

Andrea Zajac

Lernende verstehen – Lernen ermöglichen

**Ein Beispiel hermeneutischer Fallrekonstruktion in der
beruflichen Weiterbildung und mögliche Auswirkungen auf
Lernberatung und Professionalisierung**

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2009

**Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen**

Hauptberichterstatter:	Prof. Dr. Norbert Vogel
Mitberichterstatter:	Prof. Dr. Josef Schrader
Dekan:	Ansgar Thiel
Tag der mündlichen Prüfung:	16.02.2010

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe und dass ich sie selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Andrea Zajac

Schömberg, Februar 2009

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	7
I Die berufliche Weiterbildung im historischen Gefüge und ihre aktuelle Situation in der Phase gesellschaftlichen Umbruchs	9
1 Verortung der beruflichen Weiterbildung in der neueren Geschichte	9
2 Die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung der BRD und ihre Auswirkung auf die berufliche Weiterbildung	13
2.1 Gesellschaftliche und soziale Veränderungen	13
2.2 Wirtschaftliche Umstrukturierungen	16
2.3 Gesetzliche Arbeitsförderung	22
3 Bedeutung der gesellschaftlichen und ökonomischen Transformation für die berufliche Weiterbildung	24
3.1 „Erfolg“ in der beruflichen Weiterbildung	24
II Antworten auf die neuen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung auf der Ebene der Professionalisierung; Stand der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung	29
1 Sozialwissenschaftliche Theorien der Professionalisierung	29
1.1 Einleitende Überlegungen.....	29
1.2 Max Webers Beitrag zur Theorie professionellen Handelns: Was hat der Zauberer, das der Priester nicht hat?.....	30
1.3 Institutionelle Erscheinungsformen und Professionalisierung	32
1.4 Das strukturfunktionalistische Modell der Professionen.....	34
1.5 Lizenz und Mandat.....	36
1.6 Fokussierung der professionellen Handlungslogik	37
2 Professionalisierung in ausgewählten Bereichen der Pädagogik.....	40
2.1 Sozialarbeit als bescheidene Profession	40
2.2 Professionalisierung des Lehrerberufes.....	43
3 Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	45
3.1 Auseinanderdriften von wissenschaftlicher Ausbildung und nichtpädagogischer Fundierung..	45
3.2 Aspekte einer professionalisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung	49
3.3 Programmatische Überlegungen im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Professionalität und Versuche ihrer Umsetzung	51
III Antworten auf die neuen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung auf der Ebene des Lehr-Lern-Prozesses; Stand der erwachsenenpädagogischen Forschung	61
1 Lehren und Lernen – Erzeugen oder Ermöglichen? Hinweise auf einen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.....	61
1.1 Begriffsvielfalt rund um das „Selbst“ und Hinweise auf eine neue Lernkultur	62
1.2 Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik: Selbstsorgendes Lernen innerhalb einer Pädagogik des Ermöglichens	68

1.3	Bildung innerhalb einer Didaktik des Ermöglichen – Verstehen als Grundkategorie subjektorientierten Lernens.....	73
2	Theoretische Implikationen für eine subjektorientierte Ermöglichungsdidaktik	75
2.1	Konstruktivistische Einflüsse auf einen subjektorientierten Lernbegriff.....	75
2.2	Subjektwissenschaftliche Grundlegung von Lernen	77
2.3	Biografie und Lernen.....	82
3	Ausgewählte Beispiele aus der erwachsenenpädagogischen Forschung.....	91
3.1	Biografie und Professionalität.....	91
3.2	Lernstrategien, Perspektiven und Widerstände	92
3.3	Verstehen von Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen	93
3.4	Professionalisierung über die Kompetenz der Erstellung von Selbstlernarchitekturen.....	94
4	Hermeneutisches Fallverstehen im Dienste des Verstehens Lernender und der Ermöglichung subjektorientierten Lernens	96
IV Empirischer Teil: Fallstudie.....		100
1	Methodische Überlegungen im Vorfeld der empirischen Studie	100
1.1	Methodenauswahl	100
1.2	Vorbereitung der Fallstudie.....	103
1.3	Datengewinnung	105
1.4	Datenanalyse.....	108
2	Fallstudie: Niklas A.....	114
2.1	Einleitende Angaben zur Person	115
2.2	Genografische Annäherung an den Fall	116
2.3	Sequenzanalytische Rekonstruktion des Falles und Verknüpfung der gewonnenen Hypothesen mit Erkenntnissen aus der Genogrammanalyse	151
2.4	Fallstrukturhypothese und ihre Entsprechung auf der Ebene einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie	186
V Bedeutung der Ergebnisse des empirischen Teils für Lehren und Lernen in der beruflichen Weiterbildung sowie für die Frage ihrer Professionalisierung.....		193
1	Lernen ermöglichen durch Fallverstehen: Lernberatung als Schnittstelle zwischen dem Verstehen Lernender und der Ermöglichung von Lernen.....	193
2	Fallrekonstruktion und Lernberatung als Schlüssel zur Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung.....	197
3	Ressourcen und Grenzen des hier vertretenen Ansatzes.....	199
3.1	Die berufliche Weiterbildung als „Motor“ der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	201
4	Anknüpfungsmöglichkeiten an weitere Konzepte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ..	204
VI Literaturverzeichnis.....		206
Anhang.....		218

Vorwort

„Die immer drängender werdenden globalen, technologischen, medizinischen, ökonomischen, politischen Probleme brauchen zu ihrer Lösung eine radikale Erweiterung des Wissens, der Urteilsfähigkeit und der geistigen Unabhängigkeit. Künftig kann man es sich nicht mehr leisten, das Lernen zu reglementieren, um lokale Machtstrukturen zu erhalten. Dieses würde einer Verschleuderung dringend notwendiger geistiger Ressourcen gleichkommen“ (Holzkamp 1996: 38). Ähnliche Bedenken formulierte zehn Jahre später auch Diethelm Wahl auf einem in Stuttgart stattfindenden Methodenkongress¹. Sich ebenfalls gegen einengendes Lernen und die damit einhergehenden Methoden der Erzeugungsdidaktik richtend, nahm er vor allem auch die immer noch allgegenwärtige Form des Unterrichts von Gruppen ins Visier. „Alle Untersuchungen weisen darauf hin, dass Lernen eine höchstindividuelle Sache ist. Eigentlich müsste man es verbieten, Gruppen zu unterrichten – also das, was ich im Moment auch praktiziere“, so sinngemäß Wahl in seinem Vortrag.

Beide Statements verweisen auf verschiedene Ebenen des Lehrens und Lernens. Gesellschaftlich-politische Machtstrukturen gerieten genauso ins Wanken wie Systeme der Schule und Erwachsenenbildung, aber auch Lehrende und Lernende selbst wären verunsichert, würde man eine konsequente Änderung der Lehr-Lernkultur nicht nur in der Theorie sondern auch in der Praxis einfordern.

In der Beobachtung und Reflexion solcher Irritationen ist die vorliegende Arbeit hervorgegangen aus einer mehrjährigen Beschäftigung am Berufsförderungswerk Schömburg, einer Einrichtung der SGB-gestützten und -finanzierten beruflichen Rehabilitation und Weiterbildung. Die Rückkoppelung der Beobachtungen und praktischen Erfahrungen mit Erkenntnissen aus der Soziologie und der Erwachsenenpädagogik, wie ich sie im Studium der beiden Fächer erworben habe und wie sie in den Zitaten von Holzkamp und Wahl angedeutet wurden, bewogen mich dazu, noch einmal einen Schritt aus der Praxis hinauszuwagen und mich von theoretischer Seite her zwei wesentlichen und, wie ich meine, miteinander verbundenen Aspekten der beruflichen Weiterbildung zu nähern. Den Lehr-Lern-Prozess unter subjektwissenschaftlichen Aspekten zu betrachten und seine Gestaltung auf interaktioneller Ebene in Zusammenhang zu setzen mit Überlegungen zur Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung, wurde so zum Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Dissertation.

¹ Den Vortrag mit dem Titel „Mit aktivierenden Methoden vom Wissen zur Handlungskompetenz“ hielt Diethelm Wahl innerhalb eines vom Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen / Ulm veranstalteten Methodenkongresses in Stuttgart im Oktober 2006.

All denjenigen Personen, die mir geholfen haben, dieses Moment immer wieder aufs Neue zu drehen, aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und weiterzudenken, sei an dieser Stelle gedankt: Prof. Dr. Norbert Vogel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forschungskolloquiums am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen, sowie Kristine und Margarete Mehl. Für die Möglichkeit der Durchführung der Interviews am Berufsförderungswerk Schömburg danke ich Wolfgang Martens und Charlotte Schmidt. Nicht nur für die Offenheit gegenüber meinem Forschungsvorhaben und die Bereitschaft zu kooperieren, sondern vor allem für die Chance, an und durch ihn zu lernen, gilt mein besonderer Dank dem zum Zwecke meiner Studie interviewten Teilnehmer der beruflichen Weiterbildung am Berufsförderungswerk Schömburg, Niklas A².

² Der tatsächliche Name des Teilnehmers wird aus Datenschutzgründen an keiner Stelle der Arbeit genannt.

Einleitung

Die Ausstattung der Lehrpersonen mit Wissen über die Grundlagen des Lernens sowie mit Methoden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und unterstützen, ist unbestritten wichtig und bildet einen Anfang des Umbruchs in der Lehr-Lernkultur. Dieser reicht jedoch aus meiner Sicht nicht aus, um Lernen in seiner Ganzheit zu erfassen. Vielmehr erfordert die zu Ende gedachte Orientierung am lernenden Subjekt ein hohes Maß an Fallverstehen, d.h. hermeneutische Kompetenz und der Einsatz dieser direkt an der lernenden Person wird notwendig.

Diese These soll in der vorliegenden Arbeit verfolgt und zwischen den beiden in der Erwachsenenpädagogik bisher getrennt verfolgten Forschungssträngen Professionalisierung einerseits und subjektorientiertes Lernen andererseits ausgelotet werden. Weil besonders stark von gesellschaftlichem, wirtschaftlichem und politischem Wandel betroffen und weil die Dringlichkeit einer professionellen Antwort auf die gegebenen Probleme hier besonders gegeben ist, soll mit Fokus auf die berufliche SGB-gestützte Weiterbildung³ anhand eines Falles die Möglichkeit des extensiv hermeneutischen Rekonstruierens exemplifiziert und gefragt werden, wie Fallverstehen für den Lehr-Lern-Prozess und gleichzeitig für die Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung nutzbar gemacht werden kann.

Dieser Gedanke spiegelt sich auch im Titel der vorliegenden Arbeit wider. Während Joachim Ludwig in seinem im Jahre 2000 erschienen Text „Lernende verstehen“ in vergleichbarer Weise den Weg der hermeneutischen Fallbetrachtung in den Dienst des Verstehens Lernender stellt, zeichnet sich der hier verfolgte Ansatz durch eine Präzisierung von Fallverstehen im Lehr-Lern-Prozess aus. Vor allem soll aber auch gefragt werden, wie die Ergebnisse für die Ermöglichung von Lernen und den Einsatz von Lernberatung – welcher Subjektorientierung und Lernermöglichung wesentlich unterstützen kann – nutzbar gemacht werden können. Damit ist auch die Seite der Professionalisierung pädagogischen Handelns angesprochen. Eben weil hermeneutisches Fallverstehen systematisch dazu führt, Lernende zu verstehen, ist der Weg zur Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung ebenso beschritten wie der der Lernermöglichung. So ent-

³ Die SGB-gestützte berufliche Weiterbildung ist insofern ein Sonderfall beruflicher Weiterbildung, als sich der Großteil der Teilnehmer in besonderen, schwierigen Lebenszusammenhängen befindet. Teilweise resultieren diese aus langjähriger Arbeitslosigkeit und/oder chronischen Krankheiten, deren Beeinträchtigungen häufig in die begonnene Weiterbildung hineinragen. Viele Teilnehmer haben aber auch nach Phasen der Arbeitslosigkeit die Hoffnung, mittels Aus- und Weiterbildung wieder in den Arbeitsmarkt integrierbar zu werden. Während solche Umstände für Teilnehmer der SGB-gestützten, beruflichen Weiterbildung geradezu typisch, sogar konstitutiv sind, stellt die Fragilität von Lebensläufen innerhalb der Postmoderne eine ebenfalls weite Verbreitung, ja Normalität dar. Insofern ist der SGB-gestützte Sektor der beruflichen Weiterbildung zwar ein Sonderfall, aufgrund seiner Strukturähnlichkeiten mit der Gesellschaft der Postmoderne könnte der hier vertretene Ansatz aber dennoch Erkenntnisse liefern, die auch andere Bereiche der Erwachsenenbildung und Weiterbildung tangieren.

stand in Anknüpfung an Ludwigs Begrifflichkeit der Titel „Lernende verstehen – Lernen ermöglichen. Ein Beispiel hermeneutischer Fallrekonstruktion in der beruflichen Weiterbildung und mögliche Auswirkungen auf Lernberatung und Professionalisierung“.

Wesentlicher Baustein meiner Dissertation stellt die Methode der hermeneutischen Fallrekonstruktion dar. Ihr Einsatz wird durch die Notwendigkeit des Verstehens von Lernen begründet, läuft aber darüber hinaus gewissermaßen auch als Hintergrundprogramm im Hinblick auf das Verstehen der beruflichen, SGB-gestützten Weiterbildung mit. Um den Ausdruck und die Gestalt dieses Weiterbildungssektors zu verstehen, macht es Sinn, seine „Biografie“, sein Werden, seine strukturellen Bedingungen und sein Verhalten dazu zu hinterfragen. Analog der Verstehensthese im Hinblick auf Lernende, erlaubt es der Erkenntniszuwachs über die berufliche, SGB-gestützte Weiterbildung zu fragen, wie dieselbe sich aufstellen und gestalten muss, um Veränderungsprozessen und den an sie gerichteten Ansprüchen gerecht zu werden.

Insofern wird im ersten Kapitel die berufliche Weiterbildung im Kontext der neueren Geschichte betrachtet und ihr Werden holzschnittartig nachgezeichnet. Die Veränderungen in der Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die Lebensgestaltung der in ihr lebenden Menschen, stellen die berufliche Weiterbildung vor neue Aufgaben. In Kapitel II wird deshalb erörtert, welche Antworten die sozialwissenschaftliche Professionalisierungsforschung bereithält, in Kapitel III wird gefragt, womit die erwachsenenpädagogische Forschung den neuen Anforderungen der beruflichen Weiterbildung begegnet. An die theoretische Diskussion anknüpfend, will die in Kapitel IV dargestellte Fallstudie mit Methoden der qualitativen Sozialforschung Lernen an einem bestimmten Falle untersuchen, gleichzeitig aber auch die Durchführung einer Fallrekonstruktion nach den Prämissen der Objektiven Hermeneutik und der Grounded Theory demonstrieren. Schließlich sollen im letzten Kapitel die Ergebnisse aus der Untersuchung rückgebunden werden an die theoretischen Grundlagen des subjektorientierten Lernens – d. h. an die Frage der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und den Ressourcen von Lernberatung – sowie an Ulrich Oevermanns Theorie der Professionalisierung.

I Die berufliche Weiterbildung im historischen Gefüge und ihre aktuelle Situation in der Phase gesellschaftlichen Umbruchs

1 Verortung der beruflichen Weiterbildung in der neueren Geschichte

Die gegenwärtigen Prozesse und Strukturen der beruflichen Weiterbildung haben sich in einem langen historischen Prozess herausgebildet. Dabei hat sie sich nicht nur dem jeweiligen Zeitgeschehen angepasst sondern hat es auch maßgeblich mitgestaltet und wesentliche Reformprozesse angeregt. Seit ihrem Ursprung begleitet die Erwachsenenbildung den Fortgang der Gesellschaft bis in die Moderne hinein und ist bewegendes Moment des gesamten historischen Ganges. Vor allem seit der realistischen Wende Mitte der 60er Jahre etablierte sich die berufliche Weiterbildung als legitimer Aufgabenbereich in der Erwachsenenbildung.

Noch in der Nachkriegszeit spielte die Bildung eher die Rolle eines Motors der kulturellen und politisch-demokratischen Neugestaltung Deutschlands⁴. Innerhalb eines umfassenden wirtschaftlichen und politisch-kulturellen Gesamtprogrammes war der Aufbau eines demokratischen Erziehungssystems wesentlicher Teil. Während sich die Sowjetunion in ihrer Besatzungszone strikt an den Prinzipien der Entnazifizierung und Entmilitarisierung orientierte und das Prinzip des Antifaschismus zur Maxime ihres erziehungspolitischen Handelns deklarierte, orientierten sich die Westalliierten darüber hinaus auch an universalgültigen Prinzipien wie Gerechtigkeit, Achtung der Menschenwürde, Toleranz und Völkerverständigung. Sie erkannten auch, dass dauerhafte kulturelle Veränderung und weitreichende Transformation der deutschen Militärstruktur ohne die Deutschen selbst nicht möglich war und banden folgerichtig ehemalige Offiziere in die Umsetzung ihres „Reeducation Konzeptes“ und in die „Educational Reconstruction“ mit ein. Die Umerziehung in der britischen Zone verfolgte außerdem einen Ansatz der interkulturellen Bildung: Europäisches Bewußtsein zu schaffen galt hier als politische Aufgabe. In ihrem differenzierten Bildungssystem fand man zahlreiche demokratisch orientierte Einrichtungen und Träger

⁴ In diesem Kapitel wird bewusst erst in der Nachkriegsepoche eingesetzt. Es gibt zwar auch zuvor relevante Ansätze zur beruflichen Erziehung, vor allem die Theorie Kerschensteiners, die staatsbürgerliche Erziehung und Berufserziehung miteinander verknüpft. Sie richtet sich jedoch an die Adresse Jugendlicher und war tatsächlich auch als Antwort auf die Frage der Erfurter Akademie der gemeinnützigen Wissenschaft: Wie kann man die männliche Jugend am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft erziehen? gedacht. Mit seinem Konzept gewann Kerschensteiner dann auch den Preis der Erfurter Akademie und seine Preisschrift von 1901 gilt bis heute als die Geburtsstunde der Berufsschule (Blankertz 1992: 207). Für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen gibt es natürlich auch zahlreiche Ansätze und Beispiele aus der Zeit vor dem 2. Weltkrieg. Sie beziehen sich jedoch in der Hauptsache auf den Bereich der Volkshochschule, die zu diesem Zeitpunkt konzeptionell betrachtet – allenfalls ansatzweise in den sogenannten allgemeinen Fortbildungsschulen, die wiederum als Ausläufer der Volkshochschule Ende des 19. Jahrhunderts bestanden, sich aber im Wesentlichen auch um die im Arbeitsleben stehenden Jugendlichen kümmerten – noch keine berufliche Weiterbildung betrieben hatte.

der Erwachsenenbildung mit einer hohen Zahl von Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen⁵.

Auch die französische Militärregierung regte die Gründung von Volkshochschulen in Städten an, sah ihre Aufgabe aber auch in der Herausbildung technischer Kräfte sowie in der Unterrichtung in Staatsbürgerkunde.

Wenngleich man in vielerlei Hinsicht an die Weimarer Tradition versuchte anzuknüpfen⁶, waren nach 1945 nur noch wenige Weimarer in verantwortlicher Position tätig⁷.

In den 50er Jahren ging deren Einfluss jedoch mehr und mehr zurück und eine neue Generation mit realistischem Pragmatismus bestimmte zunehmend die Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Für die neuen Anforderungen der Gesellschaft versuchte man neue Konzepte zu entwerfen. Die Erwachsenenbildung wurde zu einem gleichwertigen quartären Bildungsbereich. Die bisher von den Gewerkschaften getragene Arbeiterbildung spielte dabei eine besondere Rolle. In Zusammenarbeit mit den Volkshochschulen gründeten sie schon 1948 das Konzept „Arbeit und Leben“, in dem sowohl auf politische und soziokulturelle Themen abgehoben wurde, aber parallel dazu berufsorientierte Fach- und Elementarkurse Teil des Bildungsprogrammes waren. Diese Verzahnung von beruflicher und politischer Bildung mit dem Ziel des Erreichens von berufsspezifischer und allgemeiner Bildung gewann in den 60er Jahren mehr und mehr an Bedeutung und gipfelte in einer besonders intensiven Form der Arbeiterbildung im Ruhrgebiet, in der sogenannten „Revierarbeitsgemeinschaft für kulturelle Bergmannsbetreuung“ (Olbrich 2001: 339).

Die Sachverständigen aus dem Bildungsbereich erklärten so im Deutschen Ausschuss als Ziel der Erwachsenenbildung, die Selbstbestimmung und die politische Verantwortung des Menschen zu unterstützen. Der Mensch müsse sich seinen Weg selbst suchen, er könne sich nicht einfach an Autoritäten klammern, so die Meinung der Sachverständigen. Damit der Mensch nicht Opfer der modernen Gesellschaft werde, bedarf es der Eigenverantwortlichkeit. Diese zeitunabhängig zu bilden ist Aufgabe der Erwachsenenbildung (Strunk 1988).

Während in der Zeit zwischen 1945 und ca. 1960 der geisteswissenschaftliche Ansatz das Feld beherrschte, war wesentliches Moment der realistischen Wende die Versozialwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung. Mit Wolfgang Schulenburgs „Hildesheimer Studie“, die nach den Bildungsvorstellungen und Gründen für Aktivität bzw. Passivität der Bildungsbeteiligung fragte, wurde erstmals belegt, dass sich das Bildungsinteresse hauptsächlich auf berufsbezogene Quali-

⁵ So z. B. die bekannte Heimvolkshochschule „Jagdschloss Göhrde“ unter der Leitung von Fritz Borinski. Borinski war führender deutscher Repräsentant des „German Educational Reconstruction Comitee“ (G.E.R.), einem 1943 gegründeten Zusammenschluss deutscher Emigranten und britischer Erziehungsfachleute sowie anderer Persönlichkeiten. Sie leisteten Erziehungsarbeit mit deutschen Kriegsgefangenen und brachten es dabei zu anspruchsvollen akademisch geprägten Unterrichtskursen (Olbrich 2001: 323).

⁶ So versuchte man beispielsweise auch, die Weimarer Zeitschriftenlandschaft in die neue Zeit zu übertragen. Zahlreiche neue Zeitschriften entstanden auf diesem Wege, darunter auch z. B. 1951 die Zeitschrift „Hessische Blätter für Volksbildung“, die ja bis heute eine renommierte erwachsenenpädagogische Quelle darstellt.

⁷ Diese waren z. B. Theodor Bäuerle, Adolph Grimme, Heiner Lotze, Paul Steinmetz und Fritz Borinski.

fizierung richtete (Olbrich 2001: 355). Dieses Ergebnis wurde auch von der 1966 erschienen „Göttinger Studie“, die von Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg und Hans-Dietrich Raapke durchgeführt wurde, untermauert: Berufliche Weiterbildung zeigte sich darin als zentrales Bildungsmotiv der Erwachsenen: „Die andere auffällige Qualität des Meinungsbildes von den eigentlichen Funktionen der Volkshochschule⁸ ist seine Konstanz bei Zerlegung nach sozialen Unterschieden. Nach welchem sozialen Merkmal man immer aussondern mag, Alter, Beruf, Schulbildung, Konfession und dergleichen, immer schlägt das Grundmuster mit dem Übergewicht von Berufsbildung und planmäßigem Lernen durch“ (Strzelewicz u. a. 1966: 598). Sollten breitere Schichten für die Erwachsenenbildung gewonnen werden, musste also ein Wechsel von der mittelschichtorientierten humanistisch-kulturellen Bildung hin zu einem verwertbaren, berufsbezogenen Bildungsangebot vollzogen werden. Der durch Untersuchungen von Erdmann Harke 1966 und Hans Löwe 1970 forcierte Perspektivenwechsel der anthropologischen Begründung der Lernfähigkeit und Lernfreiwilligkeit Erwachsener bewirkte ein Übriges. In einem nun neuen Verständnis von Lernen gehörte Lernen zur Erwachsenenrolle, war Teil der Normalbiografie. Vor allem auf die Arbeitswelt bezogen gewann Lernen den Charakter der Verpflichtung und löste so die Freiwilligkeit als konstitutives Merkmal der Weimarer Erwachsenenbildung ab.

Das Prinzip des „lebenslangen Lernens“ stand damit in den Kinderschuhen und die Gesellschaft mutierte zu einer „Lerngesellschaft“ (Olbrich 2001: 357). Neben fachlichen Qualifikationen wurden habituelle Fähigkeiten wie Kreativität, Flexibilität und Mobilität immer wichtiger, sodass ständige Anpassungsleistungen im Beruf nötig wurden. Zur Lernbereitschaft gesellte sich die Notwendigkeit der Leistungsbereitschaft, der Bildungsbegriff sollte durch den Qualifikationsbegriff ersetzt werden (Voigt 1986: 89).

Nachdem Georg Picht 1964 eine Bildungskatastrophe diagnostizierte, unternahmen Bildungspolitiker und Bildungsexperten notwendige Schritte zur Modernisierung des Bildungssystems, mit dem Ziel, die Benachteiligung unterer Schichten zu beseitigen. So ersetzte „Weiterbildung“ nun den Begriff „Erwachsenenbildung“ und wurde in berufliche und nicht berufliche Weiterbildung untergliedert. Weil „die erste Bildungsphase ohne ergänzende Weiterbildung unvollständig ist“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 199), sollten nunmehr Fortbildung und Umschulung als Teil des Bildungssystems anerkannt werden. „Die allgemeinen Grundsätze, die sich auf die erste Bildungsphase beziehen, gelten auch für den Gesamtbereich Weiterbildung“ (a. a. O.: 200). Aufgrund der rasanten technisch-ökonomischen Entwicklung bei gleichzeitigem Mangel an qualifizierten Fachkräften und nicht zuletzt als Reaktion auf den „Sputnikschock“⁹, wurde die Bildung

⁸ An dieser Stelle muss man anmerken, dass zur Zeit der Untersuchung die Bevölkerung unter dem Begriff Erwachsenenbildung vor allem die Bildung an der Volkshochschule verstand. Andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung waren praktisch unbekannt (a. a. O.: 595).

⁹ 1956 baute der russische Ingenieur Sergei Koroljow die Rakete SS-6, die am 4. Oktober 1957 den ersten Satelliten „Sputnik“ in den Weltraum transportierte. Bereits einen Monat später schossen die Russen mit dem Satelliten „Sputnik 2“ die Hündin Laika in den Weltraum, um zu beweisen, dass auch Lebewesen die hohe Beschleunigung

als wesentlicher Faktor für Wirtschaftswachstum entdeckt. Obwohl es Ende der 60er Jahre auch seitens der Erwachsenenbildung Kritik am kapitalistischen Wirtschaftssystem gab, entstand ein Prozess gegenseitiger Annäherung und Akzeptanz zwischen Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Gerade die berufliche Bildung wurde als Schlüsselfaktor für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes betrachtet, sie trat erfolgversprechend aus ihrem bisherigen Schattendasein heraus. Nicht zuletzt ihretwegen entstand eine rasante Bildungsexpansion in den 70er Jahren, die insgesamt gesehen zu einem, wie Olbrich es nennt, „Jahrzehnt der Bildung und Erziehung“ führte (Olbrich 2001: 368).

Maßgeblich daran beteiligt war hierbei auch die Einführung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) im Jahre 1969. Als ein Instrument zur arbeitsmarktpolitischen Steuerung galt es als Antwort auf den Rezessionseinschnitt von 1966/67, das die berufliche Weiterbildung als einflussreichen Faktor der Arbeitsmarktentwicklung erkannte. Durch Qualifizierungsmaßnahmen und die Vermittlung von Mobilität und Flexibilität sollte zum einen einem Ungleichgewicht im Beschäftigungssystem entgegengewirkt werden, aber auch den Wiedereinstieg nach einer Phase der Arbeitslosigkeit erleichtern und Vollbeschäftigung sichern. Durch das Bereitstellen eines „Qualifikationsvorrates“ sollten Arbeitnehmer auf strukturellen und sozialen Wandel vorbereitet werden. Die verstärkt aufkommende Arbeitslosigkeit Mitte der 70er Jahre ernüchterte jedoch zu große Erwartungen und so sollte die berufliche Weiterbildung die Arbeitslosigkeit und ihre Folgen wenigstens abmildern, wenn sie sie schon nicht verhindern konnte. Gleichzeitig stieg die finanzielle Förderung über das AFG stark an und mit ihr nahm die Anzahl der Teilnehmer an der beruflichen Weiterbildung zu. Trotzdem entsprach die konkrete Wirkung nicht den Erwartungen. So bilanziert Wilfried Voigt 1986: „Berufliche Weiterbildung hat gerade die Gruppen, die am ehesten in Gefahr sind, von den technisch-ökonomischen Entwicklungen ‚überrollt‘ zu werden, am wenigsten erfasst. Berufliche Weiterbildung hat also bestehende Chancenungleichheit eher verstärkt als abgebaut“ (Voigt 1986: 54). Interessanterweise kommt auch das Bundesinstitut für Berufsbildung aufgrund einer Erhebung im Jahre 2002 zu einer ähnlichen Einschätzung: „Aus den Ergebnissen lässt sich folgendes Fazit ziehen: Berufliche Weiterbildung trägt kaum dazu bei, Bildungsungleichheiten abzubauen, es ist eher von einer Verstärkung auszugehen, da bildungsferne Gruppen viel zu wenig erreicht werden“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2005).

Schließlich trat die reflexive Wende in den 80er Jahren dem Pragmatismus in der Erwachsenenbildung der vergangenen Jahre entgegen und zielte auf die Befähigung der an der Erwachsenenbildung Beteiligten zur Selbst- und Gesellschaftsreflexion ab. Die entscheidende Frage lautete nun: Wie kann unter den derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen reflexions- und mündigkeitsfördernde Bildung und Handlungsorientierung in Richtung Humanisierung der sozialen

beim Start und die Schwerelosigkeit im All überleben können. Der Westen befürchtete deshalb, er könne in der technischen Entwicklung von der Sowjetunion überrundet werden (Zentner 1995).

Lebenswelt möglich werden und wie kann Bildungsarbeit das fördern? Die Antwort glaubte man in dem Konstrukt „Lebensweltorientierung“ gefunden zu haben: Bildung, Lernen und Lehren sind zum großen Teil Auseinandersetzungen mit Situationsinterpretationen, d. h. unterschiedliche Lebenswelten und Interpretationsmuster müssen berücksichtigt werden. Als kritisches Korrektiv bedarf es deshalb, neben dem Qualifikationsbegriff den Bildungsbegriff beizubehalten. Der Bildungsprozess wurde damit zu einem dialektischen Prozess von Persönlichkeitsentfaltung, Entwicklung sozialer Kompetenzen und Qualifizierung für gesellschaftliche Aufgaben (Voigt 1986: 98).

Mehrfach wurde das AFG novelliert und 1998 als Teil III in das Sozialgesetzbuch integriert. Die seit den 90er Jahren entstandene und ansteigende Massenarbeitslosigkeit hat die berufliche Weiterbildung jedoch vor eine kaum bewältigbare Aufgabe gestellt. Die Erkenntnis, dass Arbeitslosigkeit höchstens abgemildert werden kann, hat sich manifestiert. Neben der Funktion der Qualifikation übernahm die berufliche Erwachsenenbildung auch die Funktion, Arbeitslose zu absorbieren, unausgesprochen bleibt dabei, dass dadurch Arbeitsmarkt und Arbeitslosenstatistik entlastet wurden.

2 Die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung der BRD und ihre Auswirkung auf die berufliche Weiterbildung

2.1 Gesellschaftliche und soziale Veränderungen

„Die Postmoderne zeichnet sich dadurch aus, dass die Gesellschaft fluide geworden ist“, das konstatieren Epping, Klein und Reutter (Epping u. a. 2001: 13). Der Prozess der Modernisierung ist ein tiefgreifender Prozess, der das ganze gesellschaftliche Gefüge erfasst und verändert. Traditionelle Sicherheit, Lebensmuster und Biografieverläufe werden brüchig, die „Quellen der Gewissheit“ (Beck 1986: 25), aus denen sich das Leben speist, werden verändert, das Aushalten von Unsicherheiten wird zur zentralen Fähigkeit für Individuen. Das eigene Leben muss nun selbst in die Hand genommen werden, auf vorgezeichnete Muster kann nicht oder nur bedingt zurückgegriffen werden. Richtungsgebende Normen und Werte dürfen und müssen selbst formuliert und gewonnen werden, der Ausnahmezustand droht in der Risikogesellschaft zum Normalzustand zu werden (a. a. O.: 31). Die Auflösung der gesellschaftlich wirksamen Bindungskräfte sind dabei einerseits ein persönlicher Zugewinn an Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit, andererseits kann sie aber auch Bedrohung und Überforderung evozieren.

Im Gegensatz zur Zeit des Überganges von der Aufklärung zur Moderne, in der die Großfamilie noch Halt vermittelte und sich Formen der Unsicherheitsbewältigung in Familie, Ehe, Geschlechtsrollen, Klassenbewußtsein niederschlugen (Sieder 1987), kann als zentrales Moment der Postmoderne die zunehmende Individualisierung (Beck 1986) bezeichnet werden, die traditionellen Formen der Unsicherheitsbewältigung verlieren an Bedeutung und ihre Bewältigung wird den Subjekten abverlangt. Für diese These gibt es zahlreiche Indizien:

- Die Anzahl der Ein-Personen-Haushalte hat zumindest in Städten die 50 % Marke überschritten. Bundesweit betrachtet leben im Jahre 2003 37 % der Menschen alleine in einem Haushalt, im Jahre 1950 waren dies gerade einmal 19,4 % der Haushalte (Statistisches Bundesamt 2005: 40).
- Während in den 50er Jahren nur ca. 10 % der Ehen geschieden wurden, werden heute zwischen einem Drittel und der Hälfte aller Ehen getrennt. „Berücksichtigt man die Ehedauer der geschiedenen Ehen, so wäre bei einem Anhalten der derzeitigen Scheidungshäufigkeit damit zu rechnen, dass etwa 42 % der Ehen im Laufe der Zeit geschieden werden“ (a. a. O.: 45) .
- Betrachtet man zusätzlich den demografischen Wandel innerhalb unserer Gesellschaft, so ist das Phänomen der stetig sinkenden Geburtenrate von mittlerweile nur 1,34 Kinder pro Frau im Jahre 2003 (a. a. O.: 38) sicherlich bereits Ausdruck einer individualisierten Gesellschaft, wirkt aber seinerseits individualisierend auf die Gesellschaft zurück Sie ist letztlich Ausdruck des Marktmodells der Postmoderne, der im Prinzip eine familien- und ehelose Gesellschaft unterstellt wird. In letzter Konsequenz ist dann das Marktsubjekt das alleinstehende, nicht partnerschafts-, ehe- oder familien- “behinderte“ Individuum. Die durchgesetzte Marktgesellschaft ist in der Folge eine kinderlose Gesellschaft (Beck 1986: 191).
- Hinzu kommt die Veränderung des Wohnumfeldes. Dorf und Werksiedlung haben als Wohnmittelpunkt ausgedient oder sich strukturell verändert. In ihnen war die Realisierung alternativer Lebensentwürfe aufgrund ihrer Enge und der daraus resultierenden sozialen Kontrolle schier unmöglich. Gleichzeitig boten sie dem Einzelnen aber auch Überschaubarkeit und Sicherheit. Ihre Auflösung wirkt deshalb nur dann befreiend, wenn das Individuum sich seiner selbst und seiner normgebenden Orientierung sicher ist.
- Nachdem bereits in 2002 knapp 2,7 Millionen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland laufende Hilfe zum Lebensunterhalt empfangen (Statistisches Bundesamt 2005: 218), stieg die Zahl der Sozialhilfeempfänger bis zum Jahre 2004 auf 2,9 Millionen an, und sank ab Januar 2005 nur deshalb auf rund 81.000 (Statistisches Bundesamt, www.destatis.de) [08.10.2008], weil das Inkrafttreten des „Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“

(Hatz IV) die Verhältnisse statistisch veränderte. Diese Zahlen signalisieren die Verstärkung des schon bestehenden Ungleichgewichtes, die soziale Schere ging und geht immer weiter auseinander. Die neue Armut ist aber bei Weitem ein nicht nur materielles Problem. Sie bringt eine Art Selbsterstörung durch das immer wieder Versuchen des Abwendens und doch nicht Gelingens. Nach und nach zerstört es das Selbstbewusstsein, was letztlich das eigentliche Schicksal ist, das unter der Oberfläche – nämlich materielle Notlage – liegt und wuchert. Die Zahlen und das Leben driften auseinander. Sie geben lediglich Hinweise auf eine verlorengangene Sicherheit und auf sich ausbreitendes Elend. Aber sie führen nicht zusammen, sie heben die Isolation nicht auf. Die Zahlen werden so zum Ersatz einer sozialen Wirklichkeit. Mit der Individualisierung in unserer fortgeschrittenen Moderne ist verschwunden, was sich hinter den Zahlen verbirgt (Beck 1986: 150).

- In unserer mittlerweile multikulturellen Gesellschaft gewinnt die sukzessive Verarmung bestimmter Bevölkerungsgruppen eine problematische Dynamik. Problematisch ist dabei nicht nur, dass sich die davon betroffenen Menschen materiell wenig leisten können, sie sind insgesamt an der Partizipation des gesellschaftlichen Lebens gehindert.
- Mitglieder der Unterschicht sind im Vergleich zu anderen Bevölkerungsschichten außerdem immer noch schlechter ausgebildet, ihre Kinder sind im Vergleich zu Kindern von mittleren und höheren Angestellten, Beamten und Selbständigen in nur geringem Maße an einer mittleren und höheren Schulbildung und Ausbildung beteiligt. Soziale Disparitäten der Bildungsbeziehung und des Kompetenzerwerbes bestehen weiterhin (Cortina u. a. 2003: 118 ff; vgl. auch Ditton 2004: 251).
- Zuletzt stellt die Multikulturalität als solche ein wesentliches Charakteristikum der postmodernen Gesellschaft dar. Dabei erschweren nicht nur die Anzahl ausländischer Personen und die Vielfalt der Herkunft mit ihren unterschiedlichen sprachlichen, religiösen und kulturellen Prägungen das gegenseitige Verständnis und die Integration, auch die Diversifizierung der Kulturen und Subkulturen innerhalb der deutschen Bevölkerung erfordert neue Wege des gesellschaftlichen und politischen Miteinanders (Epping u. a. 2001).

Neben Individualisierung, Pluralisierung und gleichzeitiger Enttraditionalisierung der Lebensstile erschwert die Erosion von Deutungsmustern eine Normalisierung der sozialen Umbrüche in hohem Maße. Das Bewußtsein einer lebenslangen Kontinuität der eigenen Person kann durch Einschnitte und Veränderungen im biografischen Verlauf massiv erschüttert werden. Sie können das subjektive Erleben von Kontinuität und damit von Identität bedrohen. Wenn der Vergleich von persönlichen Einzelaspekten im Hinblick auf Gleichheit der eigenen Person mit sich selbst negativ ausfällt, erlebt das Individuum das Gefühl der Gespaltenheit. Seine Inkonsistenz wird

ihm bewusst oder macht sich zumindest auf emotionaler Ebene als Destabilisierung bemerkbar. Laut George Herbert Mead entsteht und stabilisiert sich aber Identität in zwei Schritten. Nachdem das Individuum im Austausch mit dem signifikanten Anderen, also der primären Bezugsperson und der Familie, seine Grundprinzipien erworben hat, trifft es außerhalb dieses Systems auf den generalisierten Anderen, die Gesellschaft. Anhand der dort herrschenden Interaktion mit ihrer immanenten Symbolsprache wird das Individuum in die objektive Welt einer Gesellschaft eingeführt. Hier wird es mit den geltenden Normen und Rollenerwartungen, seinen Werten, Überzeugungen und Einstellungen konfrontiert. Jetzt erst zeichnet sich der Grad seiner Identität im Verhältnis zur Übernahme der Regeln aus (Mead 1995). Anders formuliert: Das Verhältnis der Übernahme von Regeln und Normen zeigt den Grad der Identität einer Person. In der Situation gesellschaftlichen Umbruchs ist die objektive Welt jedoch nicht mehr wahlweise zugänglich, der generalisierte Andere erweist sich als nicht mehr generalisiert. Mithin fehlt das notwendige System zur Absicherung des Selbstverständnisses. Die Identität des Individuums wird irritiert und abhängig von der Intensität der Infragestellung des bisherigen Selbst- und Wertverständnisses entsteht eine mehr oder weniger umfassende Identitätskrise.

2.2 Wirtschaftliche Umstrukturierungen

2.2.1 Erwerbsarbeit

Globalisierung und Internationalisierung der Märkte hat die vormals stärker auf nationaler Ebene verortete Wirtschaft in erheblichem Maße verändert. Der nun die ganze Welt betreffende Austausch stellt hohe Anforderungen an die Wettbewerbsfähigkeit vor allem großer Betriebe und Konzerne. Umstrukturierungen auf betrieblicher Ebene sind vielfache Folgen, die in Rationalisierung, Umorganisation der Arbeitsabläufe und Ermöglichung der Effizienzsteigerung durch Entlassungen ihren Ausdruck finden. Auch mittlere und kleinere Unternehmen müssen der technologischen Entwicklung Stand halten und ihre eigene Flexibilität und Innovationsfähigkeit steigern.

Arbeitsprozesse und Anforderungsprofile haben sich verändert. Ein tiefgreifender Strukturwandel begleitet den Weg zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft. Bereits die letzten 50 Jahre waren von einem massiven Wandel geprägt: In den 50er und 60er Jahren mussten sich Millionen in der Landwirtschaft und im Bergbau neu orientieren, weil diese zu absterbenden Branchen mutierten. Im Gegensatz zu heute standen den Berufsabwanderern jedoch beschäftigungsintensive Wachstumsbereiche gegenüber. Die neuen Beschäftigungsverhältnisse waren stabiler und besser bezahlt als ihre vorausgegangenen. Heute erfolgen die Übergänge meist in Klein- und Mittelbetriebe, die in vielen Fällen eine schlechter bezahlte und außerdem unsichere Arbeit zur Option stellen, oftmals lediglich als Hilfs- und Anlernjobs. Auf diesem Wege werden Qualifikati-

onen von Arbeitnehmern häufig völlig entwertet, Normalarbeitsverhältnisse nehmen zusätzlich ab (Kommission für Zukunftsfragen 1996 zit. in Epping u. a. 2001: 17).

2.2.2 Arbeitslosigkeit

Nach einem beispiellosen wirtschaftlichen Aufschwung in der Bundesrepublik Deutschland in der Nachkriegszeit entstand schon in den 50er Jahren ein Ungleichgewicht zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage. Als „Gastarbeiter“ wurden ausländische Arbeitnehmer angeworben. 1962 registrierte die Statistik 160 000 Arbeitslose. Weil zu hohe Zuschüsse angehäuft wurden, wurden die Einzahlungen der Arbeitnehmer in die staatliche Arbeitslosenversicherung ausgesetzt. Die Rezession in der zweiten Hälfte der 60er Jahre ließ aufhorchen auch weil die Arbeitslosigkeit nun auf über eine halbe Million anstieg (Statistisches Bundesamt zit. in www.focus.de/jobs/arbeitsmarkt/arbeitslosigkeit) [08.10.2008]. So sollte das 1969 etablierte Arbeitsförderungs-gesetz helfen, durch frühzeitige und prospektive Qualifizierung den strukturellen Wandel zu gestalten und Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Die Folgen der Ölkrise, Rationalisierungsdruck sowie der im Zuge der Entwicklung von IuK-Techniken sich abzeichnende Minderbedarf an Beschäftigten machte die Begrenztheit des Instrumentes offensichtlich. Deutlich wurde aber auch, dass Wirtschaftswachstum nicht mehr zwangsläufig Beschäftigungszuwachs zur Folge haben muss. Zudem grenzte „der Trend zu ‚olympiareifen Belegschaften‘“ (Epping u. a. 2001: 26) – d. h. junge, flexible, belastbare Mitarbeiter – nicht nur Unqualifizierte sondern auch Ältere und gesundheitlich Eingeschränkte aus.

Die Vereinigung der ost- und westdeutschen Wirtschaft führte u. a. zu massenhaften Betriebsstilllegungen im Osten. Die gleichzeitig extensiv eingesetzten Vorruhestandsregelungen gepaart mit einem Boom an Qualifizierungs- und Beschäftigungsmaßnahmen federten dabei das Ansteigen der Arbeitslosigkeit zunächst ab. Der Erfolg war jedoch nur kurzfristig, sodass im Juli 2005 eine Arbeitslosenquote, bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen, von knapp 11,5 % zu verzeichnen war. Paradoxerweise ermöglichte aber die Einführung von Green Cards für ausländische Arbeitnehmer in IT-Berufen die Besetzung zahlreicher freier Stellen, weshalb sie auch von anderen Berufen und Branchen gefordert wurden. Diese Entwicklung analysierend, glauben Michael Hany und Michael Pries einen generellen Arbeitskräftemangel bei gleichzeitig wahrscheinlicher Arbeitslosigkeit in absehbarer Zeit prognostizieren zu können. „Die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren wird im Vergleich zu heute in knapp 50 Jahren um 30 % gesunken sein. [...] Zurzeit sind die 30- bis 44-Jährigen mit 17,1 Millionen Menschen die größte Altersgruppe des Erwerbspersonenpotenzials. Der Umfang der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen wird bis 2050 um 39 % auf 10,5 Millionen absinken“ (Hany/Pries 2005: 8).

2.2.3 Problemgruppen des Arbeitsmarktes

Zum Teil mit Hilfe zusätzlicher Qualifizierung gelingt laut Rudolf Epping, Rosemarie Klein und Gerhard Reutter der Mehrheit der Arbeitslosen der Wiedereinstieg. So haben sich im Jahr 2000 in Westdeutschland zwar fast 5 Millionen Menschen arbeitslos gemeldet, gleichzeitig fanden aber ca. 4.7 Millionen einen neuen Arbeitsplatz (Epping u. a. 2001: 16). Betrachtet man die Problemgruppen des Arbeitsmarktes, so können bestimmte vermittlungshemmende Merkmale identifiziert werden:

- **Geringe berufliche Qualifikation:** Weil die Anzahl der Industriearbeitsplätze mit geringen Qualifizierungsanforderungen aufgrund zunehmender Automatisierung und Modernisierung einfacher Tätigkeiten abnimmt, haben gering Qualifizierte oder Personen ohne Berufsausbildung weniger Arbeitsmöglichkeiten. Auch Arbeitsplätze im expandierenden Dienstleistungsbereich bieten An- und Ungelernten kaum Chancen auf Beschäftigung. So haben beispielsweise im Jahre 2003 im Westen Deutschlands 46 % der Arbeitslosen keine Berufsausbildung, im Osten sind es dagegen systembedingt nur 22 %. Insgesamt verfügten in 2003 „34,4 % aller Arbeitslosen über keine abgeschlossenen Berufsausbildung. Dagegen lag der Anteil der Arbeitslosen mit Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss bei lediglich 6,1 %“ (Statistisches Bundesamt 2005: 119). Der Anteil der Arbeitslosen aus der Gruppe der Personen mit Berufsfach- oder Fachschulabschluss lag bei lediglich 4,8 % (a. a. O.: 117).
- **Gesundheitliche Beeinträchtigung:** Einschränkungen im Gesundheitszustand ist ein häufiger Grunde für das Ausscheiden aus Erwerbsarbeit. Oftmals entstehen sie jedoch auch als Folge von Arbeitslosigkeit und verstärken so die Schwierigkeiten des Wiedereinstiegs in den Arbeitsmarkt. Nach den Erfahrungen der Arbeitsagenturen sind schwerbehinderte Personen besonders schwer in Arbeit zu vermitteln. Im Jahre 2004 machten sie 4 % aller registrierten Arbeitslosen aus (a. a. O.: 117).
- **Höheres Lebensalter:** Ein vergleichsweise geringes Risiko arbeitslos zu werden, haben ältere Arbeitnehmer, die wegen der längeren Betriebszugehörigkeit einen höheren Kündigungsschutz genießen. Sind sie aber einmal arbeitslos, ist es für sie häufig sehr viel schwerer als für Jüngere, eine Beschäftigung zu finden. In der Arbeitsvermittlung gilt das 45. Lebensjahr als Deadline des Wiedereinstiegs. In der IT-Branche aber auch in den Medien und in der Werbung stellt sich eine unausgesprochene kritische Grenze sogar schon ab dem 40. Lebensjahr ein. So gilt die These: „Wer als Älterer arbeitslos wird, bleibt mit hoher Wahrscheinlichkeit lange arbeitslos“ (Epping u. a. 2001: 29).¹⁰

¹⁰ In letzter Zeit wird das Problem der älteren Arbeitnehmer zurecht aus einer neuen Perspektive beleuchtet und als Ressource für die Unternehmen diskutiert. Ihren Erfahrungen und ihrem über viele Berufsjahre gewachsenen Know-how können junge Arbeitnehmer lediglich Schul- bzw. Ausbildungswissen, Flexibilität und Schnelligkeit entgegensetzen. So kann es durchaus als Gewinn für ein Unternehmen betrachtet werden – auch im Hinblick auf

- **Geschlecht:** Statistisch betrachtet übersteigt der Anteil der Frauenarbeitslosigkeit nicht den Anteil männlicher Arbeitsloser, dieser ist sogar geringfügig höher. So lag etwa die Arbeitslosenquote der Frauen im Jahre 2004 gemessen an allen abhängigen Erwerbspersonen bei 10,8 %, die der Männer bei 12,5 % (Statistisches Bundesamt 2005: 115). Dennoch lässt die teilweise und gerade in Krisenzeiten des Arbeitsmarktes gelegene traditionelle Rollenzuschreibung der Frau bezüglich der Versorgung von Kindern und Familie eine tatsächlich höhere, verborgene Frauenarbeitslosigkeit erahnen. Eine geschlechtsspezifische Diskriminierung bei Entlassungen und Wiedereinstellungen ist darüber hinaus zu beobachten. Weil noch vor der Wende die Erwerbstätigkeit der Frau in Ostdeutschland eine Normalbiografie beschrieb, trifft die Frauen in Ostdeutschland die hohe weibliche Arbeitslosigkeit besonders stark. Das strukturelle Element der stillen Arbeitsmarktreserve, wie es schon Marx und Engels beschrieben, scheint sich auch hier zu manifestieren.
- **Nationalität:** Sieht man von dem geringen Anteil der Green Card –Besitzer ab, tragen ausländische Arbeitnehmer ein fast doppelt so hohes Risiko arbeitslos zu werden als deutsche Arbeitnehmer. Die hohe Arbeitslosigkeit von Ausländern beruht zum Teil auf einer häufig geringen sprachlichen und beruflichen Qualifikation. Diese vermindert Einstellungschancen und vergrößert bei schwacher Konjunktur das Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren. So wurden im Jahre 2004 mehr als eine halbe Million arbeitslose Ausländer gezählt, was einer Arbeitslosenquote unter der ausländischen Bevölkerung von 20,5 % entspricht (Statistisches Bundesamt 2005: 117).
- **Langzeitarbeitslosigkeit:** Arbeitslosigkeit trifft insbesondere diejenigen hart, die auch nach längerer Suche keinen Arbeitsplatz finden. Allein das Etikett ‚Langzeitarbeitslosigkeit‘ bewirkt die Behinderung des Wiedereinstieges in Arbeit. Als langzeitarbeitslos gelten dabei Personen, die mindestens ein Jahr ohne Beschäftigung sind und deshalb Arbeitslosenunterstützung von der Bundesagentur für Arbeit erhalten. Im Jahre 2005 waren 37,4 % aller Arbeitslosen Langzeitarbeitslose. In dieser Gruppe sind dabei die hier genannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes überrepräsentiert (Meyers Wissen online, 8.10.2008).

2.2.4 Funktion von Erwerbsarbeit und die Folgen ihres Wegfalls

Unter all den vermittlungshemmenden Faktoren stellt sich Langzeitarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes dar. Die immer noch verbreitete These der individuellen Unzulänglichkeiten als Ursache von Langzeitarbeitslosigkeit ist dabei wenig haltbar und lediglich ein Versuch, nicht gelungene Reintegration dem Individuum zuzuschreiben.

den prognostizierten Arbeitskräftemangel in einigen Jahren – ältere Arbeitnehmer im Betrieb zu halten und mit Hilfe einer Durchmischung der Altersstruktur ein optimales Arbeitsfeld zu gestalten. (Lehmkuhl 2005: 12).

Der aktuell zu verzeichnende soziale und gesellschaftliche Umbruch hat bei Arbeitslosen nicht selten verheerende Auswirkungen. Weil im Osten dieser gesellschaftliche Umbruch dabei noch viel gravierender verläuft als im westlichen Teil Deutschlands, können die Auswirkungen dort noch klarer untersucht werden, darauf weist Bettina Thöne hin (Thöne 1999).

Der in der Transformationsarbeitslosigkeit hinzu kommende Wegfall sozialer Beziehungen und sozialer Deutungsmuster kann vom Individuum allein nur schwer aufgefangen werden. Insofern hat die Erwerbsarbeit dabei genauer betrachtet nicht nur die Funktion, den Erwerbenden in eine finanzielle und materielle Lage zu versetzen, die ihm die Teilnahme an gesellschaftlichen und alltäglichen Aktivitäten ermöglicht. Weit mehr ist Erwerbsarbeit ein Code, ein System von Symbolen, ein wesentlicher Aspekt des generalisierten Anderen, mit dessen Deutungsmuster und Regeln sich das Individuum in der Gesellschaft zurechtfindet, sie aber zugleich auch in gewissem Maße mitbestimmt (Sander 1998: 56 zit. in Epping u. a. 2001: 45). So gesehen bewirkt der Verlust des Arbeitsplatzes ein regelrechtes Verstummen. Hinzu kommt, dass die Arbeitslosen von den „noch“ Beschäftigten als Bedrohung erlebt werden, verweisen sie doch auf die Fragilität ihrer eigenen vermeintlichen Sicherheit des Arbeitsplatzes¹¹.

Thomas Kieselbach verortet Arbeitslosigkeit in einem mehrschichtigen Prozess gesellschaftlicher Zuschreibungen. Im Zuge der Arbeitslosigkeit kommt nach seiner Einschätzung unweigerlich ein Prozess der Viktimisierung in Gange:

1. Primäre Viktimisierung:

Zunächst verliert der arbeitslos Gewordene an ökonomischer Sicherheit, sozialer Integration, Selbstwertgefühl und Zeitstrukturierung.

2. Sekundäre Viktimisierung:

Mit zunehmender Dauer verstärken sich die finanziellen Sorgen, die Zukunftsunsicherheit wächst. Auch die soziale Stigmatisierung wird spürbar. Damit verbunden entstehen zusätzliche Belastungen, die über den eigentlichen Verlust des Arbeitsplatzes hinausgehen.

3. Tertiäre Viktimisierung:

In letzter Konsequenz entwickelt der Betroffene Verarbeitungsstile und Bewältigungsformen, die von den Nicht-Arbeitslosen als sozial unangemessen betrachtet werden. Einige werden misstrauisch, unzuverlässig, nörglerisch, unrealistisch in der Selbsteinschätzung. So entsteht das Urteil „Kein Wunder, dass so einer seine Stelle verliert“. Andere versuchen sich in der Situation bequem einzurichten im Sinne: „Für die paar Euro gehe ich doch nicht arbeiten...“ Auch hierzu verhält sich die Gesellschaft und wirft der betroffenen Person ein Ausnutzen des Sozialsystems vor und wieder liegt die Schlussfolgerung nahe, dass so jemand wohl zum Ausnutzen anderer,

¹¹ Der Begriff „Drückeberger“ aber auch ähnliche Begriffe sind Zeugen des Erlebens der Arbeitslosigkeit als Bedrohung. Zum eigenen Schutze wird dem Arbeitslosen seine beruflich erfolglose Situation nicht als Typus lohnabhängig Beschäftigter sondern als individueller Person zugeschrieben.

wahrscheinlich auch zum Ausnutzen eines Arbeitsverhältnisses neigt. Damit schließt sich der Kreis und es wird angenommen, dass der Verlust des Arbeitsplatzes der Person selbst zuzuschreiben ist. Die Haltung der Gesellschaft gegenüber dem Arbeitslosen lässt ihm somit keine andere Wahl, als arbeitslos zu sein (Kieselbach zit. in Epping u. a.: 56).

Eine andere Perspektive wählt der Frankfurter Soziologe Hondrich. Ganz im Sinne des Strukturfunktionalismus erfüllt Arbeitslosigkeit seiner Argumentation zu Folge auch eine „positive“ Funktion:

- Nicht nur Waren, Kapital und Menschen bewegen sich, sondern ebenso Bedürfnisse und Nachfrage. Wollen sie erfolgreich sein, müssen Unternehmen dieser Beweglichkeit folgen. Arbeitslosigkeit als gesellschaftlich institutionalisiertes Reservoir, aus dem sie gleichsam schöpfen bzw. in das sie Menschen hinein entlassen können, unterstützt sie hierbei.
- Arbeitslosigkeit entlastet also auch das Unternehmen von problematischen Fällen und stärkt gleichzeitig den Zusammenhalt zwischen Kernbelegschaft und Unternehmensleitung. Auf diese Weise lösen sich, so Hondrich, Probleme von Disziplin und Loyalität.
- Ein weiterer Aspekt sind die hohen Löhne die gewissermaßen dazu zwingen, teure Arbeit durch moderne Technologien zu ersetzen. So gesehen ist Arbeitslosigkeit *eine* Lösung für die sich immer schneller modernisierende Wirtschaft.
- Schließlich geht Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik einher mit Zuwachs von Arbeit in Billiglohnländern. Dieser Mechanismus verhindert aber das stetige Wachsen der sowieso schon immensen Einkommens- und Wohlstandsunterschiede in der Welt.

Am Ende seiner Analyse konstatiert Hondrich deshalb optimistisch: „Gesellschaften entwickeln sich ja nicht stetig auf vorgegebenem Pfad, sondern ihrerseits in Versuchs-Irrtums-Prozessen. Sie probieren zu expandieren. In solchen Expansionsphasen finden alle Arbeit. Aber niemand weiß im Voraus, ob zu viel und zu schnell expandiert wird. Kontraktionsphasen müssen uns belehren. In ihnen erfahren wir die Grenze des Wachstums. Arbeitslosigkeit ist ein Indikator dafür. Die mitteleuropäischen Gesellschaften scheinen gegenwärtig in einer solchen Kontraktionsphase zu stecken, haben allerdings eine lange Erfahrung mit Konjunkturen und Krisen. [...] Aber auch Kontraktionen selbst, Sparaktionen und Ökonomisierungen stoßen an ihre Grenzen. Ganz egal was die Politik dann falsch macht: es geht wieder aufwärts“ (Hondrich 1998: 498).

2.3 Gesetzliche Arbeitsförderung

2.3.1 Phasen der Arbeitsförderung

Angesichts der ersten Rezession im Nachkriegsdeutschland Mitte der 60er Jahre und der dadurch entstandenen Arbeitslosigkeit wurde 1969 das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) in Kraft gesetzt. In dieser Anfangsphase beinhaltete das AFG die Idee der Prävention, Beschäftigte sollten durch Qualifizierung vor Arbeitslosigkeit geschützt werden. So wurde unter beruflicher Weiterbildung – die erst jetzt zu einer zentralen tragfähigen Säule der Erwachsenenbildung wurde und einen exorbitanten Boom zu verzeichnen hatte – „im Wesentlichen Aufstiegsfortbildung verstanden“ (Sauter 2004: 107).

Im Zuge der Ausweitung der Arbeitslosigkeit in den 70er Jahren wechselte der Ansatz des AFG zu einer kurativen Arbeitsförderungs politik. Quantitativ verlagerte sich der Schwerpunkt der Förderung, arbeitsmarktorientierte Anpassungsfortbildung mit kurzen Kursen und einer Laufzeit zwischen vier und zwölf Monaten dominierten nun die berufliche Weiterbildungslandschaft. Die als notwendig erachtete Förderung der Problemgruppen des Arbeitsmarktes, also Arbeitslose und Langzeitarbeitslose, gewann Priorität. Demgegenüber wurde die Unterstützung von Aufstiegsfortbildung als arbeitsmarktlich lediglich „zweckmäßig“ (a. a. O.: 108) zurückgestuft. 1989 wurde die Fortbildung und Umschulung zu einer Kannleistung modifiziert.

Vor allem durch die Wiedervereinigung Ost- und Westdeutschlands und dem damit einhergehenden Weiterbildungsboom in den neuen Bundesländern, ist der Transformationsprozess in der Zeit zwischen 1990 und 1997 durch eine beispiellose Herausforderung aber auch Überforderung der Förderung beruflicher Weiterbildung gekennzeichnet. Bei der Anpassung der beruflichen Ausbildung und Qualifizierung spielte die berufliche Weiterbildung eine zentrale Rolle. Auf Kosten der Qualität wurde der Quantität der Weiterbildung Vorzug geleistet und man versuchte, westdeutsche Weiterbildungsstrukturen auf ostdeutsche Situationen zu übertragen, was wiederum zu vielfältigen Ungereimtheiten führte (a. a. O.: 109; Thöne 1999). Die soziale Integration stand im Mittelpunkt, „Weiterbildung wurde [...] zusammen mit den anderen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten, wie z. B. Arbeitsbeschaffung oder Kurzarbeit, überwiegend zur sozialen Abfederung des Umstellungsprozesses genutzt. Insofern wurde das Instrument Weiterbildung für ausschließlich soziale Zwecke mißbraucht und damit diskreditiert“ (Sauter 2004: 109). Auch die Streichung von 1,79 Milliarden DM bei FuU-Maßnahmen in den Monaten Januar – September im Jahr 1997 im Vergleich zum selben Zeitraum 1996, demonstriert die Einleitung eines weitreichenden Kurswechsels in der Arbeitsförderung und damit auch in der beruflichen Weiterbildung. Dieser Sparkurs reduzierte die Eintritte in FuU-Maßnahmen von 1996 auf 1997 um 37,7 % – im Osten um 44,1 % (Herdt 1998: 349). In der Novellierung des AFG zum AFRG – Arbeitsförderungsreformgesetz – und seiner Integration ins 3. Buch des Sozialgesetzbuches im Jahre 1998 wurden Änderungen manifest, die sich aus den bisherigen, folgenden Mängeln ergaben:

- Die viel kritisierte aber über viele Jahre die Arbeitsförderung prägende Stop-and-go-Politik der Finanzierung
- Betriebsferne Qualifizierung
- Zentrale Weiterbildungsförderung
- Unzureichende Qualitätssicherung (Sauter 2004: 109).

Bei gleichzeitiger Einforderung der besonderen Verantwortung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern wurde mit Inkrafttreten des SGB III die Maxime des „arbeitsmarktpolitisch Notwendigen“ für die Weiterbildungsförderung verstärkt. In der Folge wurden vor allem Selbstlernmaßnahmen, Module und die Kürzung der Dauer der Kurse befürwortet und unterstützt. Unter dem euphemistischen Begriff „Effizienz“ wurden jedoch auch und gerade Mittelkürzungen durchgesetzt. Im Zuge des SGB III verlangte man darüber hinaus von den Anbietern beruflicher Weiterbildung die Dokumentation des Maßnahmenerfolges¹² und die Analyse im Falle eines Abbruchs. Als Voraussetzung für die Förderung einer Maßnahmen wurde außerdem festgelegt, dass die Bildungsträger ab sofort Anforderungsprofile der Bundesanstalt für Arbeit anerkennen und erfüllen müssen.

2.3.2 Aktueller Ansatz der Arbeitsförderung im SGB III

Die Novellierung des SGB III mit Hilfe der Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt leiteten endgültig einen Systemwechsel ein. Hartz-Gesetze und die ersten Regelungen für die administrative Umsetzung reagierten auf die bis 2001 viel zu niedrigen Eingliederungsquoten und auf die schon in den 70er Jahren erkannten Zweifel an der Wirksamkeit des Allerheilmittels Weiterbildung. Für die Weiterbildungsförderung bedeutet diese Veränderung die Verfolgung des Zieles, vermittlungsnah zu qualifizieren und hohe Eingliederungsquoten bei gleichzeitig niedriger Zahl an Abbrüchen anzustreben.

Außerdem kommen die Anbieter als solche unter die Lupe. Um ihre Zulassung zu erreichen, müssen sie sich von „fachkundigen Stellen“ (a. a. O.: 111), die nicht im Zuständigkeitsbereich der Arbeitsagenturen angesiedelt sind, überprüfen lassen. Mit der Ausgabe von Bildungsgutscheinen will der Gesetzgeber einer weiteren Schwachstelle bisheriger Arbeitsmarktpolitik begegnen. Weiterbildungsteilnehmer sollen eigenverantwortlich bei der Auswahl der Bildungsmaßnahmen mitwirken. Tatsächlich jedoch wird diese anvisierte Eigenverantwortlichkeit durch das Profiling der Arbeitsberater stark beschnitten und Bildungsziel sowie Maßnahmendauer bereits im Vorfeld stark determiniert. Diesbezüglich zitiert Sauter ebenso ernüchtert wie ernüchternd aus den aktuellen Geschäftsanweisungen der Bundesagentur für Arbeit vom Dezember 2003: „...soll die Zulassung von Weiterbildungen sowie die Ausgabe von Bildungsgutscheinen nur für Bildungs-

¹² Das heißt, es müssen Abschlussergebnisse und Wiedereingliederungserfolg während der ersten sechs Monate nach Maßnahmenabschluss festgehalten werden.

ziele mit einer prognostizierten Verbleibsquote von mindestens 70 % erfolgen.“ (a. a. O.: 112). Unbeantwortet bleibt die anschließende Frage Michael Schneiders: „Wer kann bei der unverändert hohen Zahl von Arbeitslosen und mitunter desolaten Beschäftigungsmöglichkeiten ernsthaft von einer 70 %igen Vermittlungsquote reden?“ (Schneider 2004: 149).

3 Bedeutung der gesellschaftlichen und ökonomischen Transformation für die berufliche Weiterbildung

3.1 „Erfolg“ in der beruflichen Weiterbildung

3.1.1 Vermittlungsquote und Erfolg

Mit der Fokussierung der Vermittlungsquote gewinnt die Frage des Erfolges von beruflicher Weiterbildung einen hohen Stellenwert. Eine Maßnahme gilt dann als erfolgreich, wenn sie eine Vermittlung in den Arbeitsmarkt ermöglicht. Ein solches Evaluierungskonzept greift jedoch kurz, wird doch der zu verzeichnende Zugewinn an Fach- und Orientierungswissen und der Zugewinn an Handlungs- und Lebensführungskompetenz, der jeweils nicht direkt mit der Vermittlung in Arbeit verknüpft sein muss sondern unabhängig davon zu verzeichnen ist unterschlagen. Schon zu Beginn einer Maßnahme ist die Bereitschaft, sich zu qualifizieren nicht einfach gleichzusetzen mit der Erwartung, einen Arbeitsplatz zu finden, sondern auch von anderen Aspekten zu profitieren scheint weitreichend (Epping u. a. 2001: 38). Erfolg kann man durchaus auf unterschiedlichen Ebenen ansiedeln, der Wert einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme geht über den ökonomischen Nutzeneffekt hinaus. Genauso wichtig erscheint der Gebrauchswert einer Weiterbildungsmaßnahme im Sinne eines kulturellen Nutzens, aber auch im Sinne eines Kompetenzerhaltes und -zuwachses. Auch der symbolische Wert ist nicht zu vernachlässigen: Nutzen kann auch aus der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe gezogen werden¹³. So gesehen ist eine „Verkürzung von Bildung auf fachlich-funktionale Qualifizierung unter den gegebenen Rahmenbedingungen disfunktional“ (a. a. O.: 39).

¹³ So schreibt René König schon 1965 in seinen „Soziologischen Orientierungen“: „Aber gerade wegen seiner wirtschaftlichen Schlüsselstellung ist der Beruf auch ein soziales Totalphänomen, das allein aus wirtschaftlichen Perspektiven nicht adäquat erfasst werden kann. [...] Zusätzlich zum wirtschaftlich-funktionalen Aspekt bedarf der soziale und politische Aspekt noch einer besonderen Würdigung und [...] auch der symbolisch-kulturelle. [...] In der Tat wird der Beruf nicht nur wirtschaftlich, sondern gerade gesellschaftlich zum wichtigsten Indiz sozialer Integration“ (König 1965: 191).

3.1.2 Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung

Eine mittlerweile besonders im Umfeld der beruflichen Aus- und Weiterbildung weit verbreitete „betriebswirtschaftliche Sicht“ auf Bildung und Lernen ist auch laut Oskar Negt dem eigentlichen Ziel und Sinn von Bildung abträglich. Die eingesetzte Zeit für Lernen und Bildung wird in eine ständige Relation zu Erfolg, Qualifikation und kognitiver Leistung gebracht. Erzeugt wird dadurch ein Typus Mensch, der allseitig verfügbar ist, bei dem aber der emotionale und soziale Leistungsaspekt auf der Strecke bleibt. Denn dieser lässt sich keinem zeitökonomischen Modell unterwerfen sondern seine Entwicklung bedarf der Anerkennung der Eigenzeit mit all seinen Zeitverlusten und Umwegen. Erst die Verknüpfung beider Stränge der Bildung, das heißt sowohl die Aneignung fachlich-wissenschaftlichen Wissens als auch die Bildung der Persönlichkeit ermöglicht die Ausbildung urteilsfähiger, selbstbewusster Menschen. Davon aber lebt, wie Negt schreibt, eine Gesellschaft und eben nicht vom „allseitig verfügbaren leistungsbewußten Mitläufer“ (Negt 2004: 48).

3.1.3 Selbst- und Persönlichkeitsbildung als wesentlicher Aspekt von Erfolg

Die Forderung nach der Vermittlung einer das Selbst schärfenden, subjektbezogenen Qualifikation als Vorbereitung und Antwort auf den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel klingt bereits bei Negt an. Forcierter noch beurteilt Dieter-Jürgen Löwisch die Lage der beruflichen Weiterbildung. Mehr als die Erzeugung selbstständiger und handlungsfähiger Menschen wünscht er sich das Hervorbringen einer gewissen Geisteshaltung, welche die Menschen zu mündigen und selbstverantwortlichen Menschen macht. Erst durch den aufklärerischen Impetus Kants, nämlich sich seiner eigenen Vernunft zu bedienen und auf Fremdorientierung und gedankliche Fremdführung zu verzichten, wird ein – wie Löwisch es fordert – Philosophieren möglich, das wiederum den nachdenklichen Denker in die privilegierte Lage versetzt, sich auf die „*intentio obliqua*“ zu besinnen (Löwisch 2000: 130), d. h. in kritischer, prüfender und überprüfender Absicht zu handeln, um den Sinn und Wert einer Sache zu erfassen. Eine Aufgabe von Bildung im Allgemeinen und in der beruflichen Weiterbildung im Besonderen ist es deshalb laut Löwisch, die Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen zum Philosophieren und damit zur Gewinnung der von ihm geforderten Geisteshaltung zu befähigen (a. a. O.: 132).

Auch die Studie von Bettina Thönes demonstriert eindrücklich, für wie wichtig das identitäts- und persönlichkeitsstabilisierende Moment der beruflichen Weiterbildung von den Teilnehmern betrachtet wird. Angesichts der vor allem auch im Osten Deutschlands desolaten Beschäftigungssituation sind sich arbeitslose Menschen sehr wohl der Unzulänglichkeit einer alleinigen Fokussierung auf die fachliche Dimension einer Weiterbildungsmaßnahme bewusst. Müden Qualifizierungsbemühungen nicht wie erhofft in eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt, ist die Bedrohung der Identität, die ohnehin schon starken Irritationen unterworfen ist, immens. Waren jedoch der Umgang mit Unsicherheiten und das Ausloten neuer Denk- und Verhaltensmuster offizielles

Lernziel in Weiterbildungsmaßnahmen, haben die auf dem Arbeitsmarkt Erfolglosen immerhin Kompetenzen im Hinblick auf ein selbständiges, ressourcenorientiertes Handeln innerhalb ihrer neuen Lebenssituation hinzugewonnen (Thöne 1999).

Aufgrund der zunehmenden Erosion von Erwerbsbiografien und der Besonderheit des gegenwärtigen Arbeitsmarktes fragt Rolf Dobischat, ob wir in Zukunft nicht nur für Arbeit qualifizieren sollten sondern auch auf Arbeitslosigkeit vorbereiten müssten.

Um der verschärften Situation der beruflichen Weiterbildung im gesellschaftlichen Umbruch gerecht zu werden, fordert er die Verstärkung und Entwicklung neuer und individueller Lernformen, sieht aber auch hinsichtlich der Frage der Professionalisierung des weiterbildenden Personals Nachholbedarf (Dobischat 1998: 35 ff.). Faulstich pflichtet ihm in dieser Hinsicht bei: „Die kaum realisierte Professionalisierung hat in den 90er Jahren dazu geführt, dass die Träger der Erwachsenenbildung der ordnungspolitischen Grundsatzdebatte und der Forderung nach ‚mehr Markt in der Weiterbildung‘ wenig entgegenzusetzen hatten. Der niedrige Sockel von Hauptberuflichkeit wird überschwemmt von einer Welle von Stellenanzeigen, welche nach Teamern, Dozenten und Coachs suchen. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Voraussetzung dafür ist, die Chancen für Bildung – durchaus im empathischen Sinne – zu erhalten“ (Faulstich 1998: 157).

3.2 Neue Anforderungen an die berufliche Weiterbildung

Wenn das in der Außenwahrnehmung und in der Wahrnehmung der Bundesagentur für Arbeit bis jetzt noch primäre Ziel der Stabilisierung, der Integration bzw. der Unterstützung der Reintegration in Erwerbsarbeit für immer mehr Menschen nicht mehr einlösbar wird, gerät die berufliche Weiterbildung insbesondere im Hinblick auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen in eine Legitimationskrise. Der zu Grunde liegende strukturelle Wandel darf nach Meinung von Weinberg dabei nicht nur sozialwissenschaftlich analysiert und diagnostiziert werden, sondern die Erwachsenenpädagogik muss ihn weit mehr als Lernherausforderung für ihre eigene Disziplin betrachten (Weinberg in Klein/Reutter 1998: 9 ff.). So ist eben nicht nur die Gesellschaft und die Wirtschaft im Umbruch, sondern ebenso die berufliche Weiterbildung. Ein Blick in die neuere Geschichte der beruflichen Weiterbildung im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit zeigte ja, dass zunächst die allgemeine Erwachsenenbildung, später aber auch die berufliche Weiterbildung mit zunehmender Gefährdung von Prosperität und Wohlstand immer schon eng verwoben war mit der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei folgte sie teilweise der gesellschaftlichen Entwicklung auf den Fuß, oft beeinflussten sich Erwachsenenbildung und gesellschaftliches Fortkommen gegenseitig, an einigen Stellen gab die Erwachsenenbildung aber auch Impulse und wichtige Anregungen und war damit gleichsam Motor der Gesellschaft.

Was muss die berufliche Weiterbildung also in der gegenwärtigen Phase des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels tun? An welchen Stellen gibt es Handlungs- und Veränderungsbedarf?

3.2.1 Anforderungen an die Professionalität der Lehrenden

Nach Meinung von Klein und Reutter werfen die Veränderungen und inhaltlichen Neubestimmungen neue Fragen zum Professionsverständnis für die Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung auf (Klein/Reutter 1998). Die Fokussierung der Lehrenden ist überfällig, konstatieren die Autoren, denn es bestehe eine erstaunliche Diskrepanz zwischen in der Theorie formulierten Ansprüchen und den Angeboten der Lehrenden. Wegen deren „Theorieresistenz“ (a. a. O.: 14) hat sich die Kluft zwischen Theorie und Praxis sogar noch weiter vertieft. Ähnliches beobachtet Wittpoth: „...insgesamt handelt es sich bei den gängigen Beschreibungen pädagogischer Professionalität im wesentlichen um die Konstruktion plausibler Bilder erwünschter Kompetenz. Die Praxis wird zu guten Teilen von Menschen getragen, die über die gewünschten Voraussetzungen nicht verfügen“ (Wittpoth in Arnold 1997: 66).

Dass Erwachsenenbildung ihre Aufgabe in der Hinführung der Menschen zum selbständigen Weiterlernen sehen sollte, ist für Tietgens nichts Neues, das war seiner Meinung nach immer schon ihre Aufgabe. Vielmehr stelle sich die Frage, warum diese Forderung nicht immer verwirklicht worden ist oder verwirklicht werden konnte. Zur Beantwortung dieses „Warum“ empfiehlt Tietgens deshalb, erneut die Aspekte der Professionalisierung zu betrachten (Tietgens 1998: 41).

3.2.2 Neubestimmung des Lehr-Lern-Prozesses

Dass Bildung und Wissen in der Bundesrepublik Deutschland zu den wichtigsten Standortfaktoren gehören, ist angesichts unserer Armut an Bodenschätzen kein Geheimnis. Aber auch dieses Wissen gewinnt mit Blick auf den rasanten Wandel in Gesellschaft und Wirtschaft an Brisanz. Die Zukunftsfähigkeit unseres Landes entscheidet sich nicht zuletzt an der Frage, ob das Lernen selbst einen zentralen Stellenwert in unserem Leben einnimmt, d. h. „ob das Lernen gelehrt, gelernt und praktiziert wird“ (Kemper/Klein 1998: 8). Die Koordinaten des Systems stehen zur Diskussion: Lehrende, Lernende sowie das Lernen selbst: was, wann und wie.

Der gezeichnete Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft erfordert ein Umdenken in Lehre und Lernen. Formen und Wege des Lehrens und Lernens, die zu unserer individualisierten und mit pluralistischen Lebensentwürfen ausgestatteten Umwelt passen und gleichzeitig den Erfordernissen einer globalisierten Wirtschaft und Arbeitswelt gerecht werden, müssen sich an Individualisierung und Flexibilisierung orientieren und von dort aus die Rolle und Aufgabe von Lehrenden und Lernenden neu bestimmen.

In der erwachsenenpädagogischen Literatur wurde und wird sowohl das Thema Professionalisierung als auch die Beleuchtung des Lehr- Lernprozesses als jeweils eigenständiger Bereich separat diskutiert und in vielfältiger Weise weiterverfolgt.

Dem Versuch der Zusammenschau und Verknüpfung beider Komplexe verpflichtet sich dagegen die vorliegende Arbeit und verfolgt insofern folgende Hypothese:

- Erst durch die Erkenntnis der Notwendigkeit von Individuumorientierung im Lehr-Lern-Prozess wird die Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns im Sinne Ulrich Oevermanns möglich.
- Auf Seiten der Lehrenden liegt dabei die Grundlage für das Gelingen von Individualisierung und Flexibilisierung des Lehr-Lern-Prozesses in der Fähigkeit zum Fallverstehen.
- Die Schnittmenge beider Konzepte ist somit der Fall. Der Fall und die Fähigkeit, ihn hermeneutisch zu rekonstruieren, werden eo ipso zum Schlüssel der Professionalisierung, – weil die Erkenntnisse aus der Fallrekonstruktion Voraussetzung für das professionelle Ermöglichen und Begleiten eines Lernprozesses sind – und bilden gleichzeitig *die* Grundlage, die eine Neugestaltung des Lehr-Lern-Prozesses nach den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik und Subjektorientierung erfordert.

Um der Verbindung von Professionalisierung und Lehr-Lern-Prozess systematisch nachzuspüren, wird im folgenden Kapitel die sozialwissenschaftliche Diskussion um die Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung thematisch. Danach soll der Stand der erwachsenenpädagogischen Forschung mit Fokus auf den Paradigmenwechsel im Lehr-Lern-Prozess beleuchtet und auf Anknüpfungspunkte für die geplante empirische Studie hin untersucht werden.

II Antworten auf die neuen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung auf der Ebene der Professionalisierung; Stand der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung

1 Sozialwissenschaftliche Theorien der Professionalisierung

1.1 Einleitende Überlegungen

Schon die höheren Fakultäten der alteuropäischen Universität repräsentieren wesentliche gesellschaftliche Problembezüge des Menschen: Das Verhältnis zu Gott wird in der Theologie aufgegriffen, das Verhältnis des Menschen zu anderen Menschen bearbeitet die Jurisprudenz und das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst obliegt der Medizin. So genannte „gelehrte“ Stände entstehen, Kleriker, Juristen und Ärzte bilden das vorprofessionelle Spektrum. Im 19. Jahrhundert weiten sich die Funktionsbereiche, die Fachwissenschaften und die Fachkulturen rapide aus und aus den gelehrten Ständen entwickeln sich aufgrund eines Beschleunigungsprozesses, dessen Initiator sie selbst sind, Professionelle. Der entstehenden Funktionselite gelingt es dabei, den Marktzugang selbst zu kontrollieren. Ihre akademisch formalisierte und staatlich lizenzierte Form der Bildung wird zum zentralen Unterscheidungsmerkmal zwischen Professionen und anderen Berufen.

Trotzdem wäre es zu kurz gegriffen, in der Professionalisierungsdebatte nur die Berufsaufwertung qua akademischer Bildung zu sehen. Vielmehr geht es auch um die Entwicklung eines neuen Prinzips der gesellschaftlichen Differenzierung nach Maßgabe von nachgewiesenem Wissen, Sachbindungen, fachlichen Standards und Fachgeschultheit (Combe/Helsper 1997). Erst die Umstellung von Stände- auf Funktionssysteme, als primäre Form der Subsystembildung im Gesellschaftssystem, bewirkt eine funktionale Spezialisierung auf Sachthemen, was zum wichtigsten Strukturbildungsprinzip der modernen Gesellschaft avanciert. So kann nach Stichweh „nur dort von erfolgreicher Professionalisierung die Rede sein, wo funktionssystemanalogue – oder besser vielleicht funktionssysteminterne – Reduktionen erfolgreich durch eine Profession verwaltet werden“ (Stichweh 1992: 39).

Funktionale Differenzierung meint dabei einerseits eine immer weiter getriebene Spezialisierung von Fähigkeiten und Zuständigkeitsräumen, andererseits verbirgt sich dahinter eine Bündelung und spezifische Kombination von Kompetenzen auf dem engen Handlungsraum einer Institution oder Organisation.

Professionen sind Träger sozialer Differenzierungsprozesse. Ihr Autonomieanspruch ist hingegen spezifisch gebrochen. Sie arbeiten unter Kooperationszwang und müssen die Gütekriterien ihres eigenen Tuns gegen Nachbarkompetenzen abgleichen. Auf der Grundlage institutionalisierter Heterogenität dieser Kriterien entsteht Professionskonkurrenz. Vieles spricht dafür, die Organisationsrationalität und die einer beruflichen Kompetenz inhärenten Rationalität als widersprüchlich zu interpretieren. Dies gilt in dem Maße, indem sich aus Funktionsgründen ein hoher Kooperationsbedarf ergibt und indem Kompetenzen in Austauschbeziehungen treten, deren Problemlösungskapazität jeweils universalistisch angelegt ist und die deshalb den Anspruch auf alleinige Entscheidungszuständigkeit erheben. Fragt man sich, weshalb gerade Professionen relativ kooperationsindifferent sein können, muss man auf die für Professionen allgemein geltenden Strukturmerkmale und ihre Wirkungen auf ihre Selbstwahrnehmung eingehen.

Professionelle Kompetenz bezieht sich allgemein auf eine Stellvertretungsaktivität, die in Problemsituationen, denen gegenüber lebenspraktische Routinen versagen, in Anspruch genommen wird. Klassisches Beispiel hierfür ist Krankheit oder die Beeinträchtigung und Gefährdung der psychophysischen Integrität der Person. Die verwissenschaftlichte Form der Behandlung dieses außeralltäglichen Zustandes in Form der modernen Medizin bildet den Fokus für die Exposition einer Theorie der Professionen, die Talcott Parsons entwickelt hat. Professionelle Kompetenz lässt sich aber auch in anderen Problembereichen beobachten. Sie meldet bei Gefährdung der Konsistenz moralischer Überzeugungen in Form von Theologie Lösungsansprüche an¹⁴, bei der Gefährdung der Handlungsautonomie nach erfahrener oder praktizierter Devianz ist die Rechtssprechung zuständig und bei Irritationen handlungsleitender Überzeugungssysteme stellt die Wissenschaft Lösungen bereit. Theoretisch und praktisch interessant sind neben den klassischen Berufen Handlungsbereiche, die man nach Professionalisierungsbedarf und faktisch durchgesetzter Professionalität unterscheiden kann. Hierzu zählen z. B. der Journalismus, das politische Handeln und die Sozialarbeit und, aufgrund neuer Anforderungen im Zuge der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung, die berufliche Weiterbildung. Dieser gilt das Hauptaugenmerk im vorliegenden Kapitel, weshalb aber – darauf hinarbeitend – zunächst verschiedene Aspekte einer Theorie der Professionalisierung zum Thema werden.

1.2 Max Webers Beitrag zur Theorie professionellen Handelns: Was hat der Zauberer, das der Priester nicht hat?

¹⁴ Im Hinblick auf die Frage, ob wir an unseren Universitäten überhaupt noch theologische Fakultäten brauchen, wird in einem Artikel in der FAZ vom Juni 1996 implizit das Thema Professionalisierung behandelt. Der Anspruch der Theologie, Lösungsansätze für Fragen der Wahrheit bereitzustellen wird demnach von der Gesellschaft aber auch von der Fachwelt scheinbar nicht mehr unhinterfragt anerkannt. Der professionstheoretische Impetus spiegelt sich auch – gewollt oder eher zufällig – sehr schön in der Überschrift des Artikels, die lautet: „Keine Ermäßigung auf die Wahrheit“ (Jüngel 1996: 39).

Während man an vielen Stellen seines Werkes Berufsanalysen findet, schreibt Max Weber nirgendwo explizit über Professionalisierung. Weil Weber in seinen Texten aber zentrale Begriffe der Professionstheorie nutzt und ausführt, ist er im Prinzip, so Seyfarth in seinen Auslegungen Max Webers Werk, implizit Professionssoziologe. Die Trias von Wissen, Handlung und Macht bilden die Eckpfeiler Webers Konstruktion. An seine Herrschaftssoziologie¹⁵ erinnernd, kommt in der professionellen Beziehung immer auch eine charismatische Beeinflussung zum Tragen. Charisma ist dabei eine gedachte Kompetenz, die unabhängig von der Frage der tatsächlichen Kompetenz angenommen wird. Sie birgt immer einen Sinnüberschuss, der nur für den beobachtenden Dritten, nicht aber für die Beteiligten selbst objektivierbar ist. Mit dem Hinweis auf das charismatische Element verweist Weber darauf, dass sich eine professionelle Beziehung nicht in reiner Fachkompetenz erschöpft, sondern immer auch Sinnüberschüsse enthält (Seyfarth 1989: 373).

Konstitutiv für eine charismatische Beziehung ist darüber hinaus die Asymmetrie, in die man sich begibt, wenn Zumutungen kompensiert werden und ein Versprechen zum Erfolg gegeben wurde. Problematisch wird dann allerdings die Frage der Zurechnung von Erfolg bzw. Misserfolg. Am Zauberer demonstriert Weber insofern, dass Misserfolg kontrolliert werden kann, indem seine Zurechnung auf andere zielt: Die Welt, die Konstellation der Zaubersteine oder anderes ist schuld, wenn der Zauber nicht gelingt. Der Zauberer kultiviert also die Externalisierung von Misserfolgszurechnung. Die Frage, wie der Professionelle Erfolg und Misserfolg kontrolliert, ist nach Seyfarths Auslegung also ein wesentliches Kriterium für Professionalität. Er beansprucht für sich selbst die Möglichkeit und das Wissen, Erfolg oder Misserfolg zu beurteilen. Die Zurechnung von Misserfolgen wird an die eigene Profession nicht herangelassen, das kann man exemplarisch am Zauberer sehen.

Die Nachfolge des Zauberers erschöpft sich aus der eigenen Familie oder zumindest aus seiner Verwandtschaft. Im Unterschied einer Rekrutierung des Nachfolgers durch Fachschulung, d. h. über Rationalität, entzieht sich das Wissen des Zauberers der Überprüfung und Falsifikation. Demgegenüber wird der Priester, ein weiteres Beispiel Webers, geschult, Beständigkeit wird mit Zwang verbunden. Dahinter verbirgt sich die Übertragbarkeit des Wissens und des symbolischen Horizontes auf andere, die den Priester zu einem geschulten Verwalter und Interpreteur eines religiösen Dogmas machen. Indem er lebenspraktische Krisen in seinem Sinnhorizont deutet,

¹⁵ Hier grenzt Weber drei Formen der Herrschaft voneinander ab: die autoritäre Herrschaft, die funktionale Herrschaft und die charismatische Herrschaft. Die charismatische Herrschaft ist deshalb interessant, weil sie dem charismatisch Herrschenden ein großes Reservoir an Macht bietet, obwohl er weder über funktionale noch über fachliche Kompetenz verfügen muss. Diese Macht schreibt Weber allein dem Sinnüberschuss des Charismas zu (Weber 1972: 140 ff.).

kontrolliert er gleichzeitig die innere Konsistenz seines Konstruktes¹⁶. Er bietet eine Erklärung für die Existenz des Menschen sowie für ihre Befristetheit, der eigentlichen Katastrophe der Existenz.

Vergleicht man den Priester nun mit einem Propheten, besteht der Vorwurf des Propheten gegenüber dem Priester – wenngleich er keine konkurrierende Deutung leistet – darin, dass dieser eine Bezahlung oder auch Beförderung in das Zentrum seines Handelns rückt. Partikulares Interesse ist ihm also wichtiger als Universalität des Handelns. Deswegen schreibt Seyfath: „Der Priester ist berufsmäßiger Funktionär eines ‚regelmäßig organisierten stetigen Betriebs der Beeinflussung von Göttern‘. Dem entsprechen äußere Attribute des Berufs wie festes Gehalt, Beförderung, festgelegte Berufspflichten, Reglementierung auch der außerberuflichen Lebensführung und Absonderung von der Welt“ (a. a. O.: 381). Während also der Priester in den Augen des Propheten gleichsam wertblind ist, kümmert sich der Prophet im Gegensatz zum Priester nicht um die Institutionalisierung. „Aber eben von ihnen unterscheidet sich der Prophet im hier gemeinten Sinn des Worts rein ökonomisch: durch die Unentgeltlichkeit seiner Prophetie. Zornig wehrt sich Amos dagegen, ein ‚nabi‘ genannt zu werden. Und der gleiche Unterschied besteht auch gegenüber den Priestern. Der typische Prophet propagiert die ‚Idee‘ um ihrer selbst willen, nicht – wenigstens nicht erkennbar und in geregelter Form – um Entgelts willen“ (Weber 1972 : 269)¹⁷.

1.3 Institutionelle Erscheinungsformen und Professionalisierung

Auch wenn Amos in Webers Text damit hadert, so ist Institutionalisierung unverkennbares Element innerhalb der professionstheoretischen Betrachtung. Der Untersuchung ihrer Erscheinungsformen widmen Goode und Rüschemeyer sowie Larson und Abbott ihre Aufmerksamkeit.

Für Goode sind vor allem die strukturerhaltenden Verhältnisse der Professionen in Bezug auf ihre Umwelt interessant. Charakteristisch für sie ist ihre Zunftstruktur, innerhalb derer sie ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und gemeinsamer Identität entwickeln und die ihnen auch einen gewissen endgültigen Status verleiht. Die gemeinsame Definition ihrer Rolle hängt dabei eng mit der Gemeinsamkeit in ihren Wertvorstellungen zusammen und wird gefestigt mit Hilfe einer eigens für die jeweilige Profession bereitgestellte Expertensprache, durch welche sie sich auch nach außen und für den Laien sichtbar unterscheidet. Die „Zunftstruktur“ unterstützt zusätzlich die Abgrenzung von der Umwelt (Goode 1972: 157). Über die Selektion seiner Mitglieder sowie über die Kontrolle von Kritik durch außerhalb der Profession Stehende, kontrolliert er die

¹⁶ Beispielsweise in der Diskussion um die unterschiedlichen Aspekte von Geburtenkontrolle, muss der Priester Kompromisse schließen, zwischen der historischen Entwicklung der Gesellschaft und dem Dogma von Religion und Kirche. Via Deutung und Auslegung der Bibel versucht er insofern, konsistente Aussagen zu erzeugen.

¹⁷ „Nabi“ ist eine Bezeichnung für die im Alten Testament massenhaft beschriebenen „Propheten“, die ihr Amt allerdings berufsmäßig und gerade nicht mit dem besonderen Habitus eines Propheten ausgeübt haben (Weber 1972).

Profession. Er sorgt dafür, dass sie von ihrer sozialen Umwelt abgegrenzt wird und legt dabei sozusagen die Grundlage für das Fortbestehen der Profession einerseits und für ihr hohes Prestige andererseits. Deshalb, aber auch wegen ihrem exklusiven Berufswissen erhalten sie ein höheres Einkommen, was ihrem ohnehin hohen Ansehen zuträglich ist und Einfluss und Macht zusätzlich vergrößert. Die Privilegien der Professionen beruhen dabei zwar auf der Bewertung der Gesellschaft, die Profession selbst tut jedoch durch die genannten Merkmale ein Übriges zur Überzeugung der Gesellschaft von der Notwendigkeit ihrer privilegierten Stellung. Das Prestige der Professionen ist insofern die Antwort der Gesellschaft auf ihre Abgrenzung. Der Laie braucht den Professionellen zur Lösung seiner Problem, seine Leistung kann er jedoch nicht kompetent beurteilen. Um die Unwissenheit des Klienten nicht auszunützen, betont Goode daher die Wichtigkeit der Professionelle-Klient-Beziehung. Hierzu bedarf es einer angemessenen und wiederum von der Profession kontrollierten Selektion und daran anschließenden Sozialisation des Nachwuchses, sowie die Abschließung der Profession gegenüber andere Berufe. Wenngleich Goode als Problembereiche, in denen die Etablierung von Professionen benötigt werden würde, neben Gesundheit und Tod, Freiheit und Eigentum auch Sünde und Krieg sowie Produktion und technische Entwicklung subsumiert, so scheint er, wenn er professionelle Kriterien diskutiert, doch vor allem die Medizin und die Jurisprudenz zu meinen. Seiner Meinung nach gibt es ein Ideal einer Profession, das aber die wenigsten Berufe erreichen (a. a. O.).

Eine ganz ähnliche Sichtweise vertritt Dietrich Rüschemeyer in seiner Untersuchung professioneller Merkmale von Ärzten und Anwälten in den USA (Rüschemeyer 1972). Auch seiner Meinung nach stellen Professionen eine besondere Form der Wissensverwaltung dar. Ihr konstitutiv systematisches Wissen und das hohe Ansehen, das aus dem Bezug zu gesellschaftlichen Werten resultiert, sind bei ihm herausgehobene Merkmale einer Profession. Rüschemeyer stellt die Frage nach der Kontrolle über die Professionen angesichts des Wissensniveaus der Professionellen. Hier differenziert er zwischen Professionen, die gesellschaftlich weniger bekanntes Sachwissen besitzen wie es z. B. bei den Ärzten der Fall ist, und solchen, deren Wissen auch in der Gesellschaft und damit auch in der Klientel bekannt sind, wie z. B. bei den Anwälten. Allgemeinbildung und Menschenkenntnis werden für den Anwalt eine Art Fachkenntnis, welche starke Relevanz für seine Berufspraxis hat (a. a. O.).

Bei der Fokussierung der institutionellen Erscheinungsformen von Professionen, bauen vor allem Andrew Abbott (1988) und Magali S. Larson (1977) die Merkmalleiste von Goode und Rüschemeyer aus. Insbesondere Larson thematisiert dabei verstärkt den Aspekt der Macht. Ihre Absicht ist es, Berufe, die nach Goode und Rüschemeyer Professionen sind, zu untersuchen und zu fragen, wie sie sich organisieren, um einen Marktwert zu erreichen und ein Marktsegment für sich zu gewinnen und es zu besetzen. Nach Larson ist Professionalisierung ein durch die Profession selbst initiiertes Prozess, einen Markt für ihr Sachwissen zu schaffen und zu kontrollieren. Diese Märkte rufen eine neue strukturierte Ungleichheit hervor. In Larsons machttheoretischer Perspektive ist Professionalisierung demnach ein Versuch, eine Ordnung von seltenen Gütern

und Spezialwissen in eine soziale und ökonomische Belohnung zu übersetzen. Marktfähigkeit ist damit das entscheidende Merkmal von Professionen. Negativ ausgedrückt könne man Professionen sogar beinahe unterstellen, überhaupt kein Interesse an Berufsethik oder Wertebindung zu haben, so Larsons Einschätzung, sondern lediglich egoistisch und an ökonomischen Werten und an dem Ziel, einer völligen Marktbeherrschung orientiert zu sein (Larson 1977).

1.4 Das strukturfunktionalistische Modell der Professionen

Während das Attribute-Modell die besondere Bedeutung der Professionen als wesentliche Institutionen einer modernen Gesellschaft hervorhebt, verweist Talcott Parsons auf den fehlenden theoretischen Bezugsrahmen sowie auf die, seiner Meinung nach fehlende Gewichtung und Vernetzung der Attribute untereinander. Seine schärfste Kritik zielt jedoch auf die unkritische Übernahme der Selbstsicht der Professionen, ohne einen analytischen Blick von außen auf das Phänomen zu wagen.

Die zentrale Frage Parsons lautet demgegenüber: Welche Funktionen übernehmen die Professionen in der modernen Gesellschaft? Im Unterschied zur Ständegesellschaft zeichnet sich die moderne Gesellschaft durch ihre funktionale Differenzierung aus. Diese führt zu einer immer weiteren Spezialisierung von Kompetenzen und Zuständigkeitsräumen. So werden Professionen zu Trägern dieses Differenzierungsprozesses. In ihnen bündelt sich die spezifische Kombination von Kompetenzen. Sie sind eine Art Scharnier zwischen der Gesellschaft und einem Problem des Individuums, wofür es selbst keine Lösung bereithält. Ihre Funktion ist es, innerhalb der modernen Struktur der Gesellschaft die Wiederherstellung z. B. der Gesundheit zu ermöglichen, was ja nicht nur im Interesse des Individuums liegt, sondern gleichzeitig wichtig für das Erhalten und Funktionieren der Kollektivität ist. Die Stellvertretungsaktivität des Professionellen wird in für den Klienten hochbedeutsamen Problemsituationen in Anspruch genommen, denen gegenüber lebenspraktische Routinen versagen. In seiner Hilfsbedürftigkeit befindet sich das Individuum in einer Situation hoher Verletzlichkeit. Eine an der Ökonomie orientierte Haltung des Professionellen würde zu einer Ausbeutung des Klienten führen, insofern gestaltet sich die professionelle Geschäftsbeziehung als eine Art Solidaritätsbeziehung: Der Klient vertraut dem Professionellen und dieser setzt sein Wissen und Können zur Lösung des fraglichen Problems ein. Wie im Attribute-Modell wird bei Parsons an dieser Stelle ebenso das Problem der Kontrolle relevant: Laien haben ein starkes Interesse an kompetenter Leistung, können diese jedoch nicht beurteilen. Deshalb bieten die Professionen eine Art Selbstkontrolle. Sie stellen höchstmögliche Kompetenz bereit und orientieren sich an den Idealen der professional community – also Rekrutierung und Ausbildung des Nachwuchses sowie formelle und informelle Kontrolle der Berufsausübung durch kollegiale Sanktionsinstanzen (Parsons 1964).

In Anknüpfung an seine Theorie der pattern variables (Parsons 1952) fokussiert Parsons des Weiteren die Kategorien des Handelns, die einer Profession zu Grunde liegen. Handlungssituationen sind demnach nicht eindeutig festgelegt, sondern sie befinden sich in einem Spannungsverhältnis der Handlungsorientierungen. Diese manifestieren sich in besonderen Alternativgruppen:

- Emotionalität versus affektive Neutralität: Will der Arzt kompetent arbeiten, muss er affektiv neutral handeln. Damit ist gleichsam ausgeschlossen, dass ein Arzt auch Angehörige professionell behandeln kann, denn so würde er sich zu sehr dem Pol Emotionalität nähern.
- Kollektivitätsorientierung versus Selbstoporientierung: Professionelles Handeln aus Uneigennützigkeit steht im Vordergrund, d. h. das Motiv des Gewinnes als Hauptantriebsquelle des Professionellen würde zur Deprofessionalisierung führen.
- Partikularismus versus Universalismus: Während spezifisches Wissen den Hintergrund bildet, ist die Beziehung zum Klienten dadurch geprägt, dass alles ohne Ansehen der Person erfolgt. Gleichzeitig impliziert die der Professionalität immanente Fallsichtweise logisch den Bezug auf Universalität. Der Patient etwa wird übersetzt in Exemplifikationen eines allgemeinen Zusammenhanges nach Maßgabe seines Relevanzsystems. Entsprechend schreibt Parsons: „Die Grundlage für die Entscheidung ist ‚universalistisch‘, nämlich die Überlegung, ob ein Patient Symptome hat, die eine Herzkrankheit anzeigen. Wessen Sohn, Mann oder Freund er ist, ist in diesem Zusammenhang unerheblich“ (Parsons 1964: 170).
- Vorgegebenheitsorientierung versus Leistungsorientierung: Professionelles Handeln muss sich bezüglich dieser Pole eher an der Leistung orientieren als an Status oder Familie.
- Funktionale Diffusität versus funktionale Spezifität: Laut Parsons ist es ein wichtiges Merkmal professionellen Handelns, innerhalb einer funktional spezifischen Beziehung zum Klienten sein Handeln zu verorten. Dann erst kann es um den Klienten, Kunden oder Fall gehen. Grundlage für die Entscheidung, wie etwa ein Patient behandelt werden soll, ist die Frage: Was hat der Patient? und nicht: Wer ist der Patient? Kombiniert mit einer universalistischen Herangehensweise wird dadurch professionelles Handeln erzeugt (a. a. O.).

In seinen medizinsoziologischen Untersuchungen analysiert Parsons die Beziehung zwischen Arzt und Klient, die, angewandt auf die Professionstheorie, eine wichtige Ergänzung der genannten Handlungspole darstellt. So beschreibt Parsons die Patientenrolle als Komplementärrolle, d. h. nicht nur der Professionelle muss emotional neutral sein sondern genauso der Patient. Er vereint seinerseits eine Rollenbefreiung bei gleichzeitiger Zuschreibung neuer Rollen. So ist er

verpflichtet, sich zu schonen, er ist hilfsbedürftig und braucht professionelle Hilfe. Durch seine Krankheit entsteht ihm ein sekundärer Krankheitsgewinn.

Die Autonomie des Patienten ist nach Parsons eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung einer Professionellen-Klienten-Beziehung. Soll die professionelle Handlung erfolgreich sein, muss der Hilfsbedürftige Einsicht zeigen, er muss selbst zum Arzt gehen.

Der Professionelle sollte dabei dessen Autonomie berücksichtigen und muss bestrebt sein, ihn wieder in die Autonomie zu entlassen, wenngleich er selbst auf den Klienten angewiesen ist. Dieser Widerspruch ist konstitutiv für professionelles Handeln im Sinne Parsons und birgt die Konsequenz, dass eine Professionelle-Klient-Beziehung niemals auf Dauer angelegt sein darf (Parsons 1958).

Während Parsons die Asymmetrie der Professionelle-Klient-Beziehung betont, beschreibt Marshall in seinem Text die Notwendigkeit des Bestehens ebenso symmetrischer Elemente. Um den Fall angemessen beurteilen zu können, muss sich der Professionelle auf die gleiche Ebene begeben wie der Klient. Auch seiner Meinung nach weist die Motivation des Professionellen über die Maximierung des Profites hinaus. Professionelle sind gesellschafts- und klientenorientiert. Sie lassen sich nicht in ein marktorientiertes Modell inkorporieren (Marshall 1964).

1.5 Lizenz und Mandat

Vor allem Parsons, aber auch Rüschemeyer und Goode, Larson und Abbott gehen bei der Explizierung ihrer jeweiligen theoretischen Überlegungen fast durchgängig von klassischen, traditionell als Professionen anerkannter Berufen aus, wie Arzt und Vertreter der Jurisprudenz.

Dagegen stellt Everett Hughes, einer der Protagonisten der Chicago-School und damit Vertreter des symbolischen Interaktionismus, zwei weitere Kategorien der Professionalisierung bereit, die es auch erlauben, bisher nicht als Profession definierte Berufe unter dem Aspekt der Professionalisierung zu betrachten (Nittel 2000: 27). Hughes unterscheidet zwischen dem gesellschaftlichen Mandat und der gesellschaftlichen Lizenz, die Berufe erst in den Status der Profession heben. In der Denktradition des Symbolischen Interaktionismus sind Professionen dabei keineswegs besonders zu bevorzugen oder wertzuschätzen, sondern sie stellen lediglich Berufe eines besonderen Typus dar (Hughes 1971).

Mandat und Lizenz bilden eine Grundlage für die Arbeitsteilung in der modernen Gesellschaft. Gleichzeitig sind sie jedoch keine feststehenden Größen, vielmehr befinden sie sich innerhalb eines ständigen Wandels und sollten „als sich ständig veränderbare kulturelle Konstrukte verstanden werden“ (Nittel 2000: 29). Der Gesellschaft kommt innerhalb dieses Wandels die wichtige Aufgabe zu, darüber zu debattieren und letztlich zu entscheiden, ob ein gesellschaftliches Problem einen Zentralwertbezug hat und damit in die Kompetenz einer Profession gelegt wer-

den muss. Zusammenfassend konstatiert Hughes: „The professionals claim the exclusive right to practice, as a vocation, the arts which they profess to know, and to give the kind of advice derived from their special lines of knowledge. This is the basis of the license, both in the narrow sense of legal permission and in the broader sense that the public allows those in a profession a certain leeway in their practice and perhaps in their very way of living and thinking“ (Hughes 1971: 375).

1.6 Fokussierung der professionellen Handlungslogik

In seiner revidierten Theorie professionalisierten Handelns¹⁸ richtet sich Oevermann gegen die Explikation institutioneller Erscheinungsformen, die seiner Meinung nach Antrieb zahlreicher Professionalisierungsdebatten ist. In der gegenwärtigen Soziologie werden Professionen allzu oft mit Expertisierung gleichgesetzt, obwohl diese laut Oevermann in manchen Fällen vielmehr einer Deprofessionalisierung gleichkomme. Oevermann fordert deshalb die Betrachtung der zugrundeliegenden Handlungslogik. Erst aus deren Spezifizierung lassen sich dann institutionelle Ausprägungen herleiten.

Nach Oevermann ist das von Max Weber geforderte Prinzip der Wertfreiheit für (Sozial-) Wissenschaften (Weber 1972) nicht erkenntnislogisch, sondern vielmehr bezogen auf die Handlungsfähigkeit und damit professionalisierungstheoretisch gemeint. Webers zweckrationales Handeln impliziert dabei einerseits ein Zweck-Mittel-Verhältnis, andererseits aber auch die Autonomie des Subjektes. Diese Autonomie entspricht einer Strukturprämisse der Lebenspraxis, sie erschöpft sich nicht in der Wertfrage, die wiederum Zwecksetzungsinhalte vorgeben würde. Die Dialektik von Zweck-Mittel-Verhältnis und Autonomie des Subjektes macht die Basis der Professionalisierungstheorie aus. Professionalisiertes Handeln ist insofern wesentlich der Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität (Oevermann 1996: 80).

Seine Strukturlogik wurzelt dabei in der eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen. Sie wird der Charismatisierung des Personals entzogen. Anders als Weber, konstatiert Oevermann, wäre eine unmittelbare charismatische Durchführung professionalisierter Praxis eine Abweichung des idealtypischen Habitus (a. a. O.: 86). Die verselbständigte Bearbeitung von Geltungsfragen ohne Ansehen von Charisma verweist auf die Eigenlogik der Macht des Geistes und auf die konstitutive Logik des besseren Argumentes.

¹⁸ Oevermann entwickelte seine Professionalisierungstheorie im Zuge der Entwicklung der Methode „Objektive Hermeneutik“. Man findet deshalb auch zahlreiche Verwandtschaftshinweise in beiden Theorien, wie etwa die Überlegungen zur Sozialisation, zur Autonomie der Lebenspraxis und nicht zuletzt zur Notwendigkeit des Einsatzes hermeneutischen Fallverstehens.

Im Zentrum Oevermanns Theorie stehen drei funktionale Foki der Logik professionalisierten Handelns:

- Recht/Gerechtigkeit
- Leibliche und psychosoziale Integrität
- Wahrheit.

Alle drei Bereiche sind materiale Lebensbereiche, die in der Gesellschaft sehr bedeutsam sind. Sie stehen in einem jeweiligen Wechselverhältnis zueinander. Professionelles Handeln bezieht sich in der Praxis auf alle drei Foki, von denen einer jedoch dominiert.

Die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit findet in der modernen Gesellschaft unter den Bedingungen staatlicher Gewaltenteilung statt. Zur Aufrechterhaltung der Demokratie und des gesellschaftlichen Zusammenlebens wird deshalb rechtspolitisches Handeln professionalisierungsbedürftig (a. a. O.: 91).

Ebenso wie der Fokus Recht und Gerechtigkeit existiert das Bedürfnis nach Wiederherstellung der leiblichen und psychosozialen Integrität in jeder Gesellschaft. Ganz im Sinne des Struktur-funktionalismus ist die Gesellschaft auf die Funktionstüchtigkeit seiner Mitglieder und deshalb auf ihre Wiederherstellung im Schadensfall angewiesen. Somit ergibt sich laut Oevermann die gesellschaftliche Notwendigkeit der Beschaffung therapeutischen Personals.

Zuletzt repräsentiert die Universität institutionell den Ort der Erkenntniskritik. Der Wissenschaft obliegt die Aufgabe, Weltbilder bereitzustellen, Werte und Normen vorzuschlagen und alles einer ständigen Prüfung unter rationalen Gesichtspunkten zu unterziehen, die über die Wahrheits-idee der Erfahrungswissenschaften hinausgeht.

Während das Klientel der ersten beiden Professionen jeweils in der Regel einzelne Personen bzw. Personengruppen sind, beschreibt Oevermann das Klientel der Wissenschaft als die gesamte Gesellschaft „einschließlich ihrer noch ungewissen Zukunft“ (Oevermann 1996: 105).

Neben einer zu Grunde liegenden fachlichen Ausbildung verweist er auf die zwingende Notwendigkeit eines professionellen Habitus¹⁹, ohne den kein professionelles Handeln als möglich erscheint. So handelt beispielsweise der Forscher unpersönlich, gemäß des Prinzips der Nachhaltigkeit und Methodisierung. Er ist völlig austauschbar und es gehört zu seinem Selbstverständnis, dass er in vollständiger und ausschließlicher Hingabe an die Sache handelt. Gleichzeitig ist er jedoch habituell geprägt durch die widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und dem Han-

¹⁹Durch sein Konzept des Habitus hat Bourdieu den Sozialwissenschaften ein empirisch-theoretisches Erkenntniswerkzeug bereitgestellt, zu dessen Vorzügen vor allem folgende Punkte gezählt werden können: Das handelnde Individuum ist immer auch ein vergesellschaftetes, d. h. Gesellschaft steckt als Habitus im Individuum. Handeln kann dadurch als ein durch Habitus strukturiertes und zugleich strukturbildendes Handeln verstanden werden. Auch ohne subjektive Motive und ohne explizite Absichten stellt das Individuum in seinem Handeln immer zugleich gesellschaftliche Strukturen her (Bourdieu u. a. 1996).

deln als ganzer Person. Er vereint Elemente diffuser und Elemente spezifischer Sozialbeziehungen. Mit Weber können Oevermanns Widersprüche wissenschaftlichen Handelns um die widersprüchlichen Einheiten von Leidenschaft und Neugierde, von Faszination und Routine ergänzt werden²⁰ (a. a. O.).

Allgemein ausgedrückt ist in Oevermanns Theorie die widersprüchliche Einheit von Anwendung wissenschaftlich fundierter universaler Regeln und hermeneutischen Fallverstehen konstitutiv²¹. Die fallspezifische Pathologie in der Medizin muss einerseits kausal andererseits fallverstehend zu klären versucht werden. Hierfür notwendig ist die Kombination von Distanz zur Praxis und diffuser Beziehung zum Klienten, sie erzeugt die Formation eines adäquaten Habitus. Fällt der Aspekt des Fallverstehens weg, wird Professionalität zerstört und durch Technokratisierung ersetzt. Indikator der Deprofessionalisierung ist insofern immer die Technokratisierung beruflichen Handelns.

Aus der Fallspezifität entsteht eine weitere Notwendigkeit: die Nicht-Kontrollierbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns. Diese Spezifität ist eng verknüpft mit der Gleichzeitigkeit zwischen Entscheidungs- und Begründungszwang. D.h. der Professionelle muss sich im Hinblick auf den Fall vielfach schnell entscheiden, wenngleich er erst im Nachhinein die Begründung liefern kann, denn wenn es um Fälle geht, ist standardisiertes Handeln per se nicht möglich. Diese Schwierigkeit der Balance wird ihm durch die Orientierung an der Theorie einerseits, aber vor allem durch die Einübung eines professionellen Habitus andererseits ermöglicht. Ohne diesen würde ihm die Sicherheit, richtig zu entscheiden, obwohl er erst später dem Begründungszwang nachkommen kann, fehlen.

Bisherige Theorien blickten vor allem auf institutionelles Erscheinen der Professionen, hatten kein analytisches Instrument und konnten deshalb nur nachzeichnen. Dabei gelten, wie Oevermann kritisiert, Ingenieure häufig als Vertreter von Professionen, obwohl ihnen die dafür konstitutive Handlungslogik gänzlich fehlt. Lehrer dagegen wurden als Semi-Professionen bezeichnet, wenngleich zwar nicht ihr tatsächliches Handeln so doch ihre strukturlogischen Bestimmungen eine große Nähe zur Professionalisierungstheorie aufzeigen.

Interessant ist deshalb zu unterscheiden, zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsmöglichkeit von Tätigkeiten und ihrer faktischen Professionalisiertheit einerseits und der Frage der Bedeutung der Professionalisierungstheorien und –debatte für das Feld

²⁰ Tendenzen der Deprofessionalisierung sieht Oevermann deshalb in der Entgleisung und Fehlentwicklung der Wissenschaft im Elfenbeinturm. Seiner Meinung nach ist es wichtig, richtig und geradezu Voraussetzung für die Bereitstellung von Lösungen zur Frage der Wahrheit, dass die Wissenschaft im Elfenbeinturm forscht. Insofern schließen auch ethische Beschränkungen der Forschung kategorisch die Offenheit der Zukunft. Nicht zuletzt bewirken aber auch die Praxisrelevanz bei der Beantragung von Forschungsgeldern sowie die Umwandlung der Universitäten in Fachhochschulen eine Entwicklung hin zur Deprofessionalisierung (Oevermann 1996)

²¹ An dieser Stelle grenzt sich Oevermann ab von Parsons, der die Dominanz einer der Pole als Kriterium für Professionalität sieht.

der Pädagogik andererseits (Oevermann 1981: 135 ff.). Insofern konstatiert Koring: „Nach einer langen Debatte hatte man gelernt, dass es nicht um eine Übertragung professionstheoretischer Konzepte auf die Pädagogik gehen kann. Weder die kriterienorientierte Beschreibung noch die deduktive Ableitung eines Professionskonzeptes aus einer strukturalen Soziologie und auch nicht der unreflektierte Rückgriff auf pädagogische Traditionen führten zu einer Beantwortung der Professionalisierungsfrage. Die Erziehungswissenschaft muss den Schritt zu eigenständigen, theoretischen und empirischen Studien machen, um von dort aus die Frage zu diskutieren, ob und wie pädagogische Professionalität überhaupt möglich ist. Führt man sich nämlich die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit aller Tätigkeiten vor Augen, die man heute als pädagogisch bezeichnet, so ist dies keine leichte Aufgabe“ (Koring 1992: 59).

2 Professionalisierung in ausgewählten Bereichen der Pädagogik

2.1 Sozialarbeit als bescheidene Profession

Trotz ausführlicher Theoriediskussion ist die Debatte um die Professionalität in der Sozialarbeit als Teilbereich der Pädagogik bis heute unentschieden. Sie als nicht vollständige bzw. als Semi-profession zu bezeichnen, löst die Problematik nur vorläufig (Schütze 1992). So geht es weniger um die Beschreibung eines Zustandes, als um die Erörterung von Entwicklungsmöglichkeiten und Gefahren. Unabhängig von der Beschreibung institutioneller Erscheinungsformen konstatiert Schütze, Repräsentant der Chicago School in der neueren Professionalisierungsdiskussion, eine Reihe professioneller Merkmale für die Sozialarbeit. Für ihn erfüllt diese einen von der Laienwelt abgegrenzten Orientierungs- und Handlungsbereich, in dem per gesellschaftliches Mandat anbefohlene Klienten, in vielen Fällen selbst und freiwillig kommend, einer gesellschaftlich lizenzierten Dienstleistung gegenüberstehen. Fundiert von verschiedenen Wissenschaften, ist der Orientierungs- und Handlungsbereich ausgerichtet auf höhersymbolische Sinnwelten. Schütze folgert aus dieser vielseitigen Verankerung die Möglichkeit, die Fallproblematik des Klienten auf ihre generellen Bewegungsmechanismen hin zu analysieren, während, wie der Autor einräumt, andere Autoren darin gerade Nichtprofessionalität sehen. Die Sozialarbeit habe keine eigene Wissenschaft und muss in anderen Wissenschaften plündern, ohne dabei in diesen tiefergehendes Wissen zu erreichen²² (a. a. O.). Damit operiert sie in verschiedenen Funktionssystem-

²² Um diese Vorwürfe zu entkräften, hat die Sozialarbeit mit der Etablierung einer „Sozialarbeitswissenschaft“ reagiert. Ob diese Maßnahme aber überhaupt notwendig war, oder ob nicht gerade die Vielschichtigkeit der Beleuchtung eines Falles gerade Professionalität ausmacht, müsste diskutiert werden, was jedoch in dieser Arbeit nicht möglich ist. Die kurze Beleuchtung der Sozialarbeit an dieser Stelle dient lediglich der besseren Einordenbarkeit der beruflichen Weiterbildung in die Problematik der Professionalisierung.

men, ihr Problembezug ist diffus. Sozialarbeit entspricht insofern nicht dem professionstypischen Imperativ der „professional purity“ und ist immer einer anderen Profession untergeordnet. Sie verwaltet lediglich die ungelösten Folgeprobleme des Gesellschaftsprinzips „funktionale Differenzierung“. Die Ausdifferenzierung eines Kernproblems eines Funktionssystems bleibt jedoch versperrt (Stichweh 1997: 64).

Problematisch ist die Konstruktion des Arbeitsbündnisses zwischen Sozialarbeiter und Klienten, die eigentlich im Diskurs mit den Klienten stattfinden sollte. Hierin spielt die außerdem in weiten Teilen der Sozialarbeit bestehende Koexistenz von Hilfe und Kontrolle. Sie ist aufgrund der Verankerung der Sozialarbeit sowohl in Kontexten wohlfahrtstaatlicher Organisationsstrukturen als auch in Rationalitäten der Hilfe nicht auflösbar (Merten/Olk 1997: 579). Paradoxien im beruflichen Handeln sind die Folge dieses Hilfe-Kontrolle-Dilemmas, was zu der „Erzeugung eines spezifisch sozialarbeiterischen Handlungstyps“ führt (Nagel 1997: 25) und darüber hinaus die Balance dieser Paradoxien fehlerhaft werden lässt²³. In der Summe werden die Widersprüche von den Professionellen nicht ausgehalten, sondern vielmehr verschleiert. Die sogar systematische Tendenz zu Berufsfehlern bei der Bearbeitung von Paradoxien professionellen Handelns hat in der Folge unnötige negative Auswirkungen auf das Leben der Klienten und Berufsexperten (Schütze 1992: 138). Schmidbauer bezeichnet dieses Phänomen metaphorisch mit „hilflose Helfer“ (Schmidbauer 1977).

Dahinter verbergen sich jedoch weitere Widersprüche, die das Handeln in der Sozialarbeit determinieren und Professionelle ständig vor erhebliche Probleme stellen:

- Zwar weiß die Sozialarbeit, wie sich biografische und soziale Prozesse prinzipiell entwickeln können, gleichzeitig aber ermöglichen die vielen Randbedingungen des Falles keine konkrete Prognose, wie sie etwa in der Jugendgerichtshilfe oder der Bewährungshilfe gefordert werden. Um also nicht belangt oder durch andere Professionen wie z. B. die Jurisprudenz oder die Medizin kritisiert zu werden wenn das Ergebnis eintritt, muss sie die Prognosen entsprechend vage formulieren, weshalb sie oft zu leerformelhaften Aussagen tendieren.
- In ihrem Handeln muss die Sozialarbeit zwischen geduldigem Zuwarten und sofortiger Intervention entscheiden. Um den geeigneten Interventionspunkt nicht zu verpassen, ist eine fortlaufend genaue Beobachtung notwendig. Hiermit verbunden ist jedoch die Bereitschaft des Einfühlens und das Risiko des Zuwartens auf sich zu nehmen. „Es besteht deshalb für die So-

²³ Eine Blüte dieser Fehlerhaftigkeit kann man jüngst in einem Aufsatz von Stefan Schnurr „Managerielle Deprofessionalisierung“ in der Zeitschrift „neue praxis“ betrachten: „... sind es vor allem zwei miteinander verbundene Tendenzen der Deprofessionalisierung, die durch den Managerialismus begünstigt oder verstärkt werden. Erstens: Der Managerialismus verschiebt die Aufmerksamkeit vom Kern der sozialen Arbeit,[...] auf die Prozesse der Kostensteuerung, also von den Dimensionen der Kommunikation und Politik auf die Dimension der Ökonomie; der Sparerfolg wird zunehmend zum wichtigeren Erfolg – was sich in Bildungs- und Hilfeprozessen ereignet, wird nachrangig und tendenziell irrelevant“ (Schnurr 2005: 240).

zialarbeiterin fortlaufend die Versuchung, die systematischen Bearbeitungsverfahren bereits vorzeitig zur Anwendung zu bringen, dadurch ohne Not eine erhaltenswerte Situation vorzeitig zu beenden und gerade hierdurch neue biografische und soziale Probleme hervorzurufen“ (Schütze 1992: 152).

- Der Laie braucht ein notwendiges Vertrauen in die überlegene Kompetenz des Professionellen, die auf professionsspezifischem Wissen und Handeln basiert (Nagel 1997: 59). In der Sozialarbeit kann das Mehrwissen des Sozialarbeiters aber für den Klienten bedrohlich wirken. So führt das eröffnete Mehrwissen dazu, dass die Sozialarbeit als eine Kontrollinstanz gesehen wird, wodurch zwischen Klient und Professionellem Kommunikationsbarrieren und Irritation von Vertrauen aufgebaut werden. Diesem Wissens- und Vertrauensdilemma begegnet die Sozialarbeit dann in der Praxis häufig mit der heimlichen Absetzung des Falles, mit der Folge, dass Ersatzbeschäftigungen gesucht werden, die an die Stelle der eigentlichen professionellen Arbeit treten (a. a. O.: 156).
- Als pädagogisches Grunddilemma bezeichnet Schütze das Nebeneinander von exemplarischem Vormachen und der Gefahr, die Unselbstständigkeit des Klienten zu fördern. Schwierig ist es dabei abzuschätzen, wann die Hilfe für den Klienten zur Dauerhilfe wird. Gerade wenn Klienten Hilfe einklagen können, kommt die Sozialarbeit in den Zugzwang, die Hilfestellungen zu intensivieren und dadurch jedoch der Maxime der Hilfe zur Selbsthilfe zu widersprechen.

Auch wenn die Praxis der Sozialarbeit zeigt, dass es nicht nur die Struktur sondern auch und vor allem die Defizite der Paradoxiebearbeitung sind, die ihre Professionalisierung verhindern, so verkörpert, laut Schütze, die Sozialarbeit als „bescheidene Profession“ doch die moderne Problemstellung professionellen Handelns: Die Problemlagen der Betroffenen werden immer komplexer, durch wissenschaftliche Fundierung wird der individuelle und der kollektive Anspruch gleichzeitig immer größer und deshalb stößt professionelles Handeln mehr und mehr an seine Grenzen. So werden zunehmend stabile interdisziplinäre Arbeitsarrangements notwendig. Wenn die Profession ihre Kontroll- und Definitionsmacht verliert, entsteht das Bedürfnis nach einer gemeinsamen wissenschaftlichen Orientierung. Neben der grundsätzlichen Fallorientierung wird deshalb der interdisziplinäre Diskurs als wesentliches Kriterium professionellen Handelns obligat. Gerade weil sich Sozialarbeit nie auf einen begrenzten Sinnbezirk festlegen konnte, hat sie im modernen Prozess der Professionalisierung gleichsam Vorbildfunktion (a. a. O.: 166).

2.2 Professionalisierung des Lehrerberufes

Seit Ende der 60er Jahre gibt es eine Forderung nach Professionalisierung der Lehrertätigkeit²⁴. So verortete der Deutsche Bildungsrat 1970 die Aufgaben des Lehrers im Spektrum von Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (Schwänke 1988: 33). Als wesentliches Merkmal klassischer Professionen anerkannt, gewann der Aspekt Wissenschaftsorientierung Oberhand in der Diskussion und führte zu einer Reduzierung der Lehrertätigkeit auf Wissensvermittlung. Damit einher ging jedoch der Verlust des „mit ‚Profession‘ klassischerweise Gemeinten“ (Terhart 1992: 103). „Der Lehrer als ‚Menschenbildner‘ und die Lehrerbildung als die Hervorbringung von ‚Qualitätsmenschen‘ (E. Spranger) [...] wurde vom realistischen Lehrerbild abgelöst, welches sich den neuen Lehrer – [...] – als eine Mischung aus lernpsychologisch versiertem Instruktionsexperten und gruppenspezifisch kundigem Sozialingenieur mit kritisch-konstruktiven gesellschaftspolitischen Ambitionen vorstellte“ (a. a. O.: 104). Dem Statusinteresse vieler Lehrer und Lehrerverbände kam diese Sichtweise entgegen, sodass bis heute der Schwerpunkt der universitären Lehrerbildung in der Wissenschaftsorientierung liegt.

Weil Lehrer aber lediglich einige Merkmale klassischer Professionen erfüllen, werden sie immer wieder, vergleichbar der Sozialarbeit, als halbe bzw. Semiprofession bezeichnet. Zwischen disziplinären Wissenssystemen und der Pädagogik als Handlungslehre, entsteht eine unhintergehbare Ambiguität, welche wiederum die Orientierung der Lehrer erschwert (Stichweh 1997: 61).

Ein vergleichbarer Rollenkonflikt bildet sich zusätzlich aus dem Nebeneinander von Erziehen im Interesse des Schülers und der gleichzeitigen Verbeamtung, welche der Loyalität der Funktionserfordernisse der Schule Priorität einräumt, heraus. Auch hierbei sieht Terhart eine Strukturähnlichkeit zur Sozialarbeit in der Mischung aus kognitiven, administrativ-kontrollierenden und personalen Faktoren, die das berufliche Handeln determinieren (Terhart 1992). Das damit einhergehende Loyalitätsproblem dieser Berufe beschreibt Nagel treffend als ein dauernder Konflikt zwischen „roles and rules“ (Nagel: 1997: 46). Die Institution Schule gibt einen genauen Rahmen vor, in dem sich Schüler und Lehrer bewegen müssen.

Generell problematisch wirkt sich die Schulpflicht – und damit Unfreiwilligkeit der Schüler im Hinblick auf ihren Schulbesuch – auf das Arbeitsbündnis aus. Hierfür wäre eigentlich konstitutiv, dass die Klienten sich freiwillig und zeitlich begrenzt darauf einlassen würden. Die einzige Asymmetrie bestünde nicht primär in disziplinarischen Befugnissen, sondern in der Sache selbst. Sein Wissens- und Erfahrungsvorsprung könnte den Lehrer zum „Geburtshelfer“ von Problemstellungen machen, die der Schüler letztlich aus sich heraus, in der Zuspitzung von Problemstellungen entwickeln soll. „Dieser Lehrer betriebe zwangsläufig eine mäeutische, sokratische Pädagogik, das strukturelle Gegenteil einer ‚Trichterpädagogik‘“, so schreibt Oevermann. „In einer

²⁴ Vgl. hierzu Kapitel I der vorliegenden Arbeit. Mit seinem Buch „Bildungskatastrophe“ machte Georg Picht 1964 auf die Bildungssituation im Lande aufmerksam. Neben der Beleuchtung struktureller Gegebenheiten wurde dabei auch die Frage nach der Professionalität der Lehrerschaft aufgeworfen.

solchen mäeutischen Pädagogik könnte es keine grundsätzlichen Disziplinarprobleme geben, allenfalls Dissense über die Folge von Lernschritten oder die Priorität von Lernzielen, also Dissense, die eine Kooperativität des Arbeitsbündnisses präsupponieren und nicht den Zwang“ (Oevermann 1997: 164). Mit dem Zwang zur pädagogischen Aktion aber wird die Autonomie des Schülers genommen, mindestens geschmälert. Ein Schüler, der dagegen auf seine Eigenständigkeit bedacht ist, muss deshalb tendentiell immer Beweise seiner Lernunwilligkeit bzw. seines zu brechenden Widerstandes vor sich und vor anderen liefern. Durch die Verschränkung der gesetzlichen Schulpflicht und der Strukturlogik eines pädagogischen Arbeitsbündnisses bestehen demnach erhebliche Kollisionen (Oevermann 1997: 162 ff; Holzkamp 1995).

Demnach, so kann man konstatieren, entsteht aus dem dauernden Zwang zur gleichzeitigen Bewältigung mehrerer strukturinduzierenden Imperative ein generelles Handlungsproblem des Lehrers: Zum einen ist er der Wahrheit verpflichtet. Er darf die Schüler nichts Unwahres lehren, gleichzeitig muss er aber auch wertneutral sein. Die so entstehende wertneutrale Wahrheit muss er nun angemessen für die Schüler – und für die Institution – vermitteln. Diese unabweisbar in Konflikt stehenden Verpflichtungen entfalten für jeden Berufsangehörigen nicht eliminierbare Handlungsambivalenzen. Sind diese Ambivalenzen nicht durch eine habitusartige berufliche Identität gestützt, führen sie zu Fehlern: Das berufliche Handeln kippt entweder auf die Seite der Technokratisierung bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Fallverstehens, oder die Fallsichtweise wird überbetont und Verbrüderung bzw. Angleichung an Elternverhalten entstehen. Beide Vereinseitigungen sind jedoch Ausdruck einer deformation professionelle und haben weitere Schwierigkeiten zur Folge. Der Lehrer verliert das Vertrauen des Klientels, das seinerseits beginnt, die Institution Schule zu unterlaufen²⁵. Die Schüler schreiben dann Spickzettel oder schwänzen Schule. Darüber ärgern sich die Lehrer natürlich, sie sind gestresst und überfordert, da bei Fehlen eines professionellen Habitus ein Puffer zwischen Lehrer und Schüler nicht vorhanden ist²⁶. Mit Daten aus seiner empirischen Untersuchung vom Jahre 1994 belegt Terhart diese Beobachtungen. Es besteht ein eindeutiger Trend zur Frühpensionierung der Lehrer. 50 % der Lehrer gaben außerdem an, gesundheitlich belastet zu sein und nennen als Hauptbelastungsfaktoren die Organisationsstruktur sowie Probleme mit den Schülern (Terhart 1996: 176).

Nach Oevermanns Argumentation beinhaltet aber die pädagogische Praxis eine natürliche therapeutische Funktion. Weil die Schüler ihre Sozialisation altersbedingt noch nicht abgeschlossen haben, bedarf es neben der naturwüchsig sozialisatorischen Interaktion im Elternhaus einer vor-

²⁵ Bisweilen treten in Schulen Konstellationen auf, die an Erving Goffmans totale Institutionen in seinem Text „Asyle“ von 1973 erinnern. Hierin untersucht Goffman Institutionen wie Gefängnisse oder Psychiatrien im Hinblick auf ihre Strukturen und zeigt, welchen Einfluss diese auf Kommunikation und Verhalten sowohl des Personals als auch der Insassen hat.

²⁶ Oevermann untermauert dieses Phänomen, indem er die Reaktion der Lehrer auf den häufig in der Bevölkerung zu hörenden Vorwurf, sie hätten den bestbezahlten Halbtagsjob, wie folgt darstellt: „Hypochondrisch. Es gibt keinen anderen Beruf, der so systematisch Mittagsschlaf hält, wie die Lehrer.“ Und weiter: „Ich will das überhaupt nicht lächerlich machen, damit das klar ist, sondern ich will nur die Symboldeutung interpretieren“ (Oevermann 1981: 38).

beugenden Behandlung sozialisatorischer möglicher Pathologien beim sich bildenden Subjekt, mit dem Ziel, widersprüchliche Rollenzumutungen und Rollenverpflichtungen aushalten und übernehmen zu können, ohne krank zu werden, d. h. ohne die personale Integrität zu gefährden. Diese Prophylaxe ist Aufgabe des Lehrers. Innerhalb einer Schüler-Lehrer-Beziehung, die sowohl spezifische als auch diffuse Anteile einer Sozialbeziehung hat, hilft das Instrument stellvertretende Deutung seiner Aufgabe gerecht zu werden. Im Rahmen der Wahrnehmung der prophylaktisch-therapeutischen Dimension bezogen auf den Einzelfall sieht Oevermann die entscheidende Voraussetzung für eine faktisch gelingende Professionalisierung der Lehrertätigkeit, die er prinzipiell für möglich hält. Tatsächlich, so Oevermann abschließend, wurde sie jedoch nur in Einzelfällen vollzogen (Oevermann 1981).

3 Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Nach der Betrachtung zweier exemplarischer Bereiche der Pädagogik, stellt sich nun die Frage nach der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und im Besonderen in der beruflichen Weiterbildung. Die Analyse zentraler Elemente sowohl in institutioneller, vor allem aber in handlungslogischer Hinsicht, gilt es demnach erneut zu explizieren.

3.1 Auseinanderdriften von wissenschaftlicher Ausbildung und nichtpädagogischer Fundierung

Noch in den 1960er und 70er Jahren meinte der Begriff Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor allem die Verberuflichung der Planungstätigkeit. Die lehrende Tätigkeit blieb und bleibt bis heute aber weiterhin und überwiegend Aufgabe nebenberuflich Tätiger, so konstatiert Wiltrud Gieseke (Gieseke 1997). Problematisch ist dabei, dass dem Ansatz der Professionalisierung auf makrodidaktischer Ebene die Mikrodidaktik nicht nachzieht und professionelle Planung dadurch unfruchtbar bleibt. Die „Pädagogische Arbeitsstelle“ des Deutschen Volkshochschulverbandes übernahm insofern die Tätigkeit der Qualifizierung der Mitarbeiter, indem sie Einführungsseminare anbot und in den 70er und 80er Jahren „Selbststudienmaterialien“ vorlegte. Weil jedoch besonders in der Berufseinführungskonzeption durch das Nebeneinander von erwachsenenpädagogisch ausgebildeten hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitern und Nichtfachleuten der Erwachsenenbildung eine paradoxe Situation entstand, reagierten viele Erwachsenenbildner mit berufsspezifischen Selbstbewusstseins- und Identitätsproblemen (a. a. O.).

Seit dem Beginn der Akademisierung und der Besetzung des ersten erwachsenenpädagogischen Lehrstuhls durch Horst Siebert zu Beginn der 1970er Jahre, hält die Erwachsenenbildung einen wissenschaftlichen Abschluss bereit und die Anzahl der Studenten stieg seitdem bis heute beständig an. Dennoch gilt es festzuhalten, dass in anderen Professionen zwar festgelegte Ausbildungs- und Fortbildungswege den Zugang zum Expertenstatus sichern, das abgeschlossene Diplom-Pädagogik Studium jedoch „nach wie vor nicht ‚Königsweg‘ für Erwachsenenbildner“ darstellt (Faulstich 1996: 62). Jedweder Zugang zur Erwachsenenbildung ist immer noch möglich und die verschiedenen Träger der Erwachsenenbildung regeln selbst ihre pädagogischen Qualifikationen und Standards.

3.1.1 Rezepte und Autodidakten

Dass diese Situation zu Problemen in der Umsetzung und Ausführung von Erwachsenenbildungskonzepten führt, ist leicht nachvollziehbar. Während also die systematische Grundlage wissenschaftlichen Wissens bei vielen Erwachsenenbildnern fehlt, erfolgt die Aneignung des erforderlichen Handlungswissens im Rahmen von berufsbegleitendem Erfahrungsaustausch „durch nebenbei vermittelte Rezepte“ (Kade 1990: 43). Gesucht wird der „Rat für die Stunde“ (ebd.), damit das Tagesgeschäft am Laufen gehalten werden kann. Konstitutiv für ein Rezept ist dabei, dass es lediglich eine Kurzfassung von Erfahrung vermittelt. Reflexion von Entstehungs- und Funktionszusammenhang fehlen gänzlich. Eine solche sozialtechnisch verkürzte Vermittlung und Rezeption von Rezepten in der pädagogischen Praxis verhindert aber gleichzeitig den Erwerb eines der Praxis angemessenen Handlungswissens. Laut Sylvia Kade hat sich deshalb die Annahme vieler Träger der Erwachsenenbildung, das Handlungswissen der Profession könne sozusagen nebenher erworben werden, als gravierende Fehlannahme erwiesen. Vielmehr kommt ein typischer Mechanismus beim unausgebildeten Berufsanfänger zum Tragen: Weil er sich von dem allgegenwärtigen Handlungsdruck entlasten will, probiert er aus und improvisiert, d. h. er lernt nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum und es ist lediglich eine Frage seiner Ausdauer und evtl. Arbeitsbelastung, wann er – in jedem Falle aber vorzeitig – Routinen ausbildet. Unter Handlungsdruck und im beruflichen Alltag ist dabei Reflexion nicht zu erwarten. Solange der Akteur in den Handlungsvollzug verwickelt ist, ist er für die eigenen Handlungsbedingungen blind. Mithin bildet der Praktiker zwar Erfahrungswissen aus, das jedoch, weil ohne Selbstreflexion und Theoriewissen zustande gekommen, fehlerhaft ist, ja sein muss. Erst wenn im Alltag Fehler oder Probleme zu Tage treten, ist der so Handelnde empfänglich für Ratschläge. Bekommt er an dieser Stelle Ratschläge und Rezepte von Kollegen, bildet sich ein weiteres Karussell von Problemen: Weil die Hintergründe des Funktionierens einer angeratenen Maßnahme nicht verstanden werden und, weil eine fachliche sozialwissenschaftlich-pädagogische Fundierung fehlt, auch nicht verstanden werden kann, entsteht leicht die Idee von „So leicht geht das“. Eingesetzt

wird dann dieses Rezept wahllos und unfundiert und ein neues Problem entsteht, weil die Eins-zu-eins-Übertragung auf andere Situationen nicht möglich ist.

Erfahrungen anderer können also eigenes Wissen und eigene Erfahrungen nicht ersparen. Konstruktivistisch gesehen ist Erfahrung selbst ein Konstrukt und speist sich zu einem gewissen Teil durch das erfahrende Subjekt selbst. Außerdem ist sie situationsgebunden, der Kontext muss mitbeachtet werden. Ein Erfahrungsbericht anderer kann insofern immer nur Anstoß zur Umin-terpretation eigener Erfahrungen sein, die aber wiederum nicht erspart werden können (a. a. O.: 47).

Einen damit in Zusammenhang stehenden Gesichtspunkt eröffnen Müller, Mechler und Lipowsky im Hinblick auf fachlich nicht einschlägig ausgebildete Personen in der Erwachsenenbildung. Zahlreiche unter ihnen können als Autodidakten bezeichnet werden, über die Meueler schreibt: „Autodidaktisches Wissen lässt auf der einen Seite ein Interesse daran entstehen, es ständig zu erweitern und anzureichern. Auf der anderen Seite schlägt dieses Weiterlernenwollen sehr schnell in Verweigerung um, wenn andere selbsternannte Lehrer einen darüber belehren wollen, auf was es denn in Wirklichkeit ankomme. Begründung: Die eigene handgestrickte Praxis könne sich als fehlerhaft erweisen“ (Meueler 1994: 618 zit. in Müller u. a. 1997: 135).

Darüber hinaus, so diagnostiziert Wiltrud Gieseke, findet man die Anwendung wissenschaftlichen, von der Trägerspezifik unabhängigen Wissens erst in Ansätzen. Erwachsenenpädagogen sind nach wie vor mehr mit dem Träger als mit seiner Aufgabe im engeren Sinne identifiziert. Möglicherweise, so Gieseke weiter, nimmt jedoch durch die zunehmende Befristung der Arbeitsverträge und durch die Vielzahl und Vielfalt der Träger, die Identifikation mit ihnen ab, zugunsten einer Zunahme des professionellen Interesses, weil man sich auf diesem Wege bessere Anstellungschancen erhofft (Gieseke 1997).

Auch Schrader und Hartz vermuten, dass die Beruflichkeit der Erwachsenenbildung zwar voranschreitet, die Professionalisierung dagegen stagniert. Neben den oben genannten Gründen sehen die Autoren das Problem der schnellen und leichten Karriere betriebswirtschaftlicher Konzepte, hinter denen sie jedoch ein lediglich geringes Maß an pädagogischer Professionalität vermuten (Schrader/Hartz 2003: 142). Ähnlich dem „Managerialismus“ in der Sozialarbeit (Schnurr 2005) scheint dieser Weg zwar populär, nichts desto trotz steht er aber für eine Form der Deprofessionalisierung pädagogischen Handelns. Mit Blick auf die Bildungsarbeit in Volkshochschulen macht Gieseke auf Folgendes aufmerksam: „Die Ausrichtung eines zukünftigen Berufsprofil auf den sogenannten Bildungsmanager scheint keine zu unterstützende Entwicklung zu sein. Der institutionelle verwaltende Aspekt der Tätigkeit tritt mit der Bezeichnung ‚Manager‘ zu sehr in den Vordergrund. Es ist ein Unterschied, ob sich die hauptberuflichen Mitarbeiter in erster Linie unter betriebsorganisatorischen Leitlinien in ihrem Arbeitsbündnis angleichen oder ob

verschiedene Bildungskonzepte auch nach praktikabler organisatorischer Einbettung suchen“ (Gieseke 1997: 711).

Das große Spektrum der Berufsbereiche und Tätigkeitsbündel in der Erwachsenenbildung erschweren die gegebene Situation noch um ein Weiteres (Schrader/Hartz 2003). Die Vielzahl der „Berufsbezeichnungen“ – wie z. B. Teamer, Dozenten, Ausbilder, Seminarleiter, Qualifikationsberater, Trainer, Bildungsmanager (Faulstich 1996) – lassen das Ausmaß von Selbstverständniserirritationen und -unklarheiten unter den Erwachsenenbildnern erahnen und verweisen auf den Stand der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

So steht der diagnostizierten, schweren Lage die immer währende Frage gegenüber:

Kann Erwachsenenbildung/Weiterbildung überhaupt professionalisiert werden? Kann sie für sich Systemcharakter reklamieren und existiert ein binärer Code in Form eines generalisierten Kommunikationsmediums (Schrader/Hartz 2003: 143)?

Am Beispiel des schulischen Lehreralltags verdeutlicht Oevermann, welche Folgen das Ausbleiben einer notwendigen Professionalisierung für den einzelnen Berufsangehörigen hat: „Da gleichzeitig im schulischen Alltag die zu bewältigende pädagogische Aufgabe, für deren kompetente Erledigung eine entlastende und Souveränität verbürgende Professionalisierung nicht abgerufen werden kann, dem einzelnen Lehrer von Minute zu Minute vor Augen steht und er permanent am Anspruch dieser Aufgabenbewältigung je individuell zu scheitern droht [...], muss er sich entweder in Routinen flüchten, deren Widerspruch zu seinen Idealen er in Zynismen der Vergeblichkeit, gepaart mit der Arroganz pädagogischer Machtausübung und berufserfahrenen Durchblickertums zu ertränken versucht, oder in einen Teufelskreis der verzweifelten Überforderung begeben, der ihn sukzessive aufzehrt“ (Oevermann 1997: 179).

Ohne weiteres kann diese Beschreibung auch für das pädagogische Personal in der beruflichen Weiterbildung, die im Zentrum dieser Arbeit steht, übernommen werden. Zurecht vertritt deshalb Gieseke die Auffassung, dass die bestehenden Lernprobleme, Lernschwierigkeiten und Lerngewohnheiten unterschiedlicher Kohorten – und ich möchte ergänzen: die Ergebnis und Ausdruck eines sich ändernden und bereits veränderten sozialen und ökonomischen Umfeldes sind – einen neuen Typus von erwachsenenpädagogischer Lehr-Lernforschung verlangen. Eine erneute Debatte nicht um die Notwendigkeit sondern um die Möglichkeiten und Wege der Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist angezeigt.

3.2 Aspekte einer professionalisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung

3.2.1 Verschränkung kompetenztheoretischer und professionstheoretischer Überlegungen

Wenngleich die kompetenztheoretische Diskussion bislang nur wenig zur Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen professionellen Kompetenz genutzt wurde, könnte die Verschränkung kompetenz- und professionstheoretischer Ansätze zu einem differenzierteren Verständnis des individuellen Professionalisierungsweges führen.

Während es jedoch seit der in den 70er Jahren stattfindenden Diskussion bisher kein einheitliches Verständnis von Kompetenz gibt, schlagen Vogel und Wörner ein mehrdimensionales Konzept vor, das Kompetenz als Meta – und Verbundkonstrukt definiert und in dem Kompetenz als Summe der strukturellen und prozessualen Aspekte des Kognitionssystems, welche die dispositionale Grundlage für rationales Handeln bilden, fungiert. In diesem Konzept werden Fähigkeiten sozusagen als Instrument der Kompetenz ersichtlich, die sich wiederum erweist als reflexive Fähigkeit, d. h. als Fähigkeit zweiter Ordnung bzw. als Fähigkeit zur Funktionssteuerung (Vogel/Wörner 2002: 85). Sie ist intentional, ein bestimmtes Ziel wird verfolgt, weshalb dem kompetenten Handeln ein Wertbezug bei gleichzeitiger Interdependenz zur Umwelt zu Grunde liegt. In der Folge nimmt die Umwelt Einfluss auf die spezifische Kompetenz der Subjekte. Handlungskompetenz muss deshalb immer einerseits die situativen Voraussetzungen aber auch ihre Wandlungsprozesse erfassen. In der Umsetzung der Kompetenz muss dabei intuitiv und spontan vorgegangen werden, was jedoch einem irrationalen Moment gleichkommt. An dieser Stelle geben die Autoren zurecht zu bedenken, dass man bei einer ergebnisorientierten Untersuchung der zu Grunde liegenden Kompetenz intuitives Handeln nicht erfassen kann. Um den Kompetenzbegriff vor einer Utopisierung zu bewahren, empfehlen sie deshalb eine realistische Wende von Kompetenz im Sinne einer Entkoppelung von faktisch entstandenem Handlungserfolg. Eine erfahrungs- und prozessorientierte Grundlegung von Kompetenz erscheint in der Ausprägung individueller Professionalisierung als notwendig. Vor allem in Bezug auf die Entwicklung neuer Lernkulturen propagieren Vogel und Wörner den Einsatz des Kompetenzbegriffes, denn er setzt Fachqualifikation und Allgemeinbildung genauso in Beziehung wie Ausbildung und Beruf. Insgesamt geht es Kompetenzentwicklung um selbstreflexive, ganzheitlich angelegte Lernakte, ohne den Anspruch der Moralität zu erheben (a. a. O.).

3.2.2 Situative Kompetenz

Sach-, Einigungs- und Entscheidungszwänge wirken gleichzeitig auf das Handeln des Erwachsenenbildners ein. Sie zu balancieren macht ein gleichermaßen ausgeprägtes Bewusstsein des Kontextes, der Perspektiven und des Prozesses erforderlich. Dieses Bewusstsein und die Fähigkeit des Ausbalancierens ist das, „was als situative Kompetenz beschrieben worden ist und den Kern des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung ausmacht“ (Kade 1990: 90). Dieses

zeigt sich in vielen typischen Konstellationen der Erwachsenenbildung wie etwa der Anfangssituation, in der es äußerst wichtig ist, dass der Professionelle die Differenz zwischen Wissen und Nichtwissen herausfindet, um den Teilnehmer einerseits nicht mit zu viel als bekannt vorausgesetztem Wissen zu verunsichern und zu irritieren, ihn aber andererseits auch nicht mit einem zu tief angesiedeltem Niveau zu infantilisieren. Des Weiteren darf auch beispielsweise die Komplexität des Sachverhaltes nicht unsachgemäß verkürzt werden, wenngleich eine didaktische Reduktion unabdingbar ist. Immer müssen die Sachverhalte so zur Sprache gebracht werden, dass der Teilnehmer sie in seine bisherigen Deutungsmuster integrieren kann. An dieser Stelle etwa spezifiziert sich die situative Kompetenz als Transformationskompetenz, der Professionelle muss sein Wissenschaftswissen in Alltagswissen der Teilnehmer übersetzen (Tietgens 1988 in Kade 1990: 95).

Kompetenz geht über Qualifikation hinaus und erfordert eine höhere Ordnung der Qualifikationsverschränkung. Sie verlangt Entfaltungsbedingungen, die Spielräume für eigenverantwortliches Handeln lassen. So ist es naheliegend, kompetenztheoretische Überlegungen auf ihre Nutzungsmöglichkeiten für den Prozess der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu überprüfen.

Wie könnte eine notwendige professionelle Kompetenz entwickelt werden? Notwendig erscheint, so Vogel und Wörner, nicht die Abkehr von professionstheoretischen Überlegungen, sondern die Ergänzung der Qualifikation um professionelle Kompetenz. In einem sukzessiven aber permanenten Prozess sollte der basale Qualifizierungsprozess an der Universität begleitet werden. Deutlich wird dadurch, dass professionelle Kompetenz eng mit der Lernbiografie verknüpft ist, die einerseits reflektiert, andererseits aber auch expliziert werden muss. Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Erwachsenenpädagogik sind also gleichermaßen wichtig wie die Grundausbildung der Studierenden. Große Bedeutung messen Vogel und Wörner einem soliden fachwissenschaftlichen Kern bei, ohne den dem professionellen Handeln enge Grenzen gesetzt sind (Vogel/Wörner 2002: 89).

3.2.3 Wissensbasis professionalisierten erwachsenenpädagogischen Handelns in der institutionalisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In der systematischen Unterstützung und Reflexion der teilnehmerspezifischen Aneignung und der Verwandlung wissenschaftlicher Informationen in alltägliche Deutungen sieht Dewe ein weiteren wesentlichen Aspekt einer professionalisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Dewe 1997: 715). Wichtig erscheint es mithin, die Teilnehmer vor einem zeitlich begrenzten Horizont mit thematisch gebundenen wissenschaftlichen Informationen zu versorgen und gleichzeitig Deutungsofferten zu liefern, die auf die bisherige Erfahrungswelt der Teilnehmer bezogen sind. Dieses geschieht über

- professionelle Herstellung ungewohnter Perspektiven – oder in Worten der Systemtheorie: mittels Perturbation,
- Irritation von nur scheinbarer Gewissheit,
- Evokation impliziten Wissens.

Es gilt dabei auch und gerade die subjektive Identifizierung mit einer bestimmten Lebensform und die daraus resultierende Orientierungslosigkeit zu erschüttern, ist diese doch häufig Anlass für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen (a. a. O.: 720).

Dewe unterscheidet dabei zwischen der Entscheidungs- und der Begründungsverwendung wissenschaftlichen Wissens. Um den Teilnehmern die handlungspraktische Relevanz deutlich zu machen ist es wichtig, wissenschaftliches Wissen zu reinterpretieren und zu transformieren. „ Schon an dieser Stelle wird einsichtig, dass der professionalisiert handelnde Dozent in Weiterbildungsprozessen die im curricularisierten Bildungswissen aufbewahrten wissenschaftlichen Informationen in alltagsprachliche Formen vorbringt und nicht in Form wissenschaftlich begründeter Sätze. Nur so hat der Teilnehmer die Möglichkeit, das in Weiterbildungsprozessen thematisierte wissenschaftliche Wissen unter eigenen Relevanzgesichtspunkten zu rekonstruieren und darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit aktuellen lebens- und berufspraktischen Problemen dieses Wissen gleichsam subjektiv neu zu konstituieren“ (a. a. O.: 724). Das Bildungswissen muss sich folglich in Mustern der Teilnehmererfahrung, d. h. in operativen Mustern niederschlagen, denen der Teilnehmer intuitiv folgt. Auf diesem Wege werden außeralltägliche Wissensbestände in alltägliche Deutungsmuster transformiert.

Über die professionelle Herstellung ungewohnter Perspektiven wird scheinbare Gewissheit irritiert und implizites Wissen sowie soziale Phantasie kann zu Tage treten.

Dennoch sollte man den Eigensinn und die Widerständigkeit der Individuen gegenüber Veränderungsabsichten von Bildung nicht unterschätzen. Oder umgekehrt: Überschätzt wird häufig die Reichweite pädagogischer Einflussnahme auf Erwachsene, die nicht mehr gegen ihre Lebenserfahrung erziehbar sind (Kade 1990: 35). Siebert formulierte hierfür den schönen Satz, dass Erwachsene zwar lernfähig aber unbelehrbar seien. Erwachsenenbildung kann weder Politik ersetzen noch verpasste Bildungschancen ungeschehen machen (Kade 1990: 35), muss aber dennoch, angesichts der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation Erwachsenenlernen ermöglichen (a. a. O.).

3.3 Programmatische Überlegungen im Hinblick auf erwachsenenpädagogische Professionalität und Versuche ihrer Umsetzung

In Anbetracht der Schwierigkeiten, mit der es die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu tun hat sowie der theoretischen Aspekte der Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns,

stellt sich nun die Frage nach der Stoßrichtung einer möglichen Professionalisierung. Ein wichtiger Schritt macht Dewe, der, ausgehend von der Überlegung, dass professionelles Handeln systematisch immer Kompetenzanteile – also, wie Vogel und Wörner darlegten, Fähigkeiten zweiter Ordnung, die über die Wissenskomponente hinausgehen (Vogel/Wörner 2002) – beinhalten muss, das Element Fallverstehen ins Spiel bringt. In ihm findet die Vermittlung von Theorie und Praxis statt. Schon Herbart sprach 1802 vom ‚pädagogischen Tact‘ als Mittelglied, als Scharnier zwischen Theorie und Praxis. Der ‚Tact‘ als der „unmittelbare Regent der Praxis“ (Dewe 1997: 736) bildet sich nur durch stete Übung schrittweise aus. Er ist Teil der pädagogischen Kunst und maßgeblich für die Ausbildung eines professionstypischen Habitus. Die Idee des Fallverstehens als Kunstlehre ist bereits hierin angelegt und impliziert die Koexistenz partikularer und universaler Anteile in der pädagogischen Beziehung. Auch und gerade in unserer Bildungsgesellschaft kann Lernen und Lehren nicht nach dem Trichter-Modell als bloß rezeptives, unkritisch – identifikatorisches Qualifizieren konzipiert werden, sondern ein nicht instrumenteller, dialogischer mæutischer Prozess muss eröffnet werden.

Bildung und Lernen ist stets eine Leistung des Adressaten selbst. Deshalb muss sich Theoriewissen an ihm orientieren und zeit – und situationsbezogen eingesetzt zur Wirkung gebracht werden. Allgemeingültiges und zeitenthobenes Wissen dagegen gewinnt lediglich den Charakter von Vorkenntnissen (a. a. O.). Dabei ist zunächst eine strukturelle Ambivalenz zwischen der Pflicht zur Begründung – wie sie dem Regelwissen anlastet – und der Pflicht zur Entscheidung konstitutiv. Gebunden an die Frage, ob eine Entscheidung der Situation angemessen und ob die Konsequenz der daraus folgenden Handlung akzeptabel ist, zielt Handlungswissen auf Entscheidungen in konkreten Handlungssituationen (Kade 1990: 50).

3.3.1 Professioneller Habitus

Wie Oevermann expliziert, liegt aber genau darin ein großes Problem der Professionalisierungsverweigerer, insofern Ambivalenzen – darunter auch die zwischen Entscheidungs- und Begründungszwang – nicht ausgehalten sondern in Vereinseitigungen aufgelöst werden. Ihnen standzuhalten und für die professionelle Beziehung fruchtbar zu machen, bedarf aber der Existenz eines professionellen Habitus. Bourdieu verstand unter dem Begriff Habitus zunächst alle Dispositionen, Stile, Handlungsformen und –inhalte, die in einer Praxis erzeugt werden. Der Habitus konstituiert sich nicht gegen die Lebensbedingungen, vielmehr ist er ihr vermittelter Ausdruck. Er impliziert die vorgegebene Struktur und strukturiert die Praxis und deren Wahrnehmung (Bourdieu/Wacquant 1996). Er konstituiert sich, indem ein Individuum die objektiven Strukturen seiner sozialen Umgebung verinnerlicht, d. h. es interiorisiert die Exteriorität. Die auf diese Weise ausgebildeten Habitusformationen stiften ihrerseits wiederum Praxis, was Bourdieu mit der Exteriorisierung der Interiorität umschreibt (Bourdieu 1974). Soziale Identität gewinnt so Kontur und bestätigt sich in der Differenz – Ronald D. Laing konstatiert diesbezüglich sinngemäß: Das

Selbst ist ein Selbst nur durch andere (Laing 1973). Im Hinblick auf Professionalität gleicht der professionelle Habitus einer Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für den Berufspraktiker (Gieseke 1997).

Eine ergänzende Position vertritt Hughes. Es ist die besondere Sichtweise, so Hughes, die den Professionellen vom Laien trennt, hat er doch ein Interesse an der Verallgemeinerung des Besonderen. Mittels einer intellektuellen Basis für die Problembehandlung, können Probleme aus der Partikularität ihres Erscheinungskontextes herausgelöst werden und zum Bestandteil einer universellen Ordnung werden (Nagel 1997: 61). So wird etwa in der Einsozialisation in das ärztliche Rollenhandeln sichtbar, dass bereits an dieser Stelle ein Grundmuster der Herausbildung der Professionalität angesiedelt ist, das in einer Entfremdung des Studenten von der medizinischen Welt des Laien besteht. Im Sinne eines „passing through the mirror“ (Hughes 1971) werden ab sofort Probleme in der höhersymbolischen Sinnwelt der Profession gesehen, der professionelle Blick muss anstelle des Laienblickes treten. Für das Rollenhandeln notwendig ist an dieser Stelle vor allem das Phänomen des „detachements“, ein Aspekt der intellektuellen Distanz zwischen Professionellem und Klient, der wiederum Produkt der professionsspezifischen Ausbildung und Ausdruck eines, wie Nagel schreibt, notwendigen Gefühlsmanagements ist (Nagel 1997: 62). Der Wandlungsprozess vom Laien zum Professionellen geht demnach über die sukzessive Hereinnahme professionsspezifischer Rollen- und Wissens Elemente und der gleichzeitigen Ausbildung einer Rollendistanz. Wie Goffman anmerkt, manifestiert sie sich in der aktiven Darstellung eines defensiven Rollen-Ichs (Goffman 1973: 121; Nagel 1997: 66).

Die Herausbildung eines professionellen Habitus kann dabei aber nicht über Wissensvermittlung erfolgen. Kontinuierlich die Bildung begleitend und mit Hilfe von learning by doing, von anschließender Reflexion und Korrektur, kann er langsam entstehen und weiterentwickelt werden. Als intuitive Kompetenz wirkt der Habitus dann unterschwellig auf professionelles Handeln ein und ermöglicht das fallspezifisch, situativ und zeitenthoben angemessene Übersetzen des wissensbasierten Wissens. Erst über den Einsatz und das Bereitstellen eines professionellen Habitus ist insofern professionelles Handeln überhaupt möglich, wodurch die von Kade beobachtete, in der Pädagogik weit verbreitete Entscheidungsunsicherheit und mangelnde Entscheidungsbereitschaft behebbar wird (Kade 1990: 106).

3.3.2 Fallverstehen und Professionalisierung

Indes hat sich im Hinblick auf die Weiterbildung von Ausbildern in der betrieblichen Weiterbildung in der Einschätzung Müllers, Mechlers und Lipowskys seit Jahren nichts getan. Lediglich wurde 1994 der Rahmenstoffplan der AdA-Seminare²⁷ durch den Hauptausschuss des Bundesinstitutes für Berufsbildung aktualisiert. Zum Qualifizierungsziel der Förderung beruflicher Hand-

²⁷ „AdA“ bedeutet Ausbildung der Ausbilder. In diesen Seminaren sollen Ausbilder lernen, Lehr- und Lernprozesse ganzheitlich zu gestalten und sie an beruflicher Handlungsfähigkeit auszurichten aber auch selbstständiges Denken und Handeln systematisch aufzubauen und zu entfalten.

lungskompetenz hat dies jedoch wenig beigetragen, wengleich die Ausbilder selbst bei sich Weiterbildungsbedarf sehen (Müller u. a. 1997: 6) und seit 1983 eine rasch ansteigende Zahl von Abbrüchen von Ausbildungen auffällt. Gründe dafür mögen vielfältig sein, werden z.T. aber auch in Schwierigkeiten mit den jeweiligen Ausbildern sowie in Aspekten, die mit der Ausbildungsgestaltung zu tun haben, gesehen (a. a. O.: 12). So sehen auch Müller u. a. „ein möglicher Modus der Veränderung“ in der Bildung der Ausbilder (a. a. O.: 15). Bildung impliziert in ihrem Konzept dabei Aspekte der Selbstbildung, welche das Verstehen anderer ermöglichen und einen offenen Prozess subjektbestimmter Aneignung lebensnotwendigen Wissens und menschlicher Verständigungsmöglichkeiten anregen. In ihrem als Praxisberatung angelegten und durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit geförderten Projekt erscheint den Autoren die Fallorientierung als sinnvoll, schränken jedoch ein: „Fallarbeit als Konzept erweist sich nicht als ‚Königsweg‘ der berufspädagogischen Fortbildung betrieblicher Ausbilder. [...] allenfalls ein Mosaik im Konzert der Konzepte“ (a. a. O.: 205). Die Potentiale fallorientierter Fortbildung verbergen sich hinter mehreren Argumenten:

- Fallorientierung gewährt Praxisnähe bei gleichzeitig notwendiger Distanz.
- Als Methode der systematischen Problembearbeitung erhöht sie die Fähigkeit zur Problemlösung und trägt damit u. a. zur Zukunftsfähigkeit von Wirtschaftsbetrieben bei.
- Fallarbeit zwingt zum Perspektivenwechsel. Zumindest probeweise muss konstruktivistisches Denken zugelassen werden, wodurch die Erkenntnisfähigkeit gesteigert wird.
- In Verbindung mit der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals wird das pädagogische Bewußtsein gefördert²⁸. Es entwickelt sich ein Berufsethos als eine wertbestimmte Grundlage für die tägliche Arbeit mit Auszubildenden. Handlungsspielräume innerhalb der Berufsrolle können differenzierter wahrgenommen werden.

Um diese Potentiale zielorientiert zur Entfaltung zu bringen, meint fallbasierte Fortbildung nach Müller „ein Bildungskonzept, bei dem die Lerngegenstände aus der methodisch-strukturierten Analyse von Fällen entstehen, welche die Bildungsteilnehmer aus dem gemäß der thematischen Rahmung der Weiterbildung für sie relevanten Teil ihres (beruflichen) Alltags extrahiert haben.“ Fälle sind demnach „sich in alltäglichen Szenen und Ereignissen manifestierende Handlungs-

²⁸ Laut Müller u.a lehnte im Zusammenhang ihres Projektes in der betrieblichen Erwachsenenbildung eine Gruppe Ausbilder, deren pädagogisches Handeln nicht auf systematisch entwickelter Kompetenz beruhte sondern vielmehr aus dem AdA-Kurs-Wissen abgeleitet wurde, es strikt ab, als Pädagogen charakterisiert zu werden (Müller u. a. 1997: 228). Vergleichbares habe ich in der beruflichen Weiterbildung an einem Berufsförderungs-werk beobachtet. Auch hier hatten viele „Ausbilder“ große Probleme, sich mit der Tatsache, pädagogischer Mitarbeiter zu sein, auseinanderzusetzen geschweige denn anzufreunden. (Diese Beobachtungen beziehen sich auf die Zeit zwischen 2001–2003, in der die Begleitung eines Mitarbeiterzirkels zu meinen Aufgaben gehörte).

problematiken, in welche die Fallzähler unmittelbar als Handelnde verwickelt sind. Fälle gründen in Behinderungen, Widersprüchen und Dilemmata, die der Handelnde im Handlungsablauf erfährt, sie münden in die Irritation des Subjektes, nicht in gewünschtem Maße handlungsfähig zu sein“ (Müller 2005: 17). Der Ausbilder muss dabei erkennen, dass er selbst im Bildungsprozess Anteil hat und damit auch schaden kann. Deshalb kann Fallarbeit im schlechteren Fall anstatt als Chance als Gefahr betrachtet werden, im günstigeren Fall überwiegt jedoch die Erkenntnis: „Man kann eigentlich nur richtig handeln, wenn man den Fall sieht“ (Müller u. a. 1997: 189) und man könnte bildungstheoretisch ergänzen: wenn die Bearbeitung von Fällen „sich von einer eher oberflächlichen Betrachtung der Fallsituation, also der Oberfläche des Fallwissens und des Fallverstehens, zu lösen und die Tiefenstruktur der Fallsituation zu erkunden“ sucht (Müller 2005: 17) .

Während Müller, Lechler und Lipowsky vor allem Ausbilder innerhalb der betrieblichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Blick haben, geht es Sylvia Kade allgemein um in der Erwachsenenbildung Tätigen und um die Frage der fruchtbaren Verbindung zwischen theoretischem und Handlungswissen, welches professionelles Handeln erst ermöglicht.

3.3.2.1 Handlungshermeneutik für die Erwachsenenpädagogik

Anders als Theoriewissen, das als partiell verselbständigt Wissen den Kriterien logischer Widerspruchsfreiheit genügen muss und verankert ist in den wissenschaftlichen Diskursen der Scientific Community, stellt sich Handlungswissen dar: Dieses zielt auf Entscheidungen in konkreten Handlungssituationen ab und ist an die Frage gebunden, ob eine Entscheidung in der jeweiligen Situation angemessen erscheint und ob die daraus resultierende Folge angenommen werden kann (Koring 1987 zit. in Kade S. 50). Handeln im Berufsalltag ist deshalb auf ein Wissen angewiesen, das auf ein Handlungsproblem in einer bestimmten Situation bezogen ist. Damit ist es gleichsam auf Deutung, die zur Problemlösung führt, angewiesen. Unter Handlungsdruck wird jedoch eine abkürzende Entscheidung notwendig, durch die die Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. „Würde von Fall zu Fall immer erst nach Gründen gesucht werden müssen, ehe über das weitere Vorgehen entschieden werden kann, wäre die professionelle Handlungsfähigkeit in Frage gestellt. Die Urteilsbildung erfolgt spontan, wenn auch auf Basis eines Handlungswissens“ (Kade 1990: 50). Hierzu notwendig sind wie auch Oevermann konstatiert, professionsspezifische Abkürzungsverfahren. Dagegen ist in handlungsentlasteten Situationen dabei die notwendige Distanz für die Theoriegewinnung gegeben. Erkenntnis wird deshalb möglich. Andererseits, so Kade, ist das praktische Handlungswissen von theoretischen Zwängen logischer Widerspruchsfreiheit entlastet. Eine Entscheidung muss in dem jeweiligen Kontext lediglich situativ angemessen sein. D.h. das praktische Handlungswissen folgt sozusagen der Vernunft des Alltags, die eben von Fall zu Fall verschieden ist. Gerade dieses Verstehen der fallspezifischen partikularen Handlungslogik ist aber Kennzeichen professionsspezifischen Handlungswissens, in dem fallspezifisches Handeln nachträglich begründet werden kann. In ihm wird die widersprüchliche

Einheit zweier sich widersprechender Handlungslogiken eingelöst, subsumtionslogische und hermeneutisch-rekonstruktive Vorgehensweisen werden kombiniert. Theorie – und Handlungswissen bilden also ein Ergänzungsverhältnis, die unterschiedlichen Wissenstypen haben gleichberechtigte Koexistenz. „Kompetent ist ein Handeln dann, wenn die ihm zugrundeliegenden universellen Handlungsregeln begründet werden können und zugleich in einer partikularen Situation fallbezogen zur Anwendung kommen“ (a. a. O.: 53). Zum Erwerb der geforderten Professionalität ist insofern einerseits theoretisches Sonderwissen, andererseits hermeneutische Kompetenz, die wiederum auf den praktischen Handlungsvollzug angewiesen ist, unabdingbar. Sylvia Kade fordert deshalb stringent die Ausbildung einer „Handlungshermeneutik“ als ein Teil der Ausbildung von Erwachsenenbildnern²⁹. So stellt sich ihr die Frage, auf welche Weise die hermeneutische Kompetenz für die Praxis der Erwachsenenbildung erworben werden kann und schlägt ein Qualifizierungskonzept via handlungshermeneutischer Fallarbeit vor, die sie innerhalb verschiedener Projekte der Pädagogischen Arbeitsstelle erprobt (a. a. O.: 109 ff). Ihr zentrales Anliegen ist es, innerhalb von Praxis bzw. kasuistischen Seminaren die Behandlung eines Falles als Ausgangspunkt zu nehmen und über dessen Rekonstruktion und Analyse zur Entwicklung hermeneutischer Kompetenz und der Erweiterung der professionellen Handlungsfähigkeit in der Erwachsenenbildung Tätiger beizutragen. Pädagogische Situationen aus dem beruflichen Alltag und daraus erwachsende Probleme sind dabei Fokus der thematischen Arbeit. Kade vermerkt, „dass nicht jedes Dokument für die Fallarbeit geeignet ist: Thema der Fallarbeit sollten problematische Situationen sein, die häufig Anlass einer Störung im pädagogischen Alltag sind“ (a. a. O.: 113). Insofern ist das Fallspektrum umfangreich und kann einen Vortrag und dessen Rezeption genauso implizieren wie die Fall Erzählung durch einen Dritten, oder auch die Planung eines Programmes. Analog Müllers, Mechlers und Lipowskys Ansatz soll die gemeinsame Rekonstruktion der Fälle und die extensive Auslegung der Deutungsmuster die Teilnehmer der Seminare einerseits dazu befähigen, selbst hermeneutisch rekonstruktiv zu denken und zu handeln und andererseits eingeschliffene Fehler im beruflichen Handeln wahrzunehmen und zu reflektieren. Neben der Neuentwicklung einer hermeneutischen Kompetenz sollen bereits vollzogene Fehler im praktischen Handeln korrigiert und das berufliche Handlungsspektrum erweitert, eben professionalisiert werden.

3.3.2.2 Fällesammlung

Auch Schrader und Hartz vertreten die These, dass professionelles Wissen und professionelle Kompetenz nur in der Arbeit am Fall erworben werden kann und eben nicht allein durch ein wissenschaftliches Studium oder berufsbegleitende Fortbildung sowie über praktische Erfahrung und der Übernahme von „Rezepten“. Dabei plädieren die Autoren für eine gegenseitige Ergänzung unterschiedlicher Konzepte von Fallarbeit (Schrader/Hartz 2003: 148), und definieren „Fäl-

²⁹ ... und befindet sich damit in guter Gesellschaft von Mader, Geißler, Arnold, Tietgens und Koring, die sich in den 80er Jahren federführend mit dieser Thematik befassten (Kade 1990: 53).

le“ als abgeschlossene, authentische und medial dokumentierte Handlungssituationen, die exemplarisch für die berufliche Tätigkeit von Erwachsenenbildnern stehen: Videodokumentationen von Lehr-Lern-Situationen, Interviews mit Akteuren der Weiterbildung, offizielle Dokumente, Stellen- und Finanzpläne, Qualitätsmanagement-Handbücher und Leitbilder, Dokumente zur realisierten Organisationsentwicklungsprozessen (a. a. O.: 151).

Im Unterschied zu Müller u. a. und zu Kade, die aufgrund ihres Ansatzes der Praxisberatung und Korrektur von fehlgeleitetem pädagogischen Handeln problematische Fälle zur Analyse heranziehen, geht es in den Fällen nach Schrader und Hartz weniger um problematische Situationen, sondern um ganz alltägliche Gegebenheiten im beruflichen Alltag (a. a. O.: 149). Professionalität zeichnet sich hierbei als die sichtbare Seite der Kompetenz ab, in der Fähigkeit, wissenschaftliche Theorie und alltägliches Erfahrungswissen zur Lösung einer beruflichen Handlungssituation zu verknüpfen. Für die Ausbildung zukünftiger Erwachsenenbildner an der Universität sowie für die Fort- und Weiterbildung bereits beruflich Tätiger schlagen die Autoren die Vorlage von Fallsammlungen vor. Die Arbeit am Fall soll dabei durch einen Fallmoderator begleitet werden, sowie in einer Interpretationswerkstatt oder in Form kollegialer Beratung erfolgen (a. a. O.: 151).

3.3.2.3 *Der Kursleiter als Fall*

Eine etwas andere Sichtweise zeichnet die Arbeit von Hannelore Bastian aus. Auch sie favorisiert die Fallarbeit im Hinblick auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, jedoch mit dem Ziel, ein passgenaues Angebot für die Fortbildung von Kursleitern an der Volkshochschule entwerfen zu können. Dieser Ansatz erwächst aus ihrer Kritik an der Diffusität der Fortbildungsangebote für Professionelle und der damit in Verbindung stehenden Erfahrung, dass viele Kursleiter Fort- und Weiterbildungsangebote entweder nicht nutzen oder aber, sofern sie sie besuchen, wenig Verwertbares für ihre Arbeit finden können. Zieht man aber wie Bastian in Betracht, dass diese meist nicht pädagogisch ausgebildeten Kursleiter an Volkshochschulen das eigentliche Produkt des Unternehmens erzeugen und nach außen vertreten³⁰, d. h. sie und eben nicht die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter die eigentlichen Schlüsselfiguren im Bildungsprozess sind, wird dieser Fortbildungsmissstand um so folgenreicher – und der Ansatz einer Korrektur um so interessanter und weitreichender.

Bastian vertritt die These, dass die unterrichtliche Handlungskompetenz der Kursleiter aus der Bedeutung resultiert, welche die Kursleitertätigkeit und das Fach für sie in ihrer Biografie und in

³⁰ Eine vergleichbare Situation findet man ebenso in weiten Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Auch hier sind über Jahre hinweg pädagogisch nicht ausgebildete Fachkräfte aus Wirtschaft, Ökonomie und Technik als Ausbilder eingestellt worden, ohne zu bedenken, dass gerade sie es sind, die das Bildungsprodukt herstellen und dadurch zu Schlüsselfiguren werden. Ausgestattet mit einer jeweils spezifischen Fachkompetenz hat man sie ins Ausbildungsfeld geschickt, was gravierende Professionalitätsdefizite nach sich ziehen muss und in letzter Konsequenz Auswirkungen auf die Qualität der beruflichen Weiterbildung hat. „Bilder erwünschter Kompetenz“ diagnostiziert Wittpoth diesbezüglich und führt aus: „Die Praxis wird zu guten Teilen von Menschen getragen, die über die gewünschten Voraussetzungen nicht verfügen“ (Wittpoth 1997: 66).

ihrem alltäglichen Leben haben. Fokus muss deshalb die Interessenstruktur der Kursleiter aus deren Perspektive sein und nicht der normative Blickwinkel theoretischer erwachsenenpädagogischer Gütekriterien.

Im Gegensatz zur Defizitorientierung gilt es insofern, ein ressourcenbetonendes Verständnis der Kompetenzprofile der Kursleiter zu favorisieren. Analog dem Teilnehmer in Volkshochschulkursen soll auch der Kursleiter als Adressat von Weiterbildungsangeboten nicht länger als inkompetent und belehrbares Objekt gesehen werden, sondern als Subjekt seiner eigenen Lernprozesse.

Um dieser Lernbiografie und alltäglichen Deutungsmustern auf die Spur zu kommen, untersucht Bastian Kursleiter als Fälle. Narrative Interviews bieten ihr eine Plattform für Interpretationen nach den Prämissen der Grounded Theory und der komparativen Kasuistik. Im Zuge der Rekonstruktion und Analyse der Fälle versucht Bastian schließlich, Typen von Kursleitern zu identifizieren, um davon Möglichkeiten eines besseren Zuganges für die Fortbildungen ableiten und passgenauere Zuschnitte von Fortbildungen entwerfen zu können (Bastian 1997).

3.3.3 Professionalisierung über die systematische Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen – der Teilnehmer als Fall

Die vorgestellten Konzepte und Projekte zielen allesamt auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Zuhilfenahme der Fallarbeit. Müller u. a. sowie Sylvia Kade fokussieren dabei die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Tätiger und haben dabei die Beratung und Supervision im Blick. Sie möchten den Teilnehmern ihrer Projekte zu einem größeren Handlungsspektrum über die Ausprägung eines professionellen Habitus verhelfen. Auch Bastian geht es um die Verbesserung der professionellen Kompetenz ihrer Kursleiter. Sie zieht die Arbeit mit dem Fall allerdings in anderer Hinsicht zu Rate, nämlich um das Profil der beruflich Handelnden besser zu erkennen und darüber für sie passende, weil für sie anschlussfähige Fortbildungen zu entwerfen. Wenn die Kursleiter einen größeren Nutzen aus Fortbildungen ziehen können, ist die Chance größer, dass sie als Schlüsselfiguren im Lehr-Lern-Prozess professionell handeln. Zu der Frage, wie diese Fortbildungen dann genau aussehen und wie die professionelle Kompetenz erzeugt werden soll, gibt Bastians Arbeit jedoch keine Auskunft.

Diesen Aspekt fokussieren dagegen Schrader und Hartz für den Bereich der universitären Ausbildung. Im Unterschied zu Kade und Müller u. a. grenzen sie wenig ein, was als Fall zugelassen werden kann. Es geht ihnen weniger um problematische Fälle – die natürlich in der Weiterbildung beruflich Handelnder ein großes Interesse hervorrufen – sondern um alle möglichen Situationen und Sachverhalte, die den pädagogischen Prozess tangieren. Zusätzlich formulieren sie die Notwendigkeit von Fällesammlungen, die in der Ausbildung von Studenten hilfreich sein können und im Dienst der Ausprägung eines professionellen Habitus stehen und erinnern damit an die Ausbildung in Psychoanalyse oder auch Medizin.

Das Gemeinsame dieser vier Arbeiten liegt in der Nutzbarmachung der Fallperspektive für die Aus- und Weiterbildung in der Erwachsenenpädagogik. Der Professionelle selbst erscheint als

Dreh- und Angelpunkt einer Theorie der Professionalisierung. Könnte Fallarbeit aber auch zusätzlich oder in anderer Hinsicht als zur Aus- und Weiterbildung für den Prozess der Professionalisierung genutzt werden? Würde das regelmäßige und systematische Anwenden von Fallarbeit direkt am Teilnehmer eine Möglichkeit eröffnen, über ein besseres Verständnis seiner Deutungs- und Sinnstrukturen – im Alltag, sowie bezogen auf seine Lernstruktur und Lernverhalten – individuelle Lehr-Lern-Prozesse zu ermöglichen, die ihn wiederum in die Lage versetzen würden, passend für sein Leben, für seine Berufs – und Lernstruktur, Anknüpfungspunkte im Lernprozess zu finden und damit tatsächlich auch zu lernen?

Diese Überlegung zu prüfen macht sich die vorliegende Arbeit zur Aufgabe und ihr ist ebenso der Titel geschuldet: Lernende verstehen – Lernen ermöglichen.

Anhand eines Falles soll die Rekonstruktion der Sinn- und Deutungsstrukturen demonstriert und die Zusammenhänge mit Lernen offengelegt werden. Darauf fußend wird in einem weiteren Schritt ausgelotet, wie der im institutionellen Setting platzierte Lernprozess im jeweiligen Fall so begleitet werden kann, dass Lernen möglich wird. Eine Verbindung zwischen Professionalisierung und der Betrachtung des Lehr- und Lernprozesses wird dabei als konstitutiv erachtet im Sinne Ecarius: „Gerade die Erziehungswissenschaft ist für ihr professionelles Handeln darauf angewiesen, die subjektiven Sichtweisen und Lernprozesse, die zu diesem und keinem anderen Handeln führen, analytisch zu beleuchten. Die Biografieforschung leistet auf diese Weise einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Reflexion, Theoriebildung sowie zur Professionalisierung pädagogischen Handelns“ (Ecarius 1998: 148).

Wenn Vogel in der Diskussion um die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung bilanziert, dass es „in der Theoriediskussion wie –konstruktion nicht nur an Kontinuität und Konsistenz, sondern auch an einer integrierten Betrachtung makro- und mikrodidaktischen Handelns“ mangelt (Vogel 2008: 304), so trägt ein Ansatz, der sich hauptsächlich der Mikrodidaktik widmet vordergründig nicht zur Professionalisierung bei. Die Wege kreuzen sich jedoch wieder im Begriff der Lernentwicklung. Lernentwicklung könnte, so Vogel weiter, als „identitätsstiftender Fokus professionellen Handelns in der Weiterbildung“ dienen (a. a. O.: 305). Der Einsatz hermeneutischer Fallrekonstruktion an der lernenden Person setzt genau an dieser Stelle ein. Den Teilnehmer als Kern allen erwachsenenpädagogischen Handelns anzuerkennen – und zwar sowohl im mikro- als auch im makrodidaktischen Bereich, denn letztlich ist er die Legitimation aller Institutionen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – erfordert ein nicht zufälliges sondern systematisches Vorgehen.

Fallverstehen wird mithin zum Scharnier von Professionalisierung und Lehr-Lern-Prozess. Was im theoretischen Diskurs bisher meist voneinander unabhängig behandelt wurde, gehört unweigerlich zusammen.

Bevor jedoch in Kapitel IV Fallarbeit am Teilnehmer demonstriert und die Plausibilität meiner These untersucht werden soll, gilt es zunächst, im Folgenden den Forschungsstand in Hinblick auf Lehren und Lernen zu diskutieren und darzulegen, welches Verständnis von Lernen und

Lehren überhaupt den Veränderungen in, sowie den Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft gerecht wird und zu fragen, inwieweit ein solches Verständnis kompatibel ist mit der Idee des Fallverstehens und seiner Nutzbarmachung für die Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung.

III Antworten auf die neuen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung auf der Ebene des Lehr-Lern-Prozesses; Stand der erwachsenenpädagogischen Forschung

1 Lehren und Lernen – Erzeugen oder Ermöglichen? Hinweise auf einen Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

„Wenn wir lehren, sind wir immer nur die zweite Stimme, die die erste zu erreichen sucht. Das Lehren allein trägt nicht, die Lehre und das Lernen tragen, Lehre ist Anstiftung zu einer langen Reise mit unbekanntem Ziel und vielen Karten. Durch fremdes Wissen zugemauert, wie lernen wir zu wissen wer wir sind, was in uns steckt? Wo ist der Spiegel, in dem wir uns erkennen?“ (Keil zit. in Meueler 2001: 171). Mit diesen Worten zitiert Eduard Meueler Annelie Keil, die im Wintersemester 1992/93 mit ihrer Idee und Praxis von Lehren und Lernen den damals zum ersten Mal vergebenen Lehr-Preis der Universitäten erhielt. Hierin klingt eine andere Sichtweise auf das bisher und bis heute vielerorts praktizierte Lehren an, das nur insofern etwas mit Lernen zu tun hat, als dass es durch das Lehren erzeugt werden soll. Keils Gedanken des „Zumauerns“ durch und mittels Lehre und fremden Wissens verfolgt, wie Meueler darlegt, auch der Philosoph Gilles Deleuze. Er wirft der universitären Ausbildung und Praxis vor, nur dann eigene Gedanken anzuerkennen, wenn vorher sämtliche Literatur dazu rezipiert wurde: „Die Philosophiegeschichte übt in der Philosophie eine ganz offenkundig regressive Funktion aus, sie ist der eigentliche philosophische Ödipus.“ (Deleuze zit. in Meueler 2001: 132). Der Zwang, wissenschaftliche eigene Meinungen oder Thesen erst dann vertreten zu dürfen, wenn man „dieses und jenes gelesen hat und dieses über jenes, und jenes über dieses“ (ebd.), hindert in eigenem Namen zu sprechen, so Deleuze.

Andererseits lehrt uns ein Blick in fremde Kulturen sehr wohl auch, den Wert bereits Gedachtem und Geschriebenem zu schätzen. In ihrer autobiografischen Darstellung erzählt die Japanerin Etsu Inagaki Sugimoto von der Geschichte ihres Lernens im Japan des 19. Jahrhunderts. Bereits als 6-jähriges Mädchen wird sie von einem Priester, der ihr Lehrer ist, „auf das gewissenhafteste in der Lehre des Konfuzius unterwiesen.“ (Sugimoto zit. in Renner/Seidenfaden 1997: 310). Sie muss die vier Bücher des Konfuzius lesen und sich dessen Inhalte durch ständiges Repetieren und Memorieren einprägen, denn diese Lehre galt als die wesentliche Basis aller literarischen Geistespflege und wurde außerdem von ihrem Vater für die höchste Sittenlehre der Zeit gehalten. Aus moderner und europäischer Sicht sträuben sich an dieser Stelle die Nackenhaare, zumal bei dem Gedanken an den Unterricht eines Kindes. Rückblickend empfindet Etsu – so wird sie genannt – das Lernen jedoch nicht als Mühsal des Auswendiglernens, des Stillsitzens und der

Askese, sondern vielmehr hat es die Aura etwas ganz Selbstverständlichem und Natürlichem. Als Tochter eines Samurais sind ihr Elemente des Konfuzianismus aus dem Alltag bekannt, diese Elemente werden sehr bewusst und konzeptionell in die Lehre übernommen. So bleibt etwa die Einrichtung der Lernstube nicht dem Zufall überlassen, alles ist mit großer Liebe und Sorgfalt zubereitet und an der buddhistisch – konfuzianischen Tradition ausgerichtet. Auch die zeitliche Organisation des Unterrichtes orientiert sich an astronomisch – philosophischen Konstellationen. Die Lerninhalte legitimieren sich also nach näherer Betrachtung aus der konfuzianischen, in der Familie verankerten und gelebten Tradition. So bilanziert Sugimoto als Erwachsene: „Dennoch war der Fleiß dieser Stunden nicht vergeudet. In den Jahren, die seitdem verflossen sind, erkannte ich nach und nach die goldenen Wahrheiten dieses großartigen alten Philosophen und oft, wenn mir eine Stelle, deren ich mich gut erinnerte, durch den Kopf ging, blitzte ihr Sinn wie ein überraschender Sonnenstrahl vor mir auf“ (a. a. O.: 312).

Was macht also das Lernen aus? Einerseits scheint ein Kleben an Vorgeordnetem und Vorgemachtem und die Erwartung, dieses kopieren zu müssen, weniger Lernen zu erzeugen als es zu blockieren. Andererseits eröffnet es scheinbar dann Horizonte, wenn das Lernen als Gesamtkomplex zum individuellen Leben, Lebensstil und zur eigenen Lebensphilosophie passt und ständig Anknüpfungspunkte für das Neue gegeben sind (Renner 2000).

1.1 Begriffsvielfalt rund um das „Selbst“ und Hinweise auf eine neue Lernkultur

Vielfältige Überlegungen um Lehren und Lernen kulminieren aktuell im Bezugspunkt der eigenen Person und spiegeln sich in einem großen Spektrum von Begriffen mit dem Präfix „selbst“. So zählt Meueler im Jahre 1999 rund 700 Titel zum Thema „selbstgesteuertes Lernen“ und verbindet diese Vielzahl mit der Propagierung der Nutzung von Informations- und Kommunikationsmedien (Meueler 2001: 81). Das Begriffsspektrum impliziert dabei grundlegende Ideen der Selbsterkenntnis als bewusste Einschätzung des eigenen Ichs oder auch des Selbstentdeckens. Selbsttätiges Lernen erinnert an alte Ideen z. B. von Pestalozzi, der eine Einheit von Hand, Herz und Verstand im Lernen forderte und sie für die Grundlage für Lernen schlechthin hielt. Ähnliches verband auch Kerschensteiner – von Eduard Spranger als der „Vollender Pestalozzis“ bezeichnet (Wilhelm 1991: 105) – in seinem Konzept der Arbeitsschule. Ein Fokus des darin angeordneten Lehrens und Lernens liegt dabei auf dem Tun, dem Ausprobieren und Handeln. Kerschensteiner erteilte dem autoritativen Lernen eine Absage, es solle vielmehr durch experimentelles Vorgehen ersetzt werden. So bilanziert Theodor Wilhelm: „Das Selbstherausfinden hat er zeit seines Lebens für die Grundlage allen produktiven Lernens gehalten“ (a. a. O. 122).

Den formalen Handlungsspielraum erweiternd, folgt das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen einem vorgegebenem Kanon von Inhalten, wie jedoch das Lernen organisatorisch umge-

setzt und gesteuert wird, bleibt dem Lernenden mehr oder weniger selbst überlassen. Lernen wird hierbei zu einem aktiven Neuproduzieren von Verarbeitungsmustern und deren Ergebnissen. Laut Meueler wird der Begriff des selbstgesteuerten Lernens seit 1998 wieder aktiviert „jetzt als Generalformel für alles computergestützte Lernen“ (Meueler 2001: 87). Hierzu vertreten auch Kemper und Klein die Meinung, dass „die Rolle der neuen Lernmedien als neue Form des Selbstlernens erheblich überschätzt“ wird (Kemper/Klein 1998: 22). „Die ökonomischen Argumente für den Einsatz moderner Lerntechnologien überdecken die bislang fehlenden Nachweise über die Effizienz dieser, für das selbstgesteuerte Lernen neue Ansatzpunkte versprechende Weg des Lernens“ (ebd.) Auch Herold und Landherr bedienen sich für ihren „systemischen Ansatz für den Unterricht“ des Begriffes „selbstorganisiertes Lernen“ – hier als Kürzel ‚SOL‘ (Herold/Landherr 2003). Darunter verstehen sie einen „Ansatz, der zwar mit neuen Methoden arbeitet, diese aber in ein inhaltlich und pädagogisch definiertes Unterrichtskonzept integriert und damit einen Rahmen liefert, um die viel beschworene neue Lern- und Unterrichtskultur praktisch umzusetzen“ (a. a. O.: 4). Bei vorgegebenen Inhalten und weitestgehend ebenso vorgegebenen Zielen, sollen Schüler und Lernende sukzessive zu selbstständigem Arbeiten und Lernen und einer Erhöhung der (Selbst-) Verantwortung für das eigene Lernen hingeführt und durch die Abstimmung von Einzel- und Gruppenarbeit eine soziale Lernstruktur geschaffen werden. Außer im Hinblick auf die ansatzweise Einführung einer Lernberatung bleibt die Orientierung dieses Ansatzes bezogen auf die Gruppe. Individuelles Lernen findet nur insofern Platz, als dass es ein abwechselndes Element im systematischen Wechsel von „individuellen und kollektiven Lernphasen [darstellt, A.Z.], um möglichst vielen Lernbedürfnissen, Lerntypen und Lernwegen gerecht zu werden“ (ebd.). Die Grenzziehung vom „Selbst“ des Lernalters hin zum „Selbst“ des Lehrers innerhalb SOL wird spätestens deutlich, wenn die Frage der Verantwortung für Gestaltung, Ge- oder Misslingen des Lernprozesses aufkommt. So wollen die Autoren die Gesamtverantwortung „trotz oder gerade wegen der erhöhten Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Händen der Lehrenden“ belassen (a. a. O.: 27)³¹.

Eine weitere Spielart des selbstgesteuerten Lernens ist das „contract learning“, das in vielen Schulen und Colleges in den USA praktiziert wird. Erst nachdem der Schüler seine selbstständig festgelegten Lernpläne fixiert hat, geht die Institution einen Lernvertrag mit ihm ein (Meueler 2001: 84).

Das erinnert auch an Ulrich Oevermanns Vorschlag des Erzeugens von Verantwortung seitens des Schülers, um eine Grundlage für professionelles Handeln zu schaffen. Während in der Schule die Idee des selbstverantwortlichen Lernens jedoch strukturell gebrochen ist durch die Existenz der Schulpflicht – diese ist konstitutiv für die Schule und steht im Widerspruch zur Eigenver-

³¹ Unter der Überschrift „SOL Einsatzmöglichkeiten“ vermerken die Autoren dabei explizit, dass ihr Konzept nicht nur gedacht ist für eine Innovierung des Unterrichts an Schulen, sondern sehr wohl auch „im Rahmen einer Berufsausbildung mit Schwerpunkt Selbstständigkeit und Eigenverantwortung“ und „im Bereich der Aus- und Weiterbildung für Erwachsene“ angebracht ist (Herold/Landherr 2003: 5).

antwortung des Lernens – kann sich die Erwachsenenbildung widerspruchsfrei der Idee des Lehr-Lernvertrages bedienen: Über die Formulierung von Zielen und Lerneinsatz übernimmt der Lerner einen großen Teil der Verantwortung für das Was, Wann, Wozu und Wie seines Lernprozesses.

Ein noch größerer Anteil des Selbst enthält der Begriff des „selbstbestimmten Lernens“. Hierin steckt die Idee der Lernerautonomie, der Unabhängigkeit vom Einfluss anderer, auch vom Lehrer. Meueler weist darauf hin, dass in einer Perspektive der Subjekt-Objekt-Dialektik Autonomie in reiner Vollendung nie erreicht werden kann. Der Mensch ist erkenntnis- und handlungsfähig, er ist dabei der sozialen Welt, seiner genetischen Grundlage und inneren Natur unterworfen, aber doch frei. Diese Freiheit ist Ergebnis seiner Selbstreflexivität und der sie bestimmenden Bildung (Meueler 2001).

Dem traditionellen Verständnis von Bildung als Formen, Gestalten und Erziehen, steht die aufklärerische Tradition mit ihrer Idee vom Selbstdenken, der Selbstschöpfung und der Erzeugung einer selbstverantwortlichen Geisteshaltung gegenüber. Autonomes Lernen meint in dieser Hinsicht größtmögliche Selbstbestimmung im Hinblick auf Ziele, Inhalte, Lernwege und Sozialformen unter den jeweils geltenden Bedingungen.

Der Idee des autonomen Lernens nahe kommt Fornecks Begriff des selbstsorgenden Lernens. Dahinter verbirgt sich die Idee einer metakognitiven und reflexiven Haltung zu sich selbst, die im Übergang von Fremd- zur Selbststeuerung aufgebaut werden soll. (Forneck u. a. 2005).

1.1.1 „Selbst“ und lebenslanges Lernen

Die einzelnen Begriffe um das „Selbst“ im Lehr-Lern-Prozess sind als solche bekannt. Das Neue zeigt sich vielmehr in der massiven Häufung und der Aufwertung der Kategorie „Selbst“ als höchsten Wert in der Definition des Lernprozesses, die einher geht mit der Wiederbelebung und Ausweitung des Konzeptes „lebenslanges Lernen“. Auch dieser Begriff geht zurück auf die 60er und frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Wie in Kapitel I dargelegt, wurden in dieser Zeit erstmals die Krisen des ökonomischen Systems in Verbindung mit Strukturen des Bildungswesens gebracht. Entscheidend ist dabei jedoch, dass während in den 70er Jahren die Blickrichtung auf die Institutionen, Curricula und auf die Lehre gerichtet war, heute das Lernen und die lernende Person akzentuiert werden (Kraus 2001).

Die Propagierung einer neuen Lernkultur speist sich so gesehen aus der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in einer sich ständig ändernden Gesellschaft sowie einer Fokussierung des Lernens und des Lernalten „selbst“. Nachdem 1996 als Jahr des lebenslangen Lernens ausgerufen wurde und sich die Bildungsminister der OECD programmatisch auf das Leitprinzip des „Lifelong Learning for All“ geeinigt hatten, werden in einem reduzierten Verständnis von Quali-

fizierung Menschen zu Humankapital, zu zentralen Produktions- und Renditefaktoren. Lebenslanges Lernen wird, so könnte man befürchten, zur Bringschuld für alle. Damit wäre auch die Befürchtung des Endes der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung durchaus im Bereich des Möglichen.

1.1.2 Subjektorientierung und Teilnehmerorientierung

Unabhängig davon, ob man nun die Auffassung vertritt, selbstgesteuertes Lernen sei ein offener Prozess, ein nicht geplanter, nicht oder nur locker organisierter Vorgang, oder ob man selbstgesteuertes Lernen als intentionale, zielorientierte Aktivität, die immer Anteile von Selbst- und Fremdsteuerung vereint, ansieht, die implizite Orientierung auf die Subjekte des Lernens erscheint sowohl im einen als auch im anderen Fall als Chance. Sie erlaubt es, subjektive Aneignungsleistungen wahrzunehmen und zu fördern. Subjekte sind so gesehen Handelnde, die sich Bildungsangebote individuell und mit Blick auf eigene Interessen und Ziele aneignen. Individuelle Suchbewegungen können dann als subjekthaft betrachtet werden. Die Autoren Klein und Reutter werten die Orientierung am Selbst und insofern am Subjekt als Signal eines Paradigmenwechsels und ziehen eine neue Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Sinne „Erwachsenenbildung als aktiven Motor der ‚Selbstkulturentwicklung‘?“ (Klein/Reutter 1998: 29) in Betracht.

Den lernenden Menschen als Fokus zu sehen, darauf besann sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon in den 1970er Jahren, weshalb Hans Tietgens vorschlägt, im Zusammenhang mit der Programmplanung von ‚Adressatenorientierung‘ zu sprechen und von ‚Teilnehmerorientierung‘, wenn es um die Planung und Durchführung von Kursen geht (Tietgens 1983). Durch Teilnehmerorientierung bekomme Erwachsenenbildung als Suchbewegung eine Intentionalität, eine Zielrichtung, auf die hin sich die Suche bewegt, so Tietgens. Zu Beginn der 80er Jahre fragt er weiter nach Möglichkeiten, erwachsenenpädagogische Intervention und die Prämisse der Autonomie des Menschen in ein Passungsverhältnis zu bringen und wagt in dieser Hinsicht einen Blick zurück: In der Weimarer Zeit wählten Pädagogen in der freien Volksbildung das Instrument der Arbeitsgemeinschaft sozusagen als Königsweg, der dem Individuum gerecht werden und der Vereinzelung entgegen steuern sollte. Das Gespräch galt diesbezüglich als Medium der Selbsterkundung durch Gegenseitigkeit, als „Ankerplatz für die Thematisierung der ‚Zwischenwelt‘, als Ort des Gesprächs der Gesellschaft mit sich selbst“ (a. a. O.: 11). Erwachsenenbildung diene über den Weg der Sensibilisierung für das Selbst als Basis von Demokratisierung. Zwei der wichtigsten erwachsenendidaktischen Maßnahmen aus dieser Zeit waren die Passung und die persönliche Gleichung, was bedeutet, dass der Zustand der Lernfähigkeit und die persönlichen Voraussetzungen mit der Struktur des Vermittlungsgegenstandes in ein Passungsverhältnis gebracht werden sollten.

Eingebettet in einen teilnehmerorientierten Arbeitsstil sollten Lehrerfragen vom Lernenden her gedacht werden, weshalb Tietgens analog des Instrumentes der Arbeitsgemeinschaft Metakommunikation fordert, nicht auf Steuerung zu verzichten, sondern sie zu begründen und zu vereinbaren. Dieses biete eine Chance des Reflektierens und des selbstentdeckenden Transfers (a. a. O.). Teilnehmerorientierung bedeutet demnach, zu sagen, was man vorhat und neben der Transparenz auch eine Begründung für sein Handeln zu geben. Wesentlich dabei ist aber die Bereitschaft zur Abänderung des geplanten Weges, sofern es sich nach dem Verfahrensgespräch mit den Teilnehmern als angebracht erweist. Ein teilnehmerorientierter Arbeitsstil ist also dann gegeben, wenn der Lernprozess reflektiert wird und wenn diese Reflexion es ermöglicht, auf Lernschwierigkeiten eingehen zu können.

Inwiefern der Lernende aufnahmefähig ist, kann laut Tietgens nur an seinen Denkstrukturen identifiziert werden. Das bedenkt auch der Erwachsenenbildner Alfred Mann in den 20er Jahren, wie Tietgens schreibt. Er reflektiert das damals viel diskutierte Volksdenken, das ja mittels Erwachsenenbildung bzw. freier Volksbildung einer demokratischen Grundhaltung zugänglich gemacht werden sollte, als ein Problem der Denkstrukturen und der Bedingungsbeziehungen des Erkennens.

Insofern ist sich Tietgens seiner Dolmetscher-Funktion als Erwachsenenbildner bewusst, hat er doch innerhalb eines Transformationsprozesses Übersetzungsarbeit zu leisten. Aufgrund des Problems der Verständigung sind Lösungen aber immer nur als Annäherung möglich. Pointiert erkannte schon Alfred Mann, wie Tietgens erneut über ihn berichtet, dass Erwachsenenbildung letztlich nichts anderes ist, als ein permanentes „Sich-Herumschlagen mit Ich-Gesichtswinkeln“ von Seiten der Lehrenden als auch seitens der Lernenden (Mann zit. in Tietgens 1983: 45). Eine der wichtigsten Prämissen des Konzeptes Teilnehmerorientierung ist deshalb das Eingehen auf Weltauslegung, Selbstausslegung und die Schwierigkeit, darüber zu sprechen.

Um dieses zu ermöglichen, erfordert die didaktische Reduktion das Auswählen relevanter Sachverhalte aus einer großen Menge unter dem Gesichtspunkt des Teilnehmerinteresses sowie seiner motivationalen und emotionalen Lage (Kempkes 1987). Wo aber liegen die Grenzen zwischen Reduktion und unzulässiger Simplifizierung? Transformationsprobleme der Erwachsenenbildung können nicht absolut gelöst werden, die Partizipation des Teilnehmers hilft jedoch, sie zu minimieren. So stellt eine weitere Forderung der Teilnehmerorientierung, die Partizipation des Teilnehmers an der Lernzielfindung und –formulierung eine wichtige didaktische Maßgabe dar. Aber auch hier berichtet Kempkes über Realisierungsschwierigkeiten. Zwar wird empfohlen, zu Beginn ein Erwartungsgespräch zu setzen, dabei ist aber unklar, ob der Erwachsenenlehrer nicht nur sein Vorgehen sondern auch mögliche Ziele vorstellen soll oder ob eben dadurch schon die Teilnehmerresonanz geringer wird.

Insgesamt strebt die Idee der verteilten Verantwortung eine hohe Partizipation und Verantwortlichkeit der Teilnehmer an. Weitere Bausteine umschließen darüber hinaus Metakommunikation - wie Geißler es nennt ist diese das Aushängeschild und eines der griffigsten Merkmale von Teil-

nehmerorientierung schlechthin (Geißler zit. in Kempkes 1987: 38) - aber auch reflexives Lernen. Die Frage nach Sinn und Zweck des Lernens fokussierend werden eigene Lerninteressen, Lernstile aber auch Lernbarrieren thematisiert und in den weiteren Lernprozess eingeflochten.

Wie Kempkes konstatiert, wurde der Begriff Teilnehmerorientierung schlagwortartig und inflationär gebraucht. Um zu verhindern, dass jegliches erwachsenenbildnerische Verhalten als teilnehmerorientiert bezeichnet wird, schlägt er deshalb eine Präzisierung des Begriffes vor. Teilnehmerorientierung meint eine Hinwendung und Ausrichtung der Planung und Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen am Teilnehmer, d. h. an seinen Bedürfnissen, Erfahrungen, Interessen und kognitiven Strukturen. Teilnehmerorientierung ist vor allem ein didaktisches Prinzip, das jedoch einer theoretischen Begründung bedarf und sich über ein gewisses Selbstverständnis in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verständigen muss. Es meint dabei jedoch nicht geradlinige Handlungsanweisungen zu geben, sondern das didaktische Handeln im komplexen Wirkungsgefüge eines übergeordneten Raumes zu gestalten (a. a. O.).

1.1.3 Schlüsselqualifikationen

Ebenfalls in den 70er Jahren postuliert Dieter Mertens in seinem klassischen Ansatz zu Schlüsselqualifikationen die Notwendigkeit der Herausbildung extrafunktionaler Qualifikationen, um die Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu bewältigen. Dabei bedenkt er auch Erfordernisse, die über die Erwerbsarbeit hinaus reichen, sodass Erwachsenenbildung/Weiterbildung einerseits zur Fundierung der beruflichen Existenz aber genauso auch zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit einen Beitrag leisten muss. Mertens unterscheidet dabei vier Arten von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage-Faktoren, die in ihrer Gesamtheit das Subjekt in den Mittelpunkt stellen (Badura 1992). Zahlreiche Autoren erweiterten Mertens Quartett, so etwa Tietgens mit seinem Begriff der Metakompetenz (Tietgens 1992). Damit meint er eine Art Erschließungskompetenz, die hilft, das Wichtige von Unwichtigem zu unterscheiden sowie Zusammenhänge zu erkennen. Sie stellt eine Art Sensibilität für Erwartungen und Situationen der anderen dar, ohne die eigene Identität aufzugeben.

Weil diese aber in der Postmoderne immer wieder bedroht oder gar gebrochen wird, fordert Negt die Kompetenz eines konstruktiven Umgangs, ohne seine psychophysische und psychosoziale Integrität zu verlieren (Negt 1997). Geradezu beispielhaft hat Bettina Thöne die von Negt als Identitätskompetenz bezeichnete Schlüsselqualifikation in ihrer Untersuchung über die Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland als notwendig unterstrichen (Thöne 1999).

So ist Handlungskompetenz wie Kemper und Klein diagnostizieren der neue Begriff, der zur Zeit Konjunktur hat (Kemper/Klein 1998: 30). Er weist über die Leistungsgrenzen von Weiterbildung

hinaus auf die Notwendigkeit einer Kompetenzentwicklung zwar auch im fachlichen vor allem aber im sozialen, persönlichen und methodischen Bereich. Was Mertens als Schlüsselqualifikationen bezeichnete, erfährt also im Zuge der „Selbst-Orientierung“ eine Art Renaissance. Mehr noch als im Konzept der Teilnehmerorientierung angelegt war, ist nun die Einsicht in subjektorientierte fachüberschreitende Kompetenznotwendigkeit allenthalben.

1.2 Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik: Selbstsorgendes Lernen innerhalb einer Pädagogik des Ermöglichens

1.2.1 Ermöglichungsdidaktik versus Erzeugungsdidaktik

Traditionell geplante, formalisierte und organisierte Vermittlungsformen richteten sich bisher vor allem an der Orientierung an Stoff und Lehrer aus. Als wissensbasierte und wissenszentrierte Kategorie ähnelte und ähnelt diese Art von Lehre, die Wissen nach dem Trichter-Prinzip erzeugen will, einer Einbahnstraße. Der Ausgangspunkt ist dabei die Idee, dass sich das, was gelehrt wird, tatsächlich auch als Lernen in den Köpfen der Gegenüber abbildet.

Diese Einbahnstraße als Lehr-Lern-Kurzschluss (Holzkamp 1995) erkennend und entlarvend, stellt sich die Ermöglichungsdidaktik als nicht linear vom Inhalt her bestimmt dar. Vielmehr hebt sie den Erwerb von Fähigkeiten, die weit über bloßes Wissen um etwas oder über etwas hinaus gehen, hervor. Das Erkennen und Verfolgen individueller Ziele und Lernwege wird zentral. Welche Lernstrategien das Individuum nutzt, bleibt zwar zunächst verborgen, weder sind sie instrumentell vermittelbar noch kann man über sie abstrakt nachdenken. Lediglich über metakognitive Reflexion der jeweiligen Lernprozesse werden sie für die lernende Person erfahrbar und wahrnehmbar. Eine Betonung erfährt somit die absichtsvolle, reflektierte und bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses (Holzkamp 1996).

In der Folge kann Lernförderung drei Zugänge wählen. Die indirekte Förderung zielt auf die bewusste Gestaltung der Lernumgebung³². Beim Lernenden selbst ansetzend kann desweiteren über Strategietraining direkt Einfluss genommen werden. Schließlich setzt ein dritter Zugang an einer interaktiven Förderung des Lernenden innerhalb seiner Umgebung an.

Hoffmann und Nuissl bezeichnen Ermöglichungsdidaktik als dialektisches Prinzip zwischen Elementen des Erzeugens und Aspekten des Ermöglichens. Im Hinblick auf ihre Inhalte steht sie zwischen Flexibilisierung und Kanonisierung, zwischen Wissenserwerb auf Vorrat und einem Wissen, das einer Balance der Normalbiografie dienlich ist, und letztlich zwischen Integration und Eklektizismus.

³² Darüber haben sich z. B. Forneck, Klingovsky, Robak und Wrana Gedanken gemacht und als Konzept der „Selbstlernarchitekturen“ diskutiert (Forneck u. a. 2005)

Methodisch gesehen bewegt sie sich zwischen Selbstorganisation des Lernens einerseits und der Notwendigkeit einer Fremdsteuerung andererseits, gleichsam zwischen Steuerbarkeit und Kontingenz.

Auch im Hinblick auf die Zielsetzung ist eine eindeutige Zuordnung zu einem Pol nicht möglich. Außenanforderungen müssen mit persönlichen Zielen und Potenzialen versöhnt werden, ebenso die damit verbundene Frage der Ausbildung von Qualifikation oder Kompetenz (Hoffmann/Nuissl 2003).

Eine Didaktik des Ermöglichens eröffnet deshalb zahlreiche Chancen innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Weil sie jedoch innerhalb der Triade Lehren –Lernen-Institution angesiedelt bleibt, sind Auswirkungen auf alle drei Positionen obligat und Veränderungen notwendig.

1.2.2 Bedeutung eines Paradigmenwechsels für Lehr- und Lernpersonen sowie für das System der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In einer Didaktik des Erzeugens wird, so wurde gezeigt, Lernen im Sinne einer normativen Kategorie verwendet und dementsprechend das Lehrziel umdefiniert und unter der Hand als Lernziel ausgegeben. Daraus schließt Ludwig: „In bildungspraktischer Hinsicht ist mit dieser Begriffsverwendung auch der Wunsch des Pädagogen verbunden, durch die Gleichsetzung der Lernhandlung des Lernenden mit der eigenen Lehrabsicht den Erfolg der eigenen Lehrabsicht wenigstens begrifflich abzusichern“ (Ludwig 2000: 10).

So geht mit der Subjektorientierung im Lehr- Lernprozess ein Bedeutungswandel der Lehrperson einher. Nicht mehr Lehrhandlungen sondern die Lernhandlungen stehen jetzt im Mittelpunkt. Die lernende Person trägt Verantwortung für die Auswahl von Lerninhalten, -orten, -arten, genauso wie für Erfolg und Misserfolg (Kemper/Klein 1998: 25).

Um vorhandenes Wissen aktualisieren zu können, muss der Lehrende, wie Arnold u. a. es nennen, „Startrampenstrategien“ einsetzen (Arnold/Gòmez/Tutor 2003: 13). Mittels Methoden zur Planung, Strukturierung und Steuerung von Lernprozessen muss er zu tiefenverarbeitenden Strategien hinführen. Gleichzeitig bedarf es einer offenen Lernumgebung, in der anschlussfähiges Wissen angeboten wird. Diese sollte es dem Lernenden ermöglichen, sich Inhalte selbst zu erschließen sowie metakognitive Kompetenzen auszubilden, wie etwa zu wissen, was man wo nachschlagen kann.

Die Ermöglichungsdidaktik stellt sich hierfür einen Erklärungsrahmen bereit und verschafft den Lehrenden Freiräume sowie professionelle Distanz. Sie geht von einem Wissenserwerb aus, der auf die Selbsterschließungskompetenz des Lernenden angewiesen ist, denn nur er selbst kann Bildungsinhalte für sich nutzbar machen. Deshalb geht es darum, diese Erschließungskräfte zu aktivieren und sie optimal zu nutzen. Hierzu bedarf es nicht des Einsatzes eines „Vorverdauers“, vielmehr ist die Arbeit eines Geburtshelfers vonnöten, der mittels professionellem Know-how

das selbsterzeugte Ergebnis der Lernenden unterstützt (Hoffmann/Nuissl 2003: 100). Dadurch erst werden Selbstlernkompetenzen verfügbar oder können entwickelt werden, wodurch nun in einem weiteren Schritte Lernprozesse selbstständig geplant, durchgeführt und evaluiert werden können (Arnold/Gòmez/Kammerer 2003: 112).

Die Grenzen der Selbststeuerung anerkennend muss die Lehrperson aber immer noch pädagogisch professionell unterstützen und dadurch Lernprozesse ermöglichen und fördern (Kemper/Klein 1998: 26 ff.), d. h. auch bei selbstgesteuertem Lernen kann nicht vollständig auf die Lehrperson und ihre Fremdsteuerung und Fremdorientierung verzichtet werden.

Dabei gilt es aber zu bedenken, dass unter dem Druck erfolgreich zu absolvierender Veranstaltungen sich Pädagogik, wie Meueler behauptet, in vielen Fällen auf ein instrumentelles Wissen über bewährte Techniken effizienter Lehre reduziert (Meueler zit. in Müller 1997: 16)³³. Faulstich pflichtet dieser Beobachtung bei indem er bilanziert, dass ein Bewusstseinswandel an vielen Stellen erst noch erzeugt werden muss, sowohl beim Lehrer als auch beim Lerner, weil nur dann eine erweiterte Übernahme von lernvorbereitenden und lernbegleitenden Maßnahmen durch die Lernenden erreicht werden kann. Lehrer werden dann zu „Lernvermittler“, die zwischen der Thematik und dem Adressaten bzw. zwischen dem Lerngegenstand und dem Lernenden vermitteln sollen, sie werden zu „Lernarrangeure“ (Müller 2003: 121) oder zu „Facilitators“, die die Absicht vertreten, innerhalb einer, wie Rogers es nennt, hilfreichen Beziehung „beim anderen Entfaltung, Entwicklung, Heranreifung, besseres Agieren, ein verbessertes Fertigwerden mit dem Leben zu fördern“ (Rogers 1973: 53). Als „Designer von Lernprozessen“ (Kemper/Klein 1998: 147) rücken sie die Unterstützung der Eigenständigkeit des Lernalters in den Mittelpunkt der Bemühungen. Flexibilität im Handeln und ein vielfältiges Repertoire an Methoden wird mithin notwendiger denn je, um der Heterogenität der Gruppe gerecht zu werden, vor allem aber um der Individualität der Erwartungen und der Bedürfnisse Rechnung zu tragen.

Vorbereitung und Gestaltung von Lernprojekten, Lernmaterialien und Lernmedien, das Herstellen lernförderlicher Umgebungen sowie Beratung bei Fragen des Lernens wird, so die Prognose, das neue Geschäft der Lehrenden. Sie müssen im individuellen Suchprozess Sicherheit und Vertrauen geben und dabei helfen, das Lernen zu reflektieren. Sich auf der einen Seite langsam zurückzuziehen, gleichzeitig aber auch eine Transparenz zwischen Fremd- und Selbststeuerung schaffen³⁴ wird wichtiger denn je.

Die Erweiterung der Lehrerfunktion um die Aufgabe der Beratung ist hierbei ein zentraler Punkt in der Entwicklung einer Ermöglichung des Lernens. Diese kompetent auszufüllen bedarf jedoch einiger Voraussetzungen, weshalb gilt: „Diagnosefähigkeit bezüglich Lernen, Lernkompetenz

³³ Vgl. hierzu auch Sylvia Kades einleitende Thesen zur Handlungshermeneutik, in welchen sie einleuchtend über den Irrweg des Rezeptwissen in der Erwachsenenbildung nachdenkt. Sie sind in Kapitel II 3.1 dargestellt.

³⁴ Arnold, Gómez und Kammerer gehen an dieser Stelle sogar soweit zu sagen, dass der Lehrer deshalb die Scheinautonomie und Freiheitsillusion durchschaubar machen muss, um sie am Ende aufheben zu können. Ihrer Meinung nach ist dies der erste und wesentlichste Akt eines Lernprozesses, der auf wirkliche Freiheit und Autonomie begründet ist (Arnold/Gòmez/Kammerer 2003: 115).

und Lernentwicklung wird zum Merkmal pädagogischer Kompetenz“ schlechthin (Kemper/Klein 1998: 147). Arnold, Gómez und Kammerer ergänzen die Notwendigkeit von Empathie und Beobachtungskompetenz seitens des Lehrers. Ab sofort findet er sich in einem permanenten Prozess des Fragens bezüglich wie denken und erkennen Lernende? Wie konstruieren sie ihre Wirklichkeit und aufgrund welcher Codes und Leitdifferenzen nehmen sie wahr? Welche Perspektiven begleiten sie und wo verlegen ihnen blinde Flecken den Blick (Arnold/Gómez/Kammerer 2003)?

Durch die Veränderung der Lernkultur verlagert sich auch die Verantwortung für die Auswahl von Lerninhalten, -orten, -arten, -erfolg und -misserfolg. Während sie zuvor allein auf den Schultern der Lehrenden lastete, wendet sich nun das Blatt und der Lernperson wird ein gewaltiger Anteil am Ge- oder auch Misslingen eines Lernprozesses zugeschrieben. Was dagegen bleibt ist ein Lernen, das in bewältigbaren Lernschritten vorgeht. Weiterhin bezieht sich Lernen auf Inhalte oder Gegenstände und es bedarf immer eines Weges, diese Informationen zu erschließen. Dieser Weg wiederum braucht ein Mindestmaß an Transparenz und um ihn zu erkennen, bedarf es der Selektion und Reduktion des Stoffes. Unabdingbar bleiben ebenso Erfolgskontrolle und -reflexion.

Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet nun aber das Problem, die skizzierten Aspekte und damit das Lernen im Gesamten alleine auf sich gestellt kompetent zu gestalten. Wird etwa isoliert am Computer gelernt, ohne eine gleichzeitige Rückbindung an soziale Lerngruppen zu gewährleisten, werden soziale und personale Kompetenzen nicht gefördert sondern eher verlernt. Schwierig erscheint dieses jedoch im Kontext einer gewünschten Erzeugung beruflicher Handlungskompetenz, in der soziale und personale Kompetenzen zunehmend wichtiger werden. So steigt innerhalb von Prozessen selbstgesteuerten Lernens die Bedeutung des Lernsettings, in welchen sowohl der Erwerb von Fachwissen als auch die Förderung und Forderung sozialer und personaler Kompetenzen gelingen kann (Kemper/Klein 1998).

Weiter geht es darum, die Kompetenzen des „Selbst-Lern-Managements“ zu entdecken und zu nutzen. Lernen lernen heißt eine Relevierungsfähigkeit auszubilden, d. h. unterscheiden zu können, was wichtig und was unwichtig ist. Hierzu gehört es auch, individuelle Kompetenzen und Qualifikationen, im Sinne was kann und was weiß ich, schon zu erkennen bevor man festlegt, wohin man sich entwickeln will. Stringent gilt es, Lernbedarfe zu entdecken und gleichzeitig die Frage der gesellschaftlichen Orientierung miteinzubeziehen. Schließlich bedarf es der Förderung und Forderung lerndienlicher Lernstrategien und dem Erkennen von Lernbehinderungen, wozu auch die Frage der eigenen Grenzen aufgeworfen werden muss.

Weil Lernen also ein aktiver, selbstgesteuerter situativer sozialer Vorgang ist (Arnold/Gómez/Kammerer 2003: 110), wird der Lernende zur aktiven Auseinandersetzung angeregt. Zunächst, so nehmen Arnold u. a. an, werden die Lernenden überfordert sein, sind irritiert und ängstlich, was

bedeutet, dass Selbstlernkompetenz erst entwickelt werden muss. Dennoch gelten als gleichermaßen relevant die Ausbildung von Fachkompetenz, von Methodenkompetenz, personaler und emotionaler Kompetenz. Die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenz vervollständigen den Kanon der in der Postmoderne notwendigen Kompetenzen. Die Autoren stellen die Frage, ob selbstgesteuert Lernende die genannten Kompetenzen eher vorzeigen können als Lernende, die wenig selbstgesteuert arbeiten und fremdgesteuertes Lernen eher gewohnt sind. In ihrer Untersuchung gewinnen sie die Erkenntnis, dass beispielsweise hoch selbstgesteuerte Personen über eine größere Methodenkompetenz verfügen als wenig Selbstgesteuerte und dass die Ersteren bei der Planung, Überprüfung und Strukturierung des Kernstoffes strukturierter und kompetenter vorgehen. Wenig selbstgesteuert Arbeitende dagegen bilden lediglich Wiederholungsstrategien, nicht aber Strategien zur Tiefenverarbeitung aus. In Wiederholen, Markieren und Auswendiglernen erschöpft sich ihr Methodenrepertoire. „Diese Ergebnisse bestätigen eine weitere Voraussetzung des selbstgesteuerten Lernens, nämlich, dass Lernende für ihre Steuerungs- und Kontrollprozesse selbst verantwortlich sein müssen um optimale Lernergebnisse zu erzielen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl zit. in Arnold/Gòmez/Kammerer 2003: 111). Betrachtet man den Bereich der personalen Kompetenz, so bringen auch hier hoch selbstgesteuert Lernende einen stärkeren Wunsch der Vollendung mit ein, sie strengen sich mehr an und sind aufmerksamer. Nicht nur der Fokus der Zielerreichung im Lernprozess wird stärker verfolgt, sondern auch ihre intrinsische Motivation ist höher als es bei wenig selbstgesteuert Lernenden der Fall ist (ebd.). Wenig Selbstgesteuerte zeigen dagegen ein höheres Maß an extrinsischer Motivation, die außerdem eng verknüpft ist mit einer emotionalen Komponente. Gerade aber mit intrinsischer Motivation ist das Gefühl des Interesses verbunden und bewirkt positive, anregende Gefühle, welche die Lernhandlungen begleiten.

Lediglich kommunikative und soziale Kompetenzen betreffend können die Autoren keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Lerntypen feststellen. Zwar suchen hoch selbstgesteuert Lernende eher Rat, um vermutlich ihrem Ziel schneller näher zu kommen, gleichzeitig sind sie jedoch weniger an einer Zusammenarbeit mit anderen interessiert, „die sie vermutlich eher als hinderlich ansehen, wenn es darum geht, ihrem Ziel näher zu kommen“ (a. a. O.: 112)³⁵.

Selbstorganisation und Selbststeuerung zielen nun aber methodisch auf die geforderte Lernerautonomie ab (Kemper/Klein 1998: 36), weshalb Forneck, Klingovsky, Robak und Wrana zurecht Kritik üben. In diesem Zusammenhang wird ein Mangel des Diskurses über selbstgesteuertes Lernen deutlich, so die Autoren: Weil selbstgesteuertes Lernen häufig zu optimistisch gedacht wird, wird professionelle Steuerung als Fremdsteuerung begriffen und soll unterbleiben. Auch sie konstatieren, dass nicht automatisch von hoch selbstgesteuerten Lernenden ausgegan-

³⁵ Diese Erkenntnis bestätigt auch Arnim Kaiser in seiner Diskussion des Themas „Gruppenarbeit“ und stellt deren Status als besonders weitreichende Methode in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den Prüfstand. So zeigt es sich in den Ergebnissen seiner Studie, dass sich unter den befragten Teilnehmern der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung lediglich 21,6 % als Gruppenlerner herausstellen, während aber 23 % Alleinlerner sind, die Lernen in der Gruppe gleichsam als behindernd empfinden. Dagegen sind 55,4 % dem Typus „Mischlerner“ zuzuordnen (Kaiser 2008).

gen werden kann und dass hohe Selbststeuerungskompetenz mit zunehmendem Bildungsgrad zunimmt. Forneck u. a. verweisen einerseits auf die Erfahrung innerhalb Projekten und nennen empirische Untersuchungen, die zeigen, dass „verschiedene Klientel und Zielgruppen in unterschiedlichem Maß über Selbstlernkompetenzen verfügen, und dass solche Kompetenzen insgesamt geringer ausgeprägt sind, als zunächst erwartet“ (Forneck u. a. 2005: 4). Konzepte, die diese Erkenntnis nicht berücksichtigen, sind deshalb sozial exklusiv. Was bleibt ist eine veränderte Grundhaltung gegenüber den Lernenden: Sie sind nicht länger Objekte sondern Subjekte ihres Lernens.

Natürlich bedeutet eine Veränderung der Lernkultur und die damit einhergehende Neuausrichtung von Lehren und Lernen auch die Notwendigkeit einer Entsprechung in institutioneller Hinsicht. Wesentlich erscheint es deshalb, die Erwachsenenbildungseinrichtungen als lernende Organisationen zu erweitern. Kemper und Klein fordern, dass Ideen wie Individualisierung und Lernermöglichung auch auf Strukturen treffen, die diese Prozesse fördern und nicht behindern. Dazu gehört nicht nur eine entsprechende personelle Ausstattung, sondern eben auch ein zeitliches und räumliches Setting, dass entgegen Starrheit und Rigidität die Entstehung und Entwicklung von Lernprozessen zulässt. Ebenso müssen Prüfungsformen modifiziert werden, um der veränderten Wirklichkeit von Berufs- und Arbeitsleben gerecht zu werden (Kemper/Klein 1998: 149). So wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass auch makrodidaktische Strukturen in den Blick genommen werden müssen, wenn man über Ermöglichungsdidaktik nachdenkt.

1.3 Bildung innerhalb einer Didaktik des Ermöglichens – Verstehen als Grundkategorie subjektorientierten Lernens

Dem Konzept von selbstsorgendem und selbstgesteuertem Lernen innerhalb einer Pädagogik des Ermöglichens liegt eine gewisse Vorstellung von Bildung und seinen Bedingungen zugrunde. Um insofern das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Lernen zu erhellen, unterscheidet Ludwig zwei Verwendungsformen des Bildungsbegriffes in der Erwachsenenbildung. Im normativ-weltanschaulich fundierten Bildungsbegriff wird das einzelne Subjekt zum Objekt normativ bestimmter und selektierter Bildungsinhalte. Diese Vorstellung von Bildung entspringt dem Versuch, Vernunft und Rationalität und andere gültige Bilder menschlicher Handlungsmuster als Bildung für das Subjekt positiv zu beschreiben und zu begründen. Die normative Bestimmung von Bildung als von außen durch die Pädagogik bestimmt und steuerbar, erzeugt eine spezifische Fassung von Lernen, die auf einen individualpsychologischen Lernbegriff, der sich im Wesentlichen auf eine optimierte Erreichung der Bildungsziele richtet, zurückgreift. Hierbei wird das Subjekt allenfalls als aktiver Träger eines Bildungsprozesses, für den sich die Bildungsziele jedoch als nicht veränderbar erweisen, verstanden. Diese erscheinen vor allem unter dem Gesichtspunkt des erfolgreichen Lernens, sie sind jedoch nicht an den individuellen Interessen und

Bedürfnissen des Lernenden ausgerichtet. So beschreibt die Kategorie des Lernens in diesem normativen Ansatz vor allem individuell-kognitive Voraussetzungen für das Erreichen eines Bildungszieles³⁶.

Wird Bildung dagegen als Grundbegriff einer in der Sozialwissenschaft verorteten Erziehungswissenschaft verstanden, steht die Idee der Vermittlung zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen im Zentrum (Benner zit. in Ludwig 2000: 19). Im Gegensatz zur nicht – affirmativen Bildungsphilosophie geht die pädagogische Bildungstheorie aus von der „Frage nach der Bestimmung des Menschen. Nach der Bestimmung des Menschen fragen heißt nach der Bestimmung von etwas zu fragen, das selber vor die Frage nach seiner Bestimmung gestellt ist, das seine Bestimmung selbst hervorbringen und nicht als eine schon bekannte lediglich lernen, sondern als eine hervorzubringende erlernen muss“ (Benner 1995: 152). Demnach muss Bildung nach der Verortung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess fragen. Es zeigt sich dabei gleichsam eine nie endende interaktive Suche danach. Der Bildungsprozess kann sich dabei lediglich auf die Annahme prinzipieller Bildsamkeit des Menschen und auf die Annahme gegenseitiger Anerkennung innerhalb eines nicht-hierarchischen gesellschaftlichen Ordnungszusammenhanges stützen (Ludwig 2000). Weil aber Wissen und Handeln als in einem gesellschaftlichen Möglichkeitsraum liegend begriffen werden kann, kann sich Pädagogik eben nicht in der Einführung Heranwachsender und Erwachsener in scheinbar gültige Wissens- und Moralbestände erschöpfen, die Auswahl des ‚richtigen Wissens‘ und des ‚verantwortlichen Handelns‘ bleibt fraglich und problematisch. Dagegen betont ein Bildungsbegriff, der auf zwischenmenschliches Handeln verweist, die Eigenleistung der Lernenden am Bildungsprozess. Daran anknüpfend ist die Orientierung am Subjekt innerhalb eines Lehr-Lern-Prozesses möglich und selbstsorgendes Lernen erhält eine Grundlage. Wenn Bildung sich auf zwischenmenschliches Handeln bezieht, zeigt sich der Bildungsbegriff als ein Begriff der sozialen Interaktion, innerhalb derer sich der Lernende als konstituierender Teil des Bildungsprozesses erweist.

Als Voraussetzung für die theoretische Rekonstruktion von Bildungsprozessen kristallisiert sich in der Folge das Verstehen des Lernhandelns als wesentlicher Faktor heraus.

³⁶ In der Praxis der beruflichen Weiterbildung findet der normativ-weltanschauliche Bildungsbegriff häufig seinen Ausdruck in Einschätzungen des intellektuell-kognitiven Vermögens der Teilnehmer, das mit Blick auf Noten und dem Erreichen einer jeweiligen Qualifikation bzw. Berufsabschlusses diskutiert wird.

2 Theoretische Implikationen für eine subjektorientierte Ermöglichungsdidaktik

2.1 Konstruktivistische Einflüsse auf einen subjektorientierten Lernbegriff

Wie Siebert erinnert, erkannte schon Sokrates das Lernen als aktiven Prozess der Wissenskonstruktion seitens des Lerners an (Siebert 2006) und bedachte dieses in einer jeweiligen Konstruktion von Lehren und Lernen. Jedoch erst mit dem Einzug des systemisch-konstruktivistischen Denkens in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen tatsächlich eingeläutet. Sich von ontologischen und metaphysischen Wahrheitsansprüchen distanzierend, wird die subjektive Konstruktion der Wirklichkeit zum Kern der Betrachtung. So enthält die populäre und griffige Aussage Sieberts: „Erwachsene sind lernfähig aber unbelehrbar“ die eigentlich konstruktivistische Kernthese: Menschen sind autopoietische, selbstreferentielle, operational geschlossene Systeme. Über strukturelle Koppelung sind die selbstreferentiellen Systeme miteinander verbunden, wodurch ein Austausch zwischen den Systemen möglich wird. Das Gehirn legt die Welt dabei nicht fest, sie spiegelt sie nicht. Wahrnehmung, Denken und Lernen bilden keine objektiven Realitäten ab. Vielmehr erzeugt das Gehirn selbst seine Wirklichkeit (Siebert 2003).

Lernen wird damit zu einem eigenständigen und eigenwilligen Vorgang. Im Gegensatz zur Vorstellung, dass das, was gelehrt auch gelernt wird, vollzieht sich im konstruktivistischen Sinne Lernen als autonomer Aneignungsprozess, der von außen lediglich angeregt und gefördert werden kann. Die Rezeption neurobiologischer Modelle im Hinblick auf Reizverarbeitung und Wahrnehmung lässt daher die prinzipielle Unmöglichkeit erkennen, Informationen von einem Gehirn ins andere zu transferieren. „Eingehende Reize werden dabei unbewusst selektiert, daher wirkt sich nicht alles, was um uns vor sich geht, auf unser Bild von Wirklichkeit aus. Und was für die Wahrnehmung allgemein gilt, muss folglich auch für die Wahrnehmung von Lehre bzw. Unterricht gelten. Das bedeutet, dass Lernen kein automatisch mit dem Lehren sich ergebender Prozess ist: Lehre kann Lernprozesse auslösen, sie tut es aber nicht zwangsläufig“ (Becker/Roth 2004: 108). Lernen wird in der Konsequenz verstanden als ein „selbstständig sich vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder ‚absorbiert‘, sondern konstruiert werden“ (ebd.).

Eine konstruktivistische Vorstellung von Lernprozesse impliziert darüber hinaus den Aufbau neuen auf vorhandenes Wissen, es wird nicht unabhängig von bereits Vorhandenem gelernt. Spitzer gebraucht zur weiteren Erläuterung das Bild der Ausprägung neuronaler Spuren, die sich an bereits vorhandenen Spuren orientieren und sich gleichsam auf einer jeweils anderen und nächsthöheren Ebene manifestieren (Spitzer 2002). Kognitive Prozesse sind also emergent, gesellschaftliches Wissen und Kognition werden ständig neu konstruiert und Lernerfolge werden deshalb um so wahrscheinlicher, je anschlussfähiger neue Informationen an bereits vorhandene sind

(Becker/Roth 2004). Hier wird die Bedeutung des Lernens an realen Situationen deutlich. Neues Wissen kann dann aktiv an bestehende kognitive Strukturen angebunden werden und Lernerfolg kann aufgrund der auf Verknüpfung zielenden Eigenaktivität und der Selbstkontrolle des Lernprozesses durch den Lerner selbst eintreten (Reinmann-Rothmeier/Mandl zit. in Ludwig 2000: 44).

Der Begriff der Viabilität wird hier wichtig. Weil es beim Lernen um die Konstruktion eines viablen, d. h. gangbaren Modells der Umwelt geht, werden Konstrukte erst stabilisiert – und d. h. nur dann wird gelernt –, wenn sie sich als passend erweisen. Wird die Viabilität zwischen verschiedenen Lernenden kommuniziert, wird vor allem dem Kriterium der intersubjektiven Übereinstimmung Bedeutung beigemessen: Es handelt sich wie Siebert darlegt, um Viabilität 2. Ordnung (Siebert 2003).

Viablen, implizites Wissen wird dabei vor allem über selbstgesteuerte Lernprozesse erworben. Dagegen ist die traditionelle Weiterbildung eher auf den scheinbar gut beeinflussbaren Bereich des expliziten Wissens ausgerichtet, der aber wiederum Untersuchungen zu Folge lediglich einen 20 %igen Anteil der individuellen Handlungsfähigkeit ausmacht (a. a. O.: 41).

Deshalb gibt sich Siebert der Überlegung hin, den Begriff der Lehre abzulösen durch den konstruktivistischen Begriff der Perturbation (Siebert 1998). Lernende zu perturbieren statt zu lehren heißt, sie zu stören, sie zu verunsichern und dadurch zur Weiterentwicklung anzuregen. Emergentes Wissen zu erzeugen, so der Begriff Dewes, führt zu einem neuen Niveau und Stand des Wissens und der Erkenntnis. Ein höheres Niveau aber wieder zu unterschreiten ist eher unwahrscheinlich, bereits Erzeugtes lässt sich nicht einfach negieren (Dewe 1997).

Indem sie ein gewisses Maß an Orientierungswissen bereitstellen, werden Lehrende in diesem Sinne zu Katalysatoren von Bildungsprozessen, wodurch die Verantwortung für Lernen und Lernerfolg Lehrenden und Lernenden obliegt.

Wenngleich die konstruktivistische Debatte und Didaktik keine Empfehlungen oder neue Lehr-Lernmethoden anbietet, so trägt sie doch zu einem veränderten Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen bei und bietet einen erweiterten Reflexionshintergrund. Siebert verarbeitet dieses neue Verständnis in seinem Text „Methoden der Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren“. Hier zeigt er Methoden auf, die sich einerseits an Aktivität und Handlung seitens des Lernenden orientieren und andererseits den Erkenntnissen des Konstruktivismus und der veränderten Rolle für Lehrende und Lernende Rechnung tragen (Siebert 2004). Er bilanziert: „Eine konstruktivistische Pädagogik ist anspruchsvoller als eine Wissensvermittlungspädagogik“ (Siebert 2003: 45), denn sie bietet in einer hochkomplexen Wissensgesellschaft die Möglichkeit des Erkennens von Zusammenhängen, systematisch vernetzten Denkens und reflexiver Beobachtungen (ebd.).

Der Einfluss des gemäßigten Konstruktivismus erreicht eine Steigerung der Komplexität, während jedoch der Mainstream der lerntheoretischen Forschung immer noch der Vorherrschaft eines naturwissenschaftlichen Ursache-Wirkungsdenkens unterliegt, welches Instruktionsansätze

und entsprechende instrumentelle Lernarrangements favorisiert (Faulstich/Ludwig 2004: 10). Dennoch kritisieren Faulstich und Grell, dass der Konstruktivismus zwar den Menschen und seine Konstruktion der Welt in den Mittelpunkt stelle, trotzdem aber bei einem verdeckten Instruktionismus komplexer Lernarrangements verharre. So gesehen verkenne diese Theorie die Freiheit menschlichen Handelns. Faulstichs und Grells Anspruch an eine Lerntheorie ist deshalb dem Aufbau einer Lerntheorie als Handlungstheorie geschuldet, die Lernen nicht kausalistisch sondern sinnverstehend begreift und die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns berücksichtigt (Faulstich/Grell 2005: 21). Konstruktivistisches Denken beschränkt sich lediglich auf die formale Kognition des Lerners, so Ludwig. Weil diese als allein individuelle Wesenseigenschaft wahrgenommen wird, gerät der gesellschaftliche Aspekt des Subjektes außer Sicht. So verbleibt der Konstruktivismus bei der individuellen Diagnostik der Lernfähigkeit bzw. der Lernwilligkeit, die als Lernfähigkeit interpretiert wird. Unklar ist dabei jedoch, warum und wozu das Subjekt als autopoietisches und selbstreferentielles System lernt und warum es Deutungen ausbildet (Ludwig 2000). Kaiser und Weber warnen aus demselben Grund davor, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in eine „Einbahnstraße des Konstruktivismus“ gerät (Kaiser/Weber 2006: 3). Schließlich bilanziert Ludwig: „Dieser Zugang zu Lernen lenkt zwar die Aufmerksamkeit von den Lehrenden auf die Lernenden, verharret dabei aber im Außenstandpunkt des Lehrenden, von dem aus Lernen nur mehr formalistisch und damit reduktionistisch begriffen wird. Die Differenz zwischen Lernen und Lehren wird nicht mehr als gesellschaftliche Differenz begriffen“ (Ludwig 2000: 321).

2.2 Subjektwissenschaftliche Grundlegung von Lernen

Dieser Kritik trägt die subjektwissenschaftliche Theorieperspektive Rechnung, indem sie als Kristallisationspunkt das Subjekt sieht, das sich auf die Welt, auf die anderen und auf sich selbst bezieht. Es steht keineswegs neutral in der Welt, sondern greift handelnd ein als körperliches, sinnliches und bedürftiges Individuum (Faulstich/Ludwig 2004: 14). In seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie begreift Klaus Holzkamp Lernen als soziale Kategorie und spezifische Handlung des Subjektes. Nur wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe hat, kommt es zu intentionalem, geplantem Lernen. Von diesem Begründungszusammenhang hängt es ab, ob und wie weit außengesetzte Lernbedingungen umgesetzt werden oder ob sie diese sogar behindern. So ist nach Holzkamp menschliches Lernen zwar auf Lernbedingungen bezogen, besitzt gegenüber diesen Bedingungen jedoch eine eigenständige Aktivität (Holzkamp 1996: 30). Die These der gesellschaftlichen Situiertheit der subjektiven Bedeutungshorizonte begründet das Zielen des Subjektes auf die erweiterte Teilhabe im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess (Ludwig 2000: 14).

Die damit kompatible Perspektive von Dietrich Benner findet sich in Holzkamps Überlegungen wieder. Seiner Auffassung nach ist die Frage der Konstituierung von Lernprozessen durch den Verweis auf das Lehr-Lernverhältnis nicht hinreichend zu beantworten (Holzkamp 1995: 211). So kann das Individuum die Verfügung über seine eigenen Lebensverhältnisse nur erlangen als eine Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensverhältnisse (Ludwig 2000: 32). Diese wiederum sind aber nicht lediglich innerpsychisch zu verstehen, sondern sind gebunden an gesellschaftliche Bedingungen des Lebens.

Indem die gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen in den jeweiligen gesellschaftlichen Praxen differenziert und Handlungsmöglichkeiten davon abgeleitet oder auch extrahiert werden, werden diese gesellschaftlichen Handlungsbedingungen ausgelotet, wenn gelernt wird. In Lehr-Lern-Settings suchen Lernende demnach erweiterte Handlungsmöglichkeiten für problematische Handlungssituationen, während die Lehrenden in diesem Zusammenhang „willens und in der Lage sind, diese Suchbewegungen sachkompetent und pädagogisch professionell zu unterstützen“ (ebd.). Mehr noch: Erst wenn der Lernende zur Mitwirkung an einer auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit zielenden Begründung befähigt ist, wird er zu einem mündigen, im Hinblick auf sein Wollen, Wissen und Handeln selbstverantwortlichen und freien Menschen (a. a. O.).

2.2.1 „Bedeutungen“

Anstatt darzulegen wie Lernen aussehen sollte, plädiert Holzkamp für die Einnahme der Perspektive des lernenden Subjektes. Er warnt davor, in der Analyse von Lernen „in einen lediglich Kausalbeziehungen berücksichtigenden ‚Bedingtheitsdiskurs‘“ überzuwechseln (Holzkamp 1996: 31), was einem Lehr-Lern-Kurzschluss gleichkommen würde. Ein Diskurs der Begründungen führt dagegen weiter. Dabei bedingt die Welt nicht das Individuum, sondern für die Erfüllungen seiner Interessen ist sie voller Bedeutungen. Sie stellt einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum seiner individuellen Handlungen dar. Als Keimzelle bzw. Kernkonzept seiner Theorie expliziert Holzkamp deshalb zunächst die Selbstverständigung des Subjektes. Das bedeutet, das Subjekt trägt ein gleichsam verschwiegenes Wissen in sich, etwas, das es irgendwie schon weiß, das aber der Deutlichkeit bedarf und von tacit knowledge in gewusstes Wissen transformiert werden muss. Über diese Transformation erweitert und differenziert das Subjekt seine Bedeutungshorizonte, es kann Handlungsmöglichkeiten innerhalb eines sozialen Raumes verweigern oder ergreifen, realisieren und verändern. Die Bedeutung, welche die Sache für das Individuum hat, umschreibt Holzkamp mit dem Begriff der gegenständlichen Bedeutung. ‚Gegenständlich‘ meint hierbei, der dem Individuum vorgegebene soziale Charakter der Bedeutungen (Faulstich/Ludwig 2004: 16). Oder wie Holzkamp es selbst umschreibt: „Die darin vergegenständlichten verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten – ihr ‚Verallgemeinertes-Gemachtsein-Zu‘ – lassen sich grob charakterisieren als Inbegriff intendierter Möglichkeiten, als ‚Musikstück‘ gespielt und gehört zu

werden“ (Holzkamp 1995: 207). Die gegenständliche Bedeutung macht die Vermittlungsebene zwischen individuellem Handeln auf der einen Seite und gesellschaftlichen Bedingungen auf der anderen Seite aus³⁷. Bedeutungen sind also gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen. Je nach Lebensinteresse kann das Subjekt diese dann umsetzen oder auch nicht. In der Summe ergeben sich daraus jedoch vernünftige, d. h. im jeweiligen Lebensinteresse liegende Handlungsvorsätze.

Von den subjektiven Bedeutungen unterscheiden sich verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten bzw. Bedeutungskonstellationen. Sie verweisen auf in der Gesellschaft gültige symbolische Bedeutungen und Strukturen. Verknüpft man beide, so zeigt sich subjektiver Sinn in einer Passung subjektiver Bedeutungskonstellationen und verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten. Diese Welt ist dann für das Subjekt bedeutungsvoll (a. a. O.).

2.2.2 Diskrepanzerfahrung und Ausgliederung von Lernproblematiken

Weil Lernen als Eindringen des Subjektes in gegebene gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten gesehen werden kann, sind diese Handlungsmöglichkeiten für das Subjekt potentielle Lerngegenstände. Man fühlt sich an Aussagen von Oevermann erinnert, wenn Holzkamp vermerkt, dass Subjektivität hervortritt, wenn eingeschliffene Routinen und Regeln versagen, d. h. wenn etwas für das Subjekt problematisch wird. Bemerkbar macht sich diese Problematik zunächst in negativ gefärbten Gefühlen: „Die Behinderung der Handlungsrealisierung impliziert als (wie immer näher zu bestimmende) Beeinträchtigung der Verfügung/Lebensqualität einen irgendwie gearteten Gefühlszustand des Ungenügens, der ‚Frustration‘, der Beunruhigung, der Angst o.ä., als emotionale Komplexität der unaufgeklärten Prämissenlage hinsichtlich der Gründe und der Überwindungsmöglichkeiten der Handlungsbehinderungen“ (Holzkamp 1995: 214). Erst auf diesem Umweg erkennt das Subjekt also, dass es etwas zu lernen gibt. Die im bewussten Verhalten liegende Analyse der Emotionalität wird jetzt notwendig. Stellt sich nun heraus, dass sich ein bestimmtes Handlungsvermögen als Handlungsproblematik entpuppt, treten andere Begründungen des emotionalen Ungenügens in den Hintergrund. Das Subjekt erfährt eine Diskrepanz zwischen dem, was ihm bisher vom Gegenstand zugänglich ist und dem was es hier zu lernen gibt³⁸. Dabei ist es für den Lernprozess zentral, dass die Bedeutungshorizonte vom Subjekt als

³⁷ In seiner Untersuchung der Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen expliziert Ludwig einige Möglichkeiten gegenständlicher Bedeutungen am Beispiel der Computertechnik: Während für den einen virtuelle Spiele und der damit verbundene Spaß im Vordergrund stehen, ist Computertechnik für den anderen eher ein Übel, das es zu beherrschen gilt, will man befördert werden. Ein Dritter dagegen schreibt Computern vor allem die Bedeutung eines geeigneten Instrumentes im Dienste der Rationalisierung zu (Ludwig 2000: 64).

³⁸ Anhand des Hörens einer Orchestervariation beschreibt Holzkamp eine eigene Erfahrung von Lerndiskrepanz: „Ich saß nicht entspannt da und betrachtete das tönende Chaos gelassen und distanziert wie ein Mückenschwarm. Der Widerspruch bzw. die Diskrepanz zwischen dem, was da offenbar stattfand und dem, was ich

unzulänglich, als gleichsam nicht ausreichend erfahren werden. Die Diskrepanzerfahrung, wie gesagt spürbar durch eine bestimmte subjektive Befindlichkeit bzw. Erlebnisqualität, evoziert in einem nächsten Schritt das Einschalten einer Lernschleife und die Ausgliederung eines aktuellen Lerngegenstandes in Form einer Lernproblematik. Dabei betont Holzkamp, dass diese Ausgliederung eines Lerngegenstandes nicht nur in subjektiven Voraussetzungen begründet ist. Diese nämlich sind eingebettet in die subjektiven Bedeutungshorizonte in der Gesellschaft³⁹. Sie sind sozusagen ein „lage- und positionsspezifischer Ausschnitt“ in der Gesamtheit der gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen (a. a. O.: 68). Diese wiederum stellen einen „historisch-konkreten Möglichkeitsraum dar“ (ebd.).

Lernen zielt somit auf die Verbesserung der Handlungsvoraussetzungen bzw. dient der Überwindung von Handlungsbehinderungen. Gleichzeitig wird damit der Bildungsprozess als Selbst- und Weltverständigung konstituiert, er bewirkt Selbstverständigung und Erweiterung der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit und damit Teilhabe. Wenn aber Handlungsmöglichkeiten erweitert werden konnten, tritt eine Erhöhung der Lebensqualität d. h. der Weltverfügung ein (Ludwig 2000: 67).

2.2.3 Defensives und expansives Lernen

Besteht dagegen kein Lebens- und Lerninteresse, gibt es zunächst keinen anderen Grund zu lernen, außer die Vermeidung situativer Sanktionen und die Abwehr der Bedrohung. Dadurch kann ein Mangelzustand innerhalb einer Primärhandlung zunächst überwunden werden, ohne eine Lernproblematik auszugliedern. Ein Beispiel hierfür wäre der Rückzug aus einer Situation, um das Lernen zu umgehen oder strategisch mechanisches Einüben der wichtigsten PC-Bedienungsschritte, um Sanktionen zu vermeiden. In solchen Fällen spricht Holzkamp von defensivem Lernen (Holzkamp 1995). Häufig fußt defensives Lernen auf Lernanforderungen Dritter. Dementsprechend liegt die dominante Intention nicht in der Überwindung einer Lernproblematik sondern in der Überwindung einer primären Handlungsproblematik, die aus den Lernanforderungen folgt. Die Lernhaltung ist dementsprechend der bloßen Bewältigung geschuldet, eben weil sie auf Abwehr von Bedrohung durch z. B. Status- Einkommens- oder Arbeitsplatzverlust zielt und zeigt sich deshalb widerständig. Durch die Dominanz des äußeren Zwanges entsteht also eine Lernbehinderung, die jedoch mehr einer Handlungs- als einer Lernproblematik ähnelt, weshalb Ludwig folgert: „Ob jemand eine Lernproblematik ausgliedert hat, ist dem-

davon mitkriegt, war vielmehr für mich quälende und belastende unmittelbare Erfahrungsgewissheit“ (Holzkamp 1995: 216).

³⁹ An dieser Stelle sei an Emile Durkheims klassische Studie zum Selbstmord erinnert. Hierin gelingt es ihm zu zeigen, dass das Motiv des Freitodes keineswegs in der subjektiven Befindlichkeit begründet liegt. Diese ist lediglich für das Individuum spürbar und erlebbar. Dahinter stecken vielmehr konkrete gesellschaftliche, ökonomische, historische Zusammenhänge, die für das Individuum subjektiv ein Bewältigungsproblem erzeugen (Durkheim 1995b). Mit jedem Freitod, so könnte man sagen, wechselt lediglich die Bühne, das Stück bleibt dasselbe.

nach nicht an der Erweiterung seines Wissensreservoirs ablesbar (z. B. festgestellt durch Tests)“ (Ludwig 2000: 69).

Wie Holzkamp es darlegt, können Lernbehinderungen einerseits durch unmittelbare fremde Interessen entstehen, andererseits aber auch durch dynamische Selbstbehinderungen. Zwar will das Subjekt grundsätzlich seine Weltverfügung erweitern und lernen, durch die bloße Antizipation der Risiken, die mit dem Lernerfolg verbunden sind, wird dieses Wollen jedoch partiell rückgängig gemacht. Es mündet in Selbsttäuschung und Lernbehinderung. Zugestandene Handlungsspielräume werden so nicht genutzt. So bleiben dem Subjekt zwei Möglichkeiten: Es kann die bestehenden Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Bedeutungsstrukturen der unmittelbaren Umwelt bzw. Lebenswelt wählen. Dann bewegt sich die Handlungsfähigkeit innerhalb der vorgegebenen Bedeutungszusammenhänge, weshalb sie restriktiv bleibt. Wird dagegen das Überschreiten der Handlungsmöglichkeiten gewagt, so wird die Handlungsfähigkeit erweitert. Die Lerngründe dafür zielen auf die subjektive Erweiterung der Verfügung über die objektiv gesellschaftlichen Bedingungen gesellschaftlicher Lebenspraxis. Sie sind gleichzeitig das oberste Gebot expansiven Lernens (Holzkamp 1995). In dieser Spielart des Lernens bündelt sich Freiwilligkeit und die Antizipation der Erhöhung von Weltverfügung über Lernen sowie eine dadurch gesteigerte Lebensqualität. Dann existieren keine Widerstände, die das Fortkommen und das Lernen des Subjektes behindern. In dem Maße, wie das Subjekt im lernenden Eindringen in den Gegenstand die Diskrepanz aufheben kann, tritt die Dimension der Verfügung ins Erleben zurück. Die subjektive Lebensqualität wird durch den „inhaltlichen Reichtum gesellschaftlich vermittelter subjektiver Erfahrungsmöglichkeiten“ (a. a. O.: 217) erweitert. Holzkamp verweist außerdem darauf, dass der Lernprozess von der Oberfläche des Lerngegenstandes hin zu seiner Tiefenstruktur schreitet. Die Unmittelbarkeitserfahrung im Hinblick auf einen Lerngegenstand wird gleichsam durchdrungen. Expansives Lernen bewegt sich somit von der Unmittelbarkeit zur Vermitteltheit des Weltzugangs.

Schließlich erinnert Holzkamp an eine Schwierigkeit expansiven Lernens. Aufgrund von Machtinteressen und dem Druck, Konformität zu erhalten, kann expansives Lernen auch als Bedrohung des sozialen Umfeldes angesehen werden. Der expansiv Lernende erscheint wegen seines erreichbaren unabhängigen Weltzuganges außer Kontrolle zu geraten. Defensives Lernen ist dagegen erwünscht, wie Holzkamp sagt, nicht nur in der Schule (a. a. O.: 525)⁴⁰.

⁴⁰ In seiner Studie der sozialen Milieus beschreibt Barz widersprüchliche Handlungsanforderungen an Mädchen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus. Im Setting der Schule wird von ihnen intellektuelle Leistung gefordert und auch belohnt, gleichzeitig wird dieselbe Leistung im Zusammenhang des Milieus entwertet, ja sogar negativ belegt (Barz 2000). Lernerfolg in diesem sozialen Milieu kann also gerade für Mädchen sehr ambivalent sein. Im Sinne Holzkamps wird, die Risiken antizipierend, das Lernenwollen in diesem Falle spezifisch gebrochen und partiell rückgängig gemacht. Bourdieu bemerkt diesbezüglich: „In diesem Zusammenhang ist die Übereinstimmung von Erwartungen und Möglichkeiten, von Antizipation und Realisierung der Ursprung jener Art von ‚Realismus‘, die bewirkt, dass jenseits aller Träume und aller Revolten jeder entsprechend der thomistischen Maxime ‚nach seinen Verhältnissen‘ lebt und sich, ohne es zu wissen, zum Komplizen der Prozesse macht, die zur Realisierung des Wahrscheinlichen führen“ (Bourdieu 1981: 176).

2.3 Biografie und Lernen

Um der Vielschichtigkeit von Lernen Rechnung zu tragen, fragte schon Kempkes nach den Erkenntnissen aus Philosophie, Biologie, Psychologie und der Soziologie und ihrem Einfluss auf die Erwachsenenbildung und auf die Idee der Teilnehmerorientierung im Besonderen (Kempkes 1987). Dieser Ansatz wird auch hier vertreten, indem davon ausgegangen wird, dass im Prozess der Analyse von Lernen neben dem Wissen aus Konstruktivismus und Subjekttheorie weitere Aspekte betrachtet und wahrgenommen werden müssen.

Die Art und Weise, wie wir im Sinne des Konstruktivismus unsere Welt konstruieren, aber auch welche Bedeutungen wir den gesellschaftlichen Gegenständen zumessen, hängt ab von unserer Lage im sozialen Raum, d. h. unserer Sozialisation und Lerngeschichte, unseren Lebensverhältnissen und unserer Zukunftsperspektive.

Insofern wird neues Wissen gleichsam biografisch synthetisiert (Thöne 1999: 56). Auch wenn man Holzkamps Verständnis von Lernen folgt, so erscheint das Hinzuziehen der biografischen Perspektive weitreichend, will man nicht nur Lernen (Ludwig 2000) sondern möglicherweise Lernende verstehen.

2.3.1 Individualisierungstendenzen der postmodernen Biografie

Wenn Klein und Reutter davon sprechen, das Individuum zukünftig als Lernbiographen zu sehen, so haben sie dabei die Aufgabe des Individuums in einer Welt, in der sich allgemeinverbindliche Vorstellungen auflösen und in der sich die Konstruktion eigener Wirklichkeit konfrontiert sieht mit dem Fragment erodierender gesellschaftlicher Vorgaben, im Blick (Klein/Reutter 1998: 29). Beck verweist in diesem Zusammenhang auf die Überlagerung der Modernisierungsrisiken der Globalisierung durch gesellschaftliche, kulturelle und eben auch biografische Risiken und Unsicherheiten. Diese haben das soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft mit ihren sozialen Klassen, Familienformen, Geschlechtlagen, Elternschaft und Beruf irritiert (Beck 1986: 115). Kognitive Fähigkeiten, die diesen Prozess initiieren und begleiten, sind dabei untrennbar mit der Lebensgeschichte verbunden. Sie umfassen einen Weg, der im Prozess des Gehens erst entsteht (Kemper/Klein 1998).

Im gesellschaftlichen Rahmen kann man dabei mehr Sinn produziert sehen, als aus der Sicht der biografischen Selbstthematization überschaubar ist. Alheit nennt dieses Phänomen beim Namen: „Biografie enthält [deshalb, A.Z.] ein beträchtliches Maß an ‚ungelebtem Leben‘“ (Alheit zit. in Ludwig 2000: 65).

Darin eingebettet, ist Lernen grundsätzlich Bestandteil eines lebensgeschichtlichen Zusammenhangs. Sinn- und richtungsweisend für einen langfristigen Lernerfolg sind die Bedeutungen, die

sich aus lebensgeschichtlichen Erfahrungen und angeeigneten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern speisen. Alheit erinnert an Schleiermacher, der schon versuchte, die Welt bzw. das Allgemeine und Strukturelle aus den Deutungen der Individuen zu erschließen. Die Bedeutung des Ganzen existiert nirgendwo anders als im Bewusstsein des Individuums, so seine Einschätzung (Schleiermacher zit. in Alheit 1992: 16). Individuen verinnerlichen dabei das Universelle auf je eigentümliche Weise und geben es durch ihre Taten an das Allgemeine zurück. Alheit bezieht sich darüber hinaus auf Überlegungen Kurt Lewins aus dem Jahre 1930, nach dem sich in der Konkretheit des individuellen Falles Allgemeingültiges, in gewissem Sinne Typisches verbirgt. So haben wir durchaus ein Gespür dafür, dass sich in der Totalität der Biografie „mehr abbildet als die Bestätigung einer gewissen Regelmäßigkeit“ (a. a. O.: 20). Konsequenterweise empfiehlt der Autor, die Oberflächenerscheinungen als Phänotypen eines bestimmten Strukturzusammenhangs zu betrachten. Gesetzmäßigkeiten sind dabei nicht zwangsläufig an bestimmte soziale Oberflächenerscheinungen gebunden. „Im Gegenteil sogar: die Ebene, wo das ‚Gesetz‘ Geltung beansprucht ist ausdrücklich eine andere“ (a. a. O.: 21). Institutionelle Ablaufmuster prägen die individuelle Biografie nachhaltig. Die Familie und ihre Dynamik, die wir nicht immer steuern können, die Schule und andere einflussreiche Institutionen, die wir im Rahmen einer Biografie durchlaufen und die unsere Handlungsspielräume einschränken, die Berufsausbildung, aber auch z. B. die Therapie einer schweren Krankheit, all das sind soziale Prozeduren, die im Sinne der Sozialisationstheorie Einfluss auf unsere individuelle Entwicklung haben und die uns ein Leben lang begleiten. Vor allem aber sind es die komplizierten Relationen von Einflüssen, die gerade die Individualität der Biografie ausmachen. So besitzt etwa die Zeit, in der wir leben und die uns unverwechselbar mit einer bestimmten Generation verbindet, einen gewissen Erfahrungsschatz, den wir eben nur mit einer gewissen Alterskohorte verbinden und der uns nachhaltig von der vorausgegangenen und der nachfolgenden Generation unterscheidet (a. a. O.). Auch die Geschlechtszugehörigkeit und dessen soziale Dimension des ‚gender making‘ ist ein hochkomplexer Vorgang, der unsere Lage im sozialen Raum beeinflusst und nicht nur in der Sozialisation bestimmter Rollenmuster auszudrücken und zu erklären ist. Bettina Dausien fordert deshalb die Einsicht in die Notwendigkeit, neben der Anerkennung der Gesellschaftlichkeit bzw. der „Sozialität des Individuums“ die Betrachtung der Geschlechtlichkeit des Sozialen als notwendiger Bestandteil eines sozialwissenschaftlichen Konzeptes von Biografie anzuerkennen (Dausien 1992: 66).

Die Prägung durch und in den Herkunftsfamilien im Hinblick auf die Unterscheidung sozialer Habitusformen sind des Weiteren Ergebnisse eingeschliffener und bewährter Verhaltensregeln in sehr unterschiedlichen, gegeneinander weitgehend abgeschotteten sozialen Räumen. Bourdieus Untersuchung der Körpersprache, des Geschmackes, des Humors, des Sprachgestus etc. zeigen eben diese Reichweite der scheinbar nur „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1991), die aber für die Individualisierung der Biografie und die Deutung der Wirklichkeit weitreichend sind. So ist der Rahmen, in dem sich individuelle Biografie entfalten kann, durchaus nicht beliebig. Generative

Strukturen bleiben jederzeit spürbar, trotzdem aber haben wir das Gefühl der Planungs- und Handlungsautonomie, weil wir das Wissen darüber biografisch verarbeiten. Alheit weist darauf hin, dass biografisches Wissen dazu neigt „abzusinken-, zu latenten oder sogar ‚präskriptiven‘ Wissensformen zu werden und mit den Hintergrundstrukturen unserer Erfahrung zu verschmelzen“ (Alheit 1992: 28). So werden Prozessstrukturen ausgebildet. Nimmt eine Prozessstruktur den Charakter einer Verlaufskurve an, wird die Lage des Individuums bedrohlich. Auf Ereignisse wird nur noch konditionell reagiert, unter dem Verlust von Entscheidungsfähigkeit droht die Handlungsfähigkeit verloren zu gehen. In diesem Zusammenhang spricht Schütze von „eine Biographie gerät ins Trudeln“ (Schütze zit. in Alheit 1992: 28). Erst über die Erfahrung von Wandlungsprozessen – eine weitere Prozessstruktur in Schützes Modell – würden die Akteure die Erweiterung ihrer Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten erfahren. So gerät unser Gefühl, selbstständig über unsere Biografie verfügen zu können, in Konflikt mit dem größeren Teil unserer Biografie, der wie Alheit konstatiert, festgelegt ist bzw. der von verschiedenen Prozessoren angestoßen werden muss. Das Gefühl des nichtintentionalen Handlungsschemas, des nicht bewusst und gewollt planvollen Handelns, birgt eine Art versteckter Sinn. „Diese einzigartige ‚Hintergrundidee‘ von uns selbst haben wir nicht trotz, sondern gerade wegen der strukturellen Begrenzungen unserer sozialen und ethischen Herkunft, unseres Geschlechts und der Zeit, in der wir leben. Struktur und Individualität gehen hier eine wichtige Verbindung ein, deren Auflösung zu krisenhaften Prozessen führen muss“ (a. a. O.: 30). In der Biografieforschung fordert Alheit deshalb, beiden Polen gerecht zu werden, einerseits den strukturellen Rahmenbedingungen, andererseits den spontanen Dispositionen, die wir zu uns selbst einnehmen. Dazwischen entsteht die Konstruktion des Lebens, die weit über das, was wir von unserem Leben erzählen, hinausgeht. Die Biografie enthält ein Potential, das sich auch gegen eingeschränkte Strukturbedingungen durchsetzen kann, eine Art Sinnüberschuss. Im Laufe unseres Lebens erzeugen wir im Hinblick auf uns selbst und unseren sozialen Raum mehr Sinn, als wir aus unserer eigenen Sicht überschauen können. Er versetzt uns aber in die Lage, in dem sozialen Raum, in dem wir uns bewegen, zu überleben. Dieses Wissen ist gleichsam Teil unseres praktischen Bewusstseins, es ist diskursiv nicht einfach verfügbar. Das bedeutet auch, „unsere biographischen Alternativen sind begrenzt, aber im Rahmen der strukturellen Grenzen unserer Lebenskonstruktion haben wir unendlich viele Alternativen“ (ebd.).

Hat der Mensch jedoch keine Orientierungsstrukturen, so werden für ihn Leben und Lernen schnell zu scheinbar unkalkulierbaren Risiken. Alheit entwirft zur Beschreibung der jetzt notwendig werdenden Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biografische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren, den Begriff der Biografizität. Biografizität bedeutet weder die empathische Einzigartigkeit des Individuellen, noch meint Alheit damit den schlichten Oberflächenausdruck einer zugrunde liegenden Struktur. Biografizität betrifft vielmehr die Vermittlungsebene zwischen Individuum und Struktur, die als eigene Realitätsdimension rekonstruiert werden muss (Alheit 1993).

2.3.2 Familiäre und individuelle Sozialisation

Biografien sind einzigartig, so wurde konstatiert, sie entstehen und vollziehen sich aber unter ähnlichen äußeren gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen und Strukturen. Jede Zeit schafft so ihre eigenartigen Charaktere (Müller 1997). In der Sozialisation vollzieht sich dabei ein lebenslanger Auseinandersetzungsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft. Das Individuum entwickelt und verändert seine Identität im Hinblick auf seine persönliche und sozialen Anteile, die wiederum in einem interdependenten Verhältnis stehen. Einschneidende Veränderungen in der Interaktionsbeziehung des Erwachsenen, wie etwa Eheschließung, Geburt eines Kindes, Eintritt ins Berufsleben etc. sind dabei Umbruchsituationen, in der sich die Identität bestätigen oder auch neu ausrichten muss. Hier liegen deshalb oft Ursachen und Folgen für Identitätskrisen (Kempkes 1987). Kempkes folgert daraus, dass unverarbeitete Lebenserfahrung Lernen blockieren kann und deshalb, um Bildungsbarrieren abzubauen, die eigene Sozialisation durchschaubar gemacht werden muss (a. a. O.: 24).

Die Familie als wichtige Instanz der Sozialisation anerkennend fordern Anna Brake und Susanne Maria Weber anknüpfend an das Gutachten des wissenschaftlichen Beirates für Familienfragen aus dem Jahre 2002 (Brake/Weber 2006), das die zentrale Bedeutung des in der Familie vermittelten angeeigneten Humanvermögens als die „wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse der Individuen sowie des Fortbestandes und der Weiterentwicklung der Gesellschaft“ (a. a. O.: 9) hervorhebt, die Anerkennung der Familie als grundlegende Bildungsinstitution. Diese Forderung erinnert an Bourdieus Hinweis auf die zentrale Stellung der Familie im Rahmen der kulturellen Sozialisation. Auch er vermerkt, dass sie die zwar am besten verborgene, gleichzeitig aber auch am sozial wirksamste Erziehungsinstitution ist während den beteiligten Personen dabei jedoch nicht klar ist, welche Bildungsrelevanz ihrem Handeln innewohnt (a. a. O.: 13). So wird etwa der Umgang mit Zeit im familialen Miteinander frühzeitig habitualisiert. Über die Generationenfolge hinweg, werden die biologische und geschichtliche Dimension von Zeit verbunden mit Erfahrungen von Eltern und Großeltern angereichert und neu konstruiert (Schlüter 2005: 11). In unterschiedlichem Maße werden dadurch Gelegenheitsstrukturen eröffnet, die einen kompetenten Umgang mit der eigenen und der sozialen Zeit ermöglichen oder auch verschließen. Weil dem strategischen Umgang mit Zeit eine gestiegene Bedeutung in der Lebens-, Berufs- und Arbeitswelt zukommt, kann der jeweilige Umgang damit Bildungs- bzw. Weiterbildungsungleichheiten verlängern, im Sinne Schlüters: „Nichts individualisiert Lebensläufe mehr als die aufgewendete Zeit zur Erreichung eines Bildungs- oder Lebenszieles“ (a. a. O.: 12). Schlüter weist weiter darauf hin, dass der gesellschaftliche Druck „in der Zeit zu sein“, einen Zwang zur perfekten Selbstdarstellung produziert (a. a. O.: 17).

Ähnlich verhält es sich mit der Frage des Umgangs mit Information, d. h. wie und wo wird im familiären Zusammenhang Wissen erworben, weitergegeben und reflektiert. Gibt es einen souveränen Umgang mit traditionellen und modernen Medien der Kommunikation und Information? Aus Brakes und Webers Sicht stellt „information literacy“ eine entscheidende Kerndimension der

Grundbildung dar. Bezüglich der Fragen, welche Informationen gebraucht werden, wo Informationsquellen zu finden sind, diese aber auch auf ihre Ergiebigkeit und Wertigkeit hin zu überprüfen, sowie die gewonnene Information dann in einem nächsten Schritt lebensdienlich ein- und umzusetzen, stellt die Familie Gelegenheitsstrukturen bereit, die im Rahmen der familial kulturellen Praxis verankert sind (Brake/Weber 2006).

2.3.3 Lebenswelt und soziale Milieus

Neben familialer und individueller Sozialisation bieten die Konzepte der Lebenswelt und sozialen Milieus weitere Perspektiven auf die Biografie. Lebenswelten vermitteln Vorstellungsschemata der Wirklichkeit sowie ihre Bedeutungszusammenhänge und sind verflochten mit unseren jeweiligen Selbstkonzepten und deren Relevanzfilter, mit welchem wir Erlebtes zuordnen. Aus der lebensgeschichtlichen Verarbeitung und den Sedimenten des Erlebten, sowie der Art, wie diese zu Erfahrung geworden sind resultierend, bilden sie Sinnkonstruktionen ab, die die Wirklichkeit der Lernsituation widerspiegeln. Hier greifen das „Instrument der Aufnahmefähigkeit und das in den Köpfen Gemalte“ ineinander (Tietgens 1983: 56). Wenn also Etsubo, wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, erzählt, dass ihr das Lernen nicht als Mühsal des Auswendiglernens oder des Stillsitzens oder der Askese erschien, sondern sie damit vielmehr etwas ganz und gar Selbstverständliches verband, so spricht vieles dafür, dass diese Art des Lernens eine Analogie und kein Widerspruch zu ihrer Lebenswelt darstellte.

Im Hinblick auf Lebenswelten, Lebensauffassungen und Lebensstile untersuchten in diesem Sinne Barz und Tippelt deutschlandweit Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen innerhalb spezieller Lebenswelten und sozialer Milieus (Barz/Tippelt 2004: 13). Nach Max Weber sind Milieus soziale Großgruppen, die durch eine ähnliche Lebensweise oder Alltagsethik miteinander verbunden sind. Sie sind durch formale Statusmerkmale wie z. B. Berufsstellung, Bildungsabschluss, Geschlecht o.ä. bestimmt. Dass Menschen eines sozialen Milieus in ähnlicher sozialer Lage sind und vergleichbare Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen verfolgen, davon gehen Kuwan, Garf-Cuiper und Tippelt aus (Kuwan u. a. in Barz/Tippelt 2004: 13). Die Lebensweise der Vertreter der sozialen Milieus sind dabei weder ein rein passiver Reflex auf äußere objektive Lebensbedingungen, noch entsprechen sie einem rein subjektiven Wollen. Vielmehr entspricht die Lebensweise einer „aktiven Antwort auf die ‚objektive Lebenslage‘, die darauf gerichtet ist, die verschiedenen Alltagsanforderungen – Arbeit, Freizeit, Familie, Freunde usw. – zu bewältigen“ (Bremer 1999: 31). Um mit Bourdieu zu sprechen, verbirgt sich hinter den aktiven Antworten ein sogenannter „Habitus“ (Bourdieu/Wacquant 1996). In ihm sind Passives und Aktives, sind Objektives und Subjektives miteinander vermittelt.

Unter dem Gesichtspunkt, Typus und Individuum im rechten Verhältnis zueinander zu sehen, untersucht Heiner Barz Erwachsenenlernen und Lebenswelten im Hinblick auf soziale Milieus. Aus seiner Sicht setzt alltägliche Bildungsarbeit Orientierungswissen über Adressaten und

Teilnehmergruppen voraus. Die Bildung von Typen erleichtert dieses Unterfangen (Barz 2000). Mit Blick auf die nachlassende Nachfrage nach Bildungsurlaubsangeboten und der Frage, wie man Adressaten dennoch oder gar gezielter erreichen kann, kommt auch Bremer zu folgendem Schluss: „Gestützt auf empirische Befunde ermöglicht gerade der Zielgruppenansatz ein sehr effizientes Arbeiten: Statt ‚mit der Schrotflinte‘ zu zielen, kann ein ausgewähltes Programm über entsprechende Vertriebswege an diejenigen verteilt werden, die dafür prinzipiell interessiert sind“ (Bremer 1999: 159).

Die Sozialstrukturanalyse und ihre immanente Betrachtung sozialer Ungleichheit gewinnen für die Teilnehmerforschung an Bedeutung. Der soziale Raum wird nicht allein durch sozioökonomische Determinanten strukturiert, sondern auch durch Kategorien des Lebensstils und des sozialen Milieus, die sich über soziokulturelle und sozioästhetische Gemeinsamkeiten definieren. Als Vorlage bedient sich Barz der Ergebnisse aus der SINUS-Studie. Die gewonnenen Milieus werden seit 1980 auf der Basis von Lebenswelt-Explorationen erstellt und umfassen Menschen, die sich in Lebensauffassung, Lebensstil, Lebensführung ähnlich sind und „somit Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden“ (Barz 2000: 28). Im Hinblick auf die Koordinaten sozioökonomische Schichtung und Werteorientierung identifiziert das SINUS-Institut 1993 folgende Milieus:

- Konservativ-gehobenes Milieu
- Kleinbürgerliches Milieu
- Traditionelles Arbeitermilieu
- Traditionsloses Arbeitermilieu
- Neues Arbeitnehmersmilieu
- Aufstiegsorientiertes Arbeitermilieu
- Technokratisch-liberales Arbeitermilieu
- Hedonistisches Arbeitermilieu
- Alternatives Arbeitermilieu (a. a. O.: 29).

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungstendenzen der Modernisierung, d. h. durch gestiegene Mobilität aber auch durch generell erweiterte Optionsräume, sowie durch Regression als Folge des gleichzeitigen Anwachsens sozialer Deklassierungsprozesse und der parallel verlaufenden Segregation, die wiederum Auseinanderdriften der Lebens- und Wertewelt bedeuten, sind die identifizierten Milieus im Wandel. Während die traditionsverankerte humanistische Kriegsgeneration ausstirbt, entstehen statt derer neue Milieus, z. B. das konservativ-technokratische (a. a. O.). Generell am Wachsen sind dagegen moderne arbeitnehmerische Milieus. Bremer unterteilt diese in vier Spielarten:

- Modernes Arbeitnehmersmilieu
- Leistungsorientiertes Arbeitnehmersmilieu

- Traditionelles Arbeitermilieu
- Traditionsloses Arbeitnehmermilieu.

Im Hinblick auf die Motivation für Bildung und Lernen überwiegen in diesen Milieus Mischungen intrinsischer und extrinsischer sowie materielle Motive. Bremer schlussfolgert, dass man sich dementsprechend in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf veränderte Ansprüche vor allem bezüglich Bildungsurlaubsangebote einstellen muss (Bremer 1999).

Mit seiner Freiburger Studie verfolgt Barz das Ziel, im Rahmen des Konzeptes sozialer Milieus eine differenzierte Beschreibung von Bildungserfahrungen, Bildungseinstellungen und Bildungsinteressen anbieten zu können. Schulerfahrungen, Haltungen, Erwartungen, Wünsche und Barrieren werden zum Gegenstand der Analyse, um Erkenntnisse über milieuspezifische Hindernisse oder lernaktive Milieus zu gewinnen (Barz 2000). Dabei etabliert Barz milieübergreifende Dimensionen des Bildungsbegriffes wie z. B. die moralische, soziale und didaktische Dimension des Wissens, aber auch Dimensionen der Distinktion, des Lebensstils, der Kulturtechniken und der Selbstverwirklichung. Diese Dimensionen auf die unterschiedlichen Milieus abbildend, könnten milieutypische Haltungen und Meinungen zu Lernen und Bildung herausgefiltert werden⁴¹. Gleichzeitig beobachtet Barz, dass Erfahrungen in der Schule starke und bleibende Eindrücke sind, die die spätere Haltung bezüglich Bildung und Lernen prägen (a. a. O.).

Mit Blick auf die sozialen Milieus gelingt es Barz und Tippelt in ihrer Studie, gruppenspezifische Profile bezüglich Bildungsorientierung zu erstellen und als wichtige Anhaltspunkte zur Gestaltung makrodidaktischer Handlungsfelder bereitzustellen (Barz/Tippelt 2004).

Überträgt man die dargestellten Untersuchungsergebnisse auf die gesamte Weiterbildungslandschaft, so wird die Aussage von Kuwan, Graf-Cuper und Tippelt verständlich: „Weiterbildungsangebote nach dem Motto ‚One size fits all‘ haben ausgedient. Wer alte Teilnehmergruppen halten und neue soziale Segmente gewinnen will, muss, um passgenaue Angebote erstellen zu können, über Bildungsbarrieren ebenso informiert sein wie über milieuprägende Lebensstile und Wertpräferenzen“ (Kuwan u. a. in Barz/Tippelt 2004: 13). Unumstritten ist dabei laut Barz und Tippelt, dass Weiterbildungsangebote unterschiedliche Lebenswelten, Vorerfahrungen, spezifische Erwartungen und Wünsche in Rechnung stellen müssen. Neue Erfordernisse der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeichnen sich ab, auch im Hinblick auf Teilnehmerorientierung und Zielgruppenentwicklung. Im Anschluss an ihre Untersuchung wollen die Autoren deshalb Angebotssegmente, die auf Weiterbildungsinteressen bzw. Weiterbildungsbarrieren zielen, exemplarisch entwickeln. Sieht man einmal von Barz und Tippelts Fokus der Angebotsentwicklung und -planung aufgrund von Zielgruppenarbeit ab, so werfen die Ergebnisse ihrer Untersuchung auch

⁴¹ So konstatiert Barz, dass es im Hinblick auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens unterschiedliche aber milieutypische Sichtweisen gibt, die die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sowie die Bereitschaft hierfür ausdrücken. So unterscheidet sich die typische Wahrnehmung im traditionslosen sowie im traditionellen Arbeitermilieu von den anderen, durch das Empfinden lebenslangen Lernens als Zwang (Barz 2000: 160).

ein Schlaglicht auf die mikrodidaktische interaktionelle Dimension des Lehr-Lern-Prozesses und die Frage der Ermöglichung individuellen Lernens. Als Ergebnis biografischer Erfahrungsaufschichtung entsteht ein gewisser spezifischer Erfahrungscode, in welchen das Erfahrungsfremde zunächst übersetzt werden muss. Dieser Code repräsentiert das unverwechselbar einzigartige Resultat eines Verarbeitungsprozesses und bleibt an die lebensweltliche Semantik der umgebenden Sozialwelt, aus der in der Regel die Lernimpulse stammen, angeschlossen (Alheit 2002: 215). Vor allem im Hinblick auf die Frage des Verstehens von Lernprozessen scheinen Kenntnisse über Lebenswelt und soziale Milieus weitreichend.

2.3.4 Biografisches Lernen in sozialen Kontexten

Das biografische Subjekt umschließt tatsächliches Leben in Raum und Zeit und gleichzeitig produziert es wiederum biografisches Material. Darüber hinaus ist die Biografie aber auch als kollektives Gedächtnis zu verstehen. Schulze konstatiert, das biografische Subjekt sei das „Auto“, das „Selbst“ eines Subjekts. (Schulze zit. in Ecarius 1998: 131). Die Biografie ist dabei autobiografische Reflexion und zugleich Konstruktion eigener Erfahrungen. Lebensgeschichten sind deshalb gleichsam Lerngeschichten, weshalb Schulze Biografie als „Bildungsschicksal, als Lerngeschichte, als Prozess, Produkt und Potential in einem“ verstanden wissen will (Schulze zit. in Ecarius 1998: 134). In Interaktion mit anderen entstehen Erfahrungs- und damit auch Lernprozesse, in denen sich die Sicht auf die Welt als auch das Verständnis seiner Selbst herausbildet und ständig korrigiert. Ecarius merkt diesbezüglich an, dass dabei jedoch nicht von Determinierung ausgegangen werden darf. Zwischen dem bestehenden Selbst und dem Ereignis besteht ein offenes Verhältnis, es muss vom Subjekt interpretiert und eine Konsistenz zwischen Altem und Neuem hergestellt werden. Lernprozesse, sind deshalb zu jeder Zeit gegeben und es gilt: „Biographie ist Erfahrungsreservoir und Sinnhorizont für neue Erlebnisse wie auch alltägliches Handeln“ (Ecarius 1998: 134).

Anstatt von Biografie spricht Schütze von biografischer Gesamtformung und versucht mit diesem Begriff, dem Prozesshaften Raum zu geben und transparent zu machen, dass eine Biografie verschiedene Schichten des Erlebten aufweist, die sich aus unterschiedlichen Abfolgen von vergangenen, gegenwärtigen und an der Zukunft orientierten Wissensbeständen ergeben. In biografischen Erzählungen werden dementsprechend unterschiedliche Ebenen preisgegeben und Geschehenes aus der Sicht des Subjektes erzählt. Gerade weil nicht alle Perspektiven der Beteiligten relevant sind, sondern ausschließlich die des beteiligten Subjektes, wird die Wahrnehmung und Verarbeitung des Einzelnen anhand der Biografie deutlich. Zentral erscheint dabei das soziale Umfeld, innerhalb dessen Lernprozesse stattfinden, ermöglicht oder auch verhindert werden (a. a. O.). Innerhalb des Prozesses des Aushandelns und Lernens gibt es dabei gleichsam eine stillschweigende Übereinkunft zwischen den beteiligten Personen im Hinblick auf die Natur ihrer Beziehung. Lernprozesse sind also Wandlungsprozesse, bei denen nicht notwendigerweise

eine Neustrukturierung vorgenommen wird. Sich wandelnde Interaktionsbezüge erfordern eine Korrektur des bisher Gelernten. Während die Grundzüge des Habitualisierten sich gleich bleiben, wird das Gelernte in die biografische Struktur und das Selbstbild eingefügt weshalb es sich verändert, Holzkamp würde sagen: erweitert. Bateson favorisiert die Idee des langsamen, nahezu unmerklichen Vorgangs des Lernens – wobei qualitative Sprünge nicht ausgeschlossen werden, aber auch nicht die Regel des Lernens sind (Bateson 1985). Unter dem Blickwinkel Bildungsprozesse als Transformation des Selbstverhältnisses, nennt Marotzki zwei wesentliche Momente für die Ausformung von Bildungsprozessen: Die Ausdifferenzierung und Veränderung des Weltbezuges einerseits und andererseits die Idee, dass sich das Subjekt zur Welt verhalten kann, bilden ein dialektisches Zentrum von Bildungsprozessen (Marotzki 1990: 43). Höhere Formen und Ebenen des Lernens ergeben sich vor allem durch die Veränderung des Selbstbezuges, weshalb Marotzki schreibt: „Gerade im Selbstbezug liegt das steigerbare Lernpotenzial“ (ebd.). Aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit begreift sich das Subjekt als Akteur. Dieses ist umso nötiger, je stärker sich die Gesellschaft durch einen Komplexitätsschub auszeichnet. Insofern sich das Subjekt in der Lage wiederfindet, den momentanen Modus der Weltaufforderungen als einen unter vielen zu sehen, macht das Individuum die Erfahrung, die Modi der Weltaufforderung ändern zu können. Damit einher geht auch die Vorstellung, Freiheit zur Etablierung von Lernvoraussetzungen, die wiederum Selbstorganisation von Lernprozessen möglich machen, eben zu ermöglichen, indem der Akteur zur Transformation des Selbstbezuges in der Lage ist (a. a. O.: 48). Transitorische Bildung nennt Alheit jene Veränderung des lernenden Subjektes sowie des strukturellen Kontexes (Alheit 1993: 399). Studiert man die quantitativen Übergänge von Wandlungsprozessen, so wird die Transformation des Selbst- und Weltbezuges augenscheinlich, weil sie das für Lernen zentrale Moment der Emergenz am deutlichsten aufweist. Im Hinblick auf die gegenwärtige Phase gesellschaftlichen Umbruchs konstatiert Marotzki: „Je stärker die gesellschaftliche Tendenz zur Individualisierung voranschreitet, desto stärker werden Emergenz und Kontingenz die Signaturen menschlichen Daseins ausmachen“ (a. a. O.: 116). Daraus folgt, dass es auf der Folie Bildung und Lernen als reflexiver Modus des menschlichen In-der-Welt-seins (Marotzki 2006: 60) der Analyse der Biografisierungsprozesse bedarf, wenn man eine Aussage über das spezifische Lernen eines Individuums machen will (a. a. O.). In der Einschätzung Alheits sind deshalb Biografien unter Umständen eine der zentralsten Ressourcen, mit der die Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihre Akteure operieren (Alheit 2002: 216). In ihnen können komplexe Prozesse des Lernens und sein Verhältnis zur Identität mikrologisch untersucht und in den Blick genommen werden (a. a. O.: 222).

Lernen in biografischen Erzählungen zu untersuchen, bedeutet eine ganz spezifische Sichtweise einzunehmen. Ausgehend von der erwachsenenpädagogischen Idee lebenslangen Lernens wird es wichtig, Lernen als inneren Vorgang zu betrachten, der von außen auch nicht beobachtbar ist. „Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ermöglicht, näher an die Binnenperspektive heranzuführen. Das erzählende Subjekt berichtet aus seiner Sicht biographische Wandlungs-

und Lernprozesse. Es wird nicht eine neutrale Sicht geschildert, die abstrakt dargestellt wird. Sie wird durch die Brille des Erzählenden geformt. Und entsprechend werden nur bestimmte Interaktionen und Ereignisse erwähnt, die aus subjektiver Sicht zentral bzw. folgenreich waren“ (Ecarius 1998: 144).

Lernprozesse werden in ihrer Gesamtheit nur verständlich, wenn das Subjekt nicht isoliert von historisch – gesellschaftlichen Prozessen, die das Subjekt sozialisieren und Möglichkeits- und Begrenzungsräume schaffen, betrachtet wird.

Vor dem Hintergrund sozialgeschichtlicher Rahmung ergibt sich insofern für die Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, mittels biografischer Forschung wichtige Erkenntnisse über das Zustandekommen und die Art des subjektspezifischen Lernens zu gewinnen.

Im Folgenden sollen nun einige ausgewählte Konzepte skizziert werden, die Elemente der dargelegten Erkenntnisse in unterschiedlichen Settings der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum Fokus ihres Vorgehens machen.

3 Ausgewählte Beispiele aus der erwachsenenpädagogischen Forschung

3.1 Biografie und Professionalität

In seiner Studie zur Professionalisierung und Professionalität von Kursleitern an der Volkshochschule, untersucht Jochen Kade den Einfluss der eigenen Biografie auf die Kursleitertätigkeit. Im Ergebnis lässt sich bestätigen, dass die Bildungsvorstellungen der Kursleiter von der eigenen Biografie abhängen, d. h. sie folgen dem Muster ihrer eigenen Bildungsprozesse vor allem bezüglich Motivation und Qualifikation (Kade 1989: 158). Motivation aber ist es gerade, die notwendig ist, um die Mühen der Kursleitertätigkeit trotz geringer Entlohnung und trotz fehlender Anerkennung auf sich zu nehmen. Würde man die durch die jeweilige Biografie bedingten Bildungsvorstellungen problematisieren, so befürchtet Kade, würde man gleichzeitig die Grundlage der Kursleitertätigkeit in Frage stellen. Deshalb schlägt er vor, dass sich Kursleiter in reflexiver Weise darüber bewusst werden sollten, dass ihre Praxis relativ ist. Dadurch könnten sie ihren Horizont erweitern und dennoch ihrer Arbeit verpflichtet bleiben. Die Annahme, dass Kursleiter gerade über die teilweise Reflexion biografischer Handlungsvoraussetzungen professionalisiert werden können, wird dadurch gestützt (a. a. O.: 162).

Auch Stefanie Hartz wählt den Zugang zur Frage der Professionalität über Biografie und Biografizität, d. h. über die Fähigkeit, innerhalb der Biografie Anknüpfungspunkte für die berufliche Tätigkeit zu finden. Nach ihren Erkenntnissen findet die individuelle Aneignung organisa-

tionaler Anforderungen ihren Rückbezug in der jeweiligen Biografie. Insofern verweist die mentale Mitgliedschaft auf eine notwendige biografische Verarbeitung von Arbeits- und Organisationserfahrung (Hartz 2004).

3.2 Lernstrategien, Perspektiven und Widerstände

Über das Modell einer forschenden Lernwerkstatt verfolgen Peter Faulstich und Petra Grell das Ziel, die Lernerperspektive abzubilden und Lernwiderstände der Reflexion zugänglich zu machen (Faulstich/Grell 2005). Sie konstruieren Lernstrategien, um darüber den Sinn der Lernwiderstände zu deuten und zu verstehen. Dabei wird anerkannt, dass eine Person unterschiedliche Lernstrategien verfolgen kann.

Während die Autoren zuerst die Sicht der Lehrenden auf die Lernenden erörtern und deren Verhalten interpretieren, widmen sie sich in einem zweiten Schritt mit dem Einsatz verschiedener qualitativer Forschungsmethoden der Perspektive der Lernenden. Zuletzt kontrastieren die Autoren die Perspektiven der Lehrenden einerseits mit der Sichtweise der Lernenden andererseits. Unter dem Aspekt der Sinnhaftigkeit von Lernwiderständen identifizieren sie sieben Strategietypen (Faulstich/Grell 2005: 77):

- Zorniges Verweigern
- Nischenaktives Situationbewältigen
- Verdecktes Aktivsein
- Unsicheres Signalisieren
- Sicheres Signalisieren
- Effektives Karriereverwirklichen
- Leistungsstarkes Situationsbewältigen.

Faulstich und Grell verorten diese Strategietypen in einem an Holzkamp angelehnten „Expansiv-defensiv-Modell“, um den Varianten des Umgangs mit Lernproblematiken im Spannungsfeld von Abwehr und Bedrohung auf der einen Seite und Erweitern von Weltverfügung auf der anderen Seite auf die Spur zu kommen. So bildet beispielsweise der Strategietyp des „zornigen Verweigerns“ ein Extrempol des defensiven Lernens. Die Situation wird als Zwang wahrgenommen, sodann entwertet und schließlich Lernen verweigert. Es existieren keine Erwartungen, die Lebenssituation durch Lernen bessern zu können, einzige Motivation ist die Abwehr von Bedrohung durch Lernen. Dagegen ist ein Beispiel für expansives Lernen der Strategietyp des „sicheren Signalisierens“. Der Wunsch nach Überwindung der Diskrepanz zwischen Noch-nicht-Können und weltverfügungserweiterndem Können stehen hier deutlich im Vordergrund. Interessant ist das Untersuchungsergebnis des Strategietyps „nischenaktive Situationsbewältigung“.

Hierzu lernen die Teilnehmer im Untergrund, d. h. sie lernen aktiv unter Rückgriff auf eigene Ressourcen, aber nur dort, wo es ihnen nützlich erscheint. Identifizieren sie den Lerngegenstand jedoch als irrelevant, so neigen sie zur defensiven Bewältigung der Situation. Während Lehrer eine solche Art des Lernens in der Regel als „sich verweigernd“ wahrnehmen, ist diese Strategie jedoch vielmehr „ein Beispiel dafür, dass auch in unvorteilhaften Situationen expansives Lernen erfolgen kann“ (a. a. O.: 91)

Nach Faulstichs und Grells Folgerungen gibt es kein Rezeptwissen, um Lernwiderstände zu kurieren. Trotzdem plädieren sie für die Suche nach Möglichkeiten, um expansives Lernen zu unterstützen. Erst indem man das eigene Lernen einem Reflexionsprozess unterwirft, kann man „Lernen lernen“ (ebd.).

3.3 Verstehen von Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen

In einer umfassenden Studie versucht auch Joachim Ludwig, im Kontext betrieblicher Modernisierungsprozesse Lernwiderständen und Lernbegründungen näher zu kommen, indem er fragt: Wie gelingt es den Lernenden, „ihre Teilhabe im betrieblichen Modernisierungsprozess zu erweitern, d. h. in Bedeutungskonstellationen/Sinnstrukturen des betrieblichen Modernisierungsprojekts einzudringen und darüber eine Selbst- und Weltverständigung im betrieblichen Vergesellschaftungsprozess herzustellen?“ (Ludwig 2000: 57). In der konkreten Untersuchung Ludwigs handelt es sich um einen Betrieb der Gas-, Wasser- und Stromversorgung, in welchem eine bestimmte Software eingeführt werden soll. Die Möglichkeiten und Grenzen der lernenden Verfügungserweiterung über die Spezifizierung des jeweiligen Lernvorfeldes, -umfeldes und des darin bereits Vor- bzw. Mitgelerntem erkennend, analysiert Ludwig die betrieblichen Bedeutungskonstellationen. Nun bietet der Betrieb Möglichkeiten genauso wie Begrenzungen und ist „zentrale Voraussetzung für das Verstehen subjektiver Lernhandlungen“ (a. a. O.: 72). So expliziert Ludwig in seiner Studie betriebliche Bedeutungskonstellationen als Gegenhorizonte zur Explikation der subjektiven Bedeutungshorizonte und Handlungsprämissen. Innerhalb des betrieblichen Settings rekonstruiert er mittels qualitativem Vorgehen die Bedeutungs- und Begründungsstrukturen dreier Lernender entlang der Dimensionen Lernerfolg, Lernschleife, Diskrepanzerfahrung und Anerkennung (die sich auf die subjektive Befindlichkeit bezieht). Ludwig gelangt zu dem Ergebnis, dass die Lernenden dem mikropolitischen Regress des Betriebs mit unterschiedlichen, aber typischen Lernhandlungen begegnen, nämlich:

- Abkehr
- Widerstand
- Ausblendung (a. a. O.: 284).

Weiter gelingt es Ludwig zu zeigen, dass erst die Relation subjektiver Lernbegründungen zu gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten eine Aussage über autonomes und selbstbestimmtes Lernhandeln ermöglicht. Dieses ist so vielfältig wie das Handeln selbst und entwickelt sich für das einzelne Subjekt gegenstandsbezogen, biografisch und situativ unterschiedlich. Plausibel dargestellt wird, dass Beschäftigte erst dann eine Lernschleife auszugliedern beginnen, wenn sie ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt sehen. Zwänge und funktionalisierende Strategien führen dagegen eher zu defensiven Lernhandlungen, nicht aber zu einem Prozess der Bildung.

Schlussfolgernd fordert Ludwig den professionellen Erwachsenenpädagogen heraus: Um einen verstehenden Zugang zur Bedeutungsdifferenzierung der Lernenden zu finden, muss der Professionelle aus dem Standpunkt des Lerners heraus die von ihm angebotene Differenzierung durch Anreicherung der Perspektiven unterstützen. Zwingende Voraussetzung ist insofern, dass ihm die situative Bedeutungskonstellationen, in deren Rahmen die Subjekte handeln, bekannt sind. Nicht ausreichend ist dagegen, die Vermittlung eines vom Lehrenden für relevant gehaltenen Inhaltes mit den Bedeutungshorizonten des Lernenden zu problematisieren und sich für Koppelung auszusprechen. Der pädagogisch Professionelle braucht deshalb einen verstehenden Zugang zum subjektiven Bedeutungshorizont des Lerners einerseits, aber andererseits muss er auch den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum verstehen. Aus beiden Bereichen stammen potenzielle Lerngegenstände. Wie aber gelingt es, Lernen zu verstehen? Diese Frage stellend, tangiert Ludwig Elemente der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hermeneutische Kompetenz seitens des Professionellen würde es möglich machen, so konstatiert Ludwig, das theoretische Wissen situationsgerecht und auf den subjektiven Bedeutungshorizont der Lernenden zu beziehen und subjektive Lernhandlungen zu beraten und zu unterstützen. Insofern gilt: „Die Perspektive des Subjekts erweitert die auf die Lehrplanung ausgerichtete Perspektive des Erwachsenenbildners und schafft neue Zugänge jenseits von Management und Unterricht“ (a. a. O.: 360).

3.4 Professionalisierung über die Kompetenz der Erstellung von Selbstlernarchitekturen

Auch Forneck, Klingovsky, Robak und Wrana gehen in ihrem Projekt QINEB/NIL⁴² von der Notwendigkeit einer Verknüpfung zwischen Professionalisierung und Didaktik aus.

⁴² QINEB ist ein Kürzel für „Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung“, NIL bedeutet „Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung“ (Forneck u. a. 2005).

Entscheidender Ausgangspunkt ihrer Arbeit ist die Annahme, dass der Umbruch in der Weiterbildungslandschaft sowie die Modernisierungsideen des Faches in Richtung selbstgesteuertes Lernen, die Gefahr einer Deprofessionalisierung beinhalten, „weil die ausschließliche Präferenz des Diskurses auf der Eigentätigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden einen Rückzug der Weiterbildung aus der Vermittlung gesellschaftlich relevanten Wissens und der didaktischen Gestaltung solcher Vermittlungsvorgänge impliziert. Das Weiterbildungssystem verliert dann seine Funktionalität“ (Forneck u. a.: 2005: 2). Verschärft wird dieses Problem durch Erkenntnisse aus zahlreichen Untersuchungen, die nahelegen, dass die in Konzepten selbstgesteuerten Lernens vorausgesetzte Selbstlernfähigkeit bei vielen Teilnehmern von Bildungsveranstaltungen nicht erwartet werden kann. Deshalb ist ein wesentliches Ziel des Projektes, ein Konzept vorzustellen, das Hinweise für den Aufbau und Ausbau von Selbstlernkompetenz gibt und den Lehrenden dazu befähigt, solche Konzepte selbst zu konstruieren. Den Kern des Projektes bildet die Entwicklung eines didaktischen Know-hows im Hinblick auf die Entwicklung von „Selbstlernarchitekturen“ und der Begleitung der Teilnehmer innerhalb von Lernberatung. Das Projekt QINEB/NIL verfolgt insofern die Professionalisierungsstrategie der Ausgestaltung professioneller Tätigkeit. Die Veränderungen in der Lehr-Lernkultur ziehen eine Transformation der Professionstätigkeit zwingend nach sich. Deshalb muss sich einerseits das Selbst- und Rollenverständnis der bisher Lehrenden einerseits ändern, andererseits brauchen sie aber auch neues Wissen und neue Fähigkeiten, um professionell handeln zu können.

Zentrales Element des Modellprojektes von Forneck u. a. ist deshalb die Etablierung des Weiterbildungsstudienganges QINEB an der Universität Gießen. Im Gegensatz zu anderen Weiterbildungsveranstaltungen wird hier explizit die Umsetzung neuer Lernkulturen thematisiert. In einem Nebeneinander von Präsenz- und Selbststudienphasen soll den bereits in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen Wissen angeboten und eigene Erfahrungen reflektiert werden, sodass sie zur Erstellung von Selbstlernumgebungen bzw. Selbstlernarchitekturen, d. h. „Selbstlernprozesse im Zusammenhang mit zu vermittelnden mehr oder weniger standardisierten und festgelegten Inhalten und notwendigem gesellschaftlichem Wissen zu spezifizieren“ (a. a. O.: 4), in ihrer eigenen pädagogischen Praxis befähigt sind.

Das Netzwerk NIL stellt eine Plattform des kommunikativen als auch materiellen Austausches der QINEB-Teilnehmer dar, in welchem aber gleichermaßen seitens der Projektleitung Elemente von Selbstlernarchitekturen bereitgestellt werden.

„Ein verändertes beratendes Rollenverständnis der Weiterbildner/-innen ist in der Konzeption QINEB zweiteilig angelegt: zum einen als eine professionelle Haltung und Kompetenz, zum anderen als ein didaktisches Steuerungselement im Rahmen einer Selbstlernarchitektur. Lernberatung ist eine konzeptionelle Schnittmenge der Professionalisierungsstrategie, die in besonderer Weise alle zu erwerbenden Kompetenzen des Modellversuches zusammenführt“ (a. a. O.: 32).

4 Hermeneutisches Fallverstehen im Dienste des Verstehens Lernender und der Ermöglichung subjektorientierten Lernens

Die skizzierten Konzepte hoben in unterschiedlicher Manier die in der vorliegenden Arbeit vertretene Auffassung des Zusammenhanges von Biografisierung, Biografizität, Lernen verstehen, Lernwiderstände verstehen, Lernen ermöglichen und schließlich Professionalisierung in der Erwachsenenpädagogik hervor.

Dabei benennen Faulstich und Ludwig die Notwendigkeit empirischer Forschung, die nach Behinderungen der Lernenden innerhalb von Bildungsprozessen – verstanden als Selbstverständigungsversuche – fragt (Faulstich/Ludwig 2004: 12). Weil der thematische und emotionale Stellenwert der vollzogenen Lernschleife in den Lebensinteressen des Lernenden gründet und nicht in den Lehrzielen Dritter, bedarf es außerdem, wie bei Ludwig deutlich wurde, einer Lernforschung, die von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Behinderungen gerahmte Lernbehinderungen rekonstruiert. Im Kern geht es dabei vor allem darum, indem man die Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellen Handlungen entwickelt, konkret-historische Situationen menschlicher Lebensführung zu begreifen.

Diese Perspektive des Begreifens bietet Holzkamp, er denkt Verstehen und Erklären zusammen. Jeder Versuch, Lernen zu verstehen, muss demnach die Komplexität von Behinderungen, Grenzen der Verfügung sowie Undurchschaubarkeiten und Widerständigkeiten hermeneutisch erfassen (Faulstich/Grell 2005: 23). Den Blick zu wenden auf Weiterbildungsabstinz, Motivationsverluste und Lernhemmnisse ist dabei genauso wichtig, wie Spaltungslinien und Hürden zu erfassen. Diese wirken nicht direkt verursachend, sondern werden vielmehr erst „intern“ bedeutsam, indem sie von den Lernenden erfahren werden (a. a. O.: 28).

Weitere Fragen an einen Lernprozess schließen sich an: Warum werden bestimmte Bedeutungen praktiziert, angeboten, vorenthalten oder gar verweigert? Wo, wie und warum wird gesellschaftliche Teilhabe des Lerners – im Hinblick auf die hervorzubringende Bestimmung im Vergesellschaftungsprozess – ermöglicht oder behindert? Außerdem: Wo sind die Grenzen im Lernen angesichts herrschaftlicher Strukturen? Wie beziehen sich die Deutungsmuster der Lehrenden und Lernenden aufeinander? Wie verändert sich das zu Lernende im Lehr-Lern-Prozess?

Mit der vorausgehenden Darstellung Holzkamps Theorie, aber auch durch die Forschungsprojekte von Ludwig und von Faulstich/Grell wird plausibel, dass Lernhandlungen erst über Lernbegründungen rekonstruierbar sind und verstehbar werden. Diese Lernhandlungen selektiert das Subjekt aus den gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen bzw. Sinnstrukturen. Über die Analyse von Bedeutung und Begründung von Lernhandlungen wird deshalb ein Zugang zu den Lernhandlungen aus der Sicht des lernenden Subjektes möglich.

Brake und Webers Fokussierung der familialen Bildungsrelevanz zeigen aber auch, wie notwendig und weitreichend die Analyse der familialen Bildungswelt ist. Dazu gehören kulturelle Praktiken sowie die Trias aus situativer Handlungslogik, biografischer Logik und generationsspezifi-

scher Logik, die danach fragt, inwieweit die Familie Ort und Anlass für wechselseitige Bildungsprozesse darstellt (Brake/Weber 2006: 13). Wie oben gezeigt wurde, müssen ebenfalls zentrale Aspekte der Alltagsorganisation wie der Umgang mit Zeit und Information außerdem in den Blick der Analyse gelangen (a. a. O.: 14). Um spezifische Barrieren, Motivationslagen und Nutzererwartungen vor dem Hintergrund ihrer familialen Bildungsgeschichte erkennbar zu machen, muss schließlich die individuelle Perspektive über die Aspekte Alter, Geschlecht und Bildungshintergrund hinausgehen und die Bedeutung von Lernen und Weiterbildung im Rahmen der Biografie und der sie bedingenden Lebenswelt ausloten (Arnold/Schiersmann 2004). Deshalb geben Brake und Weber zu bedenken: „Vielmehr wäre es dringend notwendig, stärker herauszuarbeiten, über welche familienbiografischen Erfahrungen die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für die lebenslangen Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation geschaffen werden. Nur so wäre genauer aufzuzeigen, welche je spezifischen Barrieren, Nutzererwartungen und Motivationslagen die Weiterbildungsakteure vor dem Hintergrund ihrer familialen Bildungsgeschichte ausbilden“ (Brake/Weber 2006: 15).

Diese vielfältigen Ansprüche vereint die Fallstudie, die allerdings in verschiedene Richtungen weisen kann. Sie zielt auf die Gewinnung von Erkenntnissen ab, oder verfolgt die Erweiterung vorhandenen Wissens zu sozialen Phänomenen, auch dient sie der Theoriegewinnung bzw. –bildung. Fallstudien können einerseits aufgrund ihres explorativen Charakters eingesetzt werden oder ihre illustrierende Seite rückt in den Vordergrund. Biografische Beschreibungen liefern darüber hinaus Deutungsmuster über transportierte kulturelle Selbstverständlichkeit. Über individuelle Erzählungen wird Sinn produziert. Einzelne Biografien geben Aufschluss über soziale Strukturen, Regeln, Ablauformen, Muster von Erfahrungen in kulturellen Räumen wie z. B. der Schule⁴³.

In jedem Fall aber kommt die Eigenlogik des Erzählenden zum Tragen. In dieser Hinsicht ist die Biografie keineswegs ein Abbild der Gesellschaft sondern das Bild einer spezifischen Verarbeitung der Realität (Schlüter 2005: 16). Und gerade deshalb ist sie so interessant, will man Lernbedeutungen verstehen, weil gilt, was Nicole Justen formuliert: „die Lernenden [sind selbst A.Z.] Expertinnen und Experten ihrer Lebensgeschichte“ (Justen 2005: 46) und damit auch ihrer Lerngeschichte.

In der nun folgenden empirischen Untersuchung soll diesen Erkenntnissen innerhalb eines ganzheitlichen Ansatzes Rechnung getragen werden. Um einer Ermöglichungsdidaktik Raum zu ge-

⁴³ Im Anschluss an Schulenburgs Untersuchungen konstatieren Barz und Tippelt diesbezüglich: „Die Erinnerung bspw. an die Schulzeit ist dabei keinesfalls als bloßer Rückblick an einen erledigten Teil der Vergangenheit zu verstehen, sie hat vielmehr eine gegenwärtige Bedeutung. Wie in den traditionellen Leitstudien der Weiterbildung zeigt sich auch in der vorliegenden Analyse, dass die eigene Schulbildung für die meisten Menschen ein Lebensfaktor ist, der ihnen positiv oder negativ bis ins Alter bewusst bleibt, und in den Aussagen über vergangene Schulzeit spiegeln sich gegenwärtige Einstellungen, Bedürfnisse und Erfahrungen auf dem Gebiet der Bildung wider“ (Schulenburg u. a. 1978, S. 153)“ (Barz/Tippelt 2004: 17).

ben und sie umzusetzen, bedarf es eines verstehenden Zugangs zum Lernen über die Rekonstruktion von Bedeutungskonstellationen, Lernbegründungen, Lernbehinderungen, von Lernschleifen nach Diskrepanzerfahrungen etc. analog Holzkamps Ausführungen in seiner Subjekttheorie.

Das einzigartige Bild einer Lernsituation und Bedeutungskonstellation ist eingebettet und gespeist von einer ebenso einzigartigen Biografie eines Individuums, das seinerseits innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen eines oder mehrerer sozialer Milieus verankert ist. Beides gilt es deshalb zu verstehen, weshalb die Biografie und die ihr immanenten Deutungsmuster auf dem Hintergrund sozialer Milieus rekonstruiert und analysiert werden müssen.

Zum Zünglein an der Waage der Ermöglichungsdidaktik wird das Bewusstsein und ein Wissen über die persönlichen Ausprägungen und Präferenzen eines individuellen Lernverhaltens. Jede Person hat eine eigene Lerngeschichte und Lernstrategie, sie ist so individuell wie ein einzigartiger Fingerabdruck (Hoffmann/Nuissl 2003: 103).

Das ist es wohl, was Diethelm Wahl meinte, indem er wie im Vorwort erwähnt ausführte, dass das Belehren von Gruppen aus wissenschaftlicher Sicht durchaus problematisch zu betrachten ist.

So sind es die Erkenntnisse, die in den vorausgegangenen Kapiteln diskutiert wurden, die die nachfolgende Untersuchung einrahmen und die sich drehen um das Wissen um die Individualität von Lernvorgängen.

Im Hinblick auf die notwendige Frage nach dem Erkennen der Struktur des Fingerabdrucks, halten Arnold, Gómez und Kammerer jedoch lapidar fest: „Ferner“ ist die Diagnosefähigkeit wichtig (Arnold u. a. 2003: 118). Ähnlich unpräzise und wenig weiterführend weisen Kemper und Klein ebenfalls darauf hin, dass die Fähigkeit zur Diagnostik eine wesentliche Kompetenz des ermöglichungsdidaktisch Lehrenden darstellt. Sogar Siebert lässt den Leser nicht weniger halbwissend zurück: „Lerndiagnostik gehört zum professionellen Know-how eines Pädagogen. Zur Lerndiagnose gehört der Blick für die Stärken, Schwächen, Routinen der Lernenden“ (Siebert 2006: 130). Wie man sich diesen „Blick“ jedoch genauer vorstellen kann, bleibt ungeklärt.

Evident erscheint aber, dass ein individuelles Lernen, das von Lehrpersonen begleitet wird voraussetzt, dass diese auch das Spezifische des individuellen Lerners sehen, verstehen und analysieren können. Und umgekehrt: Individuelles Lernen erfordert einen verstehenden Zugang zum individuell lernenden Selbst. Damit aber befinden wir uns gleichzeitig auf dem Terrain von Kapitel II. Für den Einsatz hermeneutischer Fallrekonstruktion im Zuge der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden vielfältige gute Argumente aufgeführt. Nun gilt es im Hinblick auf Subjektorientierung und ihrem Ausdruck auf der Ebene der Mikrodidaktik ein Instrument der Diagnostik zu finden. Ebenfalls hierfür verspricht die hermeneutische Fallrekonstruktion eine hohe Erkenntnisreichweite, indem „Lernende verstehen“ weder der subjektiven Einschätzung noch der ebenfalls über weite Strecken wenig objektiven Notengebung überlassen bleibt.

Dieses an einem ausgewählten Fall aus der beruflichen Weiterbildung zu zeigen und in Verbindung zu bringen mit der Frage der Lernberatung – als ein Ausdruck subjektorientierter Ermöglichungsdidaktik – und Professionalisierung, macht sich die folgende empirische Studie zur Aufgabe, nachdem jedoch zunächst ein kurzer Einblick in die Methode der Objektiven Hermeneutik und der Grounded Theory erfolgt.

IV Empirischer Teil: Fallstudie

1 Methodische Überlegungen im Vorfeld der empirischen Studie

1.1 Methodenauswahl

1.1.1 Aspekte der qualitativen Sozialforschung

Der vorausgegangene theoretische Teil der Arbeit spitzt sich zu in der Frage nach dem Erkennen, Identifizieren und Verstehen der Kriterien, Elemente und Spezifika des Lernens einer jeweiligen Person. Im Hinblick auf die Frage ihrer systematischen Bearbeitung wird

die Annahme, soziale Tatsachen und damit auch Lernen werden durch Menschen konstituiert und interpretiert, evident. Sie sind keine naturgegebenen Fakten sondern zu betrachten als mit spezifischen Bedeutungen versehene Phänomene. Ziel dieser methodologischen Position ist es demnach, soziales Handeln in einem ihm zugewiesenen Sinne zu verstehen. Lamnek weist in diesem Kontext darauf hin, dass menschliches Verhalten auf einer tieferen Ebene wahrgenommen und interpretiert werden kann, als es die äußere Perspektive zuließe. Vielmehr können geistige und soziale Prozesse nur von innen erkannt werden (Lamnek 1993a: 220).

Im Gegensatz zum eher naturwissenschaftlichen Erklären heißt Verstehen, das Erstellen von Deutungshypothesen, die bezüglich bewährter Prüfkriterien auf ihre Haltbarkeit hin kritisch kontrolliert werden. Auf der Grundlage des Verstehensansatzes wird das Singuläre, das Individuelle, der Einzelfall in den Blick genommen. Was kennzeichnend für die aristotelische Tradition war, wird auch hier forschungsleitend, nämlich das beschreibende Untersuchen des Einmaligen und Besonderen. Seine Erscheinungen werden dabei nicht kausal erklärt sondern teleologisch verstanden. Das qualitative Paradigma unterstellt also gleichsam, dass Fremdverstehen möglich ist. Es will über die Beschreibung sozialer Sachverhalte hinausgehen und zugrunde liegende Phänomene erschließen. Angestrebt wird, die latenten Sinnstrukturen zu rekonstruieren und damit Bedeutungsgehalte freizulegen, die dem Befragten selbst nicht zugänglich sind (Rosenthal 2005: 177). In ihrem idiografischen Verständnis versucht die qualitative Sozialforschung, soziale Erscheinungen des Falles in ihrem Kontext, ihrer Komplexität und Individualität zu erfassen, zu beschreiben und letztlich zu verstehen. Interpretative Beschreibungen versuchen der Prozesshaftigkeit und der Kontextgebundenheit sozialer Interaktion Rechnung zu tragen. Anders als im quantitativen Forschen, wo raum-zeitlich unabhängige Gesetze Fokus sind, werden hier historische Dimensionen ausdrücklich miteinbezogen. Natürlich ablaufende Interaktionen sind demnach nicht reproduzierbar, sie sind einmalig (Lamnek 1993a: 232). Als Kritiker des positivistischen Stranges forderten deshalb schon Adorno (Adorno 1969) und Habermas (Habermas 1969),

soziale Phänomene dürften nicht vom gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang gelöst werden. Die Totalität als Summe aller Merkmale und Prozesse muss begriffen und erfasst werden. Analog muss demnach jede Einzelaussage auf diesen Gesamtzusammenhang verweisen (Lamnek 1993a: 237). So erfordert die qualitative Sozialforschung einerseits eine holistische Sicht und fordert den Einbezug sozialer Kontexte, Deutungen und Sichtweisen der Betroffenen in die Analyse. Die Relevanzsysteme des Betroffenen determinieren den Forschungsgegenstand, den Ablauf der Forschung sowie ihre Ergebnisse. Dadurch erhofft man sich eine größere Wahrscheinlichkeit dafür, dass die qualitativ gewonnenen Befunde realitätsgerecht sind und Einsichten in die Vorstellungen und das Denken der Betroffenen überhaupt gewonnen werden können – was ja im standardisiertem Vorgehen per se ausgeschlossen ist. Andererseits ermöglicht die qualitative Sozialforschung aber auch die holistische Betrachtung eines spezifisch interessierenden Aspektes. Unter Zuhilfenahme qualitativer Methoden können diese sehr breit und sehr tief erfasst werden. Gerade durch die Offenheit ihrer Verfahren geraten relevante und notwendige Elemente aus der Sicht des Betroffenen in den Blick. Umgekehrt gehören „nicht erfasste Aspekte eben nicht zum Bild des Betroffenen“ (a. a. O.: 238). Weil außerdem einzelne Elemente durch die Betroffenen selbst verknüpft werden, kann eine Struktur entstehen, die alles umfasst, was für das untersuchte Subjekt bedeutsam ist.

Der Aspekt der Offenheit manifestiert sich ebenso in anderer Hinsicht. Während in der qualitativen Forschung Theorien geprüft und überprüft werden sollen, machen vor allem Glaser und Strauss im Zusammenhang mit der Grounded Theory darauf aufmerksam, wie wichtig die Entwicklung von Hypothesen und Theorien aus den im Felde gewonnenen Daten ist (Glaser/Strauss 1967). Sie widmen sich der Schwierigkeit, zu entdecken, welche Konzepte und Hypothesen für den zu untersuchenden Fall wichtig sind. Dieses induktive Vorgehen ist zentral im Verlauf der qualitativen Sozialforschung. Aus einzelnen Beobachtungen entstehen erste Zusammenhangsvermutungen, „die durch systematische weitere Beobachtung zu erhärten versucht werden. Qualitatives Denken lässt dieses induktive Vorgehen ganz explizit zu, um es dann aber auch zu kontrollieren, zu überprüfen“ (Mayring 2002: 36/37). Nach der Logik der Induktion führt also Beobachtung zur Erkenntnis und erst diese führt zu einem erklärenden Prinzip, zu einer Regel oder einem Gesetz.

Letztlich vollzieht sich die Analyse im qualitativen Paradigma explikativ. Sie bezieht sich meist auf Texte, die als Transkription von Interaktionen bzw. Kommunikation vorliegen. Aus den Interaktionssequenzen werden differenzierte und ausführliche Analyseprotokolle entwickelt, die wiederum eine faktisch neue Datenbasis erzeugen. Anstatt den Datenbestand zu reduzieren, wird er somit erweitert (Strauss 1994).

1.1.2 Fallrekonstruktive Forschung

Betrachtet man die Spezifika des qualitativen Paradigmas, so erweist sich die qualitative Sichtung des Einzelfalls als besonders prädestiniert, um tiefgehende Einsichten auf dem Hintergrund eines individuellen Lebenszusammenhangs offen legen zu können. Dieser Grundgedanke der Einzelfallanalyse wird gestärkt durch den Umstand, während des gesamten Analyseprozesses auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität zurückzugreifen (Mayring 2002: 42).

Im Einzelfall vollzieht sich die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem. In Rekurs auf Karl Marx gestalten Menschen ihre Geschichte unter vorgefundenen und vorgegebenen Umständen. Stringent knüpft Hildenbrand daran an und fragt: Was macht der Mensch aus dem, was die Umstände aus ihm gemacht haben (Hildenbrand 1999: 12)? Allgemeines und Besonderes sind in dieser Hinsicht untrennbar miteinander verknüpft. Die fallrekonstruktive Forschung nimmt beides gleichermaßen in den Blick. Das Allgemeine liegt in den Handlungsmöglichkeiten, die einem Fall objektiv gegeben sind. Daraus ausgewählt werden bestimmte Möglichkeiten und diese sodann in beobachtbare Handlung umgesetzt. Das Besondere des Falles wird dadurch repräsentiert. Die Wahl der Handlung erfolgt dabei nicht zufällig. Individuen aber auch andere Einheiten autonomer Lebenspraxis – wie z. B. Familien – produzieren und reproduzieren ständig soziale Ordnung. Hierzu vermerkt Hildenbrand: „Sie bilden ein Muster aus, das den individuellen Fall und die Geschichte eines Entscheidungsprozesses übergreifend kennzeichnet. Dieses Muster nenne ich Fallstruktur“ (Hildenbrand 1999: 13). Fallstrukturen offenzulegen und zu beschreiben ist das zentrale Anliegen fallrekonstruktiver Forschung. Weil sich die Grundstruktur eines Falles in unterschiedlichen Bedeutungsschichten immer wieder reproduziert, wird ein Fall „als Einheit, als Totalität überhaupt erst rekonstituiert“ (Bohnsack 1999: 122).

Die Struktur eines Falles ist dabei nicht statisch und erschließt sich lediglich über sequentiell verfahrenende Rekonstruktion von Interaktions-, Diskurs- und Erzählverläufen. Sie lässt sich nicht reduzieren auf Motive oder Erwartungen der Handelnden. Sie ist wiederkehrend und an jeder beliebigen Stelle beobachtbar, insofern kennt man sie dann, wenn man den Prozess ihrer Reproduktion erkennt (a. a. O.: 87).

Weil der Prozess der Rekonstruktion dabei als Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen verläuft (Strauss 1994) kann und darf die Fallstruktur immer nur hypothetisch formuliert werden. Sie muss in der Sprache des Falls, wie Oevermann es nennt, entwickelt und in materialgesättigter Form dargelegt werden. Sie lässt sich nicht auf die Vermittlung und Anwendung gewisser Techniken reduzieren. Angewiesen auf Inspiration und Vorstellungskraft, auf die Existenz eines unvoreingenommenen Blickes bei gleichzeitiger Bereitschaft „das Gestalten von Wirklichkeit in der wissenschaftlichen wie in der künstlerischen Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit“ (Hildenbrand 1999: 14) anzugehen, konstatiert Hildenbrand: „Imagination lässt sich nicht durch Lehrsätze herbeizwingen. Fallrekonstruktive Sozialforschung [...] kann nur als Kunstlehre vermittelt werden“ (ebd.).

Im Hinblick auf die Frage nach dem Lernen eines individuellen Teilnehmers in der beruflichen Weiterbildung liegt der Zugang über die Rekonstruktion des Einzelfalls nahe.

- Über die Rekonstruktion der Fallstruktur soll ein begründbarer individuumorientierter Zugang zu einem spezifischen und einzigartigen Lernzusammenhang erschlossen werden.
- Dieses Wissen wiederum soll als Grundlage für die Unterstützung subjektorientierten, individuellen Lernens in einem organisierten Lernsetting nutzbar gemacht werden und spezifische Lernberatung fundieren.

1.2 Vorbereitung der Fallstudie

1.2.1 Festlegung der Fragestellung

Diesen Ansatz verfolgend, wird in der folgende Fallstudie die Rekonstruktion des Einzelfalls im Hinblick auf folgende Fragen und Gesichtspunkte angestrebt:

- Wie stellt sich spezifisches Lernen einer ausgewählten Person in der beruflichen Weiterbildung dar? Welche Kriterien, Elemente und Spezifika des Lernens können in der Handlungs- und Deutungsstruktur eines bestimmten Teilnehmers der beruflichen Weiterbildung identifiziert bzw. aus ihr abgeleitet werden?

Die Antwort auf diese Fragen liefert die Grundlage zur Bearbeitung eines weiteren Aspektes:

- Welche Auswirkungen hat die Kenntnis jener Lernstruktur auf die Ausgestaltung eines subjektorientierten Lehr-Lern-Prozesses, der Frage der Lernermöglichkeit sowie dem Angebot der Lernberatung?

Und letztlich:

- Kann der gezeigte Einsatz hermeneutischer Fallkompetenz – als Grundlage fallrekonstruktiven Vorgehens – als der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung dienlich eingeschätzt werden?

Indem die Fragestellung eingekreist ist und die in dieser Hinsicht relevante Literatur im theoretischen Teil bearbeitet wurde, ist der Rahmen gesetzt, innerhalb dessen die Fallstudie angegangen werden kann. Hildenbrand bemerkt schließlich hierzu: „In gewisser Weise [sind, A.Z.] die Beobachtungen vorstrukturiert, und es [kommt, A.Z.] darauf an, auch andere Perspektiven zur Geltung zu bringen“ (Hildenbrand 1999: 19).

1.2.2 Fallauswahl

Die Auswahl des Falles geschieht unter dem leitenden Gesichtspunkt der Ermöglichung dessen, was es zu untersuchen gilt. Die Lernstruktur und Hinweise darauf sollen insofern so wenig wie möglich überlagert sein von anderen Strukturen und Problematiken wie etwa psychischer Krankheit oder ähnlichen Ausdrücken einer Psychopathologie⁴⁴. Die Rehavorbereitung ist dabei eine Scharnierstelle im Verlauf der beruflichen Weiterbildung an Berufsförderungswerken⁴⁵. Bevor die Teilnehmer in die Ausbildung in den vorgesehenen bzw. ausgewählten Berufen oder Qualifizierungsmaßnahmen münden, durchlaufen einige von ihnen eine mehrwöchige Vorbereitung auf die neue Lernsituation, in der es vor allem darum geht, für sich einen neuen Lernprozess zuzulassen, an bisher Gekanntes und Gewusstes anzuschließen und Lücken in den Grundkompetenzen wie etwa in Mathematik und Deutsch zu schließen. Ein weiterer wichtiger Aspekt dieser Phase ist es, Lernen zu lernen bzw. diesen Prozess anzuregen. Aufgrund dieser Konstruktion erscheint die Lernphase vor der eigentlichen Umschulung als interessant für die Gewinnung eines zur Forschungsfrage passenden Falles. Sie kennzeichnet eine Situation des Umbruchs. Der Übergang aus einer unsicheren und durch Orientierungslosigkeit geprägten Zeit der Krankheit oder/und Arbeitslosigkeit⁴⁶ hin zu neuer Orientierung in Beruf und Arbeit muss geleistet werden. Sie kennzeichnet also in jedem Falle eine Phase hoher biografischer Brisanz und Fragilität, die gleichzeitig aber Offenheit und Veränderungschancen birgt. Befinden sich die Teilnehmer erst einmal in der Phase der eigentlichen beruflichen Weiterbildung, wird diese allgemeine Offenheit sozusagen zugunsten einer richtungsweisenden beruflichen Entscheidung aufgegeben. Für die Untersuchung der oben genannten Fragestellung erscheint deshalb die Phase der Rehabilitationsvorbereitung als besonders interessant.

Diese Überlegungen zusammenschauend wurde die Auswahl hinsichtlich eines männlichen Teilnehmers der Rehavorbereitung getroffen⁴⁷, der augenscheinlich ebenso wenig psychische Probleme aufzeigt wie auf den ersten Blick erkennbare Lernprobleme und seine Mitarbeit zusag-

⁴⁴ Dabei wird anerkannt, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung an Berufsförderungswerken per se eine Besonderheit beruflicher Weiterbildung darstellt. Aufgrund ihrer konzeptionellen Ausrichtung bieten Berufsförderungswerke ein hohes Maß an Förderung und Unterstützung der Teilnehmer nicht nur im Hinblick auf Lernen, sondern ebenso in sozialpädagogischer, psychologischer und medizinischer Form. Insofern werden BFWe natürlich auch eher von Adressaten angezogen – bzw. von den Trägern der Sozialversicherungen belegt –, die außerhalb dieses besonderen Rahmens nur schwer Zugang zu beruflicher Weiterbildung hätten. Nicht im Hinblick auf das weite Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sondern innerhalb dieses Rahmens fokussiert die Fallauswahl sozusagen Teilnehmer, die so „normal wie möglich“ erscheinen.

⁴⁵– und so auch im BFW Schöenberg, in welchem die Untersuchung durchgeführt wurde.

⁴⁶ Diese Tatsache ist konstitutiv für die berufliche Weiterbildung an Berufsförderungswerken und deren Finanzierung durch die Träger der Renten-, Unfall-, Arbeitslosen- oder der Krankenversicherung. Nur wenige Teilnehmer tragen die Kosten der beruflichen Aus- und Weiterbildung an einem BFW selbst und bringen deshalb andere Voraussetzungen mit als die Mehrheit der Teilnehmer.

⁴⁷ Das Kriterium „Geschlecht“ wurde dabei nicht zu einem Auswahlkriterium erhoben. Die Wahl hätte genauso eine weibliche Teilnehmerin treffen können, unter der gegebenen Teilnehmerkonstellation erschien jedoch der ausgewählte Teilnehmer sowohl im Hinblick auf die Forschungsfrage als auch für Methode und Durchführung der Studie am geeignetsten.

te, ohne für sich daraus einen Gewinn zu erhoffen (vgl. hierzu Hildenbrand 1999: 22). Der erste Interviewkontakt wurde durch ein Schreiben der Interviewerin vorbereitet, in dem ausdrücklich versichert wurde, dass die gewonnenen Daten im Hinblick auf Namen und Orte anonymisiert und zu keinem anderen Zwecke als der genannten Studie genutzt werden.

1.3 Datengewinnung

1.3.1 Narratives Interview

Im Hinblick auf die aufgeworfenen Fragestellungen erscheint die Methode des narrativen Interviews weitreichend. Anders als bei problemzentrierten oder auch Leitfadeninterviews greift der Interviewer nicht in den Erzählfluss des Befragten ein. Er hat keine vorgefertigten Fragen sondern vertraut darauf, dass der Interviewte die relevanten Geschichten selbst zur Sprache bringt. Er zeigt Interesse an seinen Erzählungen, gibt Signale des Verstehens und der Offenheit. Wie Fuchs-Heinritz es nennt muss der Forscher gleichzeitig „leere Wand‘ und ‚Freund‘ sein“ (Fuchs-Heinritz 2005: 255). Ein vom Interviewer gesetzter, thematisch möglichst nicht bzw. wenig eingeschränkter Erzählstimulus⁴⁸ soll dazu bewegen, Geschichten zu erzählen, anstatt zu beschreiben oder zu argumentieren. Tritt dieser Fall dennoch ein, ist es die Aufgabe des Interviewers, den Befragten erneut zum Erzählen zu bewegen⁴⁹. Erst nach einer längeren Phase des Erzählens ist es dem Interviewer gestattet, in Bezug auf einige als relevant eingeschätzte Punkte Stellungnahmen zu erbitten, die für sein Verständnis nicht hinreichend dargestellt wurden.

Weil sich dadurch die Kompetenzen des Erzählers möglichst ungetrübt und unbeeinflusst vom Interviewer entfalten können, reproduziert der Erzähler seine Geschichte so, wie er sie erfahren hat. Für den Fall eines Familiengesprächs – das ebenso narrativ durchgeführt werden kann – betont Hildenbrand: „Die Beteiligten berichten nicht nur über die spezifische Wirklichkeit in der Familie, sondern sie konstruieren und modifizieren sie im Laufe des Gesprächs“ (Hildenbrand 1999: 28).

Die Erzählung zeigt sich in jener Aufsichtung, Fokussierung und in jenen Relevanzen, wie sie für die Identität des Erzählers konstitutiv und deshalb auch handlungsrelevant ist. Zugrunde liegt dabei die Annahme einer „Homologie von Erzähl- und Erfahrungskonstitution“, wie Bohnsack es im Rückgriff auf Bude 1985 formuliert (Bohnsack 2003: 108). Die Dynamik des Erzählvorganges ist es, die dem Erzähler das Steuer eigener Vorstellungen und die Idee der

⁴⁸ Fuchs-Heinritz schlägt folgenden Erzählstimulus vor: „Ich möchte Sie bitten, mir aus Ihrem Leben zu erzählen, all die Erlebnisse, die für Sie wichtig waren. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie dabei auch erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später noch eingehen werde“ (Fuchs-Heinritz 2005: 256).

⁴⁹ Auf die Frage „Warum?“ soll dabei möglichst verzichtet werden. Stattdessen soll der Interviewer eher fragen: „Und wie war das bei Ihnen?“ oder „Wie ging es dann bei Ihnen weiter?“ (Fuchs-Heinritz 2005: 257/258).

Selbstdarstellung aus der Hand nimmt. Weil der Erzähler intuitiv und nicht reflektiert erzählt, wird er von der Selbstläufigkeit des Erzählvorganges in die Zugzwänge des Erzählens gleichsam verwickelt. Er muss sich einlassen auf die Reproduktion bereits abgearbeiteter und theoretisch-reflexiv wenig überformter Erfahrungen (ebd.). Auf diesem Wege werden fundamentale Ebenen bereits durchlebter Erfahrung freigesetzt und als narrative Sequenzen dem Forscher zugänglich⁵⁰. Gegenstand der Erzählung im narrativen Interview ist dabei die persönliche Erfahrung des Interviewten auf unterschiedlichen Ebenen der Sedimentation und der persönlichkeitsrelevanten Verankerung. Insofern ist es auch Ziel der Analyse, zu den dahinter verborgenen Orientierungsstrukturen vergangenen Handelns vorzudringen.

Daraus lässt sich die Prämisse aller rekonstruktiven Verfahren ableiten: Die Grundstruktur eines Falles wird in den unterschiedlichsten Bedeutungsschichten und Aktivitätsbereichen des Falles immer wieder reproduziert. Damit wird „der Fall als Einheit, als Totalität überhaupt erst rekonstruierbar“ (Bohnsack 2003: 122).

1.3.2 Datengewinnung in der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Untersuchung wird das narrative Interview nicht ausschließlich zur Biografieanalyse eingesetzt⁵¹. Die Betrachtung des Lebenslaufes aber erscheint als wesentliche Grundlage, um im Hinblick auf oben genannte Fragestellungen auf der Basis des Verstehens einer Person auch sein Lernen als solches verstehen zu können. Für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen formuliert Jutta Ecarius dies so: „ Aus der Verbindung von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft ergibt sich die Möglichkeit, wichtige Erkenntnisse über die unterschiedlichen Lernprozesse im Leben vor dem Hintergrund sozialgeschichtlicher Rahmung zu erhalten. Gerade die Erziehungswissenschaft ist für ein professionelles Handeln darauf angewiesen, die subjektiven Sichtweisen und Lernprozesse, die zu diesem und keinem anderen Handeln führen, analytisch zu beleuchten“ (Ecarius 1998: 148).

Für die nachfolgende Fallstudie wurden zwei ca. eineinhalbstündige narrative Interviews in den Räumlichkeiten des Berufsförderungswerkes Schömburg geführt. Fuchs-Heinritz' Vorschlag (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 256) wurde leicht abgeändert und folgender Erzählstimulus dem Interview vorangestellt:

Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Menschen, die an einer beruflichen Weiterbildung am BFW teilnehmen. Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, also nicht nur von ihrer

⁵⁰ Deshalb schlägt Schütze auch eine Trennung zwischen narrativen und argumentativen Sequenzen vor. Gerade in den Sequenzen, in denen der Erzähler versucht zu begründen und zu argumentieren, wird der narrative Erzählfluss beeinträchtigt und der Zugang zu den tieferen Schichten der Erfahrung verhindert (Schütze 1983).

⁵¹ Einen interessanten Anwendungsfall des narrativen Interviews außerhalb der Biografieanalyse stellt eine Untersuchung von Christa Hoffmann-Riem dar. Indem sie nach Normalitätsvorstellungen über Familie in Adoptionsfamilien fragt, stellt sie nicht den Entwicklungsverlauf selbst in den Mittelpunkt. Vielmehr wertet sie einzelne Etappen themenspezifisch aus und führt diese einer komparativen Analyse zu (Hoffmann-Riem 1985).

Weiterbildung zu berichten, sondern über all die Erlebnisse aus der Zeit davor und der aktuellen Zeit, die Ihnen heute einfallen.

Es wurde dabei versucht, die Thematik weitestgehend offen zu lassen, d. h. ein breites Interesse an persönlichen Geschichten zu signalisieren. Darüber hinaus wurde aber auch formuliert, dass es ein Interesse an der Lernbiografie gibt.

Beide Interviews wurden transkribiert unter Zuhilfenahme der Transkriptionsvorschläge von Bohnsack (Bohnsack 1999: 233) einerseits und Mayring (2002: 92 f.) andererseits. Weil das Analysedesign die Auswertung detaillierter stimmlicher Ausprägungen und Darstellungen nicht vorsieht, wurde auch auf eine dementsprechend detaillierte und kommentierte Transkription verzichtet. Folgende Richtlinien erschienen als gleichermaßen unerlässlich wie angemessen:

(,)	= ganz kurzes Absetzen einer Äußerung
..	= kurze Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller, Rezeptionssignal
(Lachen)	= Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen
(. .), (...)	= unverständlich
A: [... B: [...	= gleichzeitiges Sprechen
<u>jetzt</u>	= besondere Betonung

Ein über drei Generationen verlaufendes Genogramm wurde außerdem erstellt. Hierin wird die Dialektik zwischen Allgemeinem und Besonderem augenscheinlich und es birgt Material für die Erstellung einer ersten Annahme über die Struktur eines Falles (Hildenbrand 1999: 32 ff.).

Zu Angaben genografischer Daten wurde der Teilnehmer außerhalb der Interviews gebeten. Anders als Hildenbrand empfiehlt⁵², wurden dabei jedoch lediglich die Namen der genannten Personen sowie des Interviewten selbst sowie die genannten Orte anonymisiert. Da die Fragestellung der empirischen Studie Lernbiografie und Lernberatung innerhalb der beruflichen Weiterbildung betrifft, erscheinen jedoch gewählte Berufe als wichtige Angaben. So wurde die Entscheidung getroffen, genannte Berufe nicht zu anonymisieren.

Zuletzt wurden Informationen aus der dem Berufsförderungswerk Schömberg vorliegenden Akte des Teilnehmers genutzt, um sich einen Überblick zu verschaffen über die Berufsbiografie des Teilnehmers. Die Akte wurde im Sinne von Dokumente zum Fall gewertet⁵³.

⁵²nämlich die Anonymisierung nicht nur persönlicher Daten wie Namen und Orte sondern auch der Berufe (Hildenbrand 1999: 25/78).

⁵³ Diesbezüglich wurde außerdem eine Einverständniserklärung des Interviewten eingeholt.

1.4 Datenanalyse

1.4.1 Analyse der objektiven Daten

„Das Genogramm ist ein graphisches Hilfsmittel, um zentrale lebens- und familiengeschichtliche Daten über mehrere Generationen hinweg zu rekonstruieren und so zu einer Fallstrukturhypothese zu gelangen, die beschreibt, wie die jeweilige Familie in der Dialektik von Autonomie und Heteronomie immer wieder Entscheidungen trifft“ (Hildenbrand 1999: 32).

Der befragte Teilnehmer erscheint darin als Mitglied eines Familienverbundes, innerhalb dessen die Dialektik zwischen Autonomie und Heteronomie immer wieder ausgehandelt wurde und der Entscheidungen „als geordnete (=strukturierte) und zukunfts offene zugleich hervorbringt“ (ebd.). Das Genogramm bietet sich also als grafisches Hilfsmittel an, um wichtige lebens- und familiengeschichtliche Daten über mehrere Generationen hinweg zu beleuchten und fallrekonstruktiv hypothesenbildend zu bearbeiten⁵⁴.

In einem ersten Schritt werden objektive Daten wie etwa Konfession, Ortsansässigkeit, Berufswahl, Daten von Eheschließungen, Scheidungen, Geburten und sonstige besondere Ereignisse sequentiell analysiert, ohne dabei jedoch auf das Wissen aus anderen Kontexten, wie etwa Akte und Interview, zurückzugreifen. Im Hinblick auf die jeweilige historische Zeit, die Situation in Region und Wohnort sowie des sozialen Milieus, werden gedankenexperimentell Entscheidungsspielräume entworfen⁵⁵ und Schritt für Schritt mit den tatsächlich getroffenen kontrastiert.

Danach werden die gewonnenen Daten und Analysen als Basis zu weiteren Überlegungen genommen. Relevant wird nun zum einen die Frage, welche wichtigen Informationen fehlen – diese ist gleichzeitig Anlass, weitere Informationen einzuholen, entweder vom Interviewten selbst oder aus Archiven, Akten, Literatur etc. – und zum anderen die Frage, weshalb wurden einige Informationen weggelassen, was bedeutet: Wieso sind diese nicht präsent? „Nach dem Prinzip ‚order at all points‘ handelt es sich nämlich um einen strukturierten Akt des Vergessens bzw. des Nicht-Erwähnens, der selbst gedeutet werden kann“ (Hildenbrand 1999: 34).

Auf dieser Basis kann anhand der objektiven Daten eine erste integrierte Fallstrukturhypothese formuliert werden. Jedoch wird sie im nächsten Schritt der Sequenzanalyse weder falsifiziert noch verifiziert, sondern erst im Anschluss daran zum Vergleich herangezogen. Das Wissen aus der Genogrammanalyse soll bis dahin zunächst wieder vergessen werden (a. a. O.).

⁵⁴ Weil das Wissen über die Struktur eines Falles die Frage nach den Konstitutions- und Einwirkungsmöglichkeiten erst ermöglicht, bekommt die Strukturbeschreibung mittels der Analyse genografische Daten auch innerhalb der Verfahren der Objektiven Hermeneutik einen hohen Stellenwert (Anfenanger/Lenssen 1986).

⁵⁵ Hierbei empfiehlt Hildenbrand dem Forscher: „Dabei bedienen Sie sich der Ressourcen, die ihnen während der Analyse zur Verfügung stehen und die Sie methodisch kontrolliert einführen: Ihr soziologisches Wissen, Ihr alltagsweltliches Wissen von einer Landschaft, einem Milieu etc.“ (Hildenbrand 1999: 34).

1.4.2 Analyse im Stile der Grounded Theory

Barney Glaser und Anselm Strauss sehen die zentrale Aufgabe der Sozialwissenschaften im Gewinnen sozialer Hypothesen, Theorien und Erkenntnissen. Mit ihrer Grounded Theory bieten sie jedoch keine Theorie sondern vielmehr eine Forschungsperspektive, ein gewisser Arbeitsstil an, der es dem Forscher ermöglichen soll, neue Erkenntnisse empirisch fundiert zu gewinnen. Laut Glaser und Strauss werden diese der empirischen Situation eher gerecht und ermöglichen es, brauchbare Erklärungen und Interpretationen zu liefern – eben grounded theories -, wozu deduktives Vorgehen kaum in der Lage wäre (Strauss 1994).

Grounded theories werden ihrem Selbstverständnis nach direkt im Forschungsprozess aus empirischem Datenmaterial heraus entwickelt. Wenn sie richtig gebildet sind, sind sie umfassende, dem Gegenstandsbereich angemessene Theorien, die eine optimale Anpassung an die soziale Wirklichkeit darstellen, weil sie in permanenter Auseinandersetzung mit dem empirischen Material gewonnen wurden.

Bei einem ersten offenen Kodieren werden die Interviews Zeile für Zeile durchgesehen. Ausschweifend wird über verschiedene Bedeutungen von Begriffen nachgedacht. Bezüglich Wörter, die eine besondere Aufmerksamkeit erregen, werden Bedingungen, Interaktionen Strategien und Konsequenzen expliziert und zu Kategorien verdichtet. An verschiedenen Knotenpunkten wird das Kontextwissen des Forschers aktiviert. Dieses umfasst persönliche Erfahrung genauso wie Kenntnisse und Wissen aus Forschung und Fach. Dadurch soll die extensive Auslotung des Materials ermöglicht werden und Erkenntnischancen anwachsen. „Der Forscher bleibt nicht gänzlich im Bereich dieser Daten, sondern er springt schnell heraus, um über Daten und Phänomene, die vom ursprünglichen Phänomen zumindest etwas entfernt sind, nachzudenken, zu spekulieren und Hypothesen zu bilden“ (Strauss 1994: 100).

Weil er in Vergleichen denkt, wird das Spektrum der Analyse anstatt eingeengt vergrößert.

Die durch diesen offenen Analyseprozess gewonnenen Kategorien werden in einem nächsten Schritt extensiv ausgelegt. Der Forscher überlegt sich Bedingungen, Interaktionen, Strategien und Konsequenzen, die mit dem Auftreten des Phänomens – auf welches die Kategorie Bezug nimmt – verbunden sind. Dieses Vorgehen nennen Glaser und Strauss axiales Kodieren – gleichsam um die Achse der Kategorie wird nachgedacht – und verfolgen damit die Strategie, neue Kategorien hervorzubringen bzw. alte fallen zu lassen.

Bis hierher diene das Kodieren der Idee, den Blick des Forschers maximal zu öffnen. In der Phase des selektiven Kodierens geht es dagegen vielmehr darum, Bezüge herzustellen und den Kategorien Schlüsselkategorien zuzuordnen. Damit wird augenscheinlich, dass in Kategorien der späteren Phase des selektiven Kodierens bereits ein beträchtliches Maß an Integration steckt, während jene aus früheren Kodierphasen ein niedrigeres Niveau haben und noch relativ unzusammenhängend erscheinen (a. a. O.). Während zu Beginn noch ziemlich theorielos und frei ge-

arbeitet wird, wird die Analyse in späteren Stadien mehr und mehr von Teilen eines bis dahin entwickelten Bezugsrahmens geleitet.

Über den gesamten Verlauf der Fallstudie werden im Stile der Grounded Theory Memos geschrieben. Anfänglich dienen sie dazu, die Kategorien sowie die Erträge aus Sequenzanalysen zu sichern und Konsequenzen daraus für die Entwicklung einer fallübergreifenden Strukturhypothese zu ziehen.

In ihnen sollen Kategorien und Konzepte weiter aufgeschlüsselt und dadurch Beziehungen zwischen den einzelnen Konzepten erkannt werden. Erst wenn diese Beziehungen systematisch integriert sind, ist das Memoschreiben beendet, „dann ist der Zeitpunkt gekommen, die Fallstudie abzuschließen“ (Hildenbrand 1999: 40). Für das Abfassen von Memos präsentiert Strauss einige „Faustregeln“⁵⁶. Wesentlich dabei erscheint vor allem, dass Memos einen Charakter des Vorläufigen haben. Sie sind keineswegs starr, sondern wenn es die Interpretationslage gebietet, müssen sie verändert und weiterentwickelt werden (Strauss 1994: 153 ff.).

1.4.3 Sequenzanalyse nach der Objektiven Hermeneutik

Als Verfahren der Textinterpretation erhebt die Objektive Hermeneutik den Anspruch, Texte unter Rekurs auf als allgemeingültig verstandene Regeln zu analysieren. Diese Regeln sind jene, die in der untersuchten Praxis selbst wirksam sind und die latente Sinnstrukturen der untersuchten Realität selbst konstituieren.

Gegenstand der Analyse sind insofern immer Texte⁵⁷, nie eine quasi unvermittelte soziale Realität. Die Objektive Hermeneutik ist ein Verfahren der Einzelfallrekonstruktion. Sie versucht nicht, möglichst viele Fälle so aufzubereiten, dass sie repräsentative Aussagen liefern, sondern anhand einzelner Fälle werden ‚natürliche‘ Protokolle sozialer Praxis – wie z. B. Tonbandaufzeichnungen von Interviews – verschriftet und streng sequenziell interpretiert. Diese Sequentialität stellt einen zentralen Aspekt der Methode dar: Es wird versucht, die reale Entfaltung der Struktur einer sozialen Praxis, ihre Reproduktion oder Transformation, in ihrer Sequentialität unter Rekurs auf die dabei faktisch in Anschlag kommenden Regeln nachzubauen, im Sinne des Wortes zu ‚rekonstruieren‘. Konstitutiv für das Verfahren der Objektiven Hermeneutik ist die umgangssprachliche Formulierung. Die Rekonstruktion soll in der Sprache des Falles geschehen, man soll sich dem Gegenstand anschmiegen, so Oevermann. Um jedoch nicht in Zurechnungen von Schuld und Verantwortung zu verfallen, muss dieser „umgangssprachliche Subjektivismus theoriesprachlich übersetzt werden“ (Oevermann u. a. 1979: 360). Außerdem wird der Fall in seiner Besonderheit

⁵⁶ Vgl. hierzu Strauss 1994: 172 f.

⁵⁷ Der Textbegriff ist dabei sehr weit gefasst und schließt alle wie auch immer geartete Objektivationen sozialer Praxis mit ein (d. h. auch solche Gegenstände oder Spuren, die in sich keinen linguistischen Charakter haben). Allgemein gilt als Text also jede irgendwie geronnene Form sozialer Praxis. Deshalb spricht man in diesem Zusammenhang auch von „Protokollen sozialer Praxis“ (Garz/Kraimer 1994, Oevermann u. a. 1979).

nicht einfach wiederholt oder paraphrasiert, vielmehr wird in der Rekonstruktion des Falles gleichzeitig seine Besonderheit wie seine Allgemeinheit herausgearbeitet.

Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass menschlicher Kommunikation – im Unterschied zur Kommunikation subhumaner Gattungen – Sinn, so wie er sich primär in der Sprache ausdrückt, eigen ist⁵⁸. Dieser Sinn ist darüber hinaus durch allgemein gültige Regeln erzeugt. Umgekehrt wird also die soziale Welt als sinnstrukturiertes, regelgeleitetes Handeln vorausgesetzt. Eine aus der Sprechakttheorie stammende Unterscheidung ist dabei wesentlich (Searle 1971). Searle unterscheidet zwischen konstitutiven und regulativen Regeln. Regulative Regeln sind in diesem Sinne solche, die eine vorgängige Praxis regulieren, wie etwa die Regeln des Straßenverkehrs. Konstitutive Regeln schaffen hingegen gleichzeitig die Praxis, die sie regulieren. Analytisch sind sie den regulativen Regeln vorgängig, sie erfordern allgemeine Geltung und sind im Sinne konstitutiver Regeln jeder Interaktion vorgängig⁵⁹. Wenn hier von der Allgemeinheit der Geltung der Regeln die Rede ist, so ist dies zu differenzieren von der Frage ihrer Reichweite. Diese ist abhängig von der Art der jeweiligen Regel. Entsprechend gibt es Regeln mit universeller Reichweite – wie z. B. Regeln der Universalgrammatik (Chomsky 1969), aber auch eher gesellschaftliche Regeln wie z. B. das Inzesttabu (Lévi-Strauss 1986) – sowie Regeln mit begrenzter Reichweite aufgrund ihrer Gesellschafts- oder Milieuspezifität. Im Gegensatz zu Naturgesetzen zeichnen sich Regeln dadurch aus, dass man von ihnen abweichen kann, sie sind kritisierbar. Eine gewisse Ausnahme stellen in dieser Hinsicht die universalen Regeln dar. Sie sind deshalb nicht kritisierbar, weil jede Kritik die Geltung der kritisierten Regel selbst in Anspruch nehmen müsste (z. B. Universalgrammatik). Voraussetzung der Wirksamkeit der Regeln in sozialem Handeln ist die Regelkompetenz seitens der Akteure. Wichtig ist hierbei aber, dass es sich um ein Regelwissen handelt, das nicht unbedingt bewusst repräsentiert sein muss – das ist es sogar in den seltensten Fällen. Im Wesentlichen ist es vielmehr ein implizites Wissen, „tacit knowledge“, wie der Philosoph Michael Polany es nennt, das ein intuitives Angemessenheitsurteil bezüglich Regelkonformität und Abweichung erzeugt. Auf dieses Regelwissen stützt sich die Objektive Hermeneutik.

1.4.3.1 Latente Sinnstrukturen

Die spezifische Strukturiertheit eines sozialen Ablaufs ergibt sich aus der Selektivität spezifischer Verknüpfungen. Insofern ist die Struktur prozesshaft. Die Verknüpfungen folgen einem gewis-

⁵⁸ Darüber, wie man Sinn, Bedeutung, oder Zeichenhaftigkeit allgemein in angemessener Weise darzustellen hat, herrscht in der Sprach- und Zeichentheorie durchaus Uneingigkeit. Klar scheint jedoch, dass es dieses Faktum gibt und dass es für menschliche Kommunikation zentral ist. Wichtig dabei ist die Verschränkung von Sinn und Sprache, anders ausgedrückt: Voraussetzung für Sinnhaftigkeit der *conditio humana* ist die Sprache (Peirce 1983)

⁵⁹ In dieser Hinsicht sind Regeln im Grunde das, was Durkheim mit seinen sozialen Tatsachen gemeint hat aber gleichzeitig noch nicht fassen konnte: Eine eigenständige Realitätsebene, die nicht auf Subjektivität reduzierbar ist (vgl. Durkheim 1995a: 105 ff.). Regelgeleitete Interaktion ist die Grundeinheit der Soziologie, die der Subjektivität analytisch vorgängig ist (vgl. auch die Bedeutung des ‚social act‘ als Grundvoraussetzung von Subjektivität bei George Herbert Mead (Mead 1995).

sen Muster, das sich wiederholt bzw. reproduziert. Indem sie seine im Text protokollierte reale Entfaltung unter Rückgriff auf die real wirksamen Regeln gleichsam nachbaut, versucht die Sequenzanalyse diese Muster zu erkennen und zu verstehen. Dabei gilt es zu bedenken, dass ein Fall niemals vollständig auf Reproduktion festgelegt ist, es besteht prinzipiell die Chance einer Transformation der Struktur. Die Bedingungen und Spielräume der Transformation angeben zu können, beansprucht die Objektive Hermeneutik. Die objektive Strukturiertheit eines sozialen Ablaufs⁶⁰ ist nun zu unterscheiden von den Vorstellungen bzw. der mentalen Repräsentation der beteiligten Akteure⁶¹. Deshalb spricht Oevermann von latenten Sinnstrukturen. Mittels des Verfahrens der Objektiven Hermeneutik vertritt Oevermann den Anspruch, einen empirischen Zugang zum sozial Unbewussten, d. h. zum Unbewusstsein des Interaktionssystems zu gewinnen (Bohnsack 2003: 91).

1.4.3.2 Sequenzanalytisches Verfahren

In der sequentiellen Feinanalyse interpretiert die forschende Person über den äußeren Kontext hinaus die Art des Interaktionstypes (Lamnek 1993b). Sie berücksichtigt dabei weder äußeren noch inneren Kontext. Jeder Interaktionsbeitrag wird Schritt für Schritt analysiert. Nach Lamnek beinhaltet dies das eigentlich inhaltsanalytische Vorgehen. Oevermann gliedert das Verfahren der Feinanalyse in 9 Ebenen mit den jeweiligen Bezeichnungen 0–8. Diese sind keinesweg hierarchisch aufgebaut und sie brauchen, ja sie sollen nicht starr angewandt werden. Die Einführung der Ebenen dient lediglich der Durchführung einer exakten Untersuchung und ist heuristisch sinnvoll, weil dadurch die Explikation sorgfältiger und sicherer gemacht werden kann. Im Durchlauf der Ebenen werden zunächst vorausgehende Kontexte expliziert (Ebene 0), Bedeutungen des Interakts gemäß dem Wortlaut der begleitenden Verbalisierung paraphrasiert (Ebene 1), Intentionen expliziert (Ebene 2) und objektive Motive und deren objektive Konsequenzen herausgestellt (Ebene 3). Weiter wird die Funktion des Interakts und seine sprachlichen Merkmale charakterisiert (Ebenen 4 und 5), durchgängige Kommunikationsfiguren extrapoliert (Ebene 6) und schließlich allgemeine Zusammenhänge aufgezeigt (Ebene 7). Zum Schluss schlägt Oevermann eine unabhängige Prüfung der auf der Vorebene formulierten, allgemeinen Hypothesen anhand weiterer Fälle vor, die via theoretical sampling ausgewählt werden sollen (Ebene 8) (Oevermann 1983).

Wesentlich dabei ist, dass in der Sequenzanalyse der gesamte Zusammenhang aufeinanderfolgender Interaktionen im Brennpunkt steht. Die Herausarbeitung der Differenz zwischen der sub-

⁶⁰ Daher auch der Begriff „objektive Hermeneutik“. Nicht die Objektivierung der Methode, sondern gemeint ist vielmehr, dass der Gegenstand derart rekonstruktiv erschlossen werden soll, dass eben objektive Strukturen sichtbar werden, unabhängig von den subjektiven Intentionen der Beteiligten (vgl. Bohnsack 2003, Lamnek 1993a, Oevermann u. a. 1979).

⁶¹ Deshalb ist es laut Oevermann verfehlt, die Bedeutung eines Textes durch Rückschlüsse über die Intentionen, über Motive, Erwartungen oder auch Wertorientierungen des Produzenten erschließen zu wollen (Bohnsack 2003: 92 f.). Marx' Leitsatz kommt hierin zum Tragen: „Es ist nicht das Bewusstsein des Menschen das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt“.

ektiv-intentionalen Repräsentanz und den dahinter liegenden latenten Sinnstrukturen wird fokussiert. Insofern muss zuerst der Frage nachgegangen werden, inwieweit eine durchgängige Interaktionssequenz eine durchgängige latente Sinnstruktur aufweist. Wie weiter oben erwähnt haben latente Sinnstrukturen eine sich ständig reproduzierende Struktur, ihr Begriff ist nicht an die Wirksamkeit in der konkreten Situation gebunden. So muss die fallspezifische Individualität von innen heraus interpretiert werden, dann erst ist ihr Ausdruck dem Fall gemäß und wird nicht von außen an ihn herangetragen. Zuletzt konstatiert Oevermann die Notwendigkeit, so lange wie möglich davon auszugehen, dass die Motivierung einer Äußerung im Bereich des Normalen liegt. Erst dadurch lassen sich gesicherte Vermutungen über die Besonderheit eines Falles machen (Oevermann u. a. 1979).

1.4.4 Integration der Fallstrukturhypothese

„Aus unterschiedlichen Perspektiven schauen unterschiedliche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen auf ein Identisches, einen Fall, und rekonstruieren dessen Strukturgesetzmäßigkeiten, die in einer Hinsicht je nach Perspektive variiert, in anderer Hinsicht jedoch um einen identischen Kern kreist. Dieser identische Kern ist jener, der nach universellen Regeln strukturiert und eben nicht beliebig ist“ (Hildenbrand 1999: 61). Diesen identischen Kern herauszukristallisieren ist Ziel und Absicht der abschließenden Fallstrukturhypothese. Die Darstellung des zentralen Musters eines Falles wiederum ist Ergebnis der Hypothesenintegration. Prinzipiell geht die Integration von Konzepten zu einer zentralen Strukturhypothese Hand in Hand mit der Formulierung von Memos und Konzepten. Voraussetzung hierfür ist die konsequente strukturalhermeneutische Analyse, da von Anbeginn an in Zusammenhängen gedacht wird⁶² (a. a. O.: 62). An dieser Stelle soll dabei auf die immer wieder erwähnte Besonderheit der Grounded Theory wie der Objektiven Hermeneutik als Kunstlehre verwiesen werden. Oevermann und Strauss betonen immer wieder, dass allein die handwerkliche Kenntnis der Vorgehensweise nicht ausreicht, um eine Fallstruktur zu heben (Oevermann u. a. 1979, Strauss 1994). Gleichmaßen wichtig erscheint die Notwendigkeit der Inspiration. Ähnlich dem Künstler, der einerseits sein Handwerk beherrschen muss, bedarf es der Einfallskraft, der Imagination, um letztlich unter Rückgriff der Kunstlehre die Fallstrukturhypothese erkennen zu können (Hildenbrand 1999: 61). Wenn die Fallstruktur in sich schlüssig ausgearbeitet ist, d. h. wenn sowohl die Konzepte als auch ihrer Bezüge und Beziehungen zueinander expliziert sind, ist die Fallstrukturintegration und ihre Darstellung in Form einer Fallmonografie vollständig. Der Grad der Differenziertheit der Darstellung hängt dabei vom Forschungsthema ab.

In der im Folgenden gewählten Darstellungsform wird an Hildenbrands Vorschlag angeknüpft. Anders als es Oevermann in und mit seitenlang abgedruckten Sequenzanalysen, die er mittels

⁶² Dabei gilt es zu erinnern, dass sowohl die Grounded Theory als auch die objektive Hermeneutik Verfahren des ständigen Vergleiches sind.

theoretischen Exkursen untermauert, demonstriert (Oevermann 1988), vertritt Hildenbrand die Meinung, dass die Plausibilität der Interpretationen auch gewährleistet werden kann, wenn die Darstellung kürzer gehalten wird und wesentliche Elemente der Fallstrukturhypothese exemplarisch anhand von Material und dessen Analyse verdeutlicht werden (Hildenbrand 1999: 64).

Immer gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass Fälle sich gleichsam unter der Hand ändern können. Strukturen werden nicht nur reproduziert, ebenso transformieren sie sich. Mit anderen Worten: Fälle sind immer zukunfts offen. Im Anschluss an Oevermann warnt Hildenbrand in dieser Hinsicht davor, Fälle zu „kasernieren“ und rät im Zusammenhang mit Familienstudien: „Und schließlich hilft gegen das Kasernieren von Familien in Fallstrukturhypothesen, wenn sie bei der Rekonstruktion von Fallstrukturen nicht fanatisch nach Pathologischem suchen, das der Familie *nachgewiesen* wird, sondern vorurteilsfrei die Lebenspraxis dieser Familie rekonstruieren und im übrigen dieser Lebenspraxis gegenüber bescheiden sind“ (Hildenbrand 1999: 64, Hervorhebung im Original). In der Durchführung der folgenden Fallstudie soll dieser Rat beherzigt werden.

2 Fallstudie: Niklas A.

Die Sichtweise des Teilnehmers und seine ganz spezifische Deutung der ihn bedingenden situativen Umstände zu kennen, um ihn auf dem Wege des individuellen Lernens optimal begleiten zu können, ist Voraussetzung der Ermöglichung eines individuellen Lernprozesses, so die These der vorliegenden Arbeit. Es reicht dabei nicht aus, lediglich den Verlauf des institutionellen Lernens zu betrachten. Erst die Analyse der Biografie, die eingebettet ist in die Geschichte der Herkunftsfamilie einerseits und der selbst gegründeten Kernfamilie andererseits, in Zusammenschau mit der Rekonstruktion der im Interview transportierten latenten Sinnstruktur, bietet die Möglichkeit, dem Lernen eines Individuums näher zu kommen. Weil die Analyse auf eine fundierte, objektive Grundlage aufbaut⁶³, kann von dieser Warte aus individuelles Lernen unter Rückgriff auf in der beruflichen Erwachsenenbildung zur Verfügung stehenden Mittel und Instrumente auf den Weg gebracht werden. Was im Folgenden geleistet werden soll, ist deshalb das exemplarische Herausarbeiten der Strukturproblematik an einem speziellen Fall sowie die Formulierung von Überlegungen darüber, in welchem Sinnzusammenhang die Fallstruktur mit dem Lernen der spezifischen Person steht. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte sollen darüber hinaus Überlegungen angestellt werden, wie die Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung und im Speziellen

⁶³ „Objektiv“ deshalb, weil mittels den Instrumenten Grounded Theory und Objektive Hermeneutik die latenten Sinnstrukturen und Deutungsmuster transparent gemacht werden und es weder der Selbsteinschätzung des Lerners noch der subjektiven Wahrnehmung der Lehrperson bzw. des Lernberaters überlassen wird, wie er die Lernperson sieht.

der Lernberatung für den Prozess individuellen Lernens der untersuchten Person fruchtbar gemacht werden können.

2.1 Einleitende Angaben zur Person

Niklas A. ist Teilnehmer einer die berufliche Weiterbildung vorbereitenden Maßnahme am Berufsförderungswerk Schömburg. Von Beruf ist er Gas- und Wasserinstallateur, den er jedoch aufgrund eines Burnout-Syndroms seit 2004 nicht mehr ausüben kann⁶⁴. In einem Zeitraum von zwölf Wochen soll Niklas zusammen mit einer Gruppe anderer Teilnehmer die Möglichkeit haben, einen neuen Lernprozess zu beginnen und dabei sowohl schulisches Know-how wie etwa Mathematik und Deutsch aufzufrischen als auch neue Kompetenzen wie z. B. Computerkompetenz, Kommunikations- und Präsentationskompetenz auszubilden. Letztlich verfolgt die so genannte „Rehavorbereitung“ aber auch und vor allem die Idee, das Lernen zu lernen und so der eigentlichen beruflichen Weiterbildung zu einer optimalen Basis zu verhelfen.

Wie im Methodenkapitel ausgeführt, werde ich insofern zunächst die Großeltern- und Elterngeneration aus Niklas' Familie unter Rückgriff auf die objektiven biografischen Daten analysieren. Im Hinblick auf die Frage nach Niklas' Partnerwahl und Gründung einer eigenen Familie muss darüber hinaus ebenfalls und in einem weiteren Schritt die Familie Martinas, der Ehefrau Niklas', ins Visier genommen werden. Zuletzt wird die Kernfamilie des Ehepaares im Hinblick auf die gegebenen Daten beleuchtet. Im Dienste einer besseren Lesbarkeit sollen Zwischenbetrachtungen an gegebener Stelle die gewonnenen Überlegungen zur Fallstruktur verdichten. In dem daran anschließenden Verfahren der Interviewanalyse werden die gewonnenen Ansichten überprüft und gegebenenfalls falsifiziert. Die Verknüpfung der jeweiligen Rekonstruktionsergebnisse ermöglichen schließlich die Integration einer umfassenden Fallstrukturhypothese.

⁶⁴ Informationen zu seiner Krankengeschichte wurden neben Hinweisen durch den Interviewten selbst aus der im Berufsförderungswerk angelegten Akte entnommen. Hierzu lag das Einverständnis Niklas' vor. Zur Diagnose „Burnout Syndrom“ vgl. Burisch 2006.

2.2 Genografische Annäherung an den Fall⁶⁵

2.2.1 Herkunftsfamilie väterlicherseits: Die von Hans und Maria gegründete Familie

Hans

1912 geboren, hat Hans den Ersten Weltkrieg als Kind erlebt, den Zweiten als Erwachsener, bei Kriegsbeginn 27-jähriger Mann. Er lebt in A-Dorf, einer kleinen Gemeinde in ländlichem, bis heute bäuerlich geprägtem Gebiet. Wie die gesamte Gegend ist A-Dorf zum großen Teil katholisch. Zu seiner Gemarkung gehören drei weitere Teilorte, wodurch A-Dorf an eine Kleinstadt angrenzt.

Über Hans' Tätigkeit zum Broterwerb ist wenig bekannt. Der Enkel Niklas nimmt lediglich an, dass sein Großvater „irgend etwas Handwerkliches“ getan haben muss, hatte er doch eine Art Hobbywerkstatt, in der er mit Holz arbeitete.

Maria⁶⁶

Hans verbindet sich mit der ebenfalls aus A-Dorf stammenden Maria. Die Namensgleichheit mit der Mutter Jesu rückt die katholische Ausrichtung des Dorfes und der gesamten Gegend ins Zentrum der Betrachtung. Zeugnis seiner katholischen Tradition und Frömmigkeit ist die im 18. Jahrhundert in einem Teilort errichtete Kapelle, die dem Vieheiligen St. Patricius gewidmet ist.

Rauscher weist darauf hin, dass ein wichtiger Glaubensinhalt im Katholizismus die Marien- und Heiligenverehrung darstellt. Sie dienen den Glaubenden als Vorbilder, die Beschäftigung mit ihnen soll hilfreich sein. In besonderem Maße gilt dies für die Verehrung Marias, der ein eigener Kult gewidmet ist: die so bezeichnete „Hyperdulie“. Insgesamt gelten alle Heiligen als Fürsprecher bei Gott und verweisen auf die universale Heilsmittlerschaft Christis⁶⁷ (Rauscher 1990).

⁶⁵ Vgl. hierzu die Genogramme der Familien A., B. und A./B.–A., die im Anhang abgebildet sind. In der folgenden Darstellung sind die Orte des Geschehens sowie die Namen der Personen grundsätzlich anonymisiert. An drei Stellen jedoch erschien es mir aus Gründen der Methodentreue und der Verpflichtung zur einwandfreien Rekonstruktion der latenten Sinnstruktur gegeben, Ausnahmen vom Grundsatz der Anonymität zu machen. Dieses geschah jedoch nicht ohne das Einverständnis von Niklas A. und wird an gegebener Stelle gekennzeichnet.

⁶⁶ Um die Sinnstruktur des Namens nicht zu verfälschen, wurde beim Interviewten um Einverständnis gebeten, „Maria“ nicht zu anonymisieren. Aufgrund der Häufigkeit des Vornamens erscheint die Anonymität der Familie dennoch gewährt.

⁶⁷ Die katholische Morallehre setzt darüber hinaus die Ehe- und Sexualmoral in den Mittelpunkt der Betrachtung und Auseinandersetzung. Die Zusammengehörigkeit von Sexualität, lebenslanger Treue und Fortpflanzung impliziert die Wendung gegen Scheidung und künstliche Empfängnisverhütung. Der katholisch Glaubende sieht Gott als Schöpfer, der aktiv in die Welt eingreift. Sein Handeln ist nach menschlichen Maßstäben dabei nicht komplett begreifbar (Rauscher 1990).

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht wirken konfessionelle Milieus auch dann noch auf persönliche Verhaltensmuster, wenn die eigentliche kirchliche Bindung bereits nicht mehr bewusst empfunden wird. Im Vergleich zwischen Protestantismus und Katholizismus diskutiert Weber eindrücklich das Entstehen unterschiedlicher Arbeitsethiken und Haltungen zu und gegenüber der Berufstätigkeit durch das Zugrundelegen eines bestimmten Verständnisses von Glauben und Religion. Katholizismus erscheint in diesem Zusammenhang vor allem als eine Sinnkonstruktion der Gottergebenheit (Weber 1972 und 1993).

Eine Familie in einer katholischen Region zu Beginn des 20. Jahrhunderts nennt ihre Tochter also Maria, wenn sie selbst im katholischen Glauben verankert ist, nicht jedoch, wenn sie sich davon abkehrt. Durch die Namensgebung erhofft sich die Familie Gottes Beistand und Wohlwollen. So wie das symbolische Kreuz in den Wohnräumen, soll der Name „Maria“ Böses abwenden und die Familie vor Gott als „recht“ erscheinen lassen.

Hans und Maria werden Eltern von neun Kindern

Gemeinsam gründen Hans und Maria eine Familie, Hans ist dabei ca. 24-jährig, Maria 18 Jahre alt. Innerhalb von 14–16 Jahren bekommen sie 9 Kinder. Die hohe Kinderanzahl ist für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts durchaus nicht ungewöhnlich. Nachdem jedoch Hans und Maria selbst in den Wirren des 1. Weltkrieges groß wurden und erlebten, welche Not ein Krieg über Dorf und Familie bringen kann, zeigt die Gründung einer Familie im Krieg, dass für die A.'s die Zukunft prinzipiell offen ist. Weltgeschichtliche Ereignisse, so bedeutend sie auch waren, haben keinen Einfluss auf das generative Verhalten dieses Ehepaares. Möglicherweise ist es auch Ausdruck eines starken Gottvertrauens, während des 2. Weltkrieges eine so große Familie aufzubauen und so viele Kinder zu bekommen, womit sich Hans und Maria jedoch inmitten der Normalität der damaligen Gesellschaft befinden. Marias Name, so kann man jedoch feshalten, ist gleichsam Programm: In neun Fällen wird sie Mutter.

Zwei verstorbene Kinder

Aufgrund des Krieges und der von Armut und Zerstörung geprägten Nachkriegszeit wird das Ehepaar Hans und Maria jedoch Mühe gehabt haben, sich und die Kinder schadlos durchzubringen. Zwei ihrer Kinder sterben im Kindesalter. Man kann sich vorstellen, dass es in Zeiten der Armut und des Krieges nicht unüblich ist, selbst bei schwerer Krankheit auf ärztliche Hilfe zu verzichten⁶⁸. In vielen Fällen fehlten hierzu auch die finanziellen Mittel. Sowieso war der Tod im Krieg allgegenwärtig und so kann man es als Zeichen der Zeit sehen, dass eben auch Kinder davon nicht verschont bleiben.

Auffällig ist dabei aber, dass Niklas keinerlei Angaben über die verstorbenen Kinder machen kann. Weder zu ihrem Geburtsjahr noch zu ihrem Geschlecht, noch zur Ursache des Todes kann er sich äußern und dies, obwohl die Verstorbenen seine Tanten bzw. Onkel wären und er, wie es sich später zeigt, etwa im Hinblick auf Geburtsdaten in seiner Schwiegerfamilie sehr präzise Auskunft geben kann. Wie kann das Löschen der kindlichen Todesfälle aus dem Familiengedächtnis verstanden werden? Eine mögliche Lesart könnte ein Verschulden der Todesfälle durch Dritte oder das Tragen einer Mitschuld sein. Denkbar wären dabei z. B. Unfälle, die Erwachsene hätten verhindern können oder die durch das Handeln Erwachsener erst geschahen. Die Frage

⁶⁸ Darüber schreibt Ralph Giordano eindrucksvoll in seinem Buch „Erinnerungen eines Davongekommenen“. Selbst in Großstädten wie z. B. Hamburg, wo die Ärztedichte um einiges höher lag als auf dem Lande, gehörte es in weiten Teilen der Bevölkerung zur Ausnahme, Kinder, aber auch Erwachsene, selbst bei großer Not einem Arzt vorzustellen (Giordano 2007).

der Schuld entspräche dann dem Grund des Schweigens. Allerdings wäre es in diesem Falle wahrscheinlich, dass die Familienmitglieder der nachfolgenden Generation, die ja diese Schuld selbst nicht tragen, dazu neigen würden, die Todesursachen auszuleuchten, das Geschehene zu rationalisieren und die Schuld damit entweder zu relativieren oder als vergangen zu deklarieren. Unwahrscheinlich wäre jedoch, dass das Familiengedächtnis darüber nichts weiß.

Möglicherweise zeigt der Umgang mit dem Tod der beiden Kinder aber auch die Ergebenheit der Familie in Gottes Entscheidungen im Sinne: Was Gott gibt, soll man nehmen und auch annehmen – so wie etwa der zahlreiche Kindersegen -, was er nimmt, soll, ja das muss man ihm geben. Man nimmt die Dinge aus Gottes Hand ohne nachzufragen oder sie gar in Frage zu stellen.

Die Erstgeborene⁶⁹: Brigitte

Brigitte ist um das Jahr 1936/1937 geboren. Als Tochter ist die Erstgeborene zwar zunächst kein Stammhalter, sie kann aber später die Mutter im Haushalt und in der Betreuung der zahlreichen jüngeren Geschwister unterstützen. Traditionsgemäß heiratet sie und verbleibt im elterlichen Wohnort.

Es wäre für die Zeit nichts Untypisches, hätte sie keinen Beruf erlernt und würde sie irgendwo als Angelernte arbeiten. Man wird angenommen haben, dass sie ohnehin heiratet und dann versorgt ist, auch ohne eigenen Beruf. Dass sie später Verkäuferin ist unterstützt die Überlegung, dass sie einer Erwerbsarbeit in einem Bereich nachgeht, in dem man ohne Ausbildung unterkommen kann.

Die Söhne: Edwin, Hubert, Gerhard und Klaus

In jeweils kurzen Abständen werden die Brüder Edwin ca. 1938/39, Hubert ca. 1940/41 und Gerhard 1942 geboren. Einige Jahre später, zwischen 1945 und 1950 folgt die Geburt Klaus'. Weil die Reihenfolge und die Geburtsjahre der ersten drei Söhne genau genannt werden konnten, kann man davon ausgehen, dass die beiden verstorbenen Kinder nach Gerhard und vor den zuletzt geborenen Zwillingsschwestern, deren Geburtsjahr ca. 1952 ist, geboren wurden. Ob sie jedoch vor oder nach Klaus oder eines vor und eines nach Klaus kamen, ist nicht genauer zu bestimmen. Betrachtet man die Berufswahl der drei erstgeborenen Söhne, so zeigt sich, dass Edwin Kaufmann wird bzw. als Kaufmann tätig ist. Ähnlich seiner älteren Schwester Brigitte widmet er sich dem Verkauf und Einkauf, Handel wird zu seinem Beruf. Wie weiter oben in Betracht gezogen, übernehmen aber in traditionellen Familien in der Regel die erstgeborenen Söhne die berufliche Orientierung des Vaters. Im Hinblick auf Edwins Berufswahl wäre es dann eben doch möglich, dass Hans sich neben Hilfsarbeiten auf dem Bau und im Handwerk als Händler – das heißt im „Verkauf“ – versucht hat. Vielleicht ermöglichte diese Tätigkeit, den Broterwerb auch in schlech-

⁶⁹ Im Hinblick auf die Rekonstruktion der Geschwisterpositionen und ihre Bedeutungen für Deutung und Handeln der Individuen vgl. z. B. Toman 1980, Prekop 2000 und Frick 2004.

ten und kalten Jahreszeiten zu sichern, dann, wenn auf dem Bau und in weiten Bereichen des Handwerks die Arbeit ruhen muss. Für die Zeit, das Milieu und die Geschwisterposition Edwins wäre es zwar erklärungsbedürftig aber möglich, dass Edwin diesen Beruf wählte, um sich vom Vater und der Familie abzugrenzen. Vorstellbar wäre außerdem auch, dass Edwin in der Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs Anfang der 50er Jahre versucht, mit der sich abzeichnenden Modernisierung mitzugehen und sich deshalb auf eine andere Fährte begibt, als es der Vater getan hatte. Dies würde weiter für eine prinzipielle Offenheit der Familie gegenüber Neuem sprechen, wie sie bereits oben angedacht wurde.

Diese mögliche prinzipielle Offenheit scheint aber durch Tradition abgesichert zu sein. So korrigieren die nachfolgenden Söhne Hubert, Gerhard und Klaus Edwins Berufswahl und werden Handwerker.

Hubert geht auf den Bau und wird Maurer. Die Tätigkeit des Maurers ist nach dem Krieg eine wichtige und sichere Sache, Maurer sind maßgeblich und unersetzbar am Wiederaufbau beteiligt. Gerhard jedoch wird Gas- und Wasserinstallateur. Auch diese Berufswahl ist zukunftssträftig: Werden viele Häuser gebaut, braucht man auch Fachleute für Gas und Wasser. Angesichts der technischen Entwicklung erfordert dieser Beruf aber eine ständig Weiterentwicklung und Weiterbildung. Diese Entwicklung zeichnet sich bereits ab, als Gerhard seinen Beruf erlernt, also Mitte bis Ende der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts. Auch der jüngste Sohn Klaus bleibt im Handwerk und wird Elektriker.

Die Berufswahl der Brüder entspricht zunächst einer traditionellen Orientierung im ländlichen Raum. Sie scheint außerdem einer Teilorientierung am Vater geschuldet, etwas bis heute und vor allem in Arbeiter- und Handwerkermilieus Typisches.

Dagegen zeigt sich im Leben der Brüder in einem anderen wesentlichen Bereich eine extreme Abkehr von der in ihrem Sozialmilieu verankerten Tradition: Während alle vier Brüder heiraten, werden drei dieser Ehen geschieden⁷⁰. Edwins Scheidung wird bereits nach einem Jahr Ehe vollzogen, Huberts Scheidung, als sein Sohn ca. 15 Jahre alt ist und Gerhards Ehe endet nach ca. 24–26 Jahren. Die drei geschiedenen Brüder verbleiben dabei ganz traditional entweder im Herkunftsort, mindestens aber in der Region. Allein Klaus, der Jüngste, schlägt aus der Reihe: Er heiratet und geht deshalb in die Schweiz und ist bis heute ungeschieden⁷¹.

Gerhard, Vater von Niklas

1942 tritt Gerhard in einer gesellschaftlichen Krisenzeit ins Leben. Zu diesem Zeitpunkt gibt es in der Familie bereits drei kleine Kinder im Alter von höchstens 5 bis 6 Jahren, sodass man für das einzelne Kind kaum Zeit gehabt haben wird. Weiter kann angenommen werden, dass schon we-

⁷⁰ ... was hinsichtlich der katholischen Morallehre auffällig ist. Diese Auffälligkeit wird an anderer Stelle unter dem Aspekt „Scheidung der Ehe von Erika und Gerhard“ näher betrachtet.

⁷¹ Hier soll lediglich im Hinblick auf die Abkehr von der traditionellen Orientierung der jüngere Klaus erwähnt werden. Eine ausführliche Rekonstruktion der dahinter liegenden Sinnstruktur erfolgt im weiteren Verlauf des vorliegenden Textes.

nige Jahre nach Gerhards Geburt ein weiteres Kind geboren wird, eines der beiden Kinder, die schon früh versterben. Was bedeutet diese Konstellation für Gerhard? Von Anfang an muss Gerhard die Liebe und Zuwendung der Eltern teilen, einmal, weil außer ihm noch drei weitere kleine Kinder die Zuwendung der Eltern brauchen, zum anderen aber auch, weil die Trauer um das verstorbene Kind weitere Aufmerksamkeit beansprucht. Wenn außerdem der Tod eines weiteren Kindes nach Gerhards Geburt eingetreten ist, verstärkt sich diese Situation. So muss er früh lernen, alleine mit den Geschwistern und mit wenig Zuwendung und Unterstützung der Eltern zurechtzukommen. Andererseits jedoch bleibt er das Nesthäkchen, denn die ihm seinen Platz streitig gemacht hätten, sterben weg. Ebenso wäre es also möglich, dass man sich Gerhard ganz besonders stark zuwendet, um Todesfälle besser zu verkraften. Dann gewänne Gerhard aber Zuwendung lediglich unter der Bedingung des Versterbens Nachkommender. Die Liebe, die man ihm schenkt, bekommt er insofern nur zum Preis des Todes zweier Geschwister, zweier Schwächerer, zweier die nicht stark genug waren, um zu leben, so wie er. Das würde bedeuten: Die empfangene Liebe ist geknüpft an fragile Bedingungen, die er selbst nicht beeinflussen kann. Nur weil jemand gestorben ist, wird er so sehr geliebt, sozusagen stellvertretend für die Toten. Trifft diese Lesart zu, muss es ihn um so härter treffen, als Klaus geboren wird und ihn vom Sockel stößt⁷². Der nämlich ist jetzt der Retter, er macht den Tod vergessen, durch ihn kommt neues Leben. Übertragen auf das katholische Milieu in dem die Familie lebt würde das auch heißen: Gott hat die Familie nicht verlassen auch wenn er viel Leid über sie gebracht hat. Er scheint sie auf eine Probe gestellt zu haben, aber, wie man am Leben Klaus' sieht, ist die Familie vor Gott recht. Aus der Sicht Gerhards ist die Geburt von Klaus aber ein herber Schlag. Jetzt bekommt Klaus die ganze Zuneigung der Eltern. Außerdem wird dieser in eine bessere Zeit hineingeboren, der Krieg ist zu Ende, jetzt *muss* es wieder aufwärts gehen. Zwar herrscht Armut, möglicherweise gepaart mit der Enttäuschung über den verlorenen Krieg, aber die Ungewissheit des Kriegsausganges ist vorbei, die Zukunft ist offen.

Auch wenn die Entthronung Gerhards nicht so stark ausgefallen ist, weil, wie in der ersten Lesart angenommen, Gerhard die große Zuneigung gar nicht bekommen hatte, muss es für ihn trotzdem schwer sein anzusehen, dass es Klaus besser geht als ihm selbst, sodass er in jedem Fall eine hohe sozialisatorische Leistung vollbringen muss.

Gerhard macht sich selbstständig

Als Gerhard den Beruf Gas- und Wasserinstallateur ca. 1956 erlernt, ist er 14 Jahre alt. Auch in beruflicher Hinsicht muss Gerhard also früh auf eigenen Beinen stehen. Mit der Wahl seines Berufes übertrifft er dabei nicht nur den beruflichen Status seines Vaters sondern auch die seiner älteren Brüder. Aus der handwerklichen Tradition schert er aber nicht aus. Im Hinblick auf die

⁷² Was Alfred Adler für die Situation des Erstgeborenen schreibt, der durch die Geburt eines Geschwisters entthront wird, was in ihm ein nachhaltig wirksames Trauma auslöst (Adler 1920), kann in vergleichbarer Weise auch für Gerhard gelten. Er ist zwar nicht der Älteste, aber aufgrund seiner besonderen Geburtsposition in der Nähe der verstorbenen Kinder wird er im Hinblick auf die Verkörperung des Lebens durchaus „entthront“.

obige Rekonstruktion Gerhards Entwicklung innerhalb der Familie verwundert es deshalb auch nicht, dass gerade er es ist, der sich in seinem Handwerk 1970 selbstständig macht.

Er nimmt also sein Schicksal selbst in die Hand: Als einziger aus der Geschwisterreihe verlässt er den sicheren Hafen der abhängigen Arbeit, in der man zwar selbst keine Entscheidungen treffen kann, dafür aber auch keine Verantwortung zu tragen hat. Dass er die Haltung des Selbstständigen nicht nur halbherzig übernimmt, zeigt auch der mit dem Geschäftsaufbau verbundene Ortswechsel. In mehrfacher Hinsicht löst er sich damit von traditionellen Mustern seines angestammten Sozialmilieus: der beruflichen Orientierung am Vater, der Verwurzelung im Herkunftsort sowie der Schicksalsergebenheit des katholischen Paradigmas. Ob die späte Scheidung auch auf das Konto der Selbstkonzeptualisierung Gerhards geht, wird später zu analysieren sein.

Dass er jedoch sogar 3-4 Mitarbeiter anstellt demonstriert, dass er nicht nur eigene Selbstständigkeit anstrebt, sondern außerdem die Führung anderer Personen übernimmt.

Jüngster und Ältester zugleich: Klaus

In einer gänzlich anderen Situation wie seine Brüder wird Klaus zwischen 1945 und 1950 geboren, nachdem, wie angenommen werden kann, ein, eventuell auch zwei Kinder in der Familie gestorben waren. In beiden Fällen ist Klaus also einer, der neue Hoffnung mit sich bringt. Im Falle, dass er nach dem Tod beider Kinder geboren wurde, muss diese neue Hoffnung sogar sehr groß gewesen sein. Seine Geburt stellt gleichsam ein Wendepunkt in der Familiengeschichte dar: Leben ist zurückgekehrt, der Krieg ist zwar verloren aber zu Ende, der Blick in die Zukunft ist wieder frei.

Gegenüber seinen älteren Geschwistern scheint er eine privilegierte Stellung zu haben. Als Jüngster hat Klaus Gerhard entthront und ist gleichzeitig auch ein Ältester, denn mit ihm an der Spitze etabliert sich eine zweite Geschwistergruppe. Dass zwei Mädchen – Zwillinge – nach Klaus geboren werden, tut seiner exponierten Stellung keinen Abbruch. Aufgrund ihres weiblichen Geschlechtes stellen sie keine Konkurrenz für ihn dar. Diese komfortable Position, einerseits im Windschatten der Älteren aber doch auch mit Führungsanspruch der Jüngeren, erleichtert ihm möglicherweise das Ausscheren aus der Familientradition und der daraus resultierenden Rollenverpflichtung. Zwar wird auch Klaus Handwerker und erlernt den Beruf des Elektrikers, im Zuge der Vermählung mit einer Schweizerin verlässt er aber die heimatliche Region und zieht in das Land seiner Ehefrau. Dass er darüber hinaus nicht dem Modell des Vaterwerdens folgt, zeigt sein Abwenden von der patrilinearen Tradition. Anders als Gerhard scheint er nicht nur in beruflicher Hinsicht sondern auch in privater, familiärer Hinsicht selbst Schmied seines Glückes sein zu wollen.

Es sieht so aus, als sei ihm das auch gelungen. Nach den Angaben seines Neffen Niklas ist Klaus nicht etwa nur Elektriker, vielmehr spricht dieser von ihm als „Maschinenbauer“, von dem er nicht genau weiß, ob er vielleicht sogar Ingenieur ist. Diese Berufsbezeichnung legt folgende Überlegung nahe: Wäre Klaus tatsächlich Ingenieur, so wäre es wahrscheinlich, dass er auch als

solcher bekannt wäre. Allein aufgrund seiner Ausbildung hätte er dann bereits einen exponierten Status in einer Familie, die sich aus Handel und Handwerkertum, aus Angelernten- und Facharbeiterebene konstituiert. Also ist es anzunehmen, dass er zwar eine Ausbildung auf der Ebene der Facharbeit absolvierte, in seinem Beruf aber so kompetent und anerkannt ist, dass man ihm durchaus eine höhere Ausbildung zutrauen würde.

Die Zwillinge Ute und Gerda

In den Namen der um 1952 geborenen Zwillinge erscheint die Kombination von Tradition und Modernitätsorientierung, wie sie in der Geschichte der Familie A. immer wieder zu Tage tritt erneut: Während der Name Ute für das Neue, Moderne steht, erhält Gerda einen traditionellen, eher altmodischen Namen.

Die beiden Schwestern wählen denselben Beruf und werden Erzieherinnen. Damit nutzen sie die Folie eines klassisch weiblichen Modells für die Wahl ihres eigenen Berufes. Sie verberuflichen nebenbei sozusagen das, was ihre Mutter naturwüchsig, ohne Ausbildung und Gehalt ihr Leben lang gemacht hat und wofür ihr Name in der katholischen Kirche sinnbildlich steht. Trotz des modernen Vornamens Ute bleiben beide Zwillinge damit in der Tradition verankert. Beide bleiben nach der Heirat in ihrem Geburtsort und folgen auch im Hinblick auf Familienstand und Wohnort einem klassisch traditionellen Pfad der Entscheidungen.

2.2.2 Erste Zwischenbetrachtung

Die Analyse der geografischen Daten der ersten und zweiten Generation der Herkunftsfamilie Niklas' erlaubt eine erste Zwischenbetrachtung. So weisen verschiedene Aspekte der Familiengestaltung, wie etwa Heiratsalter, Kinderanzahl, aber auch die fast durchgängige Rückbindung der Familienmitglieder an das Herkunftsmilieu im Hinblick auf die Wahl ihrer Wohnorte sowie die Wahl der Berufe auf eine stark traditionale Orientierung der Familie hin. Mit der Hinwendung zu traditionellen Mustern korrespondiert dabei die Orientierung an patriarchalen Strukturen. Der Mann übernimmt die Führung innerhalb der Familie, an seinen Werten und Entwürfen richtet sich die gesamte Familie aus. Tradition im vorliegenden soziogeografischen Raum ist dabei eng verzahnt und seit Jahrhunderten geprägt durch den katholischen Glauben und die Praxis der katholischen Kirche. Nicht nur der Name „Maria“ verweist auf die enge Verbundenheit der Familie mit dem Deutungshintergrund des Katholizismus, vielmehr evoziert der Umgang mit dem Tod zweier Kinder Überlegungen bezüglich eines mystifizierten, nicht rationalen Deutungshintergrundes, der einer stark am Gottvertrauen ausgerichteten Lebensführung entspringt.

Trotz ihrer Rückwärtsgerichtetheit zeigt die Familie aber immer wieder Elemente, die einer Vorwärtsorientierung Ausdruck geben. Diese spiegeln sich in der nicht einmal durch den Krieg unterbrochenen Geburtenfolge, durch die Etablierung einer zweiten Geschwistergruppe im Anschluss an den Tod zweier Kinder und darüber hinaus an der Wahl moderner Vornamen in eini-

gen Fällen. Auch Gerhards Entschluss zur beruflichen Selbstständigkeit sowie der Lebensentwurf von Klaus sind ohne ein gewisses Vertrauen in die eigene Selbstgestaltungsfähigkeit nicht denkbar. Innerhalb der bis hierher betrachteten Familie ist es jedoch zunächst nur Klaus, dem eine Transformation der Strukturen im Hinblick auf sein gesamtes Leben gelingt. Gerhard dagegen orientiert sich lediglich in beruflicher Hinsicht weg von Althergebrachtem, weg vom Lebensentwurf des Vaters.

Nach diesem kurzen Resümee interessiert nun vor allem Gerhard, der Vater Niklas. Wen heiratet er und wie sieht die Konstruktion seiner eigenen Kernfamilie aus? Es verwundert nicht, dass Gerhard, ähnlich der Partnerwahl seines Vaters, die 5 Jahre jüngere, katholische Erika heiratet, die aus einem benachbarten Dorf stammt und 16-jährig ein Kind erwartet.

2.2.3 Herkunftsfamilie von Erika

Wer ist Erika? Wer sind die Mitglieder ihrer Familie? Welchen Deutungsmustern folgen sie? Welche besonderen Entscheidungen treffen die jeweiligen Personen auf dem Hintergrund allgemeiner Strukturen? Um Erikas Handeln zu verstehen, müssen zunächst ihre Herkunft ins Visier genommen und die objektiven Daten in chronologischer Reihenfolge ausgelegt werden.

Erikas Mutter: Kreszentia⁷³

Als Älteste dreier Brüder wird Kreszentia im Jahre 1919 geboren. Zeit ihres Lebens wohnt sie im katholischen F-Dorf, auf der Grenze zweier Bundesländer liegend, bis sie vor einigen Jahren wegzieht, um bei Niklas und dessen Frau Martina unterzukommen.

In der katholischen Gegend ist ihr Vorname keine Seltenheit, ihn zu verstehen erfordert jedoch einen kurzen Blick in die Geschichte:

Anna Kreszentia, auch der „Engel von Kaufbeuren“ genannt, hieß mit bürgerlichem Namen Anna Höß. Sie machte in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts von sich reden, da ihr in den Gemäuern des bayrischen Klosters Kaufbeuren das sogenannte Siebwunder wiederfuhr: Um sie zu demütigen, hatte die Oberin Kreszentia aufgefordert, mit einem Sieb Wasser aus dem Brunnen zu schöpfen. Wider Erwarten aber hielt das Sieb die Flüssigkeit. Nach weiteren wundersamen Wendungen wurde sie schließlich selbst Oberin des besagten Klosters und wirkte an diesem Platz huldvoll und gottergeben. Kreszentias Seligsprechung erfolgte 1900, der 1956 eröffnete Heiligsprechungsprozess fand sein Ende mit ihrer Heiligsprechung im November 2001 (www.heiligenlexikon.de).

⁷³ Analog der nicht anonymisierten Übernahme des Namens „Maria“ in die Analyse wurde mit dem Vornamen „Kreszentia“ verfahren. Jede Übersetzung hätte nach meiner Überzeugung den mit dem Namen verbundenen latenten Sinn verfälscht. Im Vorwort zu seiner Habilitationsschrift „Die Familie“ macht Tilman Allert entsprechend auf einen von ihm in jungen Forscherjahren begangenen Fehler aufmerksam, nämlich den etymologischen Gehalt eines Namens zu verschenken, indem man die Prämisse der Anonymisierung überstrapaziert und auch dann noch keine Ausnahme macht, wenn die Analyse dadurch unvollständig bzw. lückenhaft wird (Allert 1998). Das Einverständnis des Interviewten ist dabei jedoch unabdingbar und liegt in dem gegebenen Fall vor.

Dass Kreszentia diesen weihvollen Namen erhält, deutet ähnlich der Namensgebung Marias auf eine Verbundenheit mit dem katholischen Glauben bzw. mit der katholischen Kirche hin. Die Hereinnahme des „Engels von Kaufbeuren“ soll der Familie Schutz und Gnade durch Gottes Hand einbringen. Es erinnert an die Darbietung eines Opfers an Gott. Indem die älteste Tochter einen gottgefälligen Namen erhält, stimmt man ihn der Familie gegenüber milde.

Kreszentia wird Mutter dreier Töchter. Während das Geburtsdatum der erstgeborenen Tochter nicht genau bekannt ist, wurden die beiden nachfolgenden Töchter 1945 und 1947 geboren. Über den Vater der Mädchen kann keine Aussage gemacht werden. Weder über Namen und Geburtsjahr, noch über die Umstände seines Weggehens vermag der Enkel Niklas zu berichten. Diese Tatsache legt folgende Überlegungen nahe: Weil Erika 1947 geboren wurde, ist die Möglichkeit, dass der Vater in Krieg oder Gefangenschaft zurückgeblieben ist, unwahrscheinlich. Dieses wäre außerdem nicht schandhaft, dann könnte man von seiner Abwesenheit sprechen und sie müsste nicht verheimlicht werden. Mithin ist es denkbar, dass der Vater unter für die Familie beschämenden Verhältnissen abhanden gekommen ist und es wäre möglich, dass er die Familie verlassen hat. Weil er aus dem Familiengedächtnis gestrichen wird, liegt die Vermutung nahe, dass die wie auch immer geartete Abwesenheit des Vaters für die Familie schwierige Verhältnisse nach sich gezogen haben muss. Weder in wirtschaftlicher noch in sozialer Hinsicht wird es Kreszentia in der Zeit nach dem Kriege leicht gehabt haben. Als alleinerziehende Mutter hat sie es sogar doppelt schwer: Sie muss die gesamte Verantwortung und Arbeit alleine schultern und trägt gleichzeitig noch die Last der Stigmatisierung⁷⁴.

Jedoch als Älteste einer Geschwistergruppe von vier Kindern hat sie vergleichsweise gute Voraussetzungen. Die Sache selbst in die Hand zu nehmen, andere zu führen, das kennt sie schon⁷⁵. Dabei scheint sie sich durchaus mit Blick nach vorne durchzukämpfen. Hierauf deutet auch die für die Region, die Zeit und die soziale Lage der Familie durchaus bemerkenswerte Lebens- und Berufsweltorientierung von mindestens zwei ihrer Töchter.

⁷⁴ Dass „Stigmatisierung“ gravierende Auswirkungen auf die Ausbildung der sozialen sowie persönlichen Identität und damit auf die den Stigmatisierten betreffenden Interaktionen haben kann, darüber schreibt Goffman eindrucksvoll in seinem Buch „Stigma“: „Es scheint auch, dass Diskrepanzen zwischen virtueller und aktueller Identität immer auftreten und immer Spannungsmanagement (im Hinblick auf den Diskreditierten) und Informationskontrolle (im Hinblick auf den Diskreditierbaren) notwendig machen werden. Und wo Stigma sehr sichtbar oder aufdringlich oder über Stammeslinien übertragbar sind, können dann die resultierenden Instabilitäten in der Interaktion eine sehr durchdringende Wirkung auf jene haben, denen die stigmatisierte Rolle übertragen wird“ (Goffman 1975: 170).

⁷⁵ Vgl. hierzu Jirina Prekops Text „Erstgeborene. Über eine besondere Geschwisterposition.“, worin sie anhand zahlreicher Beispiele aus ihrer psychologischen Praxis zeigt, dass ein für Erstgeborene herausstechendes Sozialisationsmerkmal in der Anführung jüngerer Geschwister liegt, was häufig zur Ausprägung gewisser Verhaltens- und Persönlichkeitsausprägungen führt, wie etwa der Neigung zu Führungsverhalten bei gleichzeitig ablehnender Haltung gegenüber Elementen der Anpassung, Kooperation und Unterordnung (Prekop 2000).

Grete und Anni

Wie oben erwähnt, ist das Geburtsjahr der erstgeborenen Grete nicht bekannt, Niklas glaubt lediglich, dass sie vor 1945 geboren ist. Heute lebt sie jenseits der Bundesländergrenze, in der Nähe von A-Stadt, ist dort verheiratet und hat Kinder. Die 1945 geborene Anni dagegen lebt in den USA, wohin sie ihrem Ehemann, einem ehemaligen amerikanischen Soldaten, gefolgt ist. Auch Anni ist Mutter und als Bankangestellte tätig.

Die Jüngste: Erika

1947 geboren, ist Erika die Jüngste in der weiblichen Riege.

15-jährig wird sie schwanger, kurz nach ihrem 16. Geburtstag bringt sie eine Tochter zur Welt. Aus einer katholischen Familie kommend und verwurzelt in einer katholischen Region wird es der gesellschaftlichen Erwartung entsprochen haben, dass der Vater des Kindes, der 5 Jahre ältere Gerhard, Erika heiratet. Anzunehmen ist darüber hinaus, dass Kreszentia über die frühe Mutterschaft der Tochter nicht gerade erfreut gewesen sein wird, hat sie doch selbst schlechte Erfahrungen mit dem Vater ihrer Töchter gemacht. Andererseits, wenn Erika „unter der Haube“ ist wird ihr auch eine Belastung genommen.

Was bedeutet das Fehlen des Vaters für Erika? Ohne Vater aufzuwachsen ist ein Schicksal, das sie mit vielen im Krieg geborenen Kindern, von denen sie ja lediglich einen Altersabstand von zwei Jahren unterscheidet, teilt. Die besonderen Umstände in diesem Falle gehen jedoch einher mit Scham für den Vater und dafür, dass er nicht für die Familie da ist, nicht für die Ehefrau und nicht für die Kinder. Er lässt sie schutzlos zurück in einer wirtschaftlich und sozial desolaten Situation. Dass Erika sich so früh bindet, verweist eventuell auf einen Versuch der Reparatur ihrer sozialen Lage.

Denn bei aller Sorge über die frühe Elternschaft ist Gerhard für Erika keine schlechte Partie. Er ist älter als sie und hat Erfahrung mit jüngeren Schwestern. In seinem Herkunftsort alteingesessen, hat er als Handwerker ein beachtliches Ansehen. Mit seinem katholischen Habitus ist er außerdem Dazugehöriger in dem katholischen Milieu. Dass es in Erikas Herkunftsfamilie jedoch Hinweise auf eine Infragestellung des alleinigen Vertrauens auf Gott gibt, zeigt zum einen den Ausschluss des Vaters aus dem Familiengedächtnis, zum anderen aber auch die Orientierung der Töchter an der Berufstätigkeit und eben nicht nur am Modell der Mutterschaft.

2.2.4 Erika und Gerhard bilden eine Familie

In diesem Bedingungsgefüge wäre es gewagt, würde der fünf Jahre ältere Gerhard aus A-Dorf Erika nicht heiraten. Er kennt dieses Muster einer sehr jungen Elternschaft aus seiner eigenen, auf Gott vertrauenden Familie und so treffen in der Ehe zwischen Erika und Gerhard zwei Menschen aus einem katholisch geprägten, ländlichen Umfeld zusammen.

Während in Erikas Familie der Bruch mit der Tradition jedoch offen ausgetragen wird und eine Nach-Vorne-Orientierung und Selbstverantwortlichkeit auch unter schwierigen Bedingungen zu Tage tritt, findet in Gerhards Familie eine Ausrichtung an Neuem und Modernem nur verhalten statt und ist begrenzt auf wenige Aspekte im Leben wie etwa den Beruf. Das Muster eines katholischen Traditionalismus und ansatzweise aufgestiegenem Handwerkertums scheint zu überwiegen und immer wieder eingefordert zu werden.

Aus ihrer Ehe gehen zwei Kinder hervor. Vier Jahre nachdem Annette geboren wird, folgt die Geburt Niklas. Dass nach Niklas keine weiteren Kinder geboren werden, kann zweierlei bedeuten: Entweder orientieren sich die Eheleute an einem als modern bekannten, zu dieser Zeit aber noch nicht allgemein praktizierten Modell der Zweikindfamilie. Dagegen würde allerdings die frühe Elternschaft der beiden sprechen, die konträr zu einer modernen Auffassung von Familienplanung steht. Eine andere Möglichkeit wäre, dass nachdem ein Stammhalter geboren wurde, die Notwendigkeit der Reproduktion befriedigt ist. Die Gleichzeitigkeit der Familiengründung und der beruflichen Orientierung Gerhards an der Selbstständigkeit macht die zweite Lesart wahrscheinlich. Ist ein Sohn geboren, so ist die Übernahme des Handwerksbetriebes gesichert und die Phase der Familienbildung kann abgeschlossen werden.

Während die kleine Familie zunächst in A-Dorf wohnt, wo Gerhards Familie schon seit Generationen lebt, zieht sie im Zuge der Gründung des Betriebes um in das nur wenige Kilometer entfernte und ca. 1500 Einwohner umfassende B-Dorf. Weil es die Betriebsgründung erfordert, verlässt Gerhard mit seiner Familie also seinen Geburtsort und wagt neben der Gründung einer neuen beruflichen Existenz, die im Hinblick auf die Tätigkeiten innerhalb seiner Herkunftsfamilie ein Novum darstellt, auch einen Neuanfang im Wohnen. Im neu gegründeten Betrieb übernimmt Gerhard das Handwerk, Erika kümmert sich im Büro. Diese klassische Aufteilung der Arbeit verweist auf eine Orientierung der Selbstständigkeit an traditionellen, hundertfach erprobten und bewährten Mustern.

Geschwistergruppe Annette und Niklas

Annette wird geboren als Erika gerade mal 16 Jahre alt, Gerhard 21 Jahre alt ist. 4 Jahre später kommt Niklas. Der Altersabstand entspricht damit einer gängigen Vorstellung im Hinblick auf einen guten Altersabstand zwischen den Geschwistern, was heißt, dass sie sich gegenseitig sozialisieren und nicht etwa wie zwei Einzelkinder aufwachsen. Der Altersabstand ist aber auch nicht zu gering, sodass die Eltern genügend Zeit für die Betreuung in der Kleinkindzeit finden. Auch dass die Familie neben Annette ein weiteres Kind bekommt, entspricht der im ländlichen Handwerkermilieu verbreiteten Meinung, dass unter den Kindern mindestens ein Junge sein muss. Vor allem Gerhard, der den Ehrgeiz hat, einen eigenen Betrieb zu gründen, braucht einen Sohn, der einst den Vater bei der Arbeit unterstützen und den Betrieb übernehmen kann – dann nur bleibt der Lohn von Mühe und Arbeit in der Familie und geht nicht verloren. Nachdem das

zweite Kind ein Junge ist, scheint das Vorhaben erfüllt. Es werden keine weiteren Kinder geboren. Im Hinblick darauf, dass das Modell der Zweikindfamilie in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts noch keineswegs typisch war, verstärkt sich damit die Annahme, dass vor allem der Sohn in der Geschwistergruppe einen klaren Rollenauftrag mit in die Wiege bekommt.

Annette

Innerhalb des traditionellen katholischen Sozialmilieus ist Annette als ältere Schwester dazu prädestiniert, der Mutter im Haushalt und bei der Beaufsichtigung des jüngeren Bruders zu helfen. Als der Vater sich selbstständig macht, ist sie sieben Jahre alt. Von da an ist die mütterliche Identifikationsfigur jetzt nicht mehr nur Mutter und Ehefrau, sondern außerdem berufstätige und dem Ehemann zuarbeitende Partnerin. In Annettes weiterem Lebensentwurf zeigt sich eine grundsätzliche Orientierung an der mütterlichen Rollenkonstellation: Sie wählt einen Büroberuf und verbindet sich mit einem Handwerker, der sich als Schreiner selbstständig macht. Das Paar bekommt jung ein Kind, weshalb es heiratet und in den Herkunftsort des Ehemannes, nach C-Dorf zieht. Annette übernimmt den Lebensentwurf ihrer Mutter fast eins zu eins, wenngleich sie ihr erstes Kind nicht im Teenageralter sondern als 20-Jährige bekommt. Bedenkt man jedoch, dass der „postindustrielle Lebensstil“ (Sieder 1987: 258) mit der Idee der Geburtenbeschränkung und Geburtenkontrolle auch dazu führte, dass das Alter Erstgebärender stetig höher wurde, ist auch Annettes Alter bei der Geburt ihres ersten Kindes als sehr jung zu bewerten. Im Gegensatz zu ihrer Mutter bekommt Annette jedoch drei Kinder, obwohl bereits das zweitgeborene ein Junge ist. Auffällig ist, dass zwischen den ersten beiden Kindern ein Altersabstand von zwei Jahren liegt – das zeigt einerseits den Wunsch nach einem gemeinsamen Aufwachsen der Kinder, könnte aber auch die Idee implizieren, die komplette Kindererziehung in einem Aufwasch zu erledigen. Danach kann man sich dann anderen Dingen widmen, etwa dem Aufbau eines eigenen Betriebes. In dieser Hinsicht ist es erklärungsbedürftig, dass ein drittes Kind erst sechs Jahre später geboren wird. Eine plausible Erklärung wäre, das Kind ist nicht geplant. Dann wäre anzunehmen, dass das Paar, nach einer Phase der Irritation, den Nachzügler in sein Leben integrieren muss, wozu es sich der neuen Situation ein Stück weit anpassen muss. Möglich wäre aber auch, dass sich die Bedingungen oder das Umfeld des Paares derart verändert haben, dass es die Familienplanung überdenkt und entscheidet, erneut Zuwachs zu bekommen. Dann müsste man fragen, welche Funktion erfüllt ein weiteres Kind, auf welche Bedingungen gibt es eine Antwort? Zu einer traditionellen Orientierung würde passen, dass auch dieses Paar von einem Sohn erwartet, dass er in die Fußstapfen des Vaters tritt und später den Betrieb weiterführt. Die Familie hat jedoch bereits einen Jungen. Gibt es aber zwei männliche Nachfolger, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass letztlich wenigstens einer der beiden Söhne den Betrieb übernehmen wird, als dies bei nur einem Sohn der Fall ist. Für die Eltern bedeutet diese Konstellation eine Entlastung: Zeigt einer der Jungen kein Interesse für den Betrieb, ist dennoch nicht alles verloren, ein Ersatz-

mann steht jedenfalls bereit. Der Erwartungsdruck an die männlichen Nachfolger wird verteilt auf vier Schultern.

Niklas

Als einziger Sohn der Familie, der Stammhalter sowohl in familiärer als auch in geschäftlicher Hinsicht ist, genießt Niklas sicherlich ein gewisses Ansehen, andererseits sind die Erwartungen an ihn hoch. Insofern hilft es ihm wenig, dass er als jüngerer Bruder im Windschatten seiner Schwester aufwächst und so werden schon im Kleinkindalter die Erwartungen konkret: Zum Zeitpunkt der beruflichen Verselbstständigung des Vaters ist Niklas gerade 4 Jahre alt. Wenn man bedenkt, dass Selbstständigkeit vorbereitet werden muss – es muss ein geeigneter Standort gesucht und gefunden werden, Risiken müssen bedacht und abgewogen, Maschinen gekauft und Kunden gewonnen werden – so impliziert Selbstständigkeit immer einen Vorlauf von einiger Zeit, möglicherweise von Jahren: Man geht schwanger mit der Idee der Selbstständigkeit. Wird sie dann vollzogen, wurde bereits einiges an Vorarbeit geleistet. Man kann also annehmen, dass Niklas quasi hineingeboren wird in die Selbstständigkeit seines Vaters. Die Erwartungen an ihn als Nachfolger in beruflicher Hinsicht werden demnach von Beginn an an ihn gerichtet sein. In diesem Sinnhorizont vollzieht sich gleichsam Niklas' gesamte kindliche Entwicklung. Weil sein beruflicher Werdegang bereits vorgezeichnet erscheint ist es wahrscheinlich, dass man keine große Anstrengungen in die Ausschöpfung breiter Bildungs- bzw. Ausbildungschancen investiert hat. Ähnlich verbreitet wie die Meinung im Handwerker- und Arbeitermilieu bei der Erziehung und Bildung von Mädchen, nämlich dass diese später ohnehin heiraten und Kinder bekommen und eine gute Bildung und Ausbildung deshalb nicht nur unnötig ist sondern vielmehr an Geld- und Zeitverschwendung grenzt, wird man bei dem Sohn eines selbstständigen Handwerkers sagen, dass dieser sowieso den Betrieb übernehmen wird. Eine nicht auf den Handwerkerberuf gerichtete Bildung und Ausbildung erübrigt sich damit. Auf dem Hintergrund dieser Folie erscheint es normal, dass Niklas die Hauptschule besucht und Gas- und Wasserinstallateur wird. Wie von ihm gefordert, tritt er in die Fußstapfen seines Vaters, die an ihn gerichteten Erwartungen werden erfüllt. Nach Beendigung der Ausbildung verbleibt er jedoch noch zwei Monate im Ausbildungsbetrieb, bevor er dann bei seinem Vater für knapp zweieinhalb Jahre arbeitet. Warum wechselt er nicht gleich zum Vater in den Betrieb? Möglicherweise schafft er sich durch diese zwei Monate noch die Verlängerung des Schonraumes der Ausbildung, dadurch kann er die Anstellung beim Vater hinauszögern.

Dann jedoch kommt es wie es kommen muss: Wie für ihn vorgesehen und wie von ihm erwartet tritt er in ein Beschäftigungsverhältnis beim Vater ein. Nur eineinhalb Jahre später, in seinem 21. Lebensjahr wird er Vater und heiratet, analog dem Lebensentwurf Gerhards. An dieser Stelle seines Lebens orientiert sich Niklas also ganz und gar an der Tradition und an den an ihn gerichteten gesellschaftlichen und elterlichen Erwartungen und Vorbilder.

Jedoch nach insgesamt zweieinhalb Jahren Mitarbeit verlässt er den Betrieb des Vaters und tritt in eine abhängige Beschäftigung in einem anderen Betrieb und an einem anderen Ort ein. Aus der Sicht des Vaters muss Niklas Weggang eine herbe Enttäuschung sein. Zu dieser Zeit beschäftigt er mehrere Angestellte, seine Personalsituation zeigt also, dass er fremder Mitarbeit bedarf und auf die tatkräftige Unterstützung seines Sohnes zählt, zumal der ein wertvollerer Mitarbeiter ist als ein Angestellter: Diesem gegenüber muss Gerhard arbeitsrechtlichen und sozialversicherungsgesetzlichen Regelungen nachkommen, gegenüber seinem Sohn könnte er dagegen geneigt sein, zumindest Regelungen bezüglich Arbeitszeit und Urlaub zu unterlaufen. Wie er selbst wäre Niklas quasi immer im Dienst, wäre – wie für selbstständige Handwerker normal – selten krank und würde sich mit wenig Urlaub im Jahr zufrieden geben⁷⁶.

Aus Niklas' Sicht ist die Beschäftigung bei seinem Vater aber nicht nur verlockend. Zwar würde er auch ohne Berufserfahrung zum Juniorchef avancieren, im Hinblick auf Ansehen und Macht könnte er es also ohne mühsame Aufstiegsarbeit schnell zu etwas bringen. Wahrscheinlich hätte er auch einen höheren Verdienst als in einem Anstellungsverhältnis. Andererseits aber wäre er als Sohn immer nur der Zweite, zumindest solange der Vater noch arbeitet und sein Anspruch auf Freizeit gilt dementsprechend nur dann, wenn ihm der Vater zustimmt.

Vor dem Hintergrund dieser möglichen Überlegungen entscheidet sich Niklas gegen die Nachfolge eines Selbstständigen und für den Status „Angestellter“. Diesen Status erhält er Zeit seines bisherigen Arbeitslebens auch aufrecht, er kehrt nicht wieder zum Vater zurück. Er entscheidet sich aktiv gegen die an ihn gerichteten Erwartungen. Damit entfacht er einen Konflikt mit der Tradition und nimmt in Kauf, seine Eltern, vor allem aber den Vater in hohem Maße zu enttäuschen.⁷⁷ Auch als der Vater die letzten zehn Jahre seiner Selbstständigkeit ohne Mitarbeiter bestreitet, arbeitet Niklas nicht bei ihm. Obwohl er inzwischen über eine gewisse Erfahrung als Gas- und Wasserinstallateur verfügt und darüber hinaus das Ende der Berufstätigkeit des Vaters schon greifbar erscheint, revidiert er seine Entscheidung nicht.

Ein Konflikt zwischen dem, was man die ganzen Jahre von Niklas erwartet hat, worauf man ihn seelisch, moralisch und beruflich vorbereitet hatte und dem Durchsetzen seines eigenen Lebensentwurfes bricht sich Bahn. Es ist ein Konflikt zwischen traditionellen, in der Gesellschaft und im Herkunftsmilieu verankerten Erwartungen und einem individuellen Gestalten der Berufslauf-

⁷⁶ Mit dem Wissen um die typische Arbeitsmoral selbstständiger Handwerker wirbt eine Krankentagegeldversicherung – die hier nicht namentlich erwähnt werden soll – im Internet. Mit folgenden Formulierungen versucht sie, ihre Zielgruppe anzusprechen: „Selbstständig und krank – eine Existenz bedrohende Kombination.“ „Ihr Gehalt zahlen sich Unternehmer selbst – Krankheit bedeutet für sie Einkommensausfall.“ „Für einen kleinen Betrieb steht da schnell (d. h. im Falle von Krankheit, A.Z.) die Existenz auf dem Spiel.“ (www.promotio-basis.de/tipps.php?n)

⁷⁷ In diesem Kontext erscheint die Geburtenfolge Annettes Kinder in einem bestimmten Lichte: Sie will nicht dieselbe Enttäuschung erleben wie ihre Eltern, nachdem ihr Bruder die Erwartungen der Betriebsnachfolge in den Wind schlug. Deshalb bekommt sie ein weiteres Kind- und wie es der Zufall will sogar ein Junge. Hat man zwei Söhne ist die Wahrscheinlichkeit der Betriebsübernahme durch das eigene Fleisch und Blut nahezu gesichert. Im Hinblick auf ihren Bruder bezieht Annette dabei aber klar Position: Auch sie erwartet von Söhnen die Mitarbeit und letztlich die Übernahme des eigenen Handwerksbetriebes.

bahn, die sich manifestiert in der Befreiung aus diesem sozialen Korsett unter Inkaufnahme von Nachteilen – in diesem Falle finanzieller und sozialer Art.

Die in der Familie bekannte Orientierung an der Tradition und die Ergebenheit in Fügungen des Schicksals, wird hier in beruflicher Hinsicht über Bord geworfen zugunsten einer Selbstbestimmung im Leben, die anstelle von Rollenzwang Freiheit im Entscheiden verspricht. Auch Gerhard versuchte in seinem Leben, diese Schicksalsergebenheit zu wenden, indem er sich für die Etablierung eines eigenen Betriebes entschied. Würde Niklas jedoch in die Selbstständigkeit des Vaters eintreten, wäre es für ihn keineswegs eine autonome Entscheidung, sondern vielmehr Schicksalsergebenheit. Das bedeutet, will er der vorgegebenen Tradition und Schicksalsergebenheit entfliehen, muss er in ein abhängiges Beschäftigungsverhältnis eintreten.

Selbstständig zu sein heißt in dieser Hinsicht also, sich gegen die Nachfolge des Vaters zu entscheiden und gerade nicht vom Vater und seinem Betrieb abhängig zu sein. Selbstständig zu sein bedeutet dann, dass er sich entweder einen eigenen Betrieb aufbaut – damit würde er aber dem Lebensmodell des Vaters nacheifern und gleichzeitig gegen Vater und Mutter offen konkurrieren – oder dass er einer Beschäftigung in einem fremden Unternehmen nachgeht. Er wählt den zuletzt genannten Weg, das heißt er nimmt in Kauf, dass er sich selbst klein macht um Selbstständigkeit zu demonstrieren, ohne in Konkurrenz zum Vater treten zu müssen. In seiner Familie, in der nicht nur der eigene Vater Unternehmer ist sondern auch der Schwager, geht die von Niklas gewählte Selbstständigkeit in der Entscheidung einher mit einem Verlust seines Ansehens. In seiner Entscheidung zwar frei hat er sich doch schlechter verkauft als der männliche Rest seiner Familie, sein berufliches Ansehen ist geringer als das der Selbstständigen.

Scheidung der Ehe von Erika und Gerhard

1989 wird die Ehe von Erika und Gerhard geschieden. Zunächst erinnert dieses Ereignis an die hohe Scheidungsrate in der Geschwisterreihe Gerhards. Während alle Töchter der Herkunftsfamilie in ihrer Ehe bleiben, dokumentieren 75 % der Jungen das Scheitern ihrer ehelichen Bindung. Bei Edwin geschieht dies bereits nach einem Jahr Ehe, bei Hubert nach ca. 15 Jahren, Gerhard wird nach ca. 24–26 Jahren Ehe geschieden. Diese Tatsache lässt zunächst zwei Lesarten zu:

- a) Die Söhne der Familie bringen eine prinzipielle Offenheit im Hinblick auf Beziehungen und familiäre Konstellationen mit, weshalb Scheidung für sie eine Möglichkeit der Lebensführung und des Umgangs mit Konflikten in der Ehe ist⁷⁸.
- b) Nicht sie sondern ihre Ehefrauen bringen diese Offenheit mit. Dann hätten die Söhne Partnerinnen gewählt, die bereit sind, eine Trennung einzufordern, Partnerinnen also, die es sich zutrauen, aus traditionellen Strukturen auszubrechen. Sie nehmen das Schicksal selbst in die Hand und wenden sich vom Muster des katholischen Gottvertrauens geradezu ab.

⁷⁸ Dabei gilt es zu bedenken, dass während den 50er Jahren die Eheauflösungen von einer ohnehin niedrigen Zahl weiter zurückgingen und Scheidungen immer einher gingen mit einer Abweichung von der gesellschaftlichen Norm. So schreibt Sieder noch für die 60er Jahre: „Um 1960, auf dem Höhepunkt der ‚Famialisierung‘, waren die Scheidungsraten niedrig“ (Sieder 1987: 259).

Mehr noch: Zu dieser Zeit, vor allem als Edwin geschieden wird, gehört einiges an Mut und die Bereitschaft, auch Nachteile in Kauf zu nehmen dazu, wenn man sich in einer durch und durch katholisch ländlichen Gegend scheiden lässt. Dasselbe gilt auch noch für die Scheidung Huberts, der zudem nicht verhindern konnte, dass seinen noch nicht erwachsenen Kindern die Ganzheit der Familie entfällt. Cirka neun Jahre später agieren Gerhard und Erika ähnlich, man könnte sagen in der „Softversion“: Zum Zeitpunkt der Scheidung sind ihre Kinder bereits erwachsen und darüber hinaus in festen Beziehungen. Durch die Scheidung setzt der selbstständige Gas- und Wasserinstallateur aber nicht nur seinen möglicherweise guten Ruf in B-Dorf aufs Spiel, sondern verliert außerdem eine wichtige Mitarbeiterin: seine Frau, die anfallende Bürotätigkeiten und Korrespondenz erledigt. Der Schutz des Betriebes könnte insofern ein Grund sein, weshalb Gerhard und Erika so lange warten⁷⁹. Zwar hat Gerhard in seiner Familie Vorbilder für Scheidungen, dennoch wird er aber am Erhalt der Rahmenbedingungen für das Funktionieren seines Betriebes interessiert sein. Dazu wiederum braucht er seine Frau. Alles würde also eher dafür sprechen, dass Gerhard am Erhalt seiner Ehe interessiert ist und nicht an deren Ende.

Erika hat ihrerseits ein familiäres Vorbild für die Führung eines selbstständigen, von Männern unabhängigen Lebens: ihre Mutter, die die Kinder unter schweren Bedingungen alleine großzog und den Vater bis heute schlicht von der Tagesordnung streicht. Im Gegensatz zu ihrer Tochter Erika hat die Mutter aber als älteste Schwester dreier Brüder früh gelernt, Führung zu übernehmen. Als Jüngste dreier Schwestern entging Erika diese Erfahrung. Weil sie sehr jung ein Kind erwartet tritt sie darüber hinaus geschwächt in ihre Ehe. Mühsam muss sie also erst die Rolle einer selbstständig handelnden und entscheidenden Frau erlernen und sich gegen den Führungsanspruch Gerhards durchsetzen. Wahrscheinlich ist außerdem, dass sie als zweifache Mutter an die Kinder denkt und daran, wie schwer ihre eigene Kindheit verlief, in der sie ohne Vater, möglicherweise unter materiell kargen Bedingungen und unter den stigmatisierenden Augen des sozialen Umfeldes aufwuchs. Erika hat erlebt, unter welchen schwierigen Bedingungen Kreszentia als Alleinerziehende die Kinder durchbringen musste. Das wird sie ihren eigenen Kindern und auch sich ersparen wollen. Es überrascht deshalb nicht, dass die Scheidung just stattfindet, als Annette bereits schon verheiratet ist und auch der jüngere Niklas in einer erkennbar festen Beziehung steckt: Er wird Vater. Für Erika bedeutet dies, dass jetzt der Zeitpunkt gekommen ist, an dem sie ihre Ehe beenden kann, ohne ihren Kindern eine allzu große Last aufzubürdern. Jetzt kann sie ihrem Entschluss Folge leisten.

⁷⁹ Diesbezüglich konstatiert Sieder: „Immer weniger Menschen arbeiten und leben unter Bedingungen landwirtschaftlicher oder gewerblicher Produktion, die sie über den gemeinsamen Besitz an den Produktionsmitteln dazu zwingen, eine als unglücklich empfundene Ehe aufrechtzuerhalten. Jene Gruppen, für die dieses noch zutrifft, nämlich Bauern und selbstständig Gewerbetreibende, verzeichnen mit Abstand die niedrigsten Scheidungsraten“ (Sieder 1987: 260).

2.2.5 Zweite Zwischenbetrachtung

Erika kommt aus einer Familie, die zwar ursprünglich der Tradition und dem katholischen Paradigma verpflichtet zu sein scheint, die sich jedoch unfreiwillig und möglicherweise in Folge dieser Unfreiwilligkeit halbherzig davon abwendet. Indem der Vater von Kreszentias Kinder die Familie unter wenig ehrbaren Umständen zurück lässt, ist Kreszentia gezwungen, die Kinder alleine großzuziehen. Dass die Geschichte als eine Art Familiengeheimnis verwahrt wird verweist jedoch darauf, dass, entgegen der bisherigen Annahme in Bezug auf die Zukunftsoffenheit und Traditionskritik Kreszentias, sie die Notlage nicht nutzt, um die traditionellen, patriarchalen Strukturen zu transformieren. Obwohl sie die Führung in der Familie alleine trägt – und aus heutiger Sicht geradezu Protagonistin eines modernen Lebensentwurfes ist – bleibt sie den traditionellen Vorstellungen von Familienbildung und Familienführung verhaftet. Die Bewältigung ihrer Notlage geschieht nicht selbstbewusst rational sondern schlägt vielmehr um in Enttäuschung der Erwartungen an Tradition und Patriarchat, ohne dieselben jedoch für die Zukunft aufzugeben. Im Hinblick auf die beruflichen Tätigkeiten ihrer Töchter zeigt sich aber dennoch, dass sich auf der Ebene der Berufe eine Abkehr von traditionellen Mustern vollzieht. Entgegen althergebrachten Vorstellungen sind mindestens zwei der drei Töchter beruflich eingebunden und üben anerkannte Tätigkeiten aus.

Erikas Lebensentwurf, die frühe Schwangerschaft und Heirat sowie ihre Orientierung an Gerhard zeigen jedoch ihre Hinwendung zur Tradition zumindest in familiärer Hinsicht. Die Kinderzahl und die Beendigung der Geburtenfolge im Zuge der Niederkunft eines Sohnes fokussiert darüber hinaus die Erweiterung der Orientierung an den Bedürfnissen, die Gerhards Selbstständigkeit mit sich bringt. An Stelle der Tradition eines katholisch-ländlichen Arbeiter- und Handwerkermilieus treten nun Erwartungen aus dem Sozialmilieu des selbstständigen Handwerkertums. Die Hinwendung zu Tradition, Katholizismus und Patriarchat wird also erweitert um den Arbeitsethos des selbstständigen Handwerkers, welcher wiederum Entscheidungs- und Deutungsstrukturen auch in nicht beruflicher Hinsicht beeinflusst. Diese Konstellation erklärt einerseits die Orientierung der Tochter am mütterlichen Vorbild im Hinblick auf Mutter- und Ehefrauenrolle und im Hinblick auf die Wahl und Führungsrolle ihres Ehepartners, andererseits wirft sie aber auch ein bestimmtes Licht auf den Stammhalter Niklas. Dieses ist er im familiären als auch im beruflichen Sektor. Die Erwartungen an ihn sind immens und es gelingt ihm, ihnen über weite Strecken Folge zu leisten – er wird wie der Vater Gas- und Wasserinstallateur, er heiratet und wird selbst Patriarch.

Dennoch scheint es zu rumoren. Die Akteure rebellieren, sie wehren sich jedoch lediglich verdeckt gegen den Druck der Erwartungen. So trifft Erika erst dann den individuellen Entschluss der Scheidung, als die an sie gerichteten Erwartungen bezüglich Sorge und Fürsorge einer Mutter gegenüber ihren Kindern erfüllt sind. Hierin spiegelt sich die Abkehr von der Schicksalsergebenheit, die aber gleichzeitig der Tradition und den daraus resultierenden Rollenerwartungen Vor-

rang gibt. Im Zuge dieser Entwicklung erst verweigert Niklas die an ihn, als Sohn eines selbstständigen Handwerkers, gerichteten Erwartungen und tritt aus dem Beschäftigungsverhältnis beim Vater aus. So wird für Niklas wie für seinen Vater der Beruf und die Form seiner Ausübung zur Bühne, auf der Entscheidungsfreiheit und Selbstständigkeit sowie die Abkehr von Erwartungen zelebriert werden. Dagegen bleibt der familiäre Bereich davon unbehelligt.

Nachdem sich Gerhard beruflich nach vorne orientiert und ihm dieses auch gelingt, entscheidet sich Niklas im Dienste der Ablösung von seinen Eltern und der Abkehr von Erwartungen zwar gegen die Tradition, dabei verweigert er jedoch die Gebote der Modernisierung und geht wieder zurück in die zweite Reihe, die Reihe der Angestellten. Die im Zuge seiner Persönlichkeitsentwicklung anvisierte Individuierung, die das Ziel einer selbstreflektierten und selbstbestimmten Eigengestaltung des Lebensweges verfolgt, vollzieht sich zum Preis der Verweigerung der Transformation der Strukturen von der Tradition in die Moderne. Niklas schafft es nicht, den für sich mühsam erkämpften und eröffneten Spielraum an den Grenzen der normativen Normalität seiner Familie auszubauen und in den Dienst einer gelingenden Ablösung zu stellen.

Als nach wie vor gültiger Deutungshintergrund verbleiben für Niklas insofern Werte und Normen aus einer traditionellen, katholisch geprägten Familie, aus der einige Mitglieder immer wieder versuchten, mit modernen Entwicklungen mitzugehen und einen Prozess der Selbstverantwortung und Selbststeuerung zu initiieren, der dann aber, mit Ausnahme von Klaus, immer nur partiell gelang und seinen Rückbezug auf traditionelle Werte nie ganz aufgab.

2.2.6 Niklas' Partnerwahl

Wie geht Niklas nun mit diesem partiellen Rückzug um? Wie handhabt er die Dichotomie zweier Wertesphären, die zum einen auf ländlicher Tradition, Patriarchat und den Werten aus der katholischen Religion basieren – und im Falle der mütterlichen Familie enttäuscht wurde und insofern Risse aufweist – und zum anderen dem Milieu des selbstständigen Handwerkertums entspringt? Welche Entscheidungen trifft er auf dem Hintergrund der von außen gesetzten Umstände? Was für eine Frau wählt er?

Betrachtet man Niklas Lebensentwurf bis zum Zeitpunkt des Einstieges in den elterlichen Betrieb, so wäre es vorstellbar, dass er sich eine Frau aus dem ansässigen Handwerkermilieu sucht – so wie es der Mann seiner Schwester Annette machte. Sie könnte ihn in seiner beim Vater begonnenen Arbeit und zukünftigen Selbstständigkeit unterstützen, würde sie doch das Muster der Handwerkerfamilien kennen. Andererseits aber muss man bedenken, dass die Familie Niklas' in B-Dorf zugezogen ist. So gesehen wäre es ebenso nachvollziehbar, er suche sich eine Frau, die zwar nichts mit dem Handwerkermilieu zu tun hat, aber doch etwas damit anfangen kann, etwa weil sie aus derselben ländlichen Gegend stammt.

Nachdem er den Erwartungen an seine Mitarbeit beim Vater zunächst nachgekommen ist, ist es wahrscheinlich, dass er sich nun auch in der Partnerwahl wieder an die Muster hält, die in seiner

Familie vorgelebt wurden: frühe Elternschaft, der Mann mit Führungsanspruch aufgrund des Alters oder der Herkunft oder, wie jetzt neu hinzu kommt, aufgrund des sozialen Status „Selbstständiger“. Dieses scheint der Fall zu sein, als Niklas, 21 Jahre alt, Martina B. heiratet, die 19-jährig ein Kind erwartet. Wer ist Martina? Aus welcher Familie stammt sie? Diese Fragen näher zu beleuchten ist Ziel des folgenden Abschnittes.

2.2.7 Die Herkunftsfamilie von Niklas' Frau Martina⁸⁰

Pawel B.

Über den Vater Martinas, Pawel B., ist neben dem genauen Geburtsdatum 1936 lediglich bekannt, dass er aufgrund eines gesellschaftlichen Umbruchs in seinem Heimatland Ungarn den Einzug in die Armee zu befürchten hatte und deshalb geflohen ist. Ein Blick in die Zeitgeschichte lässt Pawel verstehen:

Am 23. Oktober 1956 begann die Revolution in Ungarn gegen die kommunistischen Machthaber. Die sowjetische Armee kämpfte den Aufstand jedoch auf brutale Weise nieder. Folge dieser Niederschlagung und der Vorahnung des bevorstehenden kommunistischen Regimes war ein Flüchtlingsstrom von ca. 200 000 Ungarn. Die meisten flüchteten nach Ostösterreich. Von dort kam der erste Transport am 17. November nach Vorarlberg, zwei weitere folgten. Insgesamt waren es 1.900 Personen, von denen der Großteil jedoch in die ganze Welt weiterreiste (Rill 2006).

Wie außerdem die Filmdokumentation von Mark Kidel „Ungarn 1956: Unsere Revolution“ von 2006 zeigt, haben die tragischen Ereignisse der damaligen Zeit im kollektiven Gedächtnis der Ungarn tiefe Spuren hinterlassen. Trotz ihres Scheiterns stellt die Revolution eine entscheidende Etappe in der Geschichte der Ostblockstaaten und der Entwicklung des Kalten Krieges dar. In vielerlei Hinsicht ist sie Vorbote des Prager Frühlings von 1968 und der polnischen Solidarnosc-Bewegung.

Wahrscheinlich ist also, dass Pawel einer der genannten Geflohenen war, der, um dem Einzug in die Rote Armee zu entkommen, ein gänzlich neues Leben wagte. Gleichsam der Zufall hat ihn von Vorarlberg aus in das angrenzende Nachbarland gespült, wo er im katholischen D-Dorf sesshaft wird.

Mit seiner Flucht vor einem bevorstehenden neuen Regime in seinem Heimatland Ungarn mit all seinen Konsequenzen für die Bürger demonstriert Pawel jedoch, dass er nicht alles was man ihm vorgibt und was man von ihm erwartet mitmacht. Er ist einer, der sich die Flucht nach vorne getraut, einer, der auch ganz alleine etwas angeht sofern er davon überzeugt ist.

Pawel und Rosa

Mit seiner Flucht lässt Pawel seine Vergangenheit hinter sich und wagt einen Neuanfang. In D-Dorf liiert er sich mit Rosa, deren Wurzeln in Wien liegen. Im Alter von fünf Jahren verliert sie ihre Mutter, weshalb sie in die Obhut der bereits schon erwachsenen und in D-Dorf verheirateten

⁸⁰ Vgl. hierzu das Genogramm der Familie B. im Anhang.

Schwester gegeben wurde. Österreich und Ungarn wiederum hatten in der Geschichte nicht nur freundschaftliche Verbindungen sondern gehörten bis ins beginnende 20. Jahrhundert zusammen als Österreich-Ungarn (Rill 2006). Hinter Rosa verbirgt sich also etwas, das sich mit Pawel gut kombinieren lässt, das ihm bekannt und vertraut vorkommt. Beide verbünden sich in der Fremde, wo sie jeweils Außenseiter sind und die Probleme Nichtdazugehörender kennenlernen – Pawel als Flüchtling, Rosa als Aufgenommene in der Familie der älteren Schwester. Rosa kann Pawel ein Stück vertraute Herkunft geben, wurde sie doch in einem kindlichen Alter verpflanzt und in der Fremde sozialisiert. Deshalb kann sie Pawel helfen, sich in D-Dorf und der Region zurechtzufinden. Andererseits hat Pawel seine Kindheit und Jugend in Ungarn verbracht und hat so Erfahrungen in der mit Rosas Herkunftswelt verwandten Heimat. Insofern kann Pawel Rosa unterstützen, etwas über ihre Wurzeln zu erfahren. Er kann ihr von dem Leben der Menschen erzählen, die zwar nicht aus demselben Land kommen, indem sie geboren wurde, die aber doch eine Verwandtschaft zueinander aufzeigen.

Es ist anzunehmen, dass sich Pawel, wie für Flüchtlinge üblich, zunächst als Hilfsarbeiter z. B. auf dem Bau oder als Knecht auf einem Bauernhof anbieten muss. Vermutet werden kann, dass seine spätere Tätigkeit in den Augen der Gesellschaft nicht hoch bewertet wird und er sich z. B. im Arbeitermilieu bewegte. Der Interviewte erzählt über Pawels Tätigkeiten nichts, auch nicht nach Nachfragen. Dies ist deshalb auffällig, da Niklas über die berufliche Tätigkeit der Kinder Pawels Auskunft gibt, ebenso über die gesamten Tätigkeiten bzw. Berufe innerhalb seiner Herkunftsfamilie, wiederum mit Ausnahme der Großeltern. Worüber schon bei der Betrachtung des Großvaters Hans nachgedacht wurde, erhärtet sich hier: Immer dort, wo es nichts Rühmliches gibt, bzw. wo sich etwas unterhalb der gesellschaftlich durchschnittlichen Anerkennung abspielt, werden Tatsachen ausgeblendet. So etwa die aus dem Blickwinkel eines Handwerkers wenig angesehene Tätigkeit von Hans und Pawel, aber auch Umstände um die Todesfälle zweier Kinder in der Generation Niklas' Eltern.

Dass die ältere Schwester Rosas eine ambivalente Haltung gegenüber Pawel und der frühen Kinder gehabt haben wird ist außerdem anzunehmen. Zum einen wird sie zwar froh sein, dass Rosa einen Mann gefunden hat. Sie selbst ist dann die Sorge um sie los. Aber auch um ihrer selbst willen wird sie sich einen anderen Schwager gewünscht haben. Einen vom Dorf, ein Handwerker vielleicht, jedenfalls kein Außenseiter so wie sie selbst und wie Rosa mit dem Stigma, keine Eltern mehr zu haben und zugezogen zu sein.

Pawels und Rosas Familie

In D-Dorf führen Pawel und Rosa zunächst mehr oder weniger das Dasein zweier Außenseiter. Es wundert also nicht, dass die beiden Katholiken bald – zum Zeitpunkt der ersten Geburt ist Rosa 17 Jahre alt – eine Familie gründen und um sich fest zu verorten, gleich fünf Kinder bekommen. Mit anderen Worten: Sie gründen ihre eigene „Mannschaft“, so sind sie auf die „Anderen vom Dorf“ nicht mehr angewiesen. Alle Kinder sind Mädchen. Dass die ersten drei in einem

Abstand von nur einem Jahr geboren werden, könnte auch auf eine Haltung hindeuten, die Gott-ergebenheit und Schicksalstreue in sich trägt. Nachdem Pawel so eigenmächtig gehandelt hat und seinem Schicksal entflohen, wird es nun Zeit, Gott entscheiden zu lassen. Zumindest die ersten vier Kinder kommen so, wie er es will und vorsieht.

Nach einem Abstand von vier Jahren folgt schließlich Martina, die die Jüngste bleibt.

Die erstgeborene Tochter Sabine wird Büroangestellte. Die zweite, Elke, leitet selbstständig ein Bistro. Vor allem aber die Tätigkeit der drittgeborenen Tochter Doris fällt auf. Sie ist Kraftfahrerin und fährt dabei nicht etwa einen kleinen LKW sondern einen Tanklastzug. Während ihre älteren Schwestern sich also innerhalb des weiblichen Berufsmodells bewegen – aber im Falle von Elke bereits individuelle Wege gehen – eifert Doris einem Männerberuf nach. Es ist eine Tätigkeit, die Freiheit verspricht und Kraft demonstriert: Kraftfahrer sind die „Könige der Landstraße“. Während sich aber ihre männlichen Kollegen den Titel mit zahlreichen anderen teilen müssen, ist Doris nahezu einzige und damit wahre Königin. In die Männerdomäne einbrechend, muss sie sich aber auch immer wieder neu behaupten und ihre berufliche Existenzberechtigung gegenüber ihren männlichen Kollegen immer wieder neu legitimieren. Zu einem in so hohem Maße unkonventionellen Tun gehört ein gehöriges Maß an Mut, vielleicht sogar eine gewisse Erfahrung mit Unkonventionellem. Aus einer Außenseiterfamilie stammend, wird ihre Berufswahl im Dorf möglicherweise lediglich als ein weiterer Ausdruck der Sonderbarkeit der Familie wahrgenommen werden. Statt gemildert wird das Außenseitertum der Familie dadurch eher bekräftigt. Und doch: Doris toppt ihre berufliche Wahl, indem sie nach einer Scheidung ihrer Homosexualität nachgibt und diese durch den amtlichen Eintrag ihre Verbundenheit mit einer Partnerin demonstriert.

Mit ihrem Coming-out dokumentiert sie in hohem Maße Entscheidungsbereitschaft und Mut, Unkonventionelles zu tun. Halbe Sachen liegen ihr scheinbar nicht: Sie negiert die gesellschaftlichen Erwartungen sowohl im Hinblick auf ihren Beruf als auch bezüglich ihrer sexuellen Neigung bis hin zur Wahl einer Lebensgefährtin. Dabei zeigt sie, dass sie sich zwar von sozialen Erwartungen abwendet, sich aber dennoch in der bestehenden Gesellschaft verorten möchte. Sie lehnt gesellschaftliche Institutionen nicht etwa ab, sondern macht sie für ihren individuellen Lebensentwurf nutzbar. Die Formalität der Lebenspartnerschaft hält sie gewissermaßen in der normierten und reglementierten Welt, in der sie lebt. Es ist der Versuch einer Unkonventionellen, einer Nichtdazugehörenden, doch noch dazuzugehören. Dementsprechend richtet sie sich in einem Nebeneinander von Unkonventionellem und Konvention, von Innovation und kultureller Tradition, von Zukunft und Vergangenheit ein.

Zwar nicht in dieser Schärfe, aber ein dennoch vergleichbares Muster praktizierte ihr Vater: Auch er brach aus der ihn umgebenden Gesellschaft und ihren Erwartungen aus und entflohen einer aus seiner Sicht prekären Situation, ohne zu wissen, was ihn in Zukunft erwarten würde. Aber dann gab auch Pawel sich den Normen und Regeln der neuen Gesellschaft und ihrer Institutionen hin, heiratete und bekam fünf Kinder. Keines der Kinder trägt in seinem Vornamen Hinweise auf die

ungarischen Wurzeln des Vaters. Sind sie dereinst verheiratet und übernehmen sie, wie es die Tradition vorsieht, den Familiennamen des Ehemannes, ist ihnen ihre Außenseiterposition nicht mehr anzusehen.

Der Mut, Neues und Unkonventionelles zu tun, die Gesellschaft dabei aber nicht völlig über Bord zu werfen sondern ihre Institutionen zu nutzen scheint also ein durchgängiges Muster in der Familie B. zu sein. Der Preis der Freiheit, nämlich nicht dazuzugehören, wird hingenommen. Sie versuchen diese schwierige gesellschaftliche Position abzuschwächen, indem sie sich im Hinblick auf gesellschaftliche Institutionen regelkonform verhalten. Ein Nebeneinander zwischen totaler Abweichung und Versuche der Konformität – im Hinblick auf gesellschaftliche und religiöse Richtlinien – kennzeichnen die Lebensentwürfe einiger Mitglieder der Familie B.

Im Kontrast zu Doris lebt die viertgeborene Tochter Susanne unauffällig, ganz dem gesellschaftlichen Milieu entsprechend wird sie Verkäuferin und heiratet.

Martina

Mit einem Abstand von vier Jahren zu Susanne wird Martina als jüngstes Kind geboren. In ihrer Geschwisterposition hat sie es als Nesthäkchen gut, zumal ihre Schwestern alle in sehr kurzem Abstand geboren wurden und die Eltern für das einzelne Kind insofern wenig Zeit gehabt haben werden. Sie wählt einen geschlechtstypischen Beruf und wird Friseurin. Wie ihre eigene Mutter erwartet auch Martina früh ein Kind. 19 Jahre alt und im vierten Monat schwanger heiratet sie Niklas A.

2.2.8 Dritte Zwischenbetrachtung

Ganz anders als Niklas' Familie, die schon seit Generationen in der Region verankert ist, stellt sich Martinas Familie dar. So handelt Pawel eindrucksvoll selbstbewusst, als die gesellschaftlichen Erwartungen in seinem Herkunftsland mit seinem eigenen Werte- und Deutungshorizont unvereinbar werden. Er kappt seine Wurzeln und flieht. Insofern stellt Pawel seine individuellen Überzeugungen und Vorstellungen über die durch die Gesellschaft vorgegebenen. Nicht alles was die Gesellschaft von ihm erwartet erfüllt er. Es gibt aus Pawels Sicht eine Grenze der Anpassbarkeit und Erfüllbarkeit sozialer Erwartungen. Wird diese überschritten, ist ein Bruch mit der Tradition gerechtfertigt und ein Neuanfang legitim, sogar notwendig. Pawel zeigt Mut und Entscheidungsfreudigkeit. Er trifft seine eigene Wahl auch wenn sie der verbreiteten Meinung und dem mehrheitlich gewählten Lebensentwurf widerspricht. Insofern übersteigen seine Tendenzen zur Ausbildung eines individuellen Lebensentwurfes die von außen an ihn herangetragenen Erwartungen. Ein vergleichbares Muster der Individualisierung entgegen sozialer Konventionen zeigt auch die Tochter Elke, die sich selbstständig macht und unverheiratet ist, vor allem aber Doris. Im Hinblick auf ihre Berufswahl sowie die individuelle Ausgestaltung sexueller Neigungen und familiärer Wünsche zieht Doris gleichsam alle Register der Abwendung von

Konvention und dem ländlich- katholisch sozialhistorischen Milieu sowie den daraus abgeleiteten Rollen und Erwartungen.

In Martinas Herkunftsfamilie gibt es also augenscheinlich eine große Affinität zu zukunfts- und weltoffenem Handeln bei gleichzeitigem Überbordwerfen gesellschaftlicher Normen. In diesem hochindividualisierten Rahmen werden dabei sehr wohl gesellschaftliche Institutionen wie etwa die Ehe genutzt, jedoch gelten diese lediglich als Rahmen, dessen Inhalt man sich von der Gesellschaft nicht vorschreiben lässt.

In Pawels und Rosas Generation zeigt sich aber ebenso ein Element der Rückbindung an die Tradition: Dass beide zusammenfinden, ist das Verdienst der Orientierung an Traditionellem, an Bekanntem. Unter den gegebenen Bedingungen der Flucht bzw. der Herausnahme aus dem elterlichen Umfeld, ermöglicht diese Rückwärtsorientierung die Zusammenfindung zweier Menschen mit ähnlichen Wurzeln. Sie dient also lediglich der Rückbindung an und der weiteren Ausbildung von Wurzeln. Zukunfts Offenheit und der Drang nach Freiheit überwiegen jedoch und manifestieren sich in der ungebrochenen Suche nach individuellen Neigungen. So scheint es ebenso, dass auch die frühe Bildung der großen Familie zwar aus traditionellen, katholischen Mustern erwächst. Aber auch hier ist die Tradition lediglich Gefäß, nicht aber Inhalt. Im Falle von Martinas Familie dient sie nicht der Ableitung von Rollen und Haltungen, um im Gegenzuge von der Verantwortung eines eigenen Lebensentwurfes befreit zu sein. Vielmehr lässt sich durch die Anlehnung an traditionelle Vorgaben eine solide und verlässliche Grundlage bilden, um von da aus dem Paradigma der Freiheit zu folgen ohne auf eine Rückversicherung in dem sozialen und eng verbundenen System einer eigenen Familie verzichten zu müssen.

Will man in einem weiteren Schritt nun die Partnerwahl Niklas–Martina sowie die Bildung und Ausgestaltung ihrer eigenen Familie analysieren, so wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass die beiden Herkunftsfamilien der Partner recht unterschiedlichen Deutungsmustern folgen: Während Niklas' Familie starke Tendenzen zur Tradition aufweist und wie oben dargestellt, lediglich an einigen Punkten Individualisierungsversuche aufscheinen, ist die Idee der individuellen Entscheidungsfindung und Entschlussfassung auf der Folie gesellschaftlicher Institutionen für Martinas Familie konstitutiv.

Im Folgenden soll nun das Paar Niklas–Martina näher beleuchtet und analysiert werden, wie und welche Entscheidungen sie im Hinblick auf die Sinnhorizonte, die sie einerseits aus ihren Familien mitbringen, die sie andererseits aber auch in der Gesellschaft vorfinden, treffen.

2.2.9 Partnerschaft und Kernfamilie von Martina und Niklas

Martinas Wahl fällt auf Niklas. Wie Martina ist auch Niklas in einem katholischen Milieu aufgewachsen. Er bringt einiges mit was die B.'s selbst nicht haben, weshalb sie auf Unterstützung von außen angewiesen sind. Zunächst ist Niklas im Gegensatz zur Familie B. in der Gegend kein Außenseiter. Er ist weder Flüchtling noch Hinzugezogener, sondern stammt aus derselben ländlichen Region. Er spricht den Dialekt der Menschen und kennt ihre Eigenheiten und Besonderheiten. Ganz traditionsgemäß und für das Dorf erfreulich ist er Handwerker und zur Zeit des Kennenlernens hat er durchaus Aussicht auf eine Übernahme des elterlichen Betriebes.

In gewisser Hinsicht ist er einer vom Dorf und kann so zur Stärkung der Position der B.'s beitragen. Mittels Partnerwahl verhilft Martina ihrer Familie insofern zu einem optimalen Sohnersatz, mit dessen Unterstützung eine Milderung ihres Außenseitertums erzielt werden kann. Über die Verbindung mit Niklas grenzt sie sich damit nicht von der Orientierung an ihrer Familie ab, sondern wendet sich ihr vielmehr zu.

Die Bedeutung der Partnerwahl für Niklas

Niklas wird 21-jährig Vater. Auch sein Vater war bei der Geburt des ersten Kindes erst 21 Jahre alt. Wie dieser nimmt auch Niklas ein Mädchen aus einer Familie mit Außenseiterstellung⁸¹. Dieser Umstand verleiht Niklas zunächst eine herausgehobene Position. Weil nicht geschwächt ist er stark, er kann also helfen. Alles entspricht auch einer traditionellen Männerrolle. Unter so vielen Frauen wie es in der Familie B. der Fall ist, genießt er – neben den anderen Schwiegersöhnen allerdings – eine exponierte Stellung. Alles in allem wird er willkommen sein, wie gesagt, jetzt hat die Familie einen optimalen Sohn.

In Pawel und Elke, vor allem aber in Doris findet Niklas Menschen, die ihm das vormachen, was er gerne für sich beanspruchen würde aber lediglich nur verhalten zu tun vermag: seine eigenen Entscheidungen zu treffen, auch entgegen den von außen an ihn herangetragenen Erwartungen zu handeln, letztlich: frei zu sein. Als jüngerer Bruder sozialisiert hat er dabei keine Probleme, dass es ausgerechnet eine Frau ist, die den freiheitlichsten Lebensentwurf wagt. Die B.'s erscheinen vor der Folie seines eigenen Lebens und seiner eigenen Familie als frei, sie machen, was sie für recht halten, sie nutzen tatsächlich die Wahl, die sie haben. In seinem Elternhaus gibt es diese Freiheit nicht, umgekehrt gab es dort aber auch keine zumindest nach außen sichtbar bedrohliche Situationen, die so radikale Lösungen und Eigenständigkeit verlangt hätten. Das liegt auch daran, dass die Familie A. immer eine Familie aus dem Dorf war. Dort gibt es zwar genaue traditionelle Vorstellungen bezüglich des Weges, den jemand einzuschlagen hat, andererseits entlastet die Gesellschaft dadurch von Entscheidungs- und Handlungsdruck. Während dabei die Orientierung an Traditionalem gewünscht wird, wird Eigenständigkeit eher sanktioniert. Lediglich in der Familie seiner Mutter findet Niklas Ansätze von Selbstbestimmung auch unter den Bedingungen

⁸¹ Zur Erinnerung: Erikas Familie war ebenfalls stigmatisiert, in diesem Fall aber weil die Mutter Kreszentia die drei Töchter alleine großzog und auf dem Vater eine irgendwie geartete, mit hoher Wahrscheinlichkeit aber problematische Geschichte lastete.

eines schweren Lebens. Dieses Muster findet er jedoch in noch stärkeren Maße und vor allem ungebrochen in der Familie seiner Frau.

Doppelname

Interessanterweise nutzen die B.'s also ihre Wahl, während Niklas ein damit verwandter Begriff in seinem tatsächlichen realen Nachnamen trägt⁸². Sie genießen dahingehend tatsächliche Wahlfreiheit. Niklas' originärer Nachname ist im übertragenen Sinne also Martinas Programm: Nun hat sie die Wahl und die lässt sie sich auch nicht nehmen. Bei der Heirat von Niklas wählt sie einen Doppelnamen, genauer: Sie behält ihren Mädchennamen an erster Stelle bei und erst an zweiter Stelle folgt der Familienname ihres Mannes. Welche Bedeutung hat diese Handlung für Martina? Nachdem die Familie zwar über fünf Töchter jedoch über keinen Sohn verfügt, sichert sie mit Hilfe eines Doppelnamens das Weiterbestehen ihres Familiennamens B. Neben Elke, die als Ledige ebenfalls den Namen B. trägt – allerdings ist die Dauerhaftigkeit durch eine noch mögliche Heirat gefährdet –, ersetzt Martina den fehlenden Sohn nun mit ihrer Person in Anbetracht der Erhaltung des Nachnamens. Der Verdacht, dass hier eine Tochter versucht, den nicht vorhandenen Sohn zu ersetzen oder anders ausgedrückt, dass die Familie B. eines Sohnes geharrt hat, verstärkt sich in Anbetracht Doris' Lebensweise und Berufswahl, mit welcher sie ja auch einem durch und durch männlichen Rollenmuster folgt. Diese Vermutung wiederum stärkt die Hypothese, dass in der Familie B. neben dem Muster des Unkonventionellen eben auch das Gedankengut der Tradition Platz hat. Einen Sohn zu haben, scheint also wichtig zu sein und die Person Niklas in Kombination mit Martinas Beibehaltung des Familiennamens ist dabei sogar noch besser als ein „echter Sohn“, der als B. geboren, diese Integrationsleistung nicht hätte erbringen können.

In diesem Zusammenhang gilt es jedoch zu bedenken, dass im katholischen D-Dorf im Jahre 1988 einen Doppelnamen zu wählen etwas anderes verkörpert als dieselbe Namenswahl etwa in der Großstadt. Die Sache ist fast so spektakulär wie eine homosexuelle Beziehung nicht nur einzugehen, sondern sie darüber hinaus noch amtlich zu dokumentieren. Seit in den 80er Jahren wurde die Möglichkeit des Wählens eines Doppelnamens in Kreisen feministisch orientierter Frauen in Betracht gezogen und galt unter ihnen als durchaus modern. Der Doppelnamen stand gleichsam symbolisch für die Eigenständigkeit als Frau, für eine politische und feministische Aufgeklärtheit, weshalb er vorrangig von akademisch gebildeten Frauen beansprucht wurde. Dementsprechend wurde die Trägerin eines Doppelnamens als intellektuell wahrgenommen und unterstellt, analog eines Titels gehe es ihr auch darum, sich von anderen, die dieses kleine Etwas nicht haben, abzugrenzen. Umgekehrt interpretieren Doppelnamenträgerinnen die Wahl des männlichen Familiennamens als eine Hingabe der Frau an die Führung des Mannes und als das Fehlen von Emanzipation. Eben diese Wahl eines Doppelnamens trifft Martina, die ansonsten Friseurin ist

⁸² Aus Gründen der Anonymität wird der Nachname von Familie A. jedoch weder im Original noch als Übersetzung genannt.

und sich, soweit bis jetzt erkennbar, in keiner Weise als besonders politisch und feministisch darstellt. Naheliegend ist deshalb also eher die Deutung, dass sie die Beibehaltung ihres Mädchennamens in den Dienst ihrer söhnelosen Herkunftsfamilie stellt. Das heißt auch Martina nutzt an dieser Stelle gesellschaftliche Institutionen, um ihre getroffene Wahl nach außen sichtbar zu machen und nimmt dabei in Kauf, dass die katholisch-patriarchale Dorfgemeinschaft, innerhalb der sie sich bewegt, kritisch über ihre Namenswahl denkt. In deren Augen liefert sie einen weiteren Beweis für die Andersartigkeit ihrer Familie, was die Außenseiterposition der B.s einmal mehr verfestigt.

Was bedeutet der Doppelname aber für Niklas? In seiner Familie gab es dieses Muster einer augenscheinlichen Abwendung von der Vormachtstellung des Mannes bisher nicht. Zwar wurden Beziehungsbrüche eingestanden, jedoch wurde die wichtige Position des Mannes innerhalb der Familie zumindest nicht nach außen hin sichtbar angezweifelt.

Zum Auftakt der Ehe des jungen Paares hat Niklas also gleich einen großen Brocken zu schlucken. Einerseits wird ihm das nicht gefallen, auf der anderen Seite bewundert er aber auch möglicherweise die Entscheidungsfreudigkeit seiner Frau. Es mag ihm geradezu imponieren, dass sie, obgleich sie Nachteile erleidet, unkonventionelle Wege zu gehen vermag und sich die Freiheit ihrer Wahl auch nicht unter widrigen Umständen nehmen lässt.

Niklas und Martina gründen eine Familie

Ganz traditionell heiratet das Paar noch rechtzeitig, bevor das erste Kind geboren wird. Der Zeitpunkt ist sogar tatsächlich „recht-zeitig“ gewählt, denn Martina ist erst im vierten Monat schwanger, der Grund der Hochzeit ist demnach noch nicht für alle Welt sichtbar. Die Schwangerschaft befindet sich noch im Verborgenen, sodass Martinas Zustand den katholischen Wertekanon nicht provoziert und das Paar den urteilenden Blicken der Dorfgemeinschaft gerade noch einmal entgehen kann.

Die erstgeborene Tochter Uta

Uta Elke wird als erste Tochter des Paares geboren. Der Name erinnert an Niklas' Tante Ute, aus der leicht abgewandelt Uta wurde. Der zweite Name Elke ist identisch mit dem Vornamen Martinas zweitgeborener Schwester, der Betreiberin eines Bistros. Mit dem erstgeborenen Kind wird, wie es scheint, den Erwartungen der Herkunftsfamilien an eine in der Namensgebung sichtbaren Weiterführung der familiären Linie nachgegangen. Vielleicht sollen die Familien auch milde gestimmt werden, schmeichelt man doch der Namensträgerin, wenn man sein eigenes Kind nach ihr benennt. Warum soll aber gerade Ute und Elke geschmeichelt werden? Für die Tradition typisch wäre es, würde dem erstgeborenen Kinde ein Namen aus der Eltern- bzw. Großelterngeneration zukommen, um erst für weiter nachfolgende Kinder die Namen von Tanten und Onkel, von Großtanten und Großonkel zu bemühen. Auch der Vorname der eigenen Eltern könnte dann gewählt werden. Die Abwandlung des Namens von Niklas' Tante einerseits, vielmehr aber weil

die Erstgeborene den Namen einer Schwester von Martina trägt, weist auf eine Aufweichung der traditionellen Norm hin. Sie scheinen nicht nach althergebrachten Vorgaben die Namen zu wählen, sondern möglicherweise nach Kriterien der Sympathie oder auch der Ästhetik vorzugehen. Dennoch bewegen sie sich innerhalb der Vorschriften der Tradition, sie nehmen sich nicht die Freiheit, von den Herkunftsfamilien gänzlich unabhängige Namen zu wählen.

Aus Ute wird Uta. Weil der Name nicht eins zu eins übernommen wird, eröffnet sich für Uta ein eigener Spielraum. Sie kann zumindest durch den Namen ungehindert eine eigene Identität aufbauen, ihr Name bedeutet nicht „Abziehbild“ sondern allenfalls Verwandtschaft zur Tante ihres Vaters. Weil Elke erst an zweiter Stelle steht, ist die Wirkung nicht ganz so groß. Dafür wurde der Name aber exakt übernommen, er wurde nicht im Sinne des ersten Vornamens abgeändert. Martina überlässt Niklas also nicht kampflös das Feld und will auch ihre Familie im Namen der Erstgeborenen vertreten wissen.

Utas Behinderung wird erkannt

Erst im Kindergarten, als Uta im vierten Lebensjahr ist, erkennen die Eltern, dass ihre Tochter geistig behindert ist. In der Folge besucht sie die Sonderschule, lebt heute in einer Einrichtung der Lebenshilfe und arbeitet in einer Werkstatt für Behinderte.

Stellt sich die Frage, warum Niklas und Martina bis zum Alter von knapp vier Jahren den Zustand einer geistigen Behinderung nicht realisieren. Wenn man außerdem bedenkt, dass es Ende der 80er Jahre bereits flächendeckend Vorsorgeuntersuchungen für Kinder gab, ist dieser Sachverhalt in der Tat erklärungsbedürftig. Die Behinderung entstand durch einen Sauerstoffmangel bei der Geburt, so berichtet Niklas. Das heißt, auch wenn sie die Zusammenhänge nicht dezidiert erfassen konnten, den Eltern muss zumindest bewusst gewesen sein, dass es während der Geburt Schwierigkeiten gab. Dann allerdings wäre es wahrscheinlich, dass sich das Augenmerk verstärkt auf die Entwicklung des Kindes richtet – was übrigens schon allein die Tatsache, ein erstes Kind zu haben, in den meisten Fällen mit sich bringt. Dass dieses nicht geschehen ist und die Behinderung erst im vierten Lebensjahr bemerkt wurde, erinnert an das vor allem in Niklas' Herkunftsfamilie mehrfach aufgefallene Muster, des sich seinem Schicksal ergebenden Gläubigen: Gott wird es schon recht machen und wenn nicht, dann ist auch dies gottgegeben. Er greift handelnd in Menschenleben ein und dies nicht immer nach dem Willen des Menschen. Man kann in mancher Hinsicht getrost die Augen verschließen, denn letztlich kann man an seiner Lage sowieso nichts ändern. Dieses Muster erinnert erneut an den weiter oben explizierten, im Familiengedächtnis kaum präsenten Tod zweier Kinder in der Geschwisterreihe Gerhards.

Eine Erklärung könnte also darin liegen, dass über solchen „Kindersachen“ am besten Gott wacht. Und wenn er das nicht tut und Kinder sterben lässt – oder eine gesunde Entwicklung behindert – dann wird er schon wissen, weshalb er das tut. Ohne Wenn und Aber wird dieses Schicksal dann hingenommen. Was bleibt ist der Versuch, vor Gott redlich weiter zu leben.

Bedacht werden muss jedoch, dass Uta in einer für die Familie turbulenten Zeit geboren wird: Niklas und Martina sind jung und unerfahren, Niklas' Eltern lassen sich scheiden, seine Mutter quartiert sich für drei Monate bei der kleinen Familie ein. Außerdem scheint es innerhalb der Beziehung zwischen Vater und Sohn zu rumoren, jedenfalls beendet Niklas das Arbeitsverhältnis ein Jahr nach Utas Geburt. Niklas muss sich also auf ein neues Arbeitsverhältnis einlassen. In all den Turbulenzen auch noch eine etwaige Behinderung der Erstgeborenen erkennen bzw. zulassen zu müssen, ist dem Paar vielleicht auch deshalb nicht möglich.

Die Zweitgeborene: Alena

Eineinhalb Jahre nach Uta bekommen Niklas und Martina das zweite Mädchen. Dass nach einer schweren und komplikationsreichen Geburt des ersten Kindes gleich ein weiteres geboren wird, verfestigt die Lesart eines ausgeprägten Gottvertrauens. Die Tochter wird Alena Verena genannt. Im Gegensatz zu ihrer älteren Schwester genießt Alena zwei Namen, die von den Namensträgerinnen der elterlichen Herkunftsfamilien unabhängig sind. Das junge Paar scheint mithin auf dem Wege zu sein, eine eigene Familie zu konstituieren und wagt erste Ablösungsversuche von den an sie herangetragenen Erwartungen.

Umbruch in der Familie

Nun purzeln die Veränderungen unaufhaltsam: Wie schon erwähnt lassen sich die Eltern von Niklas 1988, im Jahr der Hochzeit und der Geburt Utas scheiden. Danach zieht die Mutter für ca. drei Monate zu den frisch Vermählten nach D-Dorf und Niklas beendet seine Tätigkeit beim Vater. Danach wechselt die junge dreiköpfige Familie den Wohnort: Das von D-Dorf nur wenige Kilometer entfernte, jedoch in einem anderen Bundesland liegende und zum großen Teil evangelische C-Dorf wird neues Domizil.

Was bewegt die junge Familie nach C-Dorf aufzubrechen? Nachdem man sich zunächst im Herkunftsort von Martina niedergelassen hatte, wovon sich die junge Familie jedoch offensichtlich distanziert, scheidet als Wahlort auch B-Dorf, das Heimatdorf Niklas' aus: Dort zerbrach gerade die Ehe der Eltern und das Ende Niklas' Beschäftigungsverhältnis beim Vater ist noch in frischer Erinnerung.

Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb orientieren sie sich in der Wahl ihres zukünftigen Wohnortes an Vorbilder aus Niklas' Familie: Die ältere Schwester folgte traditionsgemäß dem Ehemann in dessen Herkunftsort C-Dorf. Dort ist diese Familie etabliert und nichts deutet auf ein Außenseitertum hin. Im Gegenteil: Stefan, der Ehemann ist gebürtig im Dorf und hat sich dort als selbstständiger Handwerker verankert. Er und seine Familie werden dort ein rechtschaffenes Ansehen genießen. Aufgrund seiner Geschwisterposition ist es Niklas gewohnt, die Schwester vorausgehen zu lassen. Er wächst gewissermaßen in ihrem Windschatten auf. Als Ältere muss sie den Kopf hinhalten während der Jüngere sich davonstehlen kann, wenn es brenzlich wird. Nach-

vollziehbar also, dass Niklas Annette folgt und möglicherweise erwartet, dass Stefans und Annettes Integration im Dorf positive Auswirkung ebenso auf seine Familie haben könnte.

In D-Dorf, so wurde weiter oben rekonstruiert, ist Martinas Familie nur unter Vorzeichen akzeptiert. Zu erinnern ist der Flüchtling Pawel, sowie die bei der Schwester aufgenommene Rosa, außerdem Doris, die geschiedene Tanklastwagenfahrerin und nicht zuletzt Martina, die einen Doppelnamen für sich wählt und damit der Dorfgesellschaft weiteres Kopfzerbrechen beschert. Die junge Familie von Niklas und Martina wird also unter diesem Eindruck in D-Dorf wahrgenommen, ein Eindruck, der sich weiter verschärft, als die geistig behinderte Uta geboren wird. Die Eltern sind sehr jung und bereits eineinhalb Jahre später folgt ein weiteres Kind.

Im Zuge dieser Erfahrungen verändert die junge Familie ihre Wohnsituation. Dass sie sich dabei an familiären Vorbildern orientiert ist ein Muster, das sie schon an anderer Stelle ausprobiert hatten. In einer evangelischen Gemeinde unterzukommen ist allerdings nahezu neu – lediglich Annette tat diesen Schritt, wobei es jedoch zu bedenken gilt, dass sie den Vorsprung ihrer Schwiegerfamilie nutzen konnte.

Es zeigt sich, dass Niklas und Martina auch im evangelischen C-Dorf mit dem Habitus der Außenseiter, mindestens aber der nicht Dazugehörenden ankommen. Sie versuchen dabei keineswegs dieses Etikett zu minimieren z. B. mittels einer geschickten Wahl der Wohngegend. So hätten sie etwa in eine Straße, in der viele junge Familien oder auch andere Zugezogene leben ziehen können, die es wohl in jedem Dorf in der Größe von C-Dorf gibt. Jedoch weit gefehlt: Sie mieten nicht etwa eine Wohnung oder bauen sich ein Einfamilienhaus, vielmehr kauft das junge Paar ein altes Gemäuer im Ortskern, das in seiner 150-jährigen Geschichte wechselweise Landwirtschaft sowie eine Brauerei beherbergte. Nicht nur wegen seiner ausladenden Größe sondern vor allem auch durch seine bisherige Nutzung hebt es sich ab vom Durchschnitt der Gebäude in C-Dorf. In jedem Falle ist es kein gewöhnliches Haus, es hat etwas Exponiertes und gleichzeitig Sonderbares an sich. Im Hinblick auf ihre Wohnung strebt die junge Familie damit definitiv keine Integration an, vielmehr grenzt sie sich zusätzlich von der Dorfgemeinschaft ab. Die Größe des Gebäudes und die Dicke der Mauern erinnern an eine Burg oder an eine Festung, so formuliert es Niklas selbst. Aber es bietet ausladenden Wohnraum und durch seine zahlreichen Schöpfchen entstehen vielfältige Nutzungsmöglichkeiten.

Wieso wählt diese Familie ein solches Objekt? Wer entscheidet sich an der Schwelle zum 21. Jahrhundert für ein Gebäude, das man entweder für die Landwirtschaft oder als Brauerei nutzen kann? Landwirte gibt es heutzutage nicht mehr viele, und die noch übrig sind, haben zumeist einen Hof und ziehen wohl auch eher eine randständige Lage vor. Auch Brauereien sind nicht alltäglich und auch sie sind heute moderne Unternehmen mit modernen Gebäuden. Auch sie werden nicht an dem alten Gemäuer interessiert sein. Niklas jedoch findet an ihm Gefallen. Als Handwerker kann er vieles selbst machen, sogar die alten Gas- und Wasserleitungen wären für ihn kein Problem. Sein Schwager ist Schreiner, das heißt er könnte ihm im Innenausbau mit Rat und Tat zur Seite stehen. Die dicken Mauern bieten der zugezogenen Familie Schutz, innen kann

sie ganz für sich sein. Dicke Mauern sind aber nicht nur Schutz vor Eindringlingen, es gelangt auch von innen nichts nach außen. Die Gesellschaft kann also nicht so genau beäugen, was da geschieht, so wie es vielleicht noch in D-Dorf der Fall war. Wählt man sich selbst dicke Mauern, kommt man der Ausgrenzung durch die anderen zuvor. Man ist also schlauer als sie, man hat ihren Mechanismus und das Spiel der Gesellschaft durchschaut. Trotzdem braucht man die anderen auch. Die Familie kann sich selbst nur reflektieren, wenn sie andere sieht und diese sie sehen.

So kann die Wahl des Objektes in C-Dorf neue Probleme erzeugen und die Integration erschweren, andererseits aber korrigiert sie auch die Erfahrungen, welche die Ehepartner an anderen Wohnorten gemacht haben.

Die Größe des Gebäudes lässt darüber hinaus viel Handlungsspielraum entstehen. Zum einen stellt es genügend Wohnraum für die Familie bereit. Zum anderen bietet es so viel Platz, dass gegebenenfalls auch andere Menschen, vielleicht sogar Familienmitglieder hier unterkommen könnten. Das Ehepaar denkt also über seine jetzige Situation hinaus, das Gebäude legt die Familie nicht von vornherein auf einen gewissen Lebensentwurf fest.

Gewinn und Preis zugleich ist jedoch die Abschottung von draußen, sodass sich hier eine prägnante Thematisierung des Verhältnisses von Drinnen und Draußen zeigt: Draußen ist die Gesellschaft, die evangelische zumal. Die stellt zwar nicht die Anforderungen an Gottestreue und Pflichterfüllung, wie es die katholische Gesellschaft in D-Dorf tut, dafür weiß man nicht wirklich, wie das evangelische Dorf denkt und welche Urteile es fällt. Drinnen ist die Familie mit ihrem immer wieder und innerhalb verschiedener Generationen gestarteten Versuch des Entkommens und des Fliehens: aus der Tradition, aus der Konvention, aus dem Rollenzwang. Draußen ist aber nicht nur die soziale Kontrolle sondern auch der Fortschritt, das Neue, die Kommunikation, die Welt mit all ihren Facetten und Eindrücken. Drinnen ist die Erinnerung, die Erfahrung aus den Herkunftsfamilien, alte Muster und Eindrücke einer abgeschlossenen Welt⁸³.

Dieses Drinnen- und Draußen-Verhältnis könnte man auch übersetzen als ein Verhältnis zwischen Familie und Gesellschaft, das in den jeweiligen Herkunftsfamilien immer wieder zur Debatte stand und mit Leben gefüllt wurde. Es geronn in manifestierten Handlungen wie etwa den gehäuften Scheidungen in der Familie A., der Flucht Pawels, der Lebenspartnerschaft Doris', Martinas Doppelnamen und erfährt in der Familie von Niklas und Martina einen extremen Ausdruck in der Wohnungswahl und der Entscheidung des Ausschlusses von der Gesellschaft.

⁸³ Vgl. hierzu auch das Circumplexmodell von Olson, der mit diesem Modell anstrebt, im Hinblick auf die Dimensionen Kohäsion und Anpassungsfähigkeit Familienlebenszyklen zu untersuchen und zu systematisieren (Olson zit. in Schneewind 1984: 143). Nach alledem was wir über Niklas' und Martinas Familie wissen, fällt vor allem ihre geringe Anpassungsfähigkeit auf, die immer wieder Merkmale von Rigidität aufweist.

Die Töchter Valerie und Vicky

Zwei Jahre nach Alena wird Valerie Laura geboren. Mit Blick auf den Namen der Drittgeborenen scheint es, als seien mit der Namensgebung der ersten Tochter die Verpflichtungen gegenüber den Herkunftsfamilien erledigt. Jetzt kann die junge Familie ihren eigenen Weg gehen, zwei moderne Vornamen können gewählt werden. Als Valerie Laura geboren wird, ist die Tatsache der Behinderung Utas nicht mehr zu leugnen. Anzunehmen ist also, dass die Belastung für die Eltern groß ist, denn ein behindertes 4-Jähriges, ein 2-Jähriges und ein Baby zu versorgen ist eine immense Aufgabe. Der Gott- oder auch Schicksalsergebenheit im Hinblick auf den Kindersegen steht die Belastung aus dem Alltag diametral entgegen und so ist es konsequent, dass zunächst keine weiteren Kinder geboren werden. Erst sieben Jahre später folgt ein Nachzügler: Vicky Jacqueline⁸⁴. Das Mädchen heißt zwar nicht Victoria, dennoch wird Vicky in der Regel als Kürzel des Namens Victoria bemüht. Während Victoria die Siegesgöttin ist, verbleibt für den Kosennamen „Vicky“ ein kleiner Sieg. Vicky erinnert aber darüber hinaus auch an die gleichnamige Figur aus einem bekannten Kinderzeichentrickfilm. Ein kleiner Wikingerjunge namens „Wickie“ glänzt durch zündende Einfälle, wodurch er seinen Vater mit seiner ganzen Gefolgschaft, ja sogar das ganze Dorf immer wieder aus der Patsche holt und vor Unglück bewahrt. Nicht nur dass Martina und Niklas diesen Film aus ihrer eigenen Kindheit kennen, er wird in der Familie erneut präsent sein, denn jetzt sind die älteren Töchter gerade im richtigen Alter für diese im Fernsehen ausgestrahlten Zeichentrickserien.

Nach drei Mädchen wird ein viertes Mädchen geboren. Der aus den Herkunftsfamilien bereits bekannte Wunsch nach einem Sohn wird also erneut enttäuscht. Diese Enttäuschung zu entschärfen könnte die Aufgabe des geschlechtsneutralen Namens Vicky – ein bisschen Victoria und ein bisschen Wickie – sein. Jacqueline dagegen ist durch und durch geschlechtsspezifisch und trägt aufgrund seiner französischen Herkunft sogar ein Stück Weltläufigkeit in sich.

Wegen des größeren Altersabstandes zu den drei Schwestern haben die Eltern zum ersten Mal Zeit für ein kleines Kind. Der Umgang mit Utas Behinderung hat sich eingeschliffen, die anderen sind alt genug, um sich zumindest teilweise selbst zu beschäftigen und zu versorgen. In derselben komfortablen Situation waren auch Niklas und vor allem Martina als Kinder. Gemäß dem Ausdruck: Wenn man ein Kind vor sich hat, hat man immer zwei Kinder im Blick, nämlich das vor einem stehende Kind und das Kind, das man selbst einmal war, werden sich beide Elternteile gut in die Jüngste einfühlen können. Die Eltern sind in Vicky endlich angekommen – so gesehen ist ihre Geburt in der Tat ein kleiner Sieg. Wahrscheinlich wird sie die von den Eltern am meisten Verstandene und vielleicht auch deshalb am meisten Beachtete sein. Vielleicht werden aber auch auf sie die meisten Wünsche und Erwartungen projiziert.

Lebensumstände der Kinder

⁸⁴ Da es aus meiner Sicht keinen vergleichbaren Namen gibt, der die Extraktion der dahinter verborgenen latenten Sinnstruktur nicht verfälschen würde, wurde nach Rücksprache und Erlaubnis des Interviewten der erste Vorname „Vicky“ nicht verändert.

Während Uta in einer Behinderteneinrichtung lebt, macht Alena nach Abschluss der Hauptschule eine Ausbildung zur Konditorin. Valerie besucht noch die Hauptschule und überlegt, ob sie Tierpflegerin werden möchte. Obwohl sie das Schulalter erreicht hat, wird Vicky ein weiteres Jahr in den Kindergarten zurückgestellt und geht nunmehr in die 1. Klasse der Grundschule. Aufgrund ihres Geburtstages im Dezember ist diese Zurückstellung auffällig und erklärungsbedürftig. Laut den Regelungen des Schulgesetzes des Landes Baden-Württemberg können lediglich diejenigen Kinder, die im Juli, August oder September eines Jahres das 6. Lebensjahr vollenden, für ein weiteres Jahr im Kindergarten verbleiben, das heißt nur in diesen Fällen kann der Schuleintritt ohne weiteres um ein Jahr aufgeschoben werden. In allen anderen Fällen des verzögerten Eintritts in die Schule müssen geistige, seelische, körperliche oder Gründe im Verhalten des Kindes vorliegen, die vermuten lassen, dass das Kind nicht erfolgreich am Unterricht teilnehmen kann. Nach Antrag der Eltern trifft die Schulbehörde, gegebenenfalls unterstützt durch ein Gutachten des Gesundheitsamtes, die Entscheidung über die Zurückstellung des Kindes (vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung von 1983, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.12.2006, §§ 73,74). Ob Vergleichbares bei Vicky vorliegt, kann nicht entschieden werden, zumindest wurden vom Interviewten keine Aussagen gemacht, die eine Entwicklungsverzögerung vermuten lassen. Vor dem Hintergrund Niklas' Deutungsstrukturen und seiner eigenen Sozialisation als Jüngster, die mit einem schon in der Kindheit auf ihm lastenden Druck der Rollenerwartungen und -zwängen verbunden war, könnte man aber auch in Betracht ziehen, dass hinter den Verzögerungsbemühungen in Bezug auf Vickys Einschulung die Idee steht, ihren kindlichen Schonraum zu verlängern. Gewissermaßen bevor der Ernst des Lebens beginnt – wie der Volksmund sagt – lässt sich dadurch wenigstens ein Jahr des Lebens retten. Ein ähnliches Muster wurde ja bereits im Hinblick auf Niklas' Verbleib im Ausbildungsbetrieb vermutet. Seine Schonraumverlängerung konnte ihn aber letzten Endes nicht vor dem Erfüllen seiner vorgezeichneten Laufbahn bewahren, die erst zweieinhalb Jahre später, in zeitlicher Nähe zum Zusammenbruch der Ehe der Eltern, ihr Ende fand.

Martinas Berufsätigkeit

Seit dem Zeitpunkt der Geburt ihres ersten Kindes ist Martina Haus- und Familienfrau. Nicht in ihrem Friseurberuf sondern in der Gastronomie arbeitet sie heute zeitweise im Service einer Gaststätte auf 400-Euro-Basis. Im Hinblick auf ihre Wahl des Doppelnamens kann damit die oben gewonnene Hypothese gestärkt werden, dass sie diese Wahl lediglich im Dienste ihrer Herkunftsfamilie und zum Erhalt des Familiennamens getroffen hat, nicht aber aus einer politisch-feministischen Überzeugung heraus. Für diese Überzeugung wäre es nahezu konstitutiv gewesen, dass sie in ihren Beruf zurückgeht, oder dass sie zumindest versucht, sich beruflich zu etablieren. Dagegen sprechen auch die schnell aufeinander folgenden Kinder sowie die Tatsache, dass sie sich anderen nicht als Frau B.-A. sondern lediglich als Frau A. vorstellt, wie Niklas berichtet. Dementsprechend kann auch von einer traditionellen Arbeitsteilung in der Familie ge-

sprochen werden, in welcher der Mann dem Gelderwerb und der Arbeit außerhalb der Familie nachgeht, während die Frau sich gänzlich der Familie und dem häuslichen Bereich widmet und von einem Lebensentwurf außerhalb der Familienarbeit absieht.

Niklas gewährt Unterschlupf

Ein letzter aus den genografischen Daten hervorgehender Aspekt ist für das Erfassen der dahinterstehenden Sinnstruktur aufschlussreich. Nach ihrer Scheidung lebt die Mutter von Niklas wie erwähnt für circa drei Monate bei dem jungen Paar, bevor sie in eine in der Nähe liegenden Kleinstadt zieht. Niklas und Martina zeigen demnach grundsätzlich Bereitschaft, gestrandeten Familienmitgliedern Unterschlupf zu gewähren. Während der Vater in B-Dorf im gemeinsamen Haus bleibt, gehen Mutter und Sohn zumindest eine temporäre Koalition gegen den Vater ein, die sich in der Wohnsituation einerseits, andererseits aber auch in der Beendigung Niklas' Arbeitsverhältnis im elterlichen Betrieb zeigt. Was möglicherweise lange schon rumorte – nämlich die Opposition von Vater und Sohn – findet nun seinen Ausdruck.

Später, in C-Dorf, gewährt Niklas erneut einer Familienangehörigen Unterschlupf: Die mittlerweile über 80-jährige Großmutter Kreszentia zieht ein. Platz gibt es mehr als genug, sie kann eine Wohnfläche von 120 qm bewohnen, wie ihr Enkel erzählt. Damit toppt Niklas die Lage, aus der die Großmutter kommt. So viel Wohnraum für sich alleine hatte sie gewiss noch nie zuvor. Im Hinblick auf die als traditionell angenommene Arbeitsteilung des Ehepaares bedeutet der Einzug der Großmutter für Martina aber eine neue Aufgabe innerhalb ihre großen Familie. Jetzt, wo die älteren Töchter endlich erwachsen werden und Vicky im Schulalter ist, wird Martina mit einer neuen Aufgabe innerhalb der Familie versorgt und damit wiederholt an das Haus gebunden. Während Niklas außerhalb der Familie seiner Arbeit nachgeht, befindet er sich darüber hinaus aktuell in einer Maßnahme der beruflichen Rehabilitation weshalb er im Internat wohnt und somit lediglich am Wochenende zu Hause ist. Selbst wenn er die Weiterbildungsmaßnahme beendet hat ist es nicht anzunehmen, dass er seine Frau in der Familienarbeit in größerem Maße entlasten kann. Dann nämlich wird er versuchen müssen, seine Weiterbildungsinvestition der vergangenen zwei Jahre nutzbar zu machen, er muss einen Arbeitsplatz finden und sich innerhalb seines neuen Berufes bewähren. So ist Martina wie gewohnt alleine zuständig für Haus und Familie, die jetzt erweitert wurde durch die Großmutter, deren hohes Alter auf eine möglicherweise über Jahre dauernde, anstrengende und eher schwieriger als leichter werdende Aufgabe für Martina schließen lässt. Stellt sich die Frage, weshalb die Großmutter gerade zu ihrem Enkel zieht? Wieso geht sie nicht zu einer ihrer drei Töchter? Verständlich, dass sie im Alter nicht mehr nach USA „verpflanzt“ werden möchte, dass außerdem Erikas Wohnsituation nach ihrer Scheidung die Aufnahme der alten Mutter unmöglich macht, ist ebenso nachvollziehbar. Was aber ist mit der ebenfalls in der Region verheirateten ältesten Tochter Grete? Hätte sie die Möglichkeit, die Mutter in der Phase des Altwerdens zu versorgen? Auch moderne Lösungen des Umgangs mit betagten Angehörigen, wie etwa die Unterbringung in einem Seniorenheim, werden nicht ge-

wählt. Stattdessen übernimmt der Enkel Niklas die Wahrung der Tradition, nach deren Prämissen alte Familienmitglieder nicht etwa „abgeschoben“ werden, sondern vielmehr im Sinne eines Generationenvertrages von Familienangehörigen versorgt werden. Seine eigene Familie handelte bisher auch nach traditionellen Kriterien wie immer wieder angenommen werden konnte. So wird er es selbstverständlich als seine Aufgabe ansehen, die Großmutter aufzunehmen. Wie es sich für einen guten Patriarchen gehört, sorgt er dabei für ausreichenden Wohnraum und für die Bereitstellung finanzieller Mittel, die eigentliche Beziehungs- und Pflegearbeit obliegt jedoch seiner Frau. Martinas Verhinderung eines modernen weiblichen Lebensstiles ist damit auf Jahre hinweg gesichert, die Tradition wurde in eine weitere Stufe hinübergerettet.

Hier wird deutlich was an anderen Stellen immer wieder durchschien, nämlich Niklas' schwieriges und unausgewogenes Verhältnis zwischen Tradition und Moderne. Immer wieder scheint er aus der Tradition, mit all ihren Zwängen und ihrer Enge, ausbrechen zu wollen, findet sich aber um so schneller wieder in sie hinein katapultiert. Gleichzeitig trifft er aber auch aktive Entscheidungen der Modernisierungsverweigerung und verbaut sich dadurch immer wieder den Weg in die Offenheit und individuelle Gestaltbarkeit der Zukunft.

2.2.10 Vierte Zwischenbetrachtung: Wurzel trifft Flügel

Aus Martinas Sicht steht die Wahl des Ehemannes Niklas im Dienste ihrer Herkunftsfamilie. Er hilft der Familie, sich im Dorf besser zu positionieren und ihre Außenseiterstellung zu verringern. Als Experte für Traditionsorientierung kann er sicher helfen und ermöglicht der Familie die Verfestigung ihrer Grundlage, von der aus wiederum die Mitglieder zu freiheitlichen Flügeln starten und in deren Schutz sie anschließend zurückkehren. Dass Martina zunächst nicht daran denkt, ihre Freiheitsorientierung aufzugeben, zeigt sich schon bei der Heirat: Sie wählt einen Doppelnamen und behält sogar den Mädchennamen an erster Stelle bei. Damit zeigt sie eine deutliche Hinwendung zu dem aus ihrer Familie zu genüge bekannten Handlungsmuster.

Dieses genau ist es aber, was Niklas zu Martina hinzieht: Der Wurzelorientierung, die ihn immer wieder knebelt, setzt sie eine geflügelte Familie entgegen. Martina und ihre Familie haben genau das, was Niklas braucht, um den Prozess der Individuierung erfolgreich durchstehen zu können und worüber er aber eigentlich nicht verfügt. Im Gegenzug dafür hilft er Martina und ihrer Familie bei der Ausbildung von Wurzeln. Die Partnerwahl gleicht also einem Geschäft: Tausche Wurzeln gegen Flügel. Deshalb wird es den in patriarchalen Strukturen aufgewachsenen Niklas auch nicht stören, dass ihm seine Frau gleich zu Beginn einen Doppelnamen vorsetzt.

In dem allzu traditional und katholisch geprägten Umfeld ist die Entwicklung von Identität auf der Basis von Individualität Niklas' Thema, das gilt es zu bewältigen. Ein erster Versuch auf der Bühne des Berufes ist bereits gescheitert: Er versucht den traditionellen Erwartungen aus dem selbstständigen Handwerkermilieu zu entkommen indem er einen Schritt zurück geht, zurück in

die abhängige Beschäftigung. Eine paradoxe Situation entsteht. Den durch den Vater in Vorleistung gegebenen Aufstieg vom Angestellten zum Selbstständigen und vom Milieu der Angestellten hin zum Milieu der selbstständigen Handwerker dreht er zurück, um sich von der Rollenerwartung abzuwenden. Weil man es nicht von ihm erwartet, wird er abhängig Angestellter. Anders ausgedrückt: Die Abwendung von der Tradition führt ihn hin zur Tradition – der Tradition nämlich, die er aus der ersten und zweiten Generation seiner Herkunftsfamilie kennt und von welcher der Vater behaupten kann, sie transformiert zu haben. Das ist gleichsam die Falle, in der sich Niklas befindet: Sobald er versucht der Tradition zu entkommen landet er wieder in ihr. So ist es auch in der Geschichte vom Hasen und Igel, in welcher der eigentlich schnellere Hase völlig entkräftet aufgibt, weil der Igel immer schon da ist. In Niklas' Geschichte ist es die Tradition, die ihm spöttisch zuruft: „Ich bin schon da!“ Da müsste man fliegen können, einfach abheben und dem allem entkommen. Das genau scheint Martina und ihre Familie zu können. Die B.'s machen sich scheinbar nichts aus den ganzen Erwartungen der Gesellschaft und treffen eigene Entscheidungen. Sie schaffen den Prozess der Individuierung „fliegend“. So zeigt es sich in ihrem gemeinsamen Leben immer wieder, dass Niklas' Wurzeln den Flügeln Martinas gegenüberstehen. Insgesamt aber scheint Niklas' Orientierung stärker zu sein als Martinas Spielräume zur Durchsetzung ihres Dranges nach Eigenständigkeit und Freiheit. Es wird augenscheinlich, dass Niklas seine Frau mit Wurzeln geradezu überfrachtet und sie damit lähmt. Zum einen zeigt dies die Anzahl der Kinder nachdem die Erstgeborene bereits behindert ist aber auch die Wahl des Wohnortes und des Hauses und nicht zuletzt die Aufnahme der am Ende ihres Lebens stehenden Großmutter. Je mehr Martina jedoch mit Wurzeln überzogen ist, lässt ihr Streben nach Individualität sukzessive nach. Sie ist gefangen in Umständen, in denen es nur noch ein Durchhalten gibt, dagegen keine Möglichkeiten individueller Entfaltung.

An dieser Stelle bricht sich Niklas' Individualisierungsirrtum Bahn: Er muss feststellen, dass ihm seine Frau unter den gegebenen Umständen nichts mehr von ihrem Freiheitsdurst und Mut, von ihrer Ich-Kompetenz und Individualität abgeben kann. Überzogen von Wurzeln kann sie nicht mehr fliegen. Wahrscheinlich ist es dagegen, dass sie selbst der Unterstützung bedarf in einem Umfeld, in dem sie ein so hohes Maß an Beziehungs- und Betreuungsarbeit leisten muss. Niklas findet sich jetzt also vor der Erkenntnis wieder, dass der Prozess der Individuierung – eigentlich der Ablösung vom Elternhaus und den darin bestehenden Deutungsmustern – nur durch das Individuum selbst geleistet werden kann. Es ist ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung, der Reflexion und Selbststeuerung, bei dem man zwar Hilfestellung durch Vorbilder nutzen kann, dessen Ge- bzw. Misslingen jedoch alleine der betreffenden Person selbst obliegt. Es ist also nicht so, dass einem Ablösung und Individualität gleichsam zustößt, vielmehr muss sich jeder selbst dafür entscheiden und sie auch gegen Widerstände und Erwartungen durchsetzen. Der Grad Niklas' Identität zeigt sich insofern über sein Verhältnis zu Regeln und zu Erwartungen, die letztlich in Verhaltensregeln und Verhaltensnormen münden. Was Ulrich Beck dem Einzelnen als zentrale Aufgabe in der Postmoderne zuschreibt, nämlich „sich selbst als Handlungszentrum, als

Planungszentrum in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“ (Beck 1986: 217), daran stößt sich Niklas und daran scheitert er immer wieder.

Wie an dieser Stelle der Rekonstruktion nicht anders zu erwarten, ist die Bühne des Kollapses der Beruf. Hier manifestiert sich Niklas' Dilemma der Individuierung, hier zeigt sich, dass er mit der Situation, so ganz auf sich alleine gestellt, nicht kompetent umgehen kann. Er verweilt in Passivität. Krankheit ist hierfür ein Ausdruck. Nicht dass er kündigt, alles hinwirft und einen neuen Weg einschlägt. Vielmehr verschließt er im übertragenen Sinne die Augen: Er kann nicht mehr. Wegfliegen hilft nicht, zumal er es auch ohne Martinas Flügel nicht könnte. Eine andere Lösungsstrategie hat er nicht gefunden, er ist ausgebrannt. Burnout, so lautet die Diagnose, in deren Folge Niklas über mehrere Monate zunächst arbeitsunfähig krank geschrieben ist und ihm der Weg einer beruflichen Rehabilitation und beruflichen Weiterbildung durch einen Träger der Krankenversicherung eröffnet wird.

Die Analyse der genografischen Daten bis hierher eröffnete bereits einen weitreichenden Blick auf die Struktur des Falles, was jedoch noch nicht ausreicht, Niklas' Lebensgeschichte, die, wie in dieser Arbeit angenommen, auch seine Lerngeschichte beinhaltet und deren Kenntnis Blicke auf individuelle Lern-, Bildungs- und Identitätsbildungsprozesse freigibt, umfassend zu verstehen. So gilt es nun in einem nächsten Schritt, mittels der objektiv hermeneutischen Analyse eines mit Niklas geführten Interviews die Fallstruktur erneut zu rekonstruieren, die in der Genogrammanalyse entwickelten Hypothesen und Überlegungen zu falsifizieren bzw. zu verifizieren und wenn möglich weiterzuentwickeln, sodass schließlich eine integrierte Fallstrukturhypothese den Abschluss bilden kann.

2.3 Sequenzanalytische Rekonstruktion des Falles und Verknüpfung der gewonnenen Hypothesen mit Erkenntnissen aus der Genogrammanalyse

2.3.1 Erste Annäherung an Niklas' Deutungshintergrund

- *Interview 1, Z. 2–9: „Bei Null anfangen“*

Zu Beginn des ersten Interviews fragt die Interviewerin nach Niklas' Leben:

„und deshalb möchte ich sie bitten (,) mir von ihrem Leben (,) aus ihrem Leben zu erzählen also nicht nur (,) von dieser Weiterbildung jetzt sondern von ihrem Leben .. auch vor der Weiterbildung bis hin zu jetzt .. aus der Sicht die sie (,) die sie jetzt haben“

Innerhalb dieser Zeilen wird die Zeit außerhalb der aktuellen beruflichen Weiterbildung am Berufsförderungswerk Schömberg thematisiert, womit prinzipiell die gesamte Biografie in den Blickpunkt geraten könnte. Jedoch will Niklas sich zunächst vergewissern, von welchem Blickwinkel aus er erzählen soll: *„ähm ... aus der Sicht vom Lernen von der Schule her“*. Wenngleich die

Erzählaufforderung deutlich Niklas gesamtes Leben in den Blick nimmt, könnte dieses Nachfragen der genaueren Verortung der Beziehung zwischen ihm und der Interviewerin geschuldet sein, da diese außerhalb der speziellen Interviewsituation tatsächlich unter anderem als Lehrperson eingesetzt ist. Niklas' Nachfrage korrespondiert deshalb auch mit dem Hinweis der Interviewerin „aus der Sicht die sie jetzt haben“. „Jetzt“ hat er tatsächlich wieder die Sicht eines Schülers, der sich in einer quasi-schulischen Einrichtung befindet und insofern ist die Überlegung, ob er von der Schule her reflektieren soll durchaus berechtigt. Die Reaktion der Interviewerin darauf ist nun unmissverständlich und eindeutig: „nein“. Das heißt, Niklas soll nicht von der Institution her erzählen sondern von seiner eigenen Warte: *„erzählen sie mir von ihrem Leben (,) das was sie für sich als wichtig erachten“*. Es geht also um die jedem Menschen ureigene Entscheidung, was im Leben wichtig war, und nicht um die Fokussierung dessen, was Institutionen darunter verstehen. Darauf erwidert Niklas: *„gut okay dann muss ich bei Null anfangen“*. Einverständnis im Hinblick auf die Abwendung von der schulischen Sichtweise bekundend muss Niklas nun, wie er es nennt, bei Null anfangen. Was meint aber „Null“? Es ist ein Hinweis auf einen Maßstab, auf eine Erzählleitlinie. So könnte „Null“ zunächst null Jahre aber auch null Erfahrung oder auch anderes bedeuten. Es zeigt sich, dass er damit null Jahre meint: *„... also ich weiß von meiner kleinsten von meiner jüngsten Kindheit weiß ich relativ wenig (Pause)“*. Nach einer kurzen Pause „...“ und dem Sortieren der Gedanken kann es also losgehen: Niklas' Maßstab impliziert Etappen, die Hinweise auf die Entwicklungsphase ‚Kindheit‘ geben. Stringent weiter würde es gehen mit Jugend, Adoleszenz und Erwachsenenalter. Die Kategorie ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ einführend, nimmt Niklas Bezug auf die, wie er sagt „kleinste, die jüngste Kindheit“, was eigentlich gleichbedeutend ist mit dem Säuglingsalter. Das nämlich ist die jüngste Kindheit, während man danach einfach nur von Kindheit spricht. Von der Zeit als Säugling „weiß“ Niklas wie er sagt aber relativ wenig. Jedoch, woher soll er auch viel wissen, von der eigenen Zeit als Säugling nichts zu wissen ist normal. Lediglich könnte er aus Erzählungen anderer schöpfen In seiner weiteren Darstellung verbleibt Niklas im Bereich des Wissens: *„ich sage jetzt mal ähm das was ich noch weiß ist“*. „Ich sage jetzt mal“ – eine Redewendung, die man nutzt, wenn man sich seiner Sache nicht sicher ist, sozusagen ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit. Dieser Ausspruch hat etwa in einem Ratespiel Platz, in dem sich der Befragte lediglich vage vorstellen kann was richtig ist, sich aber dennoch unsicher bleibt. Dann vertraut man nicht dem eigenen Wissen, man argumentiert nicht logisch sondern hofft, mit etwas Glück das Richtige zu treffen. Dann könnte man zurecht sagen: „Ich sage jetzt mal“. In diesem Kontext steht auch der Ausdruck „ähm“. Niklas scheint sich in der Tat nicht recht sicher zu sein, was er jetzt sagen soll. Unter der Hand wechselt er vom Raten zum Wissen. *„was ich noch weiß ist ab dem Kindergartenalter (,) so was ungefähr“*. Das bedeutet, was er weiß, kann er datieren und mit Entwicklung und entsprechenden Sozialisationsinstitutionen verknüpfen, es verbleibt jedoch im Kontext des Ratens. Wer außer ihm soll nun aber wissen, ob das Geratene nun richtig oder falsch ist bzw., mit Blick auf die Interviewerfrage, ob es für sein Leben wichtig ist oder nicht? Dieses zu beurteilen wäre nicht einmal den eigenen Eltern

möglich sondern liegt ausschließlich im Kompetenzbereich Niklas' und lässt sich prinzipiell nicht veräußerlichen. Niklas' Aussage impliziert aber genau diese Grundhaltung, sodass er sich bereits in der Anfangssituation des Interviews verortet als einer, der Bewertungen und Beurteilungen, die nur er selbst treffen kann, externalisiert. Er übergibt das Recht aber auch die Pflicht zu urteilen an andere – in diesem Falle an die Interviewerin, was verschiedene Lesarten zulässt:

- a) Entweder Niklas vermutet von der Interviewerin, im Hinblick auf die Bewertung von Biografien kompetenter zu sein als er, weshalb sie in der Lage wäre zu entscheiden, was in Niklas' Leben wichtig war.
- b) Möglich wäre es auch, dass er jede beliebige Person im Beurteilen und Bewerten seines eigenen Lebens als kompetenter erachtet als sich selbst.
- c) Oder aber es ist ihm gleichgültig, ob die Interviewerin oder irgendeine andere Person dazu fähig ist oder nicht. Viel wichtiger erscheint ihm der dabei entstehende Nebeneffekt, nämlich von Recht und Pflicht zu urteilen und zu bewerten entlastet zu sein. Für das Leben einer erwachsenen Person hätte dieses jedoch weitreichende Konsequenzen.

• *Interview 1, Z. 1257–1259: „Wer kann sagen ob das jetzt gut oder schlecht ist?“*

Als Niklas an anderer Stelle über die Scheidung seiner Eltern spricht, wiederholt sich dieses Muster des Abgebens der Beurteilungs- und Bewertungskompetenz: *„was ich eigentlich so nicht verstanden habe aber wahrscheinlich äh (Pause) haben sie die Kinder im Vordergrund gesehen .. ob jetzt das positiv ist oder negativ war weiß ich nicht („)“*

Niklas führt die Bewertungsbegriffe „positiv“ und „negativ“ ein, jedoch nutzt er nicht die Möglichkeit, mit diesen Begriffen zu operieren. Und dies obwohl er als Sohn sehr wohl das Recht und auch die Kompetenz hätte zu sagen, ob er die Scheidung der Eltern als gut oder nicht gut empfand. Zwar sieht er sich in seiner Rolle als Kind der Eltern in einem Zusammenhang mit dem Bestehen bzw. auch mit der Auflösung der elterlichen Ehe *„wahrscheinlich äh (Pause) haben sie die Kinder im Vordergrund gesehen“*, den nächsten Schritt der Bewertung dieser auch ihn betreffenden Lage übergibt er jedoch einem schlichten Nichtwissen.

Neben der Problematik des Ignorierens von Beurteilungsrecht und -pflicht eines Erwachsenen klingt in dieser Sequenz darüber hinaus ein weiteres Thema an: die Personen und ihre Rollen in der Herkunftsfamilie, wie z. B. Eltern, Ehepartner, Kinder, Geschwister. Darauf hebt Niklas in der nachfolgend gedeuteten Sequenz ab.

• *Interview 2, Z. 201–223: „Schwesterliebe“*

„also zu meiner Schwester hab ich schon immer (,) äh äh (Pause) in den Märchen heißt das immer Schwesterliebe na“. Die diffuse Beziehung zu seiner Schwester zu charakterisieren bedarf einer gewissen Anstrengung: „äh äh (Pause)“. Indem er um einen passenden sprachlichen Ausdruck ringt, verlässt Niklas die Ebene der Realität und bedient sich des Irrealen und wählt Märchen als Folie seiner Erzählung. Bekanntlich gibt es dort Zauberer, Feen, Prinzen und Prinzessinnen genauso wie gute aber auch böse Eltern, sich unterstützende aber auch konkurrierende Geschwister. Indem er dieses Repertoire nutzt, zieht Niklas gleichzeitig Vergleiche für eine familiäre Konstellation, in der er sich befindet und die er näher zu charakterisieren sucht. In der Regel sind es jedoch Kinder, die mit Elementen aus Märchen operieren und entsprechend ihrer Entwicklung die eigene Welt mit der in den Märchen vergleichen, was ihnen wiederum hilft, eigene Erfahrungen zu verarbeiten⁸⁵.

Niklas ist diesem Alter jedoch schon lange entwachsen. Dennoch mystifiziert er die Beziehung zu seiner Schwester. Für Erwachsene ist die Idee der Mystifizierung außerhalb von Märchen lediglich in Religionen gegeben, dort sogar erwünscht und notwendig, um der Gottheit einen besonderen, sakralen Ausdruck zu verleihen. Auch in diesem Bereich gibt es Wunder und Heilige, Böses, das besiegt werden muss und Gutes, das letztlich durch Gott belohnt wird. Zur näheren Beschreibung greift Niklas dennoch nicht auf eine erwachsenengerechte Form der Mystifizierung innerhalb einer Religion zurück, sondern bleibt bei dem Vergleich zu Märchen: „in den Märchen heißt das immer Schwesterliebe“. „Immer“, das heißt Niklas' Vergleich steht auf einer breiten Basis, hierfür gibt es viele Beispiele. Das Besondere seiner geschwisterlichen Beziehung nennt er „Schwesterliebe“. Damit wählt er aus der Kategorie ‚Geschwisterliebe‘ lediglich eine Spielart aus, nämlich die Liebe zur Schwester bzw. die Liebe der Schwester zu dem Geschwister. Eine Geschwisterkonstellation also, wie sie Niklas und Annette auszeichnet wird dargestellt: Bruder und Schwester. Aufgrund seines Vergleiches zu den Märchen, drängt sich die Geschichte von Hänsel und Gretel geradezu auf. Die Schwesterliebe in dieser Geschichte stellt sich dar über die Rettung Hänsels durch die ansonsten ängstliche und schutzbedürftige, jetzt aber mutige Gretel. Weshalb aber kommen die beiden Geschwister in diesem Märchen überhaupt in eine solch prekäre Situation? Auch und gerade weil sie auf die Eltern nicht bauen können, halten sie so stark aneinander fest. Die Tatsache, dass die Eltern ihren Rollenverpflichtungen aus der Elternschaft nicht nachkommen, überwinden die Kinder durch ihren Zusammenhalt. Es ist gleichsam ein Versuch, die entbehrensreiche Beziehung zu den Eltern, also väterliches und mütterliches Unvermögen, zu korrigieren. In seiner Abhandlung „Geschwister – Liebe und Rivalität“ thematisiert Horst Petri im Zusammenhang mit der Ausgestaltung geschwisterlicher Beziehungen das Grimm'sche Mär-

⁸⁵Darauf weist beispielsweise Bettelheim hin (Bettelheim 1994). Die Entwicklungspsychologie spricht in diesem Zusammenhang von der magisch-mystischen Phase, die im Alter von 6-8 Jahren von einer an der Realität und ihren Verarbeitungsformen ausgerichteten Entwicklungsphase abgelöst wird (vgl. hierzu Schieder 1996 sowie Oerter/Montada 1998).

chen „Hänsel und Gretel“ und unterzieht es einer psychologischen Analyse. Sein Urteil über die Mutter beschreibt er folgendermaßen: „Sie gehört zum Typ der ausstoßenden Mutter, wie sie aus der Familienforschung bekannt ist. Hintergrund für solche Ausstoßungstendenzen sind bewusste oder auch unbewusste, bis zu Todeswünsche reichende Hassgefühle“ (Petri 1994: 23). Dass die ausstoßende Mutter dann als Hexe im Knusperhäuschen, die Kinder mit Süßem anlockend, erneut auftritt, um sie dann zu verschlingen, wertet Petri als ein „klassisches Beispiel eines ‚double bind‘, einer Doppelbindung, bei der gegensätzliche Impulse [...] die Orientierung und das Vertrauen des Kindes erschüttern und die Entwicklung einer Objektkonstanz verhindern“ (ebd.). Stellt sich die Frage, ob auch in Niklas' Deutungsmuster „Schwesterliebe“ ein Korrekturversuch elterlicher Defizite aufscheint, den er auf mystischer Ebene artikuliert, ohne dabei das wahre Problem ansprechen zu müssen. Das erinnert an den weiter oben genannten Hinweis im Zusammenhang mit der Scheidung der Eltern. Niklas sagt, dass er das nicht verstanden hätte, dabei bringt er jedoch gleichzeitig die Überlegung ins Spiel, sie hätten der Kinder wegen so lange aneinander festgehalten. An dieser Stelle belässt er es jedoch dabei und geht dem Gedanken nicht weiter nach.

Bezüglich der Beziehung zu seiner Schwester konstatiert Niklas weiter: *„also ich hab da schon ein relativ inniges Verhältnis (,) also äh äh wenn es Konflikte gegeben hat (,) ob das von meiner Seite aus war oder von meiner Schwester oder so untereinander es hat immer jeder jeden unterstützt“*. Neben Konflikten, die von Annette beziehungsweise Niklas direkt ausgingen, sind in diesem Zusammenhang auch Konflikte vorstellbar, die bei ihren Eltern entsprangen oder welche die Kinder mit den Eltern hatten: *„so untereinander“*. *„wir sind zwar 4 Jahre 3 1/2 Jahre auseinander aber das hat immer recht gut funktioniert“*. Nachdem Niklas zunächst die Hintergrundfolie Märchen aufgespannt hat, zieht er nun einen gesellschaftlichen Vergleich. „Zwar“ lässt dabei vermuten, dass er der Meinung ist, der Altersabstand zu seiner Schwester entspräche nicht dem Optimum, welches wiederum aber hilfreich wäre, um sich gegenseitig bei Konflikten im Sinne Hänsel und Gretel zu unterstützen. Die gesellschaftliche Diskussion um den Altersabstand zwischen Geschwistern wird thematisch, weshalb die Frage nach der Funktion, die Geschwister in der Regel füreinander haben, auftritt. Im Unterschied zum Einzelkind erleben Geschwister eine naturwüchsige gegenseitige Sozialisierung. Sie lernen voneinander und trainieren gemeinsam Sozialverhalten. Ein Altersabstand von *„4 Jahre 3 1/2 Jahre“* ist dabei durchaus angemessen und tut der Funktion des gegenseitigen Sozialisierens keinen Abbruch. Gleichwohl gilt die Regel, je weiter der Altersabstand, desto weniger intensiv ist die Geschwisterbindung, aufgrund der Unterschiedlichkeit der Erfahrungswelten, wovon man jedoch bei dem gegebenen Altersabstand nicht ausgehen kann (Frick 2004, Kasten 2004). So ergeben sich zwei mögliche Lesarten des Begriffes „zwar“:

- a) Wenn Niklas die Vorstellung verfolgt, der Altersabstand sei zu groß, impliziert dies, dass ein geringerer Altersabstand ein mehr und mehr zwillingsähnliches Verhältnis zu seiner Schwester erzeugt hätte. Dann wären die beiden zunehmend als eine Einheit aufgewachsen, unzer-

trennlich und niemals allein, egal welche Konflikte und Schwierigkeiten die Welt für sie bereithielte.

- b) Eine andere Variante wäre, Niklas empfindet den Altersabstand als zu gering. Ein größerer Abstand, das könnte die zweite Lesart der Aussage sein, hätte dann dazu geführt, dass die ältere Schwester Annette ihren jüngeren Bruder besser hätte schützen und unterstützen können.

Ein Blick in die Analyse des Genogrammes sei an dieser Stelle gestattet. So gab es bereits an anderer Stelle Überlegungen zu einem optimalen Abstand zwischen den Kindern. Sowohl in Annettes als auch in Niklas' Entwurf der eigenen Familie wurden zumindest die ersten Kinder in einem geringen Abstand von maximal zwei Jahren geboren. Dieser Altersabstand scheint der Möglichkeit einer gegenseitigen Unterstützung und Bildung einer Einheit geschuldet. Erst die zuletzt Geborenen sind von dieser Idee abgekoppelt. Wie rekonstruiert wurde, erfüllen diese möglicherweise aber auch eine andere Funktion im Lebensentwurf der Eltern als die Erstgeborenen.

„aber das hat immer recht gut funktioniert“, so kommentiert Niklas weiter die von ihm selbst eingeführte Überlegung des, wie er findet nicht optimalen Altersabstandes zwischen ihm und seiner Schwester. Wahrscheinlich ist also die angenommene Funktion von Geschwistern in Niklas' Deutungshorizont, nämlich sich gegenseitig zu unterstützen. Dabei fällt auf, dass Niklas die Beziehung zu seiner Schwester funktionalisiert. Bruder und Schwester, eigentlich eine diffuse Beziehung für die es konstitutiv ist, dass alles thematisiert werden darf und derjenige beweispflichtig ist, der dies nicht möchte (Oevermann u. a. 1979 sowie Allert 1998), reduziert er auf eine Funktion, was wiederum ein Kriterium für eine spezifische Beziehung ist. Niklas geht es dabei um Schutz und Unterstützung. In dieser Hinsicht wird „Schwesterliebe“ zu einem Instrument zur Begegnung von Konflikten. „Funktionieren“ heißt dabei, im Sinne eines Schlüssel-Schloss-Prinzipes zu agieren.

Die funktionalistische, fast technisch anmutende Sichtweise auf Konfliktbewältigung und der Einsatz des Instrumentes „Schwesterliebe“ fällt dabei als Kontrast zu der eingangs im Bereich der Mystik verorteten Beziehung zur Schwester auf. So erzählt Niklas auch nüchtern und fast persönlich unbeteiligt weiter: *„also wenn es Probleme gegeben hat .. ähm (Pause) das hat man ausdiskutiert oder geklärt ja ohne dass jemand nachtragend ist“*. Und weiter: *„einfach man kann sagen was man denkt oder will ob das jetzt recht oder unrecht ist das klärt sich dann“*.

In dieser Sequenz zeigt sich darüber hinaus erneut eine Externalisierung von Recht und Pflicht der Beurteilung, in diesem Fall ob etwas „recht oder unrecht“ ist. Die moralische Einschätzung eines Sachverhaltes erfordert dabei die Fähigkeit eines Perspektivenwechsels. In den Augen des anderen zu sehen ist die Voraussetzung für den Abgleich dieser Sichtweise mit der eigenen Deutungsfolie und dem individuellen Deutungshintergrund in einem zweiten Schritt. Normalerweise erfolgt dann eine Kontrastierung der speziellen Lage mit einem allgemeingültigen Sinnhorizont und den in der jeweiligen Gesellschaft gültigen Regeln und Normen. In der Zusammenschau der genannten drei Schritte erst kann das Individuum selbst entscheiden, was „recht und

unrecht“ ist. Notwendige Bedingung hierfür ist jedoch ein Wissen um die eigene Identität, denn diese ist es, die im Sinne Meads die Möglichkeit des Perspektivenwechsels erst eröffnet (Mead 1995). In einem sozialisatorischen Nacheinander im Umgang mit dem spezifischen Anderen einerseits und erst in einem zweiten Schritt mit dem generalisierten Anderen bildet sich Identität und darüber auch Perspektivität heraus. Auf der Basis von Identität kann sich das Individuum auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Ebene der Moral – wie sie etwa durch Religion oder auch politische Ideologien dargestellt wird – individuell verhalten. Niklas verweigert erneut die Beurteilung einer Sachlage, dieses Mal geht es um die Beurteilung dessen was „recht“ und „unrecht“ ist. „Recht und unrecht“, damit führt er einen allgemeingültigen, überindividuellen Deutungshorizont ein, bevor er beansprucht, selbst zu urteilen. „Das klärt sich dann“, sagt Niklas. Wer aber soll das klären wenn nicht die Beteiligten selbst? Hilfestellung hierfür liefern einmal mehr Religion, Mystik oder auch das Schicksal. Vergleichbare Konstellationen des Beurteilungsunvermögens bzw. -verweigerens einerseits und der wenig ausgebildeten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme andererseits tauchen an mehreren Stellen des Interviews auf.

Auffällig an dieser Sequenz ist aber vor allem auch Niklas' Auffassung von diffusen Beziehungen. Diese bricht sich hier Bahn und scheint an zahlreichen Stellen in den Interviews auf. Eindrucksvoll inszeniert wird dieses Muster, indem er im Interview I Z. 849-850 im Hinblick auf das Thema ‚Funktionieren‘ eine Haltung ex negativo einnimmt:

„also irgendetwas akzeptieren dass irgendetwas gar nicht mehr funktioniert habe ich ein Riesenproblem“. An dieser Stelle spricht Niklas ein immer wiederkehrendes und offenbar zentrales Thema direkt und ohne Umschweife an. Zu akzeptieren, dass etwas gar nicht mehr funktioniert fällt ihm schwer. Was könnte dieses „irgendetwas“ sein? Zunächst kommt in Betracht, dass es sich um etwas Sächliches handelt. Beispielsweise ein Radio funktioniert nicht mehr, wäre passend zu „irgendetwas“ und zu „nicht mehr funktionieren“. Warum aber wäre das ein „Riesenproblem“? Es ist rational erklärbar, dass jedes Ding irgendwann einmal verschlissen ist, dass das Material fehlerhaft wird und kaputt gehen muss. Unwahrscheinlich, dass Niklas, der von Beruf Gas- und Wasserinstallateur ist, sich dermaßen von Ge- oder Verbrauchsgütern, die naturgemäß ihren Geist aufgeben, aus dem Gleichgewicht bringen lässt.

Das Muster der Versächlichung von Nicht-Sachlichem kennen wir schon aus dem Verlaufe der bisherigen Rekonstruktion. Wäre also eine weitere Möglichkeit, dass Niklas ein „Riesenproblem“ damit hat, wenn menschliche Beziehungen oder bestimmte Verhaltensmuster nicht mehr funktionieren. Im Hinblick auf das Setting, in welchem das Interview stattfindet, wäre es also denkbar, dass Niklas etwa die Ausübung seiner Tätigkeit als Handwerker im Blick hat, die er ja tatsächlich aufgrund der psychosomatischen Krankheit ‚Burnout‘ aufgeben musste. „Etwas“, nämlich er selbst in der Rolle des Handwerkers, funktioniert also nicht mehr. Vorstellbar wäre dabei, dass die berufliche Basis sich verändert hat z. B. durch Technologisierung, Rationalisierung oder einer

Verschiebung auf dem Markt der Berufsbilder⁸⁶. Dieses kann man jedoch von einem Beruf wie den des Gas- und Wasserinstallateurs nicht behaupten, sodass diese Lesart von Nicht-Funktionieren eher auszuschließen ist. Weil aber seine Arbeit als Handwerker unmittelbar verknüpft ist mit ihm als Person, empfindet Niklas es gleichsam problematisch, dass ‚er‘ nicht mehr funktioniert. Die Idee des Funktionierens von Menschen war für Niklas bisher immer gebunden an Rollenerwartungen und Rollenvorschriften, die wiederum gespeist wurden aus dem traditionellen sozialhistorischen Milieu, in dem er aufgewachsen ist. In dieser Hinsicht könnte es auch für ihn ein „Riesenproblem“ sein, wenn diese Funktionsweise gestört wird, etwa durch Gefühle oder durch gesundheitliche Probleme, die den reibungslosen Ablauf beeinträchtigen.

Kommen die Stressoren dabei von außen, kann er sich abwenden. Je näher sie aber an ihn heranreichen, etwa weil sie aus seinem nahen Umfeld wie z. B. der Familie oder gar aus ihm selbst kommen, zeigt er zunehmend Schwierigkeiten der Abwehr. So gesehen ist es geradezu verständlich, dass sich dann ein „Riesenproblem“ auftürmt, sofern irgendetwas nicht mehr funktioniert. Unter diesem Blickwinkel erscheint auch Burnout in einem bestimmten Lichte: Während er dem Gespräch mit anderen leicht ausweichen kann indem er weggeht oder weghört, bleibt ihm diese Möglichkeit im Blick auf sich selbst verwehrt. Lediglich im übertragenen Sinne kann er vor sich und den Beziehungen in seinem Leben weglaufen: Er ist ausgebrannt, kann seiner Aufgabe nicht mehr nachkommen. In Niklas' Leben gleicht Burnout somit einer Flucht in die Antriebslosigkeit, in die Passivität. Als anerkannte Krankheit legitimiert sie ihn, nicht mehr handeln zu müssen, einfach weg zu sein. Weil er jetzt krank ist, kann er außerdem auf ‚Milde‘ hoffen, denn: Krankheit stößt einem zu (vgl. Parsons 1958). Deshalb kann man ihn nicht zur Rechenschaft ziehen, die Pflicht zur Verantwortungsübernahme obliegt ihm nicht weiter.

Diese Frage der Übernahme von Verantwortung scheint in Niklas' Biografie immer wieder wichtig zu sein. Das verdeutlicht auch die Analyse der folgenden Sequenz, in der Niklas vom Erwachsenwerden seiner behinderten Tochter Uta erzählt.

● *Interview 2, Z. 962–965: Uta spielt „Erwachsen-sein“*

„... so ein bisschen Erwachsen spielen [...] zum großen Teil ist es ja ein Spiel also nicht nur vom Alter her sondern auch von dem her wie man es macht“. Dass Niklas von der Fokussierung Utas wechselt auf eine für alle Menschen geltende Herangehensweise kennzeichnet das „man“ in seiner Aussage. ‚Er-wachsen‘ ist laut Niklas sowohl im Hinblick auf das Alter, als auch in Bezug auf die Ausgestaltung dieser Entwicklungsphase ein „Spiel“. In der Tat kann man davon sprechen, wenn Kinder „Erwachsen-werden“ oder „Erwachsen-sein“ nachstellen. In Form von Rollenspielen experimentieren sie dann mit den ihnen zur Verfügung stehenden Vorlagen aus der Erwachsenenwelt und kopieren oder parodieren Eltern, Erzieher, Lehrer und andere. Nicht der Fall ist dies jedoch bei altersmäßig gesehen definitiv erwachsenen Menschen. Uta ist zwar behindert aber mit ihren

⁸⁶... was etwa Berufe wie z. B. Bauzeichner und in osteuropäischen Ländern ehemals gebrauchte Maschinisten überflüssig gemacht hat.

21 Jahren ist sie dennoch erwachsen. In diesem Fall verhindert die Umbettung eines durchaus ernsthaften Sachverhaltes in den Bereich der Spiele eine klare Sicht der Dinge. Spiele zeichnen sich dadurch aus, dass sie der Ernsthaftigkeit im Sinne „Mensch ärgere dich nicht“ entbehren, aber auch dadurch, dass die Handlungsregeln vorgegeben sind. Diese gilt es zu befolgen, nicht etwa zu reflektieren oder gar eigene zu entwerfen. Im Gegenzug dazu kann sich der Spieler recht sicher fühlen, er bekommt genau gesagt was er zu tun hat, wann wer gewonnen oder verloren hat. Sogar Alter und Anzahl der Mitspieler werden vorgegeben. Im realen Leben haben die Regeln aus Spielen jedoch keine Relevanz, dort nämlich gilt es gerade, Regeln und Normen ständig zu überprüfen und zu entscheiden, ob man sie befolgen oder besser missachten will. In Niklas angesprochenem Spiel „Erwachsen-werden“ legt – wenn man so will – der ‚Herausgeber Lebenshilfe‘ die Spielregeln fest, ebenso Alter und Verhalten der Teilnehmer. „Von dem her wie man es macht“ ist also im Spieleplan berücksichtigt. So ist es dieses Mal gleichsam der Spieleplan der Lebenshilfe, eine Einrichtung der Behindertenhilfe, an den Niklas Recht und Pflicht zur Beurteilung abgibt.

Des Weiteren ist es für Spiele konstitutiv, dass, sofern man sich an die Regeln hält, auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verzichtet werden kann. Diese Aufgabe wurde durch den Herausgeber der Spiele bereits übernommen. Dass die Entlastung von der Notwendigkeit, eine Sache in den Augen des anderen zu betrachten, Niklas entgegenkommt, klang schon mehrfach an. Beispielhaft inszeniert wird dieses Muster im folgenden Interviewabschnitt, in welchem es sich darum handelt, dass Niklas und seine Schwester Annette eine Feier anlässlich des 80. Geburtstags der Großmutter Kreszentia geplant und ihre Tanten sowie deren Familien eingeladen haben.

● *Interview 2, Z. 343–370: „Weil es ja im Grunde die Mutter ist“*

Niklas: „... dass im Grunde genommen dann alle da waren“

A.Z.: „mhm und wer ist dann alles gekommen“

Niklas: „ja dass ihre Kinder da waren und dann äh äh quasi die Enkel wo das eben organisieren haben können oder einrichten haben können“. Obwohl die Großmutter 80 Jahre alt wird, spricht Niklas geschäftsmäßig von „organisieren und einrichten haben können“. Mithin ist es in dieser Familie keine Selbstverständlichkeit, dem hohen Geburtstag einer so nahen Verwandten wie der Großmutter Vorrang einzuräumen. Es wird nicht angesprochen, dass es für die Eingeladenen schön sein könnte, sich zu treffen oder dass es der Großmutter eine Ehre und Freude wäre, ihre Gäste zu empfangen. So erzählt Niklas auch an anderer Stelle, dass sich die Familie eigentlich nie getroffen hat (vgl. Interview 2 Z. 325) und es bleibt erklärungsbedürftig, dass eine Familie sich im Hinblick auf Kontakte auf eine formale Ebene begibt bzw. ein Zusammentreffen vermeidet. Während also auf seiten der Eingeladenen und der Jubilarin irritierte Verwandtschaftsbeziehungen bestehen, sind es gerade die Enkel Niklas und Annette, die eine Feier organisieren. Die Erinnerung an das weiter oben rekonstruierte Muster der ‚Schwesterliebe‘, das Instrument der Geschwister zur Lösung von Konflikten, wird hier geweckt. Es scheint erneut zum Einsatz zu

kommen. Dass im Zusammenhang mit dem Geburtstag der Großmutter irgendwelche Konflikte bestehen ist offensichtlich, die obige Ausführung legt dies nahe. Weiter erzählt Niklas: *„das ist aber eigentlich das Einzige was so wirklich zusammengelaufen ist .. organisiert (,) Leute angeschrieben also die Tanten dann quasi und dass es einfach nett wäre (,) weil es ja im Grunde die Mutter ist na ..“* Der Begriff „nett“ wird an dieser Stelle an einen Begründungszusammenhang gekoppelt, der die Erfüllung von Rollenerwartungen zum Zentrum macht: Wenn die Mutter Geburtstag hat, dann kann man es erwarten, dann ist es „nett“, wenn die Kinder, „also die Tanten“ kommen. Gefragt wird dabei nicht, ob diese das eigentlich auch selbst wollen. Vielleicht gibt es alte Verletzungen, Probleme und Erinnerungen, welche die Individuen davon abhalten könnten. Aber darum geht es dem Geschwisterpaar offenbar nicht. Vielmehr propagieren sie die aus den familiären Rollen resultierenden und insofern berechtigten Erwartungshaltungen. *„... und das hat von dem her (,) funktioniert .. eine Enkeltochter war nicht da“*. Die Rechnung ging zumindest bis hierher auf, das Instrument ‚Schwesterliebe‘ scheint zur Problematik gepasst zu haben. Niklas resümiert deshalb: *„es hat funktioniert“*. *„Ja war aber so ein bisschen .. so eine zweischneidige Stimmung na .. auf der einen Seite hat es Tränen gegeben wegen der Freude (,) auf der anderen Seite (,) weiß ich nicht .. sind vielleicht alte Probleme oder alte Wunden aufgerissen worden keine Ahnung .. also ähm (Pause)“*. Neben der Erfüllung der Rollenerwartung scheint es aber eine andere Dimension im familiären Zusammentreffen gegeben zu haben. Diese ist der Individualität der beteiligten Personen und ihrer eigenen Verarbeitung der Vergangenheit geschuldet. Sie als Familiengeheimnis wahrzunehmen, würde Empathie seitens der Organisatoren erfordern. In der Durchführung ihres Vorhabens, müssten Niklas und Annette deshalb auch die Perspektive der Beteiligten einnehmen und versuchen zu antizipieren, wie es diesen mit einem solchen Zusammentreffen gehen würde und welche Ängste und Nöte aufträten. Den Einsatz von Perspektivität sieht das Instrument ‚Schwesterliebe‘ aber nicht vor, es ist beschränkt auf die Erfüllung von Rollenerwartungen zur Begegnung von Konflikten. Wie Niklas in der Sequenz „Schwesterliebe“ schon sagte: *„was recht und unrecht ist das sieht man dann“*. Für das Problem der Perspektivität ist diese Instrument nicht geschärft, es kann lediglich zu deren Ausblendung innerhalb eines funktionalistisch-überindividuellen Deutungshorizontes herangezogen werden. Niklas’ Orientierung an einem an Rollenstrukturen und deren Erfüllung ausgerichteten Sinnhorizont wird erneut deutlich. Über die Fähigkeit zur Übernahme anderer Perspektiven verfügt er nicht. Diesen zweiten Schritt der Identitätsausbildung konnte er nicht vollziehen weil ihm bereits der erste fehlte, nämlich die Kommunikation mit dem spezifischen Anderen. Auf diese kann Niklas nicht zurückgreifen, sodass es naheliegend ist, dass er sein gesamtes Handeln an Folien ausrichtet, die über Generationen hinweg geprägt und erprobt wurden. Die Ausprägung einer Individualität wird gleichzeitig jedoch verhindert (Mead 1995).

Was jedoch verbirgt sich hinter dem angenommenen Familiengeheimnis?

Ohne es direkt zu lüften, leitet Niklas auf eine damit einhergehende Problematik über.

- Interview 2, Z. 373–379: Familiengeheimnis

„ich weiß von der Großmutter her selbstverständlich von früher wobei ich mit den Sachen nichts anfangen kann na“. Niklas nimmt die Vergangenheit seiner Großmutter ins Visier: „von der Großmutter her“. Wenngleich Erfahrungen und Erlebnisse thematisch sind, spricht er von „Sachen“ und verortet sich selbst in einem spezifischen Verhältnis dazu: Ich kann mit diesen Sachen nichts anfangen, so seine Aussage. Vergleichbares wurde immer wieder augenscheinlich. Sachverhalte, die eigentlich hoch emotional und direkt verknüpft sind mit persönlichen Schicksalen, werden von Niklas kurzer Hand entemotionalisiert und entpersonalisiert und mutieren so zu ‚Dingen‘, zu ‚Sachen‘. Um den Preis einer extremen Vereinfachung und – weil der Zusammenhang seines Kernes entledigt wird – eigentlich auch Verfälschung, werden Geschichten und Personen für Niklas, so scheint es, greifbar, anfassbar, operationalisierbar. Das erinnert an seine Vorstellung von ‚Funktionieren‘, die Niklas auf eigenes Handeln genauso überträgt wie auf jegliche menschliche Beziehungen und Probleme.

Dass er außerdem mit „den Sachen nichts anfangen kann“ verweist darauf, dass er das Erzählte nicht an seine Lebenswelt, an eigene Erfahrungen und eigenes Wissen anknüpfen kann. Dem entspricht das Fehlen von Perspektivität, von Rollenflexibilität und von grundsätzlicher Offenheit gegenüber Aspekten außerhalb der eigenen Erfahrung. Wie Holzkamp es nennen würde, verweigert Niklas gleichsam die Erweiterung von Weltverfügung (Holzkamp 1995: 175 ff), er zieht demgegenüber den Verbleib in bereits ausgeprägten Denk- und Verhaltensmustern vor.

Niklas: „also sie hat die Kriegszeit ja mitgemacht weiß die Probleme von früher“

A.Z.: „ach sie erzählt was sie erlebt hat wie es ihr ergangen ist“

Niklas: „ja .. und das ist für meine Person dann eher schon (,) nervig oder stressig“. „Sachen“, um die es Niklas in dieser Sequenz geht, werden jetzt spezifiziert: Aus seiner Sicht sind es zunächst Kenntnisse und Wissen von früher, genauer aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges. Als die Interviewerin die Kategorie ‚Erleben‘ anspricht und sozusagen dem unpersönlichen Wissen über etwas einen Menschen zur Seite stellt, denjenigen nämlich, der all dieses erfahren und erlitten hat, unterbricht Niklas. Er fällt der Interviewerin ins Wort und kommentiert diese Erlebnisberichte distanziert „für meine Person“ und doch beteiligt: „nervig oder stressig“. Bevor er jedoch bewertet, wie es ihm damit geht, hält Niklas kurz inne „(,)“, womit er dem Folgenden gleichsam Nachdruck verleiht. Während dieser kurzen Zäsur kann er sich für einen Moment überlegen, was er sagen will und welche Worte er zu wählen gedenkt: „Nervig“ unterscheidet sich dabei von dem Ausdruck, etwas ärgert oder ängstigt mich. Wenn einen etwas nervt beziehungsweise auf die Nerven geht, dann bedeutet das vielmehr, etwas stört mich in meiner Ruhe oder in meiner Gewohnheit, es behindert das Weitermachen in der gewohnten Façon. Mit ihren Erzählungen hindert Kreszentia in der Tat am Weitermachen im Hinblick auf seine gewohnte Sicht der Dinge. Er aber will diesbezüglich seine Ruhe haben und nicht gestört oder gar irritiert werden. Er will in seinem Lebensentwurf nicht durch Geschichten von früher aufgehalten werden. Nicht nur dass er diese Geschichten als „nervig“ empfindet, manchmal sind sie auch „stressig“, so Niklas’ Aussage. Übersetzt heißt das, manchmal sind die Geschichten im obigen Sinne nervig und irritieren

seine Ruhe. Gelegentlich jedoch wird es mit den Geschichten aber auch stressig, das ist stärker als nur nervig, dann nämlich hat die Störung schon die Grenze der Abwehr überschritten. Niklas hat dann Mühe, die Irritation auszuhalten bzw. sie abzuwehren. Dass Kreszentia jedoch Geschichten von früher erzählt, ist für eine diffuse Beziehung absolut legitim. Beweispflichtig ist dagegen derjenige, der die Thematisierung nicht zulassen will. Das ist in diesem Falle Niklas. Während er sich daran macht, dem Schrecken seine Wirkung zu nehmen, indem er die Zusammenhänge verdinglicht, versucht die Großmutter die Zusammenhänge wieder mit Gefühlen, mit Menschen und Leben zu füllen und sie an ihren Nachkommen weiterzugeben. Verständlich, dass dieses bei Niklas Stress auslöst. Zweierlei wird an dieser Stelle jedoch deutlich:

- a) Niklas verweigert die Übernahme der Sichtweise anderer. Den Versuch, ihn mit einer konkurrierenden Perspektive zu konfrontieren, empfindet er als Störung, worauf er mit Abwehr reagiert.
- b) Gelingt es den anderen doch, ihn im systemtheoretischen Sinne zu perturbieren, reagiert Niklas mit dem Empfinden von Stress. Sein Weltbild und die eingespielten Deutungsmuster geraten ins Wanken.

Darin liegt aber gleichzeitig auch ein erster Hinweis auf Niklas' Umgang mit Informationen im Allgemeinen, dem jedoch erst an späterer Stelle nachgegangen wird. Zunächst nämlich soll eine kurze Zwischenbetrachtung bisherige Ergebnisse sichern.

2.3.2 Erste Zwischenbetrachtung der bisherigen Sequenzanalyse

Die Explikation einiger Sequenzen zeigte zunächst, dass Niklas immer wieder Recht und Pflicht aber auch die Kompetenz zur Beurteilung und Bewertung von Erlebtem und Erfahrenem in seinem eigenem Leben genauso abgibt wie die Bereitschaft, eigene Entscheidungen zu treffen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Für das Ausfüllen der entstehenden Lücken dienen ihm Institutionen, externe Personen, aber vor allem auch die in seinem sozialhistorischen Herkunftsmilieu geprägten Rollen.

Um Situationen zu deuten, bedient sich Niklas immer wieder der Mystifizierung und ihrer Semantik, wozu ihm Elemente aus Märchen hilfreich sind. Auf dieses Muster wurden wir schon in der Analyse der geografischen Daten aufmerksam. Dort bildete die starke Verbundenheit der Familienmitglieder mit dem katholischen Glauben und die Nutzung seines Deutungshorizontes in schwierigen Situationen eine durchgängige Figur. Belege dafür waren nicht nur die Namen an einigen Stellen, sondern vor allem die Fraglosigkeit im Umgang mit zwei in der Kindheit verstorbenen Kindern, die hohe Kinderanzahl in der zweiten Generation sowie die frühe Familienbildung, die sich bis in die Verbindung von Niklas und Annette fortsetzt und die generationale Ordnung sichert. Dass religiöse Deutungsmuster sogar dann noch in Lebensentwürfe hineinragen obwohl sich das Individuum dessen nicht mehr bewusst ist, zeigt auch Niklas biografische Aufschichtung. Sie gibt immer wieder quasi-religiöse Elemente frei und ist in einem mystifizie-

renden Sinnhorizont verhaftet. Dadurch wird aber die rationale Erklärung von Ereignissen verhindert, welche Niklas ein gewisses Maß an Verantwortung sowie die Pflicht zur eigenen Meinung abverlangen würde. Dazu jedoch scheint er aber nicht bereit zu sein. Anstatt Situationen auf rationaler Basis zu begegnen, daran eigene Entscheidungen zu knüpfen und in deren Folge die Kosten des Tuns selbst zu tragen, verweigert er dieses immer wieder. Dass er dabei nicht auf religiöse, sondern auf Deutungsmuster, die sich aus Märchen speisen, zurückgreift, tut seiner im Grunde katholischen Traditionsverpflichtung keinen Abbruch. Religiöse Sinnstrukturen werden dabei lediglich ersetzt durch im Ansatz verweltlichte und transformierte Deutungsmuster, die der Mystifizierung aber prinzipiell verpflichtet bleiben.

Damit korrespondiert Niklas' funktionalistische Sicht auf diffuse Beziehungen, wie die Rekonstruktion der „Schwesterliebe“ deutlich machte. Mittels Entpersönlichung und Entemotionalisierung enthebt er Geschichten und Zusammenhänge ihres inneren Kernes, vereinfacht sie und macht sie dadurch handhabbar. Nur auf dieser Ebene kann er ihnen begegnen. Gleichzeitig werden aber dadurch diffuse Beziehungen fragil, sodass sich die Frage stellt, wie Ehefrau und Töchter damit umgehen und was sie dieser Fragilisierung entgegensetzen können. Wird diese funktionalistische Sichtweise jedoch gebrochen oder behindert, sodass ihr diffuser Charakter erneut hervortritt, wird Niklas' Deutungshorizont nachhaltig erschüttert. In der Folge müsste er die Deutungsfolie abgleichen, aktualisieren oder verändern. Dazu ist Niklas jedoch nicht in der Lage bzw. nicht bereit. Lediglich dass dieses Nichtfunktionieren ein „Riesenproblem“ darstellt, wird ihm bewusst, die Lage zu reflektieren, dazu kommt es jedoch nicht. Wesentliche Grundvoraussetzung hierfür wäre die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Weil aber, wie immer wieder augenscheinlich wurde, Niklas' Identität in der Hauptsache auf Rollenkonformität aufbaut, geht ihm die Fähigkeit, die Sichtweise zu wechseln, nahezu verloren. Die Ausbildung von Selbsttäuschungsprozessen geht insofern einher mit der systematischen Beschädigung sozialer Reziprozität (vgl. hierzu auch Mead 1995: 112 f). Das wurde auch an mehreren Stellen in der Rekonstruktion der genografischen Daten vermutet, wie etwa im Hinblick auf Niklas' Berufs- und Arbeitsplatzwahl aber auch bezüglich der Bildung seiner eigenen Familie sowie seines Verhaltens im dörflichen Mikrokosmos. Deshalb fühlt er sich selbst nicht kompetent, weder im Beurteilen noch im Entscheiden und folglich orientiert er sich lieber an Bekanntem aus Märchen, Mystik und an Vorgaben der katholischen Kirche sowie an von außen vorgegebenen Rollen, Spielregeln und Spieleplänen. Aufgrund seiner außerdem hohen Konstanz im Milieu des aufsteigenden Handwerkertums löst die Irritation seiner Deutungsfolie Stress aus, was mit Fritz Schütze gesprochen vergleichbar ist mit der „Dramatisierung der Verlaufskurve“ (Schütz 2006: 216) und führt aufgrund seines rigiden Verhältnisses zur Übernahme traditionaler Rollen zur Verweigerung von Modernisierung und Strukturtransformation.

2.3.3 Eine Biografie gerät ins Trudeln

- *Interview 2, Z. 1–16: Herkunft väterlicherseits – Herkunft mütterlicherseits*

Zu Beginn des zweiten Interviews bittet die Interviewerin Niklas um einen erneuten Einblick in seine Familie. A. Z.: „dass sie mir noch einmal von ihrer Familie erzählen also sowohl aus der Herkunftsfamilie als auch aus ihrer eigenen Familie jetzt“. Zwei Möglichkeiten des Erzählens, zu denen sich Niklas wählend verhalten kann, werden eröffnet. Niklas: „(Lachen) ähm Herkunft väterlicherseits“. Wofür steht dieses Lachen, das er einsetzt, bevor er ein Themenangebot macht? Dass ihn etwas amüsiert, ihn zum Lachen bringt, kann ausgeschlossen werden, ist doch die Interviewsituation eher nüchtern und sachlich, jedenfalls nicht lustig. Andererseits kann man auch lachen, um Zeit zu gewinnen und um nachdenken zu können. Dann aber könnte man genauso eine Sprechpause einlegen oder mit ‚ähm‘ oder Ähnlichem überbrücken, was er jedoch erst an zweiter Stelle tut. Im Kontext der gesamten Interviews ist dieses Lachen nahezu einzigartig, hier lacht Niklas, obwohl es mit dem Inhalt nicht kompatibel ist. In diesem Zusammenhang verweist die Entwicklungspsychologie darauf, dass Kinder Lachen und Lächeln auch einsetzen, um Bedrohung abzuwehren im Sinne „geh freundlich mit mir um“⁸⁷. Unter gewissen Bedingungen liegt das Lachen also näher bei seinem Gegenteil, dem Weinen. Ob dies ebenfalls Niklas' Intention entspricht kann an dieser Stelle nicht zweifelsfrei angenommen werden, auffällig bleibt es dennoch im Hinblick auf die eigentlich harmlose Frage nach dem familiären Kontext. Nach einem verzögernden „ähm“ trifft Niklas eine Auswahl: „Herkunft väterlicherseits“. Damit übernimmt er keines der beiden Angebote der Interviewerin, er will weder über die Herkunftsfamilie noch über seine eigene Familie sprechen sondern über die Herkunft seines Vaters. Nachdem er die „Familie“ eliminiert, führt sie die Interviewerin jedoch erneut ein: A.Z.: „ja aus ihrer Familie in der sie eben aufgewachsen sind“. Niklas erwidert darauf hin: „mhm Herkunft väterlicherseits“. Er hat sich also entschieden. Den Korrekturversuch der Interviewerin wehrt er ab und bleibt dabei: Er will über die Herkunft seitens des Vaters erzählen. Warum verändert er die von der Interviewerin eingeführte und absolut gebräuchliche Kategorie, von der Arnold Gehlen annimmt, eine anthropologische Grundkonstante zu sein (Gehlen 1986: 203). Weshalb koppelt er den Begriff „Familie“ ab? Im Gegensatz zum Begriff „Herkunft“ impliziert der Begriff „Herkunftsfamilie“ das Beziehungsgeflecht eines Verbundes von Menschen, der sich darüber konstituiert, dass die Beteiligten diffuse Beziehungen untereinander pflegen und ihr Personal nicht austauschbar ist (Oevermann u. a. 1979, Allert 1998). „Herkunft“ dagegen entbehrt dieser Beziehungen. Lediglich der Ort der Wurzeln, sei es ein Landstrich oder eine Region werden hier mitgedacht. Die implizit angesprochene Patrilinearität führt er fort: „mein Vater hat vier Geschwister gehabt“. Abgesehen davon, dass die Aussage sich von den Angaben im Genogramm unterscheidet – dort erwähnt Niklas acht Geschwister –, spricht Niklas von seinem Vater und dessen Herkunft und lässt lange ungeklärt, wer zur Familie gehört

⁸⁷ So schreibt Rauh im Zusammenhang mit Lächeln als operantes Verhalten: „Das Lächeln ist zudem ein wirksamer Verstärkerstimulus für den Interaktionspartner des Kindes; das Baby gewinnt mit seinem Lächeln ‚Kontrolle‘ über das Verhalten des Partners.“ (Rauh 1998: 235)

und wer nicht. *„waren eine relativ große Familie ähm ... wo man eigentlich auch ständig und regelmäßig Kontakt gepflegt hat wie es heute eigentlich nicht mehr so üblich ist“*. Unter der Hand scheint Niklas nun einzuführen, wen er mit „Familie“ meint: die Herkunftsfamilie seines Vaters sowie die jeweiligen Kernfamilien, der daraus hervorgegangenen Kinder. Diese Familie charakterisierend, zieht er einen Vergleich zwischen früher und heute, zwischen Tradition und Moderne. Inwiefern aber ist es heute nicht mehr üblich, dass man „ständig und regelmäßig“ Kontakt pflegt? *„also so großfamilienmäßig na“*, das heißt die Kontakte gestalten sich vergleichbar den Kontakten in einer Großfamilie. Damit verweist er auf traditionale Gepflogenheiten innerhalb des Systems Familie⁸⁸. *„runde Geburtstage (,) Weihnachten äh ähm es war eine katholische Familie also wenn dementsprechend kirchliche Sachen waren (,) also da war eigentlich ständig eine Zusammenkunft“*. Nun wird verständlich, inwiefern die Kontakte „ständig und regelmäßig“ waren. Zum einen waren die Termine durch runde Geburtstage festgelegt. Das bedeutet, Kontakte aufgrund von Jubiläen kamen eher „regelmäßig“ zustande. Im Rückblick auf die Sequenz im zweiten Interview Z. 343-370, in welcher die Feier anlässlich des 80. Geburtstages Kreszentias thematisch ist, klärt sich nun auf, weshalb es gerade Niklas und Annette sind, die eine „großfamilienmäßige“ Zusammenkunft zu Ehren der Großmutter organisieren. Was sie von der „Herkunft väterlicherseits“ wissen und was sie als Kinder erfahren haben, besitzt auch noch heute, viele Jahre später, Gültigkeit und wird zur Grundlage ihres eigenen Handelns. Auch Feste wie Weihnachten oder Ostern kehren „regelmäßig“ wieder und werden nicht „ständig“ gefeiert. Das „Ständige“ der Zusammenkünfte war mithin „kirchlichen Sachen“ geschuldet und durch sie vorgegeben. Durch ihre institutionellen, kulturellen und traditionellen Vorgaben sicherte die Kirche also die Intensität der Kontaktpflege unter den Familienmitgliedern. Die Hintergrundfolie, auf der sich die Herkunftsfamilie väterlicherseits konstituiert und aus der die Familienmitglieder ihr Handeln ableiten, stellt sich zum einen dar als an der Tradition orientiert zum anderen durch kirchliche Vorgaben und Deutungshintergründe geleitet. Mit ihrem Wertehorizont hält die katholische Kirche die Familie zusammen, sie ist gleichsam Schmelztiegel und Knotenpunkt, wenn man so will Fundament der Familie. Insofern treffen sich die Familienmitglieder nicht einfach, um sich zu unterstützen, um miteinander zu reden oder – wie für die klassische Großfamilie typisch – um zu arbeiten, sondern entlang der Vorgaben der katholischen Kirche, wie etwa im Hinblick auf den Umgang mit Feiertagen und anderen kirchlichen Ereignissen, richtete die Großfamilie ihren Terminkalender aus. Dabei fällt auf, dass Niklas wiederholt in einem Zusammenhang von „Sachen“ spricht, in welchem dieser Begriff eigentlich zu kurz greift. „Kirchliche Sachen“ könnten Taufen, Hochzeiten und Beerdigungen genauso sein wie sonstige Veranstaltungen der Kirchengemeinde, z. B. Erntedankfest, Darbietungen des Kirchenchores o. ä. Mittels Versachlichung entledigt Niklas die Veranstaltungen ihres Kernes und ihrer Intention. Man könnte fast sagen, er materialisiert die Kirche

⁸⁸ Zur klassischen Großfamilie des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts gehörten mehrere Generationen und dementsprechend aufgeteilt waren Aufgaben und Arbeit (Sieder 1987).

in aus kirchlicher Sicht unzulässiger Weise und entfernt ihren konstitutiven moralischen und religiösen Auftrag.

Nachdem Niklas an erster Stelle die väterliche Seite seiner Herkunft anspricht, überlegt er, ob es auch seitens der Familie der Mutter Zusammenkünfte gab: „*mütterlicherseits eigentlich so gut wie gar nicht*“. Auf dem Hintergrund der „Herkunft väterlicherseits“ bedeutet dies, dass die mütterliche Herkunftsfamilie sich nicht durch kirchliche Bräuche aufgefordert fühlte, sich zu treffen. Die katholische Tradition scheint hier also nicht handlungsleitend zu sein. „*und meine Großmutter .. äh... also meinen Großvater kenne ich ja gar nicht weiß ich gar nicht wer das ist*“. Nachdem er seinen Erzählansatz korrigiert durch „*äh*“ und durch ein erneutes Innehalten, versucht Niklas der großväterlichen Linie mütterlicherseits zu folgen, wobei er jedoch schon bald an der Existenz eines Familiengeheimnisses scheitert. Er sagt, er wisse gar nicht wer das ist. Weder Namen noch Geburtsdatum sind ihm bekannt, er weiß keine Geschichten und er hat keine Bilder – das eigentlich bedeutet es, gar nichts über jemanden zu wissen. Dies ist um so auffälliger, als der Unbekannte doch der Vater von Niklas' Mutter ist. Eine Person scheint demnach verschwiegen zu werden, womit man möglicherweise hofft, ihn nicht nur faktisch, sondern auch gedanklich loszuwerden. Was aber ist mit den Kindern? Alleine ihre Existenz gleicht doch einer ständigen Erinnerung an den Vater – einer Erinnerung, die möglicherweise schmerzt. So wäre es verstehbar, dass Kontakte innerhalb der Familie nicht „ständig und regelmäßig“ sondern „so gut wie gar nicht“ stattfinden, um eben dieser lebendigen Erinnerung aus dem Wege zu gehen. Das heißt, die Vermeidung von Erinnerung und das Hüten eines Familiengeheimnisses steuern die Familie stärker und in einem höheren Maße als der katholische Traditionalismus, in dessen Deutungszusammenhang die Familie der Mutter ebenfalls verortet ist. Indem nun aber Niklas und Annette eine Zusammenkunft anlässlich Kreszentias 80. Geburtstages organisieren, ignorieren sie die Konsequenzen, die sie durch die Konfrontation der Familienmitglieder auslösen. Sie wissen zwar um die Existenz eines Familiengeheimnisses und scheinen sich damit arrangiert zu haben – zumindest nehmen sie es als gegeben hin und hinterfragen nicht. Dem Muster der Versachlichung und Verdinglichung menschlicher Beziehungen folgend, organisieren sie aber blindlings ein Zusammenkommen und verstehen gar nicht, dass sich hinter den Rollen Kind, Schwester, Mutter, Enkel etc. Menschen verbergen mit Gefühlen, Verletzungen, Ängsten und Erfahrungen. Wiederholt zeigt Niklas also einen spezifischen, versachlichenden, funktionalistischen Umgang mit Situationen, Menschen und Familie, deren Beziehungen mitnichten spezifisch sondern diffus sind. Wieder favorisiert er Rollenkonformität und gibt dem durch die katholische Kirche geprägten Traditionalismus und Konformismus den Vortritt vor dem Schutz und der Anerkennung der diffusen Beziehungen, die in der Herkunftsfamilie der Mutter schwer irritiert zu sein scheinen und die man durch das Hüten des Familiengeheimnisses versucht, in Zaum zu halten.

• *Interview 1, Z. 1356–1359: „Alte und Kinder sind Ehrenlasten“*

Ein weiterer Einblick in sein Verständnis von „Familie“ bietet Niklas eindrucksvoll in einer Sequenz, in welcher er darlegt, dass die Großmutter Kreszentia seit einigen Jahren bei ihm und seiner Frau im Hause lebt. Niklas: *„aber äh das sind vielleicht auch so Sachen wie man früher gelebt hat Familie und Zusammenhalt im Vordergrund .. äh .. äh Kinder sind Ehrenlasten (,) Alte sind Ehrenlasten“*. Erneut spricht Niklas traditionelle familiäre Strukturen an und erinnert an die Zeit etwa bis zum frühen zwanzigsten Jahrhundert, als Großfamilien das Zusammenleben prägten (Sieder 1987). Zwar ermöglichte der Verbund mehrerer Generationen unter einem Dach ein schweren Bedingungen trotzendes, erfolgversprechendes Leben, gleichzeitig aber war im Dienste des Erhalts der Familienstrukturen der Erwartungsdruck an den Einzelnen sowie die eingesetzte soziale Kontrolle entsprechend hoch. In der Regel waren Biografien in ihrer Entwicklung vorgezeichnet, Abweichungen von der gesellschaftlichen Norm eher ungewöhnlich. Individuelle Entwicklung wurde somit gleichzeitig unmöglich, denn diese stand konträr zur Idee der Großfamilie. Während Kriege, Armut und niedrige Lebenserwartung für die Zeit prägend waren, gab es im Unterschied zu heute weder Globalisierung noch Computerarbeitsplätze, noch Geburtenkontrolle und die Halbwertszeit des Wissens schien unermesslich hoch zu sein. So gesehen war es eine dem Leben und den Umständen angemessene und geschuldete Prämisse, zusammenzuhalten. „Zusammenhalt im Vordergrund“, wie Niklas es nennt, impliziert dabei jedoch, dass für Individualisierung kein Platz ist, wenn schon, dann müsste sie im ‚Hintergrund‘, gleichsam verdeckt ablaufen. Ein Ausdruck dieses vordergründigen Zusammenhaltens ist für Niklas die „Ehrenlastigkeit“ von Kindern. Übertragen auf die Geschichte gilt es dabei zunächst anzuerkennen, dass Kinder früher zahlreich waren, sie kamen in kurzen Altersabständen, die Versorgung unter der Geburt war risikobehaftet und das gesamte Großziehen bedurfte gewaltiger Mühe und Anstrengung. Auch um die Lasten auf mehrere Schultern verteilen zu können, erfüllte die Großfamilie eine wichtige Funktion. Während die Geschehenisse dieser Zeit nur bedingt steuerbar waren, brachte die Postmoderne einen an Freizeit, Konsum und beruflichem Erfolg orientierten Lebensstil hervor. Ab sofort wurde die Großfamilie nicht nur wegen der Veränderung des Arbeits- und Erwerbsmarktes unnötig, sondern auch die immer geringer werdende Kinderzahl machte sie obsolet. Innerhalb der modernen Kernfamilie sind Kinder deshalb mitnichten Ehrenlasten. Geradezu ins Gegenteil verklärte sich die Sichtweise auf sie, bis hin zu kleinen Prinzen und Prinzessinnen in Einzelkind- oder maximal Zweikindstatus. Dennoch spricht Niklas von „Kindern als Ehrenlasten“. Er bleibt also verhaftet in der Sichtweise der traditionellen Gesellschaft. Den Begriff „Ehrenlasten“ während verweist Niklas darauf, dass diese Lasten zu tragen Ehre einbringt. Fragt sich jedoch, wer gibt dem Lastenträger die Ehre? Aus heutiger Sicht ist die Gesellschaft auszuschließen, im Gegenteil wertet sie ab und stigmatisiert es geradezu, viele Kinder zu haben. Bleibt also Gott: Ihm zu Ehren trägt man die Last der Kinder und umgekehrt, Gott ehrt die Menschen, die die Last des Kindergebärens und -erziehens tragen.

Analog gilt auch der Ausdruck „Alte sind Ehrenlasten“. In der traditionellen Gesellschaft wurden alte Familienangehörige diskussionslos in der Großfamilie versorgt und bis zu ihrem Ende begleitet. Die Kernfamilie dagegen kann und will heute in vielen Fällen diese traditionelle Pflicht nicht mehr tragen, sodass es gesellschaftliche Lösungen gibt, die stellvertretend für die Familien diese Aufgabe übernehmen. Anders entschieden hat sich Niklas, er steht handelnd dafür ein, gibt jedoch zu bedenken: *„gut ich mag da vielleicht ein bisschen eine Meise haben aber (Pause) ja“*. Seine Rückwärtsorientierung im Hinblick auf familiäre Strukturen bettet Niklas zunächst ein in den Kontext des Gegenübers: „gut“. Er antizipiert dessen Meinung im Sinne „gut, okay, ich weiß schon was sie denken“ und zeigt sich dadurch im Hinblick auf seine eigenen Wertigkeiten und Überzeugungen irritiert. Damit verlässt er die Ebene der eigenen Beurteilung, obwohl wiederum nur er selbst beurteilen kann, was seiner Meinung nach ein richtiger, im Sinne moralisch einwandfreier Umgang mit alten Familienmitgliedern ist. Vielmehr gibt er jedoch zu bedenken, dass die Interviewerin oder auch die Mehrheit der Menschen seine Entscheidung als verrückt empfinden würden. An dieser Stelle verlässt Niklas die Ebene rationaler Argumente, mit Hilfe derer er erklären könnte, weshalb er seine Meinung vertritt und an Mustern des traditionellen Umgangs mit alten Familienangehörigen festhält. Es ist vielmehr die Sphäre der Normabweichung, die er wählt: „eine Meise haben“, das heißt „spinnen“, verrückt sein. Er bleibt vage in seiner Aussage: „vielleicht“ und „ein bisschen“, was meint, dann ist die Meise ja nicht so schlimm, die Abweichung von der Norm ist nicht so gravierend. Dennoch bleibt zweierlei bestehen:

- a) Niklas gibt die Verantwortung für seine Entscheidung ab und zieht es vor, dafür nicht ernst genommen zu werden. Dem Verrückten gleich hat er diese Normabweichung aber nicht selbst verschuldet. *„mit Bezug auf alles Alte was jetzt eigentlich mit mir zu tun hat“* – so formuliert er in Interview 1, Z. 1355 f. – gibt er die Verantwortung genauso an die Gesellschaft und in diesem Zusammenhang an die Interviewerin ab wie Pflicht und Recht der Beurteilung.
- b) Damit ist er jedoch weder Herr noch Richter eigener Entscheidungen. Vielmehr stellt er sich als Getriebener traditioneller Rollenverpflichtungen dar, dessen Aktionen aber gleichzeitig nur durch Außenstehende beurteilt werden können. Sein Handeln entspringt weder der eigenen Überzeugung, noch der eigenen Entscheidungskraft und wird auch nicht von ihm selbst beurteilt.

Indem Niklas an dieser Stelle des Interviews die Meinung der Gesellschaft und des Gegenübers antizipiert, um sich als ‚einer, der eine Meise hat‘ zu verorten, verweist er darüber hinaus noch auf einen anderen Aspekt seines Handelns: In der Regel hält die Gesellschaft für ‚verrückte‘ Menschen, also z. B. für psychisch kranke Menschen oder Menschen, die aus irgendwelchen anderen Gründen nicht voll zurechnungsfähig sind, Wertmaßstäbe bereit, die von Nachsicht geprägt sind. Strafmilderung aufgrund eingeschränkter Geschäftsfähigkeit oder eben wegen des Bestehens „einer Meise“ sind Ausdruck davon. Mit seiner Aussage hofft Niklas insofern auf Milde in der Beurteilung. Das folgende „aber“ lässt dabei zunächst vermuten, dass jetzt eine rationale Erklärung für seine Aussage, Alte seien Ehrenlasten folgt. Nach einer Pause gibt er dieses Vor-

haben jedoch offensichtlich auf und schließt mit einem „ja“ im Sinne „ja, keine weiteren Erklärungen“. Er bleibt also dabei und legt kein rationales Urteil nach, sondern akzeptiert den von ihm selbst eingeführten Status eines Verrückten. Insgesamt verweigert er damit die an dieser Stelle notwendige rationale Erklärung seines Tuns sowie die Transformation alt hergebrachter traditionaler Handlungsmuster.

Ein weiterer Hinweis im Hinblick auf die fehlgeschlagene Transformation von Strukturen und die Verweigerung rationaler und selbstverantwortlicher Entscheidung in Niklas' Biografie, ergibt sich aus einer weiteren nachfolgend dargestellten Sequenz:

• *Interview 1, Z. 1098–1104: Berufswahl Betriebsmanager*

Niklas: „weil man einfach nicht weiß wer bin ich jetzt was will ich jetzt wo will ich hin und von dem her (Pause) ich behaupte einmal ich habe mich für das Richtige entschieden wissen tun wir es nie“. „Man“ wisse nicht wer er jetzt ist, so Niklas Worte. Wen meint er mit „man“? Unterscheidet sich dieses „man“ von ihm selbst? Im Zusammenhang mit seinem momentanen Aufenthalt in der beruflichen Rehabilitation, der damit einhergehenden Berufsfindung und Arbeitserprobung sowie den diesen Prozess begleitenden Gesprächen wäre es denkbar, dass er mit „man“ die Professionellen meint, die bemüht sind, einen für ihn geeigneten und ausführbaren Beruf zu finden: Vertreter der Agentur für Arbeit, Psychologen, Ärzte und Pädagogen. Möglicherweise weil die Sache zu kompliziert ist wissen aus seiner Sicht alle, die an seinem Fall arbeiten, „einfach nicht“ wer er ist, genauso wenig was er momentan und in Zukunft tun will. Es ist wie bei einer heimtückischen, schwer durchschaubaren Krankheit: Niemand kennt Ursache, Verlauf und Prognose.

Alle scheinen im Dunkeln zu tappen, sodass er „behauptet“, das Richtige entschieden zu haben: „weil man einfach nicht weiß [...] behaupte ich einmal“. Dass er jedoch sagt „das behaupte ich einmal“ lässt gerade eine Überzeugung von der Richtigkeit seiner Entscheidung vermissen. In vergleichbarer Manier konstituiert sich Niklas bereits in der Anfangssequenz des ersten Interviews. Dort stellte er sich dar als einer, der ratend und unsicher durch die Welt der Entscheidungen geht, Recht und Pflicht des Urteils darüber völlig aus der Hand gibt und jeden und jede als kompetenter erachtet als sich selbst, wenngleich es um sein eigenes Leben geht (vgl. Interview 1 Z. 2-9).

Selbst wenn Niklas' Wahrnehmung stimmt und keiner der Professionellen weiter weiß, so läge es doch an ihm zu sagen, wer er jetzt ist, was er jetzt will und wohin er will. Scheinbar ist ihm das aber nicht möglich, sodass das Bild, das Niklas über die Professionellen zeichnet, ebenso für ihn selbst gelten muss: Er ist völlig orientierungslos. Sein Gelände des Funktionierens, ist weggebrochen. Verständlich, dass er jetzt weder weiß wer er ist, noch was er will, noch wohin er will. Damit wird aber auch gleichsam die Dimension des Konzeptes ‚Funktionieren‘ in Niklas' Lebensentwurf deutlich: Nicht nur dass es der Orientierung in der Gegenwart als auch in der Zukunft dient, vielmehr ermöglicht es die Aufrechterhaltung seiner Identität. Nicht zu wissen wer er ist, kommt einer gewaltigen Erschütterung in der Wahrnehmung seiner Identität nahe. Eines scheint

dabei jedoch noch zu klappen: Fast reflexhaft behauptet er „einfach mal“, sich für „das Richtige“ entschieden zu haben. Er verlässt, wie schon an anderer Stelle rekonstruiert, die Ebene rationaler Erklärungen und Argumente. Sich in den Bereich des Ratens begebend obwohl es hier um nicht weniger in seinem Leben geht, als um die Wendung einer gewaltigen Lebenskrise sowohl in beruflicher als auch in gesundheitlicher und möglicherweise auch familiärer Hinsicht, schiebt er die dahinter stehende Haltung nach: „wissen tun wir es nie“. Wenn nicht wir Menschen, wer dann soll es wissen? Der Verdacht einer Mystifizierung rationaler Erklärungen drängt sich auf, sodass angenommen werden kann, dass das Übergeben eigenverantwortlicher Entscheidungen und Erklärungen an Schicksal, Zufall oder Gott wesentliches und immer wieder reproduziertes Strukturelement in Niklas' Sinn- und Deutungshorizont ist, auf dessen Hintergrund sich die Besonderheit seines Leben vollzieht.

2.3.4 Zweite Zwischenbetrachtung

Dass die Abgeschlossenheit einer rigiden Rollenkonformität in Niklas' Lebensentwurf Vorrang hat vor der Offenheit diffuser Sozialbeziehungen zeigt sich erneut in der Rekonstruktion und Auslegung der vorangegangenen Interviewsequenzen. Obwohl ihn die Verweigerung der Diffusität wahrscheinlich unter Dauerstress setzt, hinterfragt Niklas nicht die Situation seiner Familie, weder die Behinderung seiner Tochter, noch die durch Burnout ausgelöste Situation der beruflichen Rehabilitation und Abwesenheit von zu Hause. Möglicherweise ist dieser unterschwellig verlaufende Dauerstress ein Grund für die Versachlichungen, die eine durchgängige Kommunikationsfigur in Niklas' Erzählungen darstellen und die mit der Aushöhlung bestimmter Situationen und der Spezifizierung der Diffusität in Beziehungen einhergehen. Erneut hat sich gezeigt, dass er große Schwierigkeiten bei der Übernahme anderer Perspektiven hat und über eine von Rollenkonformität unabhängige Autonomie und Identität nicht verfügt.

Die ursächlich damit zusammenhängende Patrilinearität wird darüber hinaus deutlich. Sie ist komplementär zum dörflich katholischen Deutungsmuster und Sinnhorizont, welcher in der Herkunftsfamilie Niklas handlungsleitend war.

Ohne zu hinterfragen übernimmt Niklas die Wahrung des Familiengeheimnisses⁸⁹. Passend zum Sinnhorizont des Katholizismus wird Rationalität nicht eingefordert, seine Deutungsstrukturen wurden lediglich im Hinblick auf Niklas' Abwendung von religiösen Inhalten transformiert.

⁸⁹ Alexander und Margarete Mitscherlich befassen sich in ihrem Klassiker „Die Unfähigkeit zu trauern“ implizit mit der Entwicklung bzw. der Verhinderung eines kritischen Ichs und der damit einhergehenden Unfähigkeit zu fragen: „Der gesellschaftliche Konformismus, der so erzeugt wird, setzt demnach die Art der kindlichen Erziehung fort; die Kulturanpassung vieler Menschen bleibt lebenslang eine vorwiegend kindliche: Sie gehorchen notgedrungen dem äußeren Erziehungszwang, solange er mächtiger ist als ihr Triebverlangen“ (Mitscherlich 1977: 96). Und weiter im Hinblick auf die Ausbildung von Kritikfähigkeit: „Ein solches kritisches Ich gewinnt damit aber nicht nur Freiheitsgrade nach innen, sondern ebenso Freiheit bei der Beurteilung der gesellschaftlichen Bräuche und auch ihre Mißstände. Es hat ja und nein zu sagen gelernt, fragt warum und trifft sein Urteil umsichtig, vorurteilsunabhängiger“ (a. a. O.: 97).

Gleich geblieben ist jedoch die der Religion immanenten Grundstruktur der Verantwortungsabgabe, der Mystifizierung und schließlich der Entrationalisierung.

Niklas orientiert sich also an durch die Tradition vorgegebenen Muster, modernisiert sie nicht obwohl sich die Umstände geändert haben und gibt in jeder Hinsicht die Verantwortung für sein Verhalten ab. Um sich der Verweigerung der Strukturtransformation nicht stellen zu müssen, flieht er in Normabweichung und legitimiert sie mittels „Meise haben“. Ganz konkret entzieht er sich dem Alltag, indem er an Burnout erkrankt, was zunächst die Funktion der Ausblendung einer Verlaufskurventransformation erfüllt (Schütze 2006) und eine durch die berufliche Rehabilitation legitimierte räumliche Distanz zur Familie, zu beruflichem und sozialem Alltag erfordert. Wenn also angenommen werden kann, dass die primäre Verlaufskurve nicht die eines Burnouts sondern die eines Leidens an Traditionalität, Funktionalität und Rollenrigidität sowie einer verhinderten Entfaltung von Individualität, Identität und Entscheidungsfreiheit ist, stellt sich an dieser Stelle die Frage, was mit Niklas wird, wenn er wieder zurückkehrt in die Strukturen seines bisherigen Alltages?

In der Analyse des Genogramms zeigte sich, dass Niklas mittels Partnerwahl einen Reparaturversuch seiner übersteigerten Rückwärtsorientierung wagt. Martina, als Vertreterin einer Familie, die augenscheinlich sehr zukunfts offen und entscheidungsfreudig agiert, sollte mit ihren Fähigkeiten Niklas Modernitätsverweigerung neutralisieren. Sie soll der Dominanz der Rollenverpflichtung begegnen, sie verzögern oder gar verhindern. Das bereits wirksam werdende Verlaufskurvenpotential zu beruhigen, das erwartet Niklas von ihr. In mehrerer Hinsicht zeigt sich jedoch auch, dass trotz Martinas anfänglicher Bemühungen Niklas' Lebensentwurf Oberhand gewann und Martina mehr und mehr in den Strudel der Rückwärtsorientierung gezogen wird, ohne erfolgreich etwas entgegensetzen zu können.

Als dann Niklas' Konzept des ‚Funktionierens‘ Anwendungsprobleme aufzeigt, sind Martinas Flügel schon erlahmt. Niklas kann nicht mehr auf sie zurückgreifen. Sein Handlungsplan umfasst zwar jegliche Art von Rollenvorgaben aus Tradition, Katholizismus und Handwerkertum, dagegen ist Individualität genauso wenig vorgesehen wie die Diffusität von Beziehungen. Weil er sich mehr an den Gegebenheiten von außen orientiert gerät Niklas' Biografie, wie Schütze es nennt, „ins Trudeln“ (Schütze 2006: 215). Seine Entscheidungen richten sich an der Erfüllung einer Zwangsrolle aus, wodurch er, biografisch betrachtet, den Übergang zum Verlaufskurvenprinzip eröffnet. Mit dem Folgen einer Verlaufskurve ist er nicht mehr Herr seiner Entscheidungen. Die notwendige Strukturtransformation ist gescheitert, Burnout die Folge.

Vieles deutet insofern darauf hin, dass die nach einer Auszeit von circa zwei Jahren begonnene berufliche Rehabilitation und die von Niklas gegen Widerstände durchgesetzte Wahl des Berufes ‚Betriebsmanager im Bereich der Gas- und Wasserinstallation‘, Niklas' Deutungsstrukturen eher reproduziert anstatt sie zu korrigieren. So wäre es denkbar, dass er erneut den Beruf nach Kriterien der Bekanntheit von Rolle und Struktur auswählt, ohne seine individuelle Meinung und die Erfordernisse der modernen Berufs- und Arbeitswelt einzubeziehen.

Wenn es zutrifft, dass Niklas' Biografie trudelt, würde ‚Betriebsmanager‘ einer Berufsfalle gleichen, was bedeutet, dass der Betroffene die Erleidensverlaufskurve in einen anderen Bereich zu übertragen versucht (a. a. O.)

Damit würde die Weiterbildung zum Betriebsmanager einer Verfestigung der bisher gezeichneten Fallstruktur mehr entsprechen als einer Transformation, die aber, wie gezeigt wurde, im Dienste einer Gesundung und Verortung in einer modernen Welt notwendig wäre. Andererseits könnte aber auch die Berufswahl genutzt werden, um gemeinsam mit Niklas zu reflektieren, welche Zusammenhänge zwischen ‚Betriebsmanager‘ und seiner Biografie bestehen. Dann würde die Berufswahl einer dialektischen Lösung gleichen, die es ihm ermöglicht, aus der lähmenden und behindernden Fallstruktur herauszuspringen und sich in der postmodernen Gesellschaft und Berufswelt neu zu etablieren.

2.3.5 Zwischen Wurzel und Flügel

- *Interview 2, Z. 131–161: Vom Vorbild zum Idol – Klaus wird zum Idol*

Indem Niklas schildert, wie er als Kind und Jugendlicher mehrere Ferien bei seinem in der Schweiz lebenden Onkel Klaus verbracht hatte, verweist er wie gewohnt implizit auf die Verankerung der Beziehung in der gegebenen Rollenstruktur. Da Klaus nicht nur Onkel sondern Patenonkel ist und er gemeinsam mit seiner Frau keine Kinder hat, widmet er sich stärker dem Nefen und Patenkind, so nimmt Niklas an: *„die Zeit wo wir dann miteinander verbracht haben (,) die Zeit die war eigentlich (,) komplett für mich“*. Mit dem Begriff „miteinander“ benennt der Interviewte zwei Seiten der Beziehung. Niklas verbringt die Zeit mit Klaus und Klaus mit Niklas. Zwei miteinander verbundene Menschen nehmen Einfluss auf die ihnen zur Verfügung stehende Zeit. Dabei steht der quantitative Aspekt zunächst im Vordergrund. Gefragt wird nicht, wie die Zeit miteinander verbracht wurde, sondern lediglich dass dieses eben so war, ist relevant. Aus dem vorausgegangenem „miteinander“ wird aber etwas Einseitiges. Entweder Klaus hat Niklas freiwillig seine ganze Zeit gewidmet oder aber Niklas hat ihn dazu gewissermaßen veranlasst. Passiv oder aktiv hat er dann dem Onkel die Zeit abgejagt, ohne ihm seinen auf Gegenseitigkeit basierenden Anteil zurückzugeben. In jedem Falle werden aber Niklas' narzisstische Bedürfnisse befriedigt. In der Zeit, die er mit seinem Onkel verbringt, geht es nur um ihn. Niklas fährt fort: *„also das war so ähm ähm wie sagt man da (Pause) also so Onkel (,) guter Freund (,) Kumpel so alles in einem“*. Um seine Beziehung zu seinem Onkel zu spezifizieren, greift Niklas zunächst auf die Frage zurück, wem die gemeinsam verbrachte Zeit gewidmet ist. An zweiter Stelle versucht er nach kurzem Innehalten „ähm ähm (Pause)“ eine weitere Erklärung und Einordnung und bezieht sich dabei nicht auf etwaige Inhalte dieser Zeit oder auf bestimmte Erlebnisse, die er besonders erinnert, sondern jetzt bemüht Niklas gesellschaftliche Rollenmuster. Seine Wahrnehmung von Klaus bündelt er in drei Begriffen: Onkel, guter Freund und Kumpel. Während der ‚Onkel‘ aus Verwandtschaftsverhältnissen hervorgeht und damit unaustauschbar und unkündbar bleibt

ist es jedem selbst überlassen, wen er als ‚guten Freund‘ oder ‚Kumpel‘ wählt und für wie lange die Freundschaft besteht. Stärker als ‚Kumpel‘ betont eine zumal ‚gute Freundschaft‘ ein Vertrauensverhältnis, dagegen fokussiert die meist in einer alters- bzw. generationshomogen ablaufenden Kumpanei Spaß, Erlebnis oder auch Abenteuer. „so alles in einem“ das heißt eine Mischung aus all dem ist Klaus für Niklas. Zwar widersprechen sich die Rollen nicht und schließen sich auch nicht gegenseitig aus, dennoch verschwimmen Grenzen wie z. B. die zwischen den Generationen. Sie sind in der Regel konstitutiv für die Beziehung Onkel – Neffe, jedoch für das Verhältnis zweier Kumpel nicht vorgesehen. „das war dann eben immer [...] eine kleine Vorbild-Idolfunktion“. Niklas’ Beschreibung des Onkels und seiner Beziehung zu ihm spitzt sich zu: Zunächst steht die dadurch ausgelöste narzisstische Befriedigung im Vordergrund, dann hebt Niklas eine Rollenmischung aus Verwandtschaft und Freundschaft, aus Altersverschiedenheit und Altersgleichheit hervor. An dritter Stelle rückt Niklas Klaus’ Funktion ins Licht: Zwar zurückhaltend formuliert er: „eine kleine Vorbild-Idolfunktion“ – nutzt aber doch starke Worte: Klaus dient ihm als Vorbild, ja sogar als Idol. ‚Idol‘ ist dabei ungleich stärker verklärt als das ‚Vorbild‘. Für Jugendliche sind Idole oft Pop- oder Fußballstars. Sie stehen für einen Traum, den zu erreichen jedoch etwas Irrationales anhaftet und nur sehr wenigen ist es vergönnt, selbst soweit zu kommen. Dafür nimmt man dann einiges in Kauf, man eifert seinem Idol nach, zieht sich genauso an, hört seine Musik, ahmt sein Verhalten nach und trotzdem bleibt es nur ein Traum, für den das Idol steht. Ein Traum, dessen Realisierung, anders als bei der Orientierung am Vorbild, unerreichbar ist. Niklas synthetisiert die Begriffe Vorbild und Idol und spricht von „Vorbild-Idolfunktion“. Das heißt Klaus ist nicht Niklas’ Vorbild bzw. Idol, sondern er übernimmt lediglich die Funktion eines Vorbildes bzw. eines Idols. Wenn Niklas also ein „Vorbild-Idol“ benötigt, dann nimmt er Klaus, ansonsten aber braucht er ihn nicht. Dabei liegen die Begriffe ‚Idol‘ und ‚Funktion‘ auf zwei verschiedenen Ebenen: Während das Idol Irrationales auslöst und Rationalität geradezu verhindert, ist Rationalität die Intention und Erklärungsgrundlage der Funktion schlechthin.

Indem Niklas beides also zusammenführt als „kleine Vorbild-Idolfunktion“, sagt er eigentlich, dass er durch die Hervornahme des Onkels Irrationales auslösen und aus dem Rationalen und Realen ausbrechen kann. Dann gelingt ihm die Flucht vor der rational begründeten gesellschaftlichen Meinung, die als Rollenmuster und -erwartung daherkommt. Dann kann er sich selbst ins Zentrum rücken, dann gilt die Zeit ihm und eben nicht den Rollen, die er erfüllen muss. Weil der Onkel aber in Niklas’ Sprache zum Idol wird, scheint das, wofür er steht, aber gleichzeitig weit weg von dem für Niklas’ Erreichbaren zu sein.

Im Folgenden begründet Niklas seine hohe Meinung von Klaus: „weil der Onkel der hat etwas mit einem gemacht (,) der hat Zeit für einen gehabt also wenn ich mit dem unterwegs war (,) dann war .. also wirklich 24 Stunden am Tag war dann ich angesagt“. Die Positivfolie aufgrund derer Niklas seinen Onkel beschreibt, impliziert erneut die Dimension ‚Zeit haben‘, ‚sich Zeit nehmen‘ und ‚Zeit nutzen‘ im Hinblick auf die Individualität einer Person. Nicht etwa neun oder zehn Stunden, 24

Stunden am Tag, das heißt vollständig und nicht nur zeitweise ist Niklas mit seinem Ich, mit seiner Individualität und Identität Programm bei Klaus. Angesagt waren demnach Niklas' eigene Interessen und Wünsche, seine Gedanken – „*er hat sich wirklich im Grunde genommen mit mir beschäftigt*“ – nicht aber die der Gesellschaft, die Erwartungen und Haltungen von Familie, Kirche und Herkunftsmilieu. All jenes hat im Programm ‚Individuum‘ keinen Platz, zeichnet aber gleichwohl die Negativfolie, ohne die Niklas die Differenz zu Klaus nicht wahrnehmen könnte. Die Erkenntnis darüber macht eine Aussage über den Sinn- und Deutungshorizont in Niklas' Leben möglich. Im Prozess des Fallverstehens ist die Negativfolie Niklas' vergleichbar einer Linse, durch welche seine Sicht auf die Welt strukturell gebrochen wird. Sie ist die Brille, mit deren Hilfe er die Welt wahrnimmt und von der er glaubt, dass sie zu transformieren oder gar auszuwechseln der Verwirklichung eines schönen aber unerreichbaren Traumes – eben zu werden wie ein Idol – gleichkommt.

In diesem Lichte konturiert sich darüber hinaus ein weiterer interessanter Aspekt. Im Gegensatz zu seiner bereits an mehreren Stellen auftretenden eigenen Unsicherheit im Urteil und in Begründungen, verweist Niklas auf eine Eigenschaft seines Onkels, die außerhalb der Dimension ‚Zeit‘ liegt: „*er hat viel gewusst er hat (,) er hat gefragt*“ . Wissen als Gegensatz zu Glauben verknüpft Niklas hier mit einem dem Wissen immanenten Element, dem des Fragens. Entgegen der häufig anzutreffenden Meinung scheinen Wissen und Fragen für ihn keine Widersprüche zu sein und an Klaus beobachtet er, dass Fragen weiteres Wissen eröffnen. Dabei gibt Niklas keine weitere Auskunft, weder über Art oder den Bereich des Wissens noch im Hinblick auf das Fragen: Weiß Klaus viel über Technik oder über Kultur, meint er Wissen über menschliche Beziehungen im Allgemeinen oder über Niklas' Familie und deren Geschichte im Besonderen? Diese Fragen bleiben weithin ungeklärt und müssen als solche offen bleiben. Im Zusammenhang wichtig erscheint jedoch, dass analog obiger Interpretation auch Klaus' Wissen und sein Mut, zu fragen einer Positivfolie gleichkommt, deren Kehrseite Niklas' Unsicherheit im Beurteilen, möglicherweise aber auch seine Fraglosigkeit offenlegt. Niklas ist jemand, der, wie gezeigt wurde, Konstellationen und Situationen nicht hinterfragt und nicht auf Rationalität abklopft sondern als gegeben hinnimmt. Analog der „Vorbild-Idolfunktion“ rückt insofern die Dimension des Fragens als eine des Nachfragens oder Hinterfragens analog der Vorbild-Idolfunktion in den Bereich des nahezu Unerreichbaren.

- *Interview 2, Z. 1163–1198: Interesse und Desinteresse: Zwei Seiten einer Medaille*

Den Umgang mit Wissen und Fragen streift Niklas in einer weiteren Sequenz, hier jedoch bezogen auf die Aspekte ‚Informationen und Aktuelles‘. Um Wissen zu aktualisieren ist es unabdingbar, neue Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Wie aber steht Niklas dazu, wie geht er damit um?

A. Z.: „*woher bekommen sie dann so Informationen über Aktuelles [...]*“

Niklas: „also ich habe mich mit den Sachen schon eigentlich schon auch auseinandergesetzt und habe mich auch zum Teil interessiert aber das hat sich zu einem Desinteresse entwickelt irgendwann einmal“. An Niklas' Antwort fällt zunächst auf, dass er in einem Zusammenhang von „Sachen“ spricht, in welchem der Begriff unpassend ist. So könnte „Aktuelles“ z. B. Arbeitslosigkeit oder Kinderarmut meinen aber auch Hochzeiten in Königshäusern oder Klatsch und Tratsch aus Hollywood. Immer aber geht es um bestimmte Zusammenhänge, die mehr oder weniger komplex sind, nicht jedoch um Dinge bzw. Sachen als solche. Schon an anderer Stelle, als Kreszentia von ihren Kriegserlebnissen erzählt, entpersonalisiert Niklas diese Geschichten und nennt sie kurzerhand „Kriegssachen“, was zur Vermutung Anlass gab, dass Niklas eine Distanz zu Geschehenem aufbaut, indem er ihnen Emotionen und beteiligte Personen nimmt. Ähnliches wurde im Zusammenhang mit den „kirchlichen Sachen“ angenommen. Um näher darzustellen, inwiefern er sich damit auseinandergesetzt hat, sagt Niklas „schon eigentlich schon“. Insofern verweist er darauf, dass das Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit den „Sachen“ unzureichend, nicht optimal war. Er versucht gleichsam, das mangelhafte Ergebnis zu entschuldigen, er habe sich „schon eigentlich schon damit auseinandergesetzt“, aber trotzdem hat es wenig oder Negatives gebracht. Das erinnert an die Erklärung eines Schülers, der das Urteil des Gegenübers mildern will, indem er das Zustandekommen einer schlechten Note kommentiert: „Ich habe eigentlich schon gelernt. Trotzdem ist die Note schlecht.“ Der Grund dafür liegt dann z. B. bei der Lehrperson, deren Fragen unverständlich waren oder in anderen Umständen, die der Schüler nicht beeinflussen konnte. Indem Niklas also sagt, er habe sich „schon eigentlich schon dafür interessiert“, externalisiert er die Ursache und damit die Verantwortung für die Folgen der Auseinandersetzung mit Informationen. Auch dieses Muster ist bereits bekannt. Im Hinblick auf von außen gesetzte Regeln innerhalb von Spielen – und im Speziellen im Spiel „Erwachsen-Sein“ – aber auch im Zusammenhang mit „Schwesterliebe“ sowie an anderen Stellen, fiel immer wieder auf, dass Niklas die Verantwortung für sein Handeln externalisiert, an andere Personen oder Deutungsinstanzen abgibt. Mehr noch als ‚auseinandersetzen‘ ist dabei sich für etwas ‚zu interessieren‘. Das behauptet Niklas von sich: „und habe mich auch zum Teil auch interessiert“. Zwar relativiert er dieses Interesse mittels Begriffen wie „zum Teil“ und „auch“, dennoch, interessieren heißt: Ich will etwas wissen, ich will es kognitiv, möglicherweise auch emotional durchdringen. Zum Teil wollte Niklas also wirklich wissen, worum es geht. Er fährt fort: „aber das hat sich dann zu einem Desinteresse entwickelt“. Wie aber kann sich teilweises Interesse in Desinteresse entwickeln? Mit Herold und Landherr gesprochen ist diesbezüglich zunächst festzuhalten, dass wir uns dann für etwas interessieren, wenn wir dafür Anknüpfungspunkte in uns selbst finden (Herold/Landherr 2003, Wahl 2006). Das heißt wenn ich einen Zusammenhang herstellen kann zwischen bereits Gewusstem oder Erfahrenem und dem Neuen, entsteht Interesse. Nun können sich Lebenszusammenhänge verändern oder weiterentwickeln, weshalb sich auch Interesse ändert und transformiert. Niklas sagt jedoch, sein Interesse habe sich „irgendwann einmal“, das heißt er kann nicht genau sagen wann das war, sogar in sein Gegenteil, in Desinteresse verwandelt. Es bestand

demnach nicht von Beginn an, im Sinne von ‚damit kann ich nichts anfangen, das verstehe ich sowieso nicht und deshalb interessiert es mich nicht‘. Für Niklas gab es die Zeit, in der er etwas mit Information und Aktuellem anfangen konnte, jetzt aber nicht mehr. Betrachtet man Interesse und Desinteresse als zwei Seiten ein- und derselben Medaille, wäre es denkbar, dass Sanktionen Schmerzen, Misserfolg oder Angst oder andere negative Gefühle auslösen, dass sich das Individuum dazu entschließt, die Finger vom Interesse auslösenden Agens zu lassen. Dann entsteht aus einem bisherigen Interesse ein Desinteresse. Niklas erklärt weiter: *„... also in den Zeitungen oder oder im Fernsehen wird so viel Schund und Müll herumgezogen“*. Auf Quellen der Informationsverbreitung verweisend versucht er, sein entwickeltes Desinteresse zu legitimieren und verständlich zu machen. „Schund und Müll“ werde in den Medien „herumgezogen“, so Niklas’ Aussage. Mit „Müll“, im Sinne von Nichtmehrbrauchbarem bzw. -verwertbarem und „Schund“, im Sinne moralisch Verwerflichem, wählt Niklas stark negativ gefärbte Ausdrücke. Auch das Verb „herumziehen“ ist wenig sachlich und moralisch besetzt und erzeugt ein negatives, verächtliches Bild. *„meiner Meinung nach wo zum Teil nicht mehr realistisch sind oder äh für meine Augen auch ein falsches Weltbild projiziert wird“*. „Nicht mehr realistisch sind“ so Niklas’ Ausdruck, das heißt es gab eine Zeit, da waren diese Informationen realistisch, entweder

- a) weil die Zeit eine andere war, oder
- b) weil der Betrachter sich geändert hatte, insofern er früher eine andere Sichtweise vertrat oder einen anderen Lebensstil pflegte.

Im Hinblick auf die Erklärungsmöglichkeit a) muss daran erinnert werden, dass Niklas über ‚Informationen‘ und ‚Aktuelles‘ redet und in Demokratien Zeitungen und Medien den Auftrag haben, nicht über Fiktives sondern über die Realität zu berichten. Weil aber dieses Bestreben in der gegenwärtigen BRD wohl auch im Großen und Ganzen umgesetzt wird, ist die Lesart a) eher auszuschließen.

Die zweite Erklärungsvariante erinnert an einen Aussteiger, der Nachrichten und Aktuelles aus Zeitung und Medien wahrscheinlich nicht einordnen könnte in seine, sich von der Norm unterscheidende aber für ihn greifbare Welt. Im Hinblick auf sein Umfeld und seine Art zu leben und zu denken, wären die genannten Informationen dann in der Tat unrealistisch. Vergleichbares wäre auch denkbar und verstehbar im Zusammenhang mit dem Bestehen bestimmter Krankheiten, in deren Verlauf es dem erkrankten Menschen zunehmend erschwert wird, Aktuelles zu verarbeiten und realistisch zu verwerten. Nun ist Niklas jedoch weder Aussteiger, noch leidet er an einer die Realitätserfassung beeinträchtigenden Erkrankung. Dass er jedoch Modernisierung immer wieder verweigert und stattdessen rigide an Traditionellem und Konventionellem festhält, wurde an mehreren Stellen sichtbar. Dass er ergänzt *„oder äh für meine Augen auch ein falsches Weltbild projiziert wird“*, lässt die Reproduktion einer Traditionsorientierung bei gleichzeitiger Verweigerung von Moderne erneut als plausibel erscheinen. *„Für seine Augen“*, das heißt so wie er gestrickt ist, wird durch die Informationsdarstellung ein falsches Weltbild erzeugt. Was da *„herumgezogen“* wird, ist nicht nur unrealistisch sondern auch moralisch verwerf-

lich. Einem ‚falschen Weltbild‘ gegenüber steht ein ‚richtiges‘, das nämlich, das Niklas verinnerlicht hat und hier als Deutungshintergrund von Information und Aktuellem einsetzt. Im Hinblick auf seine Deutungsfolie übertragen die Medien ein Weltbild, das für seine Augen nicht lesbar, nicht entzifferbar ist.

Damit ist er aufgrund seines internalisierten Deutungs- und Sinnhorizontes abgekoppelt von der Welt, die ihn umgibt. Nicht die Zeit ist unrealistisch sondern der Betrachter – in diesem Falle Niklas – ist nicht in der Lage, an die Realität anzuknüpfen, weil er sie nicht decodieren kann, weil ihm die hierzu notwendigen Instrumente fehlen. Alles weist darauf hin, dass Niklas eine rigide Haltung zur Traditionalität mit all seinen Spielarten zuungunsten einer Hinwendung zur Zukunft und Modernität eingenommen hat.

Vor diesem Hintergrund fragt er deshalb: *„also für was muss ich mit was beschäftigen (,) was ich eigentlich eher als störend empfinde“*. Dass aktuelle Informationen, die ja im Vergleich zur Tradition Moderne verkörpern, seine Deutungsfolie hinterfragen und sie deshalb irritieren, empfindet Niklas als störend. Schon die Versuche seiner Großmutter, vom Krieg und ihren Erlebnissen zu erzählen, kommentiert er mit „stressig“ und „nervig“. Insofern wundert es nicht, dass er auch weitere Versuche der Irritation seines Weltbildes, dieses Mal durch die Medien, ebenfalls als störend empfindet. Er fragt dabei nicht, weshalb er sich damit beschäftigen ‚soll‘, sondern er wählt den Begriff „muss“: „Warum muss ich mich mit etwas beschäftigen, das mich stört“ so könnte man das Gesagte übersetzen. Zugrunde liegt demnach eine, wie er annimmt, von außen gesetzte Muss-Vorschrift. Wer aber sagt, dass man sich mit Information und Aktuellem beschäftigen ‚muss‘? In der Tat verlangt die Gesellschaft von Erwachsenen, sofern sie beanspruchen, mündige Bürger zu sein, sich zumindest ein Stück weit mit Informationen und Aktuellem auseinander zu setzen. Vielleicht sind es insofern die Töchter oder Niklas’ Frau, die meinen, „damit musst du dich doch beschäftigen“. Denkbar wäre auch, dass die Gesellschaft in Gestalt der Berufsberater, der Ärzte, Psychologen und Pädagogen Niklas auf seine Aufgabe der Orientierung an der Realität mitsamt ihrer Informationen und ihren aktuellen Themen hinweist und ihn wahrnehmen lässt, er müsse sich mit bestimmten Dingen beschäftigen, die ihn zwar stören, denen er sich aber im Grunde nicht entziehen kann. Niklas jedoch entscheidet anders und schlägt die Muss-Vorschrift in den Wind: *„ja (,) da schalte ich lieber aus“*. Er wird aktiv und kappt die Quelle der Störung. Interessant ist an dieser Stelle, dass er es dabei nicht bewenden lässt, vielmehr erarbeitet er eine Alternative, die ihn offensichtlich nicht irritiert.

- *Interview 2, Z. 1198: Von Vögeln, die um ihr Leben kämpfen müssen*

So fährt Niklas fort: *„und schau den Vögeln zu wie die um ihr Leben kämpfen müssen“*. Stellt sich die Frage, was haben Informationen und Aktuelles mit Vögel zu tun, zumal mit solchen, die um ihr Leben kämpfen müssen? Niklas wechselt also den Bezugspunkt, er entfernt sich von Nachrichten und Information und begibt sich in die Welt der Tierbeobachtung, genauer: in die Welt der Vögel. Er schaut jetzt nicht mehr Fernsehen sondern „den Vögeln zu“, und das nicht weil

diese so elegant fliegen oder weil sie so ungezwungen und frei sind, sondern er schaut zu „wie die Vögel um ihr Leben kämpfen müssen“. Eine ungewöhnliche und erklärungsbedürftige Assoziation wird hier präsentiert. Normalerweise verknüpft man in unserem Kulturkreis mit Vögel vor allem Freiheit, Ungezwungenheit und Unabhängigkeit. Sie arbeiten nicht und doch werden sie von Gott ernährt, so erzählt es die Bibel. Ihrer Konstitution entsprechend sind sie elegante und geniale Flieger und dienen uns als Vorlage für technische Konstruktionen und Entwicklung moderner Verkehrsmittel. Niklas kontrastiert jedoch die gängigen Assoziationen: Vögel müssen um ihr Leben kämpfen, so formuliert er. Wann aber ist dieses der Fall? Im darwinistischen Sinne ist zunächst jeder Gattung der Kampf ums Überleben eigen. Entweder gegen natürliche Feinde oder gegen sonstige widrige Lebensraumbedingungen anzugehen, macht diesen Kampf aus. Beides jedoch kann man für Vögel, die in unserer Breite leben, wohl nahezu ausschließen. Außer die Katze und einige Greifvögel machen hier keine Tiere Jagd auf Vögel. Auch für diejenigen, die im Winter bei uns bleiben, ist der Tisch in den Vogelhäuschen zumeist reich gedeckt. Des Weiteren sind Vogelfänger, die das Leben von Vögel bedrohen könnten, selten. Inwiefern kann Niklas also ihrem Kampf ums Überleben zuschauen? Wann behält Niklas' Aussage doch Gültigkeit oder anders ausgedrückt: Wann ist es real, dass Vögel um ihr Leben kämpfen? Mehrere Lesarten kommen hierfür in Frage:

- a) Ist man selbst die Person, welche die Tiere bedroht, kann man in der Tat sehen, wie diese um ihr Leben kämpfen.
- b) Werden in strengen Wintermonaten die Tiere nicht gefüttert, müssen die Vögel mühsam nach Nahrung suchen und sich insofern ebenfalls dem Kampf des Überlebens stellen.
- c) Schließlich wäre dies auch möglich, wenn in den Augen des Betrachters „um das Leben kämpfen“ bedeutet, auf sich selbst gestellt und frei zu sein, fliegen zu können, nicht angebunden zu sein. Das ist es nämlich, was man bei freien Vögel ‚schauen‘ kann. Wenn also das, was Vögel naturwüchsig machen, als Kampf gedeutet wird, dann ist es in der Tat beobachtbar, wie Vögel um ihr Leben kämpfen.

Weil die Lesarten a) und b) aufgrund einer hohen Unwahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden können, stellt sich die Frage, ob die dritte, hier aufgezeigte Lesart eine für Niklas' Deutungs- und Verhaltensmuster denkbare wäre.

Während er weiter oben noch vom ‚falschen Weltbild‘, welches die Medien projizieren, spricht, gewährt er jetzt Einblick in seine Vorstellung eines ‚richtigen Weltbildes‘: Es könnte das der um ihr Leben kämpfenden Vögel sein. Zwar nicht für die Augen des externen Betrachters aber „für seine Augen“ wäre dieses Weltbild decodierbar und folglich richtig und real. Damit kann er etwas anfangen, das stört und irritiert ihn nicht, denn es entspricht seinem Sinn- und Deutungshorizont. Weil sie für ihn fremd ist und er darin keine Übung hat, bedeutet Freiheit und „Einfach-so-sein“ für Niklas Kampf. In der Freiheit nämlich muss zwar nicht der Vogel wohl aber der Mensch Verantwortung übernehmen für eigenes Handeln und Entscheiden, Glück aber auch Misserfolge muss er sich selbst zurechnen. Rollenkonformität und die Erfüllung von Erwartun-

gen und vorgezeichneten Mustern sowie Arbeit und Leistungserbringen sind dagegen das, was Niklas kennt. Aus der Tradition, der Religion und des zunächst abhängigen, dann aber selbstständigen Handwerkermilieus eigenes Handeln und Verhalten abzuleiten, erfordert dagegen lediglich ein Sich-Ergeben, ein Nachmachen. Es ist kein Kampf, denn alles was man tun muss ist, die über Generationen geprägten und gelebten Rollen- und Verhaltensmuster zu erfüllen.

Daran wird Niklas' Grundkonflikt, der immer wieder droht, ihn aus der Bahn zu werfen, augenscheinlich: Es ist der Konflikt zwischen dem „für“ seine Augen „falschen“ und dem „richtigen Weltbild“. Das falsche Weltbild „projiziert“ die Muster der Moderne, der Individualisierung, der Entscheidungsfreiheit aber auch der Entscheidungspflicht und Fragilität der Lebensläufe, das „richtige Weltbild“ dagegen steht für Rollenkonformismus und Tradition.

• *Interview 2, Z. 1264–1293: Lösungsversuch Burnout*

Dass sich dieser Konflikt in Niklas' Biografie mehr und mehr zuspitzt, zeigt die Interpretation einer letzten Sequenz, in der die Krankheit Burnout⁹⁰ thematisch wird. Niklas: „*psychosomatisch habe ich die Probleme gehabt und habe gesehen jede Hilfe wo mir angeboten worden ist hat mir (,) speziell wenig gebracht*“. Ohne sie näher zu erläutern, verweist Niklas auf spezielle Probleme im Zusammenhang mit einer psychosomatischen Störung. Dabei schlüpft er in die Rolle des passiven Patienten, den eine bestimmte Krankheit überkommen hat. Ähnlich der Beobachtung der Vögel im obigen Abschnitt, wählt Niklas erneut ein den Sehsinn betreffendes Verb und formuliert im Hinblick auf die Wirkung der Therapie, „er habe gesehen“. Auf der Folie des bereits rekonstruierten „falschen und richtigen Weltbildes für Niklas' Augen“ könnte „sehen“ darauf verweisen, dass Niklas seine Deutungsfolie „richtiges Weltbild für seine Augen“ wieder hervornimmt, um die angebotene Hilfe zu decodieren. Es überrascht nicht, dass er zu dem Schluss kommt, diese Hilfe habe ihm wenig gebracht. Wie denn auch, wenn sie für ihn aufgrund seiner im Verlauf der Biografie ausgebildeten Codes gar nicht lesbar, nicht decodierbar ist? „Speziell“ heißt dabei, dass es für andere vielleicht schon etwas gebracht hätte, für ihn im Speziellen, im Besonderen und eben nicht als ‚irgendein Burnout-Syndrom unter vielen‘, war die Hilfe dagegen nutzlos. Wieder verbirgt sich hinter Niklas' Aussage eine passive Haltung, möglicherweise gefördert durch den Rückgriff auf die medizinischen Diagnose „Burnout“. Er ignoriert, dass die Verbesserung seines Zustandes auch und gerade seiner Mithilfe und Unterstützung bedarf. Stattdessen lehnt er sich zurück und harrt der Hilfe, die ihm angeboten wird, um sie dann zu beurteilen: „ja, dass hat mir speziell wenig gebracht“. Was heißt dabei „etwas bringen“, wann könnte angebotene Hilfe in Niklas' Lage „etwas bringen“? Im Allgemeinen wird mit diesem Ausdruck die Idee der Weiterentwicklung verknüpft, das heißt ich bin vorangekommen, ich habe jetzt einen besseren Überblick, ich verstehe die Zusammenhänge besser, aber auch: Ich habe kei-

⁹⁰ Laut ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. Revision) ist Burnout keine eigenständige Diagnose sondern „nur“ eine sogenannte Z-Ziffer d. h. Zusatzbedingung innerhalb der Einteilung ICD-10 Z 73: Probleme mit Bezug auf Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung, Z 73.0: Ausgebrannt sein, Burnout (www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/gm2009/index.htm, 30.10.2008).

ne Schmerzen mehr, ich bin nicht mehr so abgeschlagen und müde. Niklas gibt keine Hinweise darauf, was er mit „etwas bringen“ meint, lediglich verweist er auf den ausgebliebenen Erfolg der Angebote. So fährt er fort: *„mir hat eher mehr gebracht dass ich nichts gesehen habe was sonst um mich herum los ist“*. Wieder spricht Niklas von ‚sehen‘ bzw. von ‚nichts sehen‘. Die Frage, was hat ihm was gebracht, kommentiert er damit, dass er etwas Bestimmtes nicht gesehen habe. „Eher“ das heißt im Vergleich zu den Hilfeangeboten, die ja wenig Wirkung zeigten, hat eben dieses „nichts sehen“ „eher“, also etwas beziehungsweise mehr gebracht. Was ist das „was sonst um mich los ist“? „Sonst“, das heißt dann, wenn er sich nicht im Kranken- oder Rehasstatus befindet, sondern berufstätig ist und als Ehemann, Vater, Sohn etc. auftritt und wahrgenommen wird. „Sonst“, bedeutet demnach, wenn die Umstände normal sind. „Um mich herum los“ ist dann der Alltag mit all seinen Zwängen und Freiheiten und – wie oben gezeigt wurde – innerhalb dessen Niklas’ „richtiges Weltbild“ ständig mit dem „für seine Augen falschen Weltbild“ konfrontiert wird. Wie schon an mehreren Stellen augenscheinlich wurde, erzeugt diese Konfrontation Stress und Unsicherheit. Hält sich Niklas also davon fern – analog des Wegschauens vom TV oder des Ausschaltens des Radios – geht es ihm besser, das bringt ihm dann etwas, wie er selbst erzählt. Damit ist nun auch deutlich, was Niklas unter „etwas bringen“ versteht. Der Ausdruck steht nicht im Dienste von Veränderung und Weiterentwicklung, sondern vielmehr soll das bereits Entstandene gesichert, der Status Quo soll erhalten bleiben. Die folgende Sequenz erhärtet diese Lesart: *„also ich habe gesehen da ist meine Familie dann habe ich gesehen da ist jetzt das Haus .. äh was im Betrieb los ist (,) weiter (,) und dann war das Potential erschöpft na und und (,) ja und dann war es im Grunde genommen ja gerade das Gegenteil da habe ich wissen müssen was ist das Neuste was ist das Beste was ist das Schönste war ja eigentlich gefordert und in der Gesellschaft auch von dem her äh (,) für mich sind das so wie eine Art zwei verschiedene Welten“*.

Niklas unterteilt die Welt in Tradition und Moderne, das wurde bereits an mehreren Stellen erwähnt und kommt hier deutlich zum Ausdruck. Es bereitet ihm große Mühe, beide Welten miteinander zu verbinden. Er selbst ist stark verhaftet in der Tradition, diese entspricht dem „richtigen Weltbild“ für seine Augen. Das ist es, was er lesen kann und so sichert er es ab, etwa durch dicke Mauern seines Hauses und durch das Verbannen aller Information, die nach innen dringen könnten. Gleichzeitig wird aber von außen die Erwartung an ihn herangetragen, sich auch Modernem zu öffnen. Naturwüchsig geschieht dies durch andere Familienmitglieder, durch die pubertierenden Töchter etwa, die allein durch ihren persönlichen Entwicklungsprozess Neues in der Familie vertreten, möglicherweise auch durch Niklas’ Frau Martina, die durch die Veränderung ihrer Töchter auf ihre eigene Entwicklung rückverwiesen wird. Schließlich ist es aber auch das Besondere seines Berufes, das ihn einer ständigen Konfrontation mit der Moderne und ihren Spielarten im Hinblick auf Qualität und Ästhetik aussetzt. Weiter erzählt Niklas: *„und ich habe im Grunde das eine Extrem erlebt bin dann eigentlich schon in das andere Extrem gekommen wo ich gesagt habe Scheuklappen und nichts mehr da“*. Während Niklas davon spricht, das „eine Extrem“ erlebt zu haben, ordnet er das „andere Extrem“ dem ersten zeitlich nach. Das zuerst genannte

könnte insofern die Sozialisation in seiner Herkunftsfamilie betreffen, die an mehreren Stellen als eine katholische, innenzentrierte und vom aufgestiegenen Handwerkertum geprägte erschien. Die Überbetonung der Wurzeln findet dabei immer wieder Ausdruck in Rollenrigidität, Unfreiheit und in der nicht stattgefundenen Ausbildung von Individualität. Was wäre demnach das nachfolgende „andere Extrem“, in das Niklas dann „gekommen“ ist? War der eine Pol Wurzeln, ist der andere demnach sein Gegenteil: die Betonung von Flügeln. Hierzu fällt die Gründung seiner eigenen Familie ein vor allem aber die zeitlich vorgelagerte Partnerwahl und Heirat von Martina brachte Weltoffenheit, Vorwärts- und Zukunftsorientierung, Freiheit der Entscheidungen und Eigenverantwortung mit sich. Zu erinnern ist die hinter Martina stehende Familie B., die ein Inbegriff von unkonventionellem und freiheitlichem Denken darstellt. Dass diese Eigenschaften, sozusagen „das andere Extrem“, für Niklas aber nur schwer auszuhalten sind, wurde an mehreren Stellen gezeigt. Es ist daher nicht überraschend, dass er mit „Scheuklappen und nichts mehr da“ reagiert. Analog der Abschottungsversuche mittels dickem Gemäuer und dem Ausschalten von Radio und Fernsehen, verordnet er sich nun an dieser Stelle Scheuklappen. Er will durch nichts mehr irritiert werden. Nichts darf ihn mehr von seinem Weg aufschrecken – deshalb Scheuklappen. Letztlich konnte ihn dieses Verhalten aber auch nicht bewahren vor der Welt, in der er lebt. Davon Ausdruck ist das Burnout-Syndrom, das ihn zunächst zulässig aus der „für seine Augen falschen Weltbild“ und ihren Projektionen katapultiert und ihn gleichzeitig davor schützt. Die schale Ahnung, dass eigentlich die Transformation bestehender Deutungsstrukturen ansteht und dass dieses auch im Hinblick auf seine Gesundheit notwendig zu sein scheint, klingt im anschließendem Satz an: „ .. *dass ich momentan vielleicht auf so einem Mittelweg bin*“.

„Vielleicht“ deutet dabei darauf hin, dass er sich nicht wirklich entschieden hat. Er hält die Aussage in der Schwebe und macht sich so nicht angreifbar, denn wofür man nicht eindeutig Stellung bezieht, kann man auch nicht in die Verantwortung genommen werden. Gegenüber seinem Gesundungsprozess verharrt er also in Passivität. Er bleibt fremdgesteuert und ist froh, wenn ihm Entscheidungen abgenommen werden. Auf „so einem Mittelweg“ sei er „vielleicht“, so Niklas. Mittelweg bezieht sich, so könnte man in Anknüpfung an obige Auslegung konstruieren, auf das Kontinuum zwischen Tradition und Moderne, zwischen Wurzel und Flügel. „Momentan“, diesen Begriff wählt er, um zu erklären wo zwischen den Extremen er sich aktuell befindet. „Momentan“ das ist auch zum Zeitpunkt des Interviews, das heißt in der Zeit, in der er sich auf dem Weg zu einer beruflichen Weiterbildung zum Betriebsmanager befindet und deshalb an einem Rehavorbereitungskurs am Berufsförderungswerk Schömberg teilnimmt. Momentan, so sagt er, sei er vielleicht auf einem „Mittelweg“. Das heißt, die Weiterbildung zum Betriebsmanager stellt in seinen Augen „vielleicht“ einen Mittelweg dar, sie ist ein Punkt zwischen den Polen Tradition und Moderne. Erinnert man, dass Niklas' Vater auf der einen Seite mit seinem Beruf Gas- und Wasserinstallateur steht und auf der anderen Seite die Mutter, die als Abteilungsleiterin in einem Betrieb derselben Branche tätig ist, so erscheint in der Tat der Beruf des Betriebsmanagers im Gas- und Wasserhandwerk als ein Mittelweg, man könnte fast sagen als Kompromiss.

Während er bisher in den jeweiligen Extremen verhaftet war und sie lediglich gegeneinander austauschte, könnte dieser Kompromiss Niklas' Lösungsversuch darstellen. Dabei drängt sich jedoch die Frage auf, ob das Einnehmen einer Position zwischen den Extremen nicht vielmehr ein Ansatz der Versöhnung zwischen den Eltern und damit die Wiederholung des Musters ‚Schwesterliebe‘ ist, vor allem aber ob das Beschreiten des „Mittelweges“ ausreichend und geeignet ist, Niklas' Grundkonflikt zu lösen⁹¹. Die dialektische Idee des Sich-Heraushebens aus der linearen Verbindung der beiden Extreme ist jedenfalls nicht nach außen hin erkennbar angelegt. Zum anderen war die auch dieser Sequenz immanente Unsicherheit in der Aussage, sowie die Nähe und allzu schnelle Bereitschaft, Verantwortung für eigenes Handeln und Entscheiden abzugeben, für Niklas' Lebenspraxis bisher konstitutiv und wie man sieht, behindert sie erneut die Suche nach einem Weg der Transformation, der mit Blick auf Niklas' berufliche Entwicklung und damit eng verknüpft psychosomatischer Gesundheit erfolgsversprechend erscheinen würde. In der Berufswahl Betriebsmanager ist insofern beides angelegt: die grundsätzliche Möglichkeit der Transformation aber auch das Potential einer erneuten Regression.

2.3.6 Zusammenfassende Betrachtung der hermeneutischen Analyse und Darstellung einer integrierten Fallstrukturhypothese

Die Besonderheiten der Situationskonstellationen im Fall Niklas A. werden an zahlreichen Stellen augenscheinlich. So stehen sich die Pole Tradition und Moderne genauso gegenüber wie Wurzel und Flügel, wofür die Personen Niklas und Martina stehen. Die immer wieder anstehende, notwendig werdende Transformation der Strukturen sowie die Entfaltung von Individualität bleiben dabei konsequent aus, wodurch Niklas in mehrerer Hinsicht zu einer Art Modernisierungsverlierer wird. Der innere Kern der fallspezifischen Identität evoziert dabei Parallelen zu Schützes Modell der Verlaufskurve, mit welcher er in prägnanter Weise eine Spielart biografischer Prozessstrukturen beschreibt, die den Betroffenen in Abhängigkeit führt und Autonomie verhindert. Während innerhalb einer Verlaufskurve zunächst gemachte Erfahrungen als schmerzhaft und ausweglos erscheinen, werden diese Ereignisse im gleichen Atemzug übermächtig. Der Betroffene kann darauf nicht mehr aktiv reagieren sondern wird vielmehr durch die Ereignisse und Rahmenbedingungen getrieben. Auf diesem Wege, so Schütze, wird das Individuum sich selbst gegenüber, aber auch innerhalb der Beziehung zu seinem sozialen Umfeld wie etwa Familie oder Freundeskreis, fremd und indifferent (Schütze 2006). In der sequentiellen Analyse hat uns diesbezüglich die Abkoppelung der Familie vom Begriff der Herkunft beschäftigt. Niklas sprach lediglich von „Herkunft väterlicherseits“ sowie „Herkunft mütterlicherseits“, was zu verschiedenen Überlegungen im Hinblick auf die Entledigung der für familiäre Beziehungen konsti-

⁹¹ An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass Niklas in seinem zukünftigen Beruf Betriebsmanager im Bereich der Gas- und Wasserinstallation diesen Anforderung noch viel stärker begegnen wird, als dies bei „einfachen“ Gas- und Wasserinstallateuren der Fall ist. So ist es für einen Betriebsmanager geradezu konstitutiv, neue Entwicklungen, Stile und Trends schnell zu erfassen und sie für seinen Betrieb nutzbar zu machen.

tutiven Diffusität führte. Auch an anderer Stelle wurde auf den latenten Bedeutungsgehalt von Entpersönlichung und Entemotionalisierung hingewiesen. Übertragen auf Schützes Verlaufskurvenmodell, zeigen alle diese Aspekte ein „Sich-selbst-gegenüber-fremd-Werden“. Sie verweisen zugleich auf eine irritierte Wahrnehmung familiärer Beziehungen. Diese scheint dabei eingebettet zu sein in ein spezifisches Verlaufskurvenpotential, für das es bereits in der Analyse der genografischen Daten Anzeichen gab. So zeigte sich eine häufige Dominanz traditioneller Rollenmuster und -erwartungen, die einerseits von Vorgaben der katholischen Kirche und des katholischen Glaubens, andererseits aber auch von der Struktur eines aufstrebenden Handwerkertums geradezu durchdrungen erschienen. Dieser gleichzeitig von modernen Entwicklungen ansatzweise durchwobene Bedingungsrahmen, in welchem Versuche der Transformation immer wieder scheiterten, hat insofern eine biografische Verletzungsdisposition, als er für Niklas eine Quelle systematischer Schwierigkeiten der Lebens- und Alltagsgestaltung darstellt. Dass dieser Bezugsrahmen wie eine Falle wirken kann, bleibt dem Individuum, so Schütze, mehr oder weniger verborgen (a. a. O.: 215). Niklas scheint jedoch zumindest eine leise Ahnung davon zu haben. Einerseits gibt er sich zwar dieser Falle hin, worauf „Schwesterliebe“ genauso verweist wie die an vielen Stellen freigelegte Abgabe von Beurteilungspflicht- und recht. Auch die erkennbare Hingabe an den Zwang zur Rollenkonformität und die gleichzeitige Verhinderung von Individuierung, sowie die Umdeutung der Wahrnehmung im Hinblick auf „richtiges Weltbild“ und „falsches Weltbild“ und schließlich die Regression in Form von Burnout verweisen darauf. Auf der anderen Seite sieht er aber den individuierten und befreiten Patenonkel als „Vorbild-Idol“ und er wählt eine Partnerin, welche, zusammen mit einigen Vertretern ihrer Familie, die Idee der Freiheit sehr stark verkörpert. Am Schwiegervater sieht er außerdem, dass dieser aus moderner Sicht ein absoluter Gewinner ist, aus dem Blickwinkel des traditionellen Dorfes und der darin dominanten traditionellen Gesellschaft kommt sein Status jedoch dem eines Traditionsverlierers gleich.

Weil es Niklas nicht gelingt, autonom mit den Prozessstrukturen umzugehen, wird die Wirkung des Verlaufskurvenpotentials überschritten. Was zuvor latent wirksam war, verändert sich zu einer übermäßigen Verkettung äußerer Ereignisse. Diese Stelle des Kippens nach zuvor zwar halbherzigen aber dennoch begonnenen Versuchen der individuellen Gestaltung und Transformation, könnte zusammenfallen mit der Scheidung Niklas' Eltern und der Geburt eines behinderten Kindes. Diese Ereignisse werfen Niklas möglicherweise im Versuch der Ablösung zurück und lassen ihn nur noch konditionell reagieren. Wie es die Tradition als Mischung aus Patriarchat und katholischer Morallehre vorsieht, heiratet er, wird Familienoberhaupt und lässt außerdem die gestrandete Mutter unterschlüpfen. Indem er in das Dorf seiner älteren Schwester zieht, aktiviert er das Instrument „Schwesterliebe“, das Niklas immer wieder einsetzt, um Konflikten zu begegnen. Er versucht, ein labiles Gleichgewicht der Alltagsbewältigung aufzubauen, die Orientierung an der Verlaufskurve dominiert jedoch. Hierfür Ausdruck ist z. B. der Umzug ins

evangelische C-Dorf, wo jedoch die ältere Schwester Annette lebt und die Abschottung hinter dicken Mauern gesichert ist. Martina darf sich zwar den Ausflug in den Doppelnamen erlauben, dafür wird sie früh Mutter, was durch weitere, Schlag auf Schlag folgende Geburten bekräftigt wird und wodurch sie zunehmend ihre Unabhängigkeit verlieren muss. Niklas' gesamtes Lebensarrangement bleibt prinzipiell instabil, sodass sich über die Zeit hinweg das ohnehin schon labile Gleichgewicht entstabilisiert, was entweder, wie Schütze konstatiert, plötzlich durch schockartige Erlebnisse aber auch allmählich eintreten kann. An einer Stelle im zweiten Interview erzählt Niklas, dass er von einem Extrem ins andere kam (vgl. I. 2 Z. 1290-1293). Ist es diese massive Konfrontation mit Martinas Lebensentwurf und sein ständiges Scheitern an der anstehenden, vielleicht von Martina eingeforderten Transformation? Letztlich verlangt auch Niklas' Beruf das Mitgehen mit Neuem. Seine Biografie gerät ins Trudeln. Nun verbraucht er seine gesamte Energie, um das labile Gleichgewicht doch noch irgendwie zu stützen. Was Schütze in seinem Modell nun anführt, kann auch bei Niklas beobachtet werden: Das betroffene Individuum überfokussiert einen Aspekt seines Lebens, um damit scheinbar das Gleichgewicht zu balancieren. Es vergisst darüber hinaus jedoch die Beachtung aller anderer Aspekte des Lebens, die sich nun unkontrolliert weiter entfalten können. Niklas' Bühne war schon früher der Beruf und die Arbeit. Dort zelebrierte er Erwachsen-Werden und Ablösung und nahm sogar in Kauf, in der Modernitätsentwicklung einen Schritt zurückzugehen. Insofern ist es konsistent, dass er, entsprechend der Arbeitsethik sowie der klassischen Rollenzuweisung für Männer des Handwerkertums und der Region, Arbeit und Leistung überbetont. Treffend sagt er an einer Stelle im ersten Interview, er habe mehr gearbeitet als andere (vgl. I. 1 Z. 190). Die anderen Aspekte seines Lebens und seines sozialen Umfeldes bearbeitet Niklas nicht, lediglich deckt er sie zu mit der Folie der Tradition, des katholischen Glaubens bzw. mit Mystifizierung, Entpersönlichung und Entemotionalisierung und letztlich mit bereits vorgefertigten Rollenmustern. Jetzt fehlt nur noch ein zusätzliches Belastungsereignis, um das ohnehin bedrohte Gleichgewicht zu kippen. Dann werden Alltagsprobleme unbeherrschbar, der Damm bricht. Niklas leidet zunehmend an Arthrose, belastungsbedingtes Asthma entwickelt sich (vgl. Akte des Berufsförderungswerkes Schömberg). Ausgerechnet auf seiner Bühne, der Arbeit, erwischt es ihn also kalt. Seine Beschwerden hindern ihn an der reibungslosen Ausführung seines Berufes. Dass in der Folge die gesamte Alltagsorganisation und Selbstorientierung zusammenbricht, ist nachvollziehbar. Niklas' Erwartungsplan wurde in toto falsifiziert. Seine Kompetenz zur Alltagsbewältigung geht endgültig verloren, ebenso sein Vertrauen in sich und in die signifikanten Anderen. Wie auf Niklas zugeschnitten, beschreibt Schütze die Situation folgendermaßen: „Er erfährt sich unfähig zu jedweder Handlung, sozialen Beziehung, Selbstbeziehung; und deshalb begegnet er sich selber mit Misstrauen, krasser Ablehnung, Hoffnungslosigkeit“ (Schütze 2006: 216). Burnout wird diagnostiziert.

Bei genauerem Hinsehen ist die Sache mit Burnout also durchaus komplizierter und steht vor allem in direktem Zusammenhang mit der biografischen Verlaufskurve, mit den latenten Sinnstrukturen und dem Deutungshintergrund in Niklas' Leben. In seinem Lebensentwurf ist Burn-

out vielmehr Ausdruck eines unbewältigten Kardinalkonfliktes: Rollenerwartungen versus Drang und Wunsch zur Individualisierung. Stärker betont wird Tradition und die Prägung des sozialhistorischen Milieus und des selbstständigen Handwerkertums mit seiner spezifischen Arbeitsethik, zurückgedrängt werden dagegen Individualisierung und Ablösung. Weil Klaus dieses gelang, nimmt er die Funktion eines „Vorbild-Idols“ ein. Die Konfrontation mit seinem Patenonkel lässt Niklas verstehen, was Individuierung bedeuten kann. Gleichzeitig verweist Klaus aber auch auf die enorme Integrations-, Koordinierungs- und Entscheidungsleistung, die es dabei zu erbringen gilt.

In diesem Zusammenhang gewinnt ein weiteres Thema an Relevanz: Der Umgang mit Zeit und damit eng verknüpft der Umgang mit Wissen und Wissenserwerb. In der Beschreibung des Patenonkels wird deutlich, dass aus dessen Sicht Wissen der Rationalität verpflichtet ist. ‚Nachfragen‘ als Kategorie des Wissens und der Wissenserweiterung wird von ihm gelebt. Gleichzeitig ist er für Niklas ein Idol, dem nachzueifern zwar erstrebenswert aber in weiter, unerreichbarer Ferne liegt. Fast könnte man von Niklas sagen, er sei „Anti-Klaus“, zeichnet er sich doch durch Nicht-Hinterfragen und Nicht-Nachfragen aus, sein Wissen und seine Erklärungsmuster sind nicht rationalitätsverpflichtet sondern Mystifizierung und unreflektierte Rollenkonformität dominieren. So verwundert auch nicht Niklas‘ Reaktion auf Informationen und Aktuelles. Nachdem er zunächst Interesse als gute Voraussetzung für den Umgang mit Information präsentiert, wendet sich das Blatt. Interesse verkehrt sich in Desinteresse. In Analogie zu Schützes Prozessstruktur der Verlaufkurve, verbirgt sich hinter Niklas‘ Entwicklung von Desinteresse die Idee der Stressvermeidung im Sinne von Vermeidung negativer Gefühle und negativer Sanktionen. Dieses als Antrieb für Lernen bzw. Nichtlernen hat Holzkamp bereits als das Gegenteil von expansivem Lernen beschrieben. In Niklas‘ biografischer Konstruktion steht insofern restriktives Lernen bis hin zu Lernvermeidung im Dienste der Vermeidung von Stress, von Sanktionen und in seinem eigentlichen Kern im Dienste der Vermeidung von Strukturtransformation.

Der Grundkonflikt und die Erfahrung in Niklas‘ Lebenskurve sichtet sich auf und mündet letztlich in die Vorstellung des „falschen“ und des „richtigen Weltbildes“ „für“ seine Augen. Das falsche Weltbild „projiziert“ das Muster der Moderne, der Individualisierung aber auch der Fragilität der Lebensläufe, das „richtige Weltbild“ projiziert Rollenkonformismus und Tradition. Dieser Grundkonflikt beinhaltet eine Dichotomie zwischen Wurzel und Flügel, symbolisiert durch die Vögel und durch die Familienmitglieder Martinas⁹². Lernverweigerung im Dienste der Verweigerung einer Strukturtransformation heißt insofern auch Ignorierung und Vermeidung der Reflexion seines ureigenen Konfliktes. Darin eingebettet scheint zuletzt die angestrebte Weiterbildung zum Betriebsmanager zu sein. Eine mögliche dialektische Lösung würde im Heraus-treten aus dem Kontinuum zwischen Tradition und Moderne bzw. im Überwinden der Verlaufskurve liegen. Hierfür notwendig wäre die Ausbildung einer Identität, die in Autonomie, nicht in

⁹² ... die ja, wenn man so will, auch freie Vögel sind, von denen Niklas aber mindestens einen, nämlich Martina, domestiziert hat.

Heteronomie begründet ist. Dennoch will Niklas, wie er sagt, bisher Erlerntes und Erfahrenes nicht einfach aufgeben. Aus der Sicht des rekonstruierten latenten Bedeutungsgehaltes in Niklas' Biografie scheint jedoch eines klar: Ohne Ausprägung von Identität und Verantwortungsübernahme sowie dem Heraustreten aus der Verlaufskurve wird er auf der Bühne Betriebsmanager mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder scheitern, zumal dieser Beruf geradezu für die immer rascher eingeforderte Leistung der Transformation steht. Dringend nötig wäre demnach die Ausbildung einer Lernschleife im Hinblick auf die Erweiterung von Weltverfügung (Holzkamp 1995). In der Bildung einer Synthese wäre auch die Struktur expansiven Lernens angelegt, im Gegensatz zu Niklas' bisheriger Entscheidung im Dienste einer Lernrestriktion, die, wie durchaus denkbar ist, als Lösung des Burnouts und der Krise in Beruf und Arbeit getarnt, in Form der Weiterbildung zum Betriebsmanager daherkommt. Auf diese Art und Weise können bekannte Strukturen, die einst zum Kollaps führten, reproduziert werden. Jedenfalls kommen sie der weiter oben angedachten Struktur des rein konditionellen Reagierens zur Aufrechterhaltung eines allzu labilen Gleichgewichtes sehr nahe. Der Bearbeitung der zum Verhängnis gewordenen Verlaufskurve scheint dieser Weg also nicht zweifelsfrei dienlich, möglicherweise unterstützt er die Verweigerung notwendiger Transformationsversuche. Weil aber in der Wahl „Betriebsmanager“ bekannte Strukturen aus Niklas' Leben gleichsam verdichtet angelegt sind, könnte man aber auch aus der Not eine Tugend machen und die Berufswahl zur Grundlage von Reflexion und biografischem Lernen machen und gewissermaßen über diesen Umweg Lernen ermöglichen im Sinne der Erweiterung von Weltverfügung.

2.4 Fallstrukturhypothese und ihre Entsprechung auf der Ebene einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Die hermeneutische Rekonstruktion des Falles Niklas A. gewährte weitreichende Einblicke in die Deutungsmuster und latente Sinnstrukturen einer bestimmten Person. Deutlich wurde dabei, dass jede Lebensgeschichte auch eine Geschichte des Lernens ist. Sie beinhaltet Lernerfolge genauso wie Lernbehinderung, Lernverhinderung oder auch Lernverweigerung. Darüber hinaus gibt sie Blicke auf Bildungs- und Identitätsbildungsprozesse frei, sodass die Identifizierung immer wiederkehrender Handlungs- und Deutungsmuster möglich wird und sogar vorsichtige Prognosen für die Zukunft entworfen werden können.

Nun gilt es im Folgenden, die innerhalb der hermeneutischen Fallrekonstruktion isolierten Strukturelemente zu verbinden mit den jeweiligen Erkenntnissen aus der subjektorientierten Lernforschung, welche die Ermöglichung von Lernen ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückt und deren verschiedene Aspekte in Kapitel III diskutiert wurden.

Bereits bei der Analyse der genografischen Daten fiel Niklas' besonderes Verhältnis zu traditionellen Rollen ins Auge. Dieses verdichtete sich in der Rekonstruktion der Interviews zu einer ge-

radezu rigiden Rollenkonformität, deren Kehrseite als eine wenig ausgeprägte Individualität und indifferente Identität erkennbar wurde. Damit eng verbunden scheint auch die immer wieder auffallende Fraglosigkeit und Passivität.

Identität als zentrale gesellschaftliche Verknüpfung zwischen Individuum und Gesellschaft scheint im Falle Niklas also zugunsten der Gesellschaft auszufallen, das heißt er verpflichtet sich stärker der Erfüllung der durch sie vorgegebenen Rollen, als er die Ausbildung einer eigenen Individualität forciert. Während, wie George Herbert Mead zeigt, der erste Schritt zur Entwicklung von Identität in der Kommunikation mit dem spezifischen Anderen liegt, erfordert der darauf aufbauende zweite Schritt die Auseinandersetzung mit dem generalisierten Anderen, also der Gesellschaft draußen (Mead 1995). Diese Beschäftigung ist es, welche die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ermöglicht.

An mehreren Stellen der Fallrekonstruktion konnte Niklas' wenig ausgeprägte bzw. fast schon fehlende Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung identifiziert werden. So etwa als er von „Kriegssachen“ spricht, von der „nervig“ und „stressig“ erzählenden Großmutter, von der Organisation ihres 80. Geburtstages etc. Die Fähigkeit zur Perspektivität ist dabei in Meads Argumentation eine wesentliche Dimension in der Ausbildung von Identität. Sie lässt den Menschen in spezifischer Weise mit Regeln umgehen und versetzt ihn in ein bestimmtes Verhältnis zur Welt. Die Ermöglichung von Lernen im Falle Niklas A. müsste sich demnach zunächst an der Ausbildung von Perspektivität einerseits, langfristig aber auch an der Ausbildung einer Identität, die nicht ausschließlich traditionellen Rollen verpflichtet ist, orientieren. Das Zulassen anderer Sichtweisen, Meinungen und Erfahrungen wäre unabdingbar auf dem Weg hin zu einer grundlegenden Offenheit, die ihrerseits wiederum unumstößliche Voraussetzung für Lernen ist. Ohne ein Mindestmaß an Offenheit und Perspektivität wäre bestenfalls defensives Lernen möglich, dessen expansive Ausprägung jedoch könnte kaum erreicht werden.

In enger Verwandtschaft zu der wenig ausgebildeten Perspektivität scheint die funktionalistische Weltsicht von Niklas zu stehen. An zahlreichen Stellen tritt diese zu Tage, beispielsweise indem er genuin diffusen Beziehungen begegnet als seien sie spezifisch und er Geschichten kurzerhand ihres persönlichen, emotionalen Kernes entledigt. Diese Elemente der Entpersönlichung, Entemotionalisierung und Funktionalisierung beinhalten theoretisch gesehen wichtige Implikationen für die Frage des Lernens. Weil Niklas den Erzählungen und Erfahrungen den Kern nimmt, sie ihrer Person sowie ihrer Gefühle, die sie transportieren, beraubt, verdeckt er biografische Anknüpfungspunkte, die er aber dringend bräuchte, um Gelerntes und Neues verarbeiten zu können. Mit anderen Worten: Im Dienste der Aufrechterhaltung seiner funktionalistischen Weltsicht vernichtet Niklas die Ankerplätze seines Lernens. In der Konsequenz bedeutet das aber, dass sich Niklas' Lernchancen minimieren, Lernen wird behindert bzw. verhindert, um die Aufrechterhaltung der funktionalistischen Weltsicht nicht zu gefährden. Begreift man Lernen als Suchbewegung, so müsste Lernermöglichung in diesem Falle auch die Suche verschütteter Ankerplätze betreffen.

Im Dienste der Erzeugung von Reziprozität und der Ausbildung einer Lernschleife stünde ebenso das Erfahren einer Diskrepanz zwischen Niklas' Sichtweise und der anderer. Auf die Notwendigkeit der Diskrepanzerfahrung als wesentliche Grundlage für die Ausbildung von Lernbemühungen und von Lernschleifen macht Holzkamp in seiner Konzeption von subjektorientiertem Lernen aufmerksam (Holzkamp 1995). Im Hinblick auf die soziale Grundlage von Lernen, wäre die Erfahrung von Diskrepanz und die Erkenntnis, dass es hier etwas zu Lernen gibt, elementare Voraussetzung für die Einlösung der personalen Situiertheit Niklas' Lernprozess. Anknüpfungspunkte könnten letztlich auch durch das, was Holzkamp affinitives Lernen nennt, zu Tage gefördert werden: Das Ganze in den Blick zu nehmen und eben nicht nur Ausschnitte, alle Bedeutungen zusammenschauen und dabei Vergangenes und Gegenwärtiges gleichermaßen miteinzubeziehen, ermöglicht es, Verwandtschaftsbeziehungen zu erkennen und zuzulassen. Daran sieht man, dass Lernen weder eine Black Box ist noch einer normativen Grundlage entspringt, sondern, wie Holzkamp konstatiert, eine spezielle Form sozialen Handelns darstellt.

Auch mit Hilfe von Mystifizierung erzeugt Niklas immer wieder Defensivität im Handeln, was die Ausbildung von Lernschleifen erschwert. Dabei birgt seine Biografie eine gewaltige Ressource: der Sinnüberschuss seines ungelebten Lebens. Biografische Reflexion, das Anregen inneren Sprechens wie Holzkamp es nennt, könnte insofern die Gewinnung von Schlüsselfragen an sich selbst fördern und Niklas' Gewohnheiten auf den Prüfstand stellen. Die Ausbildung eines kritischen Ichs über den Weg des Fragens bewirkt darüber hinaus Freiheit nicht nur nach außen sondern ebenso nach innen, so Margarete Mitscherlichs These (Mitscherlich/Mitscherlich 1977). Erst im Beschreiten des Weges der Reflexion kann es Niklas also auch möglich sein, Fragen an seine Biografie zu stellen und dadurch gleichsam die Tür zur Biografizität, die Peter Alheit als wesentliche Schlüsselqualifikation der Postmoderne sieht, zu öffnen (Alheit 1993). Indem er die Bedingungen seines Lebens und Handelns vergleicht und in Beziehung setzt mit dem von ihm gewählten Handeln, ist die Erkenntnis des Lernens im Dienste der Erweiterung von Weltverfügung und Erhöhung von Handlungsautonomie möglich.

Die Problematik Niklas' macht die Ausbildung einer „Modernitätskompetenz“ notwendig. Zu sehr verhaftet in traditionellen Mustern wird ihm der Zugang zur Postmoderne und ihrer Farbenwelt mehr und mehr verstellt, davon Ausdruck sind seine gesundheitliche und berufliche Situation. Will er nicht weiter das Leben eines Modernisierungsverlierers leben, bleibt Niklas keine Wahl. Der Konflikt zwischen Tradition und Moderne muss einer Entwirrung, möglichst einer Lösung zugeführt werden. Das von ihm selbst eingeführte Gegenmodell „Vorbild-Idol“ Klaus – der von Niklas als autonom, fragend, wissend, individuell, frei und entscheidungsfreudig dargestellt wird – eignet sich hierbei, um eine Reflexion zu entfalten, die Niklas die Möglichkeit eröffnen könnte, die extremen Pole Tradition und Moderne neu in seinem Leben zu platzieren, zu versöhnen oder im dialektischen Sinne synthetisch zu lösen. Dann erst behindern sie nicht weiter

Entwicklung und Lernen. Vor diesem Hintergrund scheint auch die damit einhergehende Wurzel-Flügel-Dichotomie in Niklas' Leben thematisierbar. Sie fasst das Gegenüberstehen von Abhängigkeit und Autonomie, Generalität und Individualität, von Verhaftetbleiben und Ablösung zusammen. Immer wieder versuchte Niklas zu „fliegen“, jedoch streckte er nicht seine eigenen Flügel, vielmehr machte er Anleihen bei den Flugfähigkeiten anderer– so etwa bei seiner Frau und deren Herkunftsfamilie.

Darüber hinaus warf nicht nur die Ausgestaltung seiner Partnerschaft nach traditionalem Vorbild – nach vorausgehendem Reparaturversuch „Partnerwahl“ – sondern auch die rekonstruierte Wohnort- sowie Wohnhauswahl mehrfach ein Licht auf ein schwieriges Verhältnis zwischen Drinnen und Draußen. Eine außerdem wenig ausgeprägte Ich- bzw. Selbstkompetenz seitens Niklas, vor allem aber Rigidität und Starrheit, die ihn gegenüber Veränderungen nur konditionell reagieren lässt, tun ihr Übriges. Hinzu kommende mehrfach gescheiterte Transformationsversuche machen so eine Reflexion und die gemeinsame Erarbeitung neuer Lösungswege unumgänglich. Die Bedeutung des Sinnüberschusses in Niklas' Biografie könnte deshalb auch an dieser Stelle eine ergiebige Quelle für einen erweiterten, lernenden Umgang mit familiären und gesellschaftlichen Gegebenheiten darstellen. Bildung als Transformation, so nennt Marotzki eben jenes, was in Niklas' Lernprozess einsetzen könnte, ja einsetzen müsste, um die Ausbildung weiterer Lernschleifen möglich zu machen. In vergleichbarer Weise beschreibt Alheit dieses Phänomen mit transitorischer Bildung, die in Zusammenhang mit der Ausbildung der notwendigen Schlüsselqualifikation Biografizität steht (Alheit 1993) .

Ein weiterer wesentlicher Aspekt innerhalb der identifizierten Struktur des Falles, liegt im sukzessiven Aufbau biografischer Verkettungen, die Niklas in eine Abhängigkeit von den Verhältnissen manövriert: Er wird zu einem Getriebenen der Ereignisse. Schützes Konzept der Verlaufskurve (Schütze 2006) erscheint in der Fallrekonstruktion auch für Niklas zutreffend. Hiervon Ausdruck ist auch die jüngste Ausbildung eines Burnout-Syndroms, verstehbar als Ausdruck einer Spirale, in der er sich befindet. An der Schwelle einer Krise jedoch ist die Möglichkeit der Strukturtransformation am ehesten gegeben, das konstatieren Schütze sowie Alheit (Schütze 2006, Alheit 1993). Weil sie Chancen zur Veränderung des lernenden Subjektes sowie des strukturellen Kontextes bieten, sind sie auch interessant für die Ermöglichung von Lernen. Im Sinne transitorischer Bildung müssten die Bemühungen einer Lernermöglichung insofern erneut den Sinnüberschuss von Biografie erkennbar aber auch nutzbar machen. In dessen Folge könnte das emergente Potential der Biografie geborgen und für die lernende Person greifbar werden.

Der erste Schritt hierfür wäre allerdings erneut die Erfahrung von Diskrepanz sowie die Antizipation der Erweiterung von Weltverfügung mittels Lernen. Über den Weg der Ausgliederung einer Lernschleife ginge es für Niklas auch darum, eine *intentio obliqua* auszubilden. Sie könnte die Dimension der Verfügung wieder in sein Leben zurückholen, sich zu Gegebenheiten zu ver-

halten wäre wieder möglich. An der von Niklas im Interview dargelegten Folie Klaus als „Vorbild-Idol“ könnte eine weitreichende, die Negativfolie fokussierende Reflexion ansetzen.

Element aber auch Resultat der Verlaufskurve in Niklas' Leben ist die Ausbildung eines Erfahrungscodes, der es Niklas verunmöglicht, davon abweichende Signale zu entziffern. Einblicke in diesen Mechanismus gewährte die Rekonstruktion und Analyse der Interviews. Das für ihn „richtige Weltbild“, wie Niklas es nannte, konnte übersetzt werden in: Freiheit ist ein Kampf und Moderne schwer aushaltbar. Deshalb zieht es Niklas vor, sich davor zu verschließen. Das in seinen Augen „falsche Weltbild“ aber kommt dem sehr nahe, was für die postmoderne Gesellschaft konstitutiv ist: die Möglichkeit aber auch Aufgabe, sein Leben selbst zu gestalten, Entscheidungen zu treffen, Fragilität auszuhalten und zu balancieren. Was zuvor lediglich als lernhinderliche Neigung und als Fluchtverhalten beobachtbar wurde, muss spätestens an dieser Stelle als Lernwiderstand gedeutet werden. Die Postmoderne und ihre Spielarten sind für Niklas nicht decodierbar, ihre Mitteilungen „bringen ihm speziell nichts“ wie er formulierte, denn er kann sie nicht verwenden. Insofern werden sein Leben und die von ihm eingeschlagenen Wege als Ausprägung einer Lernbehinderung, die sich am drastischsten in den immer wieder auftretenden Transformationsvermeidungen zeigt, verstehbar. Gleichzeitig wird aber auch die Notwendigkeit ersichtlich, diesen Lernwiderstand aufzulösen, will Niklas in seinem Leben und damit auch beruflich vorankommen. Dass er in dem angestrebten Beruf Betriebsmanager quasi auf dem falschen Fuß erwischt wird, scheint auf dem Hintergrund der Fallstrukturhypothese schnell ersichtlich. Dennoch bietet diese Berufswahl aber auch Ressourcen, nicht zuletzt die der neuen Chance einer Strukturtransformation. In der Reflexion und Arbeit mit Niklas müsste deshalb an dieser Stelle gefragt werden, welche Funktion der angestrebte Beruf einnimmt: Ist Betriebsmanager für Niklas ein Element der Versöhnung der Lebensentwürfe und Erwartungen der Eltern – dann würde die Berufswahl einer Reproduktion der Verlaufskurvenstrukturen nahe kommen – oder dient sie der Bearbeitung seines Konfliktes zwischen Tradition und Moderne, womit ein geeigneter Ansatz gegeben wäre, die Transformation der Strukturen erneut zu wagen. Dieses zu klären und seitens der professionellen Erwachsenenpädagogik zu unterstützen ist unabdingbar, soll weiteres Lernen ermöglicht werden und soll Niklas' berufliche Rehabilitation erfolgreich sein, insofern er wieder Handlungsautonomie erlangt und über die Kompetenz verfügt, das eigene Leben zu steuern. Biografisches Lernen als Entzifferung Niklas' biografischen Wissens und als Voraussetzung dafür, dass er Kontexte wieder als bildbar und gestaltbar erfassen kann, könnte insofern nicht nur der Ausbildung von Biografizität dienen, sondern generell die Ausgliederung expansiver Lerngründe forcieren und damit individuelles, subjektorientiertes Lernen ermöglichen.

2.4.1 Zusammenfassende Darstellung

<i>Elemente der Fallstrukturhypothese im Fall Niklas A.</i>	<i>Entsprechung der Fallstrukturhypothese auf der Ebene subjektwissenschaftlichen Lernens</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Rigides Verhältnis zu traditionellen Rollen; an Konformität ausgerichtete, indifferente Identität; Schwierigkeiten bei der Verschränkung von Perspektiven; Fraglosigkeit und Passivität 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Herkunftsmilieus und seines Zusammenhanges zu Lernen • Ausbildung von Perspektivität, aktives Fragen, Ausbildung einer Diskrepanzerfahrung <p>→ grundlegende Offenheit als eine Voraussetzung von Lernen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Funktionalistische Weltsicht; Entpersönlichung und Entemotionalisierung von Gegebenheiten; • Spezifizierung diffuser Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografische Anknüpfungspunkte suchen; Emotionen, Personen, Diffusität zurückgewinnen • Affinitives Lernen fördern • Zusammenhänge erkennen zwischen Biografie und der Welt draußen • Lernbehinderungen und seine Funktion für die Aufrechterhaltung des Status Quo sichtbar machen • Diskrepanzerfahrung im Hinblick auf eigene und andere Sichtweisen ermöglichen <p>→ Ausbildung von Lernschleifen wird möglich</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mystifizierung; Fraglosigkeit <p>→ Defensivität im Handeln entsteht; Ausbildung von Lernschleifen wird verhindert</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anregen inneren Sprechens z. B. mittels biografischer Reflexion • Weg des Fragens beschreiten <p>→ Ausbildung eines kritischen Ichs; Fragen stellen an die eigene Biografie; Ausbildung von Biografizität; Lernen als Erweiterung der Weltverfügung und der Erweiterung der Handlungsautonomie erkennbar machen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Konflikt zwischen Tradition und Moderne • Konflikt zwischen Wurzel und Flügel • Scheitern verschiedener Transformationsversuche • Modernisierungsverlierer • Ausbildung einer Verlaufskurve • Burnout 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsfolie „Vorbild-Idol“ nutzen • Partnerwahl als Reflexionsthema • Sinnüberschuss von Biografie erkennbar und nutzbar machen <p>→ Ausbildung von Biografizität und „Modernitätskompetenz“; Diskrepanzerfahrung; Ausbildung einer intentio obliqua; Erweiterung der Weltverfügung; Strukturtransformation</p> <p>→ transitorische Bildung; Bildung als Transformation</p>

<ul style="list-style-type: none">• Erfahrungscode „falsches und richtiges Wetbild“ = Lernwiderstand <p>→ verhindert Entziffern von Botschaften von außen; verhindert Strukturtransformation; macht die erfolgreiche Umsetzung der Weiterbildung zum Betriebsmanager fraglich</p>	<ul style="list-style-type: none">• Biografisches Lernen als Entzifferung biografischen Wissens• Reflexionsfolie „Betriebsmanager“ mit seinen Anteilen der Regression aber auch der Progression <p>→ Ermöglichung einer Strukturtransformation; Unterstützung der Ausbildung expansiven Lernens</p>
---	--

V Bedeutung der Ergebnisse des empirischen Teils für Lehren und Lernen in der beruflichen Weiterbildung sowie für die Frage ihrer Professionalisierung

1 Lernen ermöglichen durch Fallverstehen: Lernberatung als Schnittstelle zwischen dem Verstehen Lernender und der Ermöglichung von Lernen

Fallverstehen im Sinne von „Lernende verstehen“, das war schon die Idee Joachim Ludwigs, dem es durch sein Vorgehen möglich wurde, innerhalb eines bestimmten unternehmerischen Umfeldes das Lernen einzelner Mitarbeiter genauer zu betrachten und zu zeigen, auf welcher individueller Grundlage Lernen erfolgt bzw. verhindert wird (Ludwig 2000). Weil sie die Weiterbildung Professioneller optimieren wollte, griff auch Hannelore Bastian zum Instrument des Fallverstehens. Über die daran anschließende Typisierung von Kursleitern an einer Volkshochschule wurde es ihr möglich, passgenauere Weiterbildungsangebote bereitzustellen und gezieltes Lernen zu ermöglichen (Bastian 1997). In den meisten Konzepten dagegen steht die hermeneutische Fallrekonstruktionen im Dienste der Ausbildung und Professionalisierung von Erwachsenenpädagogen. Demgegenüber finden sich Überlegungen und Ansätze zur Frage der Ermöglichung von Lernen abgekoppelt von der Frage der Professionalisierung. Die auf die Auswertung von Fragebögen fußende Einteilung von Lerntypen von Joseph Schrader etwa erleichtert die Abstimmung von Kursangeboten auf die Teilnehmer (Schrader 1994), andere Autoren widmen sich dagegen mehr der Mikrodidaktik, wie z. B. Horst Siebert, der eine ganze Palette an Methoden, die der Individualität und Subjektivität des Lernens Rechnung tragen, präsentiert (Siebert 2004). Auch Marita Kemper und Rosemarie Klein tragen mit ihrem Ansatz dazu bei, mittels Lerntagebüchern und dem konstanten Einsatz von Reflexion und Feedback nicht nur die Eigenverantwortlichkeit der Lerner zu stärken, sondern vor allem Reflexivität auszubilden und dadurch nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (Kemper/Klein1998). Die von Petra Grell propagierte Idee der forschenden Lernwerkstatt hat zwar ein anderes methodisches Vorgehen als Hintergrund, fokussiert aber im Hinblick auf das Prinzip in vergleichbarer Weise die Fähigkeit zur Reflexion, in deren Ausbildung sie den Schlüssel zu subjektorientiertem Lernen sieht. Mittels „kritisch-reflexive(r) Auseinandersetzung mit dem, was die Lernenden daran hindert, einen erweiterten Weltaufschluss zu erlangen“ (Grell 2008: 86), sollen in ihrem Konzept widersprüchliche Erwartungen und Interessenkonflikte überwunden werden und durch Einsicht nicht nur ein umfassendes Verständnis der Situation ermöglicht, sondern auch Handlungspotenziale aufgezeigt und mündiges Handeln gestärkt werden (a. a. O.).

Den Gehalt der Erkenntnisse der verschiedenen Autoren und Konzepte anerkennend, ergibt sich jedoch der berechtigte Einwand, dass Reflexivität allzu oft vorausgesetzt wird. Dabei zeigt nicht

nur die tägliche Arbeit in der beruflichen Weiterbildung, sondern vor allem die Analyse des Falles Niklas A. sehr genau, dass es Teilnehmer gibt, die diese Fähigkeit nicht oder nur sehr eingeschränkt mitbringen, und dass dieser vermeintliche Mangel eigentlich der Aufrechterhaltung bestehender Strukturen und Deutungsmuster dient, weshalb der Lernende jede Chance vergeben muss, aus der anomischen und verlaufskurvenähnlichen Situation jemals wieder herauszukommen. Woran also anknüpfen, wenn die notwendige Fähigkeit der Reflexion nicht gegeben ist? Eine Möglichkeit, dieses Vakuum auszufüllen, könnte im Bereich des Lernsupportes liegen. Wenn das Lernen im Fokus steht und unter Lernsupport unterstützende Maßnahmen für das Lernen selbst verstanden werden, findet sich vor allem der Mensch und dessen Lernbedürfnisse im Vordergrund. Das konstatiert Astrid Orthey, die außerdem anerkennt, dass gerade Lernen als weitgehend selbstgesteuertes Lernen ein Supportsystem benötigt. Lernunterstützung wird dann nicht zum Selbstzweck und keinesfalls nur für eine Ökonomisierung des Lernens funktionalisiert. Vielmehr fördert sie die Viabilität der Lerninhalte und des Lernprozesses für die Lernenden, so Orthey (Orthey 2006: 32). Im Zusammenhang mit der Frage des individuellen Lernens und seiner Ermöglichung gewinnt aus den verschiedenen Handlungsformen von Lernsupport⁹³ vor allem das Element Lernberatung eine besondere Bedeutung. Damit einher geht jedoch ein ganz anderes Problem. Auch wenn der Lernberater mit der subjektorientierten Idee des Perspektivenwechsels, der Ermöglichung von Differenzerfahrung, des Reframings und der Perturbation ausgestattet ist, so schlägt ihm doch die Schwierigkeit der Diagnostik entgegen: Wie kann er wissen, wer der andere ist, wie er lernt, wie er denkt und wie er Situationen deutet? Auf diese Unwägbarkeit reagiert Siebert fast lapidar, indem er schreibt: „Lerndiagnostik gehört zum professionellen Know-how eines Pädagogen. Zur Lerndiagnose gehört der Blick für die Stärken, Schwächen und Routinen der Lernenden.“ (Siebert 2006: 130). Kaum nötig zu sagen, welche Irrungen die subjektive Wahrnehmung und die für sie konstitutive Selektivität bereithalten und wie beliebig und individuell gefärbt deshalb Einschätzungen von Stärken und Schwächen sein können. So denken wir fälschlicherweise, dass unsere wechselseitigen Situationseinschätzungen so gut funktionieren, dass wir auf deren Grundlage handeln können. Wie Schütze erklärt, machen wir uns deshalb erst gar nicht die Mühe, die Fragilität der Symbolik zu reflektieren und sie uns analytisch deutlich zu machen (Schütze 2006). Zwar schiebt Siebert nach, „aber auch Leistungskontrollen, Tests, Metakommunikation, Lerntagebücher erleichtern eine Diagnose“ (ebd.), das Problem der Subjektivität des Lehrenden bleibt dennoch bestehen⁹⁴.

⁹³ Diese unterschiedlichen Handlungsformen hat Astrid Orthey in einem Aufsatz in der Zeitschrift „Weiterbildung“ sehr anschaulich dargestellt. Sie reichen von Support im Hinblick auf die Verfügbarkeit von Lernmitteln und Materialien, gehen über Information als Unterstützung für Entscheidungen, Anleitung bezüglich Verfahren und Techniken der Problemlösung, Weiterbildungsberatung im Sinne individueller Beratung über Möglichkeiten der Weiterbildung bis hin zu Lernberatung und Coaching. Bei gleichzeitig niedriger Strukturiertheit ist hier der Grad der Interaktion zwischen Lehr- und Lernperson und der Grad der Involviertheit der Letzteren besonders hoch. (Orthey 2006).

⁹⁴ Auf die Problematik der Objektivität im Zusammenhang mit Leistungstests und Notengebung kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Stattdessen soll der Verweis auf Klaus Holzkamp genügen, der die Funktion von Leistungstests und Noten im Reproduktionszusammenhang der Schule ausführlich diskutiert und über-

Auf der Grundlage objektiv hermeneutischer Fallrekonstruktion kann diese Problematik stark reduziert werden, von dieser These ging die hier dargelegte empirische Studie aus. Mittels extensiver Sinnauslegung wird es möglich, unabhängig von der Forscherperson einen identischen Kern zu destillieren und eine Strukturhypothese zu gewinnen. Biografien, so wurde gezeigt, sind dabei nicht nur Lebensgeschichten, sondern beinhalten immer auch eine Geschichte des Lernens und der Identitätsbildung. Die Gesamtheit der Erkenntnisse einer hermeneutischen Fallrekonstruktion könnte deshalb eine optimale Grundlage für professionelle Lernberatung bieten. Jetzt sind es nicht mehr beide – das heißt Lehr- und Lernperson – die vage im Nebel der Einschätzung stochern. Vielmehr kann die Lehrperson aufgrund ihres Erkenntnisvorsprunges nun professionelle Unterstützung anbieten. Sie ist jetzt in der Lage, geeignete und passende „Sprungbretter“ bereitzustellen, die es dem individuell Lernenden ermöglichen, zu reflektieren, Diskrepanzerfahrungen zu machen, Lernschleifen auszugliedern, Anknüpfungspunkte zu finden, Perspektiven zu verschränken, Sinnüberschüsse wahrzunehmen etc. – eben zu lernen.

Dieser Zusammenhang zeigt sich eindrücklich in der Studie Niklas A. Ohne das Verstehen der latenten Sinnstrukturen, der Biografie und der darin verborgenen und teilweise zutage tretenden Ausdrücke könnten Lehrpersonen zwar lernermöglichende Methoden einsetzen und möglicherweise würde auch Niklas A. einige Lernschleifen ausbilden. Genauso denkbar wäre es aber, dass Niklas aus seiner Verlaufskurve keinen Ausweg fände, dass die Transformation von Strukturen und die Ausbildung einer *intentio obliqua* ausbliebe, weil er die Reflexionsleistung selbst nicht herstellen kann. Was er schon über die Wirksamkeit der professionellen Unterstützung in der medizinischen Rehabilitation sagte – man wisse nicht, was er sei, wohin er wolle und ihm speziell habe das nichts gebracht – könnte sich damit durchaus in der beruflichen Weiterbildung wiederholen. Das für ihn „falsche Weltbild“, so konnte gezeigt werden, ist eben das für die Postmoderne Richtige. Weil er die Postmoderne nicht decodieren kann, würde eine Weiterbildung, die Niklas' Sinnkonstruktionen missachtet, weil sie sie nicht kennt, erneut „für ihn speziell nichts bringen“. Analog dem immer wieder erhobenen Vorwurf an viele Schullehrer, sie unterrichteten nicht Schüler, sondern Fächer, müsste hier Kritik an einer Lernberatung geübt werden, die nicht den lernenden Menschen im Sinne von Lernermöglichung „berät“, sondern vielmehr bestehende Strukturen reproduziert und Institutionen aufrechterhält, aber am Lernenden vorbeigeht.

Die Rekonstruktion des Falles Niklas A. hat gezeigt, wie eng Biografie und Lernen miteinander verzahnt sind und wie weitreichend sich die Verbindung subjektorientierten und biografischen Lernens mit der Idee der Bildung als Transformation darstellt. So sind es die interaktiven und biografischen Entfaltungsmöglichkeiten des Erleidens, die eine Veränderungswirkung auf die Identität erzeugen. Umgekehrt ist es auch ihre Offenlegung und Korrektur, die eine erneute Ver-

zeugend darlegt, dass sie allzu häufig mit den tatsächlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Leistungen eines Schülers nur wenig gemeinsam haben (Holzkamp 1995: 367 ff.).

änderungswirkung auf die Identität zulassen würden – dieses Mal allerdings im Dienste der Ausbildung von Eigenverantwortlichkeit und Selbstentfaltung.

Nicht ihre Isoliertheit, sondern gerade die Ergänzung der Konzepte ist es mithin, die ein umfassendes Verständnis für das Lernen einer spezifischen Person ermöglicht. Ihre Zusammenschau bietet auf der Folie einer Lernberatung einen weiten Raum der Möglichkeiten, die eine lernende Person durchaus braucht, um ihrem eigenen Lernen gerecht zu werden.

Zum Einsatz kommen jetzt ermöglichungsdidaktische Methoden wie Lerntagebuch, Feedback genauso wie Mindmapping oder das Arbeiten mit Collagen etc. (Siebert 2004). Das individuelle Lehr-Lern-Design beinhaltet darüber hinaus einen an der Ermöglichung von Individualität ausgerichteten Einsatz selbstgesteuerten Lernens und der dafür notwendigen Gestaltung von Selbstlernarchitekturen genauso wie Formen des Arbeitens und Lernens in der Gruppe.

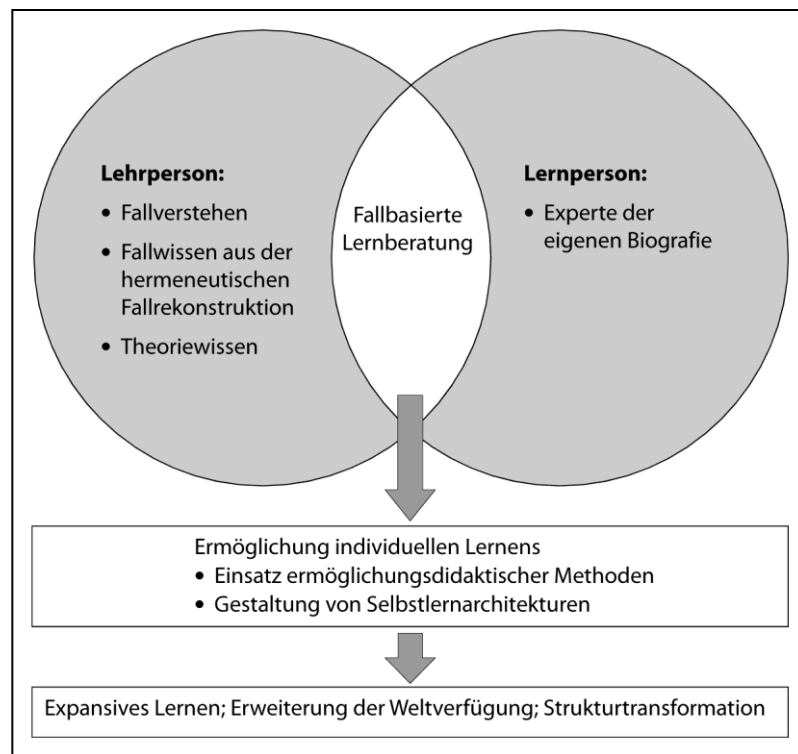


Abb. 1: Lernen ermöglichen durch Fallverstehen

Orientiert an den Erkenntnissen aus der jeweiligen Fallrekonstruktion und ihrer Übersetzung in lerntheoretisches Wissen, müsste es schließlich in der Lernberatung darum gehen, innerhalb eines partnerschaftlichen Arrangements gemeinsam mit dem Lernenden ein Lehr-Lern-Design zu entwickeln⁹⁵, das es ihm ermöglicht, Lernen im Hinblick auf die Entwicklung einer neuen beruflichen Kompetenz und Qualifikation, vor allem aber auch im Dienste der Erweiterung von Welt-

⁹⁵ Auf die Notwendigkeit der Kooperation wird hier explizit verwiesen, denn der Lernberater muss sich trotz seines Erkenntnisvorsprunges in Bescheidenheit üben. Immerhin geht es um das Leben, die Biografie, den Lernprozess eines anderen, der seinen eigenen Weg finden muss. Er ist es auch, der den Forscher in einer möglicherweise falsch gewählten Lesart korrigieren kann. Zuletzt geht es aber auch um die Idee der Mäeutik, die Partnerschaftlichkeit in der Lernberatung unabdingbar macht.

verfügung und der Ermöglichung von Strukturtransformation sukzessive auszubauen. Wie nun Beratung theoretisch verankert ist, aber auch, wie sie methodisch umgesetzt werden kann und welche Kompetenzen der Erwachsenenpädagoge hierfür mitbringen bzw. entwickeln muss, dazu haben z. B. Carl Rogers (Rogers 1976), Ruth Cohn und Christina Terfurth (Cohn/Terfurth 1993) Umfassendes geschrieben. Für die Lernberatung im Besonderen äußerte sich Siebert (Siebert 2006), aber auch Pätzold, der sämtliche Aspekte aufgearbeitet hat, weshalb an dieser Stelle vor allem auf ihn verwiesen werden soll (Pätzold 2004).

2 Fallrekonstruktion und Lernberatung als Schlüssel zur Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung

Dass der gesellschaftliche Handlungsauftrag die Notwendigkeit der Professionalisierung rechtfertigt, das wurde vor allem in Abschnitt II Kapitel 3.3 diskutiert. Während diesbezüglich die Methode der Fallarbeit immer wieder bemüht wurde, unterscheidet sich das Konzept der vorliegenden Arbeit in einer zugespitzten Perspektive auf den einzelnen Teilnehmer. Es wird davon ausgegangen, dass erst der Einsatz der Objektiven Hermeneutik direkt an der lernenden Person die notwendigen Einblicke und Erkenntnisse in seine latenten Sinnstrukturen liefert und auf dieser Grundlage die Schwierigkeit der Balance zwischen Theorie und Fall ausgehalten werden kann. Im Hinblick auf die widersprüchliche Einheit der Anwendung wissenschaftlich fundierter Regeln und hermeneutischem Fallverstehen, die für Oevermann eines der zentralen Elemente von Professionen ist, kann auch in der hier demonstrierten Fallstudie deutlich gemacht werden, dass es weder darum geht, Fallverstehen zulasten einer Rückbindung der Erkenntnisse an wissenschaftliche Theorie überzubetonen, noch die Erkenntnisse theoretischer Arbeiten zu nutzen, ohne sie in den Fall zu übersetzen. Die Schwierigkeit der Balance, so konstatiert Oevermann, wird zwar durch die Orientierung an der Theorie, vor allem aber durch die Einübung eines professionellen Habitus möglich. Dieser ist es auch, der den Professionellen richtig entscheiden lässt, wenngleich er erst später die Begründung nachliefern kann und der das Problem von Nicht-Kontrollierbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit tragbar macht. Dass professionelles Handeln wesentlich der Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unter den Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität ist, sollte anhand der Fallstudie und der theoriesprachlichen Übersetzung der Fallstruktur gezeigt werden: Erst unter den Bedingungen von Fallverstehen und der Verknüpfung des Wissens aus dem Fall mit wissenschaftlichen Erkenntnissen ist eine professionelle Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses möglich. Jetzt erst wird fundiert, was sich bisher mehr oder weniger dezidiert in den Köpfen der Lehrpersonen abgespielt hat. Lerndiagnostik als eine besondere Schwachstelle im Lehr-Lern-Prozess wird nun professionell ausgestaltbar und verbleibt nicht im Bereich der subjektiven und notenbasierten Einschätzung.

Dennoch ergibt sich die Frage, wie nun das Wissen und die Erkenntnisse aus der Fallarbeit für den Teilnehmer in professioneller Weise wirksam gemacht werden können. Würde die Lehrperson quasi in der Abgeschlossenheit ihres Büros ein Lehr-Lern-Design für den Teilnehmer entwickeln, verschenke sie genau die Ressource, die in der biografischen Fallarbeit mühsam freigelegt wurde: das Expertentum des Einzelnen für seine Biografie und damit auch für sein eigenes Leben. Es ist also unabdingbar, dass für die Schnittstelle zwischen Fallrekonstruktion und Lehr-Lern-Design ein geeignetes Instrument bereitgestellt wird, das sich sowohl zur Fallrekonstruktion als auch zum Lehr-Lern-Prozess hin öffnen lässt. Ein solches Instrument muss anerkennen, dass weder der Fall noch die Theorie allein professionelles Handeln möglich macht, sondern dass dieses erst durch eine fruchtbare Verbindung beider entstehen kann. Insofern erscheint „Lernberatung“ erneut als notwendiges, unabdingbares Vehikel der Professionalität in der Beziehung zwischen Lehr- und Lernperson, als Scharnier zwischen den Erkenntnissen aus der Fallrekonstruktion einerseits und der Frage ihrer Nutzbarmachung für den Lernprozess eines einzelnen Teilnehmers andererseits.

Für die Frage der Professionalisierung erwachsenpädagogischen Handelns in der beruflichen Weiterbildung gewinnt, so könnte man bilanzieren, die hermeneutische Fallrekonstruktion und die darauf aufbauende Lernberatung eine Schlüsselposition. Sie führt einerseits zur Professionalisierung von Lernberatung, die nicht weiter dem Zufall und der Subjektivität von Einschätzungen und Bewertungen ausgeliefert bleibt. Durch die Möglichkeit der Anknüpfung und Übersetzung wissenschaftlichen Wissens in die Sprache des Falles wird es dem Erwachsenenpädagogen erst möglich, professionelle Lernberatung im Dienste von Lernermöglichkeit durchzuführen. In der gemeinsamen Arbeit mit dem Teilnehmer kann seinen Erfahrungen und dem Code seiner Deutungsmuster und Sinnstrukturen Rechnung getragen werden. Im Sinne von Ressourcen- und Autonomieorientierung wird die Bedeutung von Mäeutik greifbar innerhalb eines am Individuum orientierten Lehr-Lern-Designs, das im Hinblick auf den Einsatz von Methoden und der Gestaltung von Strukturen und Settings die Grundsätze von Ermöglichungsdidaktik und eines subjektwissenschaftlichen Zugangs zu Lernen einlöst.

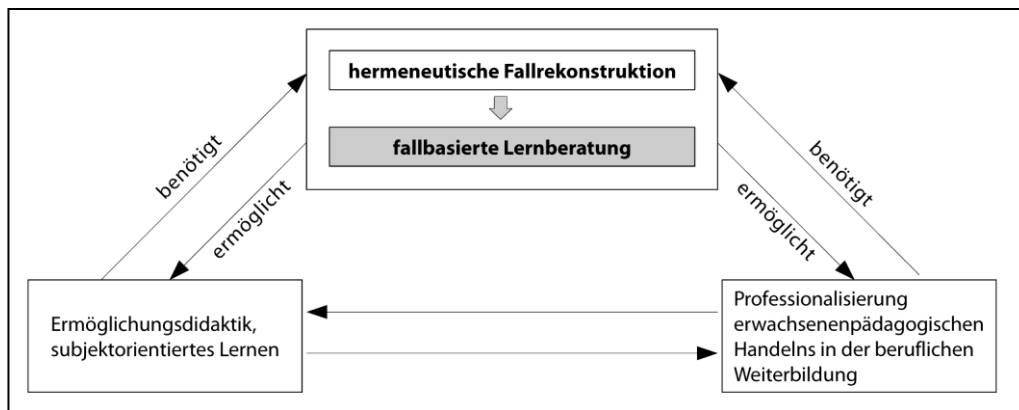


Abb. 2: Lernberatung als Scharnier zwischen subjektorientiertem Lernen und Professionalisierung

3 Ressourcen und Grenzen des hier vertretenen Ansatzes

Zahlreiche Autoren leisteten bereits eine beträchtliche Vorarbeit, um die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in ihren Bemühungen der Professionalisierung zu unterstützen. Ergänzend zu den Lernmöglichkeiten, die Kasuistiken bieten, könnte die vom Studenten oder Praktiker eigenhändig durchgeführte Rekonstruktion eines Falles nicht nur Erkenntnisse über den Fall liefern, sondern darüber hinaus die Ausbildung hermeneutischer Kompetenz, wie Oevermann es nennt: eines hermeneutischen Ohres, fördern. Diese Erfahrung kann der Student der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aber nur selbst machen, niemand kann dies stellvertretend für ihn tun, weshalb die eigenhändige Rekonstruktionsleistung eigentlich durch nichts ersetzbar ist. Selbst wenn in der beruflichen Praxis nicht jeder Fall rekonstruiert werden kann, so unterstützt und ermöglicht doch eine mitlaufende hermeneutische Kompetenz als wesentlicher Bestandteil des professionellen Habitus` die Professionalität pädagogischen Handelns.

Die immer wieder an der Objektiven Hermeneutik geübte Kritik des großen Zeitaufwandes kann an dieser Stelle nicht als systematisches Argument gegen ihren Einsatz gewertet werden. Denn um Einblicke in die Strukturen eines Falles zu bekommen, erfordert professionelles Handeln eben ein gewisses Maß an Aufwand, daran lässt sich nicht rütteln. Gleichwohl kann nicht ignoriert werden, dass die berufliche Weiterbildung genauso wie andere Bereiche der Pädagogik mit Gruppen arbeitet und deshalb für den Einzelnen nur wenig Zeit bleibt – geschweige denn, die für eine Fallrekonstruktion notwendige. Ihr Vorgehen erscheint vor allem aus institutionellen und ökonomischen Gründen gerechtfertigt, nicht aber durch das Lernen und seine Grundlagen begründet. So zielt auch die Kritik am Einsatz der Methode der Fallrekonstruktion vor allem auf ökonomische Faktoren. Man nehme zum Vergleich den Umgang anderer Professionen mit ihren

Klienten. Dass etwa eine Ärztin die Patienten in Gruppen à 20–30 Personen zusammenfasst, um die Organisation der Therapie zu erleichtern, ist genauso undenkbar wie das Bild eines Rechtsanwaltes, der seine Dienste lediglich in Form von Gruppenbetreuungen anbietet mit dem Argument, die Betrachtung des Einzelfalles sei zu zeitaufwendig.

Zu diesbezüglich weitreichenden Überlegungen regt eine Studie der OECD aus dem Jahre 1997 an, in der die Kosten von Bildungsangeboten dem individuellen und gesellschaftlichen Nutzen gegenübergestellt werden und die schlussfolgert, dass Investitionen erst ab einer Rendite von mindestens 10 % als gesellschaftlich erträglich angesehen werden können (OECD 1997: 268). Ebenfalls die Relation von Kosten und Nutzen von Bildungsinvestitionen macht sich die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft GEW zunutze, wenn sie berechnet, dass sich die jährlich entstehenden Kosten für schulische Sitzenbleiber auf ca. 1,2 Milliarden Euro belaufen⁹⁶, ohne dass der Nutzen einer solchen Maßnahme überhaupt eindeutig ist (www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,364198,00.html, 14.01.2009).

Auch im Bereich der SGB-finanzierten beruflichen Weiterbildung lohnt ein rechnerisches Exempel. Bezieht man die entstehenden Kosten für die Rehabilitationsvorbereitung – so, wie sie im Fall Niklas A. am Berufsförderungswerk Schömburg gegeben waren – und die in der Regel anschließende Aus- bzw. Weiterbildung genauso mit ein wie das für den Zeitraum von normalerweise 24 bis maximal 29 Monate anfallende Übergangsgeld, so kommt man schnell auf einen Betrag in der Größenordnung von 60 000 – 70 000 Euro⁹⁷, den der jeweilige Kostenträger, also die Agentur für Arbeit, die Rentenversicherung oder die Krankenversicherung zu tragen hat. Ein ökonomischer Zusammenhang also, der deutlich macht, dass die Ausgestaltung des Lehr-Lern-Prozesses nicht dem Zufall überlassen werden sollte. Anzuerkennen ist außerdem, dass es immer wieder Teilnehmer gibt, die nach dem Abschluss einer zweijährigen beruflichen Aus- oder Weiterbildung in ihren alten Beruf zurückgehen, obwohl dieser gesundheitliche oder andere Probleme verursachte, aufgrund derer wiederum die berufliche Weiterbildungsmaßnahme erst bewilligt und finanziert wurde. Eine solche Konstellation ist dabei nicht generell als schlecht zu bewerten. Möglicherweise gelingt vielen Teilnehmern die Gestaltung ihres Lebens und Berufslebens nach der Absolvierung einer beruflichen Weiterbildung auch unter den jeweiligen Bedingungen, die zuvor zu Schwierigkeiten führten, nun besser. Dieses würde zunächst dafür sprechen, dass berufliche Weiterbildung nicht ausschließlich Qualifikationen fokussieren sollte, sondern dass die Ausbildung vielfältiger Kompetenzen für ihre Teilnehmer im Hinblick auf die Gestaltung des gesamten Lebens mindestens genauso wichtig ist. Fraglich bleibt aber, ob dieses durchaus positive Ergebnis auch durch eine andere Variante von Erwachsenenbildung/Weiterbildung hätte erzielt werden können oder ob hierzu eine kostenintensive Vollumschulung notwendig war. Aus

⁹⁶ Hierin eingerechnet sind etwa der zusätzliche Bedarf an Personal, der entsteht, wenn Schüler nicht planmäßig die Institution Schule durchlaufen, und auch diejenigen Kosten, die aus der die Nachhaltigkeit eines gedemütigten Selbstwertgefühles resultieren.

⁹⁷ Grundlage dieser Einschätzung sind die Preisregelungen des Berufsförderungswerkes Schömburg aus dem Jahre 2008.

eben diesem Grunde der Passung erscheint auch besonders dort, wo eine Beteiligung psychosozialer Strukturen vorliegt wie z. B. bei Burnout aber auch bei anderen psychosomatischen Krankheiten, der Einsatz biografischer Arbeit und hermeneutischer Fallrekonstruktion sowie darauf basierende Lernberatung angezeigt, weil die Krankheit als solche ja bereits schon auf ein problematisches Verhältnis zwischen den Deutungsstrukturen und Sinnkonstruktionen des Betroffenen und der Welt um ihn herum verweist⁹⁸.

Trotz aller Vorzüge der Erkenntnisse aus hermeneutischen Fallstudien bleibt die Kritik des hohen Arbeits- und Zeitaufwandes bestehen. Anstatt deswegen aber die Erkenntnisreichweite von Fallstudien gänzlich zu verschenken, könnte versucht werden, Lösungsansätze etwa im Bereich eines arbeitsteiligen Vorgehens zu finden, z. B. durch die Beteiligung des Sekretariats bei der Erstellung von Genogrammen oder der Verschriftlichung von Gesprächssequenzen. Aber auch auf eine im Hinblick auf die methodische Umsetzung vorteilhafte Konstellation innerhalb der Praxis soll in diesem Zusammenhang hingewiesen werden. So gilt für fallrekonstruktives Vorgehen zunächst die Prämisse, die Fallauslegung innerhalb einer Forschergruppe vorzunehmen, um auch alle jeweils möglichen Lesarten zu erfassen. Eine Prämisse übrigens, die ich im Verlauf meiner Arbeit so nicht durchhalten konnte, da ich in Einzelarbeit vorgegangen bin. Um sich dennoch eines, wie Hildenbrand es nennt, identischen Kernes zu vergewissern (Hildenbrand 1999), war es für mich deshalb sehr hilfreich, identifizierte Lesarten und Deutungsmuster innerhalb eines Forschungskolloquiums darlegen, diskutieren und falsifizieren zu können. Diese Aufgabe könnte innerhalb eines multidisziplinären Teams, wie man es in Institutionen der beruflichen Rehabilitation und Weiterbildung antrifft, ganz naturwüchsig eingelöst werden, indem gemeinsam am Fall gearbeitet wird. Dabei könnte gleichzeitig ein durchaus erwünschter Nebeneffekt auftreten: Gleich mehrere pädagogische Mitarbeiter könnten mit gegenseitiger kollegialer Unterstützung das Arbeiten nach objektiv hermeneutischen Prinzipien erlernen, d. h. hermeneutische Kompetenz ausbilden und durch die Übernahme der Perspektive „Lernende verstehen – Lernen ermöglichen“ den Weg der Professionalisierung beschreiten.

3.1 Die berufliche Weiterbildung als „Motor“ der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die vorliegende Untersuchung ist getragen von großem Optimismus gegenüber qualitativem Denken in der Sozialforschung im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaft im Besonderen. Dennoch gilt es anzuerkennen, dass es Subjektorientierung und Ermöglichungsdidaktik, Fallver-

⁹⁸ In diesem Zusammenhang hilfreich und weitreichend erscheinen soziologische Studien, wie sie Hildenbrand und Bohler zum Thema Alkoholismus vorgelegt haben (Hildenbrand/Bohler 1992). Darüber hinaus sind für die Problematik der Migration und damit zusammenhängender Deutungs- und Lebensmuster auch die Untersuchungen von Andrea Lanfranchi interessant (Lanfranchi, A. 1998).

stehen und Lernberatung überall dort schwer haben, wo die Organisationsphilosophie zuungunsten eines pädagogischen Erklärungshorizontes betriebswirtschaftlich fokussiert ist. Wenn das Unternehmen nicht lernend ist, zählt die Logik des besseren – in diesem Zusammenhang erwachsenenpädagogischen – Argumentes nicht viel. An Altem festzuhalten gewinnt die Oberhand, die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels dagegen gerät in den Hintergrund.

Jedoch machte schon der Blick in die Geschichte der beruflichen Weiterbildung darauf aufmerksam, dass einige ihrer Vertreter in ihr immer wieder das Potenzial eines Motors der Gesellschaft gesehen haben. Zumindest als Motor der Erwachsenenbildung könnte sie sich zeigen, indem sie sich der an sie gerichteten Herausforderungen der Postmoderne annimmt und fragt, wie ihr Handeln aussehen muss, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, aber auch, um das weite Feld, das es zu bestellen gilt, eben nicht der Betriebswirtschaftslehre überlassen zu müssen. Mit anderen Worten: Eine Strukturtransformation der beruflichen Weiterbildung steht an. Zumindest zur Eröffnung eines diesbezüglichen Theoriediskurses möchte der hier verfolgte Ansatz mit seinen zentralen Elementen der hermeneutischen Fallrekonstruktion und einer darauf aufbauenden Lernberatung anregen.

Bereits zu Beginn wurde darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit ein bestimmtes Segment der Erwachsenenpädagogik, nämlich das der SGB-gestützten beruflichen Weiterbildung, fokussiert. Durch eine angeschlagene Gesundheit oder wegen einer sozial prekären Lage, wie sie häufig nach langer Arbeitslosigkeit anzutreffen ist, sind die meisten Teilnehmer dieses Weiterbildungsbereiches quasi freiwillig gezwungen, an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Während nun Wilfried Voigt konstatiert, dass berufliche Weiterbildung hochselektiv vorgehe und gerade diejenigen, die ohnehin von Bildung ausgeschlossen sind, weiterhin außen vor bleiben (Voigt 1993: 62), zeigt sich hier eine andere Situation: Weil Träger der Sozialversicherungen für viele Teilnehmer an Berufsförderungswerken keine Alternative sehen, müssen sie das Angebot einer beruflichen Weiterbildung annehmen. Gerade deshalb aber ist es für dieses Weiterbildungssegment konstitutiv, dass es eben nicht soziale Auslese betreibt, sondern viele Teilnehmer rekrutiert, die auf anderem Wege keinen Zugang zu Angeboten der beruflichen Weiterbildung finden würden. Einerseits gilt nun das, worauf Schütze hinweist, nämlich dass die Chance zur Strukturtransformation dann am ehesten gegeben ist, wenn die Krisen sich zuspitzen, wenn der Leidensdruck hoch ist und sich die Schlinge zuzieht (Schütze 2006). Bildung als Transformation wird dann erst greifbar (Marotzki 1990). So war es ja auch bei Niklas A., denn erst, als ihn die Verlaufskurve handlungsunfähig in einem Scherbenhaufen zurückließ, kam für ihn eine Maßnahme innerhalb einer SGB-gestützten beruflichen Weiterbildung in Betracht. Insofern gilt es nun auch, dass die ohnehin vom Leben nicht gerade begünstigten und oft auch mit schlechten Lernerfahrungen ausgestatteten Teilnehmer nun auch auf ein professionelles Angebot treffen sollten. Ein Angebot, das ihnen Lernen eröffnet und nicht lediglich bestehende Strukturen reproduziert, das ihnen nicht nur Qualifikationen und Zertifikate in die Hand gibt, sondern ihnen auch und

vor allem Kompetenzen zu entwickeln ermöglicht und sie auf Dauer nicht nur für die Berufswelt vorbereitet, sondern sie im Hinblick auf den postmodernen Alltag handlungs- und gestaltungsfähig werden lässt. Auf dem Hintergrund dieser Zusammenhänge und weil die Dringlichkeit hier für die Teilnehmer besonders hoch ist, könnte die SGB-gestützte berufliche Weiterbildung insofern fast pionierhaft neue Wege in der Subjektorientierung des Lehr-Lern-Prozesses beschreiten und darüber hinaus anderen (erwachsenen-)pädagogischen Sektoren veranschaulichen, wie professionelles pädagogisches Handeln aussehen könnte.

Will die berufliche Weiterbildung den Notwendigkeiten einer Profession Rechnung tragen, so könnte man bilanzieren, darf sie sich nicht gegenüber den sie umgebenden Bedingungen verschließen. Wie gezeigt wurde, legitimiert ihr Handlungsauftrag die Erwiderung durch professionelles Handeln auch dann, wenn es arbeits- und zeitintensiv ist. Professionalität aber ist geknüpft an die Ausbildung hermeneutischer Kompetenz. Diese schließt konstruktivistische Kompetenz (Siebert 2006) nicht nur ein, sondern ist gleichsam Schlüssel zu ihr.

Die Idee der Fallrekonstruktion und die auf ihr basierende Lernberatung betreffen die Professionalisierung pädagogischen Handelns jedoch nur auf der Ebene des Interaktionellen. Dadurch wird die ebenfalls wesentliche curriculare und organisationell-institutionelle Seite von beruflicher Weiterbildung nicht direkt tangiert, wenngleich die Erwartungshaltung seitens der Teilnehmer, der Auftraggeber und des Gesetzgebers auf allen Ebenen der Erwachsenenbildung besteht. Insofern scheint das Zusammenwirken aller Beteiligten der Planung, Organisation, Gestaltung und Evaluation unabdingbar, um durchgehend qualitätsvolle Arbeit zu erbringen (Vogel 2008: 294). Norbert Vogel plädiert deshalb zu Recht dafür, professionstheoretische Überlegungen mit dem Wissen der Organisationstheorie zu verbinden und makrodidaktisches Handeln „als Teil von Weiterbildungsmanagement zu verstehen. Der Programmplanung fällt in dieser Logik eine Leitfunktion mit Blick auf die anfallenden Steuerungsaufgaben zu“ (a. a. O.: 295). Zwar fokussiert der in der vorliegenden Arbeit vertretene Ansatz vor allem mikrodidaktisches Handeln. Doch wurde deutlich, dass der Individualität und Spezifik des Lernens Erwachsener nur mit professioneller Erwachsenenpädagogik auf der Grundlage didaktischer Kompetenzen begegnet werden kann. Deshalb könnte möglicherweise auch von dieser Warte aus die Zurückeroberung typischer erwachsenenpädagogischer Zuständigkeiten aus dem Bereich des Managements von Institutionen der Erwachsenenbildung⁹⁹ unterstützt werden, denn Lernen und die Lernermöglichkeit Erwachsener sind die zentralen Bezugspunkte jeglichen professionellen sowohl mikro- als auch makrodidaktischen Handelns in Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

⁹⁹ Hierzu gehören z. B. die Entwicklung von Konzeptionen und Leitbildern, Bedarfsanalyse, Marketing, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Qualitätsmanagement.

4 Anknüpfungsmöglichkeiten an weitere Konzepte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ähnlich Holzkamp gewinnt auch Günther Dohmen die Erkenntnis, dass menschliche Kompetenz- und Veränderungspotenziale zu einem großen Teil brachliegen, obwohl die aktuelle Situation gesellschaftlichen Umbruchs sowie globale Probleme einen hohen Bedarf an verantwortlich denkenden und entwickelten Menschen nach sich zieht. Nicht nur, dass an vielen Orten im Sinne des lebenslangen Lernens gelernt werden soll. Bildungsarbeit müsse vor allem Umsetzungs-, Handlungs- und Innovationskompetenzen erzeugen bzw. deren Entwicklung möglich machen, so die Überzeugung Dohmens (Dohmen 1998: 127). Seine Einschätzung korrespondiert mit der Forderung nach einer Ablösung des Qualifikationsbegriffes durch den der Kompetenz, was durch die Ergebnisse und die Einsichten aus der vorliegenden Fallstudie durchaus unterstützt wird. So wurde an der Fallstrukturhypothese bzgl. Niklas A. deutlich, dass eine berufliche Weiterbildung, die hauptsächlich auf die Erzeugung von Qualifikationen ausgerichtet ist, nachhaltigem Lernen nicht gerecht werden kann. Indem Teilnehmer eine Berufsausbildung „erfolgreich“ im Sinne einer Qualifikation abschließen, werden zwar die Forderungen der Kostenträger erfüllt, ob der Teilnehmer jedoch auch Kompetenzen ausgebildet hat, die er für die autonome Gestaltung seiner Zukunft braucht, darüber gibt ein „Abschluss“ keine Auskunft. Eine am Qualifikationsbegriff ausgerichtete berufliche Weiterbildung bewirkt vielmehr eine Verengung des Blickwinkels und vernachlässigt zwangsläufig das, was unter den Zeichen der Postmoderne ein Leben als ein zu Gestaltendes erfahrbar macht und was „individuelle Regulationsfähigkeit genauso ermöglicht wie gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ (Schiersmann 2007: 23). Dass eine solche Fokussierung außerdem vieles ausblendet, was Lernen bedingt, ermöglicht oder auch verhindert, ist offensichtlich. Insofern könnten die Erkenntnisse aus der Fallstudie Niklas A. dazu beitragen, die Diskussion des Kompetenzbegriffes¹⁰⁰ und seiner programmatischen Notwendigkeit innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung neu zu beleben. Seine Verankerung im Leitbild einer Einrichtung der beruflichen Weiterbildung würde außerdem einer wesentlichen strukturellen Grundlage für subjektorientiertes Ermöglichen von Lernen, für Lernsupport und letztlich für die Professionalisierung erwachsenepädagogischen Handelns gleichkommen. Auch die Plausibilität von Norbert Vogels Vorschlag, den Entwicklungsbegriff als Referenzrahmen für die Organisation von Erwachsenenlernen zu setzen (Vogel 1998: 15), kann durch die vorliegende Studie bestätigt werden. „Entwicklung“ und die ihr immanente Vorstellung von

¹⁰⁰ Der Kompetenzbegriff wird in verschiedenen Fachdisziplinen benutzt und dementsprechend in unterschiedliche Theoriekonstrukte eingebaut. Obwohl seine Nutzbarmachung gerade für die berufliche Weiterbildung wünschenswert, weil weitreichend erscheint, sind Erwachsenenpädagogen, wie Schiersmann behauptet, in der Diskussion eher in der Minderheit (Schiersmann 2007: 52). Dagegen sieht auch das Weißbuch der EU „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ den Begriff der Kompetenz nicht nur als eine zeitgemäße, sondern vor allem als eine zentrale Transformationskategorie im Hinblick auf die Wiederherstellung von Arbeitsvermögen (Europäische Kommission 1996 in Schiersmann 2007: 52).

Offenheit, Diskursfähigkeit, aber auch Diskursbedürftigkeit könnten den Begriff der Kompetenz um die Dimension ihrer Entstehung und Veränderung erweitern. Bezogen auf Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat diese Vorstellung weitreichende Bedeutung sowohl für die Struktur als auch für die Prozesse, die in ihr stattfinden¹⁰¹, weshalb „auch die Reflexion der träger- und der institutionsspezifischen Entwicklungsstrukturen und der aktivierbaren Entwicklungspotentiale“ in diesen Zusammenhang gehört (Vogel 1998: 20). Sie bildet die Basis für eine pädagogische Organisationsentwicklung, welche die reflektierte Entwicklung in der Logik professionellen Handelns sieht. Diesbezüglich wäre zu prüfen, ob der in der Fallstudie Niklas A. demonstrierte Einsatz der Objektiven Hermeneutik dazu dienen kann, Kommunikation und Strukturen zu deuten, nun allerdings im Sinne der Bildungsorganisation als Fall. Weiter gälte dann die Formel: „Bildungsorganisationen verstehen – Organisationsentwicklung ermöglichen“. Dass der Einsatz hermeneutischen Fallverstehens nicht nur im Sektor der beruflichen Weiterbildung, sondern überall in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie in anderen Bereichen der Pädagogik zu professionellem Vorgehen führen könnte, dafür spricht einiges¹⁰². Wie tragfähig sich das vorgestellte Konzept des Fallverstehens jedoch für die Professionalisierung pädagogischer Organisationsentwicklung und Steuerungskompetenzen erweisen würde, müssten nachfolgende Untersuchungen und Diskussionen zeigen.

¹⁰¹ In Anlehnung an Sieberts Begriff der „Erwartungserwartung“ (Siebert 1998: 115) könnte man sagen, ein zirkulärer Prozess der „Lernermöglichmachung“ würde hergestellt.

¹⁰² Für den Bereich der Sozialpädagogik liegen diesbezüglich zahlreiche Arbeiten vor. Exemplarisch soll hier die Untersuchung eines jugendlichen Autocrashers von Tilman Allert hervorgehoben werden. Mittels hermeneutischer Fallrekonstruktion versucht er, Zusammenhänge zwischen biografischen Strukturen und Deutungsmustern des Jugendlichen sowie seinem Auffälligwerden einerseits und dem Handlungsmuster der Jugendamtsmitarbeiter andererseits aufzudecken (Allert 1998).

VI Literaturverzeichnis

- Abbott, A. 1988: *The Systems of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago and London.
- Adler, A. 1920: *Theorie und Praxis der Individualpsychologie*. Bergmann Verlag, München.
- Adorno, Th. W. 1969: *Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt, Neuwied.
- Allert, T. 1998: *Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform*. De Gruyter Verlag, Berlin, New York.
- Alheit, P. / Dausien, B. / Hanses, A. 1992: Biographische Konstruktionen. In: Alheit, P. / Dausien, B. / Hanses, A. / Scheuermann, A. (Hrsg.): *Biographische Konstruktionen*. Universität Bremen, S. 37–70.
- Alheit, P. 1993: Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W.: *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Universitätsverlag Bremen.
- Alheit, P. 2002: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M. / Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Leske + Budrich, Opladen, S. 211–240.
- Alheit, P. / Dausien, B. 2006: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Anfenanger, S. / Lenssen, M. (Hrsg.) 1986: *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*. Kindt Verlag, München.
- Arnold, R. 1996: Interview von Klaus Holzkamp. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In: Faulstich, P./ Ludwig, J.: *Expansives Lernen*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004, S. 29–38.
- Arnold, R. (Hrsg.) 1997: *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Leske + Budrich, Opladen.
- Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.) 2003: *Ermöglichungsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. / Gómez Tutor, C. / Kammerer, J. 2003: Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung einer Ermöglichungsdidaktik – Anforderungen an Lehrende. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 108–119.
- Arnold, R. / Schiersmann, C. 2004: Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: Baethge, M. / Buss, K.-P. / Lanfer, C. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht / Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen*. Berlin.
- Badura, J. 1992: Die Diskussion um das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ – Anregungen für die VHS-Arbeit. In: Tietgens H. (Hrsg.): *Didaktische Dimensionen in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.

- Barz, H. 2000: Weiterbildung und soziale Milieus. Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel.
- Barz, H. / Tippelt, R. (Hrsg.) 2004: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Band 2. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Bastian, H. 1997: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Bateson, G. 1985: Ökologie des Geistes. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Bayer, M. / Dobischat, R. / Kohsiek, R. 1998: Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III. Druck: Elektra Reprografischer Betrieb, Niedernhausen.
- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main.
- Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.) 2004: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Becker, N. / Roth, G. 2004: Hirnforschung und Didaktik. In: Erwachsenenbildung 3/2004, S. 106–110.
- Benner, D. 1995: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Bettelheim, B. 1994: Kinder brauchen Märchen. Dtv, München.
- Blankertz, H. 1982: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bohler, K. F. / Hildenbrand, B. 1992: Bauernfamilien im Modernisierungsprozess. Camous, Frankfurt a. M.
- Bohnsack, R. / Marotzki, W. (Hrsg.) 1998: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Leske + Budrich, Opladen.
- Bohnsack, R. 1999: Rekonstruktive Sozialforschung. Leske + Budrich, Opladen.
- Bohnsack, R. 2003: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Leske + Budrich, Opladen.
- Bourdieu, P. 1974: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. / Boltanski, L. / de Saint Martin, M. / Maldidier, P. 1981: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. 1991: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. / Wacquant, L. 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Bremer, H. 1999: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von „Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.“. agis-Texte Band 22, Hannover.
- Bremer, H. 2008: Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, P. / Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. VSA-Verlag, Hamburg, S. 39–54.

- Brake, A. / Weber, S. M. 2006: Vergessene Voraussetzungen der Weiterbildung. In: *Weiterbildung*, 1/2006, S. 12–15.
- Brose, H.-G. / Hildenbrand, B. (Hrsg.) 1988: *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen.
- Bundesinstitut für Berufsbildung 2005: *BIBBforschung*, 3/2005.
- Burisch, M. 2006: *Das Burnout Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Springer Verlag.
- Chomsky, N. 1969: *Aspekte der Syntaxtheorie*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Chomsky, N. 1981: *Regeln und Repräsentationen*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.) 1997: *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Deutscher Bildungsrat 1970: *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.
- Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O. (Hrsg.) 1992: *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- Dewe, B. 1997: *Das Professionswissen von Weiterbildungern. Klientenbezug – Fachbezug*. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 714–757.
- Dewe, B. (Hrsg.) 2000: *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Ditton, H. 2004: *Der Beitrag von Schule und Lehren zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 251–280.
- Dobischat, R. 1998: *Neue Anforderungen an die Inhalte beruflicher Weiterbildung und an Beschäftigung im zweiten Arbeitsmarkt*. In: Bayer, M. / Dobischat, R. / Kohsiek, R.: *Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch III*. Druck: Elektra Reprografischer Betrieb, Niedernhausen, S. 259–267.
- Dohmen, G. 1998: *Kompetenzentwicklung in der Lerngesellschaft*. In: Vogel, N. (Hrsg.): *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 124–140.
- Durkheim, E. 1995a: *Die Regeln der soziologischen Methode*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Durkheim, E. 1995b: *Der Selbstmord*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Ecarius, J. 1998: *Biographie, Lernen und Gesellschaft*. In: Bohnsack, R. / Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Leske + Budrich, Opladen, S. 129–151.
- Epping, R. / Klein, R. / Reutter, G. 2001: *Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Europäische Kommission / Generaldirektion XXII – allgemeine berufliche Bildung und Jugend / Generaldirektion V – Beschäftigung, Arbeitsbeziehung und soziale Angelegenheiten 1996: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Faulstich, P. 1996: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 50–80.
- Faulstich, P. 1998: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. In: Bayer, M. / Dobischat, R. / Kohsiek, R.: Die Zukunft der AFG-AFRG geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungs-gesetz zum Sozialgesetzbuch III. Druck: Elektra Reprografischer Betrieb, Niedernhausen, S. 145–175.
- Faulstich, P./ Ludwig, J. 2004: Expansives Lernen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Faulstich, P. / Forneck, H.J. / Knoll, J. u. a. 2005: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Faulstich, P. / Grell, P. 2005: Lernwiderstand in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P. / Forneck, H.J. / Knoll, J. u. a.: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 18-91.
- Faulstich, P. 2006: Lernen – oder eben nicht. In: Weiterbildung 5/2006, S. 12–15.
- Faulstich, P. / Bayer, M. (Hrsg.) 2008: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. VSA-Verlag, Hamburg.
- Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.) 2005: Qualitative Forschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Fuchs-Heinritz, W. 2005: Biographische Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Frick, J. 2004: Ich mag dich – du nervst mich! Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben. Huber Verlag, Bern.
- Forneck, H.J. / Klingovsky, U. / Robak, S. / Wrana, D. 2005: Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung. Abschlussbericht. Herausgegeben von der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) 1994: Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Gehlen, A. 1986: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. AULA-Verlag, Wiesbaden.
- Gieseke, W. 1997: Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. S. 678–713.
- Giordano, R. 2007: Erinnerungen eines Davongekommenen. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Glaser, B. G. / Strauss, A.L. 1967: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago.
- Gnahn, D. 2004: Qualitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2004, S. 114–121.
- Gnahn, D. 2008: Organisiertes Lernen – organisierter Widerstand. In: Faulstich, P. / Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. VSA-Verlag, Hamburg, S. 55–68.

- Goffman, E. 1973: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderen Insassen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Goffman, E. 1975: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Goode, W. J. 1972: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, T. / Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 157–163.
- Grell, P. 2008: Lernen lernen durch kritisch-reflexive Analyse. In: Faulstich, P. / Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. VSA-Verlag, Hamburg., S. 79–89.
- Habermas, J. 1969: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. In: Adorno Th. W. u. a. 1969: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt, Neuwied, S. 155–191.
- Hany, M. / Pries, M. 2005: Die Zukunft der Arbeit. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3/2005, S. 8–11.
- Hartz, S. 2004: Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hartz, S. / Schrader, J. (Hrsg.) 2008: Steuerung und Organsiation in der Weiterbildung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Heiligenlexikon: www.heiligenlexikon.de [21.01.2008]
- Herold, M. / Landherr, B. 2003: SOL Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Herausgeber: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Hildenbrand, B. 1991: Alltag als Therapie. Ablöseprozesse Schizophrener in der psychiatrischen Übergangseinrichtung. Bern, Stuttgart, Toronto.
- Hildenbrand, B. 1999: Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hildenbrand, B. / Bohler, K.F. 1992: Bauernfamilien im Modernisierungsprozess. Frankfurt a. M.
- Hoffmann, N. / Nuissl, E. 2003: Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 100–107.
- Hoffmann-Riem, C. 1985: Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. Fink, München.
- Holzkamp, K. 1996: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P. / Ludwig, J. 2004: Expansives Lernen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 29–38.
- Holzkamp, K. 1995: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag, Frankfurt a. M., New York.
- Hondrich, K.-O. 1998: Vom Wert der Arbeit und der Arbeitslosigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/1998, S. 493–500.
- Hughes, E. 1971: The Sociological Eye. Chicago.
- ICD-10: www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htm/gm2009/index.htm [30.10.2008]

- Jünger, E. 1996: Keine Ermäßigung auf die Wahrheit. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Ausgabe 26.06.1996, S. 39.
- Justen, N. 2005: (K)eine Zeit für „Ich-Geschichten“. Zur Relevanz biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): „In der Zeit sein ...“. Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 37–56.
- Kade, J. 1989: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Kade, S. 1990: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Kaiser, A. / Weber, K. 2006: Ketzerischer Kontrapunkt zum Konstruktivismus. In: Weiterbildung, 1/2006, S. 3.
- Kaiser, A. 2008: Gruppenlerner auf dem Prüfstand. In: Weiterbildung 5/2008, S. 12–15.
- Kasten, H. 2004: Geschwister – Vorbilder, Rivalen, Vertraute. Springer Verlag, Berlin.
- Kaufmann, F.-X. 1989: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. J. C. B. Mohr Verlag, Tübingen.
- Kemper, M. / Klein, R. 1998: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Kempkes, H.-G. 1987: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt a. M.
- Kidel, M. 2006: Ungarn 1956: Unsere Revolution. Film.
- Klein, R. / Reutter, G. (Hrsg.) 1998: Lehren ohne Zukunft? Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Klein, R. / Reutter, G. 2003: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 170–186.
- König, R. 1965: Soziologische Orientierungen. Köln, Berlin.
- Koring, B. 1987: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In: Harney, K. / Jütting, D. / Koring, B. 1987: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien. Frankfurt a. M., S. 338–400.
- Koring, B. 1992: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Koring, B. 1992: Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. S. 171–199. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- Kraul, M. / Marotzki, W. (Hrsg.) 2002: Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen.
- Kraus, K. 2001: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.) 2006: Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kunze, D. 2003: Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. GwG-Verlag, Köln.

- Laing, R. D. 1973: Das Selbst und die Anderen. Verlag Kiepenheuer und Witsch, Köln.
- Lamnek, S. 1993a: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Lamnek, S. 1993b: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Lanfranchi, A. 1998: Immigranten und Schule. Leske+Budrich, Opladen.
- Larson, M. S. 1977: The rise of professionalism: a sociological analysis. Univ. of California Press, Berkeley [u. a.].
- Lehmkuhl, K. 2005: Erfahrungswissen nutzen – Braindrain verhindern. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3/2005, S. 12–15.
- Lévi-Strauss, C. 1986: Stillstand und Geschichte. Plädoyer für eine Ethnologie der Turbulenzen. In: U. Raulff (Hrsg.) 1986: Vom Umschreiben der Geschichte. Wagenbach Verlag, Berlin, S. 68–87.
- Löwisch, D.-J. 2000: Geisteshaltung durch Philosophieren als Bildungsaufgabe zur Behebung normativer Ratlosigkeit. In: Dewe, B. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. S. 125–133. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Luckmann, T. / Sprondel, W. M. (Hrsg.) 1972: Berufssoziologie. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Ludwig, J. 2000: Lernende verstehen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Mader, W. (Hrsg.) 1993: Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Bremen.
- Marotzki, W. 1990: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Marotzki, W. 2002: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: Kraul, M. / Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, S. 49–64.
- Marotzki, W. 2006: Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, S. 59–70.
- Marshall, T. H. 1964: Class, Citizenship and Social Development. Garden City, New York.
- Mayring, P. 2002: Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mead, G. H. 1995: Geist, Identität und Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., 10. Auflage.
- Merten, R. / Olk, T. 1997: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Meueler, E. 2001: Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Meyers Wissen Lexikon online: www.lexikon-meyers.de [08.10.2008]
- Mitscherlich, A. / Mitscherlich, M. 1977: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. Piper Verlag, München.
- Montessori, M. 1952: Kinder sind anders. Stuttgart, 10. Auflage 1998.

- Montessori, M. 1989: Das kreative Kind. Freiburg.
- Müller, K. R. / Mechler, M. / Lipowsky, B. 1997: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal. Band 1: Ergebnisse. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, München.
- Müller, K. R. 2003: Autonomie und Fremdbestimmung als Referenzpunkte didaktischen Denkens – Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im ermöglichungsdidaktischen Diskurs. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 120–141.
- Müller, K.R. 2005: Lernerfolg als Kategorie fallbasierter Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 1 Februar 2005, Luchterhand Verlag, S. 17–20.
- Nagel, U. 1997: Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Leske + Budrich, Opladen.
- Negt, O. 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Steidl Verlag, Göttingen.
- Negt, O. 2004: Vom Nutzen der Eigenzeiten. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung III/2004, S.48.
- Neuman, C. 2006: Zeit für Entscheidungen. In: Weiterbildung, 2/2006, S. 30–36.
- Nuissl, E. (Hrsg.) 2006: Vom Lernen zum Lehren. Lehr- und Lernforschung für die Weiterbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.) 1998: Entwicklungspsychologie. Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Oevermann, U. / Allert, T. / Konau, E. / Krambeck, J. 1979: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemein forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. 1979: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.
- Oevermann, U.: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie. In: Lepsius M. R. 1979: Deutsche Soziologie seit 1945. Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Oevermann, U. 1981: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Berlin FU, Vortragsmitschrift.
- Oevermann, U. 1983: Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, v. L. / Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz. S. 234–292.
- Oevermann U. 1986: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie . Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der objektiven Hermeneutik. In: Anfenanger, S. / Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. Kindt Verlag, München.
- Oevermann, U. 1988: Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation. In: Brose, H.-G. / Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S. 243–286.
- Oevermann, U. 1997: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.) 1997: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 70–182.

- Olbrich, J. 2001: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Leske + Budrich, Opladen.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 1997: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. OECD, Paris.
- Orthey, A. 2006: Unterstützung rund ums Lernen. In: *Weiterbildung*, 5/2006, S. 32–35.
- Pätzold, H. 2004: Lernberatung und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Parsons, T. 1952: *The social system*. Tavistock Publ., London
- Parsons, T. 1958: Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: R. König / M. Tönnemann (Hrsg.): *Probleme der Medizinsoziologie*. Sonderheft 3 der KZfSS, Köln, Opladen, S. 10–57.
- Parsons 1964: Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Rüschemeyer, D. (Hrsg.): *Soziologische Theorie*. Neuwied, S. 160–179.
- Peirce, Ch. S. 1983: *Phänomen und Logik der Zeichen*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Prekop, J. 2000: *Erstgeborene. Über eine besondere Geschwisterposition*. Kösel Verlag, München.
- Petri, H. 1994: *Geschwister – Liebe und Rivalität*. Kreuz Verlag, Stuttgart, Zürich.
- Rauh, H. 1998: Frühe Kindheit. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 167–248.
- Rauscher, A. (Hrsg.) 1990: *Katholische Soziallehre im politischen und gesellschaftlichen Prozess*. Köln.
- Renner, E. / Seidenfaden, F. (Hrsg.) 1997: *Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse*. Band 1: *Afrikanische Welt, asiatische Welt*. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Renner, E. 2000: Der asiatische Lerntyp. Ein Plädoyer für die Bedeutung biographischer Wissensbestände. In: Dewe, B. (Hrsg.): *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 261–272.
- Rill, B. 2006: *Böhmen und Mähren – Geschichte im Herzen Mitteleuropas*. Band 1 und 2. Katz Verlag.
- Rogers, C. 1973: *Entwicklung der Persönlichkeit*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Rogers, C. 1976: *Die nicht-direktive Beratung*. München.
- Rogers, C. 2003: *Der neue Mensch*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Rosenthal, G. 2005: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Rüschemeyer, D. 1972: Ärzte und Anwälte: Bemerkungen zur Theorie der Professionen. In: Luckmann, T. / Sprondel, W. M. (Hrsg.): *Berufssoziologie*. Köln, S. 168–181.
- Sauter, E. 2004: Vom Arbeitsförderungsgesetz (AFG) zum Sozialgesetzbuch III. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/2004, S. 106–113.
- Schieder, B. 1996: *Märchen. Nahrung für die Kinderseele. Einführung in den ganzheitlichen Umgang mit Märchen*. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.
- Schiersmann, Ch. 2007: *Berufliche Weiterbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Schlüter, A. 2005: „In der Zeit sein ...“. Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Schmidbauer, W. 1977: Die hilflosen Helfer. Reinbek.
- Schmidt, R. 2006: Blick auf das Wesentliche. In: Weiterbildung 1/2006, S. 23–25.
- Schmidt, B. / Tippelt, R. 2006: Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: Report 2/2006, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, S. 32–42.
- Schneewind, K. A. 1998: Familienentwicklung. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 128–166.
- Schneider, M. 2004: Hartz-Gesetze: Konsequenzen für die Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2004 S. 147–153.
- Schnurr, S. 2005: Managerielle Deprofessionalisierung? In: neue praxis 3/2005, S. 238–242.
- Schrader, J. 1994: Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Schrader, J. / Hartz, S. 2003: Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 142–155.
- Schräder-Naef, R. 2003: Rationeller Lernen lernen. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Schütze, F. 1992: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Budrich Verlag, Opladen, S. 132–170.
- Schütze, F. 2006: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung.
- Schulgesetz Baden-Württemberg vom 1.8.1983 zuletzt geändert 25.7.2000: www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf, [21.01.2008]
- Schwänke, U. 1988: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Searle, J. R. 1971: Sprechakte. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Seyd, W. / Brand, W. 2002: Ganzheitliche Rehabilitation in Berufsförderungswerken. Abschlussbericht über ein Transferprojekt. Druck: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Berufsförderungswerke, Hamburg.
- Seyfarth, C. 1988: Über Max Webers Beitrag zur Theorie professionellen Handelns, zugleich eine Vorstudie zum Verständnis seiner Soziologie als Praxis. In: Weiss, J. (Hrsg.): Max Weber heute. Erträge und Probleme der Forschung. S. 371–405. Frankfurt a. M.
- Siebert, H. 1998: Erwachsenenbildung konstruktivistisch betrachtet: Lernen als Perturbation? In: Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 111–123.
- Siebert, H. 2003: Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.) 2003: Ermöglichungsdidaktik, S. 37–47.
- Siebert, H. 2004: Methoden für die Bildungsarbeit. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- Siebert, H. 2006: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Ziel Verlag, Augsburg.
- Siebert, H. 2007: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Ziel Verlag, Augsburg.
- Sieder, R. 1987: Sozialgeschichte der Familie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Soeffner, H.-G. 1979: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.
- Spitzer, M. 2002: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- Spitzer, M. 2004: Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- Stadlers Heiligenlexikon: www.heiligenlexikon.de [21.01.2008]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2005: Datenreport 2004.
- Statistisches Bundesamt: www.destatis.de [08.10.2008]
- Statistisches Bundesamt in: www.focus.de/jobs/arbeitsmarkt/arbeitslosigkeit [08.10.2008]
- Stichweh, R. 1992: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. S. 36–48. Leske + Budrich Verlag, Opladen
- Stichweh, R. 1997: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M., S. 49–69.
- Strauss, A. L. 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- Struck, P. / Würtl, I. 1999: Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Struck, P. 2004: Die 15 Gebote des Lernens. Primus Verlag, Darmstadt.
- Strunk, G. 1988: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung: Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Strzelewicz, W. / Raapke, H.-D. / Schulenberg, W. 1966: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart.
- Terhart, E. 1992: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske + Budrich Verlag, Opladen, S. 103–131.
- Terhart, E. 1996: Neue empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 171–201.
- Thöne, B. 1999: Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen: Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main.

- Tietgens, H. 1983: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt a. M..
- Tietgens, H. 1998: Aspekte der Professionalität der ErwachsenenbildnerInnen. In: Klein, R. / Reutter, G. (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 39–45.
- Toman, W. 1980: Familienkonstellationen. Beck Verlag, München.
- Vogel, N. (Hrsg.) 1998: Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Vogel, N. / Wörner, A. 2002: Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen, S. 81–92.
- Vogel, N. 2008: Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In: Hartz, S. / Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 293–310.
- Vogt, M. 2006: Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Voigt, W. 1986: Berufliche Weiterbildung. Max Hüber Verlag, München.
- Voigt, W. 1993: Berufliche Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.) 1993: Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Universität Bremen.
- Wahl, D. 2006: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Weber, M. 1972: Wirtschaft und Gesellschaft. J. C. B. Mohr, Tübingen.
- Weber, M. 1993: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Athenäum Hain Hanstein, Bodenheim.
- Weidemann, B. 1995: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- Wilhelm, Th. 1991: Georg Kerschensteiner. In: Scheuerl, H. (Hrsg): Klassiker der Pädagogik. C.H.Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München.
- Wittpoth, J. 1997: Erwachsenenpädagogische Professionalität. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Leske + Budrich, Opladen, S. 63–77.
- Wittwer, W. 2008: Weiterbildungsberatung. In: Faulstich, P. / Bayer, M. (Hrsg.) 2008: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. VSA-Verlag, Hamburg.
- www.promotio-basis.de/tipps.php?n [31.10.2008]
- www.spiegel.de/schulspiegel.de/schulspiegel/0,1518,364198,00.html [14.01.2009]
- Zentner, Ch. 1995: Weltgeschichte. Unipart Verlag, Remseck bei Stuttgart.

Anhang

Genogramm Familie A.

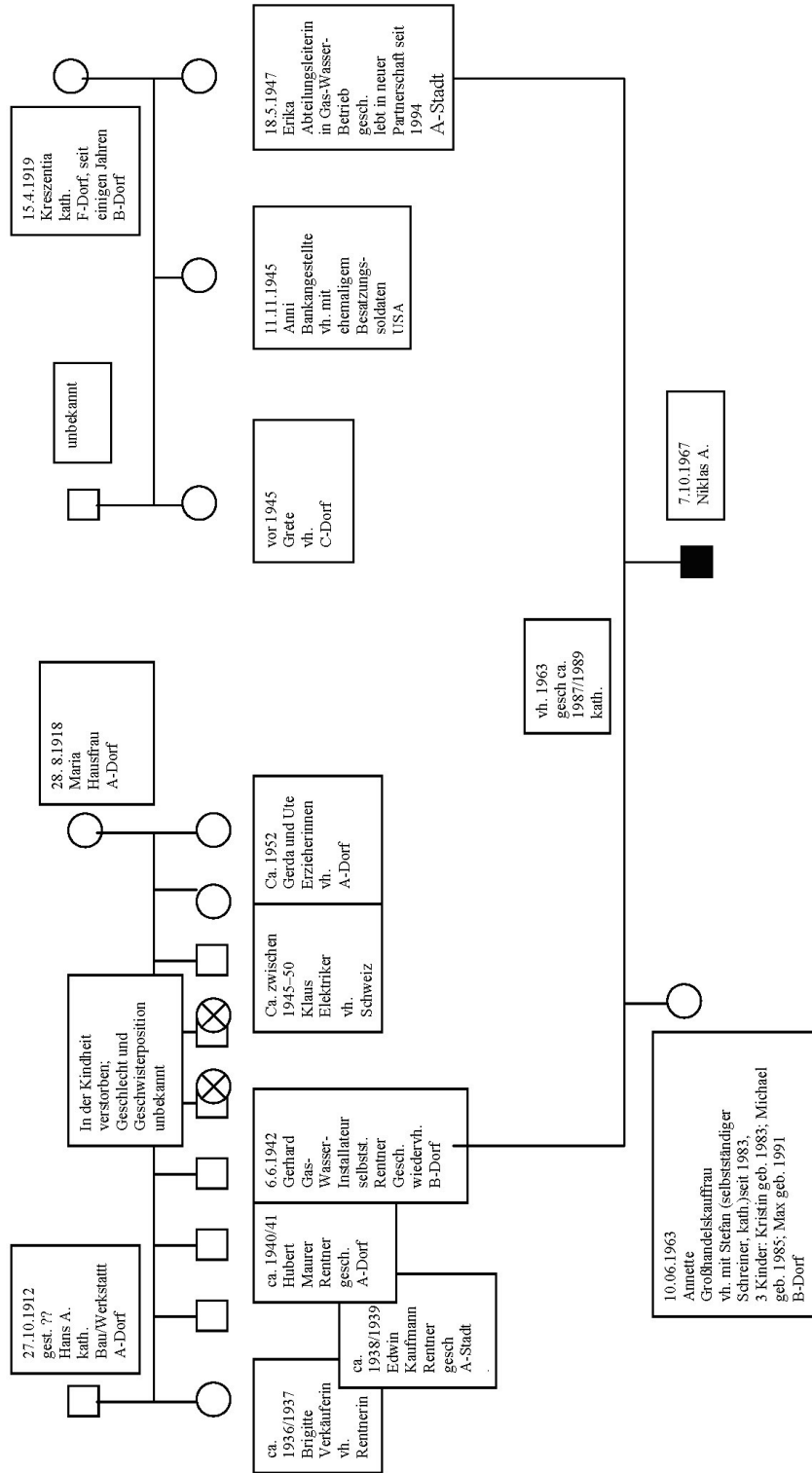
Genogramm Familie B.

Genogramm Familie A./B.-A.

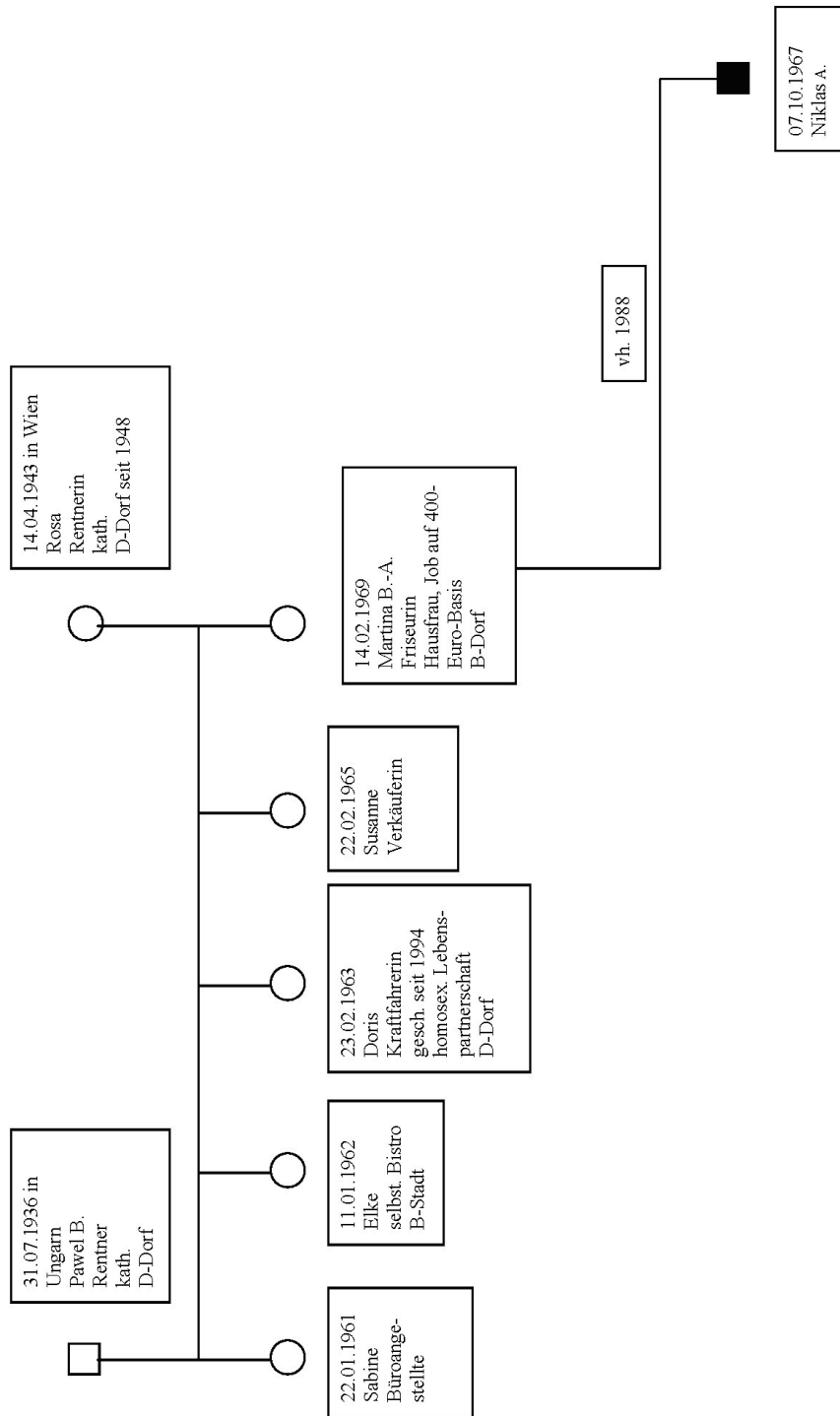
Interview I

Interview II

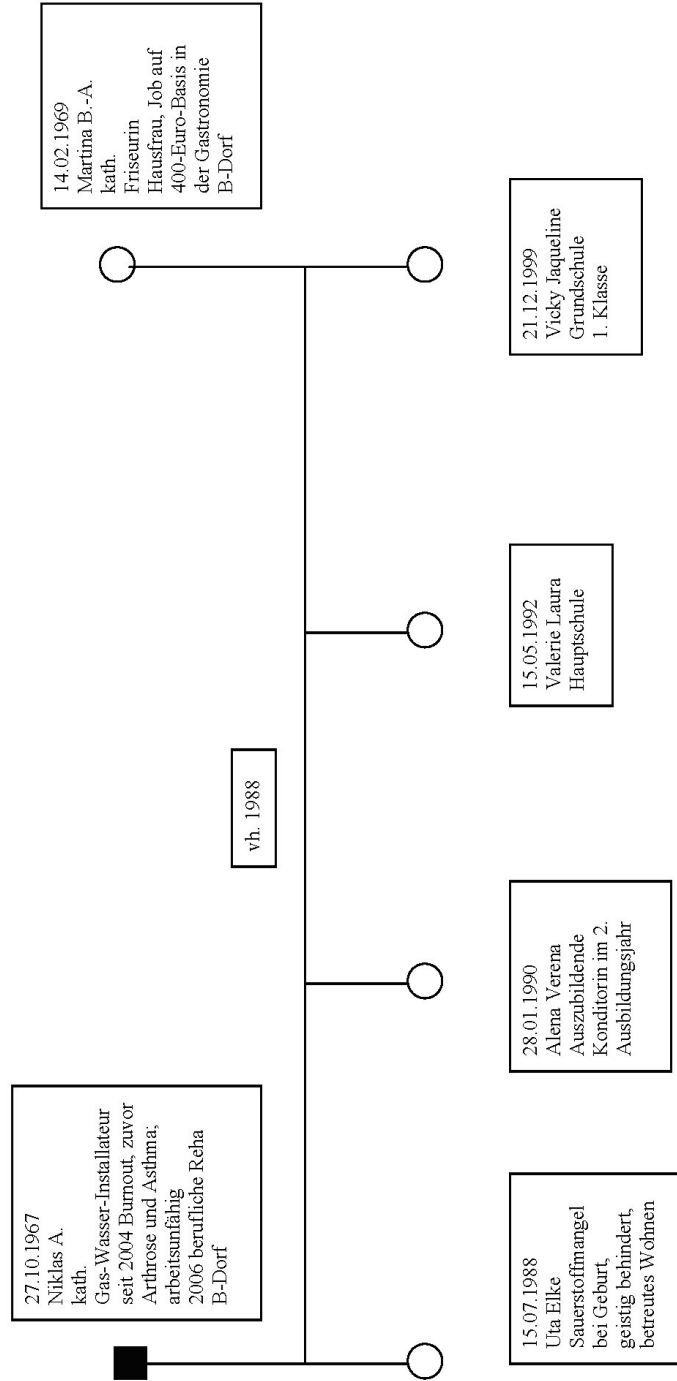
Genogramm FAMILIE A.



Genogramm FAMILIE B.



Genogramm FAMILIE A. / B.-A.



Interview I

- 1 A. Z.: ja Herr A. .. ich interessiere mich für die (,) Lebensgeschichte und die Lerngeschichte
2 von Teilnehmern in der beruflichen Weiterbildung .. und
3 deshalb möchte ich sie bitten (,) mir von Ihrem Leben (,) aus ihrem Leben zu erzählen
4 also nicht nur (,) von dieser Weiterbildung jetzt sondern von ihrem Leben .. auch vor
5 der Weiterbildung bis hin zu jetzt .. aus der Sicht die sie (,) die sie jetzt haben
Niklas: ähm ... aus der Sicht vom Lernen von der Schule her oder
6 A. Z.: nein erzählen sie mir von ihrem Leben (,) das was sie für sich als wichtig erachten
7 Niklas: gut okay dann muss ich bei Null anfangen ... also ich weiß von meiner kleinsten von
8 meiner jüngsten Kindheit weiß ich relativ wenig (Pause) ich sage jetzt mal ähm das
9 was ich noch weiß ist ab dem Kindergartenalter (,) so was ungefähr
10 A. Z.: ja
11 Niklas: ähm (Pause) prinzipiell ähm (Pause) allem Neuen aufgeschlossen .. ich war das schon
12 auch als Kind ... vielleicht auch nicht ganz der Ruhigste .. { überhaupt
13 A. Z.: } (Lachen)
14 Niklas: (Lachen) ähm ... vielleicht auch nicht immer der Artigste (Pause) ansonsten ich hab
15 eigentlich ob das jetzt lernen war .. oder das Spielen oder das Machen .. eigentlich
16 immer Spaß eigentlich an allem ... wenn mal was nicht so geklappt hat dann hat man
17 es halt entweder noch mal gemacht oder hat es dann einfach sein lassen
18 A. Z.: mhm
19 Niklas: ansonsten lernen in der Schule .. Schule äh ... Schule .. also ich war extrem schlecht in
20 Deutsch ... das war für mich eigentlich immer ein Riesenproblem das hat sich gezogen
21 von Anfang bis Ende (Pause) ansonsten ... Schule selber war für mich in Ordnung ...
22 war relativ viel abhängig von den Lehrern muss ich sagen ich weiß es ja nicht entweder
23 war es denen ihr Zweck wo (Pause) (Stöhnen) ich denke einmal von der alten
24 Erziehungsmethode eben dann bis wo es weitergegangen ist äh ... ja (,) wie sagt man
25 da .. antiautoritären Erziehung.
26 A. Z.: mhm
27 Niklas: also ich habe im Grunde genommen beides erfahren
28 A. Z.: mhm
29 Niklas: also im Grunde genommen wo der Lehrer noch mit dem Stock auf den Tisch gehauen
30 hat oder einen an den Ohren geschnappt hat
31 A. Z.: mhm
32 Niklas: bis dahin wo eben (,) das Menschliche und Erzieherische dann vielleicht .. ein bisschen
33 eher in Vordergrund gekommen ist (Pause) ähm Grundschule ... selber (Pause) habe
34 ich so hinbekommen (Pause) also die meisten Fächer was da was da eben war äh .. was
35 hat es denn gegeben Deutsch Mathematik Erdkunde .. hat man das schon gehabt in der
36 Grundschule weiß es nicht mehr
37 A. Z.: ja
38 Niklas: { Heimatkunde
39 A. Z.: } Heimatkunde (,) mhm { heute hat man auch noch Heimatkunde (?)
40 Niklas: } das war alles ganz okay (,) das war ganz okay
41 A. Z.: ja
42 Niklas: wir damals sogar Handarbeit gehabt .. das war auch okay
43 A. Z.: (Lachen)
44 Niklas: wie gesagt bis auf Deutsch
45 A. Z.: aha
46 Niklas: also ich hab die Grundschule so durchgebracht ... äh war aber eigentlich haben die
47 Lehrer .. ähm ... (..), (...)... habe aber auch immer nur das Nötigste gemacht
48 A. Z.: mhm
49 Niklas: also ich habe gewusst wo die Grenze ungefähr steckt und äh (Pause) ja im Großen und
50 Ganzen .. äh bisschen bequem
51 A. Z.: aha
52 Niklas: (Lachen) das hat sich dann nachher in der Hauptschule so durchgezogen ... wir haben
53 dann da (Pause) einen schwierigen Klassenlehrer gehabt ... also der hat äh ... der war
54 systematisch streng (Pause) wie kann man da sagen ... vielleicht so ein Bild das man
55 von einem typischen Lehrer hat .. oder wo man früher gehabt hat .. also er war (..),(...)

- 56 A. Z.: [ach da schon noch
57 Niklas: [wollte dementsprechend was darstellen .. hat seinen Stoff durchgezogen aber ihn hat
58 gar nicht interessiert ob da jetzt einer Interesse hat oder nicht .. oder ob jetzt äh das
59 verstanden wird
60 A. Z.: mhm
61 Niklas: das war eben das Alter dann .. Hauptschule damals ... sechs sieben acht neun .. ja zehn
62 elf rum (Pause) (Stöhnen) ja also irgendwo hat es einen sowieso nicht so arg
63 interessiert .. ich habe den dann zwei Jahre gehabt .. dann ist das Fach Physik und so
64 auch noch dazu gekommen (,) das war für mich interessant aber da hat niemand was
65 gemacht
66 A. Z.: mhm
67 Niklas: also das erste halbe Jahr .. wir sind drinnen gesessen
68 A. Z.: mhm
69 wir haben nicht einmal eine Arbeit geschrieben
70 A. Z.: mhm (,) also dann der totale Gegensatz dann zu dem (,) was vorher war
71 Niklas: nein das kann man so nicht [sagen
72 A. Z.: [nein
73 Niklas: also der Lehrer hat das zwar gemacht .. seinen Stoff gemacht .. ihn hat aber nicht
74 interessiert .. macht jetzt jemand mit oder macht [niemand mit
75 A. Z.: [ah ja .. ah ja
76 Niklas: oder ist jemand überfordert oder nicht
77 A. Z.: aha
78 Niklas: genauso war es ihm egal ob jemand eine Arbeit geschrieben hat oder nicht ..
79 dementsprechend sind die Noten ausgefallen
80 A. Z.: aha
81 Niklas: (Lachen) .. und dann kann man sagen 6. Klasse (Pause) also 6. Klasse habe ich mich
82 selber irgendwo ein bisschen ... weiß nicht genau vielleicht mein Weg gefunden oder
83 einen anderen Weg gesucht ... ich war dann einer von den wenigen die wo etwas für
84 das Fach gemacht hat .. wo mitgemacht hat und ich habe auch äh wirklich gute Noten
85 geschrieben gehabt hat ... ähm .. wie gesagt das Deutsch hängt immer noch hinterher
86 ... war dann im Förderunterricht was es gibt ..eben damals wie Stützkurs oder wie man
87 das
88 A. Z.: mhm
89 Niklas: genannt hat .. war bis zu dem Zeitpunkt an und für sich auch .. äh was Mathe ..
90 Mathematik betrifft .. so einen guten Dreier aber eben nicht übermäßig nicht
91 übermäßig gut na (Pause) und gerade ab der 7. Klasse ich weiß nicht das war einfach
92 äh äh.. für mich war das .. der Ausschlag also ein großer Ausschlag war für mich
93 Physik .. das hat mich interessiert und ich wollte das wissen und wieso weshalb warum
94 .. hab dann da eigentlich erst angefangen .. ein bisschen etwas zu machen
95 A. Z.: mhm
96 Niklas: also freiwillig was zu machen .. ohne dass es äh .. das Thema heißt Hausaufgaben oder
97 sonstige Aufgaben was man halt so kriegt na
98 A. Z.: mhm
99 Niklas: hab das gemacht und das hat dann auch funktioniert .. habe dann einen sehr guten
100 Klassenlehrer bekommen .. der wo uns dann begleitet hat bis in die letzte Klasse ...
101 ähm (Pause) der hat jetzt im Gegenzug (Pause) der war damals ein relativ junger
102 Lehrer .. ja gut das ist jetzt mittlerweile .. schon über 20 Jahre her .. eigentlich ein
103 junger Lehrer und der hat .. den Weg eigentlich zu seinen Schülern recht gut gefunden
104 A. Z.: mhm
105 Niklas: also der Kontakt hat gut funktioniert
106 A. Z.: ja
107 Niklas: also nicht unbedingt so so so streberhaft .. das müsst ihr machen so und so .. und nach
108 einer gewissen Reihenfolge sondern der hat dann auch wirklich versucht .. auch die
109 Schwächeren ein bisschen zu puschen ... hat das auch versucht mit denen .. so ähnlich
110 wie sie es ja im Grunde ja auch machen .. so mit äh äh Gruppenarbeit .. aber er hat das
111 halt eigentlich einfach immer auf die Schwäche bezogen

- 112 A. Z.: mhm
- 113 Niklas: hat der damals schon gemacht und hat auch sehr gut funktioniert .. und das war dann
- 114 der Lehrer den ich dann eigentlich so gebraucht habe
- 115 A. Z.: mhm
- 116 Niklas: also (,) ich bin dann nach wie vor äh ... Deutsch immer noch in den Förderunterricht
- 117 gegangen ... er hat mich hochgebracht in Mathematik .. habe ich nachher eine Eins
- 118 gehabt .. so [ab 12 13 ungefähr
- 119 A. Z.: [mhm ja
- 120 Niklas: in den anderen Fächern war ich auch okay ... ähm ... hat mich ein bisschen an die
- 121 Leine gelegt gerade was Deutsch betrifft (,) also er hat mir Butter eingefordert ... also
- 122 wir haben zwei Mal in der Woche Förderunterricht gehabt (,) das war zwei mal zwei
- 123 Stunden ... und von den zwei Stunden äh .. da war da war ich dann eben eineinhalb
- 124 Stunden beschäftigt na
- 125 A. Z.: mhm
- 126 Niklas: also von den fünf sechs Leuten wo da waren .. war ich eigentlich derjenige der wo
- 127 arbeiten müssen hat
- 128 A. Z.: mhm
- 129 Niklas: also nicht im negativen Sinn
- 130 A. Z.: mhm ja [nein
- 131 Niklas: [er hat das einfach .. gesagt mach es so .. probier es noch mal .. mach es so
- 132 A. Z.: mhm
- 133 Niklas: hat mir dann dementsprechend auch die Tipps gegeben was in etwa in den Arbeiten
- 134 kann drankommen .. hat mir gesagt wir lernen das jetzt .. das werden vielleicht die
- 135 nächsten Diktatwörter oder so .. oder den Lehrstoff den machen wir das nächste Mal ..
- 136 üben
- 137 A. Z.: mhm
- 138 Niklas: also nicht speziell das kommt .. sondern so ein bisschen über äh äh übergreifend ... er
- 139 war aber auch eine gewisse Strenge .. aber er hat die Autorität gehabt also äh hat das
- 140 gesagt was er da gewollt hat na
- 141 A. Z.: mhm
- 142 Niklas: und genauso wenn es Probleme gegeben hat .. er hat es dann versucht zu lösen was in
- 143 seinem Rahmen war .. und hat einen recht guten Bezug zu uns gehabt
- 144 A. Z.: mhm
- 145 Niklas: gut das war dann Hauptschule .. ich hab die Hauptschule auch .. äh .. recht gut
- 146 abgeschlossen gehabt ... was ich nicht machen musste damals war die die
- 147 Abschlussprüfung .. das hat es noch nicht gegeben .. also ich war das letzte Jahr ...
- 148 bevor man die richtigen Prüfungen gemacht hat also bei uns [war
- 149 A. Z.: [ja
- 150 Niklas: das Zeugnis dann die Abschlussprüfung
- 151 A. Z.: ah ja
- 152 Niklas: also nicht extra [testen
- 153 A. Z.: [mhm mhm
- 154 Niklas: das war dann okay ... ähm ... ja bin in meine Ausbildung gegangen ... hab die
- 155 Ausbildung auch gemacht als Gas- und Wasserinstallateur ... ja war damals wieder ein
- 156 bisschen ein Problem mit Mathe .. wir haben ja eigentlich im Grunde genommen äh in
- 157 der Hauptschule gehabt haben (Pause) aber in Mathe sind dann die ganzen Sachen
- 158 gekommen so mit Formeln .. Formeln aufstellen ... da habe ich ein bisschen Probleme
- 159 gehabt .. und das ist wahrscheinlich dann aber im ganzen Schulsystem oder was man in
- 160 der Schule eigentlich lernt .. dass ich immer ein Problem gehabt habe wenn ich nach
- 161 was gesucht habe .. warum das so ist
- 162 A. Z.: mhm
- 163 Niklas: und hab die Antwort nie gefunden na
- 164 A. Z.: mhm
- 165 Niklas: habe da in der Zeit auch einen Vorteil gehabt äh neben mir ist ein (..), (...) gesessen ..
- 166 der hat gesagt gehabt warum mach ich das so kompliziert ... soll raussuchen so und so
- 167 geht es .. soll den Lösungsweg einhalten .. strukturiert arbeiten und dann funktioniert

- 168 das .. habe es dann mit dem ein paar Mal gemacht und dann hat es auch funktioniert ..
 169 war immer die Frage .. muss ich das verstehen oder muss ich es nicht verstehen
- 170 A. Z.: [mhm
 171 Niklas: [manche Sachen muss einfach nicht verstehen
 172 A. Z.: [mhm
- 173 Niklas: habe dann das auch gemacht ... auch mit einem guten Schnitt äh 2,2 oder was das dann
 174 war .. ja hab dann gearbeitet hab dann auch noch äh eine zweite Berufsausbildung
 175 eben einfach ein Jahr verlängert .. äh .. bin dann noch kurzfristig in die Theorie
 176 gegangen und hab dann eben die Prüfung gemacht das war auch okay
- 177 A. Z.: was war das dann die (,) die eine zweite Ausbildung
 178 Niklas: Heizungsmonteur
 179 A. Z.: ah ja
 180 Niklas: das ist ja artverwandt
 181 A. Z.: aha (,) ja
 182 Niklas: jetzt ist es ja alles eins
 183 A. Z.: mhm
 184 Niklas: also jetzt ist das Berufsbild zusammen und damals war es eben noch getrennt
 185 A. Z.: mhm
 186 Niklas: hab das dann .. so gemacht .. ja und seitdem hab ich dann gearbeitet eigentlich bis vor
 187 .. drei Jahren ... hab relativ .. viel gearbeitet wir haben das Haus gebaut .. haben eine
 188 große Familie ... gut .. viel gearbeitet schon wegen dem Geld schon alleine na
 189 A. Z.: mhm
 190 Niklas: sicherlich auch mehr (,) mehr gearbeitet wie viele andere .. äh vor drei Jahren wie
 191 gesagt .. äh das Probleme gehabt ... psychosomatische Störungen ... dann äh .. wie
 192 sagt man .. Burnout ist diagnostiziert worden
 193 A. Z.: mhm
 194 Niklas: wahrscheinlich Kontakt mit (..), (...)
 195 A. Z.: mhm
 196 Niklas: jetzt kommt trotzdem dann noch äh äh Probleme mit den Hüften ... gut und jetzt dann
 197 was auf dem Spiel steht hier na (Lachen)
 198 A. Z.: mhm
 199 Niklas: und und seit eigentlich jetzt .. gut ich hab es gesehen beim BFW .. in (..), (...) war jetzt
 200 Berufsfindung .. das war dann eben schon ein bisschen .. ein bisschen .. wie soll ich
 201 sagen .. eine Enttäuschung
 202 A. Z.: die Berufsfindung
 203 Niklas: mhm
 204 A. Z.: mhm
 205 Niklas: also die Berufsfindung da sind dann genauso die Tests gemacht worden wie sie hier
 206 wahrscheinlich auch gemacht werden .. und (,) äh .. die war wirklich schlecht
 207 A. Z.: mhm
 208 Niklas: also von meiner Sicht aus die waren wirklich schlecht na
 209 A. Z.: mhm was die Leistung jetzt [betrifft
 210 Niklas: [mhm .. und komischerweise war es dann eben so
 211 (Pause) was ich nicht ganz verstanden habe ... ähm .. Mathe war nicht toll obwohl ich
 212 gewusst habe ich war vorher ein Einser- Zweierkandidat .. Deutsch .. habe ich
 213 gewusst.. bin ich richtig schlecht .. in Deutsch die Tests habe ich dann nachher mit
 214 zwei abgeschlossen also genau anders herum wies eigentlich war vorher na ... das hat
 215 mich dann doch so ein bisschen gewundert
 216 A. Z.: mhm
 217 Niklas: wieso das denn jetzt [so ist na
 218 A. Z.: [mhm
 219 Niklas: muss aber auch dazu sagen .. was vielleicht eher negativ ist .. was die Beurteilungen
 220 betrifft .. also .. was ich jetzt einfach so empfinde ... dass man eigentlich ins kalte
 221 Wasser geworfen wird na ... also ich finde bevor .. bevor man testet sollte man eine
 222 gewisse .. Übungsphase vorher [bekommen

- 223 A. Z.: mhm (,) mhm ja so wie in der Schule oder
 224 man macht da ja auch nicht einfach einen [Test
 225 Niklas: ja ja
 226 A. Z.: sondern man hat ja Unterricht vorher und arbeitet [sich da ein .. und man denkt
 227 darüber nach ja [mhm
 228 Niklas:
 229
 230 Niklas: man lernt halt ja wahnsinnig viele Sachen .. die hat man mal gehört und gemacht .. aber
 231 äh.. man hat es einfach abgelegt na
 232 A. Z.: ja
 233 Niklas: man hat es nicht mehr gebraucht .. man hat sich auf das Wesentliche konzentriert ..
 234 dass das Leben funktioniert und der Rest eigentlich beiseite gelassen na
 235 A. Z.: mhm .. mhm
 236 Niklas: gut okay das .. man hat das dann nachher äh äh ... wir haben da oben .. die Woche
 237 gemacht mit den Tests .. haben dann dementsprechende Übungstage gemacht (,) haben
 238 dann Tests wiederholt und dann haben wir schon auch gesehen .. geht dann schon na
 239 ... und dann eben ja gut das dreiviertel Jahr Pause jetzt zwischendrin und jetzt hier
 240 ähm (Pause) ja ich bin eigentlich hierher gekommen .. also ich hab .. äh .. die
 241 Genehmigung gehabt für die Vorbereitung .. für die lange Vorbereitung .. hab aber die
 242 Bewilligung schon gehabt für meine Weiterbildung
 243 A. Z.: mhm
 244 Niklas: ich hab dann am Rande mitbekommen dass (,), (...) abhängig .. wie sie es eben die
 245 Vorbereitung hat na .. hab dann dementsprechend Angst gehabt .. hab dann auch mal
 246 mit Frau Schmitt gesprochen .. wie sich das verhält dann hat sie bloß gesagt wenn jetzt
 247 dementsprechend jemand aus der Reihe tanzt dann .. muss man das halt negativ
 248 bewerten
 249 A. Z.: ja klar
 250 Niklas: und zur anderen Richtung muss ich sagen ähm (Pause) vom zeitlichen Ablauf ... äh ich
 251 war eingetragen für die fünf Monate Vorbereitung ... die überschneidet sich
 252 zwischendrin mit Schule ... das war dann für mich okay .. in dem Sinn dass ich sage
 253 nun gut okay die fünf Monate haben ein bisschen was Geld gebracht und vom .. vom
 254 schulischen Ablauf wieder ein bisschen zurückgegangen
 255 A. Z.: mhm
 256 Niklas: also gerade vom sitzen her.. das hab ich ja gesagt ..
 257 A. Z.: mhm
 258 Niklas: das ist ja .. nicht so toll
 259 A. Z.: können sie übrigens gut sitzen [sie haben ja
 260 Niklas: nein
 261 A. Z.: sie können nicht gut sitzen
 262 Niklas: jetzt gerade schon
 263 A. Z.: gut ja
 264 Niklas: ich muss eben zwischendrin umsitzen
 265 A. Z.: ja ja ich wusste nur nicht ob [ich einen anderen Stuhl nehme
 266 Niklas: nein nein das ist in Ordnung
 267 A. Z.: geht es gut okay .. gut ja .. ja
 268 Niklas: ähm .. was wollte ich jetzt sagen .. ach so mit den Vorbereitungen hab ich es gewusst ..
 269 also am November geht es los (,), (...) Schule beginnt
 270 A. Z.: mhm
 271 Niklas: das war für mich in Ordnung ... hab ich mich eigentlich daraus gelernt fünf Monate
 272 (Pause) so jetzt nach der Zeit wo ich jetzt da war .. die fünf Monate .. die Lehrgänge
 273 haben die fünf Monate voll gemacht na
 274 A. Z.: mhm
 275 Niklas: egal ob jetzt noch was Neues kommt oder zum Wiederholen ... einfach um das alles
 276 noch zu verstärken .. oder äh äh die Zeit zu nutzen was zu tun na
 277 A. Z.: mhm

- 278 Niklas: im Gegenzug muss ich sagen .. also wenn ich die die Vorbereitung .. ein halbes Jahr
 279 vorher stattgefunden hätte ... hätte ich mir fast überlegt ob ich das überhaupt mache ..
 280 (Räuspern) weil es einfach eine lange Zeit ist
- 281 A. Z.: ja
- 282 Niklas: die Ausbildung sind zwei Jahre die Vorbereitung fünf Monate. ... hätte können dann
 283 sein ich hätte mich nicht dafür entschieden
- 284 A. Z.: mhm
- 285 Niklas: aber die Entscheidung dass ich es dann gemacht hab ähm (Pause) es ist es auf jeden
 286 Fall wert .. für mich war es das wert ... es gab viele Sachen zu holen ..
- 287 A. Z.: mhm
- 288 Niklas: zum Teil wie gesagt das Lernen .. man lernt auch viel von den Menschen her ähm .. die
 289 ganze Situation ein bisschen .. zu (..), (...)
- 290 A. Z.: mhm
- 291 Niklas: also es ist auch einfach vorteilhaft ... man hat ja wenn man .. also mir ging es auf jeden
 292 Fall so (,) dass auch ein bisschen Angst dabei ist ... schaffe ich das .. kann ich das
- 293 A. Z.: so 'ne Unsicherheit .. was
- 294 Niklas: kommt auf mich zu
 295 die Unsicherheit ja .. äh äh kann ich da überhaupt
 296 mithalten und so ... und von dem her ich habe das auch von von der Zeit her gesehen
 297 .. von der Entwicklung her äh äh ... wenn man was tut .. wenn man äh äh regelmäßig
 298 was tut .. dann ist es auch nicht mehr so stressig wie am Anfang .. also das Lernen fällt
 299 einem dementsprechend leichter und das Lernen funktioniert eigentlich auch leichter ..
 300 also Sachen wo man sich vorher vielleicht ... sich nochmals eingetrichtert hat und
 301 nochmals und nochmals und .. nervös gewesen war und .. aufgeregt war .. also das legt
 302 sich dann
- 302 A. Z.: mhm
- 303 Niklas: also von dem her ist es schon ein Riesenvorteil wenn man da .. was macht
- 304 A. Z.: mhm
- 305 Niklas: andererseits denke ich dass da wahrscheinlich egal was es für Personen sind jeder
 306 irgendwo einen Weg finden muss na es lässt sich sicherlich nicht auf jeden
 307 projizieren aber im Großen und Ganzen wenn man was machen will .. und versucht es
 308 vernünftig zu machen ... und auch dementsprechend mit offenen Augen durch das
 309 Leben laufen .. das funktioniert dann schon
- 310 A. Z.: mhm
- 311 Niklas: also ich denke dass der ganze Lernprozess eigentlich so ist ... man lernt ja eigentlich
 312 auch äh ... jeden Tag .. wenn man was liest
- 313 A. Z.: ja
- 314 Niklas: dann lernt man ja eigentlich auch
- 315 A. Z.: ja (,)
- 316 Niklas: ob das jetzt
- 317 A. Z.: ja war das so auch in ihrem Leben
- 318 Niklas: ja mhm
- 319 A. Z.: jetzt unabhängig von dieser beruflichen Weiterbildung
- 320 Niklas: ja doch schon .. also ich habe (Pause) erstens dass ich .. ob das jetzt mit der Schule
 321 zum tun hat .. also ob es vom Berufsleben her oder so ist .. ich war eigentlich nicht der
 322 .. der gerne nachgefragt hat .. ich habe das lieber zwei drei mal angeguckt .. und
 323 probiert und gemacht .. und hab mir so die Fertigkeiten auch angeeignet na ... gut das
 324 war dann eben meine Strategie oder Lernmethode
- 325 A. Z.: mhm
- 326 Niklas: und das war für mich einfach äh .. für mich war das leichter wie wenn jetzt einer sagt ..
 327 oder mir eine Beschreibung hinlegt .. so und so machst du es .. also wenn ich das
 328 gesehen habe .. und es dann selber probiert habe .. auch wenn ich es vielleicht fünfmal
 329 anschau .. habe dann irgendwann gemerkt es funktioniert na
- 330 A. Z.: mhm
- 331 Niklas: bloß eben wieder äh äh .. der erste Häckler muss was machen na
- 332 A. Z.: mhm

- 333 Niklas: und da hab ich eigentlich auch .. keine großartigen Sorgen gehabt ... ich habe gerne
334 irgendwas gemacht und mh ..wenn es nichts geworden ist dann war ich auch deshalb
335 auch nicht enttäuscht .. dann wusste ich das muss ich nächstes Mal anders machen na
336 A. Z.: mhm (,) mhm ja auch gut
337 Niklas: also das war .. von dem her schon okay und vom vom ... vom allgemeinen Lernen also
338 ich denk äh äh ... durch das was ich geschafft habe .. durch das dass ich viel geschafft
339 habe .. habe ich dementsprechend auch auf meinem Sektor oder äh was .. so allgemein
340 betrifft .. schon relativ viel gelernt .. also wenn äh ob das jetzt Politik ist oder ..
341 Menschenkenntnis .. Menschenkenntnis in letzter Zeit bestimmt auch ein bisschen ..
342 aber was andere vielleicht einfach für wichtiger halten na ... ich schaue relativ wenig
343 Fernsehen .. ich lese relativ wenig Zeitung .. ich höre relativ wenig Radio (Räuspern)
344 das das mag vielleicht schlecht sein .. aber ich hab das für mich so entschieden
345 A. Z.: mhm
346 Niklas: weil das ist ähm (Pause) ich hab die ganzen Sachen gesehen und gemacht .. Fernsehen
347 geschaut Radio Fernsehen und das ist einfach .. ich für mich sehe das einfach so ...
348 dass man so viel hört und so viel sieht .. wo nicht mehr viel äh äh mit der Realität zu
349 tun hat na
350 A. Z.: mhm
351 Niklas: also das hat jetzt nicht unbedingt was mit dem Lernen zu tun ... aber .. ich find viele
352 Sachen kommt man eigentlich von dem .. was eigentlich ... gut was weiß ich
353 ..vielleicht als normal bezeichnet .. kommt man mit vielen Sachen weg eben auch
354 durch die Medien
355 A. Z.: mhm (,) mhm
356 Niklas: ich hab da auch ein Problem gehabt vor ein paar Jahren .. hab mich über Sachen
357 aufgeregt was mich eigentlich gar nichts angeht .. also ob das jetzt .. äh Politik in der
358 Welt oder wie Weltgeschehen oder .. das ganze Zeug .. es betrifft mich nicht direkt ..
359 aber (,) es hat mich einfach genervt .. dann hab ich gesagt .. gut okay brauch ich nicht
360 (Pause) was soll ich sagen ja gut okay .. ähm bekommst du ja gar nichts mit ... äh
361 macht mir jetzt eigentlich relativ wenig .. für was ich mich interessiert .. für das setze
362 ich mich ein und schau danach .. und die anderen Sachen lasse ich ein bisschen außen
363 vor
364 A. Z.: mhm
365 Niklas: ich bin aber deshalb aber nicht unbedingt äh äh vom Sozialen her ein Außenseiter oder
366 so .. das ist einfach so meine Entscheidung
367 A. Z.: mhm
368 Niklas: mir reicht das eigentlich auch so ... der Gang was damals das Wichtigste war was die
369 Schule betrifft und die Ausbildung
370 A. Z.: mhm (,) mhm
371 Niklas: ja
372 A. Z.: und wenn sie so ihr Leben betrachten jetzt nicht nur das schulische Leben .. sondern so
373 ihr .. allgemeines Leben .. das ist ja viel breiter wie jetzt nur die Schule .. und die
374 Berufsausbildung (Pause) was können sie mir da erzählen (,) wie es ihnen so ergangen
375 ist
376 Niklas: vom Leben her selber gut ähm (Pause) wie gesagt ich war an relativ vielen Sachen
377 interessiert und habe viel gemacht als Kind .. als kleiner Bube .. ich habe Vögel
378 geräubert und aufgezogen
379 A. Z.: mhm
380 Niklas: ähm habe eigentlich immer schon einen gewissen Umtrieb und einen gewissen Stress
381 auch gebraucht
382 A. Z.: mhm
383 Niklas: was wahrscheinlich für andere nicht unbedingt die ideale Lösung ist .. aber ich hab das
384 einfach gebraucht ... ähm .. ich habe relativ früh meine Frau kennen gelernt .. wir
385 haben relativ früh eine Familie gehabt also .. meine Frau war 19 ich war 20 wo wir
386 geheiratet haben .. das erste Kind unterwegs gewesen ... gut dementsprechend hat man
387 .. geschaut (,) dass man sich da was .. aufbaut .. ja gut okay in den ersten Jahren
388 sicherlich noch nicht ... aber man war halt einfach groß na ... auf der anderen Seite

- 389 man hat gewusst man muss arbeiten gehen .. um das Ganze finanzieren zu können oder
390 oder erstmal um überhaupt leben zu können .. dann kriegen wir das nächste Kind .. so
391 ist es dann weitergegangen bis zum vierten Kind (Lachen) haben uns dann irgendwann
392 einmal entschieden .. nach einer Wohnung oder nach einem Haus zu schauen .. haben
393 das dann dementsprechend auch gemacht ähm ... haben es von dem her wahrscheinlich
394 nicht leicht gehabt weil wir vom Finanziellen eigentlich ... nirgendwo große
395 Unterstützung her gehabt haben
- 396 A. Z.: mhm ja
- 397 Niklas: haben das gemacht .. haben das Haus gekauft .. haben das Haus umgebaut haben viel
398 geschafft .. zum Teil das Doppelte wie die anderen geschafft haben .. wenn man das
399 von den Stunden her und so betrachtet ähm .. ist halt schon 20 Jahre her seit wir das
400 angefangen haben na .. nicht ganz .. 18 Jahre .. haben das dann auch über die Bühne
401 gebracht haben auch das Finanzielle über die Bühne gebracht .. äh haben die Schulden
402 soweit abgebaut (Pause) ja kann man eigentlich von dem her sagen ... wir haben schon
403 relativ viel auch durchgemacht eben ... jung Kinder gehabt .. auf viel verzichtet
404 damals dann eben schon
- 405 A. Z.: mhm
- 406 Niklas: haben eine große Familie gehabt ... ähm ... der Lohn und das Gehalt und das Geld
407 allgemein ist eigentlich im Vordergrund gestanden .. jetzt nicht um .. irgendwas zu
408 machen .. einfach um das Leben zu bestreiten na
- 409 A. Z.: mhm mhm
- 410 Niklas: ja und das ging eigentlich dann .. bis vor ein paar Jahren .. wo es bei mir dann nicht
411 mehr so ging .. komischerweise in so einer Situation wo es uns dann eigentlich nicht
412 schlecht gegangen ist na
- 413 A. Z.: mhm
- 414 Niklas: also die größte Hürde waren eigentlich
- 415 A. Z.: mhm die haben sie genommen
- 416 Niklas: eigentlich eigentlich hinter uns was das Haus und die Familie betrifft
- 417 A. Z.: mhm
- 418 Niklas: und komischerweise hat es dann da ein bisschen einen Schnitt gegeben na
- 419 A. Z.: mhm
- 420 Niklas: habe dann damals auch das Problem gehabt .. habe den ersten Kontakt gehabt mit (..) (..) zwischendrin fragten ein paar mal .. warum machen sie das jetzt .. oder warum haben sie das gemacht .. das war für mich damals eine unsinnige Frage ... ähm .. ich bin mir eigentlich ein bisschen verarscht vorgekommen
- 424 A. Z.: mhm
- 425 Niklas: jetzt im nachhinein habe ich glaube wahrscheinlich verstanden was sie damit sagen wollten na .. also äh ich hätte müssen den Job machen .. aber ich hab mich ja für das entschieden gehabt na
- 428 A. Z.: mhm
- 429 Niklas: ja das hat eigentlich da auch funktioniert und hat eigentlich insoweit auch alles geklappt ... also nicht reibungslos und zügellos ... ähm ... also ich würde (..), (...) oder .. vom Finanziellen her waren oder eben von den kindlichen Problemen oder äh .. gesundheitliche Sachen waren .. (Husten) von den Kleinkindern oder so .. die Frau natürlich zu Hause im Haushalt .. großer Haushalt ist natürlich auch eine Aufgabe na ... ja im Großen und Ganzen eigentlich relativ vernünftig (,) hingbracht (Pause) so von dem her (Pause) ja und (,) wie gesagt eigentlich im ganzen Leben Interesse für alles gehabt
- 437 A. Z.: mhm
- 438 Niklas: von dem her äh ... was sicher auch ein großer großer Verlust sicherlich war .. also nicht nur für mich sondern auch für meine Frau .. dass wir relativ jung schon verzichtet haben na
- 441 A. Z.: mhm
- 442 Niklas: also ob das jetzt Urlaub machen .. oder reisen .. oder Geld ausgeben zu können .. zu dürfen ... da haben wir dementsprechend Verzicht .. üben müssen ... was auf der
- 443

- 444 anderen Seite aber wahrscheinlich nicht schlecht ist weil .. äh ..uns geht es jetzt relativ
445 ... sicherlich besser wie vielen anderen na
- 446 A. Z.: mhm
- 447 Niklas: also wo es jetzt nicht unbedingt abhängig ist ob es jetzt gesundheitliche Sachen sind ..
448 einfach von dem her was man eigentlich geleistet hat na
- 449 A. Z.: mhm
- 450 Niklas: das haben wir in relativ kurzer Zeit hingebracht ... und das war eigentlich äh .. das
451 Überwiegende na (Pause) das ist also (,) von dem her ... wenn man jung eine Familie
452 hat äh
- 453 A. Z.: weg von seiner Aufgabe .. [sagt man ja manchmal
- 454 Niklas: [ja das ist äh mit 19 20 .. mit 19 20 ist der Verstand
455 sicherlich noch nicht so .. reif .. dass man sagen kann .. gut okay wir gründen jetzt eine
456 große Familie na ... also wir sind .. wir haben da müssen hineingewachsen .. wir haben
457 unsere Fehler gemacht .. haben uns dementsprechend wahrscheinlich auch entwickelt
458 und ich denk schlecht oder .. gut oder .. böse oder keine Ahnung .. aber wir haben es
459 hingebracht
- 460 A. Z.: mhm
- 461 Niklas: und ... von daher ist das sicherlich das ganze Leben eigentlich auch ein Lernprozess na
- 462 A. Z.: mhm
- 463 Niklas: also mit solchen Situationen umzugehen .. oder was passiert wenn es nicht mehr so
464 geht .. ist auch ein Riesenlernprozess (,) also das war für mich ein Lernprozess .. also
465 nicht das vom Schulischen einfach halt äh äh .. du bist hin das hat funktioniert das war
466 okay äh äh (,) man hat einen Stand erreicht ...ja wo man eigentlich zufrieden sein kann
467 na .. und dann kommt irgendetwas wo es (,) wo es halt einfach nicht mehr so geht (,)
468 das ist ein [Riesenproblem
- 469 A. Z.: [mhm
- 470 Niklas: da muss man erst lernen dass es eben nicht mehr so geht
- 471 A. Z.: mhm (,) was haben sie da gemacht .. wie ging das dann weiter
- 472 Niklas: gut die Sache hat bei mir angefangen ich habe wahnsinnige
473 Konzentrationsschwierigkeiten gehabt .. habe äh Störungen gehabt in den Händen und
474 in den Beinen ... Müdigkeit
- 475 A. Z.: mhm
- 476 Niklas: gut das hat man dann gemerkt beim Arbeiten .. man hat sich können nicht mehr
477 konzentrieren ... mittags (,) war man dann [müde .. warum .. man ist eigentlich bald
478 ins [Bett [mhm ...mhm
- 479 A. Z.: [mhm
- 480
- 481 Niklas: Sachen wo funktioniert haben .. haben nicht mehr funktioniert .. oder hat man sich
482 wahnsinnig schwer getan
- 483 A. Z.: mhm
- 484 Niklas: ja das zieht man dann eine gewisse Zeit mit sich rum na
- 485 A. Z.: mhm
- 486 Niklas: also bei mir war es dann so jetzt .. ich habe dann irgendwann mal gesagt jetzt muss ich
487 mal schauen lassen .. wie wo was keine Ahnung ...ja und dann eben .. die ganzen
488 Untersuchungen und dieses .. dieses ganze Prozedere was dann eben kommt ist auch
489 nicht so toll
- 490 A. Z.: mhm
- 491 Niklas: ich bin von einem Arzt zum [anderen hin und her
- 492 A. Z.: [mhm
- 493 Niklas: äh man kommt sich irgendwo blöd vor
- 494 A. Z.: mhm
- 495 Niklas: man weiß selber gar nicht wo man steht .. man kommt sich blöd vor man bekommt das
496 gesagt und das gesagt und das gesagt
- 497 A. Z.: mhm
- 498 Niklas: man weiß im Hintergrund .. vorher hat es im Großen und Ganzen funktioniert .. jetzt
499 funktioniert es nicht mehr .. warum na

- 500 A. Z.: mhm
- 501 Niklas: und und .. ja dementsprechend war die Gegenwehr und die Rehas auch ... ich muss da
502 eigentlich dazu sagen .. also die Sachen wo man da versucht hat .. ob das jetzt ein
503 Psychologe war oder die Gespräche .. hat bei mir nicht so funktioniert
- 504 A. Z.: mhm
- 505 Niklas: also ich habe .. was das .. das Dazulernen betrifft eigentlich auch eher auch aus dem
506 her gelernt .. ähm was ich dann von den anderen gesehen hab
- 507 A. Z.: mhm
- 508 Niklas: wie sich eventuell ein anderer entwickelt hat ohne dass es vielleicht der gemerkt hat ...
509 also das direkte Lernen .. was man von mir hat sehen wollen hat .. hat so nicht
510 funktioniert ... also es hat sich dann eher so hinterher geschleppt .. oder gezogen ..
511 ohne dass ich vom Verstand her .. weiter war .. dass ich es habe verstehen können ..
512 was hat jetzt die Person oder .. derjenige mir eigentlich sagen wollen
- 513 A. Z.: mhm
- 514 Niklas: also den Worthintergrund habe ich nicht verstanden na
- 515 A. Z.: ja
- 516 Niklas: also im nachhinein hab ich im Gegenzug eben auch wieder was dazugelernt
- 517 A. Z.: mhm
- 518 H also nichts Schulisches aber einfach äh äh ob es der Umgang ist .. der Umgang mit sich
519 selber
- 520 A. Z.: mhm
- 521 Hr. W.: bei mir in jedem Fall mit mir selber
- 522 A. Z.: mhm
- 523 Niklas: und dementsprechend dann auch eben der Umgang nach außen
- 524 A. Z.: mhm mit anderen
- 525 Niklas: mit anderen ja
- 526 A. Z.: ja mhm
- 527 Niklas: und ich denke ähm es ist eine dauernde Erfahrung (,) ein gewisser Lernprozess .. wo
528 man .. vor allem im Alltag ist ... also gerade ob das dann Psychosomatik .. ich hab das
529 .. vor Jahren wie soll ich sagen .. habe ich solche Sachen immer abgetan .. eher
530 abwertend bewertet na
- 531 A. Z.: mhm
- 532 Niklas: wie kann da einer ein Problem haben .. oder .. warum und wieso ... oder .. der sieht
533 doch noch ganz gesund aus na
- 534 A. Z.: ja
- 535 Niklas: ja jetzt haben wir selber äh äh .. das Problem
- 536 A. Z.: mhm
- 537 Niklas: dann sieht die Welt natürlich anders aus na
- 538 A. Z.: ja mhm
- 539 Niklas: also (Pause) das ist zum Beispiel dann auch eine Richtung .. äh äh ein Vorurteil wo
540 jeder Mensch wahrscheinlich hat .. also Vorurteile selber .. sollte man normalerweise
541 gar nicht so ... äh ... wie beschreibt man das ... gar nicht so nach außen tragen .. oder
542 das irgendwie abtun na .. also normalerweise ist immer noch ein Hintergrund dahinter
- 543 A. Z.: mhm
- 544 Niklas: wo man eigentlich von vornherein gar nicht so verstanden hat
- 545 A. Z.: mhm
- 546 Niklas: und ähm ... ich denk einmal ich habe einen großen Teil verstanden und ich sehe das
547 jetzt auch äh äh .. schulisch .. ich habe viele Sachen .. gesehen .. wo ich jetzt im
548 Grunde genommen anders gemacht habe wie früher .. und das funktioniert dann na ..
549 also das ist dann ja eigentlich auch wieder ein Lernprozess
- 550 A. Z.: mhm
- 551 Niklas: das sind eigentlich so Lernprozesse wo da ein bisschen zusammen spielen
- 552 A. Z.: mhm
- 553 Niklas: also ich denk da kann man jetzt nicht sagen äh .. das Lernen .. das schulische Lernen
554 funktioniert irgendwie ... ich denke jeder braucht irgendwo seinen Weg (,) der braucht
555 vielleicht irgendeinen Hinweis oder äh ... ein Vorbild oder

- 556 A. Z.: mhm
- 557 Niklas: ein Beispiel ... aber jeder für sich selber muss wahrscheinlich (,) seine eigene Art
558 finden
- 559 A. Z.: mhm
- 560 Niklas: und ich denke das ist wahnsinnig wichtig ... speziell eben dann eben auch beim Lernen
561 .. dass das da wichtig ist
- 562 A. Z.: mhm
- 563 Niklas: wie kann ich lernen (,) was tut mir gut oder was lenkt mich ab oder äh äh .. solche
564 Sachen na .. das (,) ja
- 565 A. Z.: mhm
- 566 Niklas: und da hat sicherlich jeder irgendwo eine andere Art
- 567 A. Z.: ja
- 568 Niklas: also ich weiß zum Beispiel .. gerade in der Reha .. wenn ich in Stresssituationen
569 gekommen bin (,) äh ja das war vielleicht verrückt aber ich bin dann aufs Fahrrad
570 gesessen und hab mich dann eigentlich noch mehr ausgepowert wie ich eigentlich
571 schon kaputt [war
- 572 A. Z.: ah ja sie haben diesen Weg gewählt
- 573 Niklas: ja .. ob das jetzt richtig ist oder nicht weiß ich nicht .. aber mir hat das einfach
574 dementsprechend geholfen .. ich war dementsprechend dann so fertig für mich war
575 dann der Kopf frei
- 576 A. Z.: mhm
- 577 Niklas: und ich habe dann wieder gewusst gut okay
- 578 A. Z.: mhm (,) mhm
- 579 Niklas: jetzt muss ich irgendwo .. wieder anfangen na
- 580 A. Z.: ja
- 581 Niklas: und ich denke jetzt gerade äh äh was also das Lernen jetzt so betrifft ... nach langer
582 Pause .. oder eben wenn man ein gewisses Alter hat ist man glaub ich fast .. fast zu alt
583 dafür .. also das lässt nicht mehr mit dem vergleichen .. was das schulischer Lernen
584 vorher war
- 585 A. Z.: mhm
- 586 Niklas: das Regelmäßige (,) das .. äh zum Teil vielleicht Spielerische .. wo man da eben
587 gemacht hat von den normalen Schulbildungen her ... also ich denke wichtiger ist dass
588 jeder seinen Weg findet
- 589 A. Z.: mhm
- 590 Niklas: sich selber eben eben .. [rausfindet
- 591 A. Z.: rausfindet ja .. und wie ging ihr Weg weiter (,) nachdem sie
592 vorhin gesagt haben sie haben Vögel gefangen als sie noch ein kleiner Junge waren ...
593 wie ist da ihr Weg weitergegangen
- 594 Niklas: von der Jugend
- 595 A. Z.: ja ... also sie haben gesagt sie haben Vögel gefangen .. und es war ganz verrückt (,)
596 wie .. das kann ich mir gar nicht vorstellen
- 597 Niklas: ja also die äh .. wie sagt man .. ich war eigentlich ein Straßenkind na
- 598 A. Z.: mhm
- 599 Niklas: für mich hat es nichts .. nicht Besseres gegeben .. als irgendwo.. im größten Sumpf
600 und Hammer und Nägel und (,) äh was in der Hand zu haben .. was zu probieren was
601 zu machen
- 602 A. Z.: mhm
- 603 Niklas: das war für mich eigentlich immer wichtig (,) also äh ich war dann auch im
604 Fußballverein .. äh äh im Turnverein .. also ich hab immer irgendwas machen müssen
- 605 A. Z.: mhm
- 606 Niklas: also eine gewisse innere Ruhe habe ich eigentlich nie gehabt .. auch als Kind nicht
- 607 A. Z.: mhm
- 608 Niklas: und die Ruhe die wo ich eigentlich jetzt habe (,) ich denke das hat sich dann aus dem
609 Alter heraus .. heraus entwickelt na ... äh gut .. und.. und die Entwicklung damals .. für
610 mich war das klasse na
- 611 A. Z.: mhm

- 612 Niklas: äh äh .. halt von der Erziehung her habe ich dementsprechend .. hat es im Grunde
613 genommen zwei Seiten gegeben .. positiv wie negativ.. habe dann relativ viel dürfen
614 machen .. habe aber als Kind schon dementsprechend viel Verantwortung übertragen
615 gekriegt ..
- 616 A. Z.: mhm
- 617 Niklas: habe meine Aufgaben .. zum erledigen gehabt .. das war
618 dann einfach [so
- 619 A. Z.: [mhm so im Haushalt [oder
- 620 Niklas: [ja genau .. äh und gut .. ich sehe das
621 jetzt wenn man eigene Kinder hat ähm .. also bei uns hat das funktioniert .. das
622 gleiche System funktioniert jetzt bei mir daheim zum Beispiel nicht
- 623 A.Z.: aha
- 624 Niklas: also äh ... in meiner Kindheit war das eben so .. wenn man gesagt hat .. das und
625 das sollte man machen .. sollte man erledigen .. dann war das eigentlich ein
626 Wort dann hat man das gemacht na .. und im Gegenzug haben wir im Grunde
627 genommen .. und ich hab auch allen Freiraum gehabt na ... also ich habe können
628 machen was ich gewollt habe ... also nicht dass jetzt da irgendwo .. so so äh .. dass ich
629 mich da irgendwo am Rande bewegt habe oder so .. aber ich habe einfach dürfen alles
630 machen .. habe müssen dann aber genauso für das äh äh .. alles verantworten na
- 631 A. Z.: mhm
- 632 Niklas: wenn ich Scheiß gemacht habe und eine Fensterscheibe eingeschmissen habe .. dann äh
633 .. habe ich die dürfen zahlen
- 634 A. Z.: mhm
- 635 Niklas: also .. da hat man dann gesagt .. man guckt dann danach .. aber .. da hat es damals bei
636 uns keine Versicherung gegeben .. die hat es schon gegeben aber nein
- 637 A. Z.: mhm .. mhm
- 638 Niklas: das hast du gemacht also
- 639 A. Z.: mhm.. und das mussten sie dann irgendwie vom Taschengeld .. oder irgendwie so
640 sparen
- 641 Niklas: [ja das war dann so .. also die Schiene funktioniert bei der heutigen Erziehung
642 zumindest bei meinen Kindern nicht (Lachen)
- 643 A. Z.: aha
- 644 Niklas: also das lässt sich jetzt nicht übertragen ... äh ansonsten .. ich war überall unterwegs ..
645 wie gesagt in einigen Sportvereinen dabei und so .. ja war vielleicht äh ..
646 gewissermaßen nicht unbedingt der Ruhigste .. so ein bisschen aufgedreht und äh ein
647 bisschen gefordert so kann man es auch sagen ja .. habe einfach nur Spaß gehabt
- 648 A. Z.: mhm
- 649 Niklas: ja das war eigentlich schon so na (Pause) ja (,) eigentlich so von der Kindheit her ..
650 habe ich eine relativ schöne [Kindheit gehabt (Lachen)
- 651 A. Z.: [mhm
- 652 Niklas: das war so für mich eigentlich in Ordnung na
- 653 A. Z.: so mit viel Freiheit und Erlebnissen [eben auch Spaß
- 654 Niklas: [ja
- 655 A. Z.: aha
- 656 Niklas: also die Kindheit war für mich ein riesengroßer Spielplatz
- 657 A. Z.: aha
- 658 Niklas: von dem her .. und da habe ich mich auch .. äh äh von dem her auch sauwohl gefühlt
659 na .. und Schule war damals einfach für mich äh äh ein nötiges Übel
- 660 A. Z.: mhm .. wie sind ihre Eltern damit dann umgegangen
- 661 Niklas: mit dem nötigen Übel (Lachen)
- 662 A. Z.: ja .. und auch so mit dem großen Spielplatz im Leben
- 663 Niklas: gut der große Spielplatz ... ja klar .. man hat dementsprechend die Sauereien mit nach
664 Hause gebracht .. ob das jetzt schmutzige Klamotten waren .. oder äh äh .. das Chaos in
665 der Garage und so ... ähm .. das ist angesprochen worden wenn da Sachen waren wo
666 da nicht gepasst haben .. dann haben wir das angesprochen und die haben dann müssen

- 667 entweder dann Abhilfe schaffen .. oder die Sachen äh .. richten oder in Ordnung
668 bringen oder aufräumen ... aber das war .. so dann
669 okay na
670 A. Z.: mhm
671 Niklas: das war .. ähm .. ja ... wie gesagt .. ich habe wirklich .. eigentlich alles machen dürfen
672 A. Z.: mhm
673 Niklas: aber ich habe müssen .. die Konsequenzen .. auch wenn sie negativ waren .. müssen die
674 Konsequenzen tragen .. also das war eigentlich schon normal
675 A. Z.: mhm
676 Niklas: äh was das Schulische betrifft natürlich zum Nachteil ... das war für mich
677 einfach nicht wichtig
678 A. Z.: mhm
679 Niklas: also äh äh der richtige Elan oder Ehrgeiz ist dann eben erst später gekommen (,)
680 gerade wo das dann war mit mit mit .. ab der siebten Klasse .. da bin ich dann
681 ein bisschen aufgewacht .. aber vorher war das nie .. absolut unwichtig
682 A. Z.: mhm
683 Niklas: also
684 A. Z.: mhm .. hat sie einfach nicht interessiert
685 Niklas: nein
686 A. Z.: aha
687 Niklas: ich bin nicht ungerne in die Schule gegangen (,) also ich bin gerne in die Schule
688 gegangen (,) weil da war immer was los und (,) hat man jemanden gesehen und so ..
689 ich hab eigentlich so in den jungen Jahren (,) einfach halt das Nötigste gemacht
690 A. Z.: mhm
691 Niklas: irgendwo halt so (,) durchgeschlängelt
692 A. Z.: mhm (,) mhm
693 Niklas: also nicht irgendwie mit einem Riesenaufwand oder so .. einfach das Nötigste sodass
694 es gerade noch funktioniert
695 A. Z.: mhm
696 Niklas: Lehrer und Eltern waren vielleicht sicherlich nicht immer so damit einverstanden ...
697 aber mir hat es genügt na (Lachen)
698 A. Z.: mhm
699 Niklas: ja (Pause) und ansonsten war es für mich eigentlich jeden Tag eigentlich ein
700 Lernprozess .. hat vieles Neues gegeben jeden Tag
701 A. Z.: ja sie haben sich das auch so selbst verschafft
702 Niklas: ja
703 A. Z.: wahrscheinlich diese interessanten Plätze
704 Niklas: ja ja
705 A. Z.: aha .. wie kann ich mir das vorstellen ... wenn ich mir so vorstellen
706 Niklas: ha das können sie sich vorstellen ich habe
707 ihnen ja schon gesagt mit den Vögel (,) mir hat also äh äh
708 A. Z.: ja
709 Niklas: ich habe über zwei Jahre Vögel beobachtet (,) ob das jetzt Raben waren wo die Nester
710 geräubert (,) gut das soll man nicht machen (,) gut ich hab sie gemacht .. wir haben
711 gewusst wann die kommen (,) wann die ihre Eier legen (,) wann die äh Vögel
712 schlüpfen (,) und dann ist man eben auf den Baum hinaufgeklettert und hat das Nest
713 geräubert na
714 A. Z.: aha
715 Niklas: und dann habe eben ich so einen Raben gehabt (,) und der Kumpel vom mir hat einen
716 Rabe gehabt
717 A. Z.: aha
718 Niklas: das hat niemand gehabt
719 A. Z.: ja das glaube ich
720 Niklas: und dann hat man eben so (,) ein riesengroßes äh äh Quartier gebaut (,) und da hat dann
721 der Rabe gehaust .. und nachher ist dann noch eine Elster dazugekommen
722 A. Z.: aha

- 723 Niklas: und dann war das eine Aufgabe na
724 A. Z.: mhm
725 Niklas: und dann hat man eben vor der Schule danach geschaut (,) nach der Schule danach
726 geschaut (,) und Schule war eben zweitrangig
727 A. Z.: aha ... da haben sie sich also selber ihre Haustiere sozusagen geschaffen .. nach ihrem
728 Geschmack
729 Niklas: ja
730 A. Z.: aha
731 Niklas: einfach dementsprechend halt eine Aufgabe na .. oder eine Beschäftigung .. gut die
732 sind dann irgendwann einmal (,) sind sie abgehauen .. gut dann haben wir etwas
733 anderes gebaut haben (,) haben wir Seifenkisten gebaut .. wo utopisch war (,) das Ding
734 hat können nie laufen (,) aber man hat es trotzdem gebaut na (Lachen) solche Sachen ..
735 dann hat man solche Tandemfahrräder gebaut mit Draht und alten Fahrrädern und
736 lauter solche Sachen ... also Sachen (,) die wo ... keine Ahnung (,) für die
737 Erwachsenen damals vielleicht äh äh ... wie sagt man da .. so Sachen waren wo einfach
738 nicht funktionieren können (,) wo man eigentlich von vornherein wusste das geht nicht
739 A. Z.: mhm
740 Niklas: aber man hat das einfach gebraucht einfach das zum testen
741 A. Z.: mhm
742 Niklas: und wenn der Vater gesagt hat das geht so nicht .. war egal (,) man hat es trotzdem
743 gemacht
744 A. Z.: mhm (,) mhm
745 Niklas: wo man eigentlich dann auch äh keine Ahnung (,) hat einem einfach von dem her was
746 gegeben na
747 A. Z.: mhm mhm (,) aber er hat sie dann auch nicht daran gehindert der Vater (,) der hat zwar
748 gesagt das funktioniert nicht aber
749 Niklas: nein er hat uns nicht gehindert .. wenn man dementsprechend viel Platz gebraucht hat
750 (,) oder Sauerei gemacht hat (,) dann hat können sein er ist schon mal an die Decke
751 geklettert
752 A. Z.: aha
753 Niklas: dann haben wir gewusst (,) das war jetzt wieder .. da waren wir jetzt wieder ein
754 bisschen zu weit na
755 A. Z.: aha
756 Niklas: aber ansonsten hat das funktioniert
757 A. Z.: mhm
758 Niklas: und und äh (Pause) gut solche Sachen (,) ich meine die Sachen die die (,) die habe ich
759 heute noch .. ist halt ein anderer Rahmen (,) aber die habe ich heute noch .. und von
760 dem her äh (Pause) weiß ich nicht .. äh .. als Kind war es Alltag (,) ich denke mal als
761 Erwachsener ist es vielleicht (..), (...) oder so .. wenn man es dann so bezeichnen kann
762 A. Z.: mhm mhm sind sie jetzt öfter noch (,) oder so was? (..), (...)
763 Niklas: ähm ... ich muss dazu sagen .. durch das dass als wir jung geheiratet haben (,) das
764 Haus gehabt haben (,) nach dem Geld geguckt haben (,) haben wir eigentlich wirklich
765 kann man sagen (,) eigentlich 10 (,) 15 Jahre .. gar keinen Sinn gehabt was anderes zu
766 tun
767 A. Z.: mhm
768 Niklas: also erste Priorität war eben mal das Finanzielle weil wir einfach abhängig gewesen
769 waren vom Geld na
770 A. Z.: mhm
771 Niklas: dann eben die Familie und äh .. wo dann das dann so .. besser war .. oder man hat
772 gewusst das funktioniert so ... dann hat man erst einmal ein bisschen Zeit gefunden für
773 sich selber ... vielleicht etwas weg von dem Miteinander eigentlich
774 A. Z.: mhm
775 Niklas: was eigentlich ja bei einer Beziehung ja eigentlich zuerst kommen sollte .. bzw.
776 heutzutage jetzt im Nachhinein ... einfach mal dementsprechend was macht ..
777 Anfangszeit also äh bin ich alleine weggegangen (,) meine Frau ist alleine
778 weggegangen .. weil (,) irgendjemand hat müssen auf die Kinder aufpassen ..

- 779 dementsprechend (,) nachher haben wir dann Sachen miteinander gemacht .. von dem
780 her war das auch okay .. und äh ... ich bin als Kind gerne Ski gefahren (,) das habe ich
781 dann jahrelang nicht mehr gemacht (,) das hab ich dann auch irgendwann einmal
782 angefangen
- 783 A. Z.: mhm
- 784 Niklas: ja man hat sich das können vorher einfach nicht leisten na
- 785 A. Z.: mhm
- 786 Niklas: habe das dann auch wieder angefangen (,) und .. gerne gemacht gut äh äh ... vom
787 basteln her oder so (,) wir haben ein altes Haus das ist 50 Jahre alt
- 788 A. Z.: mhm
- 789 Niklas: also dementsprechend ist der Spieltrieb immer noch da gewesen
- 790 A. Z.: aha .. ja da kann man viel Basteln
- 791 Niklas: (Lachen) also von dem her .. und ich hab einen Fable für alte Sachen (,) und da gibt es
792 dann auch immer was zu basteln
- 793 A. Z.: mhm .. was für alte Sachen
- 794 Niklas: alles was alt ist
- 795 A. Z.: alte Uhren
- 796 Niklas: nein
- 797 A. Z.: alte Bilder
- 798 Niklas: alte Bilder ja
- 799 A. Z.: aha (,) und was machen sie mit denen
- 800 Niklas: aufhängen
- 801 A. Z.: mhm .. also einfach so zu haben
- 802 Niklas: einfach zu haben
- 803 A. Z.: sie um sich zu haben .. die alten Bilder
- 804 Niklas: ja vielleicht vermitteln was (,) was ist darauf (,) oder woher kommt es (,) oder von
805 wem stammt es .. also nicht bloß dass das Bild da hängt
- 806 A. Z.: mhm
- 807 Niklas: vielleicht einen kleinen Hintergrund zu kriegen
- 808 A. Z.: mhm
- 809 Niklas: wer (,) wieso (,) weshalb
- 810 A. Z.: mhm
- 811 Niklas: die Sachen äh sind eben wie gesagt im alten Haus .. wir haben auch
812 dementsprechend die Möbel (,) und dementsprechend die Stilart dazu
- 813 A. Z.: mhm
- 814 Niklas: also da ist extrem altes mit extrem modernem verbunden .. ist alles ein bisschen
815 miteinander vermischt .. ah ja vor drei Jahren habe ich ein bisschen (,) Spielen
816 angefangen mit Autos .. mit einem alten Bentley und einem alten Mercedes und solche
817 Sachen .. da ist dann auch wieder irgendwo der Spieltrieb da ... ja und von dem her
818 eigentlich immer irgendwo was (,) äh äh äh ... also ich bin nicht der (,) der wo sagen
819 kann (,) ich kann jetzt irgendwo äh .. eine lange Phase in Ruhe verbringen .. das geht
820 einfach nicht
- 821 A. Z.: mhm
- 822 Niklas: also ich kann schon sagen (,) ich mach zwei Tage nichts oder so (,) aber zwei Tage
823 wird schon ein Problem
- 824 A. Z.: mhm
- 825 Niklas: ist auch was was von der Gesundheit nicht so arg toll war ... also ich war (,)
826 kilometerweit unterwegs .. spazieren laufen und sonstiges (,) aber irgendwo (,) nichts
827 machen hat nicht funktioniert
- 828 A. Z.: mhm (,) mhm (,) mhm
- 829 Niklas: ja ja und ich denke das wird sich wahrscheinlich mein ganzes Leben so durchziehen ..
830 also ich werde mich von dem her von der Art sicherlich nicht
mhm
- 831 A. Z.: nicht
mhm
- 832 Niklas: äh äh 180 Grad drehen können außer es wäre dementsprechend was
- 833 A. Z.: mhm

- 834 Niklas: das ist äh ... von der Energie oder von (,) von dem Alltag her hat sich sicher was getan
835 (,) dass ich wahrscheinlich äh mit der Energie wahrscheinlich anders haushalte und
836 alltags vielleicht ... äh .. weniger mit dem (,) hartnäckigen Durchsetzung sondern
837 vielleicht eher mit Bedacht ... und das Ganze bringt dann eigentlich auch für einen
838 selber auch dementsprechend ein bisschen Ruhe und sicherlich für die Anderen auch
839 A. Z.: mhm
- 840 Niklas: also vom Typ her (,) so wie sie mich jetzt kennen (,) so war ich vor fünf Jahren nicht
841 also äh ja
842 A. Z.: mhm
- 843 Niklas: ja (,) das war dann schon eher ein bisschen chaotisch na
844 A. Z.: mhm
- 845 Niklas: das ist auch wieder ein Lernprozess (Pause) aber ganz irgendwo rastlos irgendwo sein
846 (,) also äh .. wäre für mich wahnsinnig schwer .. also auch wenn es sich vom
847 Gesundheitlichen irgendwie was anderes tut .. irgendwas anderes muss es dann geben
848 A. Z.: mhm
- 849 Niklas: also irgendwas akzeptieren dass irgendetwas gar nicht mehr funktioniert habe ich ein
850 Riesenproblem
851 A. Z.: mhm
- 852 Niklas: das ist auch äh äh von der Auswahl her was ich jetzt dann mache ... ähm .. das Angebot
853 war eben da (,) von der BFW ähm dass die BFW eine hervorragende Einrichtung ist (,) mit dem was sie auch bietet (,) also .. ich würde sagen (,) der wo in den Genuss kommt
854 (,) der sollte das normal zu schätzen wissen .. was ich ein bisschen ein Problem gehabt
855 habe (,) mit dem 39 noch einmal komplett neu anzufangen na
856 A. Z.: mhm
- 857 A. Z.: mhm
- 858 Niklas: wo ich einfach gesehen habe dann auch (,) es gibt jüngere (,) wo auch Probleme haben
859 gesundheitlich .. wo mir da auch sicherlich in einigen Sachen voraus sind .. ob das jetzt
860 vom technischen Verständnis vom PC oder sonstigen Sachen sind .. ähm (Pause) und
861 wo mir da von der Zeit sicherlich voraus sind .. die haben zwar vielleicht (,) vom
862 Beruflichen her oder vom Menschlichen her weniger Erfahrung (,) aber ich habe da
863 einfach einen schlechteren Stellenwert als Neustart her gesehen
864 A. Z.: mhm
- 865 Niklas: und deshalb habe ich mich eigentlich auch für eine äh äh Weiterbildung entschieden (,) weil ich ja eigentlich wirklich gearbeitet habe und auch relativ viel gemacht habe
866 A. Z.: mhm
- 867 A. Z.: mhm
- 868 Niklas: und das war für mich auch eine riesige Alltagslast dass das auch wirklich so
869 funktioniert hat ... also auf dem Weg das dann so zu machen .. also für mich wäre das
870 ein äh (,) wahnsinniger Rückschritt gewesen (,) wenn ich jetzt wirklich von vorne
871 komplett neu anfangen müssen haben
872 A. Z.: mhm (,) einen neuen Beruf
- 873 Niklas: ja
874 A. Z.: erlernen
- 875 Niklas: mhm .. also nicht bloß von dem her dass ich dann eine Ausbildung mache (,) weil äh
876 die BFW ist eigentlich irgendwo ein geschützter Bereich (,) ich halte mich jetzt zwei
877 Jahre im BFW auf (,) und aber äh die Sachen draußen gehen irgendwo (..), (...) wäre in
878 zwei Jahren eigentlich alles vorbei .. also so habe ich das eben für mich empfunden na
879 A. Z.: mhm
- 880 Niklas: mir ist eigentlich wichtiger (,) dass ich die Möglichkeit habe (,) dass ich nachher
881 irgendwo äh den Start draußen (,) und den Anschluss draußen nicht verliere na
882 A. Z.: mhm
- 883 Niklas: und das Risiko habe ich für mich eben (,) gesehen was Neues (,) komplett anderes zu
884 lernen (,) tue mich ja schwer mit dem Lernen und weil das ja schon immer mein
885 Problem war (Lachen)
886 A. Z.: (Lachen)
- 887 Niklas: im Alter auch .. äh die Konkurrenz (,) die Jüngeren
888 A. Z.: mhm

- 889 Niklas: und eben ... das herzugeben was ich eigentlich bis jetzt in meinem Leben gelernt habe
890 na .. oder gemacht habe (,) ob das beruflich war oder oder die Erfahrung (,) wo man da
891 einfach hat .. dies irgendwo äh wirklich in die Schublade zu stecken und nie mehr
892 aufmachen na
- 893 A. Z.: mhm
- 894 Niklas: also das (Pause) ja und ich hoffe dass es von dem her auch der richtige Entschluss war
895 .. für mich selber her (,) bin ich eigentlich davon überzeugt (,) und abhängig ist es halt
896 von dem (,) schaffe ich es (,) wie schaffe ich es und (,) klappt das dann eigentlich mit
897 dem Job na
- 898 A. .: mhm
- 899 Niklas: also das weiß ich jetzt auch noch nicht
- 900 A. Z.: mhm .. und umsetzen [können in einem (,) ganz realen Arbeitsplatz
901 Niklas: ja
902 von der Einstellung her ist es für mich äh ... stand es für mich fest (,) dass das geht (,) und funktioniert
- 904 A. Z.: mhm
- 905 Niklas: also dass was ich so kann (,) das kann ich sowieso .. ähm .. wie gesagt (,) sollte
906 irgendwas anderes kommen weiß ich nicht na
- 907 A. Z.: mhm
- 908 Niklas: ja also von dem her äh denke ich äh .. also die Art (,) dass es gerade die die
909 Berufsförderleute gibt (,) habe ich zum Beispiel früher gar nicht gewusst dass es so
910 was überhaupt gibt
- 911 A. Z.: mhm
- 912 Niklas: ich habe da damals die Einladung bekommen (,) die war in München oben .. das habe
913 ich mir nie können vorstellen na .. also von dem her äh ... für mich war das ein
914 Phänomen (,) dass jetzt da eine Einrichtung da ist und Personen da sind (Räuspern) wo
915 sich eigentlich mit dem Problem (,) oder mit der Situation beschäftigen na .. also es
916 macht sich jemand stark für einen
- 917 A. Z.: mhm
- 918 Niklas: das hab ich überhaupt nicht gewusst dass es so was überhaupt noch gibt
- 919 A. Z.: mhm
- 920 Niklas: weil an solche Sachen habe ich eigentlich schon lange den Glauben verloren gehabt (,) ob jetzt das jetzt äh äh ... so Beziehungen waren im Freundeskreis oder so .. im
921 Grunde genommen
- 922 A. Z.: mhm
- 924 Niklas: ich sage einmal in meinem ganzen Leben sieht es eigentlich so aus (,) wenn man
925 wirklich jemanden braucht dann ist halt niemand da na
- 926 A. Z.: mhm
- 927 Niklas: und habe das zum Teil dann auch gelebt (Pause) habe gesagt gut okay dann äh äh ich
928 setze mich für andere ein (,) bis zu einem gewissen Rahmen (,) habe dann auch
929 gewisse Enttäuschungen erlebt (,) wenn man jemanden gebraucht hat dann war
930 niemand da .. dann lass ich das .. und das ist eben eine Erfahrung die sich im
931 Krankheitsbild entwickelt hat (,) und solche Sachen haben mich dann wieder darauf
932 gebracht ja gut ... man darf eben doch nicht alles irgendwo (,) so negativ sehen na
- 933 A. Z.: mhm
- 934 Niklas: der eine mag es vielleicht als störend sehen (,) oder als aufdringlich oder so (,) aber
935 dass einfach die Situation da ist ähm .. Unterstützung zu bekommen .. und dass
936 eigentlich äh äh .. ja das ist in der Gesellschaft einfach zu wenig bekannt finde ich
- 937 A. Z.: mhm
- 938 Niklas: solche Sachen (,) genauso was das Lernen oder so betrifft .. eigentlich äh äh die
939 Sachen gehören eigentlich normalerweise an die Öffentlichkeit na (Pause) von dem her
940 (,) das ist eigentlich eine absolut gute Sache na .. und das Problem ist jetzt (,) es ist
941 vom Geld abhängig (,) dass es so was vielleicht irgendwann nicht mehr gibt
- 942 A. Z.: mhm
- 943 Niklas: und von dem her bin ich eigentlich recht froh dass ich (,) in Anführungszeichen (,) das
944 Glück noch habe

- 945 A. Z.: mhm
- 946 Niklas: oder jetzt jetzt eben habe (,) das nutzen zu können na
- 947 A. Z.: mhm
- 948 Niklas: gut was kommt das wissen wir alle nicht ... ja und das sind auch so Sachen die man erst
949 mal lernen muss na
- 950 A. Z.: mhm
- 951 Niklas: ja und von dem her .. also für mich ist der größte Lernprozess ist eigentlich .. äh .. was
952 ich höre und was ich sehe (,) also von dem her lerne ich am meisten
- 953 A. Z.: mhm
- 954 Niklas: da (,) gibt es viele viele Sachen wo ich (Pause) mir wirklich zuerst anschauen muss (,) oder anhören muss (,) bevor ich meine Entscheidung treffen kann .. also von dem her
- 956 A. Z.: mhm
- 957 Niklas: das ist auch äh (Pause) vom Lernen her wie zum Beispiel bei mir ich lerne nicht so viel
958 von der ... es gibt dann immer wieder Wege wo ich da sage (,) das mache ich so das
959 funktioniert
- 960 A. Z.: mhm
- 961 Niklas: und äh äh ich kann da aber nie eine Struktur abzeichnen für mich selber
- 962 A. Z.: mhm
- 963 Niklas: komischerweise ich weiß es nicht (,) also ich muss mir da wirklich fünf Sachen
964 anschauen und dann fünf Sachen probieren und dann sind die fünf Sachen vielleicht
965 auch nicht dabei und selber dann äh .. einen Mischmasch machen na
- 966 A. Z.: mhm
- 967 Niklas: ja (Pause) und den Rest weiß ich nicht (Lachen)
- 968 A. Z.: müssen sie ausprobieren ja .. ist es jetzt für sie (,) Herr A. (,) dass sie jetzt auch von
969 ihrer Familie getrennt sind (,) jetzt $\left[\begin{array}{l} 1 \frac{1}{2} \text{ 2 Jahre} \\ \text{das ist ein Problem ja} \end{array} \right.$
- 970 Niklas:
- 971 A. Z.: und weswegen
- 972 Niklas: mhm (,) schon ein bisschen ein Problem
- 973 A. Z.: mhm und wie gehen sie damit um (,) wie erfahren sie das .. und auch wie geht es ihrer
974 Familie
- 975 Niklas: ähm (Pause) also für mich war es jetzt einmal das Problem das zu entscheiden weg zu
976 sein na
- 977 A. Z.: mhm
- 978 Niklas: einfach .. jetzt mit dem vorher bin ich jetzt seit 2 ½ Jahren weg ... (Seufzen) war dann
979 eben die Entscheidung was mache ich (Pause) zum Teil viele andere Sachen aufgeben
980 (,) was dann einfach auch äh äh Familie und sonstige Sachen auch betrifft (Pause) und
981 .. dann habe ich mich aber dafür entschieden dass es so nicht sein darf da war der (..),
982 (...) einfach zu groß na .. wenn da (..), (...) ähm von mir selber aus .. klar das zu Hause
983 fehlt ... sicherlich .. durch dass das eine kleine Tochter auch noch da ist (,) und
984 natürlich immer nach dem Papa schreit
- 985 A. Z.: (Lachen)
- 986 Niklas: egal wann (,) Hauptsache der Papa ist in der Nähe
- 987 A. Z.: (Lachen)
- 988 Niklas: das fehlt .. die ganze Familie fehlt auch .. ähm(,) ich denke aber (,) dass es mir
989 wahrscheinlich in Anführungszeichen besser geht als meiner Frau ... weil ich bin
990 eigentlich da (,) ich weiß ich habe äh morgens aufzustehen (,) ich habe meinen
991 Unterricht zu machen (räuspern) habe dementsprechend meinen Stoff durchzubringen
992 oder will den Stoff so durchbringen und will was tun und was machen und dann habe
993 ich eigentlich einen (,) einen vorgegebenen (,) geregelten (,) Tagesablauf zumindest
994 einmal bis 16 Uhr
- 995 A. Z.: mhm
- 996 Niklas: und äh äh durch das dass ich sonst auch noch was tue und lerne dann weiß ich auf
997 jeden Fall der Tag ist einfach gelaufen es ist schon 22 Uhr und (,) dann ist der Tag für
998 mich eigentlich rum na (räuspern) .. meine Frau hat da wahrscheinlich schon eher (,) nein
999 sie hat (,) nicht wahrscheinlich (,) sie hat dann schon eher ein Problem
- 1000 A. Z.: mhm

- 1001 Niklas: weil sie ist echt alleine na
1002 A. Z.: mhm
1003 Niklas: sie hat den Haushalt alleine zu bewältigen
1004 A. Z.: mhm
1005 Niklas: alles andere kommt auch (,) mit den Kindern auch (,) ob das jetzt Probleme sind oder
1006 sonstige Sachen (,) von den ganzen Arbeiten her auch na (,) und dann nervt sie der
1007 Gedanke auch (,) ja er kommt jetzt eben erst wieder am Wochenende heim (,) und gibt
1008 es dann dementsprechend die Tränen und ja das ist schon auch eine harte Zeit na
1009 A. Z.: mhm
1010 Niklas: wir haben auch schon gesagt also (Seufzen) .. wenn es zu sehr weh tut .. dann müssen
1011 wir halt nach einer Lösung schauen na ... aber .. im Vordergrund ist (,) dass wir
1012 schauen dass das irgendwie funktioniert
1013 A. Z.: mhm
1014 Niklas: (Räuspern)
1015 A. Z.: mhm
1016 Niklas: und äh ... kann ich jetzt nicht sagen wie sich das entwickeln wird (Pause) (..), (...) das
1017 ist einfach eine neue Situation ... also (Pause) schwierig ist es schon vielleicht von
1018 dem alleine her (,) also die ersten 2 3 Kinder (,) hat meine Frau so gut wie alleine
1019 erzogen na .. so aufgezogen kann man sagen ... ich bin eigentlich äh äh .. ich war zwar
1020 zu Hause jeden Tag (,) aber eben eigentlich doch nicht ... und irgendwann einmal ist
1021 eben einmal die Phase gekommen wo man doch irgendwie gekämpft hat und jetzt ist
1022 irgendwie halt wieder so ein Schnitt da
1023 A. Z.: mhm
1024 Niklas: aber jetzt halt dann so (,) dass die Entfernung da ist und dass man nicht einmal äh äh
1025 am Tag jetzt 4 5 Sätze miteinander sprechen kann .. jetzt am Telefon schon aber halt
1026 einfach nicht mehr so
1027 A. Z.: mhm ja
1028 Niklas: also es sind schon dementsprechende Schwierigkeiten auch na
1029 A. Z.: mhm
1030 Niklas: jetzt von der Empfindung her (,) ja (,) also ich denke einmal (,) ich tue mich gerade
1031 momentan noch leichter
1032 A. Z.: mhm mhm
1033 Niklas: wie es dann nachher ausschaut weiß man nicht na .. für meine Frau dann etwas äh ..
1034 leichter oder besser oder schlechter .. keine Ahnung .. also (Pause) müssen wir dann
1035 wahrscheinlich einfach abwarten
1036 A. Z.: mhm
1037 Niklas: wenn es dann irgendwelche Schritte gibt (,) oder Entscheidungen zu treffen gibt ..
1038 keine Ahnung (,) kann ich nicht sagen na
1039 A. Z.: mhm ja weiß man nicht was die Zukunft bringt ... mhm
1040 Niklas: nein
1041 auf der anderen Seite ist es so äh so wie es (,) ausgesehen hat und ausgeschaut hat äh
1042 äh ..dass ich in das Alte nicht mehr zurück kann (,) und zurück darf und nicht mehr
1043 zurück soll .. wäre ja auch ein Riesenschritt gewesen in eine Richtung (,) in eine
1044 Richtung die mir auch nicht bekannt gewesen wäre (Pause) und eben äh ja gut und das
1045 Recht nehme ich mir einfach raus und entsprechend der sozialen Stellung auch na .. wo
1046 man sich irgendwo erarbeitet hat
1047 A. Z.: mhm
1048 Niklas: also ich bin jetzt nicht derjenige der sich nicht einschränken kann oder nicht
1049 einschränken will .. aber ich finde die Frage stellt sich halt immer was der Mensch
1050 alles macht
1051 A. Z.: mhm (,) mhm
1052 Niklas: und wenn ich jetzt gesagt hätte äh äh .. ich gehe den vielleicht einfacheren Weg und
1053 mache die Ausbildung bei BFW oder mache eine andere Tätigkeit ähm (Pause) andere
1054 Tätigkeit (,) ja .. wenn es nichts mit dem zu tun gehabt hätte (,) was ich vorher gemacht
1055 habe (tiefes Luftholen) .. wäre für mich nicht so toll gewesen
1056 A. Z.: mhm

- 1057 Niklas: dann eben der Aspekt äh äh .. ich habe eigentlich eigentlich eine Fachausbildung (,)
 1058 gemacht und dann in dem Beruf gearbeitet habe .. lange gearbeitet und gutes Geld
 1059 verdient (,) ein sehr gutes Geld verdient .. und wenn ich jetzt dann sage ich mache äh
 1060 eine Halbtagsarbeit oder (,) in Anführungszeichen (,) eine minderwertigere Arbeit ..
 1061 dann steht das Finanzielle wieder in der Frage
 1062 A. Z.: mhm
 1063 Niklas: und das Zusammenspiel eben äh .. wenn man das was man sich erarbeitet hat
 1064 irgendwie aufgeben (,) oder sogar vielleicht ganz aufgeben ... zumindest jetzt in der
 1065 Phase schon
 1066 A. Z.: mhm
 1067 Niklas: und darauf einen Mittelweg einzugehen mit dem Hintergrund dass man irgendwas
 1068 bekommt ... also und das waren so Gedanken wo man nicht gewusst hat .. äh äh .. was
 1069 soll man machen na
 1070 A. Z.: ja das verstehe ich
 1071 Niklas: und ähm .. für mich war das eigentlich von vornherein klar (,) gerade bei der
 1072 Arbeitsförderung und Berufsfindung äh .. ich muss was finden wo ich einen gewissen
 1073 Vorteil habe einfach was ich schon gemacht habe und wo ich schon Sachen weiß
 1074 A. Z.: mhm .. mhm
 1075 Niklas: und äh .. ich habe mich dafür dann auch an für sich gegen die Angebote entschieden na
 1076 A. Z.: mhm
 1077 Niklas: was sicherlich auch nicht einfach ist
 1078 A. Z.: mhm
 1079 Niklas: und vor allem dann äh ... naja .. das .. den Leuten beizubringen ... es ist halt einfach so
 1080 .. die Struktur wo man dann bemessen wird .. erstens mal ist es dann wahrscheinlich äh
 1081 eine Studie .. wo dann eben aus irgendwelchen Zahlen heraus (,) Erfahrungswerte
 1082 genommen werden
 1083 A. Z.: mhm
 1084 Niklas: soll sich wahrscheinlich orientieren nehme ich an
 1085 A. Z.: mhm
 1086 Niklas: und das war dann eben auch für mich wirklich eine harte Zeit zu erfahren zu erfahren
 1087 müssen ähm (Pause) dass zu mir jemand konkret sagt nein na .. also ob das jetzt der
 1088 Arzt ist nein
 1089 A. Z.: aha
 1090 Niklas: oder dann äh ... gut von dem Fachgerede das (,) das war eigentlich alles okay (,) aber
 1091 dann einfach zu sagen nein sie machen das nicht mehr .. also so diskussionslos na ...
 1092 und dann halt eben wieder ... einen gewissen äh äh ... Dickkopf zu haben (,) und sich
 1093 sicher sein .. ich bin mir sicher dass das andere richtig für mich ist
 1094 A. Z.: mhm
 1095 Niklas: und das ist äh .. also .. das ist einfach (,) das war für mich kein bequemer Weg na ..
 1096 also das war für mich ein äh äh ein anstrengender Weg (,) zuerst mal .. war es
 1097 psychisch anstrengend .. dann nach dem was man alles nachschauen muss und machen
 1098 muss und äh eigentlich ein großes Potential an Angst auch (,) weil man einfach nicht
 1099 weiß wer bin ich jetzt was will ich jetzt wo will ich hin was was habe ich zu erwarten
 1100 habe ich etwas zu erwarten habe ich nichts zu erwarten (,) die Erwartungen an einen
 1101 selber auch na ... und von dem her ähm (Pause) ich behaupte einmal ich habe mich für
 1102 das Richtige entschieden
 1103 A. Z.: mhm
 1104 Niklas: wissen tun wir es nie
 1105 A. Z.: mhm
 1106 Niklas: das war mir eigentlich schon wichtig dass es so ist und (,) dass ich das dann so mache
 1107 A. Z.: mhm
 1108 Niklas: und (,) und dass es hier jetzt auch funktioniert und äh .. das wird außen funktionieren
 1109 ... also ich werde da den Einsatz bringen .. ja klar ich werde mich sicher nicht nicht
 1110 leicht tun wie viele andere (,) wo einfach sagen sie lesen es durch und dann weiß ich
 1111 das.. das weiß ich dann aber wenn es auf mich zukommt und ja
 1112 A. Z.: mhm

- 1113 Niklas: ja .. und .. nachher wird sich dann sehen was sich dann ergibt na
 1114 A. Z.: mhm
 1115 Niklas: ich hab dann dementsprechend eine Vorstellung auch (,) ich denke auch dass das oder
 1116 ich behaupte fast (,) dass das wahrscheinlich auch ein Vorteil ist wenn einer seine
 1117 Vorteile oder seine Ziele irgendwo vor Augen hat (,) dass das schon irgendwo auch mit
 1118 eine Rolle spielt und wahrscheinlich auch eine Rolle spielen sollte und muss na ... also
 1119 ich sehe das auch hier jetzt wie viele äh äh einen Riesenkampf mit sich selber haben
 1120 und äh andere zum Teil ja ... ihre Zeit absitzen na
 1121 A. Z.: mhm
 1122 Niklas: ich weiß jetzt nicht ob ich das sagen darf (Lachen)
 1123 A. Z.: (Lachen) ja sie dürfen alles sagen
 1124 Niklas: (Lachen) ja
 1125 A. Z.: natürlich
 1126 Niklas: gut ich denke aber das ist sicher auch ... eine Sache vom Standpunkt her .. oder
 1127 vielleicht auch eine Erfahrungssache (Pause) und von dem her ja sage ich mal (,) ist
 1128 jeder für sich selbst verantwortlich
 1129 A. Z.: mhm (,) mhm
 1130 Niklas: jeder der dementsprechend Unterstützung bekommt .. äh .. sollte das auch nutzen na
 1131 A. Z.: mhm (,) ja
 1132 Niklas: und da ist es mittlerweile auch so äh äh auch eine negative Unterstützung ist eine
 1133 Unterstützung ... es kommt nur darauf an was man daraus macht na .. dem einen bringt
 1134 es was dem anderen bringt es nichts
 1135 A. Z.: mhm (,) was wäre denn so eine negative Unterstützung
 1136 Niklas: ha negative Unterstützung ist äh äh wenn jetzt (,) äh die Frau Schmidt zu mir sagt Herr
 1137 A. das ist Blödsinn was sie machen
 1138 A. Z.: aha (,) ah ja
 1139 Niklas: also äh äh (Pause) das zeigt mir auf dass ich das (,) nicht nicht mache oder ist anders
 1140 wenn sie sagt das haben sie falsch gemacht (,) wenn sie es falsch machen müssen sie es
 1141 richtig machen .. aber wenn sie sagt das ist ja Blödsinn was sie machen (,) dann ist das
 1142 eigentlich ein Hinweis dass es äh äh keinen Sinn macht
 1143 A. Z.: mhm
 1144 Niklas: was ich mache na
 1145 A. Z.: mhm mhm
 1146 Niklas: ja gut man mag das dann vielleicht einmal äh negativ auffassen (,) und denken was will
 1147 man mir jetzt eigentlich sagen (,) aber irgendwas wird schon dahinter stecken na ... und
 1148 ich denke wenn man die Sachen einfach ein bisschen deutet dann wird man schon
 1149 irgendwie äh .. auf die Lösungen kommen na .. also egal jetzt in welchem Sinn
 1150 A. Z.: ja
 1151 Niklas: und äh äh (Pause) ja .. negative Sachen müssen ja (,) definitiv eigentlich keine
 1152 negativen Aussagen sein na ... das ist ja eigentlich nichts anderes als äh äh eine
 1153 Meinungsverschiedenheit
 1154 A. Z.: mhm
 1155 Niklas: was dann wirklich recht ist oder schlecht ist oder gut ist (,) ist ja auch für jeden anders
 1156 .. aber ich denke da kann man dann trotzdem irgendwo etwas daraus sehen oder daraus
 1157 lesen na ... und die Sachen (,) ich finde das eigentlich auch ganz wichtig dass man
 1158 damit umgeht und damit umgehen kann
 1159 A. Z.: mhm
 1160 Niklas: wenn äh (,) gerade wenn es jetzt um die Frage geht etwas Neues zu machen .. ich
 1161 denke einmal ich werde wahrscheinlich (,) oder viele andere oder eigentlich alle
 1162 werden damit jeden Tag konfrontiert na ... also was zu machen und das richtig zu
 1163 machen
 1164 A. Z.: mhm
 1165 Niklas: und das nicht richtig machen ich denke einmal dass das wahrscheinlich äh äh von der
 1166 Erfahrung her ... ähm .. eher das ist was in einem selber hängt wie das was ein anderer
 1167 erkennt na ... das ist eben das Problem auf irgendwas aufmerksam zu werden oder
 1168 aufmerksam gemacht zu werden (,) wo vielleicht nicht so richtig ist (,) wo ich selber

- 1169 vielleicht gar nicht merkt .. wo mir eigentlich so äh ... jahrelang .. bekannt ist (,) oder
 1170 für mich war das immer richtig und okay und im Grunde genommen ist es vielleicht
 1171 absolut falsch na
- 1172 A. Z.: mhm
- 1173 Niklas: also das meine ich mit der [negativen und der positiven Seite na
 1174 A. Z.: mhm (,) mhm ja
- 1175 Niklas: und ich denke damit hat auch Jeder jeden Tag zu tun (,) ob das jetzt gerade mit dem
 1176 Lernen zu tun hat oder äh mit sonstigen Sachen (,) ich denke einmal das gehört zum
 1177 Leben einfach dazu na .. also das ist eine Entwicklung und ein Lernprozess und äh ...
 1178 ich glaube viele Sachen kann man irgendwo (,) ein bisschen umformen oder auf
 1179 andere Sachen projizieren oder handhaben .. ich denke mal wenn man solche Sachen
 1180 macht dann ... setzte ich auch voraus dass die meisten Sachen auch funktionieren
- 1181 A. Z.: mhm ja
- 1182 Niklas: ja
- 1183 A. Z.: ja
- 1184 Niklas: (Lachen)
- 1185 A. Z.: haben sie sonst noch (,) eine Geschichte aus ihrem Leben
- 1186 Niklas: äh Geschichten
- 1187 A. Z.: (Lachen)
- 1188 Niklas: Geschichten gibt es sicherlich viele
- 1189 A. Z.: (Lachen)
- 1190 Niklas: Geschichten gibt es sicherlich genug gut ... gut ich weiß jetzt nicht ob das so arg
 1191 relevant ist ähm (Pause) familienmäßig (,) ich habe eine Schwester .. wir sind schon eh
 1192 und je relativ selbstständig erzogen worden (Pause) ähm (Pause) mittlerweile sind
 1193 meine Eltern (,) geschieden (Pause) ja in der Familie gab es genauso Höhen und Tiefen
 1194 (,) was in dieser Zeit vielleicht auch nicht immer so schön war
- 1195 A. Z.: mhm (,) wenn man das selbst als Kind das dann so (,) sieht
- 1196 Niklas: ja wenn man die Familienprobleme so gesehen hat na
- 1197 A. Z.: mhm
- 1198 Niklas: also es hat schon auch Zoff gegeben
- 1199 A. Z.: mhm
- 1200 Niklas: diese Sachen waren dann sicherlich nicht so schön (Pause) ja (Pause) ansonsten
 1201 Spektakuläres äh äh
- 1202 A. Z.: wenn sie da jetzt so diesen Familienzoff (,) so zurückerinnern (,) wo sie sagen (,) das
 1203 war dann nicht so schön (,) wie kann ich mir das vorstellen können sie mir das so ein
 1204 bisschen (,) [erzählen
- 1205 Niklas: [ja gut da hat es dementsprechend Streitereien unter den Eltern gegeben
- 1206 A. Z.: mhm
- 1207 Niklas: ich war dann sicher derjenige der sich dann zurückgezogen hat (,) oder aus dem Staub
 1208 gemacht hat
- 1209 A. Z.: mhm
- 1210 Niklas: ich wollte das gar nicht
- 1211 A. Z.: mhm
- 1212 Niklas: also auch gar nicht so mitbekommen oder so
- 1213 A. Z.: mhm
- 1214 Niklas: ja das war dann eigentlich schon ein bisschen ein Problem na
- 1215 A. Z.: und worüber waren sie sich dann so uneinig .. worüber haben sie sich dann so
 1216 gestritten die Eltern
- 1217 Niklas: ach ja sicher über alles Mögliche
- 1218 A. Z.: mhm
- 1219 Niklas: also .. gut ich meine von dem her (,) ich weiß das vielleicht im Detail alles gar nicht
 1220 mehr so
- 1221 A. Z.: mhm
- 1222 Niklas: weil äh .. ja wie gesagt (,) wenn da dicke Luft war habe ich mich aus dem Staub
 1223 gemacht
- 1224 A. Z.: mhm

- 1225 Niklas: also ich hab das nie so gewollt na
1226 A. Z.: mhm
1227 Niklas: von dem her .. ja gut als Kind (,) man hat das dementsprechend gemerkt (,) da war
1228 dementsprechend eine Spannung da und äh äh eine gedrückte Stimmung ja und dann
1229 hat man mitbekommen ja jetzt fetzen sie sich oder so na ... ich habe mich dann
1230 irgendwo verdrückt .. dann eben äh hat es eben so Phasen gegeben oder so eine Zeit wo
1231 das dann eben so in der Luft gewesen ist na .. dann hat sich das wieder beruhigt und
1232 A. Z.: mhm
1233 Niklas: ja aber es war schon .. also so Phasen waren schon immer wieder da na
1234 A. Z.: mhm (,) was hat ihre Schwester dann gemacht (,) wenn sie gegangen sind (,) was hat
1235 ihre Schwester gemacht
1236 Niklas: ähm (Pause) gut meine Schwester hat das eigentlich in dem Sinn dann wahrscheinlich
1237 eher mitbekommen (,) weil sie dann äh äh ... ja .. in der Nähe geblieben ist (,)
1238 vielleicht sogar auch auf Konfrontation gegangen ist .. sie ist ein bisschen älter wie ich
1239 A. Z.: mhm
1240 Niklas: wo das dann wahrscheinlich äh äh detaillierter erfahren hat na
1241 A. Z.: mhm
1242 Niklas: also detaillierter erfahren weil sie eben ... da war (Pause) zum Teil eben weil sie älter
1243 war weil sie es ja vielleicht anders gesehen hat wie ich (Räuspern) und weil sie halt
1244 einfach nicht die Flucht ergriffen hat na
1245 A. Z.: mhm mhm
1246 Niklas: also sie ist eben da geblieben und ich habe mich irgendwo verkrümelt
1247 A. Z.: mhm
1248 Niklas: ja (Pause) gut und von der Situation her äh .. also die Streitereien haben sie eigentlich
1249 jahrelang gehabt
1250 A. Z.: mhm
1251 Niklas: also das war immer wieder na
1252 A. Z.: mhm
1253 Niklas: und komischerweise wo im Grunde genommen dann äh äh die Kinder außer Haus
1254 waren (,) da sind sie dann auch auseinander gegangen
1255 A. Z.: mhm
1256 Niklas: was ich eigentlich so nicht verstanden habe aber wahrscheinlich äh (Pause) haben sie
1257 die Kinder im Vordergrund gesehen na .. ob jetzt das positiv oder negativ war weiß ich
1258 nicht (,) aber da danach hat es halt den Bruch gegeben na
1259 A. Z.: mhm
1260 Niklas: also meine Schwester ist zuerst weg und ich bin dann auch gegangen und dann sind sie
1261 auseinander gegangen
1262 A. Z.: mhm
1263 Niklas: ja (Pause) und so äh ja (Pause) aus der Folge heraus (,) ich habe zu meiner Mutter habe
1264 ich noch Kontakt (,) meinen Vater sehe ich weniger ... gut was da vielleicht ein
1265 bisschen schwierig ist also bei meiner Schwester ist es gerade anders herum die hat
1266 mehr Kontakt zu meinem Vater
1267 A. Z.: mhm
1268 Niklas: ja wobei äh (Pause) also so das Bruder Schwester Verhältnis ist bei uns eigentlich ...
1269 von dem her schon eh und je äh .. äh schön gewesen und toll gewesen und hat schon
1270 immer funktioniert irgendwie .. funktioniert auch heute noch so .. einfach dass es
1271 irgendwie in eine Richtung gegangen ist
1272 A. Z.: mhm
1273 Niklas: weiß nicht mit was es zu tun hat .. hat sich einfach so entwickelt (Pause) ja und dann
1274 eben .. die Lebensgeschichte von mir na
1275 A. Z.: mhm
1276 Niklas: ja (Pause) und dann gerade äh ... die Zeit nach dem wo ich meine Ausbildung
1277 begonnen habe ... ab da bin ich eigentlich auf meinen eigenen Füßen gestanden
1278 (Pause) von dem her ... ab da hab ich müssen schon immer (..), (...)
1279 A. Z.: mhm
1280 Niklas: ich habe dann ja damals Geld verdient

- 1281 A. Z.: mhm
- 1282 Niklas: und damals haben die Lehrlinge auch noch ein schönes Geld verdient
- 1283 A. Z.: mhm
- 1284 Niklas: und ich habe da können auch äh ... ja .. es hat gereicht na
- 1285 A. Z.: mhm
- 1286 Niklas: und ab da war dann war dann eben auch die Verantwortung für jeden selber
- 1287 A. Z.: mhm (,) und haben sie dann auch eine Wohnung gehabt (,) und sind zu Hause
- 1288 ausgezogen oder
- 1289 Niklas: ja gut ich bin mit 14 aus der Schule gekommen
- 1290 A. Z.: ah ja
- 1291 Niklas: 15 16 17 noch nicht .. also am Ende von meiner Ausbildung äh bin ich dann
- 1292 ausgezogen
- 1293 A. Z.: mhm
- 1294 Niklas: also ab da war dann an und für sich äh äh .. das Thema Familie an sich ... so eigentlich
- 1295 äh äh ... wie soll ich sagen .. nicht erledigt aber ab da (,) hat dann jeder so nach sich
- 1296 selber geschaut na
- 1297 A. Z.: mhm
- 1298 Niklas: von dem her ich denke da habe ich schon relativ jung dementsprechend eine
- 1299 Entwicklung gemacht na
- 1300 A. Z.: mhm
- 1301 Niklas: das ist äh ja ich habe festgestellt (,) ja das hört sich so altklug an aber wenn man so
- 1302 viele Junge sieht hier (,) auf was sie sich so verlassen na
- 1303 A. Z.: (Lachen)
- 1304 Niklas: anstatt auf sich selber (,) gehen schon viele einen einfacheren Weg na
- 1305 A. Z.: mhm
- 1306 Niklas: was ich aber von dem her nicht schlecht finde .. also so im Nachhinein äh bin ich schon
- 1307 recht froh dass das bei mir so gelaufen ist (Pause) sind so Sachen nicht so einfach
- 1308 gegangen .. aber äh habe ich dann dementsprechende Erfahrungen machen können
- 1309 A. Z.: mhm mhm ja
- 1310 Niklas: und ich denke äh die Erfahrung zu machen ist wahrscheinlich mehr wert als alles
- 1311 andere ... wie gesagt (,) viele viele Sachen lassen sich verlagern auf viele andere
- 1312 Sachen
- 1313 A. Z.: mhm
- 1314 Niklas: ja .. so ist das
- 1315 A. Z.: mhm .. wollen sie sonst noch etwas erzählen
- 1316 Niklas: was soll ich sonst erzählen
- 1317 A. Z.: oder
- 1318 Niklas: ähm .. ich habe mittlerweile zum Beispiel im Haus bei mir jetzt auch meine
- 1319 Großmutter drinnen
- 1320 A. Z.: aha
- 1321 Niklas: ich weiß jetzt nicht ob sie damit was anfangen können (Lachen)
- 1322 A. Z.: aha
- 1323 Niklas: also meine Schwester ist relativ jung außer Haus gegangen (,) ich bin relativ jung außer
- 1324 Haus gegangen .. sie hat ihren Weg gemacht sprich Familie Haus und alles was man so
- 1325 an Wünschen und Vorstellungen hat (,) ich habe das im Grunde so ähnlich gemacht
- 1326 ähm .. gut die Großmutter hat irgendwo gewohnt ... ich hab dann nach ihr geschaut
- 1327 auch und so Ausflüge gemacht wo sie dementsprechend noch rüstig war .. irgendwann
- 1328 war es dann nicht mehr so toll dann haben wir gesagt gut äh da wo wir wohnen (,)
- 1329 meine Oma ist ein paar Kilometer weg geboren und aufgewachsen
- 1330 A. Z.: mhm
- 1331 Niklas: wir haben dann gesagt wir schauen dass sie irgendwo in die Nähe kommt dass einfach
- 1332 äh äh ... es ist ja schon einmal das Problem von Generationen und das dann über zwei
- 1333 Generationen gleich (,) also schon schon mal der Anspruch vom Alter her na .. wir
- 1334 haben gesagt gut wir schauen dass sie in die Nähe kommt wo sie vielleicht noch einen
- 1335 Teil Familie hat in dem Alter (,) dass sie da bisschen Kontakt hat na .. das haben wir
- 1336 dann auch dementsprechend gemacht (,) sie hat eine Wohnung gefunden (,) dort dann

- 1337 gewohnt ähm .. dementsprechend .. sie ist 86 (,) 87 dann fangen irgendwann im Alter
 1338 äh die Gebrechen an also
- 1339 A. Z.: mhm
- 1340 Niklas: man hat müssen nach ihr schauen hat aber nicht gewusst ist sie noch da oder ist sie
 1341 nicht da ... wenn sie nicht ans Telefon geht oder die Tür nicht aufmacht
- 1342 A. Z.: mhm mhm
- 1343 Niklas: das haben dann eigentlich meine Schwester und ich gemacht
- 1344 A. Z.: mhm
- 1345 Niklas: dann haben wir uns halt irgendwann einmal dafür entschieden äh die Oma nehmen wir
 1346 ins Haus weil wir eben von der Größe her das Haus gehabt haben und von der
 1347 Wohnung auch gehabt haben und (,) dann hat sich halt so herauskristallisiert vermieten
 1348 wir es oder nehmen wir die Oma ins Haus na ... ja (,) und jetzt haben wir eben die
 1349 Oma im Haus .. ist vielleicht jetzt in der Phase in der meine Frau alleine zu Hause ist
 1350 auch ein bisschen ein größeres Problem für sie na (,) weil ich habe eigentlich der Oma
 1351 relativ viel gemacht .. so die Sachen wo äh .. sie zu erledigen hat und so (,) habe
 1352 eigentlich bis jetzt immer ich gemacht ist ja von meiner Seite aus die Großmutter na
 1353 A. Z.: mhm
- 1354 Niklas: das hat man noch müssen trennen .. ja vielleicht auch mit Bezug auf alles Alte
 1355 (Lachen) was jetzt eigentlich mit mir zu tun hat (,) aber äh das sind vielleicht auch so
 1356 Sachen wie man früher gelebt hat na .. Familie und Zusammenhalt im Vordergrund ..
 1357 äh .. Kinder sind Ehrenlasten (,) Alte sind Ehrenlasten und ... gut ich mag da vielleicht
 1358 ein bisschen eine Meise haben aber (Pause) ja
- 1359 A. Z.: mhm
- 1360 Niklas: ich habe mich da vielleicht ein bisschen in eine Richtung entwickelt (,) dass ich da ein
 1361 bisschen mehr Rückhalt oder (,) Zufriedenheit darinnen sehe dass man da vielleicht
 1362 etwas macht in der Richtung na (Pause) ja
- 1363 A. Z.: ist das jetzt die (,) die Mutter
- 1364 Niklas: ihrer Mutter oder
die Mutter meiner Mutter mhm
- 1365 A. Z.: ah ja mhm
- 1366 Niklas: ja und das bringt halt auch so seine Aufgaben mit sich na .. in dem Alter (Lachen)
- 1367 A. Z.: mhm, mhm
- 1368 Niklas: auch nicht immer gut
- 1369 A. Z.: mhm
- 1370 Niklas: wenn man schon vom Alter her dementsprechend äh äh sie ist nicht mehr so gut zu Fuß
 1371 und (,) jetzt fängt wahrscheinlich Alzheimer Demenz fängt es jetzt wahrscheinlich
 1372 gerade im Moment so ein bisschen an na .. aber im Grunde genommen sind das eben
 1373 menschliche Sachen mit denen man sich auch einmal auseinandersetzen muss
- 1374 A. Z.: mhm
- 1375 Niklas: und irgendwo gehört es auch zum Leben dazu
- 1376 A. Z.: mhm ... dann haben sie also eine kleine Tochter zu Hause ... wie alt ist sie
- 1377 Niklas: die ist jetzt sieben geworden im Sommer
- 1378 A. Z.: ja und dann noch die größeren Kinder (,) dann ihre Generation und zum Schluss
ja ja
- 1379 noch die
- 1380 Niklas: ja ja
- 1381 die sind ja alle im Haus
- 1382 A. Z.: alte Oma ah ja mhm
- 1383 Niklas: mhm (Pause) ja
- 1384 A. Z.: ja dann (,) ich weiß nicht (,) wenn sie noch etwas haben sie dürfen alles erzählen (,) ich
 1385 interessiere mich für alles in ihrem Leben aber
- 1386 Niklas: ja gut ich meine äh es gibt sicherlich noch viele Sachen das ist äh .. schwierig ist (,)
 1387 von sich selber zu erzählen (Pause) gut ich hab das jetzt alles irgendwo so (,) so in
 1388 einer Linie erzählt .. es gibt sicherlich noch so eine oder andere Sachen wo wo für sie
 1389 interessant sind wo ich jetzt aber gar nicht so daran denke .. na ich weiß ja nicht
- 1390 A. Z.: mhm mhm
- 1391 Niklas: ja äh
- 1392 A. Z.: für mich ist interessant was für sie interessant ist so rum

- 1393 Niklas: (Lachen) (Pause) ähm von der Geschichte oder was von der Geschichte vielleicht
1394 selber ähm ... waren das so schon die größten Züge was so ist
- 1395 A. Z.: mhm
- 1396 Niklas: ähm ja es gibt sicherlich Geschichten äh äh .. krankheitsbedingt oder solche Sachen na
- 1397 A. Z.: mhm
- 1398 Niklas: also ob das jetzt mit den Kindern zu tun hat
- 1399 A. Z.: mhm
- 1400 Niklas: Kinderkrankheiten äh wo auch gewisse Einschnitte waren
- 1401 A. Z.: mhm
- 1402 Niklas: das ist (,) eigentlich von dem her (Pause) der Gedankenfluss funktioniert bei mir
1403 vielleicht ein bisschen anders äh (Lachen) ... also ich halte mich nicht so arg an den
1404 Sachen fest die vorbei sind na
- 1405 A. Z.: mhm
- 1406 Niklas: so was mal war
- 1407 A. Z.: mhm
- 1408 Niklas: oder was schlecht war oder gut war (,) weil das ist äh (Seufzen) ... mir ist eigentlich
1409 wichtiger oder oder ich sehe das eher was kommt na
- 1410 A. Z.: mhm
- 1411 Niklas: oder ich sehe das nicht oder mich interessiert eigentlich eher was kommt oder was
1412 daraus wird
- 1413 A. Z.: mhm
- 1414 Niklas: also ich von dem her ich weiß es nicht äh äh .. wenn sie vielleicht mit jemand anderem
1415 gesprochen haben dass der hat sich dann eher auf Details eingelassen
- 1416 A. Z.: mhm
- 1417 Niklas: und von daher bin ich auch vielleicht nicht so äh äh sprachflüssig (Lachen) wie jetzt
1418 jemand anders
- 1419 A. Z.: nein
- 1420 Niklas: oder die Erinnerungen oder das Vergangene irgendwie (,) vielleicht intensiver erlebt
1421 oder intensiver äh äh im Kopf hat oder so
- 1422 A. Z.: mhm
- 1423 Niklas: einfach wäre es natürlich wenn sie da (,) gewisse Fragen stellen na (,) dass ich da
1424 vielleicht so ein bisschen einen Anhaltspunkt bekomme
- 1425 A. Z.: ja (,) nein Herr A. und es ist auch (,) also was sie mir bisher jetzt erzählt haben (,) das
1426 gibt mir schon ein bisschen ein Bild
- 1427 Niklas: mhm
- 1428 A. Z.: oder ich versuche dann so zu verstehen (,) was für ein Leben sie hatten (,) ich würde es
1429 aber trotzdem (,) ich würde es gerne ihnen überlassen und wenn sie sagen das war jetzt
1430 alles dann (,) ist das auch okay (,) wenn sie noch etwas erzählen wollen
- 1431 Niklas: ja so im Großen und Ganzen habe ich so eigentlich alles erzählt
- 1432 A. Z.: ja gut dann vielen Dank fürs Erste

Interview II

- 1 A. Z.: ich wollte sie nochmals bitten Herr A. (,) dass sie mir noch einmal von ihrer Familie
2 erzählen (,) also sowohl aus der Herkunftsfamilie als auch aus ihrer eigenen Familie
3 jetzt (,) das habe ich noch nicht so ganz verstanden das kann ich mir noch nicht so
4 vorstellen
- 5 Niklas: (Lachen) ähm Herkunft väterlicherseits
- 6 A. Z.: ja aus ihrer Familie in der sie (,) in der sie eben aufgewachsen sind
- 7 Niklas: mhm also Herkunft väterlicherseits mein Vater hat vier Geschwister gehabt waren eine
8 relativ große Familie ähm .. wo man eigentlich auch ständig und regelmäßig Kontakte
9 gepflegt hat (,) wie es heute eigentlich nicht mehr so üblich ist (,) also so
10 großfamilienmäßig na
- 11 A. Z.: mhm
- 12 Niklas: runde Geburtstage (,) Weihnachten äh ähm es war eine katholische Familie also wenn
13 dementsprechend kirchliche Sachen waren (,) also da war eigentlich ständig eine
14 Zusammenkunft (,) ähm mütterlicherseits ... mütterlicherseits eigentlich so gut wie gar
15 nicht (,) und meine Großmutter .. äh ... also meinen Großvater kenne ich ja gar nicht
16 weiß ich gar nicht [wer das ist
- 17 A. Z.: [ja
- 18 Niklas: und wie und was .. und Großmutter selber war auch äh .. eigentlich ein bisschen (,) die
19 waren alle ein bisschen so in alle Welt verstreut .. eine Tochter von ihr (,) also eine
20 Tante von mir war in Amerika (,) die andere eben (,) auf der (Ortsangabe aus
21 Anonymitätsgründen ausgespart, A.Z.) und die andere im (Ortsangabe aus
22 Anonymitätsgründen ausgespart, A.Z.) das waren dann drei also da war dann eigentlich
23 weniger Kontakt
- 24 A. Z.: mhm
- 25 Niklas: so alle paar Jahre mal oder so
- 26 A. Z.: mhm
- 27 Niklas: an ansonsten ja das von meiner Herkunft
- 28 A. Z.: mhm
- 29 Niklas: also wie gesagt von der Vaterseite aus ähm viele Onkels viele äh Cousins viele
30 Cousinen
- 31 A. Z.: mhm
- 32 Niklas: wo man dann dementsprechend auch Kontakt gehabt hat
- 33 A. Z.: mhm (,) und wie waren diese Zusammenkünfte dann (husten) .. wie kann ich mir
34 die [vorstellen
- 35 Niklas: [(Lachen)
- 36 A. Z.: wenn sie vielleicht erzählen können davon
- 37 Niklas: ja gut für mich war das eigentlich so ein Abbild von so einer Großfamilie eben na .. das
38 ist (,) die haben ein großes Haus gehabt da hat es ein Wohnzimmer gehabt das war das
39 Heiligtum [(Husten)
- 40 A. Z.: [(Husten)
- 41 Niklas: das wurde aufgeschlossen zu Weihnachten und zum Geburtstag
- 42 A. Z.: und die Feste waren die dann im Wohnzimmer
- 43 Niklas: für die Großen ja und die (,) die Jüngeren oder die Jugendlichen die haben da so ein
44 Stüblein gehabt (,) und die haben sich dann aufgehalten und ja
- 45 A. Z.: mhm
- 46 Niklas: ja so war da eben der Ablauf und zur Bescherung sind dann alle ins Wohnzimmer
47 gegangen und so .. gerade an Weihnachten .. also für mich war das eben so das Abbild
48 von einer Großfamilie irgendwie na
- 49 A. Z.: ja
- 50 Niklas: der Brennpunkt war in der Küche
- 51 A. Z.: mhm
- 52 Niklas: äh (,) essen (,) trinken (,) zusammensitzen .. so den Abend wenn man außer der Zeit (,) auf
53 Besuch war (,) den haben wir dann im Stüblein verbracht
- 54 A. Z.: mhm
- 55 Niklas: aber das Wohnzimmer war eigentlich so (,) eigentlich so das ganze Jahr so über
56 eigentlich tabu na

- 57 A. Z.: mhm (,) war das jetzt bei ihren [Großeltern in deren
58 Niklas: das war bei meinen Großeltern mhm
59 A. Z.: in dem alten Haus von denen
60 Niklas: mhm (,) also nicht von meinen Eltern direkt (,) eben bei meinen Großeltern
61 A. Z.: ah ja
62 Niklas: das Haus (,) das Haus es war eigentlich so äh (Pause) alles hat man in Gebrauch gehabt
63 (Pause) eigentlich normal (,) ja .. dass man überall war
64 A. Z.: ja
65 Niklas: und überall äh sich aufgehalten hat und so .. aber wie gesagt das Abbild von den
66 Großeltern das war so ... ich weiß es ja nicht (,) aber einfach für mich war das eben
67 Großfamilie dann
68 A. Z.: mhm
69 Niklas: wenn da einfach so Massen an Leuten da waren .. [ja
70 A. Z.: mhm (,) da war was los
71 dann
72 Niklas: und so die Jugend und die Alten die waren dann so ein bisschen getrennt also es ist
73 nicht so dass es den Jungen langweilig war oder so .. die haben dann auch Quatsch
74 erzählt oder was gemacht und die Älteren die sind dann auch für sich gewesen na
75 A. Z.: mhm
76 Niklas: mhm war ganz nett ja
77 A. Z.: mhm schön
78 Niklas: ja und sonst äh äh (Pause) ansonsten gerade die Verwandtschaft von der Seite her da
79 war .. äh Cousins und Cousinen mit denen wo man in den Ferien auch zusammen
80 gekommen ist oder so
81 A. Z.: mhm
82 Niklas: dass ich zu denen gegangen bin oder die waren bei mir
83 A. Z.: mhm schön
84 Niklas: oder hin und wieder war ich dann beim Opa quasi der hat so ein (,) so ein
85 Waldgrundstück gehabt und so da hat man sich dann da aufgehalten ... ja und gut die
86 Beziehung an sich die hat sich dann so ein bisschen äh äh .. wo man dann geheiratet
87 hat und selber nach sich geschaut hat (,) hat sich es eben so ein bisschen
88 zurückgezogen (Pause) gut aber dann sicherlich von mir aus na
89 A. Z.: mhm
90 Niklas: man hat dann sicherlich nicht die Zeit und die Lust gehabt
91 A. Z.: mhm
92 Niklas: als Jugendlicher war das ganz interessant und okay (,) aber dann später waren gewisse
93 Aufgaben dann eben da na
94 A. Z.: ja
95 Niklas: ja ... ansonsten ähm mit meinen zwei Cousins in Amerika drüben (,) gut da war es halt
96 so (,) die haben (,) wir alle paar Jahre mal gesehen
97 A. Z.: mhm
98 Niklas: vielleicht so im Abstand zwischen fünf und acht Jahren
99 A. Z.: mhm
100 Niklas: von dem her gesehen
101 A. Z.: mhm sind das dann die Cousins aus der väterlichen [Familie
102 Niklas: aus der mütterlichen
103 A. Z.: aus der mütterlichen (,) also [wo die Tante sowieso in den USA [ist
104 Niklas: mhm [ja
105 A. Z.: mhm
106 Niklas: also die haben wir eher selten gesehen ... und äh also von der anderen Tante sind auch
107 noch zwei Kinder da (,) also zwei Cousinen (,) aber mit denen habe ich eigentlich noch
108 nie großartig Kontakt gehabt
109 A. Z.: mhm
110 Niklas: die habe ich vielleicht in meinem ganzen Leben vielleicht zehn Mal gesehen
111 A. Z.: ja

- 112 Niklas: also so äh äh wenn jetzt die an mir vorbeilaufen würden ich würde sie wahrscheinlich
113 gar nicht erkennen na
- 114 A. Z.: ja
- 115 Niklas: also nicht irgendwie äh äh eigentlich gar keinen Bezug dazu
- 116 A. Z.: mhm
- 117 Niklas: ja ... gut und so von der Entwicklung ähm ... war war noch .. zu einem Onkel habe ich
118 viel und großen Kontakt gehabt der war oder ist noch Elektriker in der Schweiz ... das
119 war auch mein Patenonkel und so .. gut mit dem habe ich auch einige Ferien und
120 Urlaube verbracht
- 121 A. Z.: mhm
- 122 Niklas: da war der Bezug da ... der hat das auch ein bisschen (,) intensiver von dem her
123 wahrscheinlich betrieben (,) weil sie konnten selber keine Kinder haben
- 124 A. Z.: ah ja
- 125 Niklas: und danach sind wir so ein bisschen ... äh die haben sich dann (,) für mich .. oder .. ja
126 mit mir eben engagiert
- 127 A. Z.: mhm
- 128 Niklas: war ganz okay ja
- 129 A. Z.: aha ... und was hat er dann mit ihnen gemacht (,) weil sie sagen das war so ein
130 bisschen eine engere Beziehung
- 131 Niklas: ja gut ich war da öfter zu Besuch und äh es war halt von dem her wirklich toll (,) von
132 der Zeit wo wir dann miteinander verbracht haben (,) die Zeit die war eigentlich (,)
133 komplett für mich na
- 134 A. Z.: ah ja
- 135 Niklas: also ob wir dann etwas angeschaut haben
- 136 A. Z.: aha
- 137 Niklas: oder ob beim Zoo waren oder oder äh äh beim Ski fahren (,) oder sonstige Sachen
138 gemacht hat
- 139 A. Z.: mhm
- 140 Niklas: also das war so was ähm ähm wie sagt man da (Pause) also so Onkel (,) guter Freund
141 (,) Kumpel so alles in einem na
- 142 A. Z.: mhm
- 143 Niklas: so war das da dann
- 144 A. Z.: mhm [schön
- 145 Niklas: also das war wirklich eine tolle Zeit und das hat sich dann eben auch später
146 ein bisschen beruhigt .. wir haben momentan eigentlich die letzten paar Jahre so keinen
147 persönlichen Kontakt gehabt .. Briefkontakt eben nur .. da wird es dann auch
148 irgendwann mal wieder Zeit .. ja
- 149 A. Z.: mhm
- 150 Niklas: ja gut das war eben immer so äh äh eine kleine Vorbild-Idolfunktion (,) weil der Onkel
151 der hat etwas mit einem gemacht (,) der hat Zeit für einen gehabt
- 152 A. Z.: mhm
- 153 Niklas: also ist dann schon ein bisschen anders gewesen wie mit einem Elternteil oder so wo
154 man gesagt hat gut jetzt machen wir das und das ist dann nach vier fünf Stunden
155 beendet .. also wenn ich mit dem unterwegs war (,) dann war .. also wirklich 24
156 Stunden am Tag war dann ich angesagt
- 157 A. Z.: mhm
- 158 Niklas: das war schön ja
- 159 A. Z.: mhm .. das ist dann so Balsam auf die kindliche Seele
- 160 Niklas: ja das war einfach auch wahnsinnig interessant (,) er hat viel gewusst er hat (,) er hat
161 gefragt (,) er hat sich äh wirklich im Grunde genommen mit mir beschäftigt
- 162 A. Z.: mhm
- 163 Niklas: was interessiert mich (,) was will ich (,) was äh äh mache ich (,) wo habe ich Spaß
164 daran und dann hat er eben so reagiert na .. also das haben wir dann gemacht oder ja (,)
165 das war ganz toll na
- 166 A. Z.: mhm

- 167 Niklas: man kann schon sagen richtige Erlebnisse na .. also es war nicht nur so dass man da
 168 Zeit miteinander verbracht hat (,) sondern er hat sich da wirklich (,) reingekniet na
 169 A. Z.: mhm
 170 Niklas: ja das war schon toll
 171 A. Z.: und sie konnten da auch richtig für sich (,) was gewinnen (,) profitieren davon durch
 172 diese Beziehung
 173 Niklas: ja klar das war äh (,) ja das war einfach superklasse toll na (Lachen)
 174 A. Z.: mhm [ja
 175 Niklas: [das war einfach toll man ist da hingegangen und da hat es nicht geheißen
 176 nein das sollst du nicht das darfst du nicht das machen wir nicht (,) sondern man ist
 177 wirklich jeden Tag so beschäftigt gewesen ja ... es war nicht langweilig (,) es war
 178 ständig etwas Neues (,) etwas Interessantes äh äh wirklich eine Person wo dann ... wie
 179 drückt man das aus .. wo dann nicht äh äh (Pause) einem das quasi das nicht so
 180 hinwirft das ist das oder das machen wir so (,) sondern wirklich das dann so
 181 ausgespielt hat na
 182 A. Z.: mhm
 183 Niklas: mach mal oder guck mal oder (,) ist das okay oder ist das nicht okay
 184 A. Z.: und sie dann auch unterstützt [hat
 185 Niklas: [ja
 186 A. Z.: so wie sie dann Unterstützung gebraucht haben
 187 Niklas: ja ich denke dass das eigentlich äh äh so eine Person ist (,) die sich viele wünschen na
 188 .. jetzt so in der heutigen Zeit äh äh (,) ja (,) weiß nicht ob es da noch großartig solche
 189 Sachen gibt
 190 A. Z.: mhm
 191 Niklas: gut ich denke das muss man erfahren (,) also der wo es nicht weiß der wird (,) dem
 192 wird sicher was fehlen na
 193 A. Z.: mhm
 194 Niklas: das ist schon okay
 195 A. Z.: mhm
 196 Niklas: ja .. mit zunehmendem Alter ... das lagert sich dann aus diese Sachen na
 197 A. Z.: ja
 198 Niklas: das ist einfach so
 199 A. Z.: mhm ja und wie war das dann in der Familie in der sie groß geworden sind (,) also mit
 200 Schwester Vater Mutter
 201 Niklas: Schwester Vater Mutter ähm also zu meiner Schwester hab ich schon immer (,) äh äh
 202 (Pause) in den Märchen heißt das immer Schwesterliebe na
 203 A. Z.: aha
 204 Niklas: also ich hab da schon ein relativ intensives Verhältnis (,) das hab ich auch heute noch
 205 na
 206 A. Z.: mhm
 207 Niklas: also äh äh wenn es Konflikte gegeben hat (,) ob das von meiner Seite aus war oder von
 208 meiner Schwester oder so untereinander (,) es hat immer jeder jeden unterstützt und so
 209 na
 210 A. Z.: [mhm (,) mhm
 211 Niklas: [wir sind zwar 4 Jahre 3 ½ auseinander aber das hat immer recht gut funktioniert ... so
 212 von dem her .. ja und das ist eigentlich nach wie vor äh äh von dem her unverändert na
 213 A. Z.: mhm
 214 Niklas: also wenn es Probleme gegeben hat .. ähm (Pause) das hat man ausdiskutiert oder
 215 geklärt und dann war das wieder in Ordnung na
 216 A. Z.: mhm
 217 Niklas: eigentlich auch so eine Sache wo eher äh äh ... gut tut wenn man weiß das kann man
 218 so handhaben na
 219 A. Z.: mhm mhm (,) so eine ganz vertrauensvolle [Beziehung
 220 Niklas: [ja ohne dass jemand nachtragend ist (,) oder dass man alles auf die Goldwaage legen muss (,) einfach man kann das sagen was
 221

- 222 man denkt oder will ob das jetzt recht oder unrecht ist das klärt sich dann aber einfach
 223 äh äh ohne dass da großartige Probleme auftauchen na
 224 A. Z.: mhm
 225 Niklas: das ist auch ganz angenehm ja .. ansonsten äh Familie selber das habe ich letztes Mal
 226 schon gesagt (,) wir sind relativ früh schon selbstständig .. aufgewachsen ... ja .. ich
 227 meine den direkten Vergleich hab ich von dem nicht (,) ich habe jetzt nur den
 228 Vergleich jetzt von meiner Familie heraus
 229 A. Z.: ja sicher
 230 Niklas: also ich habe halt gewusst äh äh in der Schulzeit äh äh Eltern waren zum Teil dann
 231 oftmals schon weg zu der Arbeit und wir sind dann zur Schule gegangen und
 232 A. Z.: mhm
 233 Niklas: mittags ist der oder die dann (,) daheim erschienen aber eben auch zu unterschiedlichen
 234 Zeiten .. im Großen und Ganzen hat da sich jeder eigentlich (tiefes Ausatmen) bis auf
 235 die Wochenenden selber versorgt
 236 A. Z.: mhm
 237 Niklas: also es war schon eine Grundversorgung da
 238 A. Z.: mhm
 239 Niklas: wo dann eben von den Eltern die Sachen gerichtet worden sind und so .. aber ansonsten
 240 haben wir dann eigentlich immer selber geschaut
 241 A. Z.: mhm (,) mhm
 242 Niklas: ja .. gut und das ist .. ähm also ich habe das jetzt auf meine Familie so nicht projiziert
 243 weil mir das eigentlich irgendwo gefehlt hat .. in meiner Familie schaut man dass wir
 244 zumindest abends zusammen am Tisch sitzen
 245 A. Z.: mhm
 246 Niklas: weil (,) ich habe das zwar selber nicht gehabt aber äh ich habe einfach gedacht das
 247 muss so sein
 248 A. Z.: mhm
 249 Niklas: habe das dann eigentlich nicht so gewollt wie es bei mir so war na
 250 A. Z.: ja
 251 Niklas: also ähm .. ja ich weiß ja nicht (,) vielleicht .. wegen dem weil wir so früh eigentlich
 252 (,) alleine da gestanden sind
 253 A. Z.: ja
 254 Niklas: oder eben mit dem (,) weil jeder irgendwo seinen Weg geht und ein ganz schlechtes
 255 Miteinander ist na
 256 A. Z.: mhm
 257 Niklas: ob das nun Gesellschaft ist oder Sonstiges
 258 A. Z.: mhm
 259 Niklas: und (,) ich finde eigentlich zur Familie gehört schon ein bisschen was dazu na
 260 A. Z.: mhm
 261 Niklas: naja und ansonsten (,) familienmäßig .. also wir haben auch Sachen unternommen (,)
 262 waren auch miteinander im Urlaub und zum Teil äh äh mit der Schwester oder so oder
 263 zum Teil (,) dass ich da mal weg war
 264 A. Z.: mhm wo sind sie da hingegangen
 265 Niklas: äh also wir waren im Jugendclub in Jugoslawien waren wir ein paar Mal unten in
 266 Frankreich Spanien Italien
 267 A. Z.: mhm
 268 Niklas: dann haben wir äh in Österreich so eine Skihütte angepachtet über Jahre
 269 A. Z.: mhm
 270 Niklas: wo wir dann eigentlich auch regelmäßig am Wochenende waren
 271 A. Z.: mhm .. sind sie dann auch alle zusammen gegangen oder
 272 Niklas: der der gewollt hat
 273 A. Z.: aha
 274 Niklas: also von der Skihütte her
 275 A. Z.: ja
 276 Niklas: jetzt Urlaub in den jungen Jahren klar (,) haben wir sollen mit und wollten wir ja auch
 277 mit

- 278 A. Z.: ja (,) also Eltern und beide Kinder
 279 Niklas: gut meine Schwester ist dann irgendwann einmal ausgestiegen (,) auch ich mit (tief
 280 ausatmen) 15 16 aber das (..),(...) sturmfrei gehabt hat
 281 A. Z.: ja
 282 Niklas: aber ich denke mal das ist normal
 283 A. Z.: ja da hat man dann andere Interessen und [Ziele richtig ja
 284 Niklas: (Lachen)
 285 ja und das war eigentlich auch so(,) das ist dann eigentlich auch so ein bisschen
 286 eingeschlafen und dann kann man sagen so (Pause) komischerweise so mit (,) 25 30 da
 287 war dann wieder eine Phase wo wir wieder bisschen ein paar Sachen miteinander
 288 gemacht hat na
 289 A. Z.: mhm
 290 Niklas: das war dann mit den Eltern oder so oder mit den Elternteilen
 291 A. Z.: mhm
 292 Niklas: meine Eltern waren ja bis dahin geschieden ja (,) und dann hat man aber da wieder ein
 293 bisschen was miteinander gemacht
 294 A. Z.: mhm was haben sie miteinander gemacht
 295 Niklas: ja gut ob wir da jetzt irgendwo äh äh beim Wandern war oder einen Ausflug organisiert
 296 hat (,) oder irgendwo in der Nähe einen Tag miteinander verbracht hat
 297 A. Z.: mhm .. ja .. war das dann mehr mit der Mutter oder mit dem Vater
 298 Niklas: also bei mir mit der Mutter weil ich ja zu meinem Vater eher weniger Kontakt habe na
 299 A. Z.: aha
 300 Niklas: also das war schon eher mit der Mutter und äh (,) sie hat (,) sie hat in der Zwischenzeit
 301 ja auch wieder einen Partner und das funktioniert auch super .. von dem her .. also auch
 302 was was (,) der hat auch Familie (,) und äh .. einen Sohn .. wir haben untereinander
 303 auch schon Kontakt gehabt und sowas (,) das ist
 304 A. Z.: mhm
 305 Niklas: ganz okay so na
 306 A. Z.: mhm hat sie selbst den Sohn (,) dann nochmal bekommen oder hat den der Mann
 307 mitgebracht
 308 Niklas: der neue Lebenspartner hat (,) [war auch verheiratet und geschieden
 309 A. Z.: der hat den dann mitgebracht ja
 310 Niklas: und hat einen Sohn der ist ein paar Jahre jünger wie ich
 311 A. Z.: aha mhm
 312 Niklas: ja
 313 A. Z.: mhm
 314 Niklas: gut dann hat es da halt vielleicht wieder ein bisschen so eine Richtung gegeben na
 315 A. Z.: mhm
 316 Niklas: gut ich denke dass das eben ein bisschen auch vom Alter her abhängig ist äh ..
 317 situationsmäßig (,) Schule (,) Arbeit (,) Familie ... ich denke halt dass es sicherlich
 318 seine Zeit braucht wo jedes Gebiet sich für sich entwickeln muss .. und wo die
 319 Interessen dann auch dementsprechend auseinander gehen na
 320 A. Z.: mhm
 321 Niklas: im jugendlichen Alter gut äh da ist es interessant mit anderen zusammenzukommen
 322 und .. äh .. ja (,) viel los sein soll ... irgendwann wünscht man sich die Ruhe .. und
 323 irgendwann sucht man sich die Leute dann halt wirklich selber aus na
 324 A. Z.: ja
 325 Niklas: ja so ging es mir eben
 326 A. Z.: ja
 327 Niklas: gut und und von (,) mütterlicherseits also nächste Generation (,) eigentlich nichts .. das
 328 ist gut die Großmutter (,) die Großmutter hat man besucht (,) Großmutter hat man dann
 329 Kontakt gehabt (,) Jahre später ist sie dann in unsere Richtung wieder gekommen .. ja
 330 aber irgendwelche ähm .. regelmäßige oder wiederkehrende Sachen waren da
 331 eigentlich nicht .. ich denke einfach auch weil die Frau eben von eh und je her schon
 332 quasi alleine war na
 333 A. Z.: mhm

- 334 Niklas: Kinder hat sie ja großziehen können müssen sollen ... die ganze Kriegssache
 335 A. Z.: mhm
 336 Niklas: also hm ... wird wahrscheinlich dementsprechend auch gezeichnet sein na
 337 A. Z.: mhm .. dass sie lieber alleine .{ sein wollte
 338 Niklas: ja
 339 A. Z.: oder das einfach so (,) gemacht hat wie sie es immer gemacht hat
 340 Niklas: ja und da ist auch nie irgendwie versucht worden die Familie so äh äh großartig
 341 zusammenzuführen na .. das war dann irgendwann einmal später.. ähm .. ja vor sechs
 342 Jahren hat meine Großmutter 80. Geburtstag gehabt .. meine Schwester und ich haben
 343 das ein bisschen organisiert dass im Grunde genommen dann alle da waren na
 344 A. Z.: mhm und wer ist dann alles gekommen
 345 Niklas: ja dass ihre Kinder da waren und dann äh äh quasi die Enkel wo das eben organisieren
 346 haben können na
 347 A. Z.: mhm
 348 Niklas: oder einrichten haben können dass sie da sein können
 349 A. Z.: ah ja mhm mhm
 350 Niklas: das ist aber eigentlich das Einzige was so wirklich zusammengelaufen ist
 351 A. Z.: ja und wie haben sie den 80-sten dann gefeiert
 352 Niklas: ja gut wir haben das organisiert in einer schönen Gaststätte (,) haben die Leute zuerst
 353 einmal angeschrieben .. also die Tanten dann quasi
 354 A. Z.: ja
 355 Niklas: ähm (,) dass wir das und das vorhaben (,) und das es einfach nett wäre (,) weil es ja im
 356 Grunde genommen die Mutter ist na .. und wenn sie wollen und Lust haben (,) sollen
 357 sie es weitergeben an die Enkel und dann eben Bescheid geben
 358 A. Z.: mhm
 359 Niklas: ja und das haben wir dann gemacht und das hat auch von dem her (,) funktioniert ..
 360 eine { Enkeltochter
 361 A. Z.: und sind dann auch alle gekommen
 362 Niklas: eine Enkeltochter war nicht da .. aber das (,) äh äh da war irgendwas (,) weiß ich aber
 363 auch nicht mehr was ... ja gut und das hat dann auch funktioniert und äh äh ... ja war
 364 aber so ein bisschen .. so eine zweischneidige Stimmung na .. auf der einen Seite hat es
 365 Tränen gegeben wegen der Freude (,) auf der anderen Seite (,) weiß ich nicht .. sind
 366 vielleicht alte Probleme oder alte Wunden
 367 A. Z.: mhm
 368 Niklas: aufgerissen worden
 369 A. Z.: mhm
 370 Niklas: keine Ahnung .. also ähm (Pause) der Sinn der dahinter gesteckt hat (,) das hat hat
 371 funktioniert bloß ob es für jeden dann auch positiv war das glaube ich jetzt nicht ganz
 372 A. Z.: mhm
 373 Niklas: gut von dem her äh ich weiß von der Großmutter her selbstverständlich von früher
 374 wobei ich mit den Sachen nichts anfangen kann na
 375 A. Z.: mhm
 376 Niklas: also sie hat die Kriegszeit ja mitgemacht weiß wie die Probleme von früher und äh
 377 A. Z.: ach sie erzählt halt was sie erlebt hat { wie es ihr ergangen ist
 378 Niklas: ja
 379 und das ist für meine Person dann eher schon (,) nervig oder stressig ... weil ich kann
 380 eigentlich nichts damit anfangen na .. ich kann es mir anhören aber äh (Pause) ich kann
 381 es mir nicht vorstellen (,) ich kann mir keine Meinung darüber bilden .. gut ich kann
 382 schon etwas dazu sagen aber im Grunde genommen
 383 A. Z.: mhm
 384 Niklas: ich habe es nicht erlebt also weiß ich es eigentlich nicht so
 385 A. Z.: mhm
 386 Niklas: und ich denke dass (,) ja dass die wahrscheinlich äh äh gerade im Krieg dass da einfach
 387 die Kinder in einem Alter waren wo sie dann auch raus sind (,) Partner kennengelernt
 388 haben und halt jeder in verschiedene Richtungen zerstreut waren na ... und von daher

- 389 war es in der Zeit wahrscheinlich schwierig irgendwelche Kontakte aufrecht zu
 390 erhalten denke ich mal
- 391 A. Z.: mhm
- 392 Niklas: entfernungsmaßig (,) finanziell oder ja
- 393 A. Z.: mhm
- 394 Niklas: also die waren damals im Grunde genommen genau in der selben Situation wie ich
 395 damals dann eben auch .. man hat Familie gehabt (,) Beruf äh äh jeder versucht sich
 396 eben etwas aufzubauen und ich denke einmal dass da das eine oder andere eben auf der
 397 Strecke bleibt
- 398 A. Z.: ja ... ja
- 399 Niklas: ja (Pause) ansonsten ... ja gut Cousins Cousinen .. ich habe da regelmäßig Kontakt
 400 gehabt (,) war auch gerne bei denen .. sie waren auch gerne bei uns (Pause) ansonsten
 401 das eigentlich .. zu der nächsten Verwandtschaftsstufe (Lachen)
- 402 A. Z.: mhm mhm
- 403 Niklas: ja (Pause) ja
- 404 A. Z.: ja ... dann hatten sie ja erzählt dass die Oma (,) die wohnt jetzt ja bei ihnen
- 405 Niklas: mhm
- 406 A. Z.: und .. wie geht das dann vor sich (,) können sie mir das ein bisschen so beschreiben
 407 und erzählen
- 408 Niklas: ja gut das mit der Großmutter das hat sich auch entwickelt wir haben die mal äh ..
 409 meine Schwester und ich wir haben sie dann auch einmal in die Nähe zu uns gebracht
 410 (,) ja überhaupt (,) sie hat mit einem älteren Herrn zusammengelebt
- 411 A. Z.: mhm
- 412 Niklas: ja sie ist auch eine ältere Dame ... ähm er war noch mal ein paar Jahre älter .. da ist
 413 dann irgendwann einmal eine Phase eingetreten also wo der Mann wirklich zu pflegen
 414 war
- 415 A. Z.: mhm
- 416 Niklas: und er hat selber Kinder die haben aber die Aufgabe (,) eigentlich nicht so
 417 wahrgenommen .. und meine Großmutter konnte es eigentlich nicht mehr so na (,) also
 418 sie hatte ja selber Operationen an Hüfte und Knie .. sie konnte den älteren Herrn gar
 419 nicht pflegen na .. also das hat nicht funktioniert
- 420 A. Z.: mhm
- 421 Niklas: und dann war es eben die Entscheidung dass sie eben äh äh .. die Beziehung abbricht
 422 na
- 423 A. Z.: mhm
- 424 Niklas: zu dem älteren Herrn ... da ist eben versprochen worden er heiratet jetzt noch und ..
 425 was weiß ich wie alt .. und lauter solche Sachen aber .. sie hat das können nicht
 426 bewältigen na .. also sie hat dann auch entschieden dass sie nicht soll oder nicht muss
 427 ... äh .. und dann haben wir nach einer Wohnung geschaut (,) das war für sie dann auch
 428 okay (,) dann ist sie auch in die Nähe zu uns gezogen (,) ein paar Kilometer von
 429 unserem Ort weg .. gut wir haben dann auch nach ihr geschaut sie hat eine
 430 Erdgeschosswohnung gehabt mit einem (,) einem Garten und sodass sie einfach ein
 431 bisschen raus kann was machen kann (,) haben das dementsprechend auch ähm ... die
 432 Wohnung dann so gerichtet dass sie dann (,) auch was machen kann (,) im Garten .. hat
 433 dann die ersten drei vier Jahre sicherlich auch ganz gut funktioniert .. irgendwann hat
 434 es dann angefangen dass sie nicht mehr ran geht (,) also weder ans Telefon noch an die
 435 Klingel
- 436 A. Z.: mhm
- 437 Niklas: ähm gut sie ist sie ist nicht mehr so mobil .. man hat gewusst äh .. ja .. im Kopf
 438 funktioniert es vielleicht auch nicht mehr ganz so richtig na ... und waren dann einfach
 439 Situationen wo man nicht gewusst hat (,) was mit ihr ist (,) ist sie da ist sie nicht da ist
 440 etwas oder ist nichts
- 441 A. Z.: na
 mhm
- 442 Niklas: und dann durch das dass wir eigentlich ein großes Haus gehabt haben und damals dann
 443 die Wohnung (,) ausgebaut haben .. dann stand eigentlich die Frage (,) vermieten wir es
 444 oder .. nehmen wir die Oma her na

- 445 A. Z.: mhm
- 446 Niklas: das haben wir auch dann so gemacht und sie ist dann acht Jahre glaube ich da
- 447 A. Z.: mhm
- 448 Niklas: ja sie versorgt sich so im Großen und Ganzen selber ... ja äh äh .. also wie ein Termin
- 449 beim Arzt oder sonstige Sachen .. da begleitet sie dann oder ..
- 450 A. Z.: da braucht sie dann halt [Unterstützung
- 451 Niklas: [ja ja
- 452 A. Z.: wer geht da dann mit ihr (Husten)
- 453 Niklas: äh in der Regel habe eigentlich ich das [bisher gemacht
- 454 A. Z.: [(Husten)
- 455 Niklas: jetzt ist es eben schwieriger
- 456 A. Z.: (Husten)
- 457 Niklas: jetzt macht es im Grunde genommen eigentlich ganz meine Frau [also
- 458 A. Z.: [mhm
- 459 Niklas: ansonsten wenn es möglich ist also ich äh für meinen Teil und der Rest dann eben ..
- 460 der größte Teil momentan eben meine Frau na
- 461 A. Z.: mhm .. ihre Schwester kann die da auch noch (,) sich beteiligen (,) oder beteiligt sie
- 462 sich auch daran
- 463 Niklas: doch die macht das dann schon
- 464 A. Z.: ja
- 465 Niklas: ja es ist einfach von dem her dass wir im Haus [wohnen
- 466 A. Z.: [mhm
- 467 Niklas: und sie fragt jemanden zum Einkaufen oder
- 468 A. Z.: mhm
- 469 Niklas: äh sie fragt dann ob jemand Besorgungen macht
- 470 A. Z.: mhm
- 471 Niklas: und äh sie kann eigentlich keine öffentlichen Verkehrsmittel nutzen
- 472 A. Z.: mhm
- 473 Niklas: also Terminabsprachen ob das jetzt Arzt oder [Sonstiges ist
- 474 A. Z.: [ja
- 475 Niklas: [ist einfach im Haus praktischer na
- 476 A. Z.: [ja klar
- 477 Niklas: und meine Schwester ist voll berufstätig (,) also von dem her auch nicht unmittelbar
- 478 greifbar und äh meine Frau macht auch was (,) aber stundenweise
- 479 A. Z.: ja
- 480 Niklas: sie ist einfach näher und öfter da
- 481 A. Z.: ja
- 482 Niklas: das hat sich jetzt einfach so äh ergeben ja
- 483 A. Z.: mhm
- 484 Niklas: gut das funktioniert von dem her recht gut äh .. anderes Problem ist einfach ja ..
- 485 wahrscheinlich jetzt die Anfangsphase Alzheimer oder Demenz na wo dann eben
- 486 Probleme auftauchen
- 487 A. Z.: ja
- 488 Niklas: da haben wir anfangs (,) auch nicht genau gewusst was sollen wir damit anfangen oder
- 489 wie oder was gut am Ende haben wir uns dann damit beschäftigt und äh äh mit Ärzten
- 490 gesprochen und so .. ja .. also wir sind froh (,) wenn sie sich im Großen und Ganzen
- 491 versorgen kann und wenn sie einfach noch .. das (,) die restliche Zeit die sie hat noch
- 492 vielleicht etwas mit sich anfangen kann na
- 493 A. Z.: mhm
- 494 Niklas: was sie daraus macht sind wir machtlos
- 495 A. Z.: mhm ja
- 496 Niklas: also sie ist ein bisschen verschlossen sie ist (,) allem gegenüber ein bisschen skeptisch
- 497 A. Z.: mhm
- 498 Niklas: und und ähm (Pause) also überwiegend extrem skeptisch und vorsichtig na
- 499 A. Z.: ah ja
- 500 Niklas: gegenüber Fremden oder sonstigen Sachen

- 501 A. Z.: ja
- 502 Niklas: man muss da schon darauf hinweisen weil gewisse { Äußerungen
- 503 A. Z.: { ah ja
- 504 Niklas: also das ist { äh
- 505 A. Z.: { regt sie sich da auf wenn man was sagt
- 506 Niklas: ja sie nimmt halt manche Sachen falsch wahr oder deutet sie falsch und und äh äh sie
- 507 sieht eigentlich ständig irgendwo einen Hintergrund na
- 508 A. Z.: aha
- 509 Niklas: also wenn jetzt irgendwie äh .. eine Rentnerin oder ein Rentner vorbeikommt und einen
- 510 Besuch machen will (,) dann denkt sie oh was wollte denn die jetzt von mir
- 511 A. Z.: aha
- 512 Niklas: (Lachen)
- 513 A. Z.: das verunsichert sie dann (,) kann ich mir das so vorstellen
- 514 Niklas: das verunsichert sie ja (,) und sie hat einfach immer die äh äh .. die Skepsis (,) die
- 515 Leute wollen sie ausfragen na
- 516 A. Z.: aha
- 517 Niklas: oder sie müsste sich jetzt offenbaren oder entblößen oder (,) { keine Ahnung
- 518 A. Z.: { ja
- 519 Niklas: obwohl eigentlich nirgendwo eine Verpflichtung da ist oder oder ein Grund (,) oder
- 520 irgendwas (,) aber das hat sie einfach so na
- 521 A. Z.: ja ja .. kommt ihnen das bekannt vor so von der Oma oder ist das jetzt erst nur (,) im
- 522 Alter wo sie sagen eigentlich fängt Alzheimer an
- 523 Niklas: (tiefes Atmen) (Pause) ähm hm ... gut wenn ich darüber nachdenke ... ja so über die
- 524 Jahre sind bestimmt immer irgendwo Situationen mal aufgetaucht wo sie irgendwas
- 525 (..), (..) hat .. ähm von dem her aber sicherlich nicht so auffallend na
- 526 A. Z.: mhm ja
- 527 Niklas: weil (,) da war zwar Besuch (,) war nachher wieder weg und dann war wieder Pause (,)
- 528 jetzt das was Pause ist (,) ist eigentlich Alzheimer
- 529 A. Z.: mhm jetzt bekommen sie das mit
- 530 Niklas: ja und das ist zum Teil auch nicht ganz angenehm na
- 531 A. Z.: mhm
- 532 Niklas: also wenn ständig irgendwelche Äußerungen dann kommen oder (,) einfach sieht (,)
- 533 wenn man jeden Tag sieht wie verschlossen sie eigentlich ist na
- 534 A. Z.: mhm
- 535 Niklas: und weiß eigentlich sie hat jetzt wirklich so ein hohes Alter erreicht also .. sie könnte ja
- 536 wirklich das Schöne bei uns genießen na .. { oder das Positive im Leben vielleicht
- 537 sehen {
- 538 A. Z.: { ja
- 539 Niklas: gut aber das ist ... da können wir nicht darauf einwirken { das geht einfach nicht
- 540 A. Z.: { mhm
- 541 Niklas: also da bringt das Handeln und die Motivation eigentlich nichts
- 542 A. Z.: mhm
- 543 Niklas: also das ist äh .. es kann ja sein man hat irgendwann einmal einen Dickkopf und die
- 544 Phase ist wieder vorbei aber (Seufzen) bei der Oma funktioniert das einfach nicht
- 545 A. Z.: ja
- 546 Niklas: gut wir müssen damit umgehen
- 547 A. Z.: mhm
- 548 Niklas: für sie ist es halt schade dass sie nicht irgendwie vielleicht einen anderen Weg findet
- 549 A. Z.: mhm
- 550 Niklas: weil sie sicherlich nicht mehr so allzu lang Zeit hat na
- 551 A. Z.: mhm
- 552 Niklas: ja und von dem her ähm .. ich hoffe dass es das Richtige war (,) die vernünftige
- 553 Lösung war (,) da sie ja niemanden da hat (,) oder niemand in der Nähe ist ... was in
- 554 der nächsten Zeit kommen wird .. keine Ahnung
- 555 A. Z.: mhm (,) mhm
- 556 Niklas: { also

- 557 A. Z.: was auf sie zukommt na
558 Niklas: ja wir können nicht sagen ist sie irgendwann ein Pflegefall oder nicht ... wissen wir
559 nicht (,) wissen wir auch nicht ob wir das äh äh aushalten und bewältigen können (,)
560 wenn sie wirklich zu pflegen ist (,) keine Ahnung.
561 A. Z.: mhm
562 Niklas: also von dem her äh .. gut im Großen und Ganzen machen wir uns da keine Gedanken
563 im voraus darüber na .. man hat geschaut dass wir alles so äh äh (Pause) also
564 barrierefrei irgendwie gestalten (,) dass sie sich bewegen kann dass sie Handeln kann
565 wie sie will und was sie will dass sie überall ran kommt (tief ausatmen)
566 A. Z.: mhm
567 Niklas: ja .. von dem her alles was wir daran setzen können das haben wir eigentlich gemacht
568 A. Z.: mhm mhm .. ist ihre Frau auch so (,) dass sie sagt einfach mal abwarten was kommt
569 oder wie .. sieht sie die Geschichte
570 Niklas: gut man hat sich zum Teil schon darüber unterhalten .. äh (Pause) im Grunde
571 genommen aber wie soll man sagen sie .. die Frau äh versorgt sich wirklich selber na ..
572 also sie kocht sich (,) sie macht ihren Haushalt .. vielleicht das eine oder andere nicht
573 ganz so aber (,) ja (,) kein Problem da macht man zwei dreimal im Jahr einen Großputz
574 dann passt das wieder .. und vom dem her ist es eigentlich äh äh eher wünschenswert
575 dass es so ist na
576 A. Z.: mhm
577 Niklas: da gibt es andere Sachen
578 A. Z.: mhm
579 Niklas: uns ist bewusst was kommen kann
580 A. Z.: ja
581 Niklas: wie gesagt ... ähm .. es ist gut dass man da Ängste davor hat ja ... gut ich denke die
582 Ängste hat jeder egal in welcher Familie ... ob das jetzt Jung oder Alt ist also wenn
583 irgendwas ist dass äh .. eine Person eingeschränkt ist (,) sind da immer irgendwelche
584 Gedanken na .. bloß von dem her äh .. sind wir uns daher eigentlich einig (,) dass wir
585 einfach einmal abwarten was kommt
586 A. Z.: mhm mhm
587 Niklas: weil im Vorfeld irgendwelche Maßnahmen ergreifen was sollen wir mit der Oma mal
588 machen
589 A. Z.: mhm
590 Niklas: das ist äh wie gesagt von der Sache von der Demenz her .. wir haben uns da mit
591 unseren Ärzten schon unterhalten (,) haben eine Ansprache gehabt bei ihrem Arzt ähm
592 ... war eine neue Situation ein neues Thema .. klar und äh .. wenn man das aber weiß
593 dann kann man da auch sicherlich vernünftig damit umgehen na .. und alles andere
594 wird sich zeigen
595 A. Z.: mhm
596 Niklas: also das ist ... das muss man einfach abwarten na
597 A. Z.: mhm mhm
598 Niklas: gut und ich denke auch das ist auch äh das macht wahrscheinlich wenig Sinn äh äh
599 abzuwägen wenn sonst hin und her (,) das bringt wahrscheinlich nichts na (Pause) ja
600 (Seufzen) ansonsten soll sie ihre Zeit genießen .. aber das ist dann eine Sache das muss
601 sie (,) mit sich selber ausmachen na (,) also das äh äh ... das sind die Grenzen wo wir
602 nichts dazu beitragen können das was wir machen das machen wir
603 A. Z.: ja
604 Niklas: oder was wir machen können das machen wir aber der Rest geht dann eben von ihr aus
605 na
606 A. Z.: ja
607 Niklas: das ist dann von dem her
608 A. Z.: mhm
609 Niklas: ja
610 A. Z.: mhm
611 Niklas: und so (,) man merkt .. sie sie (,) dass sie sich wohl fühlt und sie hat es da so so schön
612 hat sie es wahrscheinlich noch gar nie irgendwo gehabt und äh äh .. (Seufzen) wir

- 613 hoffen dass wir das Richtige gemacht haben .. wissen kann man es erst hinterher aber
614 äh wir hoffen dass es okay war
- 615 A. Z.: mhm
- 616 Niklas: so das was wir gemacht haben
- 617 A. Z.: mhm .. ja
- 618 Niklas: (Seufzen) und dann schauen wir mal
- 619 A. Z.: ja
- 620 Niklas: was daraus wird na
- 621 A. Z.: ja
- 622 Niklas: sie hat das Alter dazu und (,) im Grunde genommen kann man da jeden Tag damit
623 rechnen .. wenn sie so fit ist und noch einmal zehn Jahre lebt (,) dann hat sie es da
624 wirklich klasse gehabt na
- 625 A. Z.: ja dann hat sie ein langes Leben hinter sich
- 626 Niklas: und dann war das für sie sicherlich ein verdammt schwieriges Leben aber (,) ich denke
627 zum Teil auch angenehm .. zumindest dann äh .. ich sage mal die letzten paar Jahre na
- 628 A. Z.: ja
- 629 Niklas: ja
- 630 A. Z.: ja .. können sie mir noch ein bisschen von ihrer eigenen Familie erzählen .. sie haben ja
631 vier Töchter
- 632 Niklas: von meiner eigenen [Familie
633 A. Z.: und ihrer Frau
- 634 Niklas: ja gut ich habe das letztes Mal schon erwähnt gehabt (,) also die erste Tochter (,) die
635 Große haben wir damals eben Probleme gehabt mit der Geburt (,) und sind dann
636 damals aufmerksam gemacht worden über äh .. die motorische Probleme und später
637 dann eben Lernprobleme ... sind im Kindergarten aufmerksam gemacht worden .. sie
638 hat dann äh so eine Frühförderung bekommen
- 639 A. Z.: mhm
- 640 Niklas: auch bis zum Ende von der normalen Schule .. also sie war immer auf einer
641 Förderschule bis zur 9. Klasse .. und sie ist da immer ... immer gerne hingegangen ist
642 (,) sie war immer verdammt pünktlich also äh eine Stunde zu spät kommen oder
643 Schwänzen das hat es bei ihr nie gegeben
- 644 A. Z.: mhm
- 645 Niklas: also sie (,) sie hat sich da wohl gefühlt na .. gut anfangs die ersten paar Jahre hat sie es
646 gar nicht so registriert dass sie jetzt wirklich auch an der Schule ist (,) sie hat halt
647 gewusst sie geht jetzt in die Stadt in die Schule und ja .. da vielleicht so ab der vierten
648 Klasse da hat sie
649 A. Z.: [(Husten)
- 650 Niklas: dann so registriert dass das eigentlich mit der normalen Schule eigentlich nichts zu tun
651 hat
- 652 A. Z.: mhm (Husten)
- 653 Niklas: das war dann so aber für sie okay .. und sie hat dann die Schule eben durchgezogen bis
654 zum 9. Schuljahr .. hat dann noch einmal zwei Jahre in so einer Einrichtung (,) also die
655 Schulvorbildungen machen .. ähm (,) hat dann danach gewechselt letztes Jahr .. nein
656 vor zwei Jahren (,) also September vor zwei Jahren zur Lebenshilfe so so die
657 Arbeitstherapien und die Arbeitsvorbereitungen
- 658 A. Z.: mhm
- 659 Niklas: also noch nicht (,) noch nicht im Arbeitsbereich einfach so so Fertigkeiten zu festigen
660 ähm die Schwerpunkte setzten (,) die Interessen [herausfinden und solche Sachen
661 A. Z.: mhm
- 662 Niklas: hat dann auch stattgefunden letztes Jahr im letzten halben Jahr waren noch (,) viele
663 Praktika ähm ... mit zunehmendem Alter kann man sagen so (tief ausatmen) also wo
664 sie noch so 16 war also von der Familie eigentlich relativ große Probleme gegeben
- 665 A. Z.: mhm
- 666 Niklas: also mit den Geschwistern untereinander
- 667 A. Z.: mhm

- 668 Niklas: ähm mit den älteren eben auch ja ... ja vielleicht der Fehler aus dem raus (,) wo die
669 Verena aufgewachsen ist (,) hat man eben immer extrem Rücksicht auf sie genommen
670 A. Z.: aha
671 Niklas: man hat eigentlich die anderen die anderen Kinder dann auch dazu bewegt vorsichtig
672 mit ihr [umzugehen Rücksicht zu nehmen
673 A. Z.: aha
674 Niklas: und .. ähm (Pause) ja war vielleicht ein bisschen ein Fehler dass man da so ein
675 bisschen seine schützende Hand über sie gehalten na (,) das hat sich dann halt alles so
676 ein bisschen gedreht und gewendet na .. also die Jüngeren die haben dann rebelliert
677 warum muss ich da immer Rücksicht nehmen (,) und warum die Verena und ich nicht
678 .. so ein bisschen halt .. ähm was in dem letzten halben Jahr war und auch sehr gut war
679 wir haben uns da entschieden die Verena hat also letztes Jahr im November gewechselt
680 in ein betreutes Wohnen
681 A. Z.: mhm
682 Niklas: also die wohnt quasi nicht mehr zu Hause
683 A. Z.: mhm
684 Niklas: die haben da .. ein Haus da sind 7 Personen untergebracht (,) jeder hat ein eigenes
685 Zimmer große Küche äh äh Esszimmer Wohnzimmer (,) eine riesengroße WG die
686 versorgen sich selber ähm (,) die schauen nach sich selber (,) also da sind zwei
687 Betreuer da (,) stundenweise .. die schauen nach dem Rechten verteilen die Aufgaben
688 (,) solche Geschichten ähm ja wir haben uns einfach dafür entschieden (,) haben da die
689 Gespräche eigentlich gesucht was können wir machen was sollen wir machen ... und
690 die haben dann gesagt also einen Versuch wäre es auf jeden Fall wert na
691 A. Z.: ja
692 Niklas: ich sage mal bei uns mal (,) für uns und die anderen ein bisschen Ruhe zu bekommen
693 A. Z.: mhm
694 Niklas: und äh dass die Verena auch ein bisschen lernt (,) dass es auch was anderes gibt als nur
695 Verena na
696 A. Z.: mhm
697 Niklas: also Aufgaben und Pflichten ist sie immer konsequent gewesen und hat sie gemacht (,)
698 aber irgendwann einmal in das Alter ist sie eben gekommen äh äh keine Ahnung wie
699 eben die pubertären Phasen (,) Dickkopf durchsetzen und solche Sachen bei ihr eben
700 ein paar Jahre später aber
701 A. Z.: aha
702 Niklas: ja .. und dann sind sie dementsprechend größer und dann äh ja dann hat sie
703 dementsprechend auch die Power na (Lachen)
704 A. Z.: aha
705 Niklas: also den ganzen Geschwistern gegenüber und so auch na
706 A. Z.: mhm
707 Niklas: das hat sich dann auch wirklich sehr gut entwickelt (,) wir haben dann äh wirklich
708 einen klasse Kontakt mit (,) ja sie ist (,) wenn sie einen Tag frei hat fährt sie mit dem
709 [Bus rauf
710 A. Z.: [kommt dann ja
711 Niklas: dann kommt sie
712 A. Z.: ja
713 Niklas: zwischen Weihnachten und Silvester war sie mal ein paar Tage da (,) ihre Aufgaben
714 erledigt sie soweit auch also die müssen da ihre Dienste machen der hat die Aufgabe
715 und die Aufgabe [und der bekommt dann mal
716 A. Z.: [aha dort vom betreuten Wohnen
717 Niklas: mhm
718 A. Z.: ja
719 Niklas: einmal hat sie glaube ich rebelliert gehabt (,) aber das äh äh das ist (,) da ist ein
720 Betreuer der weiß wie er mit denen umgehen kann
721 A. Z.: mhm
722 Niklas: also der äh äh geht denen dann auch nicht aus dem Weg der konfrontiert sie dann
723 schon direkt damit

- 724 A. Z.: ja
725 Niklas: und das funktioniert halt auch besser wie in einem öffentlichen Haus na .. das ist äh ...
726 ich denke einmal das Problem ist also nicht nur bloß wegen dem dass die da jetzt
727 selber eine Behinderung hat (,) das taucht wahrscheinlich überall auf
728 A. Z.: mhm
729 Niklas: hat sich auch vom dem her wirklich so entwickelt .. (,) also so wie es jetzt aussieht äh
730 sie hat dementsprechend auch Praktika gemacht (,) sie hat auch einen Betrieb wo sie
731 einen Ausbildung machen könnte (,) eine ganz normale Ausbildung machen könnte
732 A. Z.: mhm
733 Niklas: und hätte die Möglichkeit über ein halbes Jahr schulisch etwas zu machen
734 A. Z.: mhm
735 Niklas: und hätte dann äh (,) zusätzlich noch so .. äh .. schulische Förderungsmaßnahmen die
736 über die Lebenshilfe organisiert wird
737 A. Z.: mhm
738 Niklas: also für die Leute wo (,) im Grunde genommen nicht komplett körperlich und geistig
739 behindert sind (,) einfach fitter sind dass man die dann noch ein bisschen puscht na
740 A. Z.: ja (,) was für eine Ausbildung könnte sie da machen
741 Niklas: ähm also im Großen und Ganzen sieht es so aus dass es in einem
742 Dienstleistungsbereich sein wird
743 A. Z.: mhm
744 Niklas: das ist eine große Gastronomie .. sie machen aber nicht nur die Gastronomie sie
745 machen auch so Veranstaltungen (,) das ist äh äh wie sagt man da (,) das war ein
746 ehemaliges Kloster und da werden große Veranstaltungen gemacht
747 A. Z.: aha
748 Niklas: das ist aber ein privates Unternehmen wo aber zum Beispiel auch für Hotels äh äh ob
749 das jetzt der Wäscheservice ist oder .. wie sagt man da .. ähm (Pause) also wenn Hotels
750 irgendwas veranstalten wollen dann haben die da die nötigen Materialien und Mittel
751 dazu um da irgendwas aufzuziehen
752 A. Z.: mhm ah ja ah ja
753 Niklas: und das wäre dann ein Bereich wo sie eigentlich vielfältig was machen könnte und da
754 hat sie schon zwei Praktika gehabt und ihr hat es gefallen und äh
755 A. Z.: mhm
756 Niklas: und den Leuten (,) hat es gefallen dass sie da war und ja gut das ist noch nicht fest ich
757 meine wenn das klappen würde dann wäre das schon ein Riesenschritt na
758 A. Z.: mhm
759 Niklas: also für sie (,) und für uns natürlich auch
760 A. Z.: mhm
761 Niklas: ähm ja und die Nächste .. ähm (Pause) die Alena gut die Alena hat sicher eine gewisse
762 Richtung von mir (,) schon eh und je (,) lieber raus ... irgendwo
763 A. Z.: (Lachen)
764 Niklas: (Lachen) neue Eindrücke sammeln .. Schule ja (,) Schule nötiges Laster na
765 (Lachen) ... da muss ich sagen es ist äh bei ihr aber von dem her so gewesen ..
766 sie war nicht die Beste im Unterricht (,) ganz klar (,) doch sie hat es im Grunde
767 hinbekommen dass die Lehrer mit denen sie zu tun hatte eigentlich ihre
768 Möglichkeiten und ihre Chance eigentlich gesehen haben na
769 A. Z.: mhm
770 Niklas: bloß so bis sie aus der Schule raus war hat sie die Chance eigentlich nie so richtig
771 genutzt .. also sie hätte können mehr daraus machen (,) sie hat die Chance einfach nicht
772 genutzt weil sie einfach keinen Bock hat na
773 A. Z.: mhm
774 Niklas: sie ist letztes (,) vorletztes Jahr im Grunde genommen auch dagestanden äh sie ist aus
775 der Schule gekommen ohne Ausbildung
776 A. Z.: mhm wie sind sie damit umgegangen wie { haben die da gehandelt
777 Niklas: { ja (tiefes Atmen) also man muss dazu
778 sagen ich habe eigentlich ab der 1. Klasse versucht .. äh ab der 8. Klasse versucht sie ein
779 bisschen zu animieren und ranzuführen äh schau dir das an mach ein Praktikum da da

- 780 da egal versuch es .. ja und als Antwort kam eigentlich ständig äh das will ich nicht (,)
781 also wenn man gefragt hat was sie will (,) weiß ich nicht
- 782 A. Z.: mhm
- 783 Niklas: einfach so
- 784 A. Z.: aha
- 785 Niklas: ja (,) megacool null Bock .. also die Situation hat mich schon extrem beschäftigt
- 786 A. Z.: aha
- 787 Niklas: hat dann aber von dem her auch (,) ein wahnsinniges Glück gehabt äh äh die letzten
788 zwei Wochen in den Ferien also es wäre dann ja darum gegangen dass sie ein
789 berufsvorbereitendes Jahr noch macht (,) weil sie ja die Berufsschulpflicht noch hat (,)
790 die letzten zwei Wochen hat man sich dann (,) nein ich muss anders anfangen (,) also
791 in den letzten sechs Wochen hab ich zu ihr gesagt gehabt äh in den nächsten zwei
792 Wochen will ich wissen was sie macht also wir haben da keine Schulanträge keine
793 Formulare wir haben nichts unterschrieben
- 794 A. Z.: mhm mhm
- 795 Niklas: wir haben sie jetzt einfach mal so (Pause) wie sagt man da (,) einfach ein bisschen
796 gegen die Wand rennen lassen
- 797 A. Z.: mhm
- 798 Niklas: also wir haben die Sachen offen liegen lassen und haben gesagt wir machen es nicht
799 bevor sie was macht
- 800 A. Z.: [mhm ..mhm
- 801 Niklas: [dann war es dann tatsächlich so (,) sie hat dann die Briefe und Sachen angeschaut und
802 in den letzten paar Tagen von denen zwei Wochen war sie dann in einer Konditorei
803 und die haben ihr dann gesagt sie soll am Montag anfangen .. sie hat sich mit dem
804 Thema nie auseinandergesetzt Konditor zu werden .. ähm .. ihr hat das gefallen (,) der
805 Chefin hat es gefallen .. sie hat die Lehre angefangen und war wie (,) wie
806 ausgewechselt na
- 807 A. Z.: mhm
- 808 Niklas: also sie macht ihren Job sie steht auf die vielen Stunden oder die frühen Stunden das
809 macht ihr nichts
- 810 A. Z.: mhm
- 811 Niklas: in der Schule funktioniert alles (,) sie macht so noch viel nebenher also (Pause) ja gut
812 jetzt mittlerweile jetzt (,) jetzt hat sie dann äh den einen oder anderen Freund schon
813 gehabt (,) dann schlawenzelt man da ein bisschen rum gut das haben wir
814 wahrscheinlich alle mal durchgemacht also von dem her (,) ja gut was sie dann
815 nächstes Jahr macht wenn sie fertig ist keine Ahnung (,) zumindest war es ein Ansatz
816 na
- 817 A. Z.: mhm
- 818 Niklas: und ja bis dahin ist sie dann auch 18 und dann hoffe ich dass sie dann (,) äh .. vielleicht
819 ein bisschen besser in der Lage ist (,) die Entscheidungen für sich selbst zu treffen was
820 sie will oder oder ... ja ich hoffe dass sie die richtige Entscheidung trifft
- 821 A. Z.: mhm
- 822 Niklas: was sie macht (,) wissen wir dann auch nicht na .. ob sie da noch bleiben kann oder
823 nicht oder ob sie weitermacht oder äh äh was anderes machen will (,) ich weiß es nicht
- 824 A. Z.: mhm mhm
- 825 Niklas: ja von dem her das hat sich äh .. eigentlich auch recht gut entwickelt dann
- 826 A. Z.: mhm
- 827 Niklas: ja (,) und die nächste ist die Valerie (,) gut das steht uns dann nächstes Jahr bevor (,)
828 was daraus wird ... mhm (Pause) sie hat noch so ein bisschen so eine Such- und
829 Findephase (,) also sie weiß viele Sachen (,) was sie gerne machen würde (,) weiß aber
830 nicht richtig (,) wie und wo und was
- 831 A. Z.: mhm
- 832 Niklas: ja sie ist auch ein bisschen der Typ (Pause) also als Kind war sie auch eher so der Typ
833 äh untersuchen erforschen .. finden auch immer [irgendwo eben
- 834 A. Z.: [das war bei ihnen auch so (,) hatten
- 835 sie [erzählt

- 836 Niklas: ja auch immer irgendwo auf der Jagd na
837 A. Z.: ja
838 Niklas: sie hat das so aber (,) so ab der 6. Klasse hat sie es ein bisschen abgelegt .. und hat
839 dann so äh wie sagt man ... hat sich so eine soziale Ader herausentwickelt
840 A. Z.: mhm
841 Niklas: also sie hat (,) sie hat ein wahnsinnig gutes Empfinden wenn es Probleme gibt oder
842 Stimmungsschwankungen sind ähm sie versucht (,) ob es in der Familie ist oder
843 draußen ist äh .. Problemen aus dem Weg zu gehen oder Probleme (,) zu bewältigen
844 oder Streit zu schlichten solche Sachen
845 A. Z.: mhm
846 Niklas: und hat sich da (,) das habe ich auch gewusst in der Schule schon ein zwei Jahre
847 engagiert gehabt äh ja
848 A. Z.: ach das hat sie dann gar nicht erzählt zu Hause
849 Niklas: nein
850 A. Z.: aha
851 Niklas: und das war dann (,) eigentlich so eine Phase da hat man gesehen ja die ist früher
852 immer mit Hammer und Nägel herumgerannt (,) und das macht sie jetzt gar nicht mehr
853 A. Z.: aha
854 Niklas: also sie hat jetzt ein bisschen (Pause) ja einen anderen Weg gefunden na .. und hat den
855 Weg dann auch für sich so entschieden äh ... wie sagt man da (,) das ist mir vielleicht
856 jetzt wichtiger und lieber
857 A. Z.: mhm
858 Niklas: und das macht sie dann auch
859 A. Z.: mhm
860 Niklas: und wie das da dann weitergeht (,) ja sie macht dann jetzt auch (,) fängt dann auch an
861 (,) nach den Sommerferien glaube ich nein jetzt (,) in den nächsten drei Monaten ist
862 glaube ich das erste Praktikum wo sich dann am Beruf so ein bisschen orientiert
863 A. Z.: mhm (,) wo macht sie das
864 Niklas: also sie ist einmal in einer Pferdeklinik (,) wobei sie das sicherlich nicht macht (,) weil
865 das sind einfach zu große Sachen aber zumindest einmal anschauen na .. also da hat sie
866 einfach ein bisschen Angst davor
867 A. Z.: mhm
868 Niklas: und dann geht sie nach A-Stadt in den Tierpark einmal
869 A. Z.: mhm
870 Niklas: und sie hat ein bisschen die Ader momentan eingeschlagen na
871 A. Z.: mhm (,) also mit Tieren umgehen
872 Niklas: mhm
873 A. Z.: aha
874 Niklas: das weiß ich aber nicht ob das momentan gerade vielleicht so so .. bisschen so eine
875 Modephase ist (,) das weiß ich nicht
876 A. Z.: mhm
877 Niklas: nun gut okay das ist in Ordnung (,) sie soll sich die Sachen anschauen (,) arbeiten muss
878 man überall (,) es ist nicht bloß überall nur toll und schön .. und äh ja .. da hoffen wir
879 mal (,) dass wir die da irgendwie auf einen vernünftigen Weg bringen (Pause) also gut
880 keine Ahnung auf dem Arbeitsmarkt ist es so schwierig .. äh äh ja zum großen Teil (,)
881 sie sollen sich ja eigentlich auch irgendwo selber verwirklichen na .. irgendwo
882 reinstecken äh .. ja bei der Alena war eben die Situation .. es war fünf vor zwölf (,) ihr
883 hat es gefallen andersherum hat es gefallen ob das jetzt ein Zufallstreffer war oder
884 vielleicht nur ein Wink (,) wird sich zeigen na .. auf jeden Fall äh äh können wir nicht
885 die Zeit irgendwie verstreichen lassen
886 A. Z.: mhm mhm
887 Niklas: und [das
888 A. Z.: [also nicht herumsitzen [und die Hände (,)
889 Niklas: [ja das war mir eigentlich schon wichtig na
890 A. Z.: mhm

- 891 Niklas: weil ich habe das mitbekommen und viele andere auch die .. (tiefes Atmen) .. wollten
892 nicht in die Lehre oder haben keine Lehre gehabt und die haben halt dann auch so (,)
893 berufsvorbereitende Jahre gemacht (,) oder dies oder Hauswirtschaftsschulen (,) aber
894 im Grunde genommen stehen die jetzt (,) oder sind die jetzt wieder vor dem gleichen
895 Problem gestanden na
- 896 A. Z.: mhm mhm
- 897 Niklas: gut was daraus wird (,) ja (,) das sehen wir und mit der Valerie das ist jetzt gerade so
898 ein Ding dass sie jetzt die Praktika anschaut (,) und dass sie vielleicht auch bei uns in
899 der Nähe noch ein paar Sachen anschaut (,) weil die anderen Sachen die sind einfach
900 weiter weg (,) und das weiß ich noch nicht ob sie schon so weit ist dass sie dann
901 nachher mit 15 16 äh äh .. da so handelt na
- 902 A. Z.: ja ja
- 903 Niklas: also da jetzt irgendwo hin zu gehen und so (,) weil sie ist eigentlich so so äh der
904 extreme Familienmensch na
- 905 A. Z.: also sie bleibt gerne zu Hause (,) sie ist gerne zu Hause (,) oder in der Familie
- 906 Niklas: ja sie ist auch gerne weg (,) es ist aber (,) ihr ist aber auch recht wenn jemand um einen
907 herum ist (,) wenn man etwas zusammen macht und so also sie hat das schon ein
908 bisschen
- 909 A. Z.: ja
- 910 Niklas: also sie sucht schon das Familiäre ein bisschen na
- 911 A. Z.: mhm
- 912 Niklas: und von dem her wenn sie sich dann für etwas entscheidet wo weiter weg ist .. (tief
913 ausatmen) .. gut wie gesagt (,) oft kommt es anders wie man denkt
- 914 A. Z.: mhm mhm
- 915 Niklas: muss man abwarten
- 916 A. Z.: wie ist das dann für ihre Frau
- 917 Niklas: im Hinblick auf was
- 918 A. Z.: wenn so die die Mädchen jetzt ihre Ausbildung machen (,) und vielleicht auch aus dem
919 Haus gehen
- 920 Niklas: ja gut ich meine so richtig aus dem Haus ist im Grunde genommen ja nur die Große (,)
921 die Uta jetzt ähm ... wobei man sagen muss äh .. das ist von dem her (,) also was in der
922 Familie war (,) was jetzt nicht mehr auftaucht das war dann schon so eine Phase wo
923 man irgendwo (,) keinen Ausweg mehr gewusst hat na (,) also wo wir selber nicht
924 mehr gewusst haben was machen wir
- 925 A. Z.: richtig oder falsch
mhm ja
- 926 Niklas: oder oder äh machen wir genau das Gegenteil was wir vielleicht machen sollten .. wir
927 haben vielleicht wirklich die Phase auch erwischt wo der richtige Zeitpunkt war na
- 928 A. Z.: mhm
- 929 Niklas: und klar gut sie wohnt jetzt in der Wohnung die ist 30 Kilometer weg oder 35 .. ähm ..
930 man hat das miteinander eingerichtet .. wir waren da mit unten (,) ja dann hat es dann
931 schon die Tränchen gegeben na
- 932 A. Z.: mhm
- 933 Niklas: und dann auch äh ... durch das dass wir eine große Familie sind .. merkt man
934 eigentlich schon (,) wenn da die eine oder andere Person fehlt na (,) also da wird es
935 dann schon richtig ruhig
- 936 A. Z.: mhm
- 937 Niklas: einmal schon von der Anwesenheit oder von der Geräuschkulisse (,) und dann äh äh im
938 Gegenzug dann noch (,) dass die Konflikte sich ja (,) von den Kinder untereinander
939 auch (,) eigentlich dann gelegt haben (,) es ist so eine Phase wo es ruhig ist
- 940 A. Z.: mhm
- 941 Niklas: ja es war dann schon so eine gewisse Skepsis war das richtig was wir gemacht haben
942 oder oder so äh so ein schlechtes Gewissen (,) wir geben die jetzt weg oder
- 943 A. Z.: oje
- 944 Niklas: war schon schwierig also von dem her
- 945 A. Z.: mhm

- 946 Niklas: jetzt aber wirklich von dem her dass sie jetzt .. klasse Betreuer hat .. die sind die sind
947 vom Alter her .. zwischen 30 und 40 (,) also das sind dann jetzt nicht irgendwie Ältere
948 (,) wo wir sagen die machen die da jetzt einen tabellarischen Tagesablauf (,) die
949 machen das wie es kommt [aber schon richtig auch mit Power
950 A. Z.: mhm mhm
951 Niklas: die rollen das so ein bisschen auf
952 A. Z.: ja
953 Niklas: und dass der Kontakt wunderbar funktioniert und das sich so entwickelt hat also der
954 Entschluss war absolut richtig na
955 A. Z.: mhm
956 Niklas: also jetzt nicht nur für uns sondern auch für die Uta
957 A ja
958 Niklas: weil das ist äh äh ja sie hat halt relativ wenig Selbstbewusstsein gehabt so (,) allgemein
959 (,) und das hat da sicherlich schon so äh äh .. eine menschliche Entwicklung und und
960 äh .. ja (,) für sich selber (,) vielleicht auch für die Seele (,) ich bin jetzt draußen ich bin
961 weg von der Familie ich bin schon groß ich wohne selber äh äh habe die Aufgaben
962 eigentlich .. so ein bisschen Erwachsen spielen na
963 A. Z.: mhm
964 Niklas: es ist einfach ein Spiel ja (,) zum großen Teil ist es ja ein Spiel also nicht nur vom
965 Alter her sondern auch von dem her wie man es macht (,) das ist dann ganz okay ja und
966 zu Hause ist dann auch äh äh die Ruhe eingekehrt was dann sicherlich noch
967 dazugekommen ist durch das dass ich dann auch weg war (,) dann war es eben noch
968 mal ruhiger na (,) ja und da hat meine Frau dann auch gerade ein bisschen Probleme
969 damit (,) wenn ich halt doch nicht da bin dann (,) äh äh sie hat dann zwar nicht
970 unbedingt mehr am Hals aber äh äh (Seufzen) die Entwicklung ... ist dann in kurzer
971 Zeit relativ weit vorangeschritten (,) also nicht nur die schnelle Zeit die sie auch sonst
972 hat aber einfach alles so schnell zack Tochter weg ich bin weg die andere geht in den
973 Beruf äh äh Phasen mit einem festen Freund und dann ist man auch nicht mehr da und
974 so ... ja und was sich sonst noch so daraus entwickelt .. weiß niemand .. und die Vicky
975 gut (,) die Vicky ist wahnsinnig wissbegierig also äh äh der ist genug nie genug
976 A. Z.: mhm
977 Niklas: also sie war schon eh und je so (,) auch im Kindergarten (,) sie kann auch nicht still
978 sitzen (,) wobei das jetzt (,) ich gar jetzt nicht so schlimm finde .. äh sie ist ein
979 wahnsinnig direkter Mensch .. also wenn sie genug hat dann sagt sie nein es reicht
980 A. Z.: mhm
981 Niklas: und wenn sie nicht will dann will sie nicht
982 A. Z.: mhm
983 Niklas: und aber aber (,) schulmäßig ist es so (,) also sie erledigt ihre Aufgaben äh ist da auch
984 wahnsinnig genau und penibel .. saugt viele Sachen quasi auch in sich auf .. äh .. gut
985 und zum Teil Sachen wo sie jetzt einfach gerade keine Lust hat das gibt es gar nicht
986 A. Z.: [macht sie dann einfach nicht
987 Niklas: [gibt es gar nicht (,) das kann nicht sein (,) das kommt dann zwei Tage später oder so
988 aber (,) jetzt ist es dann weg (..), (...)
989 A. Z.: ah ja aha
990 Niklas: ja und von dem her ist sie also wirklich äh äh ...(tiefes Atmen) schon immens
991 wissbegierig .. sie ist ständig am Fragen und ständig am äh äh Sagen oder dann auch
992 Erklären (,) oder am Lesen (,) egal ob wir jetzt irgendwo spazieren gehen oder mit dem
993 Auto fährt (,) alles was sie irgendwo sieht wird gelesen oder buchstabiert oder oder äh
994 und nachgefragt
995 A. Z.: mhm mhm
996 Niklas: also das ist schon
997 A. Z.: dann sind sie aber auch da gefordert na (,) wenn einen ständig jemand was fragt
998 Niklas: ja sie braucht ständig eine Aufgabe
999 A. Z.: mhm
1000 Niklas: sie hat auch (,) sie hat auch relativ wenige Ruhephasen das ist äh .. sie braucht da
1001 vielleicht in der Woche einen halben Tag (,) dass sie ein bisschen zur Ruhe kommt

- 1002 A. Z.: mhm
- 1003 Niklas: ansonsten hat sie richtig Power
- 1004 A. Z.: mhm
- 1005 Niklas: also .. da ist das eine kaum fertig (,) dann schon das Nächste oder oder (,) sie macht
1006 also viele Sachen
- 1007 A. Z.: mhm
- 1008 Niklas: und eine riesengroße Phantasie (Lachen)
- 1009 A. Z.: aha
- 1010 Niklas: ja also das ist äh
- 1011 A. Z.: aha
- 1012 Niklas: es kann dann auch sein sie bastelt was und zehn Minuten später hat sie das gemacht
1013 egal mit was egal wie (,) das hat man dann ja
- 1014 A. Z.: aha
- 1015 Niklas: gut in der Schule (,) in der Schule hat sie mit ihrer Phantasie ein bisschen Probleme (,)
1016 also eine Lehrerin hat schon einmal gesagt äh äh .. muss mal kurz überlegen wie das
1017 war .. die Buchstaben hat sie durchgenommen (Pause) ja und dann hat die Frau gefragt
1018 wo der Buchstabe K vorkommt wie in der Katze (,) dann weiß die Vicky noch nichts
1019 zu dem Buchstaben K sondern eine Geschichte zu der Katze na
- 1020 A. Z.: aha
- 1021 Niklas: und erzählt dann die Katzengeschichte .. aber das ist ihre Art
- 1022 A. Z.: aha
- 1023 Niklas: das äh ... gut von der anderen Seite ist es so ... sie ist von dem her nicht äh ..
1024 überschwenglich oder oder (,) impulsiv also (,) sie mag es auch nicht wenn zu viel los
1025 ist (,) ob das jetzt Personen sind oder zu viele verschiedene Meinungen oder zu viele
1026 Vorschläge
- 1027 A. Z.: mhm
- 1028 Niklas: also wenn sie was macht auch mit Freundinnen oder Freunden (,) äh (,) lieber mit
1029 einem
- 1030 A. Z.: mhm
- 1031 Niklas: und das organisieren sie dann selber das machen wir oder das probieren wir (,) also zu
1032 viele oder zu viele verschiedene Meinungen da zieht sie sich dann schon eher zurück
1033 na
- 1034 A. Z.: mhm
- 1035 Niklas: also da (Pause) ich denke einmal da kann sie es dann nicht einfach so umsetzen wie sie
1036 es gerne hätte na .. also zwei Meinungen auf den gleichen Nenner zu bringen ist viel
1037 viel einfacher wie mehrere (,) das ist ja draußen genauso und das hat sie dann schon
1038 also äh
- 1039 A. Z.: mhm
- 1040 Niklas: wenn zu viel (,) zu viel von draußen darauf einwirkt da distanziert sie sich dann
- 1041 A. Z.: mhm
- 1042 Niklas: aber ansonsten eigentlich vom Potential also (Pause) ja mal schauen wie es so
1043 weitergeht (Lachen)
- 1044 A. Z.: mhm
- 1045 Niklas: und ob sie was daraus machen kann na
- 1046 A. Z.: mhm
- 1047 Niklas: von der Entwicklung her gut .. also von dem her gesehen dass wirklich viel machbar ist
1048 und sich auch viele ändern und sich ja auch wirklich jede Menge entwickeln .. also ..
1049 wo man vielleicht auch selber äh eigentlich gar nicht daran gedacht hat oder gar nicht
1050 daran geglaubt hat na .. also es sind dann wirklich Kleinigkeiten wo Auslöser sein
1051 können
- 1052 A. Z.: mhm mhm
- 1053 Niklas: also von dem her äh .. darf man nicht alles nur so als schwer sehen .. das ist eine
1054 Situation wo man (,) damit umgehen muss (Pause) ja auf der anderen Seite sag ich
1055 einmal
- 1056 A. Z.: mhm

- 1057 Niklas: also ich denke einfach .. wenn es Probleme gibt (,) versuchen was zu tun aber einfach
1058 halt irgendwie immer dranbleiben na
- 1059 A. Z.: mhm mhm
- 1060 Niklas: ja und ansonsten .. wir machen relativ viele Spiele daheim .. ob das jetzt die Großen
1061 sind oder die Kleine also .. also .. wenn es uns da einfällt
- 1062 A. Z.: so Brettspiele .. [oder am Tisch oder wie
1063 Niklas: ja Brett- oder allgemein äh äh so logische oder so strategische
1064 Spiele so eigentlich alles na
- 1065 A. Z.: kann ich mir das dann so vorstellen dass dann alle am Tisch sitzen und beieinander
1066 oder [machen sie das
1067 Niklas: ja
- 1068 A. Z.: also Mutter Vater Kinder (,) und dann wird gespielt
- 1069 Niklas: alle ja
- 1070 A. Z.: aha
- 1071 Niklas: gut da kann auch sein wenn von den Mädels jemand da ist dass die dann genauso
1072 mitmachen
- 1073 A. Z.: aha
- 1074 Niklas: das ist äh .. gut äh .. manche sagen dann nein ich will jetzt nicht oder so (,) dann sagen
1075 wir halt gut dann sitz hin und schau zu und irgendwann einmal kommen die dann
1076 schon auch mit
- 1077 A. Z.: ja
- 1078 Niklas: ich weiß es ja nicht aber ich denke einmal dass nicht mehr so arg viel gespielt wird in
1079 der Familie (,) ich weiß es ja nicht (,) also gerade solche Sachen also bei uns ist
1080 eigentlich äh .. wir kaufen jedes Jahr ein zwei neue Spiele (,) probieren das aus
1081 eventuell (..), (...) aber irgendwo werden sie immer wieder herausgezogen na
- 1082 A. Z.: mhm
- 1083 Niklas: ja und da haben eigentlich auch alle eine Freunde daran na
- 1084 A. Z.: mhm
- 1085 Niklas: irgendwo äh äh sind es Sachen wo man äh vielleicht nachdenken muss oder wo lustig
1086 sind oder wo sich dann doch wieder ärgert wie zum Beispiel bei Mensch-ärgere-dich-
1087 nicht oder so (,) aber halt einfach ein bisschen äh äh ... man kann so ein bisschen eine
1088 positive Spannung aufbringen na .. also ob das jetzt äh äh man macht das gerne oder (,)
1089 hat da auch was davon und es ist auch schön
- 1090 A. Z.: mhm (,) mhm
- 1091 Niklas: für mich ist es schön dass einfach (,) ja (,) dass man halt zusammensitzt und was
1092 miteinander macht na
- 1093 A. Z.: mhm und sie hatten ja erzählt dass sie so (,) Fernsehen nicht so gerne [mögen (,) und
1094 Zeitung und so [nein
- 1095 Niklas:
- 1096 A. Z.: heißt das dann auch dass die (,) in der Familie nicht so viel Fernsehen geschaut wird
1097 Niklas: in der Familie selber .. oh doch die Uta am liebsten jede freie Minute
1098 A. Z.: also man kann schon Fernsehen schauen (,) die anderen schauen schon Fernsehen oder
1099 Niklas: ja klar
- 1100 A. Z.: hören Radio es ist nur für sie
- 1101 Niklas: da bin eigentlich nur ich der Extreme
- 1102 A. Z.: ja ja
- 1103 Niklas: also äh äh .. ich schalte ihn gar nicht ein (,) ich sitze vielleicht hin und schau vielleicht
1104 fünf Minuten zu und dann [hat sich das wieder
1105 A. Z.: ja ja
- 1106 Niklas: nein das ist (,) das ist aber auch nicht äh äh dass ich sage die Kiste bleibt jetzt aus oder
1107 so (,) also
- 1108 A. Z.: mhm (,) mhm
- 1109 Niklas: das war eigentlich meine Entscheidung und ja
- 1110 A. Z.: mhm (,) aber die anderen (,) können dann machen was sie wollen
- 1111 Niklas: die können machen was sie wollen
- 1112 A. Z.: also die können Fernsehen schauen oder Zeitung lesen oder was

- 1113 Niklas: ja gut jetzt bei der Kleinen sagen wir dann schon es ist jetzt genug na (,) wenn sie mal
 1114 zwei Stunden davor sitzt (,) dann wird ausgeschaltet und fertig na
- 1115 A. Z.: ja ja ja
- 1116 Niklas: ja gut wobei sie eigentlich äh ... gut Uta verbringt gerne Zeit mit Fernsehen schauen
 1117 aber jetzt ist das sicherlich auch nicht mehr so .. bei der Alena ist es eher so die ist
 1118 musikorientiert
- 1119 A. Z.: mhm
- 1120 Niklas: also äh da läuft zwar der Fernseher Tag und Nacht aber das ist dann eben ein
 1121 Musikkanal .. äh Valerie (Pause) ja Valerie die kann so (,) kann gerne so einen schönen
 1122 Heimatfilm anschauen oder ... ja zum Teil (,) dann eben eine Kindersendung oder eben
 1123 interessante Sachen wie .. ähm (Pause) ja wie was funktioniert oder so .. und das schaut
 1124 sie dann zum Beispiel auch oft mit der Vicky an (,) also die findet das auch wahnsinnig
 1125 interessant Sachen wo etwas gezeigt wird
- 1126 A. Z.: (Husten)
- 1127 Niklas: so das „Sendung mit der Maus“ oder oder das „Wissen macht Ah!“ uns so .. also da
 1128 sind sie eigentlich recht (,) das schauen sie eigentlich regelmäßig an
- 1129 A. Z.: aha das ist [interessant für die (,) Kinder
- 1130 Niklas: ja
- 1131 A. Z.: aha
- 1132 Niklas: also ich bin [eher so
- 1133 A. Z.: für sie nicht
- 1134 Niklas: ja (,) ist auch interessant (,) also ich schau das auch gerne an
- 1135 A. Z.: mhm
- 1136 Niklas: also „Sendung mit der Maus“ kann es schon sein dass ich auch hin sitze [und
 1137 anschaue] mhm
- 1138 A. Z.: mhm
- 1139 Niklas: ich kenne das noch von früher und das ist heute noch interessant
- 1140 A. Z.: mhm
- 1141 Niklas: und ja
- 1142 A. Z.: mhm
- 1143 Niklas: ja und (,) bei denen funktioniert das ... ich bezeichne das einfach als gut also nicht nur
 1144 sinnlos vor dem Fernseher sitzen sondern ja (,) wenn ein Interesse da ist okay .. und bei
 1145 der Verena (,) also bei ihr war es wirklich egal (,) Hauptsache das Ding ist gelaufen
- 1146 A. Z.: aha
- 1147 Niklas: und bei ihr war es wirklich so wenn man gefragt hat du was hast du denn angeschaut
 1148 das hat sie dann auch gar nicht gewusst na (,) also (Pause) ich weiß nicht (,) war es
 1149 Unterhaltung oder zum Zeitvertreib oder (tiefes Atmen) ja
- 1150 A. Z.: aha
- 1151 Niklas: von dem her ja .. ja und meine Frau (,) gut meine Frau sitzt hin und schaut Fernsehen
 1152 (,) ja (,) abends dann eben ... zum Abschalten zum Entspannen oder äh äh weil sie
 1153 auch etwas wissen will
- 1154 A. Z.: mhm
- 1155 Niklas: ja (Pause) also ich bringe in der Woche keine Stunde zusammen (,) [mit Fernsehen
 1156 schauen] mhm
- 1157 A. Z.: mhm
- 1158 Niklas: das ist ja das ist bestimmt auch nicht normal (tiefes Atmen)
- 1159 A. Z.: aha
- 1160 Niklas: aber ich finde es halt einfach blöd
- 1161 A. Z.: ja
- 1162 Niklas: ja
- 1163 A. Z.: woher bekommen sie dann so die Informationen über Aktuelles (,) was passiert in der
 1164 Welt (,) oder möchten sie lieber (,) dass das außenvor bleibt
- 1165 Niklas: also ich habe mich mit den Sachen schon eigentlich schon auch auseinandergesetzt
- 1166 A. Z.: mhm

- 1167 Niklas: und habe mich auch zum Teil auch interessiert aber das hat sich zu einem Desinteresse
 1168 entwickelt irgendwann einmal .. also in den Zeitungen oder oder im Fernsehen wird so
 1169 viel Schund und Müll herumgezogen
- 1170 A. Z.: mhm
- 1171 Niklas: meiner Meinung nach wo zum Teil nicht mehr realistisch sind (,) realistisch sind oder
 1172 äh für meine Augen auch ein falsches Weltbild projiziert wird .. und äh .. ja ich meine
 1173 sie machen jetzt Sozialkunde ja (,) das ist für mich etwas was sich in den letzten Jahren
 1174 so entwickelt hat dass eigentlich (,) ähm .. für mich persönlich jetzt da politisch keinen
 1175 Rückhalt gibt ... und für mich eben die Meinung sich entwickelt hat also egal ob es
 1176 jetzt der ist oder der
- 1177 A. Z.: mhm
- 1178 Niklas: also halt ich mich raus
- 1179 A. Z.: mhm
- 1180 Niklas: und Informationen wo ich sonst bekomme äh äh .. ich laufe ja nicht blind durch das
 1181 Land durch
- 1182 A. Z.: mhm
- 1183 Niklas: also .. das Radio läuft ja auch
- 1184 A. Z.: mhm
- 1185 Niklas: da bekommt man auch was
- 1186 A. Z.: mhm
- 1187 Niklas: äh man sieht Sachen in der Zeitung oder im Internet (,) also wenn ich etwas wissen will
 1188 dann schau ich ins Internet rein
- 1189 A. Z.: mhm (,) ach da haben sie einen PC mhm
- 1190 Niklas: ja
- 1191 A. Z.: aha
- 1192 Niklas: oder man hört Sachen oder äh .. ja wenn sie durch das Kiosk laufen lesen sie auch
 1193 überall die großen Überschriften .. was an für sich auch nichts bringt
- 1194 A. Z.: mhm
- 1195 Niklas: also für was muss ich mich mit was beschäftigen (,) was ich eigentlich eher als störend
 1196 empfinde
- 1197 A. Z.: mhm
- 1198 Niklas: ja (,) da schalte ich lieber aus und schaue den Vögeln zu wie die um ihr Leben kämpfen
 1199 müssen na
- 1200 A. Z.: mhm
- 1201 Niklas: also das gibt mir dann vielleicht mehr wie andere Sachen
- 1202 A. Z.: mhm
- 1203 Niklas: ist vielleicht nicht der richtige Weg aber ich habe eigentlich (,) daraus gelernt dass es
 1204 auch geht na
- 1205 A. Z.: mhm
- 1206 Niklas: also äh (Pause) das ist nicht so dass ich jetzt da dann der Einsiedler bin oder
- 1207 A. Z.: ja
- 1208 Niklas: mich ausgrenzen äh aber ich fühle mich einfach wohl in meiner Haut .. oder wohler
- 1209 A. Z.: mhm
- 1210 Niklas: weil ich habe von dem her schon Zeiten mitgemacht wo ich mich über Sachen
 1211 aufgeregt habe die mich gar nichts angehen und das äh äh hat mir nicht gut getan also
 1212 lass ich es
- 1213 A. Z.: mhm mhm (,) was waren das dann für Sachen (,) wie kann ich mir das vorstellen
 1214 diese [Aufregung
- 1215 Niklas: [ja gut das war im Grunde genommen ob das jetzt politische Sachen sind ob
 1216 das jetzt äh äh irgendwelche Äußerungen sind oder irgendwelche Projekte sind ob das
 1217 regionale Projekte sind wo eigentlich (Pause) meines Erachtens nach gesundem
 1218 Menschenverstand zum Scheitern verurteilt sind und trotzdem gemacht worden sind
 1219 und .. äh äh Propaganda Friede Freude Eierkuchen (stöhnen) gut vielleicht bin ich da
 1220 äh äh zu skeptisch den ganzen Sachen gegenüber .. es ist aber äh äh ich fühle mich
 1221 einfach in der Hochglanzprospekt-Gesellschaft nicht wohl
- 1222 A. Z.: mhm

- 1223 Niklas: also (Pause) das ist (,) das ist einfach nicht meine Welt (,) mir ist wichtiger dass ein
 1224 Wort zählt mir ist wichtiger dass gemacht wird was man ausgemacht
- 1225 A. Z.: mhm
- 1226 Niklas: mir ist wichtiger äh äh dass es einer mit dem anderen vielleicht ehrlich meint oder gut
 1227 meint und äh äh .. ja (,) dass man nicht irgendwelche Sachen (,) bis nach obenhin lobt
 1228 wo es gar nicht wert sind
- 1229 A. Z.: mhm
- 1230 Niklas: oder oder oder irgendwelche Sachen vorschau spielt ob jetzt einer was ist oder nicht
- 1231 A. Z.: mhm
- 1232 Niklas: oder kann (Stöhnen)
- 1233 A. Z.: mhm
- 1234 Niklas: ich finde das ist gar nicht nötig denn es weiß jeder selbst was er ist und was er macht
 1235 und was [er kann na
 1236 A. Z.: mhm .. mhm
- 1237 Niklas: oder was er falsch gemacht hat das ist äh äh (Pause) und (,) meine Einstellung ist eben
 1238 (,) gut das kann sein das ändert sich wieder aber ähm so arg viele negative
 1239 Entwicklungen habe ich jetzt da nicht daraus gemerkt dass ich jetzt nicht auf dem
 1240 Laufenden
- 1241 A. Z.: mhm
- 1242 Niklas: auf dem aktuellsten Stand bin
- 1243 A. Z.: ja
- 1244 Niklas: ich sitze genauso am Computer ich sitze genauso äh da jetzt in der Schule und mache
 1245 meine Aufgaben und bekomme das auch einigermaßen hin also (,) ich grenze mich
 1246 deshalb nicht von der Gesellschaft aus nein (,) vielleicht gerade im Gegenteil
- 1247 A. Z.: mhm
- 1248 Niklas: da äh bevor ich dann halt vor den Computer sitze und da Stunden verbringe mach ich
 1249 halt was anderes rede mit jemandem oder oder
- 1250 A. Z.: mhm
- 1251 Niklas: schaue mir irgendwas an ja
- 1252 A. Z.: mhm
- 1253 Niklas: das ist einfach äh äh (,) mir bringt es Ruhe [mir bringt es Abwechslung
 1254 A. Z.: mhm
- 1255 Niklas: und und äh ich denke das sind eigentlich auch Informationen na
- 1256 A. Z.: mhm
- 1257 Niklas: [also äh
 1258 A. Z.: ja
- 1259 Niklas: und für mich eigentlich die Informationen die ich irgendwie auch einfließen lassen will
- 1260 A. Z.: mhm
- 1261 Niklas: weil ich mach dann einfach das [wozu ich dann Lust dazu habe
 1262 A. Z.: [und die die sie dann auch weiterbringen .. letztlich
 1263 (,) ja
- 1264 Niklas: ja gut hat sich sicherlich auch aus dem entwickelt äh äh psychosomatisch habe ich die
 1265 Probleme gehabt und habe gesehen jede Hilfe wo mir angeboten worden ist hat mir (,) da
 1266 speziell wenig gebracht .. mir hat eher mehr gebracht dass ich nichts gesehen habe was
 1267 sonst um mich herum so los ist
- 1268 A. Z.: mhm
- 1269 Niklas: ja und das ist vielleicht auch eine Phase gewesen dass ich wirklich jahrelang eigentlich
 1270 nichts gesehen habe von der Seite her
- 1271 A. Z.: mhm
- 1272 Niklas: also ich habe gesehen da ist meine Familie dann habe ich gesehen da ist jetzt das Haus
 1273 äh .. was im Betrieb los ist (,) und dann war das Potential eben erschöpft na
- 1274 A. Z.: mhm
- 1275 Niklas: und und (,) ja und dann war es im Grunde genommen ja gerade das Gegenteil (,) da
 1276 hab ich wissen müssen was ist das Neuste was ist das Beste was ist das Schönste (,) da
 1277 war ja eigentlich gefordert na
- 1278 A. Z.: im Betrieb

- 1279 Niklas: ja und in der Gesellschaft ja [auch
1280 A. Z.: ja ja
1281 Niklas: wenn sie heute ein Handy kaufen morgen brauchen sie ein neues weil es nicht mehr
1282 aktuell [ist na
1283 A. Z.: ja ja ja
1284 Niklas: obwohl das ja eigentlich unwichtig ist .. in meinen Augen
1285 A. Z.: ja
1286 Niklas: muss jeder selber wissen
1287 A. Z.: ja
1288 Niklas: von dem her (,) äh (,) für mich sind das so wie eine Art zwei verschiedene Welten na
1289 A. Z.: mhm
1290 Niklas: und ich habe im Grunde genommen das eine Extrem habe ich erlebt äh (Seufzen) .. bin
1291 dann eigentlich schon in das andere Extrem dann gekommen wo ich gesagt habe
1292 Scheuklappen und nichts mehr na .. dass ich momentan vielleicht auf so einem
1293 Mittelweg bin
1294 A. Z.: mhm
1295 Niklas: das ist äh ... was sich daraus entwickelt muss ich genauso sehen wie mit allen anderen
1296 Sachen auch na
1297 A. Z.: mhm
1298 Niklas: das kann auch sein (,) ich bin da von meiner Einstellung her falsch weiß ich nicht
1299 A. Z.: mhm
1300 Niklas: aber wer weiß das also (,) meine Fehler oder meine Erfahrungen habe ich hinterher
1301 gemacht
1302 A. Z.: mhm
1303 Niklas: also nicht in der Aktion wo ich es gemacht habe oder wie ich es gemacht habe (,)
1304 sondern eigentlich immer hinterher (Pause) ja (Pause) und auf der anderen Seite mir
1305 geht es momentan äh äh außer dass ich nicht zu Hause bin sauwohl
1306 A. Z.: aha
1307 Niklas: also ... äh ich kann sicherlich mit vielen Sachen (,) mit denen ich riesengroße
1308 Probleme gehabt habe anderes umgehen kann mit mir selber anderes umgehen kann
1309 mit Leuten anders umgehen also .. äh ich habe in den letzten zwei Jahren auch eine
1310 immense Entwicklung gemacht von dem her
1311 A. Z.: mhm
1312 Niklas: also was ich vorher gemacht habe was ich vorher getan habe was ich vorher für
1313 Einstellungen gehabt habe und so ... ähm ja (,) vielleicht muss man dazu auch erst
1314 älter werden oder dazugehören (Lachen)
1315 A. Z.: ja
1316 Niklas: ja (Pause) ja und ansonsten ... ja gut die Entwicklungsphase macht auch jeder durch
1317 A. Z.: (Husten)
1318 Niklas: ja und meine Frau ist (,) ist zum Beispiel äh äh in den jungen Jahren für sie war auch
1319 äh äh ... die große freie Welt interessant (,) jetzt (..), (...) also (,) hat einfach
1320 wahrscheinlich mit der Entwicklung mit dem Alter auch zu tun (,) und mit der
1321 Erfahrung (,) ob jetzt gut oder schlecht ... aber unter dem Strich denke ich muss das
1322 jeder für sich ausmachen
1323 A. Z.: mhm
1324 Niklas: das ist äh äh
1325 A. Z.: (Husten)
1326 Niklas: bloß halt äh (,) ja ... unter dem Strich haben sie halt wirklich auch in letzter Zeit erlebt
1327 (,) mit der Offenheit und Ehrlichkeit funktioniert es eigentlich leichter
1328 A. Z.: mhm
1329 Niklas: als halt äh äh (tiefes Atmen) mit irgendwelchen Tricks oder linken Sachen oder äh
1330 (Pause) Sachen darzustellen wo es nicht gibt oder so
1331 A. Z.: mhm
1332 Niklas: das ist äh ja (,) es ist im Grunde (,) ist es im Grunde genommen ja auch nicht schlecht
1333 (,) wenn jemand etwas nicht weiß nachfragt warum weshalb (,) oder wenn einer sagt
1334 das weiß ich nicht oder das kann ich nicht (,) das ist nichts Schlimmes

- 1335 A. Z.: mhm
- 1336 Niklas: also ich finde das nicht schlimm na
- 1337 A. Z.: mhm
- 1338 Niklas: und und ... von dem her ich denke da ist so eine Rehaeinrichtung (,) also wenn da
1339 mehrere mit solchen Sachen vielleicht an die ganze Geschichte rangehen würden (,)
1340 dann würde unter dem Strich auch mehr herauskommen dabei
- 1341 A. Z.: mhm
- 1342 Niklas: gut aber (,) ich bin nicht verantwortlich für die wo da sind na
- 1343 A. Z.: ja
- 1344 Niklas: ich setze mich damit auseinander bis zu einem gewissen Grad
- 1345 A. Z.: ja
- 1346 Niklas: und irgendwann einmal ist für mich dann Schluss und dann sage ich dann machen sie
1347 mal ihr Ding alleine
- 1348 A. Z.: ja
- 1349 Niklas: ja (Pause) ja und von dem her also ... mmh ... für mich läuft es momentan nicht
1350 schlecht na ... das ist auch (,) ich weiß auch die ganze Geschichte habe ich drei Jahren
1351 rum (,) krankheitsbedingt und und äh die Sachen die jetzt abgelaufen sind also (,) ich
1352 habe da wirklich (,) ich weiß nicht war es Zufall oder oder (,) hat es sollen so sein (,)
1353 ich bin wirklich mit Leuten zusammengekommen wo äh ... wo die Negativeinstellung
1354 von mir eigentlich alles widerlegt haben na
- 1355 A. Z.: mhm
- 1356 Niklas: ob das jetzt dann was weiß ich nach zig Ärzten irgendwann mal ein Arzt war wo es
1357 funktioniert hat (,) oder oder nach riesengroßen Problemen in den Rehas wo ich dann
1358 so gesagt habe ich bin hier total fehl am Platz
- 1359 A. Z.: ja
- 1360 Niklas: wo es sich dann herauskristallisiert hat (,) das war eigentlich doch nur positiv oder
1361 dann äh Rehageschichte oder ob es bei der Berufsfindung war .. wo ich vorher war (,)
1362 oder jetzt hier .. es sind immer (Pause) immer immer irgendwelche Gedankengänge na
1363 (,) wo man immer irgendwo an seine Grenzen stößt das will ich nicht oder kann ich das
1364 nicht oder soll ich das oder soll ich das nicht (,) aber im Grunde genommen sind es
1365 lauter positive Erfahrungen
- 1366 A. Z.: mhm
- 1367 Niklas: weil ja eigentlich äh äh ... man muss die Chance eigentlich nur nutzen und seinen Weg
1368 begehen
- 1369 A. Z.: mhm
- 1370 Niklas: gerade seinen Weg vielleicht auch finden oder oder ein Ziel vor Augen haben
- 1371 A. Z.: mhm
- 1372 Niklas: also ich denke das ist auch extrem wichtig (,) dass da äh .. eine gewisse Einstellung
1373 auch hinter der ganzen Sache ist
- 1374 A. Z.: ja
- 1375 Niklas: und äh ja wie gesagt ich denke mit einer gewissen Offenheit kommt man da auch
1376 weiter (Pause) viele Sachen sind ja wirklich äh (,) ja im Grunde genommen sind ..
1377 wenn ich in die Schule gehe und ich frage nicht dann sagt es mir keiner .. ja äh das
1378 kennt jeder selber
- 1379 A. Z.: mhm
- 1380 Niklas: und äh äh ob dann jemand was lernen will oder nicht (,) das liegt dann auch an einem
1381 selber
- 1382 A. Z.: mhm (Pause) vielleicht auch so ein bisschen daran wie man bisher damit umgegangen
1383 ist oder was man so (,) mitbekommen hat
- 1384 Niklas: (tiefes Atmen) das weiß ich nicht (,) ob man das so sagen kann
- 1385 A. Z.: aha
- 1386 Niklas: also ich weiß das von der Schulzeit her (,) ich war auch immer derjenige der wo eher
1387 Spaß haben wollte und vielleicht so aufmischen und immer einen coolen Spruch drauf
1388 haben äh ja (Pause) ist ja sicherlich auch in einem gewissen Alter okay (,) ähm (Pause)
1389 gut die Situation eben ist die (,) ich bin erwachsen ich habe eine Familie ich habe ähm

- 1390 was erlebt (,) ich habe etwas mitgemacht (,) äh da denkt man vielleicht bestimmt ein
1391 bisschen anders darüber na
- 1392 A. Z.: mhm
- 1393 Niklas: von dem her .. aber im Grunde genommen ist ja eigentlich wirklich jeder für sich
- 1394 A. Z.: mhm
- 1395 Niklas: und da äh also ich finde wirklich von dem her (,) das Schlimmste ist ... wenn einer
1396 nicht weiß was er will und äh nichts dafür tun will
- 1397 A. Z.: ja
- 1398 Niklas: einfach halt so als als (,) als Grundeinstellung (,) egal ob das da jetzt ist (,) in der
1399 Schule oder draußen (,) wenn man was machen will dann muss ich es machen (,) sonst
1400 bekomme ich es nicht .. egal ob das jetzt (,) wenn ich jetzt einen Kuchen backe und ich
1401 kann nicht backen (,) dann muss ich ihn backen um zu lernen wie man backt na oder
1402 oder im Grunde genommen ist es ja egal (,) das ganze Leben ist ein Lernprozess
- 1403 A. Z.: mhm
- 1404 Niklas: das ist ja äh äh (,) wenn ich am Anfang einem Hobby nachgehe und das nicht kann
1405 dann muss ich das auch irgendwie lernen
- 1406 A. Z.: ja ja
- 1407 Niklas: also in der Hauptsache [dass ich es dann mache na
- 1408 A. Z.: ja ja
- 1409 Niklas: naja (Pause) ja da .. ich denke da kommen sicherlich einige nicht damit klar wie ich
1410 mich da (,) dazu äußere oder das darlege .. das weiß ich nicht (,) ja aber ähm ich habe
1411 da aber auch kein Problem den Standpunkt zu vertreten na
- 1412 A. Z.: mhm
- 1413 Niklas: und ob das dann jemandem passt oder nicht das ist mir dann Wurst (,) also für mich ist
1414 es momentan die richtige Entscheidung was ich mache wie ich es mache ... ja (Pause)
1415 und wie gesagt äh ja (,) man kann sicherlich nicht auf alle Rücksicht nehmen
- 1416 A. Z.: mhm
- 1417 Niklas: also das ist äh ich habe (,) auch sonst die ganzen anderen Jahren zuvor auch eine
1418 gewisse soziale Ader und habe aber auch schon gemerkt dass äh das zum Teil auch
1419 nicht fruchtet oder oder nicht angenommen wird oder zum Teil auch ausgenutzt wird
- 1420 A. Z.: mhm
- 1421 Niklas: also von dem her ist es äh äh .. ich versuche einen vernünftigen Umgang zu pflegen ..
1422 bis zu einer gewissen Grenze und dann sind mir aber manche auch zum Teil wirklich
1423 egal na
- 1424 A. Z.: mhm
- 1425 Niklas: also nicht dass ... dass ich dann mit denen (,) äh äh gar nicht mehr umgehe aber äh ..
1426 die Person ist mir dann einfach ... ja (,) das hört sich vielleicht blöd an
- 1427 A. Z.: nicht mehr ganz so wichtig
- 1428 Niklas: [nicht mehr wichtig .. [ja
- 1429 A. Z.: [mhm (,) mhm
- 1430 Niklas: und ja .. das Recht nehme ich mir einfach raus .. mag vielleicht auch falsch sein aber (,) für mich ist das momentan einfach (,) das Richtige
- 1431 A. Z.: mhm
- 1432 Niklas: weil äh irgendwo habe ich selber zu kämpfen (,) und selber Probleme und äh äh (,) man
1433 kann andere unterstützen aber bloß bis zu einem gewissen Grad
- 1434 A. Z.: mhm
- 1435 Niklas: aber wenn man sieht dass es nicht angenommen wird oder selber nichts dann kommt (,) dann lass ich es (,) weil dann (,) kann ich die Kraft für mich selber nutzen na
- 1436 A. Z.: mhm (,) ja
- 1437 Niklas: ja ist vielleicht auch so eine Sache wo nicht ganz in Ordnung ist (,) ja gut (,) so bin ich
1438 halt (Lachen) (Pause) ja und sonst äh äh ... jetzt sind wir bei einem Punkt angelangt
1439 wo mir nicht mehr (..), (...)
- 1440 A. Z.: ja .. ja gut
- 1441 Niklas: (Lachen) irgendwo (,) ja
- 1442 A. Z.: doch das kann ich mir jetzt schon viel eher vorstellen .. sie haben ja jetzt so ein
1443 bisschen auch über Ihre Familie und so [erzählt ... wie das dann so war

1446 Niklas: ja ich hab ja letztes Mal schon gesagt (,) ja
1447 ich kann schon erzählen es ist irgendwo halt man braucht vorher halt auch so einen
1448 Hinweis
1449 A. Z.: ja .. ja
1450 Niklas: ja
1451 A. Z.: haben sie noch was (,) zu erzählen
1452 Niklas: also frei raus aus dem Kopf fällt mir nichts mehr ein gerade
1453 A. Z.: ja (,) okay dann vielen Dank Herr A.
1454