem gewissen Grad werden die Themen von der Ausrichtung des jeweiligen Forschungsprojekts beeinflusst. In einer Studie zum Thema Allgemeinbildung werden die Befragten vermutlich ihre Teilnahme an verschiedenen non-formalen Bildungskontexten in den Vordergrund stellen, aber wenn sich die Lebenserzählung nahezu ausschließlich auf diese Inhalte beschränkt, wäre dies lediglich ein Zeichen dafür, dass das Interview nicht gut vorbereitet war. Bittet man die Befragten, ihre Lebensgeschichte vom Anfang bis zur Gegenwart zu erzählen, und halten diese sich dann, um nichts „Irrelevantes“ zu sagen, in ihrer Geschichte eng an die Themen des Forschungsprojekts, dann haben sie eventuell nicht richtig verstanden, was von ihnen erwartet wurde.


oder Wendepunkte. Es gibt nur sehr wenige Lebenserzählungen, die überhaupt keine Entwicklung oder Veränderungen enthalten; schließlich sind zeitliche Veränderungen ein grundlegender Aspekt der Erzählung als solcher. Ein Beispiel war ein narratives Interview mit einer alten Frau, die an seniler Demenz litt.\textsuperscript{121} Da ihr Kurzzeitgedächtnis nicht mehr gut funktionierte, vergaß sie sehr schnell wieder, was sie bereits erzählt hatte, und wiederholte daher immer wieder dasselbe Thema. Es ging um die Beziehungen und Bindungen zwischen ihren Geschwistern, ihrem Mann und ihr selbst, sowohl in der Kindheit wie auch im späteren Leben. Demgegenüber zeigte ein anderes Interview, obwohl es sich ungewöhnlicherweise\textsuperscript{122} fast ausschließlich auf ein einziges Thema beschränkte (Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen Situation), dennoch eine Entwicklung in Richtung einer allmählichen und stetigen Verbesserung.

Im Verlauf einer Lebensgeschichte kann es sein, dass bestimmte Themen die Erzählung beherrschen: Verlust, Tod, spielerische Interaktionen, Überlebensstrategien, enge Beziehungen und so weiter.


\textsuperscript{121} Dabei handelt es sich um ein Interview, das eine meiner Studentinnen mit ihrer Schwieermutter führte, um die Methode zunächst im Freundes- und Verwandtenkreis auszuprobieren.

\textsuperscript{122} Ein Interview mit einem in den 1930er Jahren geborenen Mann. Dies ist insofern wichtig, als eine Kindheit in Zeiten einer schweren Wirtschafts- und Finanzkrise später häufig zu einer Betonung der materiellen Aspekte des Lebens führt.

erleiden, immer mehr über die Unbeständigkeit des menschlichen Strebens erfahren. Ein vorrangiges Element einer gründlichen Analyse ist die Bestimmung der Identitätskonstruktion und der Interpretation der Existenz in der Erzählung.


9.6 Metaphern


123 Vgl. in Kapitel 1 den Abschnitt zur narrativen Kausalität.


Die genaue sprachliche Analyse einer Lebenserzählung zeigt oft die Neigung der erzählenden Person, eine Gruppe spezifischer Metaphern zu verwenden, um Interpretationen ihres Selbst, ihrer Interaktionen, ihrer Vorlieben und Beschäftigungen zum Ausdruck zu bringen. Ein Erzähler sucht vielleicht nach Rahmen ihres Selbst zu verwenden oder ihr scheinen widersprüchlicher Gebrauch kann uns dabei helfen, Komplexitäten auf die Spur zu kommen. Im folgenden Auszug spricht die Erzählerin über eine neue Arbeitsstelle und sagt:

Und jetzt musste ich mich plötzlich da hinstellen und an fünf Tagen pro Woche meinen Unterricht vorbereiten. Ich hatte unter jede meiner Achselhöhlen einen Eimer stellen können, so viel habe ich geschwitzt. Ich hatte solche Angst, dass ich beinahe in Ohnmacht gefallen wäre (…). Irgendwie haben wir es überlebt. Das war wirklich die größte Herausforderung in meinem Leben. Und trotzdem war es außer Heiraten und Kinderkriegen das Beste, was ich je getan habe.


Bis zu diesem Punkt hat sich die Erzählerin als Person dargestellt, die auf Sicherheit, Schutz und Vertrautheit bedacht ist. Doch es gelingt ihr, aus dem Ein zu schlüpfen, eine andere Welt zu betreten und dennoch das Gefühl zu haben, nach Hause zu kom-


9.7 Stichproben von Geschichten


Obwohl mir vielleicht bei der Auswertung mancher angewandten Studie der ein oder andere gute Punkt entgeht, wenn ich mich an die einfache Regel halte, jeden Interviewpartner mit Respekt zu behandeln, so ist dies doch weitaus besser, als das Risiko einzugehen, die Offenheit und das Vertrauen der Erzähler auf die eine oder andere Weise zu missbrauchen.

125 Der Sinn und Zweck narrativer Forschung besteht ja gerade darin, wie Clandinin und Connelly (vgl. 2000) betonen, dem Reduktionismus entgegenzuwirken und ein komplexeres Verständnis gelebter Erfahrung zu ermöglichen.

10 Kulturelle Identität

10.1 Kulturelle Narrative


There is no way we could be inducted into personhood except by being initiated into a language. We first learn our languages of moral and spiritual discernment by being brought into an ongoing conversation by those who bring us up. The meanings that the key words first had for me are the meanings they have for us, that is, for me and may conversation partners together. Here a crucial feature of conversation is relevant, that in talking about something you and I make it an object for us together, that is, not just an object for me which happens also to be one for you, even if we add that I know that it's an object for you, and you know, etc. The object is for us in a strong sense, which I have tried to describe elsewhere with the notion of the “public” or “common space.” They various uses of language set up, institute, focus, or activate such common spaces, just as it would appear the very first acquisition of language depends on a proto-variant of it, as seems indicated in the pioneering work of Jerome Bruner.

So I can only learn what anger, love, anxiety, the aspiration to wholeness, etc., are through my and others’ experience of these being objects for us, in some common space (Taylor 1989, S. 35).


Unsere kulturelle Einbettung erfolgt durch die Teilnahme an „gemeinsamen“ oder „kulturellen Räumen“; soziale und kulturelle Bedeutungen erwerben wir durch Kommunikation. Wir sind fortwährend von kulturellen Narrativen umgeben, die unsere Selbst- und Weltinterpretationen beeinflussen. Somers und Gibson drücken es folgendermaßen aus: „[A]ll of us come to be who we are (however ephemeral, multiple, and changing) in social narratives rarely of our own making“ (1994, S. 59, Herv. i. Orig.). Auch Kerby betont den Zusammenhang zwischen persönlichen und kulturellen Erzählungen:

The stories we tell of ourselves are determined not only by how other people narrate us but also by our language and the genres of storytelling inherited from our traditions. Indeed, much of our self-narrating is a matter of becoming conscious of the narratives that we already live with and in – for example, our roles in the family and in the broader sociopolitical arena. It seems true to say that we have already been narrated from a third-person perspective prior to our even gaining the competence of self-narration. Such external narratives will understandably set up expectations and constraints on our personal self-descriptions, and they significantly contribute to the material from which our own narratives are derived (1991, S. 6).128


128 Wenn die Interviewpartner die Reinschrift des biografischen Interviews erhalten, wird ihnen Gelegenheit gegeben, „sich der Erzählungen bewusst zu werden, mit und in denen wir bereits leben“ und zu erkennen, wie sie „auf bedeutsame Weise zu dem Material beitragen, aus dem sich unsere eigenen Erzählungen speisen“. Die in Kapitel 8 beschriebene Methode zur Durchführung narrativer Interviews fördert somit infolge des Erzählens und Neubetrachtens der Erzählung die Reflexivität.

129 Kim Etherington thematisiert den Aspekt der Reflexivität in der Erzählforschung und argumentiert: „The narrative ‘turn’ is away from reification of grand narratives or dominant discourses and towards valuing of local stories; away from the idea that there is a single ‘right’ way to approach social research and towards a pluralist tradition and multiple ways of understanding and conducting narrative research and reflexivity“ (2006, S. 79). Die Fokussierung der Wissenschaft auf lokale Geschichten (die Grundlage der biografischen Erzählforschung) und die Anerkennung der allgemein zunehmenden Reflexivität im westlichen Kulturkreis, was die Interpretation der Existenz

und neu verhandelt, aber trotzdem nehmen manche Menschen bei der Interpretation ihrer eigenen gelebten Erfahrung noch immer zahlreiche große Erzählungen sowie hegemoniale und dominante Diskurse als gegeben hin. In der angewandten Biografieforschung konnten wir die Veränderungen in den kulturellen Narrativen verfolgen und erkennen, welche Erinnerungen unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Kontexten in ihren Erzählungen verwenden oder als Teil ihrer andauernden Identitätskonstruktion annehmen.


10.2 Umstände und Entscheidungsfreiheit


Aus diesem Grund entschloss ich mich, die große Materialmenge aus den 120 narrativen Interviews in drei Generationengruppen zu unterteilen, um diese umfangreiche Stichprobe in all ihrer Komplexität besser für die Endauswertung aufbereiten zu können. Ich schrieb ein eigenes Kapitel für jede Gruppe. Das erste umfasste die Erzählungen von Menschen, die vor dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden, und trug die Überschrift: Damals wurde nicht danach gefragt, was man wollte (ein Zitat aus einer der Geschichten). Es muss betont werden, dass die 120 Interviews in den 1990er Jahren erhoben und um die Jahrhundertwende herum ausgewertet wurden.

Das erste Kapitel bestand aus einer Stichprobe von alten Menschen, die in einer traditionellen Gesellschaft aufgewachsen waren. Da die Geschichten am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts erzählt wurden, betont der Blick auf die Vergangenheit so-betreffs, impliziert jedoch nicht, dass die Bedeutung der „großen“ kulturellen Narrative in erzählten Lebensgeschichten abgenommen hat.

wohl die positiven als auch die negativen Aspekten einer relativ stabilen, von räumlicher Nähe, Knappheit, familiärer Abhängigkeit, Notwendigkeit, harter körperlicher Arbeit, geringer Bildung und lokalen Bindungen geprägten Gesellschaft, die heute im Wesentlichen nicht mehr existiert.


Bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts garantierten Eigentum und selbstständige Arbeit ein hohes Maß an Stabilität; Bindungen und Identität waren eng mit dem Wohnort verknüpft. Diese Kontinuität ändert sich in den folgenden 50 bis 60 Jahren radikal: eine Umwälzung, die sich in den Lebenserzählungen durch eine Betonung der verlorenen Stabilität und des Verlusts der vertrauten nachbarschaftlichen Umgebung manifestiert.


Er fuhr einen Asphaltkocher und hat im Winter in den Entwässerungsgräben gearbeitet. Dann musste er der Gewerkschaft beitreten. Für seine evangelikale Familie war das eine Sünde. Also haben sie ihn gefragt, ob er jetzt eine rote Socke geworden ist (Mann, geb. 1923).


Die resignative Einstellung angesichts von durch Geschlecht und soziale Schicht bestimmten Lebensbedingungen und -umständen führt zu einer Interpretation der Existenz, die die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg auf die Schultern einer kollektiven Gruppe verteilt und so dem Einzelnen einen Teil des Makels, im Leben zu wenig erreicht zu haben, abnimmt. Wenn sie ihr Leben und ihre Leistungen rückblickend bewerten, sagen viele der älteren Erzähler: „So haben Landarbeiter halt damals gelebt“ oder „So waren eben die Umstände!“ „Für Frauen war das nicht möglich.“ Eine Erzählung über das Bemühen, unter sehr schwierigen äußeren Umständen zurechtzukommen, wertet das Individuum sogar auf, da persönlicher Erfolg oder Misserfolg nicht nur eine Frage der eigenen Leistungen ist. Die typische Konf-


130 In dieser Hinsicht deckt sich dieses Ergebnis meiner Forschung stark mit Antikainen u.a. (vgl. 1996).
10.2 Umstände und Entscheidungsfreiheit


Eine andere interessante Konsequenz dieser Interpretation des traditionellen Lebens betrifft die Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Abgesehen von der abendlichen Dämmerstunde, die eine Pause zum Spielen, Geschichten erzählen, Tanzen oder einfach nur zum stillen Zusammensein bot, hatten viele Kinder die meiste Zeit Aufgaben zu erfüllen: Sie mussten arbeiten und den Erwachsenen helfen. Und doch sind die einzigen Erzähler, die im Rückblick auf diese Kindheit davon sprechen, sich nicht gewollt gefühlt zu haben, diejenigen, die nicht gemeinsam mit ihren Eltern aufgewachsen sind. Die meisten hatten das Gefühl, gebräucht zu werden, und viele sprechen auf sehr positive Weise von dem Gefühl, mitzuarbeiten und Teil einer Gemeinschaft zu sein.


10.3 Aufbruch und Emanzipation


1956 haben sich meine Eltern ein Auto gekauft. Dann haben wir jeden Sonntag nach der Kirche einen Ausflug gemacht. Meine Großmutter hatte die Hälfte des Autos bezahlt, also war sie natürlich mit von der Partie. Normalerweise hatten wir Kaffee dabei, also haben wir einen Tisch und Klappsessel aufgestellt, aber nur der Sessel von meinem Vater hatte eine Rückenlehne (Frau, geb. 1946).

Die alten Familienmuster, einschließlich der privilegierten Stellung des Vaters und der wohlzogenen Kinder, die taten, was von ihnen verlangt wurde, lösten sich auf. Eine Rebellion gegen Autoritäten stand vor der Tür. Die Erzählerin von oben fährt fort:

Als ich auf der weiterführenden Schule war, habe ich mich gegen meine Mutter aufgelehnt. Mein ganzes Leben lang war ich sonntags zur Christenlehre und mit ihr in die Kirche gegangen, aber jetzt war mir das total egal. Ich bin auch nicht mehr mit ihnen zusammen in den Urlaub gefahren, ich bin ihr auf die Nerven gegangen und habe ihr ständig gesagt, wie blöd sie ist. Und dann hat mir mein verhasster Mathelehrer keine Erlaubnis gegen Autoritäten stand vor der Tür. Die Erzähler erklären und erzählen von ihren Schicksalen:

Es gibt nicht mehr nur den einen Weg, dem man zu folgen hat. Im Hinblick auf Lebensstil, kollektive Überzeugungen und Einstellungen werden verschiedene Wege ausprobiert. Die Erzähler erklären und begründen den Weg, den sie eingeschlagen haben – im Unterschied zur älteren Generation, die sich nicht dafür zu rechtfertigen brauchte, dass sie diesem oder jenem Weg folgten, denn die Richtung war ja durch die Tradition bereits vorgegeben. Die Alten erzählten von ihrem Schicksal auf emotionale Weise: Es war entweder gut oder schlecht; entweder hatte man Glück oder nicht. Jetzt hingegen ist das Leben mit seinen wachsenden Möglichkeiten eine Sache der eigenen Entscheidungen, und im Rückblick konstruieren die Erzähler Erklärungen. Viele junge Leute stürzen sich in Experimente, furchtlos und voller


Individualisierung und kulturelle Emanzipation beinhalten die Möglichkeit der Abkehr von einer Lebensform, die durch ererbte Lebensumstände determiniert ist. Doch wenn wir die große neue Welt betreten, um ihre Möglichkeiten auszuprobie-

Wertvoll ist, wer von der Gemeinschaft gebraucht wird – und wessen Arbeitskraft gebraucht wird. So war es früher. Im Vergleich dazu ist individuelle Wertschätzung – d.h. für seine besonderen Eigenschaften als Individuum geschätzt zu werden – bedeutend afformativer, aber zugleich ist es sehr viel schmerzhafter, wenn diese Wertschätzung verweigert wird.

Die Angehörigen der Rebellen-Generation tragen die Erinnerungen an die Welt, die sie hinter sich gelassen haben, noch in sich – versteckt in Fotoalben oder in den Erzählungen über die Vergangenheit. Ihre Mütter waren zumeist Hausfrauen, und es gab weniger Geschwister als in vorherigen Generationen. Vielen Kindern wurde größere Aufmerksamkeit zuteil, was sich positiv auf ihr Selbstvertrauen auswirkte. Diese Stabilität und Sicherheit verstärkten ihren Mut auszubrechen und das auszuprobieren, was das Leben in der Nachkriegszeit zu bieten hatte.


10.4 Sich selbst finden


Die Idee der Persönlichkeitsentfaltung ist ein Modell für die Konstruktion von Identität, das offenkundig vom modernistischen Diskurs durchdrungen ist. Aber die Idee der Persönlichkeitsentfaltung hat auch einen dynamischen Aspekt, da neue Be-


Die Idee der Persönlichkeitsentfaltung wird in einigen Erzählungen von einer Denkfigur behindert, die eventuell aus der östlichen spirituellen Philosophie stammt und der Idee Vorschub leistet, man müsse zunächst an sich selbst arbeiten und sich selbst lieben lernen, bevor man in der Lage ist, sich mit der Außenwelt auseinanderzusetzen. Mehrere junge Menschen mit schwach ausgeprägtem Selbstwertgefühl sprechen davon, Kurse zur Persönlichkeitsentfaltung besucht zu haben.

Zwei Jahre lang habe ich Sexualität und Selbstentfaltung unterrichtet, nach dem Motto „Lerne, dich selbst zu lieben“. Das war eine extrem optimistische Sache, den anderen Mädchen die Werkzeuge an die Hand zu geben, die ich auch erhalten hatte, und zu fühlen, wie sie die Grenzen des Individuums zurückdrängen konnten (Frau, geb. 1976).

Es ist das Privileg von Lehrenden und Therapeuten, anderen Menschen etwas zu geben. Trotz des Diskurses um das Selbst als finalem Fokus kann die Teilnahme an verschiedenen Kursen (einschließlich Kursen zur Persönlichkeitsentfaltung) Möglichkeiten für interpersonale Beziehungen eröffnen. Wenn jemand aufmerksam ist und zuhört, fühlen sich die Kursteilnehmenden unter Umständen ebenfalls besser. Das Problem mit diesem Diskurs vom Selbst besteht jedoch darin, dass die Teilnehmenden (im Gegensatz zur Lehrerin) aktiv werden müssen, sobald sie in der Lage sind, sich selbst genug zu lieben, um sich anderen Menschen zuwenden können.

Einige Erzähler berichten von dem Schmerz, den sie bei dieser inneren Selbstprüfung erfahren haben. Alkohol- oder Drogenmissbrauch bieten eine Möglichkeit zu vergessen. Ein obdachloser Drogenabhängiger sagt Folgendes:


Einen Raum, eine Beziehung, eine Umgebung zu haben, wo man sein kann und sich angenommen fühlt, ist ein grundlegendes, existenzielles Bedürfnis. Es ist extrem schwierig, sich einen Ausweg aus missbräuchlichen Praktiken zu erkämpfen, wenn

die Flucht in Drogen oder Alkohol den einzigen Kontext darstellt, in dem man „überall sein kann“.


Ein weiteres erstaunliches Merkmal der narrativ konstruierten Identitäten in dieser Generation ist das Bedürfnis, immer alles unter Kontrolle zu haben – vielleicht eine weitere Verteidigungsstrategie gegen eine scheinbar chaotische Welt.


Der Erzähler möchte ein guter Mensch sein. Egoismus hält er für falsch, und er verteidigt sein Selbstkonzept eines autonomen und reflektiert-kontrollierten Individuums.


10.5 Narrative kollektive Identität

Charles Taylor zufolge betonen verschiedene Deutungsrahmen die Suche nach Bedeutung und narrativer Artikulation:

But the invocation of meaning also comes from our awareness of how much the search involves articulation. We find the sense of life through articulating it. And moderns have been acutely aware of how much sense being there for us depends on our powers of expression. Discovering here depends, is interwoven with, inventing. Finding a sense to life depends on framing meaningful expressions which are adequate. There is thus something particularly appropriate to our condition in the polysemy of the word “meaning”: lives can have or lack a point; while it also applies to language and other forms of expression. More and more, we moderns attain meaning in the first sense, when we do, through creating it in the second sense (1989, S. 18).


Die kollektive Identität kann durch neue Erfahrungen und zunehmende Mobilität infrage gestellt werden. Bei der Begegnung mit neuen Menschen – so wir denn auf sie zugehen und in einen Dialog mit ihnen treten – können unsere Deutungsrahmen neu ausgehandelt werden. In der Begegnung erweitert sich unser Rahmen, wenn wir – mit Gadamer (1965, S. 288) gesprochen – in der Lage sind, „nicht nur unsere eigene Partikularität, sondern auch die des anderen zu überwinden“. Bewegen wir...

11 Personale Identität

11.1 Das Selbst nach der Postmoderne

Aus den zahlreichen Lebenserzählungen, die ich im Laufe der Jahre erhoben habe, ragt der Wunsch, als Individuum gesehen und respektiert zu werden, besonders deutlich heraus. Ungeachtet aller Unterschiede ist es ein lebenslanges menschliches Bedürfnis, in einem kulturellen Raum in einer gemeinsamen Welt anerkannt zu werden. Sein zu dürfen, ohne uns von Erfahrungen oder Erzählungen, die wir als Teil unserer Identität empfinden, distanzieren zu müssen, erscheint äußerst wichtig. Die Verleugnung oder Verdrängung der Vergangenheit, insbesondere wenn sie durch Dritte erzwungen wird, kann sehr problematisch sein, wie Charles Taylor betont:

We want our lives to have meaning, or weight, or substance, or to grow towards some fullness, or however the concern is formulated that we have been discussing in this section. But this means our whole lives. If necessary, we want the future to “redeem” the past, to make it part of a life story which has sense or purpose, to take it up in a meaningful unity (...). To repudiate my childhood as unredeemable in this sense is to accept a kind of mutilation as a person; it is to fail to meet the full challenge involved in making sense of my life (1989, S. 50, Herv. i. Orig.).

Ich halte es für wichtig, den sozialen Charakter des Sinnstiftungsprozesses zu unterstreichen. Wenn wir verwirrenden Erfahrungen auf uns allein gestellt einen Sinn geben sollen, können wir uns leicht in Produkten unserer Einbildung verstricken. Andererseits kann die ständige Anpassung oder Assimilation an die Erwartungen unserer Umwelt eine Beschneidung mit sich bringen, die dem Wachstum nicht förderlich ist. Aber was heißt es eigentlich, die Person zu sein, die ich bin? Was ist unter der Idee der personalen Identität zu verstehen?


Ich habe die Auffassung vertreten, dass der kulturelle Raum, in dem eine Lebensgeschichte erzählt wird, eine extrem wichtige Rolle spielt. Im Folgenden werde ich daher der Frage der personalen Identität hauptsächlich unter dem Aspekt der

Interaktion im kulturellen Raum nachgehen und dabei Anregungen einiger herausragender Philosophen aufnehmen.

In Sources of the self diskutiert Taylor die Bedeutung des Anderen als ursprünglicher Quelle unseres Lebens und unserer Identität sowie die Bedeutung des Angerufen-Seins. Er schreibt:

The close connection between identity and interlocution also emerges in the place of names in human life. My name is what I am “called”. A human being has to have a name, because he or she has to be called, i.e. addressed. Being called into conversation is a precondition of developing human identity, and so my name is (usually) given me by my earliest interlocutors (1989, S. 525).

Mein Name ist ein Kennzeichen meiner personalen Identität, das mir von Dritten verliehen wurde. Wenn aber niemand meinen Namen ruft, dann benötige ich auch keinen.


The who of discourse is an achievement, an accomplishment, a performance, whose presence to itself is admittedly fragile, a performance, subject to forgetfulness and semantic ambiguities. But in all this there is still a unity and a species of self-identity, secured not by an abiding substratum but rather by an achieved self-identity, secured through a transversal extending over and lying across the multiple forms of speech and language games without coincidence with any of them. This transversal dynamics, effecting a convergence without coincidence, defines the unity, presence, and identity of the self. And they are a unity, presence, and identity that are concretely manifest in narration, in the telling of the story by the who of discourse, emplotting the multiple and changing episodes of her or his endeavors (ebd., S. 33).


The situating of speakers, authors, and actors within an intentionality of embodiment functioning at the interstices of activity and passivity, doing and suffering, vitalizes and enriches the self as a source of empowerment. This recognition of dynamics of bio-power in the life of the self announces a more robust sense of self-identity into the domain of embodied action. It is in this wider perspective that self-identity appears in the guise of self-consistency and existential continuity (ebd., S. 62).

Nach Schrags konzeptuellem Modell haben wir nicht einen Körper, sondern wir sind körperhaft. Er wendet sich gegen Dualismus und Subjekt-Objekt-Dichotomien; der Körper ist kein Objekt, sondern ein lebendiger Körper.

Wir begegnen der Welt, beteiligen uns aktiv und passiv an verschiedenen Praktiken und bilden über die gelebte Erfahrung ein narratives Selbst aus. Schrag versteht das Erzählen nicht im Sinne einer Repräsentation von etwas, sondern in einem ontologischen Sinn. Eine ontologische Konzeption des Erzählens impliziert, dass unser Erleben narrativer Natur ist. Schrag teilt Carrs Ansichten zur Ontologie des Narrativen und verweist auf dessen Kommentar: „[N]arrative form is not a dress which covers something else but the structure inherent in human experience and action“ (ebd., S. 43, Herv. i. Orig.).

Schrags zufolge stellen unsere Handlungen und Erzählungen eine Reaktion auf andere Handlungen und Erzählungen dar; sie sind kreativ in Bezug auf das, was


132 Die Diskussion darüber, ob das Narrative abbildender oder ontologischer Natur ist, wird (zugunsten des Letzteren) z.B. von Somers und Gibson aufgegriffen: „One aspect of many new works in narrative studies, however, is especially relevant to our understanding of how identities are constituted, namely the shift from a focus on representational to ontological narrativity. Philosophers of history, for example, have previously argued that narrative modes of representing knowledge (telling historical stories) were representational forms imposed by historians on the chaos of lived experience (Mink 1966; Hayden White 1984). More recently, however, scholars […] are postulating something much more substantive about narrative: namely, that social life is itself storied and that narrative is an ontological condition of social life. Their research is showing us that stories guide action; that people construct identities (however multiple and changing) by locating themselves or being located within a repertoire of emplotted stories; that ‘experience’ is constituted through narratives; that people make sense of what has happened and is happening to them by attempting to assemble or in some way to integrate these happenings within one or more narratives; and that people are guided to act in certain ways, and not others, on the basis of the projections, expectations, and memories derived from a multiplicity but ultimately limited repertoire of available social, public, and cultural narratives“ (Calhoun 1994, S. 38). Auch Freeman behauptet: „Human life is itself narratively structured“ (2004, S. 63). An die vorherigen Kapitel anschließend neige auch ich zu einer ontologischen Sichtweise. Ich stimme der These zu, dass Menschen den Geschehnissen über Erzählungen Sinn verleihen, denke jedoch nicht, dass ausnahmslos jede Erfahrung narrativ konstituiert ist. Ein ontologisches Konzept des Narrativen wird gestützt durch das in diesem Buch propagierte Verständnis des autobiografisch-episodischen Gedächtnisses, die Idee der narrativen Kognition, unsere Konzeption und Erfahrung eines begrenzten Zeitraumes sowie die auf neuropsychologischen Erkenntnissen basierende Theorie der stellvertretenden Erfahrung. Dennoch: Mündliche wie schriftliche Erzählungen sind symbolisch-ästhetische Konstruktionen, bei denen auf mehr oder weniger kreative Weise verfügbare kulturelle Diskursformen zur Anwendung kommen, von denen einige aus Repräsentationen der Erfahrung zusammengestellt werden und andere ursprünglich gar keine narrative Form hatten.

The otherness of the other needs be granted its intrinsic integrity, so that in seeing the face of the other and hearing the voice of the other I am responding to an exterior gaze and an exterior voice rather than carrying on a conversation with my alter ego (ebd., S. 84).\(^{133}\)


Die Sprache ist ein Zeichensystem, das den individuellen Sprechakt transzendiert; ebenso geht das Selbst durch Handeln über den gegenwärtigen Status quo hinaus. Aber Schrag spricht über Transzendenz noch in einem radikalern Sinne und bezieht sich dabei auf die Diskussion der „radikalen Exteriorität“ bei Lévinas. Wir benötigen Transzendenz, so Schrag, „in its guise of radical alterity, as a critical principle. (…) It relativizes the culture-spheres and installs a vigilance over their claims and presuppositions, curtailting any temptations to achieve a God’s-eye view of the panorama of human history“ (ebd., S. 124). In dieser radikalen Hinsicht und in ihrer Funktion als kritisches Prinzip hilft uns die Transzendenz, ideologische Hegemonien in jeder Sphäre zu vermeiden. Er plädiert für eine dynamische Transversalität als Gegenentwurf zu Relativismus und Einheit und führt in Anlehnung an Kierkegaard und Lévinas noch einen weiteren Aspekt der Transzendenz ein: „an ethic of the fitting response“ (ebd., S. 92) über Reziprozität und Rückzahlung hinaus. Abschließend bemerkt er:

\(^{133}\) Als körperhafte, kontextuell situierte Lebewesen verfügen wir nicht über eine allwissende, auktoriale Sicht auf das Panorama der Menschheitsgeschichte. Sowohl historische Schriften wie auch die bescheideneren Lebenserzählungen sind jeweils aus einer bestimmten Perspektive heraus erzählt; in der Fiktion allerdings ist es ironischerweise möglich, einen allwissenden Erzähler zu erschaffen.

Transcendence in its threefold function as a principle of protest against cultural hegemony, as a condition for a transversal unification that effects a convergence without coincidence, and a power of giving without expectation of return stands outside the economies of science, morality, art, and religion as culture-spheres (ebd., S. 148).


11.2 Das Selbst als ein Anderer


In seiner zweiten Abhandlung verwendet Ricoeur einen pragmatischen Ansatz für die Analyse von Äußerungsakten in situierten Gesprächen. Ein Sprechakt kann


lokutionär, illokutionär oder perlokutionär sein. Ein Sprecher kann mit seiner Äußерung auf etwas verweisen oder etwas tun – versprechen, beten, urteilen, drohen und so weiter – aber Ricoeur behauptet, dass alle Äußerungen ein Element des Handelns beinhalten. In einer Fußnote zu Récanaty schreibt er:


Die Tatsache, dass interlokutionäre Akte raum-zeitlich situiert sind, ist ein wichtiger Punkt. Sprechakte setzen einen Zuhörer voraus, an den die Äußerung gerichtet ist. Ricoeur erläutert:


Nachdem er beschrieben hat, wie die deiktischen Ausdrücke ich, du, hier und jetzt die Äußerung in einer bestimmten Weltsteil verankern, vergleicht Ricoeur die beiden Abhandlungen und die beiden Aspekte der Person: der Sprecher und die „Person“, die durch die Referenz identifiziert wurde.


Die zeitliche Dimension des Selbst kommt in der fünften Abhandlung zu Identität und Erzählung ins Spiel. Ricoeur unterscheidet zwischen der Selbigest (idem-Identi-
11.2 Das Selbst als ein Anderer


Zugleich hat der Leib (als unser Eigenleib) eine vermittelnde Funktion in der Struktur des In-der-Welt-Seins: „Hinzu kommt, dass aufgrund der Vermittlungsfunktion des Eigenleibes innerhalb der Struktur des In-der-Welt-Seins das Selbsteinheitsmerkmal der Leiblichkeit sich auf die Struktur der Welt als einer leiblich bewohnnten erstreckt“ (ebd., S. 184).


Die Kapitel über das Erzählen sind von zentraler Bedeutung, weil die narrative Konfiguration einen Bezug zu Ethik und Moralität herstellt, die in den folgenden Teilen des Buchs untersucht werden. Die hypothetische Form einer Erzählung positioniert sie zwischen Deskription und Präskription. Die ethische Dimension der personalen Identität impliziert zeitliche Kontinuität und Permanenz, die erforderlich sind, um eine Person zu sein, auf die andere zählen können. Die Verantwortlichkeit wird einer gewissen Permanenz in der Zeit und im Charakter zugeschrieben; wiederum ist es also der Andere, der den Ausgangspunkt für die Verantwortlichkeit des Selbst bil-

135 In seiner Diskussion über Praktiken bezieht sich Ricoeur auf Aristoteles’ Konzept der „phronesis“, oft übersetzt als Klugheit oder praktisches Urteilsvermögen. „Phronesis“ hat ethische Implikationen, da sie praktiziert wird, um das Gute zu tun.
det. Es gibt kein Selbst ohne den Anderen, der nach Reaktion und Verantwortungsübernahme verlangt. Die Priorität, die der Responsivität eingeräumt wird, grenzt das Konzept des Selbst sowohl gegen einen Mangel an Konstanz als auch gegen eine rigide Form von Konstanz ab.


In der letzten Abhandlung begibt sich Ricoeur auf den Weg zu einer Ontologie des Selbst und greift dabei auf die Schriften von Heidegger und Levinas zurück. Ein Selbst muss das zufällige Hier und Jetzt der Gegenwart transzendieren, und die Ontologie ergibt sich aus einer analogen Einheit der Handlung. Ricoeur führt Heideggers Konzept der Sorge ein: „Das Sein des Selbst setzt die Ganzheit einer Welt voraus, die den Horizont seines Denkens, seines Tuns, seines Fühlens, kurz, seiner Sorge, bildet“ (ebd., S. 374). Ricoeur diskutierte Levinas’ radikale Unterscheidung zwischen dem Anderen, den wir imaginieren und durch Repräsentation mit Demselben assimilieren (und dem wir somit die Andersheit verwehren), und dem Anderen, der uns mit seiner Stimme anruft:


Das ganze Buch hindurch spielt Bezeugung – vor Anderen ein Zeugnis unserer Wahrhaftigkeit und Verlässlichkeit abzulegen – eine zentrale Rolle. Identität, verstanden als die Antwort auf die Frage, wer gerade spricht, handelt, erzählt und für sein Handeln einsteht, wird bezeugt und bestätigt. Doch Ricoeur weist darauf hin, dass


Der Frage der Beziehung zum Anderen wird auch in seinem Buch La mémoire, l’histoire, l’oubli (dt. Gedächtnis, Geschichte, Vergessen, 2004) wieder aufgegriffen:


Ricoeur beendet seine Ausführungen, indem er uns an einen weiteren Aspekt des Erinnerns und des Vergessens erinnert: das Loslassen von altem Groll und Ungerechtigkeiten. Er beschließt sein Buch mit der folgenden Erklärung:

Unter der Geschichte, das Gedächtnis und das Vergessen.
Unter dem Gedächtnis und dem Vergessen, das Leben.
Das Leben zu schreiben aber ist eine andere Geschichte.
Unvollendetheit (ebd., S. 777).


11.3 Kontinuität und Wandel


Normalerweise erinnern wir uns an Orte und Personen so, wie wir sie zuletzt gesehen haben. Wiederbegegnungen nach längerer Trennung machen die Veränderungen offensichtlich: Das Kind ist gewachsen, die Erwachsenen sehen älter aus. Migranten, die nach langer Zeit wieder ihr Heimatland besuchen, sind womöglich verwirrt vom Ausmaß der Veränderungen. Wenn wir als Erwachsene an die Schule zurückkehren, die wir als Kinder besucht haben, ist das Klassenzimmer geschrumpft.

138 Später, in Verbindung mit dem Verlust anderer geliebter Menschen, habe ich gelernt, dass die Integration umso schwerer fällt, je radikaler die Verwandlung im Zuge der Krankheit (wie z.B. bei manchen Krebsarten) war, und es weitaus länger dauert, sich wieder an den Menschen zu erinnern, wie er vor der letzten, durch Krankheit und Tod bestimmten Phase ausgesehen hat.
11.3 Kontinuität und Wandel

Das Paradox der Identität, die Kontinuität über Veränderungen und Transformati-
onen hinweg, ist eine grundlegende Erfahrung, die zu einer Vielzahl an Erklärungen

139

Nach Damásio (vgl. 2000) umfasst jede Begegnung, die wir mit der Welt haben,
bewusst oder unbewusst die Sinneswahrnehmung und das Gefühl, dass dies mir ge-
schieht; unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen sind körperhaft. Wenn ich in die
Landschaft zurückkehre, in der ich aufgewachsen bin, erlebe und spüre ich meine
gegenwärtige Begegnung mit dieser Landschaft; gleichzeitig erinnere ich mich aber
auch an Interaktionsmomente in derselben Umgebung, die vielleicht 40 oder 50 Jahre
zurückliegen. Zu diesen körperhaften, autobiografischen Erinnerungen zählen auch
die physischen und emotionalen Interaktionen von Kindern oder jungen Menschen
mit ihrer Umwelt. Ich (in der Gegenwart), wenn ich mich an ein früheres Ich („ich“
as Kind in der Interaktion mit der Umgebung) erinnere, erkenne sowohl die Diffe-
renz als auch die Identität. Die Umgebung wird in derselben Dualität erkannt. Die
Gegenwart und die Vergangenheit der Hügel und Wälder: Es sind dieselben, trotz
aller Differenzen.

Eine von mehreren Autoren (vgl. Damásio 2000; McAdams1996)140 vorgebrachte
Erklärung für das Paradox von Wandel und Kontinuität, der zufolge das „ich“ (I)
der sich fortwährend wandelnde Teil des Selbst ist, der nur in der flüchtigen Gegen-
wart existiert, während „ich“ (me) die Quelle der Kontinuität und Stabilität darstellt,
erscheint mir zu simpel.

Wenn wir uns an Episoden in situier ten Kontexten erinnern und uns Geist und
Körper im Austausch mit der Umgebung ins Gedächtnis rufen, können wir sowohl
die Differenz als auch die Kontinuität zwischen der gegenwärtigen Situation, dem
gegenwärtigen Hier- und-Jetzt-erinnernden Selbst und dem erinnerten Selbst in ei-
er anderen Interaktion in einem anderen raumzeitlichen Kontext erfahren. Die kör-
perhafte Erinnerung an die Bewegung in Zeit und Raum zwischen verschiedenen
Kontexten hilft uns (innerhalb gewisser Grenzen141), Ereignisse zu datieren, indem
wir die physische Bewegung auf eine abstrakte Zeit übertragen und das Vergehen
der Zeit erleben. Jenseits der hochgradig selektiven Fragmente des autobiografischen
episodischen Gedächtnisses, die in einem bestimmten Moment auftauchen können
und aus denen eine Version einer Lebenserzählung konstruiert werden kann, gibt es
ein implizites Bewusstsein körperhafter Kontinuität, ein implizites Bewusstsein der
körperhaften Verlaufsweg, der Lebensreise durch Zeit und Raum. Ich habe diesen
Weg in Zeit und Raum trotz aller Veränderungen in meinem Körper zurückgelegt.

Zugleich kann die Erinnerung an eine Episode, das Denken daran und das Spre-
chen davon in unterschiedlichen Situationen zu Rekonstruktionen im Gedächtnis

139 Beike, Kleinknecht und Wirth-Beaumont schreiben: „This change/stability paradox is one of the
thorniest dilemmas in the study of self, and a number of different solutions have been offered”

140 Die Unterscheidung zwischen Ich (I)-Selbst und ich (me)-Selbst variiert bei den verschiedenen

und unsere Probleme mit der Präzision dieser Funktion.

Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung. DOI 10.3278/14/1119w


Dass in der Autonoesist die Betonung sowohl auf der Zukunft als auch auf der Vergangenheit liegt, ist sehr wichtig. Denn bei der personalen Identität geht es nicht nur um das Vergangene, sondern auch um das Werden, um zukünftige Versionen des Selbst, die in neuen Begegnungen zum Vorschein kommen.142 Veränderungen fallen nicht so stark ins Auge, wenn wir anderen Menschen nahe sind und sie beinahe täglich sehen. Die Wahrnehmung ist dann so häufig und die Veränderungen so minimal und graduell, dass sie uns gar nicht auffallen. Wir nehmen hauptsächlich die Kontinuität wahr. Unsere situierte Selbst-Wahrnehmung ist kontinuierlich, aber Erinnerungen, Bewegungen in andere Umgebungen und die Reaktion anderer Menschen rufen unser Gefühl für Wandel und Transformation hervor. Radikale Veränderungen im alltäglichen Leben können das Gefühl der Kontinuität erheblich stören. Radikale Veränderungen in der Welt um uns herum sind unter Umständen nur äußerst schwer zu integrieren.


Wie bereits erwähnt spielt Narration eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses und des autonoetischen Bewusstseins. Und Narration spielt eine unabweisbare Rolle bei der kontinuierlichen Konstruktion der Identität über die in der interpersonalen Interaktion hervortretenden Versionen des Selbst hinweg. Die Geschichten, die wir von unseren Familien und von anderen Menschen in unserem Umfeld erzählt bekommen, sind die erste Quelle der personalen Identität. Wir sind Teil der Geschichten Anderer, und sie sind Teil unserer Geschichten. Manche Geschichten werden wieder und wieder erzählt, werden vielleicht sogar zu Markenzeichen; andere Geschichten sind bald wieder vergessen. Über die verschie-

142 Vgl. Lightfoot (2004, S. 36), der Bachtin und Winnicott zitiert, wenn er sagt: „We experience ourselves within a liminal space between what is and what could be.”
densten Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten hinweg ein gewisses Maß an narrativer Kohärenz herzustellen ist ein dynamisches, lebenslanges Projekt. Identität ist ein performativer Akt, aber natürlich umso mehr, wenn die Umgebung sich verändert. Vertrautheit, Gleichheit und Stabilität fordern die Identität nicht heraus, auch wenn die altersbedingten Veränderungen universell sind.

Die narrative Konstruktion von Kohärenz impliziert, dass es einen kulturellen Raum zur Aushandlung von Bedeutung gibt. Es handelt sich dabei um eine dialogische, unvollendete Leistung. Wie von Schrag, Lévinas und Ricoeur dargelegt, haben der Andere sowie unsere Beziehung zum Anderen auf grundsätzliche Weise Auswirkungen auf die Konstruktion der personalen Identität.


Trotz der Pluralität von Erzählungen, die alle auf der körperhaften Reise durch das Leben beruhen, bedeutet das Bewahren, die Person, der wir begegnen, als individuelle Andere anzuerkennen, die einen spezifischen Weg durch Raum und Zeit zurückge-
12 Aktive Staatsbürgerschaft und biografisches Lernen

12.1 Politische Bildung

Neben dem Bedürfnis, als Individuum gesehen und respektiert zu werden, gab es noch einen weiteren Punkt, der aus der Menge der erhobenen Lebenserzählungen hervorstach, nämlich der Wunsch, anderen Menschen von Nutzen zu sein. Obwohl nicht alle der Auffassung waren, dass ihnen dies in ihrer aktuellen Lebenssituation möglich sei, wurde doch generationenübergreifend von der positiven Erfahrung gesprochen, einmal jemand anderem geholfen zu haben.


Im Jahr darauf war ich an einem angewandten narrativen Forschungsprojekt zum Thema aktive Staatsbürgerschaft auf europäischer Ebene beteiligt.143 Dieses Forschungsprojekt bestätigte die Bedeutung von Partizipation und Zugehörigkeit sowie des Bedürfnisses, sich nützlich zu machen. Es zeigte, dass demokratische politische Bildung einen Weg hin zur oben beschriebenen europäischen Vision darstellen könnte.

Anhand von Lebenserzählungen (wie in Kap. 8 beschrieben) und einem sich daraus anschließenden qualitativen Interview befragten wir politisch aktive Bürgerinnen und Bürger in mehreren Ländern Europas, um etwas über ihre Kompetenzen und Werte zu erfahren sowie darüber, wie sie sich diese angeeignet hatten. Insbesondere fragten wir nach der Rolle nicht-formaler Erwachsenenbildung für das Erlernen aktiver bürgerschaftlichen Engagements.


143 Das Konzept der aktiven Staatsbürgerschaft ist eng mit Lebenslangem Lernen verbunden. Im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ heißt es, das Lebenslange Lernen sollte Beschäftigungsfähigkeit, aktive Staatsbürgerschaft, persönliche Entwicklung und sozialen Zusammenhalt fördern.


Wie bereits erwähnt bestand das von Kant inspirierte Bildungsziel („Aufklärung“) darin, die unmündige Bevölkerung von ihrem Aberglauben zu befreien und ihr eine Bildung zu ermöglichen, die sie darin bestärken würde, auf ihre eigene Vernunft zu vertrauen („sapere aude“). Denn das rationale, autonome Individuum galt zu Beginn des modernen demokratischen Zeitalters als Ideal und Bedingung der Möglichkeit demokratischer Partizipation.144 Die Aufklärung war eng mit der Emanzipation von der traditionalen Gesellschaft und dem Aufbau des Nationalstaats verbunden. Selbst heute bleibt der Glaube an individuelle Autonomie und universelle Vernunft ein lebendiges Erbe des späten achtzehnten Jahrhunderts, auch wenn sich die Demokratie in der heutigen Gesellschaft zumindest im europäischen Kontext mit anderen, dringenden Fragen konfrontiert sieht.

Ricoeur stand, wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, universalistischen Vorstellungen von individueller Autonomie kritisch gegenüber und betonte die grundsätzliche Undefinierbarkeit der Demokratie. Ich schließe mich seiner Kritik also an, als sie das Risiko betont, die bedeutsame Beziehung zum Anderen zu stark zu reduzieren, und es scheint mir dringend geboten, dass wir den neuen Herausforderungen der heutigen Gesellschaft im Hinblick auf die politische Bildung und demokratische Erziehung ins Auge sehen. Infolge gesellschaftlicher, nationaler und globaler Veränderungen müssen wir heute den Zusammenhang zwischen Staatsbürgerschaft, Bildung und Lernen neu denken.


144 In Habermas’ Schriften über Kommunikation und Demokratie (1981) hält die Idee der universellen Vernunft bis heute nach.


We are living through bewildering times where the conduct of education is concerned. There are deep problems that stem from many origins – principally from the changing society whose future shape we cannot foresee and for which it is difficult to prepare a new generation (S. 121).

Bruner betont die Bedeutungsaushandlung und die Entwicklung kultureller Werkzeuge, die es uns ermöglichen, in einer sich wandelnden Welt zu leben, und zwar nicht als passive oder ohnmächtige Opfer, sondern als am fortwährenden Prozess der Neuerschaffung, Neuinternperation und Neuverhandlung von Kultur aktiv Beteiligte. Ein finnischer Gewerkschafter aus dem Projekt zu bürgerschaftlichen Kompetenzen brachte seine aktuelle Sorge zum Ausdruck:

Gewerkschafter: Irgendwie habe ich Angst, dass ich in dieser Welt, die sich ständig ändert, nicht zurechtkommen könnte. Es geht alles so schnell. Das ist eine echte Herausforderung.

Interviewerin: Wovor genau haben Sie denn Angst?147

Gewerkschafter: Ich meine, die Arbeit für die Gewerkschaft, was ich bislang so gehört habe; ich habe meine Laufbahn da mit diesem Kurs begonnen, den sie da anbieten, und dann gehe ich dahin und alle überbieten sich darin, wer die meisten Meetings in seinem Terminkalender hat. Wie kann ich das steuern und kontrollieren, wenn

146 Das Konzept der kulturellen Werkzeuge ist von Vygotsky inspiriert.
147 Die Nachfrage zeigt, dass die finnische Interviewerin in diesem Fall entgegen der Anweisungen am Ende des Interviews in eine Gesprächssituation mit dem Befragten geraten ist.

gleichzeitig alles Mögliche in der Welt passiert (...). Ich möchte mich am liebsten immer nur auf eine Sache konzentrieren, und dann auf die nächste; ich hasse es, wenn ich ein Stückchen Kuchen hier essen muss und das nächste Stück woanders und so weiter, bis mir der Kuchen überhaupt nirgends mehr schmeckt. (...) Wie kann ich mich weiterbilden, um mit diesen vielen Aufgaben zurechtzukommen, die bei der Gewerkschaftsarbeit und in der sich ändernden Welt anfallen? Und welche Bildungswerkzeuge werden von mir in Zukunft erwartet. Zurzeit denke ich, dass ich genau Werkzeuge habe, mit denen ich arbeiten kann, aber sind meine Werkzeuge vielleicht in einer Woche schon veraltet, und muss ich dann verzweifelt nach neuen Werkzeugen suchen? Diese nervenaufreibende Unsicherheit darüber, was man braucht und wann – ist es das, oder kommen auch mal wieder einfachere Zeiten?

Wir können nicht so tun, als stünde die Zeit still, wir können nicht alles steuern und kontrollieren, und nur sehr selten können wir uns ausschließlich auf eine Sache konzentrieren. Auch können wir nicht so tun, als seien wir irgendwann ein für alle Mal fertig ausgebildete und kompetente Erwachsene, die es nicht nötig haben, noch etwas dazuzulernen.


In other words, the democratic project is not maintained automatically, by itself, through simple social reproduction. Citizenship learning is the main instrument for this purpose. (...) Currently, the balance between project and method, between ideal and reality can be affected by two challenges: erosion of democratic virtue; establishing legitimacy through passive consent and acceptance (Council of Europe 2000, S. 12).

Das EDC-Projekt, das der Untersuchung der neuen Herausforderungen für die politische Bildung gewidmet war, kam zu zwei Schlussfolgerungen. Die eine lautete: „learning democratic citizenship involves a constant need for a normative code” (verkörpert in den Menschenrechten); die zweite betraf die Bedeutung des Zusammenleben-Lernens („learning to live together“).


In der Budapest-Erklärung (Council of Europe 1999) einigten sich die Minister auf einer Konferenz während des EDC-Projekts auf folgende Vision. Demokratische Staatsbürgerschaft:
- constitutes a lifelong learning experience and a participative process developed in various contexts;
- equips men and women to play an active part in public life and to shape in a responsible way their own destiny and that of their society;
- aims to instill a culture of human rights which will ensure full respect for those rights and understanding of responsibilities that flow from them;
- prepares people to live in a multicultural society and to deal with difference knowledgeably, sensibly, tolerantly, and morally;
- strengthens social cohesion, mutual understanding, and solidarity;
- must be inclusive of all age groups and sectors of society.


We do not adequately conceptually understand how this learning takes place. The emphasis in the past by pedagogy on what should be taught has resulted in the “how” issues being largely unaddressed. Learning has, in the main, been taken for granted (Council of Europe 2000, S. 31).


12.2 Kompetenzen für aktive Staatsbürgerschaft


Trotz der unterschiedlichen Kontexten, in denen die Interviews geführt wurden, gab es wiederkehrende Themen, Einstellungen und Aussagen zu den Bedingungen und Kompetenzen, die für die aktive Partizipation in einer sich rasant verändernden Welt nötig sind. Die wichtigsten Kompetenzen oder „kulturellen Werkzeuge“ für die aktive demokratische Staatsbürgerchaft sind im Folgenden aufgeführt.\(^\text{150}\)

**Selbstausdruck**


**Zugehörigkeit**


\(^\text{150}\) Die Übereinstimmung zwischen mehreren der hier aufgeführten Kompetenzen und den in Kapitel 7 genannten Merkmalen narrativer Kompetenz ist keineswegs zufällig. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, sind die aufgeführten Merkmale narrativer Kompetenz zum Teil das Ergebnis meiner angewandten Biografieforschung, und das hier vorgestellte Forschungsprojekt hatte besonders großen Einfluss auf meine diesbezüglichen Überlegungen.

Aufmerksamkeit und Sensibilität für unterschiedliche Codes

Bedeutungsaushandlung

Identität


**Externalisierung**


**Wissen**

In vielen Interviews wird die Bedeutung des Wissens betont: in erster Linie politisches Wissen, aber auch soziales, geschichtliches und kulturelles Wissen. Zwar werden viele Kompetenzen für aktives bürgerschaftliches Engagement auf informalem Wege in verschiedenen *communities of practice* erworben, aber dennoch darf die Verantwortung der formalen und nicht-formalen Bildungseinrichtungen bezüglich der

---


**Empowerment**


Ich glaube auch, dass man nicht in einer Stadt leben kann, ohne sich am sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben zu beteiligen, wenn man nicht, wenn man egoistisch lebt, und das möchte ich nicht. Sich anderen zuzuwenden ist schon für sich genommen so eine Art Therapie, vor den anderen zu stehen. Unsere eigenen Probleme werden ganz klein angesichts der Schwierigkeiten in den Familien, Gewalt, Aggression, die Kinder, die die einzig en in der Familie sind, die den Aufstieg durch Bildung schaffen, während ihre Eltern, die nicht arbeiten, schließlich vor der Ungerechtigkeit der Situation kapitulieren. (…) Ich habe alles durch mein ehrenamtliches Engagement gelernt, ich konnte wachsen und mich gemeinsam mit meinen Kindern weiterentwickeln und sie deshalb auch besser verstehen. Ich denke, die beiden wichtigsten Dinge

---


**Werte und Einstellungen**


Das Lernen in allen Lebensbereichen (lifewide learning) findet ohnehin statt, egal, was wir mit unserem Leben anstellen, aber die Lernergebnisse unterscheiden sich erheblich. Lernprozesse, die dem demokratischen Zusammenleben und der aktiven Beteiligung an zukünftigen Lebensprojekten dienen, umfassen den gesamten Menschen und fördern die Entwicklung von Kompetenzen für eine sinnerfüllte Interaktion.

12.3 Demokratie lernen


Viele der Befragten haben es gelernt, als Schauspieler, Musiker, Tänzer oder Erzähler auf einer Bühne zu stehen. In der Lage zu sein, vor ein Publikum zu treten und vor anderen Menschen etwas vorzutragen, trägt neben der Freude am kreativen Engagement zur Entwicklung von persönlichem und gesellschaftlichem Mut bei, der für eine demokratische Beteiligung sehr wichtig ist. Die Fähigkeit zu planen, zu organisieren und verschiedene Tätigkeiten auszuführen, ist eine weitere Kompetenz, die in Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten und nicht-formaler Bildung erwähnt wird. Es steht völlig außer Zweifel, dass die nicht-formale Bildung eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Kompetenzen für eine aktive Staatsbürgerschaft spielen kann. In Dänemark haben seit der ersten demokratischen Staatsverfassung die Volkshochschulen (folkehojskoler) diese Rolle übernommen, wenngleich sich die Herausforderungen an die demokratische Partizipation, und mit ihnen die entsprechenden Bildungsanforderungen, über die Jahre natürlich verändert haben.

Nachdem dieses Forschungsprojekt beendet war, nahm eine dänische Volkshochschule gemeinsam mit Partnern aus fünf europäischen Ländern die Herausforderung an und rief die TEACH-Kurse (Teaching European Active Citizenship) ins Leben, die auf Grundlage der Befunde des erwähnten Forschungsprojekts gestaltet wurden. Die Kurse entwickelten sich mit der Zeit weiter, inspiriert durch die professionelle Erfahrung der Dozenten. Der In-Service-Training-Kurs ist heute Bestandteil des Comeni...
us-Grundtvig-Kursangebots der Europäischen Kommission und wird für Lehrende und Ausbildende aus ganz Europa an verschiedenen Standorten angeboten. Bis jetzt wurden insgesamt 15 Kurse durchgeführt; der letzte fand im Februar 2010 in Mailand statt. Das Ziel des Programms wird in den Kursunterlagen und auf der Website folgendermaßen formuliert:

The general aim of the TEACh Courses is to improve the training of persons involved in non-formal education in the area of teaching active citizenship. The teachers/trainers participating in the courses will acquire first-hand knowledge about the competencies related to active citizenship and methods for teaching these competencies. Thus equipped, they will improve the quality of education in their home institutions, will raise the awareness of citizens and increase participation in democracy.

The course addresses such competencies and aptitudes as:

- self-expression
- intercultural dialogue, negotiation
- belonging, inclusion
- attentiveness und sensitivity
- openness, externalization
- empowerment
- knowledge
- values und attitudes


Bei unserer Forschung entdeckten wir die Kompetenzen anhand der Auswertung der Interviews, und wir erfuhren auch etwas über ihren Erwerb. Die meisten Kompetenzen erwuchsen aus der Praxis. Trotz der unvermeidbaren Frustrationen schuf das gemeinsame aktive Engagement für eine positive Entwicklung der nahen Zukunft neue Bindungen, lokale Verankerung, Sinnhaftigkeit und Kohärenz; zugleich führte es bei den Beteiligten zu einer Verbesserung ihres Wissens und ihrer Fertigkeiten. Aber auch die nicht-formale Bildung war von Bedeutung, nicht zuletzt als Kontext, um neue Leute kennenzulernen und etwas gemeinsam auf die Beine zu stellen. Diese Befunde bekräftigen die Ergebnisse früherer Arbeiten aus der Biografieforschung im Hinblick auf die Bedeutung einer komplexen und polykontextuellen Identitätsbildung. Es scheint, dass Qualität und Bandbreite des biografischen Lernens\textsuperscript{151} für

---


\textsuperscript{151} Vgl. Kapitel 9. Der Begriff „biografisches Lernen“ bezieht sich auf die erzählte Erfahrung von Lern-
die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten, wie sie oben aufgeführt sind, immens wichtig sind.

Die Interviews zeigten zudem ganz deutlich zwei Stolperfallen auf. Zum einen können rasante Transformationen und Bewegungen zwischen vielen verschiedenen Kontexten zu Stress, Unsicherheit und Angst vor Fragmentierung und dem Verlust des sicheren Bodens führen, wenn jemand nicht über die Werkzeuge verfügt, um diese Erfahrungen zu integrieren. Zum anderen stellt auch ein zurückgezogenes Leben ohne Engagement und mit verengtem Blick eine große Gefahr dar.

Die Gefahr ist natürlich, dass man ins andere Extrem fällt und viel mehr als nötig in sich geht, und dass man sich dann umdreht und sagt, dass man sich nur noch um die Dänen kümmert, oder dass man sich nur noch um die eigene Familie kümmert, oder dass man sich nur noch um den Beruf kümmert, und das war’s. Das ist eine Gefahr in der heutigen Zeit, und manche Leute sind darin gefangen (dänischer Mann, geb. 1972).

Die Leute werden ganz schnell engstirnig, und bald interessieren sie sich nur noch für die eigene Nasenspitze, das eigene kleine Haus oder die Eigentumswohnung, weil ihnen das reicht, aber ich finde es wichtig, raus in die Welt zu gehen (dänischer Mann, geb. 1979).


Ich bin gerne mit Leuten zusammen, die relativ offen und tolerant sind. (…) Ja. Also Leute, die viel gereist sind, oft umgezogen sind, verschiedene Dinge gesehen haben, eine gewisse Reife haben, eine gewisse Offenheit, eine gewisse Toleranz gegenüber Unterschieden. Es sind doch die Unterschiede, die in dieser Welt für Probleme sorgen; genauer gesagt das Unwissen über den Anderen, der unterschiedlich ist. (…) Es kommt darauf an nachzudenken, zu analysieren und dann etwas anzunehmen oder abzulehnen. Aber viele Menschen sind dazu nicht in der Lage. Weil sie in einer ziemlich engen Welt leben, wollen sie sich nicht öffnen. Und dann. Wiederholen sie und führen das fort, was ihnen gezeigt wurde (französische Frau, geb. 1968).

prozessen in den verschiedenen „communities of practice“, an denen eine Person im Laufe ihres Lebens teilnimmt.


Es liegt eine gewisse traurige Ironie in dem scheinbaren Widerspruch zwischen einerseits dem Bedürfnis, als Individuum gesehen und respektiert zu werden, das sich bei der Analyse der zahlreichen Lebenserzählungen herauskristallisiert hat, und andererseits dem Mangel an Bereitschaft, dem fremden Anderen dasselbe Recht zuzubilligen.


Ein Ergebnis der Forschung zur aktiven Staatsbürgerschaft war die Betonung des Wissens; politisches, kulturelles, gesellschaftliches und historisches Wissen. Es ist daher dringend nötig, die politische Bildung auf verschiedenen Ebenen (einschließlich der formalen Bildung) zu intensivieren, um die im Memorandum über Lebenslanges Lernen und in der Budapester Erklärung formulierte Vision erfolgreich umzusetzen. Wenn zu viele passive Bürger sich warum auch immer entscheiden, sich nicht aktiv an der Gestaltung des Gemeinwesens zu beteiligen, ist der gesellschaftliche Zusam-

menhalt in Gefahr. Eine weitere Konsequenz besteht darin, dass zu vielen Bürgern die Möglichkeit vorenthalten wird, sich als Menschen zu fühlen, die durch ihre Mitarbeit an ihrer persönlichen und unserer gemeinsamen Zukunft einen Beitrag zur Gesellschaft leisten und dazugehören; ganz zu schweigen von den Menschen, denen in manchen Ländern sogar die fundamentalen Bürgerrechte verwehrt werden.

13 Bildungsperspektiven und Abschlussbemerkungen

„We feel, therefore we learn“ lautet die Überschrift eines Beitrags von Immordino-Yang und Damásio über „The Relevance of affective and social neuroscience to education“ (2007). Die Autoren halten fest:

Modern biology reveals humans to be fundamentally emotional and social creatures. And yet those of us in the field of education often fail to consider that the high-level cognitive skills taught in schools, including reasoning, decision making, and processes related to language, reading, and mathematics, do not function as rational, disembodied systems, somehow influenced by but detached from emotion and the body. (...) In brief, learning, in the complex sense in which it happens in schools or the real world, is not a rational or disembodied process; neither is it a lonely one (2007, S. 3f.).

Sie weisen darauf hin, dass die Kultur, in der wir eingebettet sind, emotionales, soziales und moralisches Feedback zu unseren Handlungen gibt, das uns dabei unterstützt, mit der Umgebung zurechtzukommen und auf angemessene Weise auf sie zu reagieren. Unsere von sozialen und moralischen Verhaltensregeln geprägte Erfahrung von Freude und Schmerz hilft uns, in einer ambivalenten Welt zu überleben. Emotionale und soziale Funktionsfähigkeit ist extrem wichtig, um in komplexen Situationen auf differenzierte Weise reagieren zu können. Immordino-Yang und Damásio schreiben weiter: „[T]he aspects of cognition that are recruited most heavily in education, including learning, attention, memory, decision making, motivation, and social functioning, are both profoundly affected by emotion and in fact subsumed within the processes of emotion“ (ebd., S. 7).

Sie schließen mit dem Hinweis auf das Innovationspotenzial in der Lehr-/Lernforschung und -praxis im Licht dieser neurobiologischen Erkenntnisse zur grundlegenden Bedeutung der Emotionen, und sie fordern weitere Forschung zu den Implikationen dieser Erkenntnisse für die Bildung.

Anzuerkennen, dass emotionales und soziales Feedback (auch) kulturell geprägt ist, führt allerdings in der heutigen Gesellschaft zu einem zusätzlichen Problem. Da viele Menschen einen Zusammenprall der Kulturen erleben, erhalten sie auch widersprüchliches Feedback aus den verschiedenen communities of practice, an denen sie im Laufe ihres Lebens teilnehmen. Dies stellt eine weitere Herausforderung für

152 Die Autoren sprechen über Patienten mit Gehirnschäden, die für die Reaktionen anderer Menschen auf ihr Verhalten unempfindlich sind. Diesen Patienten fehlt „der emotionale Kompass“; im Gegensatz zu Personen ohne derartige Gehirnschäden verlieren sie die Fähigkeit, angemessene Entscheidungen zu treffen. Wahrscheinlich sind die in Kapitel 4 diskutierten, angenehmen und unangenehmen allgemeinen Erfahrungsmuster – Katherine Nelsons MER (mental event representation) – in hohem Maße durch kulturelles Feedback beeinflusst.

153 Vgl. in Kapitel 10 den Abschnitt „Sich selbst finden“.


Weitere Forschung ist nötig, um die Auswirkungen eines unerwarteten emotionalen und sozialen Feedbacks infolge eines Zusammenpralls der Kulturen zu beschreiben und zu verstehen. Auch müssen wir herausfinden, wie wir dieses Problem in Bildungskontexten angehen können, damit Lernprozesse nicht behindert werden. Aufmerksamkeit und Sensibilität für unterschiedliche Codes, im vorherigen Kapitel als eine der Kompetenzen für demokratische Staatsbürgerschaft erwähnt, sind im Hinblick auf dieses Problem vermutlich von Interesse.

Neurobiologie und Neuropsychologie werden die Bildung zweifellos weiter beeinflussen, je besser wir verstehen, wie sich soziale Interaktionen auf unser Gehirn auswirken und wie und was wir lernen. Die Freude, die wir beim Ausüben bestimmter Tätigkeiten empfinden, und auch unsere Abneigung gegenüber anderen Tätigkeiten, zeigen Spuren des emotionalen, sozialen und moralischen Feedbacks, das wir in verschiedenen communities of practice im Laufe unseres biografischen Lernens erhalten haben, womöglich vor langer Zeit oder längst vergessen. In den Lebenserzählungen sind mir diesbezüglich mehrere erstaunliche Begebenheiten aufgefallen. Die Erzähler berichten von Erinnerungen an positive Interaktionen in ihrer Kindheit – Situationen, in denen sie gemeinsam mit einer Person, die sie sehr mochten, einer bestimmten Aktivität nachgegangen sind – und später zeigt ihre Berufswahl oder ein wichtiges Hobby eine Verbindung zu dieser Kindheitserfahrung. Das Erlebnis von negativen Interaktionen in Lernkontexten kann ebenfalls einen schwerwiegenden Einfluss auf die zukünftige Lernbegeisterung haben.

Die Gehirnentwicklung ist ein wichtiger Aspekt der sozialen und emotionalen Einflüsse auf Lernprozesse und die kognitive Entwicklung. Im Anschluss erläutert er, wie Angst und Furcht die Neugierde zunichten und das Lernen behindern können. Negative Erfahrungen prägen sich tief ein und verringern die menschliche Erkündungsfreude. Der Fokus auf der Lernumgebung ist ein wichtiger Aspekt der sozialen und emotionalen Einflüsse auf Lernprozesse und die kognitive Entwicklung. Im Anschluss erläutert er, wie Angst und Furcht die Neugierde zunichten und das Lernen behindern können. Negative Erfahrungen prägen sich tief ein und verringern die menschliche Erkündungsfreude. Der Fokus auf der Lernumgebung ist ein wichtiger Aspekt der sozialen und emotionalen Einflüsse auf Lernprozesse und die kognitive Entwicklung.

von der Teilnahme profitiert zu haben. Die Bedeutung der Lernerträge betrifft mehr als nur die Möglichkeit, Lob und Anerkennung für die eigenen Leistungen zu ernten und dadurch das Selbstvertrauen zu stärken. Der Erwerb neuer Kompetenzen impliziert die potenzielle Teilnahme an neuen communities of practice. Fahrradfahren zu können ist eine Voraussetzung dafür, mit anderen Kindern um die Wette zu fahren, genau wie die Beherrschung einer Fremdsprache es uns ermöglicht, mit Fremden zu kommunizieren, die nicht unserer Muttersprache mächtig sind. Wir dürfen nicht vergessen, dass eine zentrale Lernmotivation darin besteht, eine bestimmte Tätigkeit zu erlernen und dann auszuüben, und zwar meistens in einem sozialen Kontext, und dass Wissens- und Kompetenzgewinn in dieser Hinsicht entscheidend sind.


Das Geschichtenerzählen spielt für die Art und Weise, wie sich unser Gehirn beim Lernen entwickelt, sehr wohl eine wichtige Rolle. Cozolino und Sprokay schreiben:

"Throughout the life span, we all need others who show interest in us, help us feel safe, and encourage our understanding of the world around us. Brains grow best in this context of interactive discovery and through cocreation of stories that shape and support memories of what is being learned (2006, S. 11)."

Die Autoren fahren fort:

In times of fear and anxiety, the verbal centers of the left hemisphere tend to shut down, impairing the semantic and narrative aspects of learning that are central to academic success. Decreasing stress as a part of teaching balances hemispheric functioning and activates semantic and narrative processes (ebd., S. 15).

In der Erwachsenbildung schreiben sie dem Erzählen zwei wichtige Rollen zu: Die eine ist die Erzählung des Lernenden, die ich als biografisches Lernen bezeichnet habe, und ihre Auswirkungen auf die zukünftige Teilnahme an weiteren Lernprozessen; die andere betrifft die Tatsache, dass Erzählungen aufgrund ihrer breiten neuronalen Basis eine „belastbarere Matrix für das Gedächtnis“ darstellen. Es ist leichter, sich an eine Geschichte zu erinnern als an eine Liste. Es ist leichter, etwas zu lernen, das Sinn ergibt und bedeutungsvoll ist. Auch Kathleen Taylor betont die Notwendigkeit sinnerfüllter Lernprozesse, insbesondere solcher, die Selbstreflexion und Bedeutungskonstruktion beinhalten, und plädiert für mehr kognitive Komplexität (2006, S. 72).


155 Mit unterschiedlichen Versionen, unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlichen Genres bestimmter Geschichten zu arbeiten, kann allerdings eine fantastische Übung sein (vgl. Horsdal 2003b).


156 Zugleich ist dieses Material hervorragend für die Diskussion von kulturellen Unterschieden, unterschiedlichen Perspektiven und Lebensstrategien geeignet.
Ein weiterer Weg, sich dieser Art von Reflexion anzunähern, besteht darin, die Teilnehmenden an Kursen der Erwachsenenbildung dazu zu ermuntern, narrative Interviews mit anderen Personen durchzuführen (außerhalb des Bildungskontextes) und sie in der entsprechenden Methodologie zu unterweisen. Im Anschluss daran habe ich die Kursteilnehmer gebeten, die Geschichten, die sie gemeinsam mit den Erzählern ko-konstruiert hatten (vgl. Kap. 8), im Kurs laut vorzulesen. Die Wirkung dieser mündlich kommunizierten Lebenserzählungen auf die Lerngruppe, einschließlich ihrer Dozentin, ist fantastisch.


Der fruchtbare Raum zwischen Rigidität und Chaos, in dem sich neue Bedeutungen herausrkristallisieren (vgl. Siegel 1999), kann für manche Menschen ein gefährlicher Raum sein. Rossiter (1999) zufolge treten Menschen, die Angst vor der Zukunft haben, weil sie ihre narrativen Identitätskonstruktionen bedroht, dem Risiko einer transformierten oder gar zerstörten Identität dadurch entgegen, dass sie sich bei der Begegnung mit sich wandelnden Umständen an ihr vorheriges Selbst klammern und


In vielen Ländern ist die Vielseitigkeit des Bildungsangebots jedoch begrenzt. Wenn wir uns eine Gesellschaft vorstellen, in der nur der Erwerb jenes Wissens betont und gefördert wird, das man braucht, um die Aufgaben am Arbeitsplatz zu erfüllen, den reproduktiven Pflichten nachzukommen und sich passiv von den Medien unterhalten zu lassen, dann haben wir eine sehr düstere Vision vor Augen. In einer solchen Albraum-Gesellschaft wären Erzählungen nur von äußerst begrenztem Nutzen, und es gäbe kein Mittel, um den Geschichten, die einem tagtäglich vorgesetzt werden, etwas entgegenzusetzen.

Eine gänzlich andere Vision ist die Vorstellung einer Gesellschaft, die in vielgestaltigen Bildungsumfeldern Möglichkeiten zum lebensweiten und Lebenslangen Lernen bietet, in denen Großzügigkeit, Diversität, Vielseitigkeit und Kreativität hohen Stellenwert genießen und in denen Kinder und Erwachsene lernen, Geschichten voller Poesie und Leidenschaft zu erzählen.

Das sich entwickelnde Gehirn ist gekennzeichnet durch zunehmende neuronale Integration, die auf ein Mehr an Plastizität und Komplexität ausgerichtet ist. Der sich entwickelnde Geist kann auf ähnliche Wiese beschrieben werden, nämlich als zunehmende Integration von Erfahrungen, die auf ein Mehr an Flexibilität und Komplexität ausgerichtet ist. Da der Geist an keine physischen Grenzen stößt, kommt noch die Erweiterung des Horizonts durch neue Erfahrungen und neue Erzählungen von Erfahrungen hinzu. Der Erwerb narrativer Kompetenzen in unterschiedlichen, für Aushandlungsprozesse offenen kulturellen Räumen kann diese Entwicklung fördern und uns leichter zu der Einsicht führen, dass wir miteinander verwoben und voneinander abhängig und zugleich gleich und unersetzbar sind. Vielleicht kann er uns auch helfen, die Art und Weise, wie wir auf andere Menschen und andere Lebewesen in unserer gemeinsamen Welt reagieren und uns ihnen gegenüber verhalten, ein wenig zu verbessern.


Erzählungen sind vielleicht ein Weg, allen Menschen eine Stimme zu geben, so dass eines Tages sogar unsere Führer uns als menschliche Wesen betrachten.

Literatur

Alheit, P. u.a. (Hg.) (1995): The Biographical Approach in European Adult Education. Wien
Auriat, N. (1992): Autobiographical Memory and Survey Methodology: Furthering the bridge between two disciplines. In: Conway, M. u.a. (Hg.): a.a.O.


Bruner, J. (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA


Bruner, J. (1996): The Culture of Education. Cambridge, MA


Cicchetti, D./Beeghly, M. (Hg.) (1990): The Self in Transition: Infancy to childhood. Chicago
Conway, M. u.a. (Hg.) (1992): Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory. Dordrecht
Council of Europe (2000): Education for Democratic Citizenship. DECS/EDU/CIT.


Gustafsson, J./Ramian, K. (Hg.) (2003): Livshistorier – en vej til det menneskelige. Århus


Hudson, J. (2002): “Do you Know what We’re Going to Do this Summer?” Mothers talk to preschool children about future events. In: Journal of Cognition and Development, H. 1, S. 49–71
Hyvärinen, M. u.a. (Hg.) (2010): Beyond Narrative Coherence. Amsterdam


Mørch, S. (Hg.) (2004): Pædagogiske Praksisfortællinger. Århus


Bibliografie


Proust, M. (1954): A la recherche du temps perdu. La Pléiade


Reed, E. (1994): Perception is to Self as Memory is to Selves. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.


Schacter, D./Scarry, E. (Hg.) (2001): Memory, Brain, and Belief. Cambridge, MA

Schemmann, M./Bron Jr., M. (Hg.) (2001): Adult Education and Democratic Citizenship, Bd. IV. Krakow


Tasse, S. (Hg.) (2000): Reforms and Policy: Adult education research in Nordic countries. Trondheim
Tøsse, S. (Hg.) (2000): Reforms and Policy: Adult education research in Nordic countries. Trondheim
Trevarthen, C. (1993): The Self Born in Intersubjectivity: The psychology of an infant communica-
Walther, A. u.a. (Hg.) (2002): Misleading Trajectories: Integration politics for young adults in Europe. Opladen
Wenger, E. (1999): Communities of Practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, MA

London
London
West, L. u.a. (Hg.) (2007): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult
and Lifelong Learning: European perspectives. Frankfurt a.M.
forms of knowledge. In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
a.a.O.
ory, H. 1, S. 1–33
Environment. New York
Cicchetti, D./Beeghly, M. (Hg.): a.a.O.

Zusammenfassung


Durch die Kombination von drei unabhängigen, ineinander verschränkten Dimensionen des Erzählens – das körperhafte, das kognitive und das soziokulturelle Erzählen – konzentriert sich die Autorin auf die Lebenserzählung als einer symbolischen Ausdrucksform, in der kulturelle Konstruktionen die Möglichkeit für interpersonalen Interaktionen bieten. Das Buch skizziert außerdem den Einfluss des kulturellen und sozialen Umfelds auf unsere jeweils einzigartigen narrativen Erinnerungen, verbunden mit unseren eigenen Bewegungen im Raum. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass das Erzählen und der Austausch menschlicher Geschichten die wichtigste Methode darstellen, wie wir Sinnzusammenhänge herstellen und unserem eigenen Sein Bedeutung verleihen.


Abstract

Both interest in and understanding of narrative analysis had developed rapidly in recent years and is now a mainstream element of research across many disciplines. In this book, the author illustrates as many facets as possible of the stories people tell about their lives. She demonstrates the interconnectedness between engagements in narrative research and shows that the theoretical understanding of the nature of narrative is bound up with the methods for biographical narrative research. Through a combination of three independent, connected narrative dimensions, an embodied, a cognitive and a socio-cultural narrative, the author focuses on life story narratives as symbolic expressions where cultural constructions allow for interpersonal interaction. This book also outlines the influence cultural and social environments have upon our own unique narrative memories coupled with our own physical movements in space. The author concludes that the telling and exchanging of human narratives is the primary way of making sense and creating meaning of our own being.

This book brings together neuro-physiology, philosophical perspectives and research data and methodology to formulate a new understanding of narrative analysis. It will also help you to produce and analyze your own narrative interviews and perform biographical research. Innovative and thought-provoking, this book will cut across disciplines and be of interest to all students at advanced undergraduate and post-graduate level and researchers in Education, Social Sciences and Humanities.
Die Autorin

Marianne Horsdal ist Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität von Süddänemark. Sie gilt als führende internationale Spezialistin auf dem Gebiet der Erzählforschung.
Kontakt: horsdal@sdu.dk
Wir machen Inhalte sichtbar

Freier Zugang zu DIE-Publikationen

wbv-open-access.de bietet Ihnen kostenlos Zugriff auf Publikationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e.V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).

Sie erhalten:
• wissenschaftliche Publikationen zum kostenlosen Download
• eine Vielzahl an Texten als Grundlage für eigene Untersuchungen und Publikationen sowie die Möglichkeit zur Weiterverbreitung – unter Nennung des Urhebers
• Print als Service: Zusätzlich zur kostenlosen Variante können Sie die Publikationen auch als gedruckte Ausgabe über den wbv-Bookshop bestellen.

Das Angebot wird laufend aktualisiert und erweitert. Wir informieren Sie mit unserem Newsletter über Neuerscheinungen und Entwicklungen rund um das Open Access-Portal.

Tragen Sie sich unter wbv.de/newsletter ein und gehen Sie mit uns Open Access!

wbv-open-access.de