

OPEN ACCESS

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Marianne Horsdal

Leben erzählen – Leben verstehen

**Dimensionen der Biografieforschung und
Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung**

Übersetzt von Carsten Bösel

Open Access



Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Publikationsreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die *scientific community* der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Herausgebende Institution

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

Lektorat: Dr. Thomas Jung

Originalausgabe
Marianne Horsdal
Telling Lives: Exploring Dimensions on Narratives

© Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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



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

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam; Susanne Kemmner, DIE

ISBN 978-3-7639-5237-3

DOI: 10.3278/14/1119w

Inhalt

Vorbemerkungen – Von vielfältigen Stimmen auf dem Weg zur Erzähl- und Biografieforscherin	6
Einleitung	8
1 Zeit und Handlung.....	17
1.1 Grenzzeichen und Pausen.....	17
1.2 Bewegung im Raum und Zeitlichkeit.....	19
1.3 Autonoesis	22
1.4 Augustinus' Reflexionen über die Zeit.....	23
1.5 Fabelkomposition und Bedeutungskonfiguration.....	25
1.6 Narrative Kausalität.....	28
1.7 Konfiguration in Lebenserzählungen	30
2 Stellvertretende Erfahrung.....	33
2.1 Repräsentation von Handlungen (<i>mimesis</i>) und Spiegelneuronen.....	33
2.2 Emotionen und das soziale Gehirn	36
2.3 Ein Repertoire an stellvertretender Erfahrung	38
3 Geschichten erzählen.....	40
3.1 Narrative Dimensionen des Gesprächs	40
3.2 Stimme und Erzählbarkeit	43
3.3 Plausibilität	45
3.4 Der kulturelle Raum in verschiedenen Kontexten.....	48
4 Körper, Gehirn und Erfahrung	50
4.1 Wiedererkennen	50
4.2 Eine Theorie des Bewusstseins.....	51
4.3 Gehirnplastizität und der Einfluss der Kultur	54
4.4 Handlungen, Geschehnisse und soziale Beziehungen	57
4.5 Repräsentation von Ereignissen.....	58
4.6 Proto-Narrative.....	60
4.7 Gemeinsame Aufmerksamkeit	63
5 Gedächtnis.....	64
5.1 Verschiedene Gedächtnisarten	64
5.2 Der Akt des Erinnerns	69

6 Frühe Interaktionen	73
6.1 Übergangsräume und Symbolisierung.....	73
6.2 Vom Hier und Jetzt zum Dort und Damals	74
6.3 Memory Talk	77
6.4 Der Gebrauch von Fiktion.....	79
7 Narrative Kompetenz.....	82
7.1 Merkmale der narrativen Kompetenz.....	82
7.2 Reflexivität.....	88
7.3 Analytische Fähigkeit	89
7.4 Pädagogische Intervention.....	89
7.5 Narrativer Zusammenbruch.....	92
8 Das narrative Interview.....	95
8.1 Überblick über die angewandte Forschung.....	95
8.2 Methodologische Überlegungen	97
8.3 Kontaktaufnahme	98
8.4 Erstellen der Biografien	99
8.5 Reinschrift und Korrektur	105
8.6 Interview-Varianten.....	107
8.7 Das situierte Interview.....	108
9 Interpretation und Analyse von erzählten Lebensgeschichten.....	111
9.1 Vorverständnis	111
9.2 Zeit und Raum.....	114
9.3 Teilnahme an <i>communities of practice</i>	117
9.4 Stimmen, Personen, Beziehungen.....	120
9.5 Themen und Konfiguration	124
9.6 Metaphern	126
9.7 Stichproben von Geschichten	128
10 Kulturelle Identität	130
10.1 Kulturelle Narrative	130
10.2 Umstände und Entscheidungsfreiheit.....	132
10.3 Aufbruch und Emanzipation	136
10.4 Sich selbst finden.....	140
10.5 Narrative kollektive Identität	144

11 Personale Identität	147
11.1 Das Selbst nach der Postmoderne	147
11.2 Das Selbst als ein Anderer	151
11.3 Kontinuität und Wandel.....	158
12 Aktive Staatsbürgerschaft und biografisches Lernen	163
12.1 Politische Bildung.....	163
12.2 Kompetenzen für aktive Staatsbürgerschaft.....	167
12.3 Demokratie lernen.....	172
13 Bildungsperspektiven und Abschlussbemerkungen	178
Literatur	187
Zusammenfassung.....	200
Abstract	201
Die Autorin	202

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

Marianne Horsdal legt uns ein Buch vor, das vom Erzählen handelt. Sie schreibt über Erzählen und schreibt erzählend. Sie nimmt uns mit auf eine Reise von der literaturwissenschaftlich orientierten Wissenschaftlerin zur Sammlerin von Lebensgeschichten und schließlich zur Forscherin über autobiografische Narrationen. Auf dem Weg begegnen ihr einige Autorinnen und Autoren, Philosophen und Denkerinnen und Denker, die sie bei ihrer Entwicklung zur Erzähl- und Biografieforscherin angeregt haben. So lässt sie sich von der Erzähltheorie, Literaturwissenschaft und Linguistik inspirieren und verweilt insbesondere bei Lakoff und Johnson, Genette und Ricoeur. Sie entlehnt Anregungen aus der kognitiven Psychologie und der Neurowissenschaft und setzt sich in diesem Zusammenhang insbesondere mit Bruner, Ochs und Capps sowie Rizzolatti, Gallese, Damásio und Cozolino auseinander. Über weitere Etappen gelangt sie zur narrativen Kompetenz, die sie unter Bezug auf Bruner und Siegel aufgrund ihrer eigenen Forschungserfahrungen zu sechzehn Merkmalen aufbereitet. Dann geht es weiter zu den von ihr selbst entwickelten Erhebungs- und Auswertungsmethoden narrativer Interviews. Diese unterscheiden sich durchaus von dem in Deutschland seit den Vorschlägen Fritz Schützes aus den 1970er Jahren verbreiteten narrationsstrukturellen Verfahren, auf das sie keinen Bezug nimmt. Marianne Horsdal legt bei der Erhebung von narrativen Interviews Wert auf die gleichzeitige Mitschrift des Interviews während des Erzählens und wertet das narrative Interview vor allem hermeneutisch aus unter Heranziehen von literaturwissenschaftlichen und lerntheoretischen Kategorien.

Ihre Reise setzt sie fort, indem sie die Themen „Kulturelle und personelle Identität“ bearbeitet und dabei die grundlegende Kontextualität und die Bezogenheit auf den Anderen in der Entwicklung der eigenen Identität betont. Schließlich gelangt sie zum Zusammenhang von narrativer Kompetenz und aktivem demokratischen Engagement und plädiert hier für Bildungsinitiativen, die Menschen helfen, mit Wandel und Vielfalt umzugehen.

Leser und Leserinnen sind eingeladen, sie auf ihrem Weg zu begleiten, auf dem sie einige unterschiedliche Theoriestücke einsammelt und miteinander verbindet. „Ich möchte Körper, Geist und Geschichten in der Interaktion zusammenbringen. Und ich möchte diesen Perspektiven durch den Fokus auf Lebenserzählungen eine zeitliche und historische Dimension verleihen“, so ihr Credo. Dabei entwickelt sie eine Ethik der Forschung, die das Erzählen von Lebensgeschichten als Übergeben von Geschenken betrachtet und die daran mitwirken will, die Unterschiedlichkeit und Andersheit der vielen Menschen durch Bedeutungsaushandeln zu verstehen.

Was kann die Erwachsenenbildung von dieser Reise lernen? Marianne Horsdal versteht es, die grundlegenden Fragen der Menschen nach eigener Identität, nach den Bezügen zu anderen Menschen, nach gesellschaftlichem Handeln und nach der Entwicklung von Kompetenzen, um in der aktuellen Welt der Vielfalt, Mehrperspektivität und Veränderung zurechtzukommen, auf das Erzählen zu beziehen und damit eine bedeutende Antwort auf diese Fragen zu geben. Im Erzählen konstituiert sich Identität, und narrative Kompetenz kann dazu beitragen, auf Wandel und Vielfalt mit Kommunikationsfähigkeit und Verständnis zu reagieren.

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

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

Heide von Felden
Juni 2013

Einleitung

Im Haus meiner Eltern gab es einen großen Dachboden voller alter Koffer und Kisten mit Bruchstücken aus dem Leben vergangener Zeiten: zurückgelassene Dinge irgendwo zwischen Schatz und Schund. Für mich als Kind waren es meist Schätze. Nur zu gerne stöberte ich auf dem Dachboden herum und stellte mir dabei die Geschichten hinter all diesen Gegenständen vor. „Was treibst du denn da oben?“ rief meine Mutter mir oft zu. „Ich hoffe, du bringst nicht alles durcheinander!“

Dreißig Jahre später, nach dem Tod meiner Mutter, musste ich mein Elternhaus leer räumen, auch den Dachboden. Ein letztes Mal durchforstete ich die Überbleibsel aus der Vergangenheit, die halb vergessenen Geschichten, verborgen in Dingen, die niemand mehr benutzte. Ich ging alle Koffer und Kisten durch und behielt nur wenige wertvolle Fragmente, den Brautstrauß meiner Mutter aus dem Jahr 1935, ein Seidenkleid aus ihrer Zeit in London in den 1920er Jahren und einige alte Schulbücher. Das meiste entsorgte ich in einem Müllcontainer.

Später in jenem Jahr – es war 1989 – fing ich damit an, Lebensgeschichten zu sammeln und aufzuschreiben. Seitdem sind Lebensgeschichten und Erzähltheorie zu meinem Hauptforschungsgebiet geworden.

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

An derlei Erfahrungen erkennen wir, wie wichtig narrative Kohärenz für die Herstellung von Bedeutung ist. Sie machen uns bewusst, wie viel es bedarf, um der Zeitlichkeit einen Sinn zu geben, sowohl durch Erzählungen als auch durch einen kulturellen Raum zwischen Erzähler und Zuhörer. Woher soll ich wissen, wo ich hingehen soll, wenn ich nicht weiß, wo ich bin? Und woher soll ich wissen, wo ich bin, wenn ich nicht weiß, wie ich dorthin gekommen bin? Und wie können wir die Wege, die wir allein gegangen sind, mit anderen Menschen teilen, wenn wir uns nicht gegenseitig von unseren Erfahrungen berichten können?

Bevor ich damit begann, Lebensgeschichten zu erheben, war ich aufgrund meines literaturwissenschaftlichen Hintergrunds bereits gut mit der Erzähltheorie vertraut. Ich hatte mehrere Jahre lang Kurse zur Textanalyse an der Universität unterrichtet, dann aber mit einer Arbeit zum Thema psychosexuelle Entwicklung und Identität (Horsdal 1982) einen anderen, etwas abseits gelegenen Weg beschritten. Zu meiner eigenen Studienzeit war das Thema Erzählen hauptsächlich in der Literaturwissenschaft von Interesse, was sich jedoch in der Folgezeit ändern sollte. Das wachsende Interesse am Erzählen in den 1980er Jahren trug entscheidend zur Ausweitung dieses Forschungsfeldes bei. Die von Mitchell herausgegebene Anthologie *On narrative*, erstmals 1980 erschienen, war eines der ersten wegweisenden Bücher, gefolgt von zahlreichen weiteren hervorragenden Studien (z.B. Sarbin 1986; Bruner 1986; Ricoer

1984; McAdams 1985; Polkinghorne 1988). Bald rückte das Erzählen in den Mittelpunkt von Fächern wie Psychologie, Soziologie, Organisationsforschung, Kulturwissenschaft, Geschichte und Erziehungswissenschaft; seitdem hat sich das Interesse daran noch weiter ausgeweitet. Kein Wunder eigentlich. Wie schrieb Elinor Ochs (1998):

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

Anfänglich erhob ich die Lebensgeschichten nicht zu Forschungszwecken, sondern zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien für das Fach Dänisch als Fremdsprache. Ich arbeitete an einem Lehrbuch, das Ausländern dänische Kulturgeschichte vermitteln und gleichzeitig mithilfe der individuellen Lebensgeschichten ein gewisses Maß an Identifikation ermöglichen sollte. Anschließend wechselte ich an den Fachbereich Kulturwissenschaften, wo ich mich weiter mit Lebensgeschichten und Erzählungen beschäftigte und bald auch in die Biografieforschung einstieg. Das Forschungsgebiet damals war Erwachsenenbildung, und seit mehr als zehn Jahren bin ich nun am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität von Süddänemark tätig.

Meine langjährige Beschäftigung mit diesem Forschungsfeld hat zwei Seiten. Zum einen habe ich versucht, eine Methode zur Erforschung erzählter Biografien zu entwickeln, und zwar sowohl in Hinblick auf die Erhebung von Lebensgeschichten in Form von narrativen Interviews als auch bezüglich der Auswertung des erhobenen Materials. Zum anderen habe ich versucht, mein theoretisches Wissen über das Wesen des Erzählens kontinuierlich auszuweiten. Ich habe mich diesem Gebiet aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln und unterschiedlichen Disziplinen genähert, um Antworten auf die zahlreichen Fragen zu finden, die sich im Zuge meiner weiteren Beschäftigung mit dem Erzählen stellten. Dass ich im Laufe der Zeit an verschiedenen Fachbereichen der Universität tätig war, erwies sich dabei als große Bereicherung, denn so lernte ich theoretische Ansätze aus unterschiedlichen Fachgebieten kennen und gewöhnte mich daran, interdisziplinär zu arbeiten. In meiner theoretischen Forschung zum Thema Lebensgeschichten wie auch in der angewandten Erzählforschung wurde mir eindringlich bewusst, wie wichtig narrative Kompetenz ist. Überall gibt es fabelhafte Geschichtenerzähler, aber genauso gibt es Menschen, die kaum in der Lage sind, Ereignisse wiederzugeben oder ihnen einen Sinn zu verleihen. Dies brachte mich dazu, mich mit dem Erwerb narrativer Kompetenz auseinanderzusetzen. Wie lernen kleine Kinder, Geschichten zu erzählen und über Vergangenheit und Zukunft zu sprechen? Und wie hängen die Entwicklung des Gedächtnisses und die Fähigkeit zum Geschichtenerzählen zusammen? Der Schwerpunkt auf Lernpro-

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

Mein Ziel in diesem Buch ist es, die Geschichten, die Menschen über ihr Leben erzählen, gründlich und in möglichst vielen Facetten zu beleuchten. Es geht mir darum, die Zusammenhänge zwischen den beiden Aspekten meiner Beschäftigung mit der Erzählforschung aufzeigen. Unser theoretisches Verständnis vom Wesen des Erzählens sollte mit den Methoden der biografischen Erzählforschung verknüpft werden, und mein Ehrgeiz ist es, zu beiden Seiten dieser Arbeit einen Beitrag zu leisten. Außerdem plädiere ich dafür, die Entwicklung narrativer Kompetenzen während des Bildungserwerbs stärker zu fördern, denn in einer sich rasant verändernden Welt wird es immer wichtiger, Erfahrungen integrieren und ihnen einen Sinn verleihen zu können.

Mein Vorschlag für eine Theorie des Erzählens kombiniert drei voneinander abhängige und ineinander verschränkte narrative Dimensionen: Ich möchte einen körperlichen, einen kognitiv-emotionalen und einen sozial-kulturellen Ansatz zur Untersuchung des Erzählens kombinieren und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf Lebenserzählungen legen. Es geht mir darum, die körperhafte Erfahrung (die phänomenologische Sichtweise), kognitive Psychologie (einschließlich der Beiträge aus der emotionalen und sozialen Neurowissenschaft) sowie soziale und kulturelle Konstruktionen zwischen den Teilnehmenden interpersonaler Interaktionen miteinander zu verknüpfen. Ich möchte Körper, Geist und Geschichten in der Interaktion zusammenbringen. Und ich möchte diesen Perspektiven durch den Fokus auf Lebenserzählungen eine zeitliche und historische Dimension verleihen. Ich betrachte Erzählungen als symbolische Ausdrucksform, und narrative Kompetenz als etwas, das nach und nach während der Kindheit im kulturellen Raum der interpersonalen Interaktion erworben wird und das somit von den vorhandenen kulturellen Interaktionsformen und der Entwicklung von Sprache und Gedächtnis abhängt. Zwar sind die kulturellen Interaktionsformen überall unterschiedlich, aber es existiert keine Kultur, die nicht ausgiebig von Erzählungen Gebrauch macht. Des Weiteren behaupte ich, dass erzählte Lebensgeschichten geprägt sind durch Gedächtnisspuren unserer physischen Reise von einem Ort zum anderen in einer sozialen und kulturellen Umwelt. Der Weg, den wir in Zeit und Raum zurücklegen, ist für jeden Menschen anders. Aufgrund der neuronalen Plastizität ist wahrscheinlich auch die Gehirnstruktur bei jedem Menschen einzigartig und abhängig von den Interaktionen, die wir im Laufe des Lebens erfahren. Gleichzeitig sind wir immer schon in einem sozialen Netz aus Intersubjektivität und Interdependenz verstrickt, das unsere Erfahrungen und Emotionen strukturiert. Unsere Individualität gründet sich auf persönliche Beziehungen und ist untrennbar mit ihnen verknüpft. Wir existieren nur durch andere Menschen; wir sind nicht aus uns selbst heraus geboren.

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

Zustand des Werdens, in einem kontinuierlichen Prozess, bei dem wir versuchen, allem, was geschieht, Sinn und Bedeutung zu geben. Der vorrangige Weg, um dies zu erreichen, ist für den Menschen das Erzählen und Austauschen von Geschichten. Inspiriert von den Philosophen Paul Ricoeur (1992, 2004), Calvin O. Schrag (1997) und Charles Taylor (1989) versuche ich eine Position einzunehmen, die dem Relativismus und dem Universalismus gleichermaßen kritisch gegenübersteht. Aufgrund der hohen Bedeutung, die ich der Interaktion mit der Umwelt beimesse, lehne ich eine Subjekt-Objekt-Dichotomie strikt ab. Ich nehme mir allerdings die Freiheit, mich von Wissenschaftlern mit anderen Überzeugungen inspirieren zu lassen und diese in meine Analysen einzubeziehen, selbst wenn ich ihre Auffassungen nicht vollständig teile, wie im Falle der sozialen Konstruktivisten, die das Individuum als soziale Konstruktion begreifen.

In Kapitel 1 („Zeit und Handlung“) benenne ich die grundlegenden Merkmale des Erzählens; Anfänge und Enden, Dauer und Zeitlichkeit. Ich beschreibe eine Erzählung als eine umgrenzte temporale Sequenz und untersuche den Erzählzeitraum aus der Perspektive der Erkenntnis und der Erfahrung. Dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf Lakoff und Johnson, Wheeler, Stuss und Tulving, Aristoteles, Augustinus, Kermode und Ricoeur. Ich behaupte, dass die Art und Weise, wie wir den Erzählzeitraum konzeptualisieren und erfahren, auf physischer Bewegung im Raum basiert. Auch unsere mentale Fähigkeit als Menschen, die unmittelbare Gegenwart auszudehnen und zu transzendieren, uns vorwärts und rückwärts in der Zeit zu bewegen, ist eng mit dem Wesen des Erzählens verbunden. Wir brauchen und gebrauchen Erzählungen, um dem, was geschieht, einen Sinn zu geben, und um die Bedeutung einer zeitlichen Abfolge von Ereignissen auszuhandeln. Ereignisse linear anzuordnen reicht selten aus, um dem Geschehen einen Sinn zu geben. Die Fabelkomposition oder narrative Modellierung (*emplotment*) ist ein zentrales Merkmal des Erzählens, um eine solche Sinnkonstruktion zu erreichen und über die einfache Auflistung oder Abfolge von Ereignissen hinauszugehen. Die narrative Sinnkonstruktion ist situationsgebunden und vorläufig; deshalb stellt die Konfiguration von Bedeutung eine Interpretation der Existenz dar, einen narrativen Kausalzusammenhang, der einzigartig ist und sich nur über Analogien auf zukünftige Situationen übertragen lässt. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird kurz die besondere Eigenschaft der erzählten Lebensgeschichte als einer Konfiguration unserer Erfahrungen der Teilhabe und Einbindung in unterschiedliche Gemeinschaften diskutiert.

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

Craighero, Gallese, Johnson und Carr. Diesen Theorien zufolge wird stellvertretende Erfahrung über die Simulation von Handlungen und Emotionen vermittelt, denen wir beiwohnen, die wir uns vorstellen, oder denen wir zuhören. Unsere Intersubjektivität und geteilten Gefühle sind wahrscheinlich in prämotorischen Repräsentationen von Handlungen begründet. Außerdem gehe ich auf die Theorie des sozialen Gehirns (Cozolino) und der „sozialen Synapse“ ein, wobei ich den Schwerpunkt darauf lege, was zwischen den Menschen passiert und wie diese Interaktion und Interdependenz unser Gehirn prägen. Die Theorie der Spiegelneuronen und des sozialen Gehirns verbinden den Körper, den Geist und die Geschichten, da Erzählungen von stellvertretender Erfahrung kulturelle Weitergabe über Zeit und Raum hinweg ermöglichen. Des Weiteren hat die Theorie der Spiegelneuronen Implikationen im Hinblick auf die Methodologie narrativer Interviews, die später in Kapitel 8 diskutiert werden.

Das Erzählen von Geschichten ist zugleich eine Praktik und ein performativer Akt. Dieser Aspekt steht im Mittelpunkt von Kapitel 3. Zu Beginn des Kapitels untersuche ich in Anlehnung an Bruner, Nair sowie Ochs und Capps die narrativen Dimensionen von Gesprächssituationen. Anschließend diskutiere ich die Voraussetzungen von Erzählstimme und Erzählbarkeit. Wer darf wem welche Art von Geschichte erzählen? Wer darf zuhören? Und wann und wo ist die richtige Situation? Welche Version ist akzeptabel, und unter welchen Umständen gilt eine Erzählung als plausibel? Machtverhältnisse, kulturelle Konventionen, sekundäre Ziele und Intentionen sowie die Frage der Verlässlichkeit spielen hier eine Rolle. Die narrative Praxis findet in einem kulturellen Raum zwischen Erzähler und Zuhörer statt. Doch nicht alle Interaktionsräume sind gleichermaßen empfänglich für Erzählungen oder bieten das gleiche Maß an Aufmerksamkeit. Aus einer Erzählung kann statt geteilter Erfahrung auch rhetorische Rechtfertigung werden.

Während sich die ersten drei Kapitel mit Eigenschaften und Dimensionen des Erzählens beschäftigen, nehme ich in den darauf folgenden Kapiteln eine Entwicklungsperspektive ein, indem ich den Blick auf den Erwerb narrativer Kompetenz richte. Die ersten beiden behandeln wichtige kognitive und soziale Entwicklungen als Grundlage und Nährboden für narrative Fähigkeiten. In Kapitel 4 („Körper, Gehirn und Erfahrung“) diskutiere ich Bewusstsein, Emotionen und die Entwicklung des erweiterten autobiografischen Selbst in Anlehnung an Damásios Theorie des Bewusstseins, die unsere Begegnungen und Interaktionen mit der Umwelt zum Ausgangspunkt nimmt. Ich beziehe mich auf neuropsychologische Beiträge zur kognitiven Entwicklung, und zwar hauptsächlich auf Grundlage der Arbeiten von Siegel und Cozolino, die betonen, wie sehr die Entwicklung unseres Gehirns vom Charakter sozialer Interaktionen und Beziehungen abhängt. Die Repräsentation von Ereignissen wird unter Bezugnahme auf Katherine Nelson behandelt. Außerdem beziehe ich mich auf die Beiträge von Trevarthen, Schore und Tomasello zur entscheidenden Bedeutung der Kommunikationen zwischen Eltern und Kleinkindern. In meiner Argumentation betone ich die Wichtigkeit von präverbaler und nonverbaler Kommunikation, von „phatischer“ Kooperation sowie des Umfelds, in dem Kinder aufwachsen.

Kapitel 5 befasst sich mit dem Gedächtnis. Ohne die Erinnerung an unsere Erfahrungen können wir nichts von unserem Leben erzählen. In diesem Kapitel gehe ich die verschiedenen Formen des Gedächtnisses durch, d.h. implizite und explizite Formen des Gedächtnisses und wie sie zusammenarbeiten. Dabei knüpfe ich hauptsächlich an Arbeiten von Tulving, Milner, Squire, Kandel und Siegel an. Ich behaupte, dass das autobiografische Gedächtnis eine narrative Struktur besitzt. Anschließend widme ich mich dem Akt des Erinnerns und dem Akt des Vergessens, und ich erkläre, wie unser Gedächtnis durch die Gegenwart beeinflusst wird.

In Kapitel 6 geht es um die frühen Interaktionen zwischen Kleinkindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen, die den Erwerb narrativer Fähigkeiten in einem Stadium des kulturellen Übergangs unterstützen: die Entwicklung der Symbolisierung, die Ausweitung der Aufmerksamkeit über die Gegenwart hinaus, der beinahe magische Eintritt in die kulturelle Kommunikation, verschiedene Formen des *memory talk* sowie die Verwendung fiktionaler Erzählungen. Ich betone den Einfluss des kulturellen Umfelds auf die Entwicklung von Gedächtnis und Erzählen. Beispiele für Neugestaltungen und Nacherzählungen werden im letzten Abschnitt des Kapitels aufgeführt. In diesem Kapitel beziehe ich mich unter anderem auf Winnicott, Aukrust, Wolf, Fivush, Reese, Nelson und Miller.

Kapitel 7 beschäftigt sich mit narrativer Kompetenz und ihren Auswirkungen. Als Resultat langjähriger angewandter biografischer Erzählforschung in Kombination mit theoretischen Überlegungen (hauptsächlich inspiriert von Siegel und Bruner) stelle ich eine Liste mit 16 Merkmalen narrativer Kompetenz vor. Ich gehe die Merkmale und Funktionen einzeln durch und schlage vor, das Erzählen zu einem festen Bestandteil der Lehrpläne an Schulen und vorschulischen Einrichtungen zu machen, um den Kindern mehr Möglichkeiten zu geben, Sinnzusammenhänge herzustellen, ihre Emotionen zu regulieren und ihre Erfahrungen zu integrieren. Vielschichtige narrative Praktiken fördern zudem die Toleranz gegenüber Unterschieden, reflexive und analytische Fähigkeiten sowie den Aufbau von Gemeinschaften. Außerdem helfen sie Menschen dabei, sich zwischen Ordnung und Chaos in einer sich wandelnden Welt zurechtzufinden. Im nächsten Schritt gehe ich auf einige narrative Praktiken im Bildungsbereich ein und betone die große Bedeutung des narrativen Umfelds in Wohnungen, Häusern und Institutionen, in denen Kinder aufwachsen. Am Ende des Kapitels spreche ich über den Zusammenbruch narrativer Kompetenz infolge traumatischer Erlebnisse oder einschneidender Veränderungen, die häufig zum Verlust der Fähigkeit führen, eine kohärente Lebensgeschichte zu erzählen. Auch hier ist ein empathisches Umfeld von entscheidender Bedeutung für die narrative Integration.

Vom Erwerb narrativer Kompetenz wende ich mich dann der Anwendung von Erzählungen in der Biografieforschung zu. Die folgenden beiden Kapitel mit ihrem Fokus auf methodologischen Fragestellungen sind in dieser Hinsicht zentral. Nach einem kurzen Überblick über die angewandte Forschung erläutere ich in Kapitel 8 die von mir entwickelte Methode zur Erhebung von narrativen Interviews im Einklang mit den theoretischen Überlegungen aus den vorherigen Kapiteln. Bei meiner Methode werden die Lebensgeschichten vom Interviewer Wort für Wort handschrift-

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

Kapitel 9 befasst sich mit der Interpretation und Auswertung erzählter Lebensgeschichten. Die Entwicklung geeigneter analytischer Methoden und Instrumente stellt meines Erachtens ein dringendes Desiderat der Biografieforschung dar. Der hier vorgestellte methodologische Rahmen – das Ergebnis von zehn Jahren biografischer Forschung im Bildungsbereich – ist primär hermeneutisch angelegt, da die Analyse in erster Linie dazu dienen soll zu verstehen, wie Menschen einen Sinnzusammenhang für ihr Leben herstellen. Zunächst werden die Rolle der Wissenschaftlerin, ihre Situation sowie deren Wirkung betrachtet. Zeit und Raum im narrativen Interview können mithilfe der literaturwissenschaftlichen Kategorien nach Genette (vgl. 1972) analysiert werden: „Reihenfolge“, „Dauer“ und „Häufigkeit“. Im nächsten Schritt liegt der Fokus (in Anlehnung an Lave/Wenger) auf der Teilnahme an und den Verbindungen zu den verschiedenen *communities of practice* sowie auf den Auswirkungen dieser Teilnahme auf die Identitätskonstruktion in der Erzählung und dem biografischen Lernen. Außerdem werden die verschiedenen Erzählstimmen analysiert, indem zwischen dem Erzähler-Ich und dem Protagonisten-Ich differenziert wird. Die Konstruktion des „Ich“, des „Wir“ und des „Anderen“ ist von großer Bedeutung. Die thematische Analyse und die Beziehung zwischen Wandel und Stabilität in der Erzählung werden diskutiert, bevor abschließend eine Analyse der verwendeten Metaphern vorgeschlagen wird. Die Auswertung der Stichproben wird beschrieben, und am Ende des Kapitels erläutere ich, warum ich eine Reduktion oder Fragmentierung der Lebenserzählungen zu Analysezwecken für falsch halte.

Vor dem Hintergrund von mehr als 100 erzählten Lebensgeschichten geht es in Kapitel 10 um den Aspekt der kulturellen Identität. Aus der Polyphonie der erhobenen Lebensgeschichten kristallisieren sich gemeinsame kulturelle Narrative heraus. Aus der Vielzahl der Stimmen in der Biografieforschung stechen bestimmte Muster der Selbst- und Weltinterpretation hervor. Ich untersuche sowohl diese Interpretationsmuster, die wir mehr oder weniger bewusst für selbstverständlich halten, als auch die kulturellen Narrative, in die die Interpretationen eingebettet sind. Außerdem beschreibe ich, wie sie sich seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts verändert haben. Um diese Transformationen herauszuarbeiten, unterscheide ich zwischen drei

Generationen von Erzählern. Der Wandel lässt sich zusammenfassen als Entwicklung von einer Repräsentation des Lebens als gemeinsamem Schicksal aufgrund gegebener Umstände hin zu einer Sache individueller Entscheidungen und Verantwortung. Gestiegene Mobilität spielt hier eine wichtige Rolle. Am Ende des Kapitels gehe ich kurz auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Aushandlung narrativer kultureller Identität ein und eröffne die Diskussion über die Beziehung zum Anderen, die im folgenden Kapitel weiterentwickelt wird.

In Kapitel 11 beschäftige ich mit dem Thema personale Identität. Zum „Selbst“ gehört die Ko-Konstruktion von Erzählungen in einem kulturellen Raum, aber zur personalen Identität gehört mehr als die Ko-Konstruktion von Geschichten. Der Ausgangspunkt für meine Überlegungen sind die philosophischen Schriften von Schrag und Ricoeur. Beide verschieben bei der Betrachtung der personalen Identität ihren Fokus vom „Was“ zum „Wer“. Beide sind von Lévinas inspiriert, und beide lehnen sowohl den Relativismus als auch den ahistorischen Universalismus ab. Schrag diskutiert in *The self after postmodernity* das Selbst in diskursiven Kontexten, Handlungskontexten, rituellen Kontexten und transzendentalen Kontexten. In *Das Selbst als ein Anderer* geht Ricoeur in zehn Abhandlungen zum Thema Selbst und Identität den folgenden Fragen nach: Wer spricht? Wer handelt? Wer erzählt? Wer ist Subjekt der moralischen Zuschreibung? Die Antwort auf diese Frage – „Das bin ich!“ (frz. *C'est moi!*) – zeigt die Vorrangigkeit der Andersheit. Wir wurden nicht aus uns selbst heraus geboren, und wir sind stets verstrickt in einem Netz aus Intersubjektivität. Das Selbst als Objekt, nicht als kartesisches Subjekt, ist der Ausgangspunkt für die personale Identität. Es gibt kein Selbst ohne den Anderen, der nach Antworten und Verantwortung verlangt. Die Priorität, die der Verantwortlichkeit eingeräumt wird, grenzt die Vorstellung des Selbst sowohl gegen einen Mangel an Konstanz als auch gegen eine rigide Form von Konstanz ab. Ricoeur argumentiert, dass wir in unseren Interaktionen und Beziehungen zueinander austauschbar und reziprok und doch gleichzeitig gleich und unersetzlich sind. Später beziehe ich mich auf Ricoeurs Arbeiten zu Geschichte und Gedächtnis aus dem Jahr 2004. Im letzten Teil des Kapitels diskutiere ich die Erfahrungsdimension der existenziellen Tatsache von Veränderung und Beständigkeit, die Dialektik von „Ich“ (*I*) und „ich“ (*me*) und begründe, warum wir vom Selbst vornehmlich als etwas Werdendem sprechen sollten. Sinnbildung ist immer vorläufig.

Neben der bedeutsamen Frage der Identität stehen bei der Auswertung von erzählten Lebensgeschichten die Themen Bürgerbeteiligung und Lernen im Mittelpunkt. Kapitel 12 beschäftigt sich mit aktiver Staatsbürgerschaft und biografischem Lernen. Ich beginne mit einem kurzen Abriss der Entwicklung demokratischer Bürgerbeteiligung und stelle diesbezüglich einige Herausforderungen in einer sich rasant wandelnden Gesellschaft vor. Ich übe Kritik an universalistischen Vorstellungen von individueller Autonomie und betone unsere starke Vernetzung unter- und miteinander. Außerdem plädiere ich für Bildungsinitiativen, die den Menschen helfen, mit Wandel und Vielfalt zurechtzukommen. Dabei beziehe ich mich auf das Europarat-Projekt „Education for Democratic Citizenship“ sowie auf meine eigene Forschung zu den

Kompetenzen für aktive Staatsbürgerschaft. Letztere bestätigt, wie wichtig es ist, in verschiedenen Kontexten involviert und angebunden zu sein und gebraucht zu werden. Eine vielschichtige, polykontextuelle Konfiguration scheint hier von Bedeutung zu sein. Das Ausmaß und die Qualität biografischen Lernens spielt eine wichtige Rolle bei der Ausweitung der Lebenswelt. Ich behaupte, dass es eine Affinität zwischen der Entwicklung narrativer Kompetenzen und den Kompetenzen für aktives demokratisches Engagement gibt. Lebensgeschichten können zudem einen Weg zur Bekämpfung des Unwissens über den Anderen darstellen.

Zum Schluss werden in Kapitel 13 Perspektiven für Bildung und Erziehung eröffnet. Ich diskutiere die bildungsbezogenen Konsequenzen der These von Immordino-Yang und Damásio (2007), dass „Menschen, wie die moderne Biologie gezeigt hat, im Wesentlichen emotionale und soziale Lebewesen sind.“ Ein mögliches Problem dabei betrifft potenziell widersprüchliches emotionales und soziales Feedback in unterschiedlichen Lernkontexten und Lerngemeinschaften, die Ambivalenz oder Furcht erzeugen könnten; auf diesem Gebiet ist weitere Forschung vonnöten. Des Weiteren werden einige bildungsrelevante Perspektiven bezüglich der Anwendung von Erzählungen aufgezeigt und im Kontext der aktuellen Biografieforschung verortet, vor allem mit Blick auf einen Band zum Thema Neurowissenschaft und Erwachsenenbildung (Johnson/Taylor 2006), in dem die emotionalen und sozialen Dimensionen des Lernens betont werden. Über die Bedeutung von Erzählungen für die Bildung sollten wir allerdings nicht vergessen, die Lebensgeschichte als ein aus freien Stücken überreichtes Geschenk zu würdigen, das wir erhalten. Ich schliesse mit dem Hinweis, dass zur Förderung vielschichtigen biografischen Lernens ein breites Spektrum an Bildungsoptionen und breiter Zugang zu lebenslangem Lernen erforderlich ist, in Kombination mit pädagogischen Initiativen und der Schaffung besserer Lernumgebungen.

1 Zeit und Handlung

1.1 Grenzzeichen und Pausen

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

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

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

Zeichensetzung ist für unser Verständnis eines geschriebenen Textes unverzichtbar. Kommata und Punkte spiegeln die Pausen in der gesprochenen Sprache wider. Absätze und Kapitel spiegeln längere Pausen wider, und die leeren Seiten am Anfang und am Ende eines Buches markieren die Grenzen der Geschichte. Trotz des aktuellen Trends zur Verflüssigung von Grenzen können wir auf Pausen, Unterbrechungen und Grenzzeichen nicht verzichten, wenn es darum geht, einen Text zu verstehen sowie Bedeutung und Kohärenz herzustellen. Bei zeitlichen Sequenzen, zum Beispiel einer Geschichte, ob nun aufgeschrieben oder mündlich erzählt, ist dies offenkundig. Auch Musik ist ohne Pausen genauso unverständlich wie Bilder ohne Rahmen, selbst wenn man Rahmen und andere Begrenzungen auf verschiedene Art und Weise infrage stellen kann, wie wir aus der bildenden Kunst und fiktionalen Werken, wie etwa den Romanen und Dramen Samuel Becketts, wissen. Die Verletzung von Grenzlinien und Rahmen in der Kunst ist jedoch nur möglich, weil diese nach wie vor gültig sind.

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

weder innerhalb oder außerhalb bzw. am Rand oder an der Grenze eines Behälters befindlich vor, ähnlich wie in Aristoteles' Definition von Anfängen und Enden in Geschichten und Dramen,¹ wenn wir sie als Ganzes in den Blick nehmen wollen – als bedeutungstragende Entität. Die Behälter-Kategorie kann neben Gegenständen auch Räume, zeitliche Abschnitte oder Geisteszustände umfassen. Wir können innerhalb oder außerhalb eines Raums, eines Jahrzehnts oder einer Depression sein, und wir können unsere Aufmerksamkeit bewusst auf etwas Spezifisches richten und dabei andere mögliche Eindrücke oder Beschäftigungen vorläufig ausblenden.

Aus phänomenologischer Sicht sind wir visuell stets durch den Horizont eingeraht, und obwohl sich der Horizont leicht verändert, wenn wir uns bewegen, erleben wir trotz unserer Bewegung im Raum ein gewisses Maß an Ganzheitlichkeit und Identität.² Wir können uns *innerhalb* eines größeren Raums (Behälter) bewegen, ohne die Grenze zu überschreiten.

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

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

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

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

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

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

2 Vgl. z.B. Winograd, Fivush und Hirst (1999).

Eine Art der Sinnbildung besteht in unserer Fähigkeit, die chronologische Vorstellung von Zeit als einer bloßen Aufeinanderfolge³ durch eine kairetische Zeit zu ersetzen, indem wir die Wahrnehmung der Zeit als Dauer zwischen einem Anfang und einem Ende strukturieren und humanisieren: „*kairos* is the season, a point in time filled with significance, charged with a meaning derived from its relation to the end“ (ebd., S. 47). Die kairetische Zeitspanne kann riesig sein und vom ersten Anfang bis zum Ende der Zeit reichen, oder sie kann winzig klein sein. Kermode zufolge sind wir in der Lage, die Zeitspanne zwischen dem Tick und dem Tack der Uhr zu reproduzieren, nicht jedoch die Leerstelle zwischen dem Tack und dem Tick. Kermode schlägt vor, dass wir uns diese strukturierte Vorstellung der Zeit, die es uns erlaubt, in gelebter Erfahrung einen Sinn zu finden und Sinn daraus zu bilden, aus dem Bereich der Fiktion ausborgen. Das mag sein; jedenfalls findet die kognitive Kategorie eines umgrenzten Raumes in fiktionalen Werken oftmals einen sehr kohärenten und formal gegliederten Ausdruck. Im menschlichen Leben dagegen ist dies nicht immer der Fall. Wir befinden uns in der Mitte unserer Erfahrung des Lebens, wie es Ricoeur (vgl. 1984) ausdrückte;⁴ wir können Zeuge von Geburt und Tod anderer Menschen sein, nicht aber Zeuge unserer eigenen Geburt und unseres eigenen Todes. Albright (vgl. 1994) zufolge verschwinden unser Anfang und unser Ende im Vergessen und im Nichts; er spricht vom „Alzheimer der frühen Kindheit“ (infantile Amnesie) und vom verkümmerten Gedächtnis des Alters. Es ist genau diese Perspektive des In-der-Mitte-Seins (aus Sicht des Individuums), die veranschaulicht, warum wir andere Menschen brauchen, um einem Lebenslauf Sinn und Kohärenz zu verleihen. Wir können unsere eigenen Anfänge und Enden nicht allein herstellen. Wir schulden unser Leben anderen, und wir geben anderen ihr Leben. Auch der Akt der Sinngebung ist keine individuelle Leistung.

1.2 Bewegung im Raum und Zeitlichkeit

Eine Erzählung lässt sich definieren als Abfolge von Ereignissen mit einem Anfang und einem Ende, als eine umgrenzte zeitliche Sequenz. Eine Erzählung entfaltet sich innerhalb einer Zeitspanne, die vom Anfang der Erzählung bis zu ihrem Ende reicht. Da bei den Grenzlínen der Geschichte die Behälter-Kategorie eine Rolle spielt, impliziert die temporale Abfolge der Ereignisse das kognitive Schema eines Weges von einem Startpunkt zu einem Ziel.

Lakoff und Johnson (vgl. 1999) beschreiben das Start-Weg-Ziel-Schema (*source-path-goal schema*) als ein kognitiv-topologisches Schema mit einer inneren räumlichen „Logik“ (ebd., S. 33).⁵ Dieses Schema verwenden wir, wenn wir uns einen Bewegungsverlauf auf einer Bahn von einem Start zu einem Ziel vorstellen.

3 Der Begriff „Chronologie“ leitet sich vom antiken Gott Chronos ab, der der griechischen Mythologie zufolge seine eigenen Kinder auffraß.

4 Auch Connolly und Clandinin (1999) sprechen von „being in the midst“.

5 Je größer z.B. die Distanz, die wir vom Ausgangspunkt aus bereits zurückgelegt haben, desto näher befinden wir uns dem Ziel.

Eine narrative Struktur lässt sich als kognitive Mischung der beiden Schemata beschreiben, mit denen wir räumliche Beziehungen ableiten: das Behälter-Schema (eine umgrenzte Region im Raum) und das Start-Weg-Ziel-Schema, mit dem wir eine temporale Abfolge von Handlungen und Ereignissen ableiten können.

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

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

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

Lakoff und Johnson hätten noch hinzufügen können, dass diese Zuordnung es uns auch erlaubt, eine narrative Zeitspanne zu konzeptualisieren. Ich behaupte, dass unsere physische Erfahrung von Bewegung im Raum den Ursprung unserer Konzeptualisierung einer zeitlichen Sequenz darstellt. Die Zeitlichkeit des Erzählens, die Zeitspanne vom Anfang bis zum Ende, ist somit mehr als eine willkürliche Form eines bestimmten literarischen oder diskursiven Genres, sondern eine Konzeptualisierung gelebter Zeit auf der Grundlage unserer Erfahrung der räumlichen Beziehungen unserer sich bewegenden Körper.

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

gnitives Verständnis des temporalen Raumes der Zeit und damit des Formats einer Erzählung. Die Form einer Erzählung, ein Verlauf innerhalb eines Zeitraums, der an einem Ort beginnt und an einem anderen endet, basiert auf unserer Erfahrung mit physischen Bewegungen im Raum. Eine Erzählung deckt per Definition einen Zeitraum ab.

Die Erfahrung von Grenzlinien zwischen Räumen – und zwischen Zeiträumen, wobei wir die Begrenzungen als Anfänge und Enden bezeichnen – kann als alltäglicher oder „natürlicher“ Teil des Lebens gelten, der auf unzähligen Erfahrungen körperlicher Interaktionen basiert, die von kognitiv-emotionalen Prozessen begleitet werden. Dieser Gedanke ist alles andere als neu. Durch meine Lektüre von Ricoeur (2004) wurde mir bewusst, dass Aristoteles in *De memoria et reminiscencia* Intervalle mit Bewegungen verknüpft und davon ausgeht, dass die Beziehung zwischen erinnerten Ereignissen durch Simultanität und Sukzession gekennzeichnet ist.⁶ Ricoeur (2004) zitiert Aristoteles:

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

Aus entwicklungsorientierter Perspektive betrachtet erleben Säuglinge die Bewegungen anderer Menschen, die sich ihnen nähern oder sich entfernen, noch ehe sie selbst in der Lage sind, zu krabbeln oder zu laufen. Säuglinge werden getragen oder in Kinderwagen und anderen Fahrzeugen transportiert. Aber bald schon fangen sie an, sich aus eigenem Antrieb von einem Ort zum anderen zu bewegen. Körperlich legt jeder Mensch von der frühen Kindheit bis zum Ende seines Lebens einen Weg in Zeit und Raum zurück. Von siamesischen Zwillingen einmal abgesehen gibt es keine zwei Individuen, die denselben Weg in Zeit und Raum durchlaufen. Als individuelle, mobile Körper sind unsere Reisen durch das Leben wahrhaft individuell.

Kognitiv sind wir in der Lage, einen spezifischen Teil dieser Reise durch Zeit und Raum isoliert in den Blick zu nehmen. Wir können uns auf einen bestimmten Abschnitt konzentrieren, auf eine bestimmte Strecke oder einen bestimmten Ort. Und wir können uns neue Reiserouten und -ziele vorstellen, neue Wege, denen wir folgen wollen.

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

1.3 Autooiesis

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

In ihrem Artikel „Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autooietic consciousness“ beschreiben Wheeler, Stuss und Tulving (1997) die erstaunliche menschliche Fähigkeit zur mentalen Zeitreise als eine spezifische Form des Bewusstseins, die sie als „autooietisches Bewusstsein“ bezeichnen.

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

Die mentale Zeitreise wird vermittelt durch ein Gedächtnissystem, das mit dem episodischen Gedächtnis verknüpft ist (vgl. Kap. 5). Die Aktivierung des autooietischen Bewusstseins wird von einem Gefühl der Kontinuität und Kohärenz begleitet, die über die Gegenwart hinaus existieren, wie auch zwischen Vergangenheit, Gegenwart und der erwarteten Zukunft. Das autooietische Bewusstsein ermöglicht es uns, die Gegenwart sowohl als Fortsetzung der Vergangenheit wie auch als Vorspiel zur Zukunft zu begreifen (vgl. ebd., S. 335). Dieses Gefühl der Kohärenz in der Erfahrung des Lebens kann allerdings, wie von Tulving (1985) beschrieben, durch Gehirnschädigungen gestört werden. Darüber hinaus kann die Erfahrung von Kohärenz infolge traumatischer Erlebnisse zusammenbrechen (vgl. Horsdal 2007a). Wheeler, Stuss und Tulving erkennen, dass das Konzept der Autooiesis sowie die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise und die Erfahrung von Kohärenz uns in den Bereich des Narrativen führen. Sie schreiben:

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

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

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

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

1.4 Augustinus' Reflexionen über die Zeit

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

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

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

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

8 Bei Polkinghorne (1988), der zutiefst von Ricoeur beeinflusst ist, findet sich eine ähnliche Beschreibung: „To be temporal, an event must be more than a singular occurrence; it must be located in relation to other events that have preceded it or will come after it. The first level of connection is a mere listing of events one after the other, as in a chronicle. This listing reflects the ordinary

Wir erschaffen Bedeutung in zeitlichen Bewegungen, indem wir uns auf eine Zeitspanne konzentrieren, sei sie kurz oder lang. Mithilfe unserer narrativen Kompetenzen greifen wir in den Fluss der Zeit ein und gehen über den flüchtigen Augenblick der Gegenwart hinaus. Wir erweitern unsere Aufmerksamkeit für die Gegenwart, indem wir Verbindungen zur Vergangenheit, zur Gegenwart und zur Zukunft herstellen, um uns das, was gerade geschieht, zu erklären. Das narrative Format mit Anfang, Mitte und Ende ist eine Form von Erkenntnis, die wir anwenden, um der Zeitlichkeit Bedeutung zu verleihen, während wir versuchen, das Leben als solches zu deuten und zu verstehen.

Wir sind mit unseren Körpern in der Welt stets kontextuell im Hier und Jetzt verortet, doch wir können unsere Aufmerksamkeit über das Hier und Jetzt der Gegenwart hinaus ausdehnen und sie bewusst auf andere Momente und Zeitabschnitte lenken. Unsere Interpretation eines Zeitabschnitts oder eines Ereignisses hängt davon ab, wo wir unsere Grenzlinien ziehen, wo wir unsere Anfänge und Enden setzen. Die Wiederkehr vergleichbarer Kontexte macht uns unsere Welt und ihre Rhythmen vertraut. Wir lernen, unsere Aufmerksamkeit sowohl auf lange wie auf kurze Zeitspannen zu richten, von winzigen Momenten bis hin zu Tagen und Jahren, und wir ritualisieren die Übergänge zwischen einigen dieser Kontexte. Richten wir unseren Blick auf die Bewegung des Körpers in Zeit und Raum über die gesamte Lebensreise hinweg, so wird offenkundig, dass wir dabei gleichzeitig auf die Konstruktion von Bedeutung, Einheit und Zusammenhang zielen und Markierungen setzen, wenn sich der Kontext verändert. Jeder Tag wird nicht nur als ein kontinuierlicher Fluss wahrgenommen, sondern gleichzeitig als eine Reihe von unterschiedlichen Sequenzen in unterschiedlichen Kontexten. Wir können die sich bewegenden und sich verändernden Horizonte, in denen wir verortet sind, in Gedanken ausdehnen und erweitern, indem wir andere Zeiten und Orte in den Blick nehmen. Wir können uns schnell oder langsam bewegen, für eine längere Zeit bleiben oder weiterziehen.

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

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

1.5 Fabelkomposition und Bedeutungskonfiguration

Mit einem Buchtitel von Lakoff und Johnson (*Metaphors we live by*, 1980) gesprochen ist die linear voranschreitende Bewegung (*chronos*) zu einer Metapher geworden, in der wir denken und leben. Linearität ist im modernen westlichen Denken auch ein vorherrschendes Konzept zum Verständnis der Bewegungsbahnen des Lebens. Dies äußert sich nicht zuletzt darin, dass sich die Vorstellung eines linearen Fortschritts gegen das vormoderne, zyklische Modell des Lebens durchgesetzt hat und heute als ideales Modell für Leben und Entwicklung gilt.

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

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

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

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

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

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

Die Geschichten, die wir über unser Leben erzählen, unterscheiden sich natürlich in mehrfacher Hinsicht von fiktionalen Texten. Normalerweise ist das, was wir über unser Leben erzählen, nicht einfach das frei erfundene Produkt unserer spielerischen Fantasie. Wir haben nicht die dichterische Freiheit, unsere Geschichten mithilfe ausgedachter oder ausgewählter Elemente so zu komponieren, dass sie dem Ziel der einheitlichen Handlung möglichst nahe kommen. Aristoteles' Buch über die Poesie ist normativ angelegt. Es ist eine Einführung in die *Kunst* des Dichtens. Und dennoch komponieren und konstruieren auch wir tagtäglich Geschichten über wirkliche Ereignisse, wobei wir einzelne Begebenheiten auswählen, betonen und ordnen, um dem Geschehen einen Sinn zu geben. Abgesehen davon, dass wir Anfänge und Enden hinzufügen, sind unsere Erzählungen von persönlichen Erlebnissen durch Auswahl, Sequenzierung, Hierarchie und Organisation gekennzeichnet. Wir „verhandeln“ Bedeutung, um es mit einem treffenden Begriff von Bruner (vgl. 1986, 1990) zu sagen, indem wir unsere erzählten Lebensgeschichten einer speziellen zeitlichen und kausalen Struktur und einer speziellen Perspektive unterwerfen, oder indem wir mehrere Erzählstimmen und -perspektiven kombinieren. Auch wenn wir den Erzählungen anderer Menschen zuhören, verhandeln wir deren Bedeutung, indem wir erwarten, während des Erzählens einen inneren Zusammenhang darin zu entdecken, ähnlich wie wenn wir eine Geschichte lesen.⁹ Peter Brooks (1984) zufolge, der über fiktionale Literatur schreibt, lesen oder hören wir eine Geschichte von Anfang an in einer Haltung retrospektiver Antizipation. Wir lesen das Ende in den Anfang hinein und den Anfang in das Ende. Während des Lesens arbeiten wir mit einem Vor-Verständnis, das sich später entweder bestätigt oder als falsch herausstellt, sich unterwegs immer wieder verändert oder von einer überraschenden erzählerischen Wende über den Haufen geworfen wird. Doch in jedem Fall lesen wir in der Erwartung, bei der rückblickenden Interpretation schließlich irgendeine Form von Bedeutung zu finden. Wird eine Erzählung unterbrochen oder fehlen die letzten Seiten eines Buches, wird unsere Neugierde enttäuscht. Ein Anfang wie „Es war eine kalte und stürmische Nacht“ – oder, um Sartres Beispiel (*Der Ekel*, 1981) des Ärgers seines Protagonisten über die bloße Zufälligkeit des Lebens im Vergleich zur Fiktion zu verwenden: „Es war ein schöner Abend im Herbst 1922“ (ebd., S. 51) – weckt die Erwartung, dass etwas Besonderes oder Bedeutsames folgt, das dem Anfang noch mehr Bedeutung verleiht. Sehr zum Verdruss des Erzählers in Sartres Buch scheint das wirkliche Leben

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

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

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

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

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

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

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

1.6 Narrative Kausalität

Es steckt mehr in unserer Suche nach Bedeutung als bloß der Wunsch nach Versöhnung mit der Vergangenheit. Wir wollen verstehen, was im Hier und Jetzt geschieht, und wir wären sehr gerne in der Lage, ein wenig die Zukunft vorherzusagen oder, um mit Giddens (vgl. 1990) zu sprechen, die Zukunft zu „kolonisieren“. Eine Handlung ist Ausdruck einer Kausalstruktur, also das genaue Gegenteil einer bloßen Aufeinanderfolge (vgl. Ochs/Capps 2001). Dies ist das Ergebnis von etwas anderem. Wenn wir die Frage stellen, wie oder warum etwas geschehen ist, oder wie bestimmte Handlungen zu interpretieren sind, dann suchen wir nach Gründen, wozu auch Motive und Absichten gehören. Es sind aber nicht nur die Handlungen, Motive und Absichten anderer Menschen, die uns gelegentlich beeindrucken, verwirren oder erschrecken und nach Interpretationen verlangen. Auch unsere eigenen Emotionen und Handlungsmotive können uns manchmal unverständlich vorkommen und nach narrativen Erklärungen verlangen.

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

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

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

Bruners Absicht ist es, Behaviorismus und Positivismus aus konstruktivistischer Sicht zu kritisieren und Argumente gegen eine Reduktion unseres Verständnisses menschlicher Beziehungen durch die ausschließliche Anwendung logischer Kausalprinzipien zu liefern. Bruner möchte das Konzept der Kausalität auf das logische Denken begrenzen, im Gegensatz zum narrativen Denken, das er für den Bereich der menschlichen Intention in Anspruch nimmt.¹⁰ Die Analyse konzeptueller Metaphern (ein-

10 Bruner liegt hier in etwa auf einer Linie mit László (2008), der schreibt: „The omnipresence of human choice in narrative is the factor that questions the applicability of scientific causality in the human world. Intentional stances do not cause things. Nobody can be held morally responsible for something that was caused by some other things. Responsibility implies choice. In narrative

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

Ricoeur ist bemüht, die relativistische Sicht des Konstruktivismus auf die Geschichte zu vermeiden, wenn er dem Narrativen eine *singuläre Kausalität* zuweist „Wenn er nicht (x) getan hätte, wäre (y) nicht geschehen“ (1988, S. 126, 2004, S. 285). Und dennoch stellt er fest: „Für mich findet auf allen drei Ebenen des historischen Diskurses Interpretation statt: auf dokumentarischer Ebene, auf der von Erklären/Verstehen und auf der der literarischen Repräsentation der Vergangenheit“ (2004, S. 285). Obwohl es durchaus Fälle gibt, in denen wir aufgrund unserer Erfahrung behaupten können, dass „(y) eintreten wird, wenn (x)“ – wobei (y) das wahrscheinliche Ergebnis voriger Handlungen (x) ist, die sich erfahrungsgemäß so auf die Zukunft auswirken – ist es doch wichtig zu betonen, dass narrative Kausalität kontextabhängig ist. Im Gegensatz zu traditionellen wissenschaftlichen Aussagen wie „Wasser siedet bei 100 Grad Celsius“ lassen sich narrative Erklärungen nur über den Weg der Analogie auf ähnliche Geschehnisse in anderen Situationen und anderen Kontexten anwenden. Wir können niemals sicher sein, dass eine bestimmte narrative Kausalverbindung immer auch in einer neuen Situation gültig ist. Ganz im Gegenteil: Sie ist provisorisch, und doch kann sie plausibel sein bei dem Versuch, das Ideal von „Notwendigkeit und Wahrscheinlichkeit“ in der kausalen narrativen Modellierung anzuwenden.

Bruner (vgl. 1986), Labov (vgl. 1972) und Nair (vgl. 2001) verwenden das folgende Beispiel für eine sehr kurze Erzählung: „Der König starb, und dann starb die Königin.“ Wir schließen daraus, dass es zwischen den beiden Ereignissen eine zeitliche oder kausale Verbindung gibt. Darin unterscheidet sich eine Erzählung von einer simplen Sequenz. Außerdem können wir Erklärungen und Gründe für den Tod der Königin daraus ableiten und die Geschichte zum Beispiel so interpretieren, dass die Königin aus Kummer starb und nicht etwa an der gleichen ansteckenden Krankheit wie der König.

Trotz der Tatsache, dass es in vielen Erzählungen darum geht, altbekannte „Wahrheiten“ (kulturelle Annahmen) über den aktuellen Zustand der Welt zu reproduzieren, ist es wichtig zu betonen, dass jede einzelne Erzählung ein konkret situierter, kontextgebundener Ausdruck ist. Die winzige Erzählung oben besagt weder, dass Könige immer vor Königinnen sterben, noch dass Königinnen immer aus Kummer über den Tod ihrer Ehemänner sterben.

we seek intentional stances that underlie action; they are motives or reasons, not cause“ (S. 15f.).

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

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

Bei der Kausalität, die wir in Verbindung mit Erzählungen anwenden, könnte es sich um die der *Abduktion* handeln: eine Hypothese zur Erklärung eines verwirrenden Sachverhalts oder Phänomens (vgl. Polkinghorne 1988, S. 9).¹³

Über verschiedene Kontexte hinweg verwenden wir Erzählungen in Form von Analogien. Wir vergleichen eine Abfolge von Ereignissen mit einer anderen. Eine Geschichte lässt uns an eine andere, sehr ähnliche Geschichte denken, und wir versuchen das, was geschehen wird, zu interpretieren, indem wir unser Repertoire an Geschichten als Wissensquelle nutzen. Narratives Wissen beruht auf Analogien, d.h. auf dem Vergleich ähnlicher Handlungen und Ereignisse. Wir verwenden Analogien, um die in die kausale narrative Modellierung von Geschichten eingebetteten Erklärungen von einzelnen Ereignissen auf neue Sachverhalte zu übertragen. Und wir verwenden Geschichten zum Aushandeln von Bedeutung (vgl. Bruner 1990). Die Offenheit von Erzählungen und ihre provisorischen Erklärungen bedeuten, dass wir von narrativer Kausalität sprechen können. Die Erkenntnis der möglichen Interpretation in der gewählten Konfiguration führt zu einer möglichen Diskussion darüber, „worauf alles hinausläuft“. Die narrative Erklärung des Geschehenen lässt sich aus einer anderen Perspektive betrachten und erzählen. Die Grenzzeichen können bei einer Neuerzählung verändert werden, mit einem neuen, anderen Anfang und mit Betonung auf anderen Elementen. Unser Verständnis eines Ereignisses kann sich verändern; es ist nicht für immer und ewig festgelegt. Wenn uns unsere Erklärungen des Geschehenen in eine Sackgasse führen und keinen Sinn ergeben, können wir es noch einmal anders versuchen und die Ereignisse bei der Konstruktion anderer Geschichten neu konfigurieren.

Durch unser narratives Repertoire aus einzelnen, kontextuell situierten Erzählungen über unterschiedliche Geschehnisse verfügen wir über eine Vielzahl an kulturellen Handlungslinien. Jede Handlungslinie ist Ausdruck einer spezifischen Perspektive (vgl. Ochs/Capps 2001), aber das Zusammenfügen unterschiedlicher individueller Perspektiven ergibt unseren unverzichtbaren Fundus an narrativem Wissen.

Genau wie mehrere Geschichten dieselbe Aussage haben können, können ein Geschehen oder eine Ereignisfolge auf mehrere Arten erklärt und verstanden werden, in unterschiedlichen Narrationen mit unterschiedlichen Perspektiven, Handlungen und Konfigurationen. Aber wie Ricoeur (1984) zeigt, ist es die Konfiguration von Erzählungen, die dafür sorgt, dass wir uns in der Welt zuhause fühlen.

1.7 Konfiguration in Lebenserzählungen

Ricoeur beschreibt die Fabelkomposition als Konfiguration von Ereignissen (1984). Das trifft auf einige Erzählungen zu, doch bei den Konfigurationen in Lebenserzählungen verhält es sich etwas anders. Wenn wir von unserem Leben erzählen, erzählen wir aus der Perspektive des Kontexts des Hier und Jetzt, und wir erzählen von uns

13 Ochs und Capps (vgl. 2001) stellen fest, dass Studierende bei der wissenschaftlichen Arbeit im Labor Erzählungen verwenden, wenn sie ihre Hypothesen aufstellen (vgl. auch Orr 1990).

selbst in den verschiedenen Kontexten des Dort und Damals/Dann in der Vergangenheit (oder in der imaginierten Zukunft), die in Interaktionen in unterschiedlichen Gemeinschaften eingebettet sind.¹⁴ Wir erzählen von uns selbst in der Familie, in der wir aufgewachsen sind, von uns selbst im Kindergarten, in der Schule, auf der Straße mit Spielkameraden, mit Großeltern und später dann in verschiedenen Arbeits- und Bildungszusammenhängen sowie in verschiedenen kulturellen Gemeinschaften und neuen intimen Beziehungen. Die erzählten Lebensgeschichten zeigen eine Konfiguration unserer Erlebnisse in allen diesen Gemeinschaften oder Orten, und zwar sowohl in einem physischen wie in einem relationalen Sinne. Denn obwohl unsere physische Reise durch das Leben individuell ist (als Bewegung unserer Körper durch Zeit und Raum), ergeben unsere individuellen Reisen einen Sinn nur durch unsere Verbindung mit den Gemeinschaften, an denen wir während unseres Lebens für einen längeren oder kürzeren Zeitraum teilhaben.

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

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

Beim Erzählen über einen bestimmten Zeitabschnitt, einen bestimmten Ort oder bestimmte Beziehungen kann ein besonders herausragendes Ereignis mit der Absicht hervorgehoben werden, genauere sinnliche Eindrücke und Repräsentationen von Interaktionen zu produzieren. Auch prototypische Ereignisse oder zu jener Zeit und an jenem Ort häufig wiederholte Interaktionen können in Verbindung mit den verschiedenen Kontexten der Vergangenheit zur Sprache kommen.

Obwohl erzählte Lebensgeschichten oft von dialogischen Aushandlungen zwischen mehreren Erzählstimmen geprägt sind, halte ich es dennoch für sinnvoll, von Fabelkomposition und Bedeutungskonfiguration in Lebenserzählungen zu sprechen. Gelebte Erfahrung kann in Narrationen aus verschiedenen Perspektiven heraus konfiguriert werden, aber auch hier finden wir die Anwendung konventioneller kultureller Handlungsmuster.

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

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

2 Stellvertretende Erfahrung

2.1 Repräsentation von Handlungen (*mimesis*) und Spiegelneuronen

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

Der wichtigste Teil ist die Zusammenfügung der Geschehnisse. Denn die Tragödie ist nicht Nachahmung von Menschen, sondern von Handlung und von Lebenswirklichkeit. Auch Glück und Unglück beruhen auf Handlung, und das Lebensziel ist eine Art Handlung, keine bestimmte Beschaffenheit. Die Menschen haben wegen ihres Charakters eine bestimmte Beschaffenheit, und infolge ihrer Handlungen sind sie glücklich oder nicht (1994, S. 11).

Nach meinem Dafürhalten lässt sich diese Definition der Tragödie auf Erzählungen übertragen: Eine Erzählung ist nicht Nachahmung von Menschen, sondern von Handlung und Lebenswirklichkeit, von Glück und Unglück – und Glück und Unglück beruhen auf Handlung. In unseren Geschichten ist die emotionale Qualität der Narrationen ein inhärentes Merkmal. Unsere Interaktionen mit der Welt sind niemals emotional neutral; ebenso wenig sind es die Geschichten, die wir von diesen Interaktionen erzählen. Bei dem oben genannten Beispiel für logisch-wissenschaftliche Kausalität, „Wasser siedet bei 100 Grad Celsius“, dürften die wenigsten von uns mit emotionalen Ausrufen à la „Wie schrecklich!“ oder „Wie wunderbar!“ reagieren, wie wir es oft bei Geschichten tun. Geschichten über Handlungen und Ereignisse rufen Emotionen hervor; wir reagieren auf sie mit Freude, Bedauern, Mitleid, Angst oder Gelächter.

Geschichten rufen Gefühle in uns hervor; wir identifizieren uns mit der Repräsentation von Interaktionen auf ganz ähnliche Weise, wie wir auf Interaktionen reagieren, die wir unmittelbar beobachten oder wahrnehmen. Nach Bruner (vgl. 1986, 1990) handelt es sich bei Geschichten um „stellvertretende Erfahrung“ (*vicarious experience*). In meinem Bestreben, Körper, Geist und Geschichten in der Interaktion zusammenzudenken, behaupte ich, dass die neuere neuropsychologische Forschung zu unserem Verständnis dieses Phänomens beitragen kann. Die Spiegelneuronen-Theorie bietet neue Informationen sowohl über unsere Fähigkeit zur Empathie als auch über unseren angeborenen Drang zur Nachahmung und zur schöpferischen Nachgestaltung von Handlungen (*mimesis*), den Aristoteles bereits vor mehr als zweitausend Jahren erkannte:

Denn sowohl das Nachahmen selbst ist dem Menschen angeboren – es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – als auch die Freude, die jedermann an Nachahmungen hat (1994, S. 5).

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

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

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

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

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

Gemeinsam mit Lakoff verfasste Gallese 2005 einen Artikel mit dem Titel „The brain’s concepts: The role of the sensory-motor system in reason and language“. Darin vertreten die Autoren die Auffassung, dass unser kognitives Verstehen auf körperlicher Interaktion mit der Umgebung basiert. Sie betonen, dass unsere Imagination ebenfalls auf körperlicher Interaktion basiert; wir simulieren auch die Handlungen, die wir imaginieren. Das Spiegelneuronensystem lässt sich als Motor-Resonanz-System betrachten, das die neuronale Basis für die menschliche Fähigkeit zur Imitation bildet und als solche eine Voraussetzung für die bedeutsame menschliche Fähigkeit zum Lernen durch Nachahmung ist.¹⁵ Rizzolatti und Craighero (vgl. 2004) unterscheiden beim Menschen zwei Arten des Lernens durch Nachahmung: (1) Substitution, wenn die herkömmliche Weise, bestimmte Dinge zu tun, durch einen neuen und besseren Bewegungsablauf ersetzt wird, und (2) die Fähigkeit, eine ganz neue motorische Sequenz zu erlernen, die dem Erreichen spezifischer Ziele dient, etwa die Fähigkeit zum Binden der eigenen Schnürsenkel oder zur Bedienung neuer Geräte. Es ist denkbar, dass die Repräsentationen der Spiegelneuronen uns dabei helfen, vertraute motorische Abläufe neu zu kombinieren. In jedem Fall stellt Lernen durch Nachahmung eine höhere Form des Lernens dar als Lernen durch Versuch und Irrtum. Durch Nachahmen lernen wir schneller, als wenn wir verschiedene Verhaltensweisen immer wieder aufs Neue für uns selbst ausprobieren müssen.

Darüber hinaus beschreibt die Neuropsychologie Spiegelneuronen, die bereits auf das spezifische Geräusch einer Handlung reagieren. Die Spiegelneuronen könnten somit einen Mechanismus bilden, der eine unmittelbare Verbindung zwischen dem Sender und dem Empfänger einer Botschaft herstellt. Einige Wissenschaftler vermu-

15 In der Forschung herrscht eine gewisse Uneinigkeit bezüglich der Fähigkeit zum Lernen durch Nachahmung. Handelt es sich um eine Fähigkeit, die ausschließlich den Menschen auszeichnet, oder findet sie sich auch bei einigen Affen (vgl. Tomasello/Kruger/Ratner 1993; Tomasello 2000)? Auf der sicheren Seite bewegen wir uns, wenn wir uns an die oben zitierte alte Formulierung von Aristoteles halten: „Er (der Mensch) ist in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt.“

ten eine Verbindung zwischen dem Spiegelneuronensystem und der Entwicklung der menschlichen Sprache.¹⁶ Eine Hypothese (vgl. Rizzolatti/Craighero 2004) lautet zum Beispiel, dass sich die Sprache im Laufe der Evolution aus kommunikativen Gesten (Pantomime) entwickelt hat. Dieser Lesart zufolge entwickelte sich die gestische Zeichensprache weiter zu einem abstrakten Verstehen von Geräuschen, wobei jedoch die Zeichensprache nicht völlig verschwand. Es gibt Belege dafür, dass Menschen über ein Echo-Neuronen-System verfügen, das mit motorischer Resonanz aktiviert wird, wenn wir verbalen Äußerungen zuhören. Motorische Zentren für Sprache werden aktiviert, wenn wir verbal stimuliert werden. Handlungssätzen zuzuhören setzt somit visuell-motorische Kreisläufe in Bewegung, die denen ähneln, die bei der Repräsentation von Handlungen aktiv sind. Dies zeigt ein neuronales Verstehen von Identifikation und Aneignung stellvertretender Erfahrung in der narrativen Praxis.¹⁷

2.2 Emotionen und das soziale Gehirn

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

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

16 Vgl. Gallese (2007): „Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis (...) The meaning of ‘table’ stems from its use, from what we can do with it, that is from the multiple and interrelated possibilities for action it evokes“ (S. 322). Dieses Argument liegt in etwa auf einer Linie mit Tomasello (2002) in seinem Artikel „Things are what they do: Katherine Nelson’s functional approach to language and cognition“.

17 Sarbin (vgl. 2004) untersucht die Rolle der Imagination bei der narrativen Konstruktion, indem er psychologische Parameter der Einbildungskraft einsetzt. Er verknüpft den Akt der Imagination mit nachahmenden „Als-ob“-Konstruktionen und spricht von einer „Als-ob“-Kompetenz, die die Konstruktion hypothetischer Welten ermöglicht. Die Theorie der Spiegelneuronen könnte seine Überlegungen stützen.

Mit Blick auf dieses Forschungsfeld sprechen einige Neuropsychologen vom „sozialen Gehirn“ und „Resonanzkreisläufen“ (vgl. Johnson u.a. 2005; Siegel 2007; Cozolino 2006).

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

Cozolino betont nicht nur das Resonanzverhalten, das dem imitativen Lernen, der Synchronisation von Gruppenverhalten und der emotionalen Ansteckung dient. Ein Beispiel für das letztgenannte Phänomen wäre eine Situation, in der eine Person uns etwas sehr Trauriges erzählt und unsere spontane Reaktion darin besteht, ihren emotionalen Gesichtsausdruck nachzuahmen. Cozolinos Formulierung von der „Kommunikation über die soziale Synapse hinweg“ verweist auf die Vorstellung einer Parallele zwischen der Kommunikation zwischen Neuronen und der Interaktion/Kommunikation (verbal und nonverbal) zwischen Menschen sowie der Interdependenz zwischen beiden. Genau wie das einzelne Neuron als solches bei der Funktionsweise des Gehirns nicht im Mittelpunkt des Interesses steht, hält Cozolino es für denkbar, dass uns die Ausrichtung der westlichen Wissenschaft – mit ihrem einseitigen Fokus auf dem Individuum als Untersuchungs-„einheit“ – bislang davon abgehalten hat, die Lücke zwischen Neuronen innerhalb neuronaler Netzwerke und den in die soziale Welt eingebetteten Individuen zu überbrücken. Weiter argumentiert er, dass ein solches Modell einen Weg darstellen könnte, klinische Forschung und Arbeiten aus Naturwissenschaft, Erziehungswissenschaft und psychiatrischer Forschung zusammenzuführen (vgl. ebd.). Die Art und Weise, wie wir mithilfe unserer Sinne und Kommunikationsmittel über die „soziale Synapse“¹⁸ hinweg kommunizieren, hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung unseres Gehirns.

Cozolino beschäftigt sich mit der Bedeutung von Erzählungen für die neuronale Integration. Aus Geschichten lernen wir etwas über Kultur. Außerdem dienen sie als Mittel der Homöostase sowie der emotionalen und neuronalen Integration, denn Erzählungen erfordern eine Kombination aus Wissen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen und Verhaltensweisen. Cozolino erinnert uns an die sozialen und öffentlichen Elemente unserer individuellen Geschichten: „These co-constructed narratives remind us that each unique story of our own contains elements of someone else’s story, which contains elements of someone else’s story“ (ebd., S. 307).¹⁹

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

18 Der Begriff „Synapse“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Verbindung“.

19 Dies ist in einem Sinne gemeint, der über Bachtins Konzept der Polysemie hinausgeht (vgl. Bachtin 1981).

sensation, Simulation und Imitation von Interaktionen sowie den Emotionen, die sie hervorrufen. Wir verfügen nicht nur über die Fähigkeit, über das Hier und Jetzt hinauszugehen und unseren Blick auf Vergangenheit und Zukunft auszuweiten, indem wir unsere Fähigkeit zur mentalen Zeitreise anwenden, um so von unserer eigenen gelebten Erfahrung Gebrauch zu machen. Wir sind, durch den Austausch von Erzählungen, darüber hinaus in der Lage, unsere gelebte Erfahrung anderen zu vermitteln. Das Spiegelneuronensystem, unser Echo-Neuronen-System und die Resonanz-Netzwerke unseres sozialen Gehirns erlauben es uns, die Geschichten, denen wir zuhören, beinahe so zu erleben, als seien sie Teil unserer eigenen gelebten Erfahrung.

2.3 Ein Repertoire an stellvertretender Erfahrung

Mit Erzählungen von persönlichen Erfahrungen identifizieren wir uns auf emotionale Weise. Erzählt eine Person eine Geschichte über ihren Lebensweg, dann geht sie diesen Weg in Gedanken noch einmal, und ihre empathischen Zuhörer gehen ihn stellvertretend mit ihr mit. Einem engagierten Zuhörer eine Geschichte über einen schwierigen Weg zu erzählen kann eine Möglichkeit darstellen, diesen Weg noch einmal in Begleitung zu wiederholen anstatt allein. Wenn es schwerfällt, die richtigen Worte zum Ausdruck der mentalen Zeitreise zu finden, kann ein Rückgriff auf unser Repertoire an Erzählungen (einschließlich fiktionaler Erzählungen) hilfreich sein. Wenn wir neuen Reisen im Leben entgegensehen – gleichgültig ob kurz oder lang – oder wenn wir im Geiste noch einmal bereits unternommene Reisen wiederholen – allein oder in Form einer Geschichte, die wir anderen erzählen – dann aktivieren wir spontan die körperhafte prämotorische Simulation und Imitation von Handlungen und Gefühlen. Die umgrenzte Zeitspanne einer Geschichte, die die Bewegung vom Anfang zum Ende hin einrahmt, gibt uns gleichzeitig die Möglichkeit, durch die Modellierung der Erzählstruktur und die Konfiguration der Ereignisse eine innere Kohärenz, Bedeutung und Vernetzung im Raum der Zeit zu erzeugen. Die Symbolisierung bietet eine Reifikation von Erfahrung. Da es sich bei einer Geschichte um eine symbolische Repräsentation in Form von Sprache handelt, können wir unsere Erfahrungen über Zeit und Raum hinweg mit anderen teilen. Mithilfe von Erzählungen können wir auf mentale Zeitreisen gehen, real oder imaginär, und eine Beziehung zu unseren eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer aufbauen sowie Erfahrungen miteinander teilen. Geschichten können uns über die Perspektive des Hier und Jetzt hinausführen und eine kulturelle Übertragung ermöglichen, die eine Identifikation mit Erfahrungen aus anderen Orten und anderen Zeiten erlaubt. Kraft unserer Imagination können wir dem Weg folgen, den andere Menschen in Zeit und Raum beschritten haben und so zu einem anderen Blick und einer anderen Interpretation von Geschehnissen kommen sowie zu Modellen zum Verständnis von sich vorübergehend entfaltenden Handlungsabläufen, an denen wir entweder selbst Anteil hatten oder die wir als Beobachter oder Kommunikationspartner begleitet haben. Obwohl narrative Erklärungen von Bedeutung und Kohärenz sich stets auf

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

Nair (2001) hat darauf hingewiesen, dass Erzählungen dem Menschen einen bemerkenswerten evolutionären Vorteil verschafft haben. Denn Erzählungen geben uns die Möglichkeit, anhand von stellvertretender Erfahrung zu lernen. Wir können sicher in unserem Sessel sitzen und durch Geschichten an gefährlichen und lebensbedrohlichen Situationen teilhaben. Durch die Identifikation mit der Erzählung können wir emotional berührt oder verängstigt werden, aber körperlich bleiben wir unverseht. Auf diese Weise erwerben wir gefahrlos ein großes narratives Repertoire aus gelebter Erfahrung, das weit über das hinausgeht, was wir in unserem eigenen Leben jemals ansammeln könnten.

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

3 Geschichten erzählen

3.1 Narrative Dimensionen des Gesprächs

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

Bruner (1990) definiert die Funktion einer Geschichte folgendermaßen: „The function of the story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical pattern“ (S. 49). Bei seiner Beschreibung einer wohlgeformten Geschichte bezieht er sich auf Kenneth Burke und dessen dramatische „Pentade“ aus Handelndem, Handlung, Ziel, Szenarium und Instrument. Dieser Pentade fügt Bruner noch Probleme („*trouble*“) hinzu, die aus einem Ungleichgewicht zwischen den fünf Elementen bestehen. Er folgt Burke in dessen Fokus auf Abweichungen vom Kanonischen, die mit moralischen Konsequenzen einhergehen, und stellt fest: „To tell a story is inescapably to take a moral stance, even if it is a moral stance against moral stances“ (ebd., S. 51).²¹

Aus strukturalistischer Sicht nennt Labov (1966, 1972) in seiner narrativen Grammatik sechs universale Elemente einer Erzählung:

1. Einführung
2. Orientierung
3. Handlungskomplikation
4. Evaluation
5. Resultat/Auflösung
6. Koda

21 In Übereinstimmung mit Bruner behauptet Hayden White in seinem Artikel „The value of narrativity“, dass wir einen Diskurs nicht in eine narrative Form bringen können, ohne diesen gleichzeitig zu moralisieren (vgl. Mitchell 1980, S. 13). Widersprochen wird ihm von Mink, der die Notwendigkeit einer Verbindung zwischen einem narrativ geprägten und einem moralisierenden Diskurs bezweifelt. Mink vertritt die Auffassung, dass zwar jeder Erzählung eine moralische Deutung zugeschrieben werden kann, dass aber nicht alle Erzählungen eine moralische Deutung einfordern (vgl. ebd., S. 237). White bleibt bei seiner Position, indem er betont, dass wir erst über Erzählungen zu moralischen Lebewesen werden (vgl. ebd., S. 253). Auch Sarbin (2004, S. 6) schließt die moralische Komponente mit ein und nennt die folgenden zentralen Kriterien für das Erzählen einer Geschichte: „duration – a beginning, a middle, and an ending – and, importantly, the presence of a moral issue.“ Insofern als keine Erzählung moralisch neutral oder frei von kulturellen Vorurteilen im hermeneutischen Sinne sein kann, ist Moralität im weitesten Sinne zwangsläufig ein Bestandteil von Geschichten. Aber Mink hat recht mit seinem Hinweis, dass nicht alle Erzählungen zwangsläufig direkt moralisierende Diskusformen sind.

Ausgehend von ihrer Analyse von Erzählungen in Gesprächen präsentiert Nair (2001) eine Kritik dieser narrativen Grammatik. Sie zeigt auf überzeugende Weise, wie diese Elemente auf die Gesprächsteilnehmer verteilt sind. So sind es zum Beispiel oft die Zuhörer, die die Evaluation vornehmen („O Gott! Wirklich? Wie furchtbar!“). Doch auch andere Elemente wie etwa die Einleitung können von Zuhörern geleistet werden. Nairs Kritik ist gut belegt und zielt vor allem darauf ab, dass Labovs Strukturmodell den Kontext der narrativen Praxis – d.h. die konkrete Situation, in der eine Geschichte erzählt wird – nicht hinreichend berücksichtigt. Ihre eigene narrative Grammatik besteht aus den folgenden Elementen:

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

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

Während Bruner in der oben zitierten Passage die wohlgeformte Erzählung beschreibt, beschäftigen sich Ochs und Capps in ihrem Buch *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*²³ mit den mündlichen Alltagserzählungen, mit denen wir in Gesprächen von persönlichen Erlebnissen berichten. Die Autoren betonen den Unterschied zwischen dem Erzählen einer Geschichte *für* eine andere Person und dem Erzählen einer Geschichte *mit* einer anderen Person. Die Funktion einer persönlichen Erzählung beschreiben sie wie folgt: „to air, probe, and otherwise attempt to reconstruct and make sense of actual and possible life experiences” (ebd., S. 7). Entsprechend dieser Funktion untersuchen sie Erzählungen im Hinblick auf fünf Dimensionen, die eine Erzählung in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Ausprägung aufweist. Zu diesen Dimensionen gehören:

22 Vgl. Bruner (1990), der Geschichten aufgrund ihrer „Konjunktivität“ und ihrer Perspektivierung als besonders geeignete Instrumente für soziale Aushandlungsprozesse beschreibt.

23 Vgl. auch Ochs und Capps (1996, 1997) und Ochs (1998).

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

Am einen Ende des Kontinuums stehen Geschichten mit einem einzigen aktiven Erzähler, einem hochgradig berichtenswerten Inhalt, relativ losgelöst vom sie umgebenden Diskursgeschehen, mit einer linearen Darstellung der zeitlichen und kausalen Zusammenhänge²⁴ sowie einer bestimmten, durchgängigen moralischen Haltung (vgl. ebd., S. 20). Am anderen Ende finden wir Geschichten mit mehreren aktiven Ko-Erzählern, einem mäßig berichtenswerten Inhalt, mehr oder weniger stark eingebettet in das sie umgebende Diskursgeschehen, einer nicht-linearen Darstellung der zeitlichen und kausalen Zusammenhänge sowie einer unbestimmten, flüssigen moralischen Haltung (vgl. ebd., S. 23).

Auch wenn man diese sehr offene und breite Definition von Erzählungen im Ansatz von Ochs und Capps mit guten Gründen kritisieren und eine engere Definition vorziehen kann, sind einige ihrer Dimensionen doch äußerst wertvoll für ein umfassenderes Verständnis narrativer Praktiken. Die Dimension der Erzählerschaft ist dabei von zentraler Bedeutung. Zusammen mit der zweiten Dimension (Erzählbarkeit) bietet sie einen Einstieg in die wichtige Diskussion um das Thema Erzählstimme (*voice*). Wem wird eine Stimme zugestanden? Wer darf wem was und in welcher Situation erzählen? Wer darf zuhören? Wie muss eine Geschichte beschaffen sein, damit sie eine engagierte, Anteil nehmende Zuhörerschaft findet? Und wer bleibt in einer narrativen Leere²⁵ ohne Sinn und Bedeutung zurück? Nicht jedem Menschen wird aktive Erzählerschaft oder eine engagierte Zuhörerschaft zuerkannt; nicht jedem Menschen werden Gesprächspartner zuerkannt. Der Kontext des Gesprächsgeschehens ist für die Wirkung von Erzählungen von entscheidender Bedeutung.

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

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

25 Diesen treffenden Begriff („*narrative void*“) verdanke ich Nils Wahlin, Umeå Universität Schweden.

und Interpretationen, die durch unerwartete Wendungen in der Erzählung wieder umgeworfen werden können. Aber im Gegensatz zum Lesen einer Geschichte kann unsere Zuhörerschaft und Interaktion während eines Gesprächs durchaus Einfluss auf die Geschichte nehmen, die gerade erzählt wird, und das narrative Verhalten der erzählenden Person verändern. Bedeutungen sind Ko-Konstruktionen.

3.2 Stimme und Erzählbarkeit

Das Thema Stimme und die Frage der „wohlgeformten Erzählung“ sind stark durch den kulturellen Rahmen narrativer Praktiken geprägt. Das Konzept einer wohlgeformten Erzählung variiert von einem kulturellen Kontext zum anderen. Unsere Fähigkeit zur Symbolisierung erlaubt uns eine unendliche Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten, die lediglich durch kulturelle Filter beschränkt wird. Die von Ochs und Capps (vgl. 2001) vorgeschlagene narrative Dimension der Linearität ist ein gutes Beispiel für ein kulturspezifisches Merkmal einer wohlgeformten Erzählung im westlichen Kontext, wohingegen sich lateinamerikanische Geschichten häufig durch eine komplexere Struktur mit Nebenhandlungen und ineinander verschränkten Themen auszeichnen.²⁶

Die kulturelle Dimension von Erzählbarkeit hat sowohl mit narrativer Modellierung als auch mit Genre zu tun. Aus dem Repertoire an Geschichten, mit denen wir aufwachsen, können wir mehrere verschiedene kulturelle Handlungslinien auswählen (vgl. Polkinghorne 1988). Erzählungen werden aus unterschiedlichen kulturellen, sozialen und historischen Perspektiven erschaffen und verstanden. Die Beschränkungen kultureller und sozialer Erzählungen haben Auswirkungen auf unsere eigenen Versuche der Sinnbildung. Unser kulturelles Vorverständnis beeinflusst unsere interpretativen Raster; aus diesem Grund finden sich zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Interpretationen (vgl. Gadamer 1965).

Es gibt verschiedene Arten von Geschichten, und Geschichten können auf verschiedene Art und Weise erzählt werden. Das Konzept des Genres lässt sich auf zwei Arten auf Erzählungen anwenden. Es gibt fiktionale Erzählungen, historische Erzählungen und Erzählungen von persönlichen Erlebnissen. Letztere decken ein breites Spektrum ab, das von kollektiven Geschichten zu individuellen Geschichten, von Lebenserzählungen und dem autobiografischen Bericht über ein ganzes Leben bis hin zu Erzählungen von kleinen Begebenheiten, Geschehnissen, Vorhaben und Ideen reicht. Genau wie fiktionale Texte können Geschichten über persönliche Erlebnisse als Helldrama, als Tragödie, als Bildungsroman, Komödie, Märchen oder als Anekdote erzählt werden (vgl. Bruner 1986, 1990; Denzin 1989). Erzählbarkeit ist abhängig von interpretativen Rastern, kulturellen Konventionen in Bezug auf Konfiguration und Genre sowie, natürlich, dem Inhalt der Geschichte.

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

26 Vgl. Michaels in McCabe und Peterson (1991) und Daiute (2004) in Daiute und Lightfoot (2004).

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

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

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

In *Acts of meaning* (dt. *Sinn, Kultur und Ich-Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns*, 1990) beschreibt Jerome Bruner Erzählungen als „rhetorical justifications“: „Children come to recognize very early on (...) that what they have done or plan to do will be interpreted not only by the act itself but by how we tell about it“ (ebd., S. 81). Kinder lernen folglich sehr schnell, Geschichten in ihrer kulturell kanonisierten Fassung zu erzählen, um es mit einem Begriff von Bruner auszudrücken. Bruner erwähnt auch den Wunsch der meisten Erzähler, sich selbst in einem guten Licht zu präsentieren (ebd., S. 83). Ich stimme ihm insoweit zu, dass es sehr viele Erzählungen von persönlichen Erlebnissen gibt, die als rhetorische Rechtfertigungen beschrieben werden können, und zwar insbesondere die asymmetrischen Erzählungen (vgl. Ochs/Capps 1996), bei denen der Zuhörer befugt ist, den Erzähler aufgrund seines Berichts zu beurteilen, zu belohnen oder zu bestrafen. Allerdings – und dazu komme ich später – gibt es auch noch eine andere Form des Austauschs von Geschichten über stellvertretende Erfahrungen, die einfach nur zum Zweck des Erfahrungsaustauschs erzählt und rezipiert werden, nicht um zu urteilen oder das Geschehene zu rechtfertigen.

Ein anderer Aspekt von Stimme und Erzählbarkeit hat, wie Ochs und Capps (vgl. 2001, 1996) anmerken, mit unserem Wunsch als Erzähler zu tun, unsere Zuhörer für uns einzunehmen. Wir möchten, dass sie an der Erzählung Anteil nehmen und die ganze Zeit über aufmerksam zuhören. Eine Geschichte zu erzählen bedeutet, dass man von Anfang bis Ende das Wort haben möchte. Nair (vgl. 2001) weist darauf hin, dass wir uns mit von ihr als „zerbrechlich“ bezeichneten Erzählungen verwundbar machen, weil die Zuhörer sie als langweilig, trivial, abstoßend oder allzu fantasievoll abtun könnten.²⁸ Ochs und Capps betonen den gesellschaftsbildenden Aspekt von Erzählungen:

27 Hyden (2010) spricht in diesem Zusammenhang von „disciplination“, Freeman (2000) von „foreclosure“. Vgl. auch Holstein und Gubrium (2000), McEwan (2004), Gergen (2004), Daiute und Lightfoot (2004).

28 Ochs und Capps (vgl. 1997) zitieren Labov (1982) mit der Aussage, dass eine Geschichte, die es

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

In den meisten westlichen Ländern werden Kinder in Schule und Familie heute mehrheitlich dazu ermutigt, Geschichten zu erzählen, während noch vor fünfzig Jahren in vielen Situationen der Grundsatz galt: Wohlerzogene Kinder soll man sehen und nicht hören. Ochs und Capps zeigen die ungleiche Verteilung narrativer Rechte (vgl. 2001). Kinder und Kranke haben oft nicht die gleichen narrativen Rechte wie Erwachsene und Gesunde. Erzwungenes Schweigen ist ein kulturelles Instrument, das in vielen Situationen zur Anwendung kommt und die narrativen Rechte mancher Personen beschneidet sowie, in bestimmten Fällen, Menschen die Möglichkeit verwehrt, ihre Erlebnisse auf sinnerfüllte Weise zu integrieren.

3.3 Plausibilität

Aufgrund der Möglichkeit, eine Geschichte in verschiedenen Versionen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu erzählen, ist es problematisch, von der Wahrheit in Erzählungen zu sprechen. Bruner unterstreicht den „konjunktivischen“ Charakter von Selbsterzählungen (vgl. 1986, 1990), d.h. ihre Mittelposition zwischen Dichtung und Wahrheit, als eine positive Eigenschaft, die Geschichten zu einem geeigneten Medium für die Bedeutungsaushandlung macht. Wenn es um Erzählungen geht, spricht er daher lieber von Wahrscheinlichkeit (*verisimilitude*)²⁹ als von Wahrheit.

Ich selbst bevorzuge in diesem Zusammenhang den Begriff *Plausibilität* und folge damit dem Ansatz von Ochs und Capps (vgl. 2001). Die beiden Autorinnen nennen zwei Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Geschichte plausibel ist: Kohärenz und Authentizität. In unseren Erzählungen sind wir um Kohärenz bemüht, denn eine Geschichte, die auseinanderfällt, erscheint in der Regel nicht plausibel.³⁰ Die zweite Bedingung, Authentizität, ist als Ideal zu verstehen, dem wir uns in unseren

wert ist, erzählt zu werden, beinahe per Definition eine ungewöhnliche Geschichte ist und somit weniger glaubwürdig als normale Ereignisse. Und doch ist Glaubwürdigkeit für den Erfolg einer Geschichte genauso wichtig wie ihre Erzählbarkeit.

29 Genau wie Aristoteles, der von Wahrscheinlichkeit und Notwendigkeit spricht (vgl. 1994).

30 Nicht alle narrativen Genres zeichnen sich im selben Umfang durch Kohärenz aus. Im Allgemeinen sind Geschichten, die einen langen Zeitraum abdecken (z.B. Lebenserzählungen), durch eine weniger kohärente Konfiguration gekennzeichnet als Geschichten über einzelne Ereignisse. Wie in Kapitel 2 erwähnt kann Inkohärenz in Erzählungen von persönlicher Erfahrung durch unzusammenhängendes Material oder eine Lebenskrise zum Zeitpunkt des Erzählens entstehen. In ihrem Buch „*Beyond narrative coherence*“ rufen Hyvärinen, Hyden, Saarenheimo und Tamboukou (2010) einen Paradigmenwechsel aus und fordern eine Abkehr von der Forderung nach Kohärenz in einer wohlgeformten Erzählung. Im letzten Kapitel des Buches vertritt Mark Freeman allerdings einen differenzierteren Standpunkt.

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

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

Der Begriff *kulturelle Wiedereinbettung* knüpft an Bruners Vorstellung von Erzählungen als Abweichung von einem kanonischen Muster an (vgl. 1990, S. 35). Die meisten Geschichten – zumindest in der westlichen Kultur – handeln von etwas Ungewöhnlichem.³² Wie bereits erwähnt, dürften wir mit Berichten über unsere trivialen Alltagserlebnisse kaum das Interesse unserer Zuhörer wecken. Die Erfahrung des Außergewöhnlichen wirft uns in unterschiedlichem Ausmaß aus unserer gewohnten Routine und impliziert in diesem Sinne eine „Entbettung“ aus konventionellen oder traditionellen Lebenszusammenhängen. Im Akt der Sinnstiftung während der Konstruktion von Erzählungen über ungewöhnliche Ereignisse versuchen wir, unsere Wirklichkeit neu zu konfigurieren, um das ungewöhnliche Ereignis darin integrieren zu können. Den Geschehnissen mithilfe einer Erzählung für beide Gesprächspartner erfolgreich Sinn und Bedeutung zu geben heißt, das Ereignis wieder (wenn auch nur provisorisch) in eine bedeutungsvolle Welt einzubetten.³³

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

31 Peterson und Langellier (2006) zufolge ist die Erzählung als performativer Akt „embodied in communication practices, constrained by situational and material conditions and embedded in fields of discourse“ (S. 173).

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

33 Nair (2001) verwendet im Zusammenhang mit Erzählungen die Metapher des „indianischen Seiltricks“: Ein Seil wird in einzelne Teile geschnitten, anschließend in die Luft geworfen und kommt schließlich – wie durch ein Wunder – wieder ganz zurück.

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

Erzählungen können unauthentisch und unzuverlässig sein. Genau wie es unzuverlässige Erzähler in fiktionalen Werken gibt, gibt es auch in Geschichten über persönliche Erlebnisse unzuverlässige Erzähler, und zwar nicht eben wenige. Wie in der Fiktion sind Beispiele für Unzuverlässigkeit oft das Ergebnis von Manipulationen der Ausdruckweise. Man kann behaupten, etwas getan bzw. nicht getan zu haben, die Handlung einer anderen Person für sich selbst beanspruchen oder die Verantwortung von sich weisen und die Handlung einer anderen Person zuweisen.

Widersprüchliche Darstellungen davon, „was wirklich passiert ist“, sind jedoch im Allgemeinen sehr ergiebig. Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven der individuellen Erzählungen müssen wir die Vorstellung einer einzigen gültigen Perspektive und einer einzigen verbindlichen Darstellung infrage stellen. Auch unsere eigenen Plots müssen wir von Zeit zu Zeit infrage stellen lassen. Wenn wir unsere Ansichten nicht im Gespräch Widerspruch oder kritischen Fragen aussetzen, laufen wir Gefahr, uns in den engen Zirkeln unserer eigenen Täuschungen zu verfangen. Rigide kulturelle Konfigurationen können andere Perspektiven und andere Stimmen ausschließen.

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

Die Tatsache unserer Körperhaftigkeit sowie unsere individuellen Reisen durch unterschiedliche Gemeinschaften und Zusammenhänge in Zeit und Raum beeinflussen die Ko-Konstruktion von Bedeutung in plausiblen Erzählungen. Der neuropsychologischen Theorie der Spiegelneuronen und des sozialen Gehirns zufolge erfahren wir die Repräsentationen von Handlungen und die damit verbundenen Emotionen stellvertretend und unmittelbar, wenn wir Erzählungen zuhören. Allerdings betrachten wir die Handlungen und Emotionen, die wir im Prozess des Zuhörens repräsentieren und reflektieren, nicht notwendigerweise auf genau die gleiche Weise wie der Erzähler, weil wir bei diesem Prozess auf unser individuelles Repertoire von Handlungen und ihrer emotionalen Wirkung zurückgreifen. Die persönlichen Erfahrungen, die wir ein Leben lang machen, schreiben bestimmten Handlungen und Geschehnissen spezifische Bedeutungen und emotionale Wirkungen zu, anderen Handlungen und Geschehnissen hingegen nicht – einfach aufgrund der Unterschiede in unserer

individuellen Interaktionsgeschichte und der Art und Weise, wie wir kulturell eingebettet sind. Trotz unserer sozialen Gehirne sind wir nicht alle gleichermaßen sensibel und engagiert. Aber dennoch haben wir beim Hören einer Geschichte jedes Mal die Möglichkeit, etwas Neues zu lernen.

3.4 Der kulturelle Raum in verschiedenen Kontexten

Narrationen finden in einem kulturellen Raum zwischen Erzähler und Zuhörer statt. Als symbolische Akte, als Reifikationen gelebter Erfahrung, werden die Geschichten lebendig und in einem kulturellen Raum rezipiert, der – ähnlich wie Winnicotts „potential space“ oder „transitional space“ (1971) – weder subjektiv noch objektiv, sondern beides zugleich ist. Die Ko-Konstruktion von Bedeutung ist abhängig von der verbalen und non-verbalen Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern im kulturellen Raum sowie von ihren impliziten oder expliziten Interpretationen der verbalen und non-verbalen Interaktionen.

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

Wie bereits erwähnt unterscheiden Ochs und Capps (vgl. 2001) zwischen Geschichten, die *für* jemanden erzählt werden, und Geschichten, die *mit* jemandem erzählt werden. Eine weitere wichtige Unterscheidung betrifft den Anlass für das Erzählen einer Geschichte. Wurde die Erzählerin aus einem besonderen Grund gebeten, eine Geschichte zu erzählen? Oder hat sie die Geschichte aus eigenem Antrieb erzählt? Im erstgenannten Fall entspricht die Bandbreite möglicher Anlässe und Gründe für das Erzählen einer Geschichte der großen Vielfalt möglicher Reaktionen und Interaktionen im kulturellen Raum zwischen den Gesprächspartnern. Die bereits erwähnte Möglichkeit von Asymmetrien zwischen ihnen beeinflusst die Interaktion und kann rhetorische Rechtfertigungen auslösen oder die Kommunikation hemmen.³⁴ Erzählungen aus eigenem Antrieb dagegen fordern die Aufmerksamkeit der Zuhörer, denn Geschichten sind längere Äußerungen, die mehr Zeit in Anspruch nehmen als ein einzelner Kommentar.

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

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

Rhetorische Rechtfertigungen mögen einen Prototyp besonders asymmetrischer Erzählsituationen darstellen, aber ich möchte hier noch einen anderen Prototyp narrativer Praxis vorschlagen, der viel Raum für eine empathischere Reaktion im kulturellen Raum bietet. Wenn wir eine Person, die wir mögen, neu kennenlernen, möchten wir spontan Erzählungen über persönliche Erlebnisse mit ihr teilen, um den Teil unseres Lebens, den wir getrennt voneinander verbracht haben, und die Reisen, die wir ohne einander unternommen haben, miteinander zu teilen. In diesem Fall reagiert unser Gegenüber eher mit Offenheit und Neugierde als mit Bewertung oder Verurteilung. Die Geschichten werden als Geschenk verstanden, als Privileg, das einem zuteilwird. In unserer Imagination durchqueren wir unterschiedliche Landschaften in Zeit und Raum, und narrative Reisen erweitern mittels stellvertretender Erfahrung unseren Horizont. In diesem Fall ist das Erzählen für Erzähler und Zuhörer gleichermaßen ein Gewinn. Reisen durch harte oder traurige Zeiten über Erzählungen mit einem engagierten Zuhörer zu teilen ist weniger schwierig, als den Weg allein zu gehen. Die glücklichen Zeiten auf diese Weise zu teilen ist wie ein Freudenfest. Die empathische und neugierige Haltung in diesem Prototyp narrativer Praxis ist das Ideal, dem ich mich beim Erheben von narrativen Interviews anzunähern versuche.

4 Körper, Gehirn und Erfahrung

4.1 Wiedererkennen

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

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

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

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

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

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

35 Oder durch Vergleich oder Analogie bekannte Elemente der Umgebung.

kurz. Unser Gehirn enthält schließlich keine Dateien wie ein Computer; wir besitzen ja nicht einmal unaufgeräumte Abstellkammern oder Lagerhallen – auch wenn es manchmal so aussieht, wenn wir nicht in der Lage sind, aus der Erfahrung „gespeicherte Daten abzurufen“.³⁶

Dennoch haben die Computermetaphern den Vorteil, dass sie uns erlauben, zwischen dem Zeitpunkt der ursprünglichen Erfahrung – der Enkodierung – und dem Zeitpunkt der Erinnerung an diese Erfahrung zu unterscheiden. Ein Beispiel wäre das Riechen an den Blüten der Heckenkirsche in einem Sommergarten und die spätere Erinnerung an diesen Duft beim Lesen eines Textes (z.B. *Schall und Wahn* von William Faulkner, 1929). Carrol (2003, S. 201) zufolge handelt es sich bei einer Repräsentation um die Aktivierung oder Reaktivierung neuronaler Muster.

4.2 Eine Theorie des Bewusstseins

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

Er stellt zwei Hauptthesen auf: Erstens, Emotion und Kognition sind eng miteinander verknüpft;³⁷ zweitens, das Bewusstsein von der Welt und vom Selbst entstehen bei ein und demselben Prozess. „The presence of you is the feeling of what happens when your being is modified by the act of apprehending something” (2000, S. 10).

Ausgangspunkt für seine Überlegungen ist der Körper als lebendiger Organismus, der versucht, als Reaktion auf ein Ereignis eine Art von Homöostase zu erreichen. Was innerhalb des Körpers, mit dem Körper oder um ihn herum geschieht, setzt Emotionen frei, die angenehm oder unangenehm sein können. Ein zweiter Schritt ist das Fühlen dieser Emotionen. Anschließend entsteht die bewusste Repräsentation oder Vorstellung von den Geschehnissen als das Fühlen eines Fühlens einer Emotion. Ein Gefühl begleitet die Erzeugung einer Vorstellung und impliziert ein Bewusstsein davon, dass es sich dabei um *unsere* Vorstellung handelt; *wir* sehen, hören, berühren oder erinnern uns an etwas. Kein Ereignis ist emotional gesehen neutral.

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

36 Westbury and Dennet zitieren Reid (1815) im Zusammenhang mit Metaphern der Lagerung: „The analogy between memory and a repository, and between remembering and retaining, is obvious and is to be found in all languages; it being natural to express the operations of the mind by images taken from things material. But in philosophy we ought to draw aside the veil of imagery, and to view them naked” (2000, S. 11).

37 Damásio hat die Auswirkungen von Gehirnschädigungen erforscht und herausgefunden, dass Läsionen, die die Emotionen betreffen, auch die rationalen Funktionen stark behindern.

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

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

Bewusstsein und Aufmerksamkeit sind nicht identisch. Fokussierte Aufmerksamkeit, die zeitlich über den flüchtigen Moment hinausgehen kann, ist bewusst; kurzzeitige und periphere Aufmerksamkeit dagegen kann entweder bewusst oder unbewusst sein. Sehr häufig passieren mehrere Dinge gleichzeitig. Es gibt verschiedene Aufmerksamkeitsstufen. Wir können unsere Aufmerksamkeit einem Text widmen, den wir gerade lesen. Gleichzeitig bemerken wir eventuell das Summen einer Fliege, das Licht oder Ermüdungserscheinungen im Bein (und ändern deshalb unsere Sitzposition), wir haben eine Assoziation, ein Hungergefühl stellt sich ein, und so weiter.

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

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

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

Damásio geht zwar auf die kreative Bedeutung des Spracherwerbs für das zeitlich erweiterte Bewusstsein beim Menschen und im autobiografischen Selbst ein, ist jedoch nicht der Ansicht, dass Sprache eine notwendige Voraussetzung für Bewusstsein ist. Er schreibt sogar anderen Lebewesen, die nicht über Sprache verfügen, ein erweitertes Bewusstsein zu, zum Beispiel bestimmten Säugetieren. Und er geht davon aus, dass Wörter und Sätze sich auf nichtsprachliche Konzepte, Handlungen, Ereignisse, Gefühle und Beziehungen beziehen: „The words and sentences of healthy and sane humans do not come out of nowhere, cannot be the de novo translation of nothing before them“ (ebd., S. 185). Damásio vertritt die Auffassung, dass die Verteidiger der These von der Sprache als Voraussetzung von Bewusstsein sich lediglich auf erweiterte und höhere Formen des Bewusstseins beziehen. Auf sein Konzept des Kernbewusstseins als Fundament für ein sich später entwickelndes erweitertes Bewusstsein gingen sie gar nicht ein. Die Sprache zu einer notwendigen Bedingung von Bewusstsein zu erklären, so Damásio, würde bedeuten, Säuglingen und Tieren jegliches Bewusstsein abzusprechen. Außerdem schlafen wir nicht ein, spüren nicht die Abwesenheit von Empfindungen und verlieren nicht das Bewusstsein, wenn wir nicht unsere Aufmerksamkeit fokussieren.

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

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

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

Mit dieser Beschreibung nähern wir uns stark den in Kapitel 1 im Zusammenhang mit Augustinus und Ricoeur diskutierten Vorstellungen von Zeit sowie dem Konzept des autooetischen Bewusstseins, das es uns ermöglicht, die Gegenwart in Verbindung mit der Vergangenheit und der Zukunft zu erfahren und dabei ein gewisses Maß an zeitlicher Kontinuität zu empfinden (vgl. Wheeler u.a. 1997).³⁹ Das erweiterte Bewusstsein erlaubt es uns, unsere Aufmerksamkeit über den engen Rahmen der aktuellen Situation hinaus zu erweitern, mental in der Zeit vor- und zurückzureisen und dabei gleichzeitig in der Gegenwart gegenwärtig zu sein.

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

Damásio ist sich über die Grenzen des bewussten Wissens genau im Klaren. Er erwähnt unser Unwissen über

- all die voll ausgebildeten Vorstellungen, denen wir keine Aufmerksamkeit widmen,
- all die neuronalen Muster, die niemals zu Vorstellungen werden,
- all die Dispositionen, die durch Erfahrung erworben wurden, ungenutzt ruhen und vielleicht niemals zu einem expliziten neuronalen Muster werden,
- all die lautlosen Umformungen solcher Dispositionen und all ihre lautlosen Neu-Vernetzungen, die vielleicht niemals explizit bekannt werden,
- all die verborgene Weisheit und das Know-how, das die Natur in angeborenen, homöostatischen Dispositionen angelegt hat.

Am Ende kommt er zu dem Schluss: „Amazing, indeed, how little we ever know“ (ebd., S. 228).

Es geschieht vieles, von dem wir niemals etwas wissen werden. Dennoch haben unsere früheren Interaktionen mit der Welt einen entscheidenden Einfluss darauf, wie wir die heutige Welt sehen, wie wir ihr begegnen, und wie wir auf sie reagieren.

Die bedeutende Rolle der Gefühle in der Neurowissenschaft ist von ungemeiner Relevanz (vgl. Watt 2003; Turnbull 2003) und erweitert das Feld der Kognitionsforschung. Die Anerkennung der Bedeutung von Gefühlen hat die Türen geöffnet für ein wachsendes Interesse am Körper und an den Auswirkungen interpersonaler Interaktion.

4.3 Gehirnplastizität und der Einfluss der Kultur

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

Die Trennlinie zwischen kognitiver Entwicklung und kultureller Interaktion wird heute viel weniger scharf gezogen. Wir stellen uns das Gehirn als ein kompliziertes System dynamischer Prozesse vor, geformt durch Erfahrungen und in einem Zustand immerwährenden Wandels: „in continual emergence with a changing environment and the changing state of its own activity“ (Siegel 1999, S. 17). Ein besonders hoher

40 Glaser schreibt: „We are well accustomed to observe and study ‘mind’ functions which include emotion, cognition, perception, and behavior. There are equivalent neurological processes accompanying these mind functions. It is increasingly possible to study brain structures, localization of function and precise timing of brain activity, and neurochemical changes in the brain, simultaneously with observed behavior and other ‘mind’ functions, by the use of neurophysiological measures and brain imaging techniques“ (2003, S. 118) Die Ansichten zum Zusammenhang zwischen Geist und Gehirn sind zum Teil widersprüchlich (vgl. z.B. LeDoux 2002; Siegel 2007).

Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns und des Geistes wird dabei der Erfahrung interpersonaler Interaktionen zugeschrieben. Cozolino zufolge verläuft der evolutionär bedingte genetische Wandel zu langsam, um all die rasanten und radikalen Veränderungen von einer Generation zur nächsten erklären zu können. Der Einfluss der kulturellen Lernprozesse tritt daher immer deutlicher zutage. Cozolino schreibt:

The human brain is an “organ of adaption” to the physical and social worlds; it is stimulated to grow and learn through positive and negative interactions. The quality and nature of our relationships are translated into codes within neural networks that serve as infrastructure for both brain and mind. Through this translation of experience into neurobiological structure, nature and nurture become one (2002, S. 16).⁴¹

Unser Gehirn wächst während der frühen Kindheit beträchtlich. Von der Geburt eines Kindes bis zum Alter von vier Jahren wächst sein Gehirn von 350 Gramm auf 1.250 Gramm, was 80 Prozent des Gewichts des Gehirns eines Erwachsenen entspricht. Bestimmte Teile des Gehirns sind erst im Erwachsenenalter voll entwickelt, und das Gehirn verändert sich im Laufe seiner gesamten Lebensdauer.

Die Neuropsychologie kann uns – mit Einschränkungen⁴² – Informationen darüber liefern, was im Gehirn geschieht, wenn wir mit unserer Umwelt interagieren. Nervenzellen (Neuronen) kommunizieren miteinander über Synapsen innerhalb eines elektrochemischen Systems und mithilfe von Neurotransmittern. Die Neuronen werden von mehr als 60 verschiedenen Chemikalien beeinflusst; manche davon fördern synaptische Übertragungen, andere hemmen sie. Neuronen bilden Dendriten aus, die mit Tausenden anderer Dendriten unterschiedlicher Neuronen Verbindungen eingehen können. Neuronen müssen sich über Synapsen miteinander verbinden, um sich zu entwickeln und durch Aktivierung zu wachsen. Sie bilden neuronale Netzwerke aus, und das Gehirn „lernt“ durch Veränderungen in der Stärke der Synapsen. Neuronen können ihr Aktionspotenzial in einem bestimmten Mosaikmuster abfeuern oder auch nicht abfeuern. Welche Neuronen feuern, hängt von unseren Begegnungen mit der Welt ab. Jede Minute führt unser Gehirn innerhalb von Millisekunden Millionen von Berechnungen durch, um eine kohärente Erfahrung unserer Interaktionen mit der Umwelt herzustellen. Wir werden davon jedoch nicht überwältigt, weil viele dieser Prozesse unbewusst ablaufen (vgl. Gazzaniga/Heatherton 2006). Die Interaktionen erzeugen relativ kohärente Muster in unseren Handlungen, Erfahrungen, Emotionen, Erinnerungen und Träumen, aber durch Neu-Lernen werden die synaptischen Verbindungen innerhalb der Netzwerke modifiziert. Umgekehrt kann die Stärke der Synapsen auch durch einen Prozess, der als „Langzeit-Potenzierung“ (engl. *long-term potentiation*, LTP) bezeichnet wird, gefestigt werden, mit dem Ergebnis, dass postsy-

41 Siegel (2007, S. 29f.) drückt den Zusammenhang so aus: „nature needs nurture“.

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

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

Die Umwelt spielt bei der neuronalen Entwicklung eine ungemein wichtige Rolle, und zwar sowohl in körperlicher⁴⁴ wie in sozialer Hinsicht. Wir können lebenslang hinzulernen, aber die Plastizität nimmt im Alter etwas ab. Die Anzahl der Nervenzellen reduziert sich; vorhandene Nervenzellen dagegen können wie Eichen weiterwachsen. Die Funktion einer derart modifizierten Neurogenese könnte darin bestehen, eine größere Menge des früh Erlernten zu erhalten. Dendriten, die sich aufgrund neuer Erfahrungen verändern, sind eventuell eher zu differenziertem Lernen in der Lage, wenn sie modifiziert und nicht erneuert werden (vgl. Cozolino 2002, S. 69).

Es gibt im Verlauf der Entwicklung kritische oder sensible Phasen, aber auch die Möglichkeit zur Reparatur bestimmter, durch eine ungesunde Umwelt hervorgerufener Schäden (vgl. Gazzaniga/Heatherton 2006). Lernen im Sinne der Integration neuronaler Netzwerke wird Cozolino zufolge am besten durch mäßige Erregung, d.h. eine Erhöhung der Aufmerksamkeit, gefördert – im Gegensatz zu einem Übermaß an Stress, das Integration und Konsolidierung stört und behindert. Viele Funktionen werden unbewusst ausgeführt. Wir achten normalerweise kaum auf unsere Atmung und führen viele Aufgaben und Bewegungen aus, ohne bewusst darüber nachzudenken (vgl. Cozolino 2002, S. 119). Wenn wir unsere Interaktionen mit der Umwelt, unser In-der-Welt-Sein, ohne größere Probleme steuern können, verfügen wir über einen viel größeren Freiraum für fokussierte Aufmerksamkeit. Richtet sich dagegen all unsere Aufmerksamkeit auf störende Probleme im Hier und Jetzt oder auf störende Vorstellungen aus der erinnerten Vergangenheit bzw. der antizipierten Zukunft, sinkt unsere Fähigkeit, flexibel zu reagieren (vgl. Schall 2001; Cozolino 2002, S. 144).

Leider werden die Bedürfnisse von Kindern in den Umgebungen, in denen sie aufwachsen, nicht immer in gleichem Maße berücksichtigt. Die Interaktionen über die sozialen Synapsen führen zu unterschiedlichen Entwicklungen des sozialen Gehirns. Johnson u.a. (2005, S. 600) stellen fest: „Despite the intuitive appeal and attractive simplicity of the maturational approach, it does not successfully explain some aspects of human functional brain development.“ Als alternative Sichtweise schlagen sie die „interaktive Spezialisierung“ vor. Diesem Ansatz liegt unter anderem folgende Annahme zugrunde: „Cognitive functions are the emergent product of interactions between different brain regions, and between the whole brain and its external environment“ (ebd., S. 601).

43 Vgl. die bekannte Metapher „use it or lose it“ (LeDoux 2002, S. 75).

44 Die Ernährung hat ebenfalls einen wichtigen Einfluss auf die Gehirnentwicklung.

4.4 Handlungen, Geschehnisse und soziale Beziehungen

Zur gelebten Erfahrung gehören Handeln und Leiden. Es gibt einen Austausch und eine Umkehrbarkeit von Rollen (vgl. Ricoeur 1992). Damásio konzentriert sich auf das, was uns widerfährt, auf die Gefühle des Verstehens und auf unsere Reaktion auf das Geschehen. In unserem Austausch mit der Umwelt initiieren wir jedoch auch selbst Handlungen und provozieren Reaktionen von anderen. Schon in jungen Jahren lernen wir, dass einige unserer Taten Konsequenzen nach sich ziehen, und auch, dass nicht alle Taten gleichermaßen vorhersagbar sind.

Wie bereits in Kapitel 2 diskutiert, bildet die vermutete Existenz von Spiegelneuronen eine Brücke zwischen unseren eigenen Interaktionen mit der Umwelt und den Handlungen und Geschehnissen, die wir lediglich beobachten. Wir beobachten, was anderen Menschen widerfährt und was andere Menschen tun, und dies beeinflusst uns auf ähnliche Weise wie die Reaktion auf unsere eigenen Interaktionen. Wir reagieren auf beobachtete Interaktionen entsprechend unserer eigenen Erfahrung von Interaktionen. Die kontinuierliche Entwicklung unseres Gehirns hängt von der Natur der Interaktionen ab, von unserem einmaligen Repertoire an perzipierten Interaktionen. Wir haben zwar einen individuellen Körper, aber sozial sind wir aufeinander angewiesen. Wir regulieren gegenseitig unseren biologischen Zustand, wir regulieren unsere Störungen und Ängste – kurz: Wir sind hinsichtlich unserer biologischen, sozialen und psychologischen Prozesse eng miteinander verbunden und voneinander abhängig. Unser Wohlergehen, unser soziales Engagement und unsere soziale Motivation hängen von interpersonalen Interaktionen ab (vgl. Cozolino 2006). Cozolinus theoretischer Ausgangspunkt unterstreicht die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation. Er weist darauf hin, dass wir aufgrund der Form und der Farbkontraste des menschlichen Auges leichter erkennen können, in welche Richtung jemand blickt. Wir reagieren auf die Größe der Pupillen, auf Erröten und auf verschiedene emotionale Gesichtsausdrücke, Bewegungen, Rhythmen und Gerüche.

Möglicherweise ist es eine Folge unseres kartesischen Erbes, dass wir die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation bislang klar unterschätzt haben. Zumindest versäumen wir es oft, den Großteil dieses impliziten Wissens explizit zu machen. Teilweise findet die nonverbale Kommunikation statt, ohne dass wir uns ihrer bewusst sind, und doch reagieren wir auf diese nonverbale Kommunikation, und zwar in der Regel prompt. Wir haben aus unseren Erfahrungen in der sozialen Interaktion viel explizites und implizites Wissen erworben, nicht zuletzt in der frühen Kindheit, als unser Gehirn noch nicht voll entwickelt war, und dieses Wissen beeinflusst unsere späteren Reaktionen. Wir beeinflussen und regulieren unsere Gefühle gegenseitig mithilfe von Gesichtsausdrücken, Handlungen und Worten. Während der Kommunikation werden in unserem Gehirn spezielle Chemikalien freigesetzt; aus diesem Grund laufen wir buchstäblich Gefahr, in manchen Beziehungen in eine soziale Abhängigkeit zu geraten. In einem Abschnitt über Mutter-Kind-Interaktionen schreibt Cozolino: „Proximity of the mother is translated into the biochemical language of opiates“ (2006, S. 117). Wir verfügen über neurochemische Systeme, die zwischen-

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

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

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

4.5 Repräsentation von Ereignissen

In ihren Arbeiten zum Spiegelneuronensystem und zur Interaktion zwischen diesem System und anderen Netzwerken des Gehirns haben Iacobini und seine Kollegen herausgefunden, dass für das Verstehen einer Handlung der Kontext von Bedeutung ist (z.B. kann man eine Tasse vom Tisch nehmen, weil man gerade frühstückt oder weil man den Tisch nach dem Frühstück abräumt) (vgl. Iacobini u.a. 2005). Das Spiegelneuronensystem stellt Verbindungen zu anderen Netzwerken im Gehirn her, wenn wir spontan neue Einsichten mit unserem Repertoire an bereits erlebten Interaktionen abgleichen. Mentale Repräsentationen von Ereignissen sind in der Literatur zur kognitiven Entwicklung ausführlich und mithilfe verschiedener Konzepte wie beispielsweise RIG (*representation of generalized interactions*) (vgl. Stern 1985, 2009), Skripte (vgl. Schank/Abelson 1977) und MER (*mental event representation*) (vgl. Nelson 1996) diskutiert worden. Wiederholte Interaktionen werden kontextuell markiert und als Geschehen mit Anfang und Ende erlebt.⁴⁵

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

45 Bretherton (vgl. 1993) weist darauf hin, dass Sterns RIGs kontextabhängig sind (S. 248f.). In einer neuen Situation mit einem anderen Kontext werden sie nicht wieder abgerufen.

46 „The script construct developed by Schank and Abelson applied to both social (intermental) and individual (intramental) knowledge. In Nelson (1986), my colleagues and I differentiated among these levels, proposing general event representations (GERs) as a more cognitive term not necessarily implying all the structural characteristics of scripts. To make this differentiation more apparent, both specific and general mental representations of events are designated ‘MERS’ in this work” (Nelson 1996, S. 16). In einer Fußnote vergleicht sie dieses Konzept mit dem des „Szenarios“. Nelson ist sich der Bedeutung des Körpers bei der kognitiven Entwicklung sehr bewusst. Sie schreibt: „Many other theorists recently have proposed alternatives to standard cognitive theories, with their emphasis on the disembodied autonomous mind. In reaction they have stressed that the mind must be situated in the body, and the body must be situated in the world (e.g. Varela, Thomson und Rosch, 1991); and when the body is a human body, it becomes important that the world is both social and cultural” (1996, S. 84). Sie bezieht sich auch auf Lakoff und Johnson.

verallgemeinern und allmählich vor dem Hintergrund dieser Erfahrungsmuster Modelle der Welt entwickeln. Das Kleinkind erwirbt soziokulturelle Bedeutungen durch gemeinsame Konstruktion. Dazu Nelson im Jahr 2005: „In a larger perspective, the individual (brain, body, mind) and the social world form an interdependent transactional system that is in a constant process of organization” (Nelson 2005a, S. 177).

Nelson definiert ein Ereignis als eine organisierte Handlungssequenz mit einem bestimmten Zweck (z.B. Frühstücken oder ein Bad nehmen). Eine einfache Handlung, wie zum Beispiel etwas aufzuheben oder etwas zu kauen, wird nicht als Ereignis gewertet.⁴⁷ Sie weist darauf hin, dass das Kleinkind bei der sozialen Interaktion mit Objekten soziale Regeln erlernt.⁴⁸ Zu einem Ereignis gehören Handlungen, Objekte und Personen. Ein Ball wird eventuell eher als etwas zum Spielen und Herumrollen wahrgenommen als als ein kreisförmiges Objekt. Nelson nimmt an, dass Kinder ihre Vorstellungen zwar aus der Funktion *und* aus der Form eines Objekts ableiten, dass jedoch die Funktion häufig im Mittelpunkt steht. Das wiederholte Ereignis – z.B. Frühstücken – hat eine zeitliche Struktur. Mit Roman Jakobson (vgl. 1960) könnte man von einer syntagmatischen Struktur im Gegensatz zu einer paradigmatischen Struktur sprechen;⁴⁹ aber auch paradigmatische Strukturen spielen bei verschiedenen Ereignissen eine Rolle, zum Beispiel im Hinblick auf die verschiedenen Lebensmittel, die beim Frühstück gegessen werden. Nelson spricht von „slot filler categories“. Zu Ereignissen gehören Routinehandlungen, Rituale und Spiel; sie laden zur Nachahmung und zum Gebrauch von Symbolen ein. Die Perspektive des Hier und Jetzt wird allmählich in die Richtung eines symbolischen, mimetischen Systems der Repräsentation transformiert.

Im Zuge seiner Auseinandersetzung mit Nelsons Herangehensweise an Sprache und Kognition vertritt Tomasello (vgl. 2002) die Auffassung, dass Kleinkinder, die die Bedeutung von Verben durch die Teilnahme an gewöhnlichen Interaktionen verstehen lernen, gleichzeitig das Fundament für komplexe syntagmatische Konstruktion erwerben. In der funktionalen Betrachtungsweise eines Ereignisses enthält das Verb *geben* eine Person, die gibt, eine Handlung mit einem Objekt sowie einen Empfänger. So lassen sich linguistisch-grammatikalische Kategorien als eine Weiterentwicklung des nonverbalen Verstehens betrachten.⁵⁰

47 Ich schließe mich hier Nelsons Unterscheidung zwischen einem Geschehnis („*happening*“) im Sinne Damásios und einem Ereignis („*event*“) an.

48 In einer anlässlich Katherine Nelsons Emeritierung an der City University of New York erschienenen Sonderausgabe des „*Journal of Cognition and Development*“ schreiben Fivush u.a.: „Challenging the then-current Piagetian metaphor of a single mind learning about an objective world through actions on objects, Nelson focused our attention on how the social and cultural context in which the child is embedded facilitates the development of skills and strategies for creating meaning in the world” (Fivush u.a. 2002, S. 2).

49 Nelson verwendet die Begriffe „syntagmatisch“ und „paradigmatisch“, bezieht sich dabei aber auf Saussure.

50 Ein ähnlicher Standpunkt findet sich bei Gallese (vgl. 2007).

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

4.6 Proto-Narrative

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

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

Er betont den Unterschied zwischen der Interaktion mit physischen Objekten und mit anderen Lebewesen, die fühlen, intendieren und handeln. Zum sozialen Miteinander gehört alterozeptive Wahrnehmung. Trevarthen behauptet, dass menschliches Lernen auf einer besonderen, intersubjektiv regulierten Form der Neugier basiert: „Emotions generated and perceived intersubjectively appear to have a unique function in regulation of learning and memory“ (1993, S. 156). Gefühle regulieren die Entwicklung der sozialen Kommunikation, wenn die Teilnehmenden eine gemeinsame Welt finden. Soziale Intelligenz ist keine rein menschliche Eigenschaft, aber Menschen sind in der Lage, ihren kommunikativen Kompetenzen durch Erzählungen weiterzuentwickeln.

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

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

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

Trevarthen (vgl. 1993) beschreibt Proto-Konversationen als Vorläufer des Lernens durch geleitete Teilnahme an sozialen Prozessen (vgl. Rogoff 1990). Aber da wir eine Sprache erlernen und in der Lage sind, über nicht-gegenwärtige Interaktionen und Gefühle zu kommunizieren, gilt es zu betonen, dass ein Gespräch weit mehr ist als der Austausch von Wörtern:

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

Die nonverbale Kommunikation zwischen Säuglingen und ihren Bezugspersonen ist auch an anderer Stelle beschrieben worden (vgl. u.a. Feldman/Greenbaum/Yirmiya 1999; Papousek/Papousek 1995; Schore 1994, 2003).

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

Prompte Reaktionen sind laut Schore ein Hinweis auf unbewusste Kommunikation.⁵¹ Die kontingente Reaktion der ausreichend gut agierenden Bezugsperson beinhaltet, dass sie das Erregungsniveau reguliert und somit den Stress des Säuglings verringert. Regulierte Interaktionen erzeugen nicht nur ein Gefühl der Sicherheit, sondern sind auch eine Voraussetzung für Neugier – „a positively charged curiosity that fuels the burgeoning self’s exploration of novel socio-emotional and physical environments“ (Schore 2003, S. 16).

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

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

gegebenen Kontext hineinlesen, beeinflussen unsere Motivation, uns stärker in dieser Interaktion zu involvieren. Dies hat offenkundig Konsequenzen für unser Lernverhalten und beeinflusst den Grad an Neugier und Offenheit, mit dem wir der Welt spontan begegnen. Die wechselseitige Anpassung (oder das Gegenteil davon) verläuft sehr schnell und im Allgemeinen implizit, aber sie hinterlässt eine Spur von der emotionalen Wirkung der Interaktion. Schore zitiert Liebermann (vgl. 2000), wenn er darauf hinweist, dass das, was wir als „Intuition“ bezeichnen, eine Anwendung unseres implizit erworbenen Wissens darstellt (vgl. Glaser 2003, S. 147).

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

The non-verbal interactions of caregiver and infant can be proposed to be the most important elements that help to create a secure attachment between the infant and the caregiver at the beginning of life (2001, S. 84).⁵²

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

Sowohl Cozolino als auch Schore sind der Ansicht, dass diese Art von Kommunikation, die den direkten Kontakt zwischen den rechten Gehirnhälften beider Partner beinhaltet, von entscheidender Bedeutung für die Gehirnentwicklung des Säuglings hin zu einer kohärenteren und komplexeren Organisation des Bewusstseins ist. Ein verarmtes Umfeld kann die kognitive und emotionale Entwicklung schädigen und zu Problemen beim Verständnis der Emotionen anderer, zu verminderter Empathiefähigkeit und Affektregulation sowie zu verringerter Neugier führen. Manche Kinder haben das Pech, in einem Umfeld aufzuwachsen, in dem der Raum der sozialen Synapsen ein gefährliches Minenfeld ist, das nur Rückzug oder Wut provoziert (vgl. Cozolino 2006). Eine Schädigung der Entwicklung des sozialen Gehirns kann verschiedene Pathologien hervorrufen und einen negativen Einfluss auf unsere Gesundheit und unser Vertrauen ausüben. Wenn man das Gefühl hat, dass die Welt ein gefährlicher Ort ist, dann zögert man vielleicht, etwas Neues zu lernen. Zum Glück steht die lebenslange Plastizität unseres Gehirns jeglichem Determinismus im Wege. Kollaborative Interaktionen und Lernumgebungen, die auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind, können vorhandene Schäden reparieren, vielleicht sogar mithilfe von Erzählungen.

52 Bindungstheorien (vgl. u.a. Bowlby 1969; Ainsworth 1969; Bretherton 1993; Siegel 1999; Schore 1994, 2003) sehen eine langfristige Wirkung von nonverbalen und verbalen Interaktionen zwischen Säugling und Bezugsperson.

4.7 Gemeinsame Aufmerksamkeit

Tomasello (1993, S. 174) unterscheidet zwischen den frühen Proto-Konversationen zwischen Säugling und Bezugsperson,⁵³ die er als „primäre Intersubjektivität“ bezeichnet, und der „sekundären Intersubjektivität“, womit der interpersonale Austausch nach dem „Neunmonatswunder“ gemeint ist. Tomasellos Konzept des „Neunmonatswunders“ beschreibt den großen Sprung in den mentalen Fähigkeiten eines Kleinkinds, wenn es plötzlich in der Lage ist, dem Blick einer anderen Person zu folgen, die es dazu einlädt, gemeinsam die Aufmerksamkeit in eine neue Blickrichtung zu lenken, z.B. indem sie mit dem Finger auf etwas zeigt. Bei der primären Intersubjektivität sind die beiden Partner des „Dialogs“, d.h. der kommunikative Akt an sich, Zentrum und „Objekt“ der Kommunikation. Im Alter von acht bis neun Monaten ist das Kind dann in der Lage, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen. Dies begründet einen gemeinsamen Bezugspunkt zu etwas Neuem – etwas, dem sich das Kind durch Interaktion mit jemandem, der eine andere Sichtweise darauf hat, zuwenden kann. Etwa zu dieser Zeit bemerken Kinder zum ersten Mal, was Erwachsene mit verschiedenen Gegenständen tun (soziale Referenz), und sie fangen an, Handlungen zu imitieren. Kinder wenden sich anderen mit emotionalen Bewegungen zu und beginnen, Menschen als emotionale und intentionale Akteure begreifen. Auch vor dem „Neunmonatswunder“ können ein Säugling und ein Erwachsener sich natürlich entweder einander zuwenden oder sich gemeinsam einem Gegenstand zuwenden, aber der Säugling kann sich nicht gleichzeitig der Beziehung des Erwachsenen zu diesem Gegenstand zuwenden.

Die Fähigkeit, „durch den Blick eines Anderen hindurchzusehen“, beinhaltet eine neue Perspektive auf das Selbst. Das Kleinkind sieht sich allmählich selbst mit den Augen einer anderen Person. Die Fähigkeit, bei der gemeinsamen Aufmerksamkeit einer anderen Perspektive zu folgen, ist entscheidend für den Spracherwerb. Dieser wichtige Schritt in der menschlichen Kommunikation ist die Grundlage für Deixis: die Verortung einer kommunikativen Äußerung in einem Verweisraum des Hier–Jetzt–Ich: dem gemeinsamen Bezugspunkt.⁵⁴

Die vorsprachliche Kommunikation gibt dem Kleinkind ein wichtiges kulturelles Instrumentarium an die Hand. Es erfährt von den Regeln des Abwechslens und lernt verschiedene Wege kennen, sich die Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner zu sichern. Über das ganze Leben hinweg entwickeln wir immer mehr kulturelle Werkzeuge, die uns dabei helfen, unsere Kommunikation zu verbessern sowie Bedeutungen zu konstruieren und auszuhandeln (vgl. Bruner 1996). Kontinuierlich situierte und responsive Begegnungen sind eine Voraussetzung für neues Verstehen. Ein entscheidender Punkt dabei ist, wie oft eine Person von anderen dazu eingeladen wird, die gemeinsame Aufmerksamkeit auf eine neue Perspektive zu richten, oder wie oft sie auf entsprechendes Interesse stößt, wenn sie selbst jemanden dazu einlädt.

53 Unter anderem erforscht von Trevarthen, Schore und Meltzoff (vgl. Tomasello 1993).

54 Autistische Kinder haben Probleme mit der gemeinsamen Aufmerksamkeit und mit dem Gebrauch von Ausdrücken der „Verschiebung“ wie „ich“ und „du“ (vgl. Loveland/Hobson in Neisser 1993a).

5 Gedächtnis

5.1 Verschiedene Gedächtnisarten

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

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

Die im vorherigen Kapitel erwähnte Voraussetzung für das Wiedererkennen erfordert eine Art von Gedächtnis. Das Gedächtnis ist ein sehr weit umrissenes Forschungsgebiet, dem ich mich aufgrund meines geisteswissenschaftlichen Hintergrunds ausschließlich über die Sekundärliteratur nähere. Milner, Squire und Kandel geben in ihrem Artikel „Cognitive neuroscience and the study of memory“ (1998) einen Überblick über die Gedächtnisforschung und betonen dabei den Zusammenhang zwischen Gedächtnis und Lernen.⁵⁵ Darin heißt es:

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

Lernen als Ergebnis unserer Interaktion mit der Umwelt ist ein lebenslanger Prozess. Die Plastizität unseres Gehirns ist vermutlich ein Anzeichen dafür, dass die Gehirnstruktur bei jedem Menschen einzigartig ist und von der jeweils individuellen Erfahrungsgeschichte geformt wird.⁵⁶

Allerdings nehmen wir nicht alles, was um uns herum geschieht, bewusst wahr. Wir erinnern uns explizit nur an einen unendlich kleinen Teil dessen, was geschehen ist, aber grundsätzlich ist alles davon von Bedeutung. Das implizite Gedächtnis spielt eine wichtige Rolle und beeinflusst vielleicht sogar unser explizites Gedächtnis.

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

55 Vgl. z.B. auch Beike, Kleinknecht und Behrend (2004a), Winograd u.a. (1999), Schacter und Scarry (2001), Conway u.a. (1992), Gazzaniga und Heatherton (2006), Neisser und Fivush (1994), Nelson (1993).

56 Vgl. Milner, Squire und Kandel (1998, S. 463). In diesem Rahmen findet sich ein weiteres Beispiel für den faszinierenden Zusammenhang zwischen dem Interpersonalen und dem Individuellen. Die Entwicklung des individuellen Gehirns hängt ab von der interaktionalen Erfahrungsgeschichte des Individuums, von der physischen Lebensreise des Individuums von einer Gemeinschaft zur nächsten, von einer interpersonalen Interaktion zur nächsten.

einer Schädigung des Gehirns Erfahrungen nur noch so lange im Gedächtnis behalten konnte, wie er sich gedanklich aktiv darauf konzentrierte. An Ereignisse vor seinem Unfall konnte er sich gut erinnern, aber alles, was danach geschah, hatte er Minuten später bereits wieder vergessen. Dennoch war er in der Lage, anhand praktischer Übungen neue Fertigkeiten zu erlernen – und das obwohl er keinerlei Erinnerung daran hatte, sie bereits zuvor eingeübt zu haben. Neue Dinge, die den Einsatz des expliziten Gedächtnisses erforderten, konnte er hingegen nicht lernen. So entstand das Konzept des impliziten Gedächtnisses, und Experimente haben ergeben, dass nicht nur das Erlernen motorischer Fertigkeiten, sondern auch emotionales Lernen in Verbindung mit Gewohnheitsbildung unabhängig von expliziter Erinnerung stattfindet. Tulving und Lepage fassen zusammen:

There are many forms of memory, from habituation and simple classical conditioning to the loftiest thoughts that one can have based on what one has learned. Interestingly, most of these forms of memory, contrary to public consensus, have nothing to do with the past. Instead, most forms of memory and learning studied in many areas of life sciences have to do with the present and the future, not with the past. The single exception is episodic memory (2001, S. 2009).

Hauptsächlich wird zwischen implizitem und explizitem Gedächtnis unterschieden (vgl. Tulving 1972, 1983, 1985; Tulving/Lepage 2001; Siegel 1999, 2001b; Wheeler u.a. 1997). Das implizite Gedächtnis wird manchmal auch als prozedurales Gedächtnis oder nicht-deklaratives Gedächtnis bezeichnet.⁵⁷

Das implizite Gedächtnis ist bereits bei der Geburt (oder sogar noch früher) vorhanden und das ganze Leben hindurch aktiv. Implizite Gedächtnisinhalte werden nicht durch eine innere Erfahrung des aktiven Erinnerns begleitet, aber sie können explizite Gedächtnisinhalte in Form von (möglicherweise) unerklärlichen Eindrücken und Gefühlen begleiten. Ein Großteil von dem, was wir gelernt haben und wissen, ist implizit; dass wir dabei auf frühere Erfahrungen zurückgreifen, ist uns nicht bewusst. Zum impliziten Gedächtnis gehört jedoch mehr als die unbewusste Verhaltenssteuerung und Intuition (*tacit knowledge*). Viele unserer Annahmen und Vorstellungen von der Welt sind durch das implizite Gedächtnis geformt (vgl. Schacter/

57 Squire, Knowlton und Musen (1993) unterscheiden zwischen „skill learning“ und „habit learning“. Beides findet unabhängig von expliziten, deklarativen Gedächtnissystemen statt, wenngleich der Erwerb bestimmter Fertigkeiten eventuell durch explizite Lernstrategien unterstützt wird. Ricoeur (vgl. 2004), der sich aus philosophischer und phänomenologischer Perspektive mit dem Gedächtnis beschäftigt, bezieht sich auf Bergsons Unterscheidung zwischen „habit learning“ (als Teil des prozeduralen Gedächtnisses) und dem deklarativen Gedächtnis, die explizite Erinnerung von etwas Vergangenen in der Gegenwart. Viele Autoren lehnen die Theorie der zwei Gedächtnissysteme ab (vgl. Reed in Neisser/Fivush 1994, S. 283). Brewer schreibt Folgendes über das explizite Gedächtnis: „The strong bias of philosophers towards conscious recollection can be seen in terms used to describe this form of memory – Henri Bergson referred to it as ‘memory par excellence’ (Bergson 1911) and Bertrand Russell referred to it as ‘true memory’ (Russell 1921)” (Brewer 1992, S. 33).

Scarry 2001). Beim impliziten Gedächtnis geht es mehr um die verschiedenen Arten unseres Seins, Handelns und Reagierens als um bewusstes Wissen. Siegel (vgl. 1999, S. 29) zählt mentale Modelle, Verhalten, Empfindungen und Gefühle zum impliziten Gedächtnis. Er nennt das Beispiel eines Kindes, das in sehr jungen Jahren von einem Hund gebissen wurde, sich jedoch an diesen Vorfall nicht bewusst erinnert. Dieses Kind hat später vielleicht Angst vor Hunden, ohne den Grund dafür zu kennen. Siegel bezeichnet das Gehirn als eine „Antizipationsmaschine“, die fortwährend die Umgebung absucht, um herauszufinden, was gerade geschieht oder was als nächstes geschehen wird. Frühere Erfahrungen erzeugen neue Erwartungsmodelle. Wir müssen nicht bei jeder Begegnung von vorne anfangen. Aus wiederholten Interaktionen gewonnene Verallgemeinerungen machen den Kern des impliziten Lernens aus. Das implizite Gedächtnis, manchmal auch als prozedurales Gedächtnis bezeichnet, ist, wie Cozolino betont, weder kontextgebunden noch einer bestimmten Quelle zugeordnet (vgl. 2002, S. 90).

Im Gegensatz zum impliziten Gedächtnis erfordert das explizite Gedächtnis unsere bewusste Aufmerksamkeit und Konzentration auf den Akt des „Enkodierens“ (vgl. Siegel 2001b, S. 1000). Zum expliziten Gedächtnis gehört die bewusste Wahrnehmung davon, dass wir uns gerade etwas merken. Das Erlernen einer Sprache fördert offenkundig stark das explizite Gedächtnis.⁵⁸ Nach Tulving (vgl. 1972) besteht das explizite Gedächtnis aus semantischem Gedächtnis (Erinnerung an Fakten, Wörter, Grafiken usw.) und episodisch-autobiografischem Gedächtnis.⁵⁹ Das semantische Gedächtnis entwickelt sich früher als das episodische Gedächtnis. Dazu Wheeler u.a.:

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

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

58 Vgl. Bauer, Hertsgaard und Wewerka (1995); Bauer, Wenner und Kroupina (2002); Bauer und Wewerka (1995); Bauer und Dow (1994).

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

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

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

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

Zum autobiografischen Gedächtnis gehört das Vorhandensein einer Selbstwahrnehmung zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit (vgl. Siegel 1999). Es gibt viele Dinge, die wir über die Welt „einfach so wissen“, und es gibt spezifische Episoden, an die wir uns erinnern, bei denen wir eine Erinnerung an uns selbst, situiert in der Vergangenheit, haben. Eine episodische Erinnerung an ein Ereignis zu haben ist nach Wheeler u.a. eine Fähigkeit, die mehr umfasst als nur Gedächtnis; sie beinhaltet auto-noetisches Bewusstsein und die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise. Auto-noetisches Bewusstsein und autobiografisches Gedächtnis entwickeln sich nicht einfach automatisch im Zuge des persönlichen Reifungsprozesses. Wie Siegel betont (vgl. 2001b, S. 1002), wird die Entwicklung des auto-noetischen Bewusstseins durch die Qualität der Bindung an die Bezugspersonen und die interpersonale Kommunikation mit ihnen gefördert. Im folgenden Kapitel werden die kulturellen Auswirkungen auf das autobiografische Gedächtnis diskutiert. Entwicklungspsychologisch betrachtet kann ein Ereignis zunächst im impliziten Gedächtnis abgelegt werden, später dann im semantischen Gedächtnissystem, das ein bewusstes Erkennen erlaubt, und schließlich als kontextuell verortete Episode.⁶⁰ Die infantile Amnesie – also die Unfähigkeit, sich an Ereignisse aus der frühen Kindheit zu erinnern – wird der fehlenden Reife des episodischen Gedächtnissystems und des auto-noetischen Bewusstseins zugeschrieben. Siegel (vgl. 1999, S. 44) verweist auf die begrenzten narrativen Fähigkeiten zur Erklärung der infantilen Amnesie.

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

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

60 Der Kontext einer episodischen Erinnerung kann jedoch verblässen und dem Vergessen anheimfallen. Wir vergessen die raumzeitliche Quelle unseres Wissens; es wird einfach zu einem Teil dessen, „was wir wissen“.

1. die Fähigkeit zur Selbstreflexion,
2. das Gefühl, die Kontrolle über die eigenen Handlungen zu besitzen,
3. die Fähigkeit, in zeitlicher Perspektive über persönliche Vorkommnisse nachzudenken.⁶¹

Sobald wir über ein autobiografisches Gedächtnis und die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise verfügen, können wir die Beschränkungen des situativen Kontexts hinter uns lassen. Wir können vom Hier und Jetzt ins Dort und Damals reisen. Unsere Fähigkeit, die Geschehnisse zu verstehen und ihnen zu begegnen, wird dramatisch erweitert, weil wir aufgrund dieser mentalen Zeitreise in der Lage sind, Bedeutungen vor dem Hintergrund gelebter Erfahrung bewusst auszuhandeln. Diese Fähigkeit wird durch die Erinnerung an Episoden, die über Erzählungen stellvertretender Erfahrung vermittelt wurden, noch zusätzlich erhöht. Von Ereignissen zu erzählen stärkt unser episodisches Gedächtnis; gleiches gilt für lautlose, nichtsprachliche Wiederholungen.⁶² Beim kommunikativen Austausch von Erzählungen über persönliche Erfahrungen werden wir außerdem Teil von kulturellen Gemeinschaften und bauen soziale Bindungen auf.

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

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

61 Die Autoren beschreiben, wie diese Fähigkeiten sich aufgrund einer psychischen Erkrankung verschlechtern können.

62 Tessler (vgl. 1986, 1991) hat den Einfluss von Mutter-Kind-Konversationen beim gemeinsamen Enkodieren auf die Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses untersucht.

63 Wenn wir uns neue Codes oder Passwörter merken, verwenden wir oft körperhaftes, implizites Wissen und bewusste Gedanken gleichzeitig; das Erinnern findet sowohl in unseren Gedanken als auch in unseren Fingern statt.

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

Während sie mich durch ihr Haus führte, erinnerte ich mich spontan an die Zeit vor 35 Jahren, als ich in einem ähnlichen Haus lebte. Meine Erinnerungen an mich selbst in diesem Kontext waren eindeutig körperhaft: Ich wusste ganz genau, wie ich mich in ihrem Haus zu bewegen hatte oder wo ich im Bad nach dem Lichtschalter suchen musste. Als wir die Küche betraten, in der ein kleiner Tisch stand, erinnerte ich mich plötzlich daran, wie ich 1969 an einem ähnlichen Tisch in einer ähnlichen Küche die Übertragung der Mondlandung im Radio verfolgt hatte – eine typische autobiografische Erinnerung an ein außergewöhnliches Ereignis. Der Anblick des Herds rief in mir Erinnerungen an die Zubereitung roter Paprikasoße in einer gusseisernen Pfanne wach. Ich hatte diese Soße damals mehrmals gekocht, d.h. es handelte sich nicht um die Erinnerung an ein einzelnes Ereignis, sondern um eine Zusammenfassung mehrerer Situationen – eine sogenannte „prototypische Erinnerung“. Während meines Besuchs wurden viele verschiedene Erinnerungen hervorgerufen, aber am meisten war ich davon überrascht, wie exakt mein Körper sich nach so langer Zeit daran erinnerte, wie er sich in einer spezifischen Umgebung zu bewegen hatte.⁶⁴

5.2 Der Akt des Erinnerns

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

Der Einfluss der Kultur (wozu auch Sprache und Erzählungen gehören) auf das Gedächtnis ist immens. Ricoeur schreibt: „Damit wird es legitim zu unterstellen, dass sich die Fähigkeit der Gedächtnisbildung immer nur in historisch begrenzten kulturellen Formen erfassen lässt“ (2004, S. 603). Materielle Objekte können als Auslöser fungieren, und das Vorhandensein interessierter Gesprächspartner spielt eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, an was wir uns erinnern und was wir vergessen. Sowohl der Kontext, in dem wir eine Episode „enkodieren“, als auch der Kontext, in dem wir sie später wieder „abrufen“, beeinflusst unsere Fähigkeit, uns an dieses Ereignis zu erinnern. Was wir behalten oder vergessen hängt auch von der Häufigkeit ab, mit der wir uns daran erinnern. Manche Gedächtnisinhalte sind spontan, nach anderen müssen wir suchen; manche sind freiwillig, andere hingegen nicht.

64 Eine Diskussion über körperhafte Wissens und Lernen findet sich bei Freiler (vgl. 2008).

Ricoeur spricht über den Unterschied zwischen spontanen Erinnerungen und solchen, nach denen wir aktiv suchen müssen, in der Hoffnung sie zu finden. Wie Erinnerungen durch Assoziationen ausgelöst werden, ist ein hochinteressantes Thema, sowohl aus entwicklungspsychologischer Perspektive wie auch vom Standpunkt der Kulturpsychologie und des Lernens. Soziale Praktiken des Erinnerns gibt es zwischen Säuglingen und ihren Bezugspersonen wie auch zwischen Familienmitgliedern, Freunden, Kollegen und in zahlreichen anderen zwischenmenschlichen Beziehungen. Wir evozieren und liefern Erinnerungen in der interpersonalen Interaktion und schaffen dabei gleichzeitig eine gemeinsame Geschichte und kollektive Versionen der Vergangenheit.⁶⁵

Im vorherigen Kapitel habe ich bereits angemerkt, dass wir in unserem Gehirn weder über eine Festplatte mit Dateien voll gespeicherter Informationen noch über eine unaufgeräumte Abstellkammer mit Fragmenten aus der Vergangenheit verfügen. Schon 1932 hielt Bartlett fest: „The past is being continually re-made, reconstructed in the interests of the present“ (S. 309). Unsere Erinnerungen an die Vergangenheit sind beeinflusst von unserer gegenwärtigen Situation, den interpersonalen Beziehungen, dem sozialen Kontext, in den wir eingebettet sind, sowie von unserem aktuellen Wissen. Cameron, Wilson und Ross (2004) haben die Verzerrungen erforscht, die wir häufig erzeugen, den „presentism bias“, der dazu führt, dass wir die Vergangenheit aus Sicht der Gegenwart betrachten und bewerten. Viele Menschen nehmen zum Beispiel an, dass sie bei einem Kurs oder einer Ausbildung mehr gelernt haben, als tatsächlich der Fall war, um ihrem gegenwärtigen Selbst zu schmeicheln. Das ist kaum überraschend in einer Kultur wie der unsrigen, in der so viel Wert auf kontinuierliche persönliche Entwicklung gelegt wird. Ross und Buehler (vgl. 1994, S. 14) sind der Ansicht, dass wir dazu neigen, unsere Geschichten umzuschreiben, wenn sie nicht mehr zu unseren aktuellen Vorstellungen passen.

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

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

65 Middleton und Brown (2005, S. 14) zitieren Misztal: „Although it is the individual who is seen as the agent of remembering, the nature of what is remembered is profoundly shaped by ‘what has been shared with others’ such that what is remembered is always a ‘memory of an intersubjective past, of past time lived in relation to other people’“ (2003, S. 6).

sogar noch bedeutsamer.⁶⁶ Siegel, der das Speichern von Erinnerungen als „change in the probability of activating a particular neural network pattern in the future“ (1999, S. 25) bezeichnet und hinzufügt: „[i]f the pattern is fired repeatedly, the probability of future activation is further increased“ (ebd., S. 24), verwendet die Metapher eines durch häufige Benutzung entstandenen Trampelpfads durch hohes Gras als Bild für die Veränderungen in den synaptischen Verbindungen, die durch häufiges Abrufen von Gedächtnisinhalten entstehen. Wir folgen gerne unseren eigenen Fußspuren, und mit der Zeit entsteht daraus ein Pfad. Wir setzen dabei allerdings unsere Füße nicht immer exakt genau so auf wie bei früheren Gängen (persönliche Kommunikation). Häufig abgerufene Gedächtnisinhalte gehen daher mit zunehmender Stärke der Synapsen in den betreffenden neuronalen Netzwerken einher. Über unsere Rekonstruktionen der Vergangenheit schreibt Siegel:

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

Dieser durch die kontinuierliche Verarbeitung früherer Eindrücke bedingte Mangel an Präzision in unseren Erinnerungen stellt natürlich ein Problem für die Verlässlichkeit von Aussagen dar.⁶⁷ Aber die kontinuierliche Verarbeitung von Eindrücken hat sehr positive Auswirkungen darauf, wie wir in unserer Interaktion mit der Umwelt funktionieren. Hyman (vgl. 1999) findet, dass unser flexibles Gedächtnis eine gute Sache ist, da unsere Welt und wir selbst uns fortwährend verändern. Die Notwendigkeit, sich aktuellen Veränderungen anzupassen, ist größer, als sich an alte Versionen unserer Umgebung zu erinnern. Ein weiterer Vorteil hat mit der emotionalen Intensität mancher Erinnerungen zu tun. Freud hat bereits darauf hingewiesen, wie die emotionale Intensität schmerzhafter Erinnerungen durch häufig wiederholtes Abrufen allmählich reduziert wird (vgl. 1920). Doris Lessing (1972) hat in ihren Romanen über Martha Quest ein eindrucksvolles Bild dieses Phänomens geschaffen. Die Protagonistin erzählt darin von einem schmerzhaften Ereignis, zu dem sie schließlich nach langer Zeit zurückkehren kann. Nun erlebt sie den Akt des Erinnerns wie das Eintauchen ihrer Hand in sehr heißes Wasser, in dem Wissen, dass sie ihre Hand zurückziehen kann, wenn die Hitze des Wassers zu schmerzhaft wird.

Dieses Bild beschreibt genau, inwiefern dieses freiwillige, bewusste Zurückweichen vor einer schmerzhaften Erinnerung nicht möglich ist, solange die

66 Mehrere Beiträge in Neisser and Fivush (1994) und Conway u.a. (1992) beschäftigen sich mit der Zuverlässigkeit des Gedächtnisses (vgl. z.B. Wagenaar 1994; Bell 1992; Auriat 1992; Hirst 1994; vgl. auch Hyman 1999).

67 Sogenannte „time-slice errors“ kommen relativ häufig vor. Oft erinnern wir uns nur an die Quintessenz einer Begebenheit, nicht an die Details. Experimente haben überdies gezeigt, dass es möglich ist, Menschen falsche Erinnerungen einzupflanzen, die sie dann später für echt halten (vgl. Hyman 1999).

emotionale Intensität der impliziten und expliziten Erinnerungen so stark ist, dass die Gegenwart von der Vergangenheit überflutet wird. Traumatische Erinnerungen sind so schmerzhaft, solange sie noch nicht in eine bedeutungsvollere Erfahrungskonfiguration integriert sind, weil sie immer wieder mit der ursprünglichen Intensität auftauchen, ohne von der normalen kontinuierlichen Verarbeitung und der damit einhergehenden Desensibilisierung modifiziert zu werden.⁶⁸

Wir können sowohl zu viele als auch zu wenige Erinnerungen haben. Ross und Buehler (1994, S. 219) zitieren Nietzsches (1874) Beobachtung: „Es ist fast möglich, ohne Erinnerung zu leben; (...) es ist aber ganz und gar unmöglich, ohne Vergessen überhaupt zu leben.“ Ricoeur erinnert uns mit subtiler Ironie daran, dass wir mit zunehmendem Alter zwar mehr Erinnerungen haben, aber auch ein vermindertes Erinnerungsvermögen (vgl. 2004). Die Frage des Vergessens hat Implikationen für die Erzähltheorie. Anfang und Ende eines Menschenlebens liegen jenseits unserer individuellen Fähigkeit zur bewussten Erinnerung. Wir sind darauf angewiesen, dass andere unsere persönlichen Geschichten vervollständigen; als Individuen ist uns die Möglichkeit eines vollständigen Abschlusses definitiv verwehrt. Unsere Individualität ruht auf interpersonalen Beziehungen und ist mit diesen verwoben. Unsere Geschichten beinhalten die Geschichten anderer, genau wie wir selbst Teil der Geschichten sind, die andere erzählen.

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

Die berühmte schwedische Schriftstellerin Kerstin Ekman spielt in einem ihrer Romane, *Gör mig levande igen* (1996, dt. *Zum Leben erweckt*), mit den Konnotationen des Wortkonstrukts „re-membering“. Das Konzept der Fragmentierung: *disjecta membra* (die zerstückelten Gliedmaßen) wird dem Akt des Erinnerns (und Erzählens) gegenübergestellt, als Zusammenfügen dessen, was war, um es in der Geschichte wieder ganz zu machen und zum Leben zu erwecken.⁶⁹

68 Vgl. Horsdal (2007a).

69 Vgl. die Vorstellung des „gemeinsamen Begreifens“ („*grasping together*“), die Ricoeur von Mink übernommen hat (1966) (vgl. Kap. 1).

6 Frühe Interaktionen

6.1 Übergangsräume und Symbolisierung

Das autoethische Bewusstsein ermöglicht es uns, unsere über die subjektive Zeit hinweg ausgedehnte Erfahrung bewusst wahrzunehmen und die Gegenwart als eine Fortführung der Vergangenheit und als Vorspiel zur Zukunft zu begreifen (vgl. Wheeler u.a. 1997, S. 335). Die Erfahrung von Kontinuität ist ein Ergebnis einer responsiven Interaktion zwischen Kleinkindern und ihren Bezugspersonen, wie bereits in Kapitel 4 unter Bezugnahme auf Trevarthen (1993), Schore (2003), Siegel (1999) und Cozolino (2002, 2006) besprochen. Vertrauen in die Zukunft wird Winnicott (1971) zufolge durch zahlreiche Wiederholungen befriedigender Interaktionen aufgebaut. Ein Gefühl der Kontinuität ergibt sich allmählich aus einer Reihe nicht allzu schwerwiegender Störungen in der fürsorglichen Präsenz. Aus dem Zusammensein mit vertrauten Bezugspersonen stellt sich beim Kleinkind ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Sich-geföhlt-Fühlens ein. Winnicott beschreibt, wie wichtig in diesem Prozess ein Übergangsobjekt ist – ein Trost spendender Gegenstand, der sichere Präsenz und Bindung symbolisiert. Das Übergangsobjekt ist weder nur eine subjektive Vorstellung, noch ist es eine rein objektive Sache; der Punkt ist vielmehr, dass es beides ist. Die Bedingung für seine fortdauernde Existenz und Funktion ist, dass wir nicht versuchen, das Paradox aufzulösen, ob es sich dabei nun um etwas handelt, das das Kind erfunden oder gefunden hat. Es existiert und funktioniert, weil das Kleinkind es zugleich gefunden und erfunden hat.

Das Übergangsobjekt wird im intermediären Raum zwischen magischem und symbolischem Denken etabliert. Winnicott spricht von den potenziellen Räumen und den Übergangsräumen zwischen Kleinkind und Bezugsperson, die Platz bieten für Differenzierung und den sich entwickelnden Gebrauch von Symbolen. Etwas Inneres kann zu etwas Äußerem, Realem und Funktionierendem gemacht werden, indem es durch die Verwendung sozialer Symbole artikuliert wird. Dem Bild der Mutter akustischen Ausdruck zu verleihen, kann die Mutter dazu bringen, persönlich zu erscheinen. Mitten in der Nacht die Wörter „Papa – Teddy“ zu sprechen, kann den Vater dazu bringen, aufzustehen und dem Kind den verlorenen Trostspender zurückzugeben.

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

Wir kennen die Freude, die Kleinkinder zeigen, wenn wir den verschiedenen Elementen in ihrer Umgebung Namen geben und sie Zutritt zu den gemeinsamen kulturellen Nennern erhalten, genau wie wir die Freude kennen, die wir ein Leben lang empfinden, wenn wir Erfahrungen mit anderen Menschen teilen. Mithilfe der geteilten Symbolisierungspraxis entsteht zwischen Ich und Du eine Bindung in einem potenziellen Raum. Der Gebrauch von Symbolen macht aus dem Übergangsraum einen Raum der kulturellen Kommunikation. Der Gebrauch von Symbolen gewährt außerdem Zugang zu einem kulturellen Raum jenseits von Subjektivität und Objektivität – zu etwas, das wir gleichzeitig finden und erschaffen.⁷⁰ Die Kommunikation in Spiel und Erzählung ermöglicht ein Gefühl der Gemeinschaft mit dem Anderen, sie erzeugt das Gefühl einer gemeinsamen Erfahrung und einer gemeinsamen Konstruktion von (und Teilhabe an) einer inneren und äußeren Realität. Das einmal Symbolisierte kann wiederholt, neu erfahren, neu erzählt und materialisiert werden, z.B. als Text oder Gemälde, und so für spätere Wiederholungen in einem kulturellen Zeichensystem verfügbar bleiben, so dass ein Gefühl der Zugehörigkeit über die vergehende Zeit hinweg entsteht.

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

6.2 Vom Hier und Jetzt zum Dort und Damals

Vibeke Grøver Aukrust (vgl. 1995) hat die Entwicklung der narrativen Kompetenz in einem norwegischen Kindergarten untersucht. Dafür analysierte sie die Kommunikation zwischen den Kleinkindern und ihren Erzieherinnen während des Windelwechsels. Bei den jüngsten Kindern begannen die Erzieherinnen, kleine Hier-und-Jetzt-Geschichten zu erzählen, in denen sie erklärten, was sie gerade taten.

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

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

70 In meinem auf Dänisch erschienen Buch „*Livets Fortællinger*“ (Horsdal 1999) habe ich die Auffassung vertreten, dass Bedeutung gleichzeitig erschaffen und gefunden wird. Freeman (vgl. 2002, S. 24) stellt einen ähnlichen Gedanken zur Diskussion (vgl. auch Freeman 2010).

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

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

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

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

71 Bauer u.a. haben Gedächtnis und Lernprozesse bei kleinen Kindern untersucht. Sie kommen zu der Auffassung, dass Verbalisierung den Kindern hilft, sich an spezifische Handlungssequenzen und Ereignisse zu erinnern (vgl. Bauer u.a. 1995; Bauer u.a. 2002; Bauer/Wewerka 1995; Bauer/Dow 1994).

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

73 Daiute (2004, S. 11) erörtert die „adaptiven und subversiven Prozesse“ kindlicher Erzählpraktiken. Erzählen umfasst demnach sowohl Aspekte der Macht als auch Aspekte der Kreativität.

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

Miller (1994, S. 164) hat die kulturspezifischen narrativen Umgebungen untersucht, in denen Kinder sich bewegen. Kinder werden auf unterschiedliche Weise in narrative Praktiken eingebunden: Es werden Geschichten *um* die Kinder *herum*, über die Kinder und *mit* den Kindern erzählt, und alle drei Geschichtenarten beeinflussen die Selbst-Wahrnehmung der Kinder.⁷⁴ Die Teilnahme an narrativen Praktiken gibt Kindern zugleich Zugang zu den Erfahrungen anderer Menschen und zu Ereignissen und Geschehnissen, an die sie sich nicht selbst erinnern können.

Zu den am genauesten untersuchten Kleinkindern gehört Emily. Ihre abendlichen Gespräche mit ihrem Vater sowie ihre anschließenden Selbstgespräche vor dem Einschlafen wurden 15 Monate lang, von ihrem 18. Lebensmonat bis zum 3. Lebensjahr, aufgezeichnet (Nelson, *Narratives from the crib*, 1989; vgl. auch Nelson/Fivush 2004). Die Entwicklung ihrer Erzählungen wurde von einer Reihe renommierter Wissenschaftler analysiert und seitdem in mehreren Büchern zum Thema Narration aufgegriffen (vgl. Bruner 1990; Ochs/Capps 2001). Ich stimme Bruners These zu, dass Emily nicht nur einfach berichtete, was tagsüber geschehen war, sondern versuchte, ihren Alltagserfahrungen einen Sinn zu verleihen. Ihre narrativen Fortschritte waren angetrieben von dem Bedürfnis, Bedeutung zu schaffen. Mitunter probierte sie mehrere Versionen aus, um eine befriedigende Erklärung dafür zu finden, warum die Dinge so funktionierten und nicht anders. Es ist sehr interessant zu sehen, wie sie irgendwann damit beginnt, zeitliche Markierungen wie „weil“, „immer“ oder „und dann“ zu setzen, und wie sie allmählich in der Lage ist, die zeitliche Abfolge in ihren Geschichten korrekt wiederzugeben.

Die doppelte Verarbeitung – d.h. zugleich im Hier und Jetzt und im Dort und Damals zu sein – ist eine notwendige Voraussetzung für ein Erzählen, das über den Proto-Narrativ einer bloßen Handlungssequenz in der Gegenwart hinausgeht. Wolf (vgl. 1990) spricht über die Entwicklung eines auktorialen Selbst, das in einer gegebenen Situation eigenständig genug ist, um unterschiedliche Stimmen und Sichtweisen auswählen zu können. Anhand eines Dialogs zwischen einer Mutter und ihrem zweijährigen Sohn, der gerade aus dem Kindergarten zurück ist, zeigt Wolf die Fähigkeit des Kindes, den Kontext zu wechseln (1990, S. 91):

74 In Familien mit alleinerziehenden, sozial isolierten oder sehr beschäftigten Eltern kommen Geschichten über die Kinder und um sie herum unter Umständen weniger häufig vor. Eine Diskussion der kulturellen Unterschiede in der narrativen Umgebung findet sich auch bei Ochs und Capps (2001).

- Mother:* Here give me the mittens.
(*J holds out his hands and his mother tugs off the mittens.*)
- Mother:* Those are wet. Did you play in the snow this afternoon?
- J:* We made a snowman. A big one.
- Mother:* Yeah? Did you give him a face?
- J:* Rocks ... eyes.
(*Outside the late afternoon train rolls by.*)
- J:* Train's coming. [*He listens for a minute and then looks back to his mother.*] And sticks for his arms.
- Mother:* No wonder these mittens are sopping.

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

6.3 Memory Talk

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

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

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

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

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

Das kooperative Erzählen von Eltern und Kleinkindern im Rahmen von sogenannten *memory talks*, bei denen jemand immer wieder Bruchstücke der Erinnerung eines Gegenübers abfragt, ist im amerikanischen Kontext bereits häufig untersucht worden (vgl. u.a. Fivush/Reese 1992; Reese/Fivush, 1993; Fivush 1994; Farrant/Reese 2000; Fivush/Vasudeva 2002; Nelson/Fivush 2004;⁷⁶ Nelson 1993, 2005b; Engel 1986; Hudson 2002; McCabe/Peterson 1991; Miller 1994; Miller u.a. 1989; Ochs/Capps 2001).

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

75 Der Ausdruck „*communities of practice*“ stammt ursprünglich von Lave und Wenger (1991).

76 Dieser Beitrag, „The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory“, bietet einen exzellenten Überblick über die amerikanische Forschung zum autobiografischen Gedächtnis. Die Autoren unterstreichen die Bedeutung narrativer und interpersonaler Interaktionen.

Fivush und Reese stellen außerdem fest, dass Eltern solche *memory talks* häufiger mit Mädchen durchführen als mit Jungen, und dass sie bei ihren narrativen Interaktionen mit Mädchen auch häufiger emotionale Ausdrücke verwenden. Die ko-konstruierten Erzählungen (im Kontext der weißen amerikanischen Mittelklasse) weisen kulturell geprägte, genderspezifische Unterschiede auf (z.B. durch die Modellierung von jeweils spezifisch angemessenen emotionalen Reaktionen für Mädchen und Jungen).

Unser Gedächtnis wird geprägt durch eine Vielzahl von Erinnerungen und durch die sozialen Bedingungen in der Vergangenheit, einschließlich der kulturell spezifischen Formen, von der Vergangenheit zu erzählen. Miller (1994, S. 175) hebt die folgende Beobachtung bei Bartlett hervor: „reconstructive memory work is socially distributed.“ Und die Erzählungen aus dem autobiografischen Gedächtnis sind tief mit den Geschichten anderer Menschen verwoben. Wenn ich Interviewpartner auffordere, mir von ihrer ersten Erinnerung zu erzählen, bekomme ich häufig die Antwort, dass sie sich unsicher sind, ob sie sich wirklich selbst an das betreffende Ereignis erinnern, oder ob es ihnen von ihren Eltern erzählt worden ist. Einige Geschichten über das Kind und *um* das Kind *herum* werden leicht Teil der autobiografischen Erzählung. Manche „Familiengeschichten“ werden bei zahlreichen Anlässen wiederholt; sie schaffen Zugehörigkeit, und gleichzeitig formen sie Identität und autobiografisches Gedächtnis.

6.4 Der Gebrauch von Fiktion

Kleinkinder werden nicht nur Zeuge der Ko-Konstruktion von Erzählungen über persönliche Erlebnisse – wozu auch Familiengeschichten aus der Zeit vor der Geburt des Kindes gehören sowie Erzählungen aus der Anfangszeit vor der Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses – oder werden selbst dazu eingeladen; Kinder wachsen auch schon sehr früh mit Erzählungen aus dem Bereich der Fiktion auf. Die Zahl der Kinderbücher, die heute in den westlichen Gesellschaften produziert werden, ist enorm,⁷⁷ aber das Erzählen von Geschichten hat bereits in vormodernen mündlichen Kulturen eine bedeutende Rolle gespielt.

Fiktionale Erzählungen werden zusammen mit persönlichen Erzählungen von stellvertretender Erfahrung Teil des Geschichten-Repertoires der Kinder. Sie stimulieren die kindliche Imagination und ergänzen persönliche Erzählungen auf spezifische Art und Weise. Fiktionale Erzählungen eröffnen den Zugang zu einer Vielzahl „möglicher Welten“ (vgl. Bruner 1986). Häufig enthalten fiktionale Erzählungen intensive Emotionen und können bei den Zuhörern starke emotionale Reaktionen hervorrufen. Sie bieten auf alltäglicher Basis einen Einblick in Themen und Fragestellungen, die weit über das hinausgehen, worüber Kinder und Erwachsene normalerweise miteinander sprechen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Funktionsweise fiktionaler Erzählungen ist deren poetische Wirkung. Bretherton (1993) spricht unter Bezugnahme auf Stern (1985)

77 Ganz zu schweigen von der massiven Geschichtenproduktion in anderen Medien (Fernsehen, Film usw.).

von den Unzulänglichkeiten der Sprache im Hinblick auf eine facettenreiche Repräsentation der gelebten Erfahrung. Sie gibt zu bedenken: „On the one hand, [language] makes experience more sharable with others, but on the other hand it may drive a wedge between experience as lived and as narrated” (ebd., S. 257). Ich bin der Auffassung, dass fiktionale Erzählungen ganz im Gegenteil den Erwerb neuer sprachlicher Möglichkeiten fördern können. Die kunstvolle Sprache von Erzählungen und deren poetische Wirkung können Möglichkeiten für einen angemessenen, einfühlsamen und sinnlichen Ausdruck von Erfahrungen eröffnen. Außerdem dient uns die Sprache nicht nur als Mittel zum Ausdruck unserer Gefühle und Erfahrungen, sondern zugleich beeinflusst und formt sie auch eben diese Gefühle und Erfahrungen. Fiktionale Erzählungen befeuern die kindliche Kreativität und Imagination. Der entscheidende Faktor ist der Erzählungsreichtum in der alltäglichen Kommunikation und die Qualität des Repertoires an fiktionalen Erzählungen. Wenn die Theorie des Spiegelneuronensystems zutrifft, dann haben Erzählungen – einschließlich fiktionaler Erzählungen – einen erheblichen Einfluss auf den sich entwickelnden Geist der Rezipienten.

Eine wunderbare Geschichte darüber, wie ein Kleinkind eine fiktionale Erzählung einsetzt, findet sich bei Miller, Hoogstra, Mintz, Fung und Williams in einem Kapitel in *Memory and affect in development* (1993). In „Troubles in the garden and how they get resolved“ geht es um die Funktion der Neuerzählungen von *The tale of Peter Rabbit* (dt. *Die Geschichte von Peter Hase*), einem alten britischen Kinderbuch von Beatrix Potter. Der kleine Junge, Kurt, ist fast zwei Jahre alt, als er die Geschichte von Peter Rabbit zum ersten Mal hört. Sie wird schnell zu seiner Lieblingsgeschichte, und im Laufe der nächsten vier oder fünf Wochen bittet er immer wieder darum, die Geschichte vorgelesen zu bekommen.

Während dieser Zeit denkt er sich fünf verschiedene Neuerzählungen der Geschichte aus. In diese Neuerzählungen bezieht er in unterschiedlichem Maß sich selbst und seine persönlichen Erlebnisse im Garten der Großeltern ein. Die Neuerzählungen führen zu Abweichungen von der geschriebenen Geschichte und kulminieren in einer Rekonfiguration der Handlung. Die Rekonfigurationen bewegen sich hin zu einer allmählichen Auflösung der widerstreitenden Elemente der Geschichte. In den späteren Fassungen verstößt Peter Rabbit nicht mehr gegen die menschlichen kulturellen Normen des Gärtnerns (dass man die Pflanzen nicht zerstören, sondern hegen und pflegen soll). Er ist nicht mehr ungezogen und hat folglich auch keinen Streit mehr mit seiner Mutter. Im Gegenteil: Er verbringt die ganze Zeit mit ihr und den anderen kleinen Hasen, und die Mutter hält seine Hand. Folglich hat er auch keine Angst mehr vor dem, was im Garten geschieht. In der letzten Fassung wird sogar der Konflikt mit dem furchterregenden Mr. McGregor aufgelöst, denn der vormalige Feind pflanzt nun gemeinsam mit den Hasen Petersilie im Garten an. In Kurts modifizierten Neuerzählungen sind alle Ängste aus der geschriebenen Geschichte nach und nach eliminiert worden.

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

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

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

78 Vgl. Oppenheim, Nir, Warren und Emde (1997) zur Regulation von Emotionen als eine Funktion von Erzählungen.

7 Narrative Kompetenz

7.1 Merkmale der narrativen Kompetenz

Beginnend mit den frühen Proto-Konversationen und dem Eintritt in die faszinierende Landschaft der Symbolisierung kommunizieren Kinder mit ihren Bezugspersonen, hören Geschichten zu, nehmen an *memory talks* teil und erwerben allmählich narrative Kompetenz. Offensichtlich spielt die narrative Umgebung, in der Kinder aufwachsen, dabei eine kaum zu überschätzende Rolle. Das kulturelle Umfeld kann unterstützend wirken oder nicht. Manche Kinder wachsen weitgehend ohne interpersonale Kommunikation auf; andere haben das Glück, in einem Umfeld voller responsiver Interaktionen und großem Erzählungsreichtum groß zu werden.

Der Erwerb narrativer Kompetenz rückt langsam immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses. In *The culture of education* (1996) schrieb Bruner, dass unser Verständnis von narrativer Kompetenz trotz deren hoher Relevanz noch unterentwickelt sei. Allmählich wurde die Rolle von Erzählungen dann Thema in einigen erzieherisch-pädagogischen Kontexten und auch in der Bildungsforschung.⁷⁹ Aber noch sind wir weit davon entfernt, dass der Erwerb narrativer Kompetenz integraler Bestandteil der Lehrpläne für angehende Pädagogen (nicht zuletzt im vorschulischen Bereich) wird und als natürlicher Teil der Kindererziehung gilt. Die Untersuchung narrativer Kompetenzen und ihrer Auswirkungen kann hoffentlich dazu beitragen, den Weg für solche Entwicklungen in der Erzieherausbildung und in den Studienplänen für das Lehramt frei zu machen.

In zehnjähriger Forschung habe ich versucht, die Merkmale narrativer Kompetenz zu bestimmen. Dabei habe ich mich insbesondere von den Arbeiten Bruners und Siegels⁸⁰ sowie von der empirischen Erzählforschung inspirieren lassen (vgl. Kap. 12).

Meiner Ansicht nach sind es die folgenden Punkte, die narrative Kompetenz ausmachen:

- autooetisches Bewusstsein,
- Ausdrucksvermögen,
- Integration von Erfahrungen,
- Regulation von Emotionen,
- Sinnbildung,
- Identitätsarbeit,
- Zukunftsplanung,
- unterschiedliche Perspektiven,
- Bedeutungsaushandlung,
- geistige Offenheit,
- Aufmerksamkeit,
- Verstehen anderer Denkweisen,

79 Vgl. Beattie (2009), Connelly und Clandinin (1994), Trahar (2006).

80 Bruner (1986, 1990, 1996), Siegel (1999).

- Gemeinschaftsbildung,
- dialogische Kommunikation,
- Reflexivität,
- analytische Fähigkeit.

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

Autonoetisches Bewusstsein

Das Bewusstsein von der Existenz über die Gegenwart hinaus, das zeitliche Bewusstsein des Verkörpert-Seins in einer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfassenden Welt wurde bereits im ersten Kapitel dieses Buches thematisiert. Es ist eine notwendige Bedingung für die folgenden Funktionen und eine Fähigkeit, die – je nachdem, in welcher interpersonalen Umgebung ein Kind aufwächst – im zweiten oder dritten Lebensjahr erworben wird. Das auto-noetische Bewusstsein kann im Falle einer schweren Traumatisierung vorübergehend schwächer werden (vgl. Wheeler u.a. 1997; Horsdal 2007a).

Ausdrucksvermögen

Ein sehr bedeutsamer Aspekt der narrativen Kompetenz ist die Entwicklung von Sprachbeherrschung und Ausdrucksvermögen im Kindesalter. Die Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck ist die erste Bedingung für das Erlangen einer Stimme. Und diese Fähigkeit wird durch Übung erworben. Die Stichproben der erzählten Lebensgeschichten zeigen, dass geübte Erzähler sehr oft aus Familien stammen, in denen häufig Geschichten erzählt wurden. Sich ausdrücken zu können ist eine wichtige Voraussetzung, um staatsbürgerliche Rechte wahrnehmen zu können. Zum Ausdrucksvermögen gehört mehr als Sprachbeherrschung und Diktion; die Bandbreite dessen, was überhaupt ausgedrückt werden kann – Gefühle, Sinneseindrücke, Gedanken – hängt in hohem Maße von diesem Aspekt der narrativen Kompetenz ab.⁸¹

Integration von Erfahrungen

Solange unser Alltagsleben in den gewohnten Bahnen verläuft, können wir unseren vertrauten Beschäftigungen unhinterfragt und ohne größere Probleme nachgehen. Wir verlassen uns dabei auf unser implizites Wissen sowie auf traditionelle Erklärungen und Gewohnheiten. Das moderne Leben in der heutigen Gesellschaft ist jedoch durch rasanten Wandel und unvorhergesehene Ereignisse geprägt. Geschieht etwas, mit dem wir nicht gerechnet haben, kann unser Koordinatensystem zusammenbrechen. Wird unsere Weltsicht erschüttert, müssen wir eventuell unsere Interpretation der Existenz neu konfigurieren. Narrative Kompetenz ist die beste Ressource, die wir haben, um uns zwischen rigider Ordnung und Chaos erfolgreich zurechtzufinden.

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

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

Die Fähigkeit zur Integration von radikalen Veränderungen und zur Konstruktion von bedeutungsvoller raumzeitlicher Kohärenz beruht auf responsiver Kommunikation und der Ko-Konstruktion von Erzählungen. Wir alle wissen aus Erfahrung, dass narrative Kompetenz und ein Anteil nehmendes Umfeld die Integration verstörender Transformationen erleichtern. Es ist bedeutend einfacher, mit brutalen Veränderungen zurechtzukommen, wenn man jemanden hat, mit dem man darüber sprechen kann.

Regulation von Emotionen

Metaphern wie „Ich war außer mir“ oder „Ich war nicht ich selbst“ sowie das Nachdenken über mögliche Gründe für unerwartete emotionale Reaktionen verweisen auf die Schwierigkeiten, die wir mitunter bei der Integration emotionaler mentaler Zustände erleben. Die Konstruktion halbwegs kohärenter Erzählungen fördert die Integration abweichender Vorkommnisse und hilft uns, ein „Selbst“ (unser eigenes oder das anderer Personen) zu akzeptieren, das in verschiedenen, emotional stark aufgeladenen Situationen bisweilen traurig, glücklich, wütend, warm oder distanziert sein kann. Die Geschichte von Kurt ist ein hervorragendes Beispiel für die Regulation von Emotionen durch narrative Inszenierung. In einem Kommentar zu Miller u.a. wirft DeHart die Frage auf, ob die narrative Form *per se* ein Instrument zur Regulation von Emotionen darstellt (1993, S. 118). Angesichts der emotionalen und körperhaften Aspekte von Erzählungen bin ich überzeugt, dass dies der Fall ist. Oppenheim, Nir, Warren und Emde postulieren ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Emotion und Narration. Die Konstruktion von Erzählungen helfe Kindern, mit potenziellem Konfliktmaterial fertigzuwerden und prosoziale Themen zu konstruieren (vgl. 1997, S. 284).

Sinnbildung

Den Geschehnissen in Vergangenheit und Gegenwart einen Sinn zu geben und Verbindungen zwischen ihnen herzustellen, macht den Kern unserer narrativen Aktivitäten aus. Da eine Erzählung eine situierte Perspektive auf Ereignisse und Handlungen eröffnet, liefert sie uns *eine* mögliche Lösung eines Problems, *eine* mögliche Erklärung für die Ursachen und Beweggründe einer Handlung sowie *eine* mögliche Bedeutungskonstruktion. Wir wiederholen nicht einfach die Vergangenheit oder fangen wieder komplett bei null an. Wenn wir uns mit „deviations from a canonical pattern“ (Bruner 1990, S. 49f.) konfrontiert sehen, müssen wir diesen einen Sinn geben, gedankliche Analogien herstellen oder einfach Interaktionen mit einer nicht vertrauten Welt initiieren – an neuen Orten und als Neankömmlinge in bestehenden *communities of practice*. Wir alle kennen die vorübergehende Sorge oder Verzweiflung, wenn „nichts zusammenpasst“ und die Dinge auseinanderfallen, weil wir uns keinen Reim darauf machen können, was gerade geschieht und warum. Unser narratives Repertoire mit seinen vielfältigen kulturellen Handlungslinien ist unser Hauptinstrumentarium zum Verstehen der Welt und unserer Interaktionen mit ihr. Wir verwenden Geschichten als Parabeln, als mögliche Modelle für spätere Handlungen (vgl. Turner 1996). Doch narrative Kompetenz beinhaltet mehr als nur das Auswählen der passendsten kulturellen Bedeutungskonfiguration. Manchmal müssen wir neue Bedeutungen konstruieren und erschaffen, die den vorherrschenden Glaubenssätzen entgegenstehen. Manchmal kann es dabei leider zu Gewalt und Gräueltaten kommen, die vollkommen unnötig sind.

Identitätsarbeit

Dieses Konzept betont – genau wie die Idee der „Integration“ – den dynamischen Aspekt der Identität.⁸² Bei der Identitätsarbeit geht es um das Werden. Wenn wir im Verlauf unserer Lebensreise vor einem Übergang stehen, sind wir mit der Frage nach der Identität konfrontiert: Wie wird dieser Übergang meine Interpretation meines Selbst beeinflussen? Welches Selbst wird aus den Interaktionen mit neuen Orten, neuen Beziehungen und neuen Situationen hervorgehen? Und wie wird sich dieses neu entstehende Selbst mit früheren Interpretationen und Konstruktionen meines Selbst und meiner Identität verbinden bzw. diese transformieren?

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

82 Identität ist ein sehr komplexes Thema. Einige zentrale Aspekte – individuelle und kollektive Identität, das Selbst als „ipse“ und „idem“ sowie das Selbst in Beziehung zum Anderen – werden in den Kapiteln 10 und 11 im Licht der Erkenntnisse aus meiner Forschung zu Lebenserzählungen entfaltet.

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

Zukunftsplanung

Wenn wir nicht wissen, wer wir sind, wo wir sind und wie wir hierhergekommen sind, sind wir praktisch nicht in der Lage, für die Zukunft zu planen. Wir können keine Pläne für die Zukunft machen, wenn wir den Kopf voller aktueller Probleme haben oder mit Angst einflößenden Erinnerungen an die Vergangenheit beschäftigt sind. In traditionellen Gesellschaften mussten die Menschen weniger Entscheidungen treffen; viele folgten einfach den Fußspuren ihrer Vorfahren. Heute müssen wir andauernd etwas entscheiden, und wir fühlen uns individuell dafür verantwortlich, die „richtige“ Entscheidung zu treffen. Außerdem ist die langfristige Planung heute weniger sicher als in einer eher traditionellen Gesellschaft. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass man seine Berufslaufbahn im Kindes- oder Jugendalter plant und dann bis zur Rente auf demselben Weg bleibt. Walther u.a. (vgl. 2002) sprechen von einer „Yoyoisierung“, wenn sie die heutigen Übergänge zwischen Jugend zum Erwachsensein beschreiben. Und dieses Beispiel für die Notwendigkeit häufiger Planänderungen bezieht sich lediglich auf die Arbeitswelt und das lebenslange Lernen. In anderen Bereichen unseres Lebens haben wir ebenfalls Entscheidungen zu treffen und Pläne zu machen.

Unterschiedliche Perspektiven

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

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

Bedeutungsaushandlung

Unterschiedliche Perspektiven erlauben es uns, mehrere Modelle der Welt zu kombinieren, und versetzen uns daher in die Lage, im unendlichen Streben nach Bedeutung zwischen Authentizität und Zweifel – „in the fertile ground between order and chaos“ (Siegel 1999) – Bedeutungen auszuhandeln. Erzählungen sind, mit Bruner (vgl. 1986, 1990) gesprochen, von ihrem Wesen her „konjunktivisch“; das heißt, sie eignen sich besonders gut für das Aushandeln von Bedeutungen. Narrative Kausalität handelt von Abduktion – der Bildung einer Hypothese zur Erklärung eines verwirrenden Phänomens – aber beschränkt auf das zeitlich entfaltete Ereignis oder eine Ereignissequenz (vgl. Kap. 1). In *Sources of the self. The making of modern identity* (dt. *Quellen des Selbst: Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*) spricht Taylor zugunsten vorläufiger Wahrheitsansprüche vom BA-Prinzip: der Bestmöglichen Analyse (1989).

Geistige Offenheit

Das Aushandeln von Bedeutungen setzt natürlich eine geistige Offenheit gegenüber anderen Standpunkten, neuen Sichtweisen und einem neuen Verständnis von Handlungen und Geschehnissen voraus. Zugang zu einer Fülle von Erzählungen zu haben – nicht zuletzt Erzählungen von persönlichen Lebensgeschichten, die uns die Möglichkeit geben, stellvertretend die Lebensreisen anderer Menschen zu begleiten – stellt eine brauchbare Abkürzung zu geistiger Offenheit dar. Gemeinsam mit fiktionalen Erzählungen fördern sie unsere Imagination. Darüber hinaus ist eine responsive Umgebung, die von Neugier geleitete Forschung unterstützt und eine sichere Rückkehr gewährleistet, für die Entwicklung geistiger Offenheit ebenfalls unverzichtbar. Die Vernetzung der Geschichten und der kulturelle Raum, in dem sie erzählt und gehört werden, bleiben untrennbar verbunden.

Aufmerksamkeit

Kinder sollten nicht nur lernen, wie man selbst Geschichten erzählt, sondern auch, wie man den Geschichten anderer zuhört. Aus der alltäglichen Erfahrung kennt jeder von uns Personen, denen es sehr viel wichtiger ist, selbst das Wort zu behalten, als andere aussprechen zu lassen. Ältere Menschen berichten in ihren Lebenserzählungen davon, wie sie als kleine Kinder in einer Ecke oder unter dem Tisch saßen und den Geschichten zuhörten, wenn Gäste kamen. Mitunter lernten sie dabei das Zuhören besser als das Erzählen. Heute ist in machen Umgebungen beinahe das Gegenteil der Fall. Aufmerksam und mit offenem Sinn dem zuzuhören, was ein anderer erzählen möchte – mit Geduld und empathischem Respekt für das Recht dieser Person auf eine eigene Stimme – und neugierig zu sein auf den unbekanntem Weg, den wir während der Geschichte gemeinsam zurücklegen, ist ein wesentliches Merkmal narrativer Kompetenz.

Verstehen anderer Denkweisen

Die entwicklungspsychologische Literatur beschäftigt sich häufig mit der allmählich wachsenden Fähigkeit kleiner Kinder, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass andere Menschen eventuell eine andere Sicht auf die Dinge haben, ein anderes Wissen von den Dingen und andere Gefühle als sie selbst. Ich will diese Betrachtungen hier nicht vertiefen,⁸³ sondern einfach betonen, wie eine reiche narrative Praxis Kindern in dieser Entwicklung helfen kann.

Gemeinschaftsbildung

Geteilte Erzählungen schaffen Gemeinschaft. Wir erschaffen eine gemeinsame Vergangenheit mithilfe von Erzählungen und schaffen Bindungen mithilfe von Geschichten. Geschichten erzeugen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu Familien, Institutionen und Organisationen sowie zu tatsächlichen oder imaginierten Gemeinschaften. Geteilte Geschichten stellen einen gemeinsamen Fundus an kollektivem Wissen und Gedächtnis dar. Erzählungen sind der Kitt, der uns zusammenhält, und durch das Teilen unser Träume und Pläne bleiben wir auf unseren zukünftigen Reisen miteinander verbunden.

Dialogische Kommunikation

Mit diesem Konzept möchte ich einige der bereits erwähnten Merkmale und Implikationen narrativer Kompetenz kombinieren (z.B. geistige Offenheit, Aufmerksamkeit, Verstehen anderer Denkweisen und Bedeutungsaushandlung), um eine Art von Kommunikation aufzuzeigen, die sich unterscheidet von Diskussionen, die man gewinnen will, oder Aussagen, die man nur macht, um seine Überlegenheit zu beweisen, oder die man als rhetorisches Mittel benutzt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die dialogische Kommunikation führt nicht notwendigerweise dazu, dass sich die Gesprächspartner am Ende einig sind. Aufmerksam und mit empathischem Respekt für eine andere Weltsicht zuzuhören, bedeutet nicht, dass man die Interpretationen und Ansichten seines Gesprächspartners übernehmen sollte. Das Ziel einer dialogischen Kommunikation ist nicht Konsens, sondern ein erweiterter Horizont, ein umfassenderer interpretativer Rahmen. Es ist eine Art, dem Anderen zu begegnen. Sowohl die Gleichartigkeit als auch die Andersartigkeit im Erfahrungsausdruck des Gegenübers tragen zu einem weiträumigeren Geist bei.

7.2 Reflexivität

Aufgrund unserer Emanzipation von traditionellen Lebensweisen haben mehrere Soziologen (vgl. Beck/Giddens/Lash 1994; Giddens 1990) die Reflexivität als Kernkonzept moderner Gesellschaften ausgemacht. Es scheint, dass wir in zunehmendem Maße selbst dafür verantwortlich sind, die Weichen für ein erfolgreiches und zielgerichtetes Leben zu stellen. Ohne unsere Identität und Autobiografie immer wieder reflexiv neu zu verhandeln, ist dieses Ziel unmöglich zu erreichen.

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

Reflexivität ist darüber hinaus ein Konzept, dass bei der beruflichen und organisatorischen Entwicklung sowie beim Lernen eine Rolle spielt. Wenn wir unsere Praktiken verbessern und höhere Leistungen erzielen wollen, wenn wir herausfinden möchten, ob unsere Handlungen mit unseren Intentionen übereinstimmen, wenn wir in Teams oder einfach mit neuen Partnern zusammenarbeiten müssen – stets müssen wir unsere eigenen Handlungen und deren Implikationen reflektieren. Praxis ist im Allgemeinen die Ausführung impliziten Wissens. Wenn wir implizite, körperhafte Verhaltensformen für uns selbst oder für andere explizit machen müssen, sind wir stark auf Erzählungen angewiesen.

Schließlich ist Reflexivität ein anderer Begriff für „Metakognition“.⁸⁴ Damit ist schlicht die Fähigkeit gemeint, darüber nachzudenken, wie wir nachdenken, d.h. sich des Umfangs und der Voraussetzungen unserer Deutungsrahmen bewusst zu werden, über die Implikationen unserer Sichtweisen nachzudenken sowie die historischen und kulturellen Einflüsse auf unsere Überzeugungen zu beachten.

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

7.3 Analytische Fähigkeit

Die Fähigkeit zur Analyse von Geschichten (z.B. durch die Untersuchung von Erzählperspektive, Erzählstimme, Motiven, Handlung und Genre) ist höchst bedeutsam, wenn es darum geht zu erkennen, welche Bedeutungen konstruiert werden und auf welche Weise. Genau wie das Ausdrucksvermögen werden analytische Fähigkeiten durch Übung erworben. Die immensen Auswirkungen von Erzählungen auf unsere Interpretationen des Selbst und der Existenz sowie auf die Art und Weise, wie wir der Welt um uns herum einen Sinn verleihen, macht die Fähigkeit zur Analyse zu einer extrem wichtigen Kompetenz. Wenn wir die Geschichten, die uns umgeben, nicht kritisch analysieren können, werden wir zur leichten Beute für Manipulation und Ausdrücke von Machtbeziehungen.

7.4 Pädagogische Intervention

Verglichen mit der wissenschaftlichen Literatur zu den Interaktionen zwischen Eltern und Kleinkindern sowie deren Auswirkungen auf die narrative Kompetenz (vgl. Pillemer/White 1989; Miller u.a. 1990; Nelson 1991; Fivush/Reese 1992; McCabe/Peterse 1991; Fivus 1994; Farrant/Reese 2000; Fivush 2004; Nelson/Fivush 2004) sind die Veröffentlichungen zum Erwerb narrativer Kompetenz in Kindergarten, Vorschule und Schule weit weniger umfassend (vgl. u.a. Baumer/Ferholt/Lecusay 2005; Schwartz 2003; Mouritsen 1996; Trahar 2006; Beattie 2009). Die Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kleinkindern im Kindergarten, wie sie von Aukrust (vgl.

84 Der Begriff stammt von Bruner (1990).

1995) und Ochs und Capp in ihrem sehr schönen Buch *Living narrative* (2001)⁸⁵ behandelt werden, habe ich bereits erwähnt. Angesichts der hohen Bedeutung, die dem Schaffen eines kulturellen Raums zur Entwicklung narrativer Kompetenzen in pädagogischen Kontexten zukommt – und zwar sowohl mit einem Schwerpunkt auf dem Verständnis wie auch auf der Produktion von Erzählungen – hoffe ich, dass die kommenden Jahre eine substanzielle Zunahme an Studien zu diesem Forschungsfeld bringen werden. Vielleicht führt ja die aktuelle gesellschaftliche Forderung nach Kreativität und Innovation zur Gründung von Bildungsinitiativen, die die Förderung der kindlichen Imagination zum Ziel haben. Es ist ein weiter Weg von der bloßen Anerkennung der Relevanz von Erzählungen in Bildungskontexten bis zur Entwicklung pädagogischen Handlungswissens zum Erwerb von narrativer Kompetenz. Beatties kunstorientierte narrative Pädagogik stellt einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar.

Mehrere Autoren, die über narrative Praktiken in der Bildung sprechen, beschäftigen sich hauptsächlich mit der Koexistenz von einschränkenden und emanzipatorischen Erzählungen (vgl. McEwan 2004; Gergen 2004⁸⁶). Natürlich existieren alle möglichen Arten von Erzählungen nebeneinander, aber wir sollten unsere Aufmerksamkeit besonders auf die Mehrdeutigkeiten von narrativen Praktiken in der Bildung richten. Welche Eigenschaften und welche Form haben diese Praktiken? Was ist ihre Funktion? Als ich zur Schule ging (und das ist viele Jahre her) bestand eine regelmäßige Übung darin, eine annähernd wortgetreue Nacherzählung einer Geschichte zu verfassen, die uns der Lehrer vorgelesen hatte. Ziel dieser Übung war die Weitergabe kulturell-kanonischer Erzählungen. Heute ist das freie Erzählen, mündlich wie schriftlich, viel weiter verbreitet. Dennoch berichtet Michaels in McCabe und Peterson (1991) von deprimierenden Beispielen für negative pädagogische Interventionen zwischen Lehrenden und Schülern, die zu einer „Demontage“ („dismantling“) der narrativen Leistung führen, weil die Erzählstile der Schüler und die Erwartungen der Lehrkräfte nicht deckungsgleich sind. „If students are to be evaluated as competent speakers, thinkers, or writers, they must come to control or ‘take’ the school-based norms and discourse forms into their own texts“ (1991, S. 30). Michaels untersucht, inwiefern afroamerikanische und hispanische Kinder, die mit einem episodisch-assoziativen Erzählstil aufgewachsen sind, dem linear-themenzentrierten Diskursstil ihrer weißen Lehrerinnen zuwiderlaufen, und sie zeigt, wie die schwarzen Kinder deshalb unterbrochen und falsch bewertet werden. Wenn wir lernen, in schriftlicher oder mündlicher Form zu erzählen, so Michaels Fazit, „we acquire not just words or constructions, but ways of making sense, ways of valuing, ways of drawing inferences, as well as perspectives on purposes and audiences for communication“ (ebd., S. 345).⁸⁷

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

85 Mehrere Studien befassen sich mit dem Einsatz von Erzählungen zum Zweck der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. Huttunen/Heikkinen/Syrjälä 2002; Mørch 2004; Connelly/Clandinin 1999).

86 Zur Mehrdeutigkeit narrativer Praktiken vgl. auch Brockmeier und Harré (1997) sowie Ochs und Capps (2001).

87 Vgl. auch Lee u.a. (2004) sowie Daiute (2004).

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

Als Wissenschaftlerin habe ich einmal ein dänisches Projekt begleitet, das zum Ziel hatte, dem pädagogischen Personal in Schulen und Vorschulen Methoden zur Förderung des narrativen Potenzials der Kinder an die Hand zu geben. Nachdem ich mir die Videoaufzeichnungen der Gespräche zwischen Kindern und Lehrenden angesehen hatte, war ich überrascht von der Asymmetrie zwischen den Gesprächspartnern. Um den Lehrenden meine Beobachtungen mitzuteilen, erfand ich einen neuen Begriff zur Beschreibung des kommunikativen Genres, in dem sie ihre „Dialoge“ mit den Kindern führten: „wertschätzendes Verhör“ („*appreciative interrogation*“).⁸⁸ Die Lehrenden verteidigten sich damit, dass sie immer auf diese Weise mit Kindern sprachen, auch mit ihren eigenen, nämlich indem sie ihnen auf wertschätzende Art und Weise Fragen stellten. Die Idee, dass sie Kindern auch neue Geschichten entlocken könnten, indem sie selbst welche erzählten anstatt immer nur Fragen zu stellen, war ihnen noch nicht gekommen. Dabei ist es unter Erwachsenen völlig normal, Geschichten auszutauschen, wenn man miteinander kommuniziert.

Es ist gut, aber nicht ausreichend, dass wir kleinen Kindern Geschichten vorlesen und ihnen auch über andere Medien Zugang zu Erzählungen ermöglichen, dass sie allmählich lesen lernen oder aufgefordert werden, den Erwachsenen Geschichten zu erzählen. Viel zu oft werden Kinder, die von der Schule nach Hause kommen, gefragt: „War was heute in der Schule?“ und geben zur Antwort: „Ach, nichts Besonderes.“ Die kulturelle Umgebung, in der Kinder aufwachsen – sowohl in der Familie als auch in den Bildungseinrichtungen – hat einen starken Einfluss darauf, wann und wie wir Geschichten erzählen und was wir wie und wem erzählen. In einer verarmten narrativen Kultur wird lediglich dann nach Erzählungen verlangt, wenn erklärt werden muss, warum etwas schiefgegangen ist. Zur Förderung der narrativen Kompetenz sollten wir uns gegenseitig Geschichten erzählen, weil wir Lust dazu haben oder weil es uns eine Freude oder ein Bedürfnis ist. Guten Geschichtenerzählern zuzuhören und selbst den Spaß am Erzählen zu erfahren ist ein guter Ausgangspunkt für die Produktion eigener Geschichten.

Geschichten in unterschiedlichen Genres und aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erzählen, dabei unterschiedliche Erzählstimmen zu verwenden oder die Erzählperspektive und moralische Wirkung von Geschichten miteinander zu besprechen, kann in verschiedenen Kontexten leicht Bestandteil der normalen Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen sein.

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

7.5 Narrativer Zusammenbruch

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

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

Siegel (vgl. 2001a) betont den Raum zwischen rigider Ordnung und Chaos im Prozess der narrativen Integration. Er unterscheidet zwischen einer „cohesive narrative“, die auf einem rigiden Verständnis von Ereignissen beharrt, und einer „coherent narrative“ – dem dynamischen Prozess der Erzeugung von Kohärenz, bei dem es sich, wie bereits erwähnt, um einen fortlaufenden Prozess handelt, nicht um eine finale Leistung.

Normalerweise verhandeln wir kleine Diskrepanzen zwischen dem erzählenden Ich im Hier und Jetzt und dem Ich aus früherer Zeit durch den Verweis auf Veränderungen und Transformationen („Seit meiner Jugend habe ich mich stark verändert.“). Kurzzeitige Diskrepanzen, die durch ungewöhnliche mentale Zustände hervorgerufen wurden, lassen sich so erklären: „Ich stand neben mir.“ Oder: „Ich war nicht ich selbst.“ Es scheint, dass inkompatible Erfahrungen in kommunikativen Situationen nach sinngebender Erklärung verlangen. Haben wir jedoch eine rigide Vorstellung vom Wesen der Dinge und eine rigide Konfiguration der Erzählungen von unserem Selbst und unserer Existenz, macht uns das im Angesicht beängstigender Widersprüche verletzbarer, weil unsere rigiden Interpretationen zusammenbrechen und uns ins Chaos stürzen könnten.

Lampinen, Odegard und Leding beschreiben ein Phänomen (2004, S. 233), das sie als diachronische Spaltung („*diachronic disunity*“) bezeichnen. Manche Menschen erleben offenbar einen Verlust an diachronischer Einheit, weil sie sich über die Jahre hinweg sehr stark verändert zu haben glauben. Sie verwenden die Metapher der Diskontinuität anstelle von Kontinuität und fühlen sich nicht in der Lage, eine narrative Verbindung zwischen ihrem aktuellen Selbst und ihrem früheren Selbst herzustellen. Die Autoren beziehen sich auf Tulving (2002), der behauptet, dass zur mentalen Zeitreise auch immer ein mentaler Zeitreisender gehört. Die diachronische Spaltung steht eventuell mit Dissoziation und einem Mangel an Integration in Zusammenhang. Die essentialistische Überzeugung, dass wir über ein Kernselbst als stabile Einheit verfügen, kann die Integration widersprüchlicher Erfahrungen behindern.

Traumatische Erfahrungen können das autoethische Bewusstsein und das Gefühl des In-der-Zeit-Seins vorübergehend schwächen (vgl. Horsdal 2007b). Durch Agnieszka Bron (vgl. 2000) bin ich auf ein Zitat aus Ewa Hoffmans Buch *Lost in Translation* (dt. *Ankommen in der Fremde*) gestoßen, das diese Erfahrung präzise beschreibt:

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

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

Die Konstruktion von narrativer Kohärenz – wie vorübergehend und vorläufig diese auch sein mag – gewährleistet ein Gefühl der Sinnhaftigkeit, ohne das die Aushandlung verschiedener emergenter Selbstbilder unter sich verändernden Lebensumständen nicht möglich ist. Der Verlust von Sinn und Bedeutung setzt uns dem Chaos aus und führt dazu, dass wir erstarren. Wir fühlen uns eingesperrt wie Kafkas Protagonist K. in *Der Prozess* (1925/1935). Beike, Kleinknecht und Wirth-Beaumont (vgl. 2004, S. 148) verweisen auf Conway und Pleydell-Pearce (2002) und ihre Auffassung, dass emotionale Erinnerungen frühere Handlungssignale reaktivieren können, die der aktuellen Umgebung fehlangepasst wären. Dies kann zum Beispiel nach einer traumatischen Erfahrung infolge von Desintegration der Fall sein. Kolk (2003) erklärt:

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

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

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

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

sein im Hier und Jetzt, gegenwärtige Geschehnisse zu spüren, zu erfahren und daran teilzuhaben ist schwierig, wenn die Gegenwart von verwirrenden und verstörenden Fragmenten der Vergangenheit oder von Zukunftsängsten überflutet wird. Auch wenn es paradox klingen mag: Die Fähigkeit zur mentalen Zeitreise und die Erfahrung des Vollkommen-im-Hier-und-Jetzt-Seins sind auf reziproke Weise miteinander verknüpft.

In Cozolinis (2006) Buch über Neurowissenschaft und menschliche Beziehungen gibt es ein Kapitel zum Thema Erzählungen und neuronale Integration, in dem er behauptet, dass Erzählungen, neben ihrer Funktion, kulturelle Lehren zu vermitteln, als Mittel zur Homöostase und zur Integration der Gehirnfunktionen dienen (vgl. ebd., S. 303). Geschichten werden zwar in einer temporalen Sequenz erzählt und gehört, aber als ein zusammenhängendes Ganzes verstanden. Das heißt: Bei Erzählungen werden sowohl die linke Gehirnhälfte (lineares Verstehen) als auch die rechte Gehirnhälfte (gestaltorientiertes Verstehen) aktiviert, und beide Gehirnhälften arbeiten zusammen, was die Integration zu erleichtern scheint. Erzählungen verbinden explizites Gedächtnis, Allgemeinwissen, Sensibilität, Emotionen und Verhalten. Cozolino unterstreicht den evolutionären Stellenwert von Erzählungen, in neuronaler wie in sozialer Hinsicht. Geschichten enthalten Konflikte und Lösungen, Gedanken und Gefühle; sie helfen uns, voneinander getrennte Elemente unseres mentalen Gepäcks zusammenzufügen. Wir lernen anhand der Geschichten, die wir uns gegenseitig und gemeinsam erzählen und nacherzählen, neue Verbindungen aufzuspüren. Wenn wir allein zurückbleiben und niemanden haben, mit dem wir sprechen können und der bereit ist zuzuhören, dann sind wir sehr exponiert und womöglich alleingelassen mit bruchstückhaften und Angst einflößenden Erfahrungen.

Die Integration von Erfahrungen braucht Zeit. Sehr häufig müssen beunruhigende Erfahrungen wieder und wieder erzählt werden, um zu einer Neukonfiguration zu kommen, die eine kohärentere Erzählung gewährleisten kann.⁹⁰ Cozolino kommt zu folgendem Schluss:

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

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

8 Das narrative Interview

8.1 Überblick über die angewandte Forschung

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

Die erste Sammlung von Lebensgeschichten⁹² erschien 1991 als Lehrbuch, das Ausländern die dänische Sprache und Kultur näherbringen sollte. Ich sammelte 25 Lebenserzählungen von zwischen 1893 und 1968 geborenen Däninnen und Dänen mit unterschiedlichem sozialem und geografischem Hintergrund. Aus der Polyphonie der einzelnen Geschichten erwuchs eine Kulturgeschichte des sozialen Wandels und der dänischen Identität im zwanzigsten Jahrhundert. Einige Jahre später erhob ich von 1997 bis 2000 im Rahmen eines großen Forschungsprojekts weitere Lebensgeschichten, um den Wandel in den Selbst- und Weltinterpretationen im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts mit besonderem Schwerpunkt auf die Bereiche Lebenslanges Lernen, Identität und Demokratie zu analysieren. Aus diesem Projekt entstanden drei Bücher und mehr als zwanzig Artikel.⁹³ Ein Buch, *Livets fortællinger* (dt. *Lebensgeschichten*, 1999), behandelte den theoretischen und methodologischen Ansatz; ein anderes, *Vilje og vilkår. Identitet, læring og demokrati* (dt. *Wille und Umstände: Identität, Lernen und Demokratie*, 2000a), die Analyse von 120 narrativen Interviews. In den folgenden Kapiteln werde ich die Erkenntnisse aus diesem Projekt und aus einigen späteren Untersuchungen aufgreifen. Im Jahr 1999 nahm ich an einem Projekt der nordischen Länder teil, bei dem anhand narrativer Interviews die Ergebnisse der Teilnahme an allgemeiner Bildung in Bezug auf die Demokratie in Norwegen, Finnland und Dänemark untersucht wurden. Außerdem führte ich für

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

92 Vgl. Horsdal (1991).

93 Vgl. z.B. Horsdal (1998, 1999 [2011], 2000a).

ein Projekt, das sich mit der Frage von Demokratie, Staatsbürgerschaft und dem Zusammentreffen von Kulturen befasste, Interviews mit Flüchtlingen durch.⁹⁴ Ich war zudem Teil eines europäischen Projekts zum Thema Berufsorientierung für Ausländer.⁹⁵ In einem weiteren Projekt im Rahmen des Grundtvig-Sokrates-Programms ging es uns darum, die für ein aktives bürgerschaftliches Engagement erforderlichen Kompetenzen zu ermitteln.⁹⁶ Dazu führten wir narrative Interviews mit jungen, aktiven Bürgerinnen und Bürgern aus Ungarn, Frankreich, Finnland und Dänemark, um herauszufinden, welche Kompetenzen sie besaßen und vor allem, auf welche Weise sie diese aus Sicht des biografischen Lernens erworben hatten. Alle erzählten Lebensgeschichten, die ich über die Jahre erhob und analysiert habe, wurden zeitgleich mit dem Erzählen von Hand aufgeschrieben (vgl. die Erläuterungen dazu weiter unten).

Ich habe etliche Evaluationsprojekte durchgeführt, um mehr darüber zu erfahren, welche Lernerträge aus der Teilnahme an Entwicklungs- und Forschungsprojekten resultieren. Zu diesem Zweck befragte ich junge Mädchen mit Migrationshintergrund an einer Heimvolkshochschule, Bibliothekare im Bereich Lebenslanges Lernen, Betreuungspersonal im sozialen und gesundheitlichen Bereich, Fachkräfte (Psychologen, Lehrkräfte, Manager), die mit Kindern in Heimeinrichtungen arbeiten sowie andere Wissenschaftler.⁹⁷ Außerdem durfte ich eine große Anzahl biografischer Interviews begleiten, die von meinen Doktorandinnen und Doktoranden durchgeführt wurden. Dazu zählten Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die Sonderschulen besucht hatten, sowie mit Sonderpädagogen und Teilnehmern an verschiedenen Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung.

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

Während ich an diesen Forschungsprojekten arbeitete, habe ich mich auch bemüht, mein theoretisches Verständnis von Erzählungen und Erzählforschung auszubauen und weiterzuentwickeln.⁹⁸

Während dieser Zeit entwickelte ich eine Methode zum Erheben von Lebenserzählungen, die sich von anderen, bestehenden Ansätzen unterscheidet.⁹⁹ Über die Anwendung dieser Methode habe ich eine Reihe von Lehrveranstaltungen in den verschiedensten Kontexten abgehalten: Doktorandenseminare in Dänemark und anderen nordischen Ländern, in verschiedenen anderen Bildungskontexten, in der

94 Vgl. Horsdal (2001b).

95 Valorization Report European Commission (Horsdal 2003a).

96 Vgl. Horsdal (2002a).

97 Vgl. Horsdal (2004, 2008b).

98 Neben mehreren Artikeln und Papers veröffentlichte ich 2008 auch eine Monografie auf Dänisch, *At Lære, At Huske, At Være. Gensyn Med Fortællingen* (dt. *Lernen, Erinnern, Sein: Rückkehr zu den Erzählungen*, 2008a).

99 Vgl. z.B. West, Alheit, Siig Andersen und Merrill (2007), Clandinin und Connelly (2000), Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger und Dominicé (1995), Chamberlayne, Bornat und Wengraf (2000).

Psychiatrie, im Rahmen von EU-Projekten im Bereich Bildung und Kultur sowie in Organisationen, die sich um die Förderung der interkulturellen Verständigung bemühen.

8.2 Methodologische Überlegungen

Die Erhebung eines narrativen Interviews ist eine Form der Kommunikation über die „soziale Synapse“ hinweg.¹⁰⁰ Es handelt sich dabei um eine interpersonale Interaktion, die in einem kulturellen Raum zwischen der befragenden und der befragten Person stattfindet. Ersterer wird in dieser performativen Situation ein Geschenk zuteil, denn der Erzähler ist bereit, seine Erfahrungen zu teilen und der ZuhörerIn zu erlauben, ihn auf seiner Reise zu begleiten. Geschenke sollten mit Sorgfalt und Respekt behandelt werden. Sie werden aus freiem Willen überreicht, und – um die Metapher noch ein wenig zu erweitern – es zeugt von schlechten Manieren, jemanden dazu zu zwingen, ein Geschenk zu machen, oder sich über Inhalt oder Verpackung zu beschweren.

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

Als Bildungs- oder Kulturwissenschaftler ist es nicht unsere Aufgabe, die erzählten Biografien zu bewerten oder ein Urteil darüber zu fällen. Auch sind wir keine Therapeuten, die den Erzählern dabei helfen, eine bessere Geschichte zu konstruieren,¹⁰¹ oder versuchen, versteckte Ursachen und Erklärungen für Brüche in den Erzählungen zu finden.

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

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

100 Vgl. Kapitel 2 zur stellvertretenden Erfahrung.

101 Vgl. Schäfer in Mitchell (1981). Manche Wissenschaftler sind natürlich Psychologen, und manche narrativen Befragungen verfolgen andere Ziele als die Erforschung biografischen Lernens oder die Analyse von Selbst-, Welt- und Identitätsinterpretationen; vgl. z.B. Lászlo (2008).

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

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

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

8.3 Kontaktaufnahme

Als erstes müssen wir uns überlegen, wen wir interviewen wollen und wie wir den Erstkontakt herstellen. Die Antwort auf die erste Frage hängt natürlich von der Art der Forschung ab, um die es geht. Die Biografieforschung umfasst viele verschiedene Bereiche (z.B. Bildungsforschung, Organisationsforschung, Gesundheitsforschung und Soziologie, um nur einige zu nennen). Die Anzahl der Interviews variiert zwischen Stichproben mit mehr als 100 Interviews und Fallstudien mit nur wenigen Geschichten. Die zweite Frage wiederum hängt von der Antwort auf die erste ab. In manchen Projekten sind bestimmte Methoden der Kontaktaufnahme besser geeignet als andere.

Als ich vor 20 Jahren damit begann, Lebensgeschichten zu erheben, habe ich zuerst meine Freunde und Bekannten gefragt. Und noch heute rate ich meinen Studierenden, dass sie zunächst ein Probe-Interview mit jemandem führen, den sie kennen, um die Methode auszuprobieren und sich mit der Rolle des Interviewers vertraut zu machen. Da ich im Hinblick auf den sozialen und regionalen Hintergrund sowie das Alter der Befragten eine möglichst breite Streuung erreichen wollte, setzte ich meine Suche fort, indem ich alle Leute, die mir begegneten, danach fragte, ob sie vielleicht zufällig ein paar gute Geschichtenerzähler kannten. Ich reiste quer durch Dänemark und nahm Kontakt zu sehr vielen Menschen auf. Manchmal war es möglich, sehr kurzfristig einen Interviewtermin zu vereinbaren; in anderen Fällen, wenn es sich um verletzlichere Menschen handelte, schlug ich vor, in circa zwei Wochen noch einmal vorbeizukommen, um ihnen mehr Zeit zu geben, sich vorzubereiten oder zu entscheiden, ob sie an dem Interview teilnehmen wollten oder nicht.

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

chen konnten, die Lust hatten, mir ihre Geschichte zu erzählen. Eine andere Form der Kontaktaufnahme ist die Schneeballmethode: Man fragt den aktuellen Gesprächspartner, ob er oder sie noch eine weitere Person kennt, die eventuell gerne kontaktiert werden möchte. Als ich Interviews mit Mitgliedern der Migrant*innen-Community führte, arbeitete ich oft mit Vermittlern zusammen, die ihnen meine Integrität und meinen Respekt zusichern konnten. Dies war auch nötig, als ich mit jungen Kriminellen sprach, die nur sehr wenig Vertrauen in Journalisten und Reporter hatten.

In anderen Projekten habe ich Interviewpartner per Anzeige gesucht. Tatsächlich haben sich über die Jahre auch zahlreiche Menschen von sich aus mit mir in Verbindung gesetzt, weil sie sich wünschten, dass ich ihre Lebensgeschichten aufschreibe.

Wenn die Freiwilligen der Teilnahme an dem Forschungsprojekt zugestimmt haben, ist es äußerst wichtig, sie gründlich über das Prozedere des Interviews zu informieren: den genauen Ablauf des Gesprächs, ihre Rechte als Befragte, ihr Recht, das Interview zu jedem Zeitpunkt abzubrechen, das Maß an Anonymität, ihr Recht, ihre Geschichten anschließend zum Korrekturlesen ausgehändigt zu bekommen, und die Zusicherung, dass kein Material ohne ihre explizite Zustimmung verwendet wird. Außerdem ist es wichtig, dass die Befragten über den Kontext der Forschung im Bilde sind: das Thema, die Intention und die geplanten Anwendungen – auch wenn dies natürlich einen Einfluss auf die erzählte Geschichte hat. Und schließlich sollten die Befragten über ihr Recht in Kenntnis gesetzt werden, über den Ort des Interviews zu entscheiden. Die meisten Lebensgeschichten, die ich erhoben habe, wurden bei den Erzählern zuhause erzählt. Ich vermute, dass dies der Ort ist, an dem die meisten Menschen sich in so einer Situation am wohlsten fühlen. Alternativ wurden auch Interviews am Arbeitsplatz, in Bildungseinrichtungen, in Organisationen, in sozialen Einrichtungen und so weiter durchgeführt. Manchmal fragen die Gesprächspartner im Vorhinein, wie lange das Interview dauern wird. Darüber entscheiden im Grunde die Erzähler selbst, aber normalerweise antworte ich Managern und Führungskräften, die einen vollen Terminkalender haben, dass es wahrscheinlich ein paar Stunden dauern wird. Ich selbst kann maximal sechs Stunden pro Tag mit voller Aufmerksamkeit zuhören und schreiben.

8.4 Erstellen der Biografien

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

tet wird, damit die Darbietung und die gemeinsam verbrachte Zeit der Mühe auch wert war. Wir leben in einer Kultur, in der die Lebensgeschichten der Reichen und Prominenten veröffentlicht werden. Die Biografien normaler Menschen sind selten zu lesen, und im Alltag haben offenbar nur sehr wenige Menschen Zeit, sich längere Erzählungen anzuhören. Darum höre ich als Wissenschaftlerin häufig Kommentare wie „Ich hoffe, da war etwas dabei, was Sie verwenden können“ oder „Mein Leben ist wirklich nichts Besonderes“. Gewissenhafte Gesprächspartner versuchen oft, die „richtigen“ Antworten zu geben und sich ihren Zuhörern in einem etwas besseren Licht zu präsentieren als dem, in dem sie sich vielleicht in Wirklichkeit selbst sehen.

Um diese Verzerrungen zu vermeiden, bedarf es gründlicher Vorbereitung. Die andere, ebenso wichtige Bedingung ist, der Erzählung bis ganz zum Ende zu folgen, ohne zwischendurch zu intervenieren oder störende Fragen zu stellen.¹⁰² Der Erzählfluss sollte in keinster Weise durch wie auch immer geartete Fragen nach mehr Details oder zusätzlichen Informationen unterbrochen werden, da dies Konfiguration und Fabelkomposition in eine andere Richtung führt. Vom Anfang der Geschichte bis zu ihrem Ende ist es allein Sache der Erzähler zu entscheiden, was erzählt wird, in welcher Reihenfolge und in welcher Weise; auch ist es allein ihre Sache zu entscheiden, was wichtig oder unwichtig ist oder wegzulassen, was sie nicht erzählen möchten. Der konfigurierende Akt liegt allein in der Verantwortung der Erzähler. Wenn der Zweck eines narrativen Interviews darin besteht, etwas darüber zu erfahren, wie die Befragten ihr Selbst und ihre Existenz interpretieren oder was ihre Erfahrungen und deren Auswirkungen für sie bedeuten, dann versteht es sich von selbst, dass Zwischenfragen – ob sie nun eine lenkende Funktion haben oder lediglich der Klarstellung des Gesagten dienen – einen störenden Eingriff in die Konstruktion von Bedeutung durch den Akt der narrativen Modellierung während des Erzählens darstellen.¹⁰³

Wie bereits erwähnt halten meine Studierenden und ich die erzählten Lebensgeschichten handschriftlich fest.¹⁰⁴ Am Anfang tat ich dies, um bei meinen Hausbesuchen keine aufwendigen technischen Gerätschaften mitbringen zu müssen, die die Erzähler vielleicht stören könnten. (In meinem ersten Projekt waren viele ältere Menschen darunter, die mit moderner Technik nicht vertraut waren.) Mit einem Notizheft und einem guten Bleistift konnte ich überall sitzen. Aber mit der Zeit wurden mir weitere Vorteile der handschriftlichen Methode bewusst, die ich am Anfang teilweise nur schwer erklären konnte. Neben dem offenkundigen Vorteil, dass ich während des Interviews so damit beschäftigt war, mir Notizen zu machen und dem zu folgen, was gerade erzählt wurde, dass ich zwischendurch nicht intervenieren oder störende Fragen stellen konnte, bestand ein weiterer Vorteil darin, dass durch meine Konzentration auf das aufmerksame Zuhören und Schreiben keine peinlichen Pausen im

102 Andererseits darf die erzählende Person natürlich jederzeit die Erzählung unterbrechen, z.B. wenn sie eine Pause machen, Kaffee oder Mittagessen servieren möchte und so weiter.

103 Ein wunderbares Beispiel – fast eine Karikatur – für ko-konstruierte Handlungen (und Zukunftspläne) findet sich bei Holstein und Gubrium (2000).

104 Einige meiner Studierenden tippen die Geschichten in ihren Laptop, was ich vollkommen in Ordnung finde.

Erzählfluss der Befragten entstehen konnten. Die Erzähler fühlten sich von mir nicht unter Druck gesetzt, wenn sie Zeit zum Nachdenken benötigten. Ganz im Gegenteil: Ich war dankbar für Pausen und Unterbrechungen, weil sie mir halfen, mit dem Erzähltempo meiner Gesprächspartner mitzuhalten. Aber es war noch mehr als das. Früher habe ich immer gesagt, dass es mir einfach gefiel, den Strom der Wörter auf ihrem Weg zur Symbolisierung auf dem Papier durch meine Finger und durch meinen Körper fließen zu lassen. Ich hatte das Gefühl, dass durch diese Vorgehensweise ein fruchtbarer kultureller Raum entstand zwischen mir als Biografin und den Erzählern, die ihre Geschichte erzählten. Viel später erst schien es, dass die Theorie des Spiegelneuronen-Systems und das Konzept der sozialen Synapse eine Erklärung für das liefern, was in diesem kulturellen Übergangsraum vor sich geht. Jedes Wort und jeden Satz in dem Moment selbst zu denken und aufzuschreiben, im dem er gesagt wird, aktiviert motoneuronale Kreisläufe, die denen ähneln, die bei der Repräsentation von Handlungen und Ereignissen aktiv sind – Repräsentationen, die auch den emotionalen Inhalt der Ereignisse formen. Gleichzeitiges Erzählen und Aufschreiben unterstreicht auch die phatische Dimension der Kommunikation, einschließlich dessen, was Trevarthen (1993) als „immediate interpersonal vitality that goes beyond, or beneath, the words“ beschrieben hat (vgl. Kap. 4).

Beim aufmerksamen Zuhören und Aufschreiben spiegele und reflektiere ich die Handlungen, Ereignisse und Emotionen in der Geschichte. Um überhaupt in der Lage zu sein, das Gesagte unmittelbar und wortwörtlich festzuhalten, muss ich extrem aufmerksam und präsent im Hier und Jetzt sein. Die Worte und Bedeutungen des Erzählers zu erfassen und sie gleichzeitig zu Papier zu bringen, erfordert eine solche Anspannung, dass man es sich nicht erlauben kann, auch nur für eine Sekunde gedanklich abzuschweifen. Und der performative Akt des Symbolisierens – von Gefühlen und Gedanken hin zu Wörtern auf Papier – erfordert eine enge Zusammenarbeit mit einem gemeinsamen Rhythmus, wie bei einem Tanz. Als Interviewerin muss ich versuchen, mit meinem Gegenüber Schritt zu halten; andererseits muss er oder sie sich beim Erzählen meinem Schreibtempo anpassen. Natürlich werden die Interviewpartner vorab sorgfältig instruiert, langsam zu sprechen, damit ich ihnen mit meinen Aufzeichnungen folgen kann. Das verlangsamte Erzähltempo ermöglicht es, genauer darüber nachzudenken, was man erzählen möchte und wie man es am besten formuliert. Der gemeinsame Rhythmus ergibt sich während des Interviews. In der Regel ist es so, dass die Erzähler die Bewegungen meiner Hand beobachten: Wenn ich mit einem Absatz fertig bin, können sie weitererzählen. Oder ich blicke von meinen Aufzeichnungen auf und gebe ein Zeichen, dass wir jetzt fortfahren können. Wenn ich etwas nicht richtig mitbekomme, setze ich auf dem entsprechenden Notizblatt eine Markierung, die mich später – *nachdem* die Geschichte zu Ende erzählt ist – daran erinnern soll, noch einmal auf diesen Punkt zurückzukommen. Manchmal muss ich allerdings einige sehr eifrige Erzähler darum bitten, ihren Erzählfluss etwas zu verlangsamen. Diese rhythmische Zusammenarbeit betont den Aspekt der stellvertretenden Erfahrung. Die Arbeit der Interviewerin gleicht beinahe der einer Hebamme, die dabei hilft, eine Lebensgeschichte auf die Welt zu bringen. Doch im Gegensatz zu

den Lebensgeschichten, die mithilfe semi-strukturierter Interviews erhoben werden, entscheiden bei der hier vorgestellten Methode allein die Erzähler über Auswahl und Konfiguration der verschiedenen Elemente der Geschichte. Der Übergangsraum wird zu einem Raum des sicheren Hervortretens. Die Erzähler befinden sich in Sicherheit, wenn sie Landschaften und Beziehungen aus der Vergangenheit zurückholen und wiederbeleben, während sie die Pfade der Erinnerung mit jemandem an ihrer Seite beschreiten, der bis zum Ende dicht bei ihnen bleibt und sie – durch den langsamen, kooperativen Rhythmus – schweigend und voller Empathie beim Prozess der Sinnbildung unterstützt.

Erst wenn die Erzähler mit Sätzen wie „Ich glaube, das war’s“ oder „Und damit sind wir im Heute angekommen“ signalisieren, dass sie mit ihrer Erzählung am Ende sind, kann ich anhand der Markierungen in meinen Aufzeichnungen auf die Punkte zurückkommen, die ich nicht richtig mitbekommen habe, und zum Beispiel fragen: „Sie haben vorhin etwas über einen Kurs in Buchhaltung gesagt, das ich nicht ganz mitbekommen habe.“ Aber ich bitte niemals um ausführlichere Erläuterungen zu bestimmten Punkten, und ich frage nicht nach Auslassungen in der Erzählung. Eine Erzählung handschriftlich aufzuschreiben, während sie erzählt wird, ist natürlich eine Fertigkeit, die man erst erlernen muss. Mit der Zeit gewöhnt man sich an, Abkürzungen zu verwenden, um das Schreibtempo zu erhöhen. Allerdings muss man die natürlich hinterher noch lesen können.

Die erste – und bis zum Ende der Erzählung einzige – Frage („Bitte erzählen Sie mir Ihr Leben von Anfang an bis zu dem Moment, an dem wir hier heute zusammen sind.“) hat ein festgelegtes Ende, aber keinen festgelegten Anfang. Es ist den Erzählern überlassen, wo sie beginnen möchten, und die Startpunkte variieren enorm. Manche fangen damit an, von ihren Urgroßeltern zu erzählen, andere beginnen die Erzählung mit einer Familiengeschichte über ihre Geburt; wieder andere setzen bei ihrer Einschulung ein oder gehen gleich *in medias res*, zum Beispiel mit einem sehr wichtigen Ereignis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens, oder sie sprechen über eine besonders enge Beziehung. Manchmal erwähne ich in der Vorbereitungsphase „Ihre erste Erinnerung“ als eine von mehreren Möglichkeiten, da ich aus Erfahrung weiß, dass die erste Erinnerung oft ein fantastischer Auslöser für einen unaufhörlichen Fluss autobiografischer Erinnerungen ist. Lebenserzählungen verlaufen keineswegs automatisch chronologisch oder linear, wenn man den Erzählern die Freiheit gibt, ihre Geschichte kompositorisch selbst zu gestalten. Auch gibt es sogar innerhalb derselben Erzählung oft große Wechsel zwischen sehr detailliert geschilderten Ereignissen, schnell überflogenen Lebensabschnitten und Teilen, die komplett ausgespart werden.

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

festgehaltene Geschichte erscheint den Erzählern somit etwas weniger konfus, besser lesbar und bedeutungsvoller, wenn sie sie später als Reinschrift zum Korrekturlesen, zur Überarbeitung oder zur Freigabe zurückerhalten. Tatsächlich stellt diese extrem sanfte Form der Bearbeitung während des Aufschreibens der Geschichte einen weiteren Vorteil dieses methodologischen Ansatzes dar. Dieser Vorteil ist zwar in erster Linie ethischer Natur, aber die grundlegende Idee, biografische Forschung zu betreiben, um zu verstehen, wie Menschen mithilfe von narrativen Konfigurationen ihrer Erfahrungen versuchen, ihrem Leben Sinn zu verleihen, wird durch diesen Ansatz stark unterstützt.

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

Im Gegensatz zu meinem Ansatz entsteht der Großteil der Biografieforschung dadurch, dass Tonbandaufnahmen transkribiert werden. Von dieser Vorgehensweise unterscheidet sich meine Methode in mehrfacher Hinsicht. Viele Transkriptionen von aufgezeichneten Interviews sind sehr darauf bedacht, mehr Details der Kommunikation zu erfassen: die Länge der Pausen, alle Füllwörter und -laute, Lachen, Flüstern, Schreien und so weiter. Das wird gemacht, um die Validität der Analyse zu unterstützen, oder um parallel etwaige Brüche, Unstimmigkeiten, Inkohärenzen und Widersprüche zu untersuchen.

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

geschichte, während sie erzählt wird, betrifft die Reaktionen des Zuhörenden. Bei der Tonbandaufnahme wird ein aufmerksamer Interviewer versuchen, seinen Gesprächspartner zu ermutigen und ihm durch kleine phatische Äußerungen („hm-hm“) zu signalisieren, dass er aufmerksam zuhört. Die schreibende Interviewerin hingegen muss ihre Aufmerksamkeit nicht unter Beweis stellen – sie ist offensichtlich. Dennoch kommen in beiden Fällen durch Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen Reaktionen auf das Gesagte zum Ausdruck. Aufgrund langjähriger Erfahrung bin ich überzeugt, dass das Aufschreiben der Geschichte, während sie erzählt wird, einen Ansatz darstellt, der der erzählenden Person tatsächlich ein Gefühl des Sich-gefühlt-Fühlens vermittelt.¹⁰⁵

Außerdem lohnt es sich, darauf hinzuweisen, dass es sehr viel schneller geht, eine Reinschrift eines handschriftlich (oder mit einem Laptop) aufgezeichneten narrativen Interviews zu erstellen als eine Tonbandaufnahme zu transkribieren.

Doch obwohl die Hauptmotivation, ein narratives lebensgeschichtliches Interview nach meiner Methode durchzuführen, im Interesse an der Bedeutungskonstruktion der befragten Person begründet liegt, d.h. an ihrem konfigurierenden Akt und weniger an all den Brüchen, die in normaler, schneller mündlicher Rede häufig vorkommen, und obwohl das langsame Erzähltempo und all die kleinen Pausen, die nötig sind, damit Erzähler und Protokollantin im Takt bleiben, viel Zeit zum Nachdenken und zum Formulieren wohlgeformter Sätze erlauben und es der befragten Person ermöglichen, inexplizite Entscheidungen darüber zu treffen, was erzählt werden soll und auf welche Weise, sind dennoch viele Interviewpartner erstaunt, dass ihre Erzählungen nicht zusammenhängender sind. Manche sind nach dem Durchlesen der Reinschrift sogar ein wenig peinlich berührt, dass sie nicht flüssiger sprechen. Dann frage ich mich, wie sie sich wohl fühlen würden, wenn sie eine Transkription von auf Tonträger aufgezeichneter, normaler mündlicher Rede läsen, die in der Regel noch weit weniger eloquent ist. Doch trotz meiner Konzentration auf Kohärenz und Sinnbildung weisen alle Lebensgeschichten eine Vielzahl an Stimmen auf und verhandeln Bedeutungen im Lauf des Erzählens. Sie zeigen Entscheidungen über Anfang, Auswahl, Ausschlüsse und konkurrierende Perspektiven.

Das Erzählen einer Lebensgeschichte kann ein sehr emotionales Ereignis sein. Während der Erzählung von Interventionen abzusehen (z.B. durch Fragen zu bestimmten Themen oder Lebensabschnitten, durch Nachhaken bei Auslassungen usw.) und sich auf das Erzählen als Akt der Sinnbildung zu konzentrieren, verringert das Risiko, persönliche Grenzen zu überschreiten. Als Wissenschaftler sind wir in der Regel weder Therapeuten noch enge Freunde der Befragten, und mit Sicherheit sind wir nicht qualifiziert, als solche aufzutreten. Was wir jedoch tun können, ist, dem Interview einen Rahmen zu geben und die Interaktion so zu beeinflussen, dass die Integrität der befragten Person so gut wie möglich unterstützt wird.

Wenn wir das Haus oder die Wohnung eines fremden Menschen zum ersten Mal betreten, ist es zunächst wichtig, ein gewisses Maß an Sensibilität und Feinfühligkeit zu zeigen. Es empfiehlt sich, etwas über sich selbst und die eigene Arbeit zu erzählen,

105 Dieses Konzept habe ich von Siegel (1999) übernommen.

bevor man mit dem Interview beginnt. Offenheit, Smalltalk oder die Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen Befragter und Befragtem bilden einen guten Auftakt – auch Zeit für einen Kaffee oder eine andere Erfrischung zu haben, die der Gastgeber gerne servieren möchte, trägt zu einer vertrauensvollen Atmosphäre bei.

Genauso sollten wir als Wissenschaftler, wenn der Erzähler mit seiner Geschichte am Ende ist, die „Koda langsam ausklingen lassen“, d.h. uns selbst und dem Erzähler Zeit geben, wieder in die alltägliche Vertrautheit des Hier und Jetzt zurückzukehren, insbesondere wenn die mentale Zeitreise der Erzählung über schmerzhaftes Terrain geführt hat. Bevor wir wieder eilig das Haus verlassen, ist es unsere Verantwortung sicherzustellen, dass der Erzähler wieder einen Zustand emotionaler Stabilität erreicht hat. Dabei können wiederum Smalltalk und ein Gespräch über die nächsten Schritte hilfreich sein. Wenn wir, bildlich gesprochen, eine Person bei der mentalen Reise durch die Geschichte des Lebensverlaufs an die Hand nehmen, dann sollten wir diese Hand am Ende nicht allzu abrupt loslassen, sondern sanft und unmissverständlich – immer daran denkend, dass wir Wissenschaftler und anständige Menschen sind, nicht aber neue Freunde oder Therapeuten.

8.5 Reinschrift und Korrektur

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

Die schriftliche Fassung des erzählten Lebens ist eine Reifikation des Gesagten. Sie existiert außerhalb der Gedanken des Erzählers und über den Augenblick des Erzählens hinaus. Somit kann der Erzähler seiner Geschichte zu einem späteren Zeitpunkt von außen begegnen und dies zum Anlass nehmen, noch einmal über das Selbst, die Identität und die während des narrativen Interviews und der Erstellung der Reinschrift ko-konstruierte Interpretation der Existenz nachzudenken und sie gegebenenfalls neu zu verhandeln. Auf diese Weise können wir einen kleinen Teil des Geschenks, das wir mit dem Erzählen einer Lebensgeschichte empfangen haben, erwidern. Etliche Interviewpartner haben sich sehr dankbar für diese Möglichkeit gezeigt, die den Prozess der Sinnstiftung, mit dem wir alle befasst sind, unterstützt.

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

interviewpartner, und zwar – vielleicht wenig überraschend – hauptsächlich solche aus den höheren Gesellschaftsschichten, die über ihr Bild in der Öffentlichkeit besorgt sind. Menschen am anderen Ende der sozialen Hierarchie haben offenbar im Allgemeinen keine Angst, der Öffentlichkeit auch unvorteilhafte Taten und Charaktereigenschaften offen und ehrlich mitzuteilen. Mein Gefühl ist, dass sie dankbar dafür sind, dass ihnen jemand zuhört und ihnen eine Stimme gibt. Unter der großen Menge an Interviews, die ich in den letzten 20 Jahren erhoben habe, gab es nur zwei Personen – beide sehr prominent im kleinen Dänemark – die sich dafür entschieden haben, das Interview ganz zurückzuziehen. Einer davon sagte mir, er habe das Interview eine ganze Woche lang jeden Abend gelesen, und es habe ihm die Möglichkeit gegeben, viel über sein Leben nachzudenken. Er war froh, seine Geschichte erzählt zu haben; er wollte sie einfach nur nicht veröffentlicht sehen.

Im Gegensatz dazu gab es einmal eine Situation, in der ich vollständig davon ausgegangen bin, dass sich jemand aus einem Forschungsprojekt zurückziehen würde. Ich befragte damals fünf junge Mädchen mit Migrationshintergrund an einer dänischen Heimvolkshochschule. Eine von ihnen, ein Mädchen aus Bosnien, erzählte eine furchterregende Geschichte darüber, wie ihre ganze Familie während des Jugoslawienkrieges in den 1990er Jahren gewaltsam misshandelt worden war. Ich fühlte während des Gesprächs intuitiv, wie wichtig es war, dass ich ein Gefühl der Sicherheit ausstrahlte, und ich versuchte, ihr nonverbal mitzuteilen, dass ich in der Lage war, die Gräueltaten, von denen sie mir erzählte, in mich aufzunehmen, um ihr eine sichere Rückkehr aus der Erzählung zu ermöglichen. Auf dem Nachhauseweg fühlte ich mich erschöpft und sehr verletzt. Als ich eine Woche später zurückkehrte, um mit den Mädchen die Korrekturwünsche zu besprechen, fragte mich die junge Bosnierin, ob wir einen Augenblick unter vier Augen sprechen könnten. Ich dachte, dass sie das Interview zurückziehen wollte, weil sie eventuell bereute, solch schreckliche Dinge über sich selbst und ihre Familie erzählt zu haben, wohl wissend, dass die Interviews zumindest in Teilen veröffentlicht werden würden. Ich hätte für diese Entscheidung natürlich Verständnis gehabt. Aber ich hatte mich geirrt. Sie wollte gar nicht zurückziehen, sondern mir lediglich danken. Sie sagte, dass es extrem schwierig für sie gewesen sei, die Geschichte zu erzählen, dass sie aber hinterher eine große Erleichterung verspürt habe. Ich entgegnete ihr, dass die Tatsache, dass sie die Geschichte überhaupt auf ziemliche kohärente Weise hatte erzählen können, bereits ein Beweis dafür war, dass sie sich auf dem besten Weg befand, mit ihrem Leben voranzukommen. Sie umarmte mich kurz, und wir trennten uns.

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

8.6 Interview-Varianten

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

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

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

106 Vgl. Hof und Fischer in Horsdal (2010).

zwei Jahren befragt. Das erste Interview bestand aus drei Fragen: „Bitte erzählen Sie mir von ihrer aktuellen Position und ihren Arbeitsgebieten“, „Bitte erzählen Sie von der Reise, die Sie zurückgelegt haben, um dorthin zu kommen, wo Sie heute sind“ und „Bitte erzählen Sie mir von Ihrer Vision für die Zukunft“. Als ich zwei Jahre später zurückkam, stellte ich spezifische Fragen zu den Prozessen der vergangenen zwei Jahre und den Ergebnissen, und ich beendete das Interview, indem ich die letzte Frage aus dem ersten Treffen (bezüglich der Vision für die Zukunft) noch einmal stellte. Ein Vergleich der beiden Visionen und die unterschiedliche Art und Weise, wie über das Gebiet gesprochen wurde, ermöglichten interessante Einblicke in die Lernprozesse, die im Lauf des Projekts stattgefunden hatten (vgl. Horsdal 2008b).

8.7 Das situierte Interview

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

Als Wissenschaftler müssen wir den situierten Kontext des biografischen Interviews berücksichtigen. Das heißt:

- Das Hier und Jetzt, in dem die Geschichte erzählt wird, ist der Zeitpunkt ihrer Artikulation und der Punkt, von dem aus Vergangenheit und Zukunft konzeptualisiert werden.
- Das narrative Interview wird im Rahmen eines Forschungsvorhabens gestaltet. Es ist klar, dass die Agenda der beteiligten Wissenschaftler und die Art der Studie einen Einfluss auf die Narration haben. Wenn der Interviewer oder der Wissenschaftler dem Befragten bereits bekannt ist oder wenn es im Vorfeld des Interviews bereits einen privaten oder beruflichen Austausch zwischen beiden gegeben hat, können gemeinsame Verabredungen oder Insiderwissen die Erzählung färben, und zwar sowohl im Hinblick darauf, was gesagt wird, als auch darauf, wie es gesagt wird und was gegebenenfalls weggelassen wird. Asymmetrische Beziehungen zwischen Befragter und Befragtem können sich ebenfalls auf die Erzählung auswirken.
- Die aktuelle Lebenssituation der Erzähler beeinflusst ihre Erzählung. Haben sie erst vor kurzem eine Scheidung durchlebt, einen Verwandten verloren, eine schwere Krankheit überstanden, einen neuen Job gefunden, einen Umzug in eine andere Stadt oder ein anderes Land hinter sich gebracht, oder hat ein anderer großer Übergang stattgefunden, so wird sich dies unweigerlich in der Form der Selbst- und Weltinterpretationen in der Geschichte niederschlagen. Aktuelle Krisen können den Grad der Kohärenz in einer Geschichte beeinträchtigen.

- Der übergeordnete Kontext spielt ebenfalls eine Rolle. In vielen Lebensgeschichten finden sich Spuren aktueller politischer Veränderungen, Wahlen, Katastrophen, öffentlicher Diskussionen in den Medien und so weiter.
- Kollektive kulturelle Narrative prägen die lebensgeschichtlichen Interviews. Politische oder religiöse Überzeugungen, große Erzählungen von Fortschritt und Wachstum, Individualismus oder Narzissmus – alle Glaubenssätze und Ideologien drücken unseren Geschichten ihren Stempel auf. Unterschiedliche Interpretationen der Bedeutung von Geschlecht, ethnischer Herkunft oder sozialer Schicht können in den Interviews ebenfalls eine Rolle spielen. Kulturelle Narrative können auch dazu führen, dass Lebensgeschichten in spezifischen Genres erzählt werden.
- Auch die narrative Kompetenz der Befragten ist von Bedeutung. Interviewpartner wachsen – wie wir alle – in unterschiedlichen narrativen Kulturen auf. Manche sind daran gewöhnt, Geschichten über persönliche Erfahrungen zu erzählen, andere sind es nicht. Manche erzählen gerne und häufig Anekdoten. Andere sind nur mit eingeschränkten Formen des Erzählens vertraut, z.B. Befragungen durch Autoritäten oder Erzählungen über spezifische Themen und Ereignisse in therapeutischen Kontexten.¹⁰⁷ Hat eine Interviewpartnerin bereits einmal ihre Lebensgeschichte erzählt, so lässt sich ihre Vertrautheit mit diesem speziellen erzählerischen Genre aus dem narrativen Interview ablesen. Befragte mit sehr gering ausgeprägter narrativer Kompetenz haben oft extreme Schwierigkeiten sowohl mit dem Akt des Erinnerns wie auch mit dem der Sinnbildung.
- Schließlich wird die Erzählung dadurch bestimmt, an welche Erfahrungen, Sinneswahrnehmungen und Lehren aus der Interaktion mit anderen sich die Befragten tatsächlich erinnern – welche Inhalte also im autobiografischen Gedächtnis, im semantischen Gedächtnis und im impliziten Gedächtnis abgelegt sind.

Wie in den folgenden Kapiteln zur Auswertung der Interviews deutlich werden wird, beeinflusst die kontextuelle Verortung des narrativen Interviews die Lebensgeschichten auf bedeutsame Weise. Befrager und Befragte sind während ihrer Begegnungen an einem bestimmten Punkt in ihrem Leben und innerhalb eines übergeordneten kulturellen Kontexts verortet.¹⁰⁸ Außerdem werden ihre Zusammenarbeit und die Ko-Konstruktion eines narrativen Interviews vom Umfang des gemeinsamen Wissens beeinflusst. Kennen sich beide Seiten bereits vorher, werden manche Punkte eventuell nicht explizit zum Ausdruck gebracht. Andererseits können unterschiedliche soziokulturelle Erfahrungen zu einem Mangel an gemeinsamem Wissen führen, da

107 In solchen Fällen ist es eine große Erleichterung, das gesamte Leben in den Blick zu nehmen und nicht nur die eine problematische Phase oder Thematik. Vgl. Ramian und Gústafsson, „*Liv i Fokus*“ (dt. „*Leben im Fokus*“, 1998) sowie Gústafsson und Ramian, „*Livshistorien – en vej til det menneskelige*“ (dt. „*Die Lebensgeschichte: Ein Weg zum Menschlichen*“, 2003).

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

die narrative Konstruktion kollektiver Identitäten in unterschiedlichen kulturellen Kontexten sehr verschieden sein kann (vgl. Cortazzi/Jin 2006). Dennoch bieten narrative Methoden trotz des Risikos interkultureller Missverständnisse eine großartige Möglichkeit, auf interkulturelles Wissen als stellvertretender Erfahrung zuzugreifen. Außerdem haben wir als menschliche Wesen auf der Ebene der Erfahrung trotz unserer unterschiedlichen kulturellen Narrative und Interpretationsrahmen sehr viel gemeinsam.

9 Interpretation und Analyse von erzählten Lebensgeschichten

9.1 Vorverständnis

Vorverständnis ist ein Konzept aus der Hermeneutik.¹⁰⁹ Wenn wir eine Lebenserzählung hören oder lesen, interpretieren wir die Geschichte unweigerlich im Hinblick auf unsere eigenen Erfahrungen und unser eigenes narratives Repertoire; es ist uns nicht möglich, uns vollständig vom Akt der Interpretation zu lösen. Selbst das Spiegeln der motoneuronalen Kreisläufe und Emotionen, die die erzählten Handlungen und Ereignisse repräsentieren, findet auf der Grundlage früherer Erfahrungen statt. Wir *identifizieren* uns mit den gehörten Geschichten; unsere Projektionen und Identifikationen sind offensichtlich, geschehen spontan und häufig ohne dass wir uns ihrer bewusst sind. Kommunikation impliziert die Dualität von Identifikation und Differenz. Wir bemühen uns, andere in Anerkennung ihrer Individualität zu verstehen; gleichzeitig können wir uns selbst niemals aus diesem Prozess des Verstehens und Interpretierens ausschließen. Die Aufgabe besteht deshalb nicht darin, diese Identifikation zu vermeiden, sondern sich explizit über das Ausmaß im Klaren zu sein, in dem wir eine Erzählung gemäß unserer eigenen aktuellen Lebenssituation, persönlichen Konflikte und kulturellen Narrative interpretieren. Genau wie die Befragten, die von ihrem Leben erzählen, sind auch wir als Interpreten immer kontextuell situiert. Wir können versuchen, genau zu beobachten, wie sich diese Tatsache auf unsere Interpretationen auswirkt; wir können unsere interpretativ-analytischen Kompetenzen trainieren und unsere analytischen Methoden und Instrumente bewusster reflektieren.

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

- Die Auswertung erfolgt zu einem bestimmten Zeitpunkt und im Kontext eines spezifischen Forschungsprojekts, dessen Ausrichtung selbstverständlich die Analyse des narrativen Materials beeinflusst. Die Atmosphäre und Eindrücke der Begegnung zwischen Befragter und Befragtem während ihrer Zusammenarbeit können sich ebenfalls auf die Analyse auswirken.
- Die aktuelle Lebenssituation der Wissenschaftlerin kann ihr Verständnis des narrativen Interviews beeinflussen.
- Der übergeordnete Kontext spielt ebenfalls eine Rolle.
- Kollektive kulturelle Narrative prägen die Grundannahmen und das implizite Verständnis der Wissenschaftlerin (z.B. vorgefasste Meinungen darüber, was gute Forschung ausmacht).
- Auch die analytische Kompetenz und Erfahrung der Wissenschaftlerin sowie ihr eigenes narratives Repertoire haben einen Einfluss auf die Forschung.

¹⁰⁹ Vgl. Gadamer (1965 [1975]).

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

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

Stories then, like the lives they tell about, are always open-ended, inclusive and ambiguous, subject to multiple interpretations. Some are big; others are little. Some take on heroic, folktale proportions in the cultural lives of group members; others are tragic, and all too few are comic. Some break fast and run to rapid conclusions. Most slowly unwind and twist back on themselves as persons seek to find meaning for themselves in the experiences they call their own (ebd., S. 81).

Andererseits kann eine Lebenserzählung auch nicht alles Mögliche bedeuten. Auch wenn es nicht die eine korrekte und erschöpfende Interpretation einer Geschichte gibt, sind doch nicht alle Lesarten gleich gut; einige typische Lesarten in der Forschung können sogar den Zweck einer Lebenserzählung verfremden.¹¹⁰ In unserer Kultur bildet die psychologische Charakterisierung des individuellen Selbst einen sehr gängigen Bezugsrahmen. Daher scheint eine Interpretation, bei der ein individualisiertes, psychologisches Porträt der erzählenden Person konstruiert wird, für viele Leser biografischer Erzählungen die natürliche Lesart zu sein. Das Hauptinteresse in meinem Ansatz gilt jedoch nicht der individuellen Person – wie er oder sie unter der Oberfläche *wirklich* ist – sondern der Art und Weise, wie versucht wird, der gelebten Erfahrung mithilfe einer Erzählung Sinn zu verleihen.

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

110 Ich bin mir natürlich darüber im Klaren, dass die methodologischen Ansätze zur Interpretation und Analyse unter den verschiedenen „Schulen“ der Biografieforschung heftig umstritten sind. Ein aktueller Überblick über die Biografieforschung im Bereich Bildung und Erziehung findet sich bei West u.a. (2007).

nur einen ersten Versuch der Sinnbildung in einer spezifischen Situation darstellt. In einer Lebensgeschichte kann es passieren, dass erzählerische Fäden aufgenommen und später wieder fallengelassen werden, ohne dass es zu einem Abschluss kommt. Assoziationen können die erzählende Person auf Seitenwege führen, und emotionale Erlebnisse, die nur schwer in Worte zu fassen sind, können die Geschichte erheblich beeinflussen. Dennoch gilt das hermeneutische Prinzip, wonach die Teile nur mithilfe einer hypothetischen Annahme über das Ganze verstanden werden können, und das Ganze nur aus der Bedeutung seiner Teile heraus, auch bei der Interpretation von Lebenserzählungen. Erst wenn wir am Ende der Erzählung angekommen sind, können wir die Wirkung dessen erkennen, was im Verlauf der Geschichte erzählt wurde, und wie und warum es erzählt wurde. Dieser Umstand weckt beim Hören und Aufschreiben eines narrativen Interviews manchmal meine Neugier. In solchen Momenten frage ich mich, warum jetzt plötzlich eine bestimmte Episode so ausführlich geschildert wird, und ich freue mich auf das Ende der Geschichte, wenn mir klar wird, warum diese spezielle Episode an diesem Punkt der Erzählung so viel Raum eingenommen hat. Der oben beschriebene persönliche Kontext des situierten Interviews ist in dieser Hinsicht entscheidend.

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

Das erste, was es im Prozess der Analyse zu berücksichtigen gilt, ist, wie bereits angedeutet, die kontextuelle Verortung des narrativen Interviews. Die Lebensgeschichte wird zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben, in einem spezifischen Kontext und im Rahmen eines spezifischen Forschungsdesigns, das auf der Zusammenarbeit zwischen zwei Individuen beruht. Anschließend wird sie in einen geschriebenen Text umgewandelt, der analysiert werden kann. Eine vollständige Analyse der erzählten Lebensgeschichte besteht daher aus einer Analyse des *Kontexts* ihrer Entstehung und einer Analyse des konstruierten *Texts*. Wollen wir also einen besonders interessanten Teil der Erzählung hervorheben, so sollten wir bei der Analyse sowohl den *Ko-Text* (der umgebende Text innerhalb des Interviews, das als Text betrachtet wird) als auch den *Kontext* seiner Entstehung als Interview¹¹¹ berücksichtigen.

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

9.2 Zeit und Raum

Zeitlichkeit ist eines der wesentlichen Merkmale von Erzählungen. Erzählungen entfalten sich in der Zeit und über einen Zeitraum hinweg. Untersuchungsmethoden, die diesen Aspekt ignorieren (z.B. einige Verfahren der strukturalistischen Textanalyse¹¹²), werden den zentralen zeitlichen Eigenschaften von Erzählungen nicht gerecht. Ich schließe mich der Kritik von Ricoeur (vgl. 1984) und Polkinghorne (vgl. 1988) an, die dem Strukturalismus vorwerfen, er reduziere Zeitlichkeit auf eine binäre Logik, wobei diese Kritik jedoch nicht auf alle strukturalistischen Literaturanalysen gleichermaßen zutrifft. In seinem Vorwort zur englischen Ausgabe von *Narrative discourse* (dt. *Diskurs der Erzählung*, Genette 1980 [1972]) nennt Jonathan Culler Genettes Buch „a culmination of structuralist work on narrative“. Genette hat mit seinen Arbeiten einen konzeptuellen Rahmen für die Analyse von Erzählungen eingeführt, den ich im Hinblick auf biografische Erzählungen als ausgesprochen hilfreich empfunden habe.

Genette illustriert die Anwendung seiner Analyseverfahren am Beispiel von Prousts Roman *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* und schlägt vor, die chronologische Abfolge der Ereignisse in der Geschichte zu rekonstruieren und sie mit der erzählten Abfolge zu vergleichen. Dies ist für die Analyse einer Lebenserzählung sehr hilfreich. Die Unterscheidung zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit¹¹³ ermöglicht es uns, einen Überblick über die Komposition der erzählten Lebensgeschichte zu erstellen: die Reihenfolge, Ordnung und Hierarchie des in der Biografie Erzählten. Wie und wo fangen Menschen mit ihren Geschichten an, und womit hören sie auf? In welcher Reihenfolge werden sie erzählt? Nur bei wenigen Geschichten handelt es sich um rein chronologische Berichte. Wo werden Pausen gesetzt, wo wird verweilt und ausführlicher erzählt? Wo wird gekürzt, etwas ausgelassen, ein Lebensabschnitt komplett übersprungen oder ein ganzes Jahrzehnt in einer einzigen Bemerkung zusammengefasst? Antworten auf diese Fragen zu finden, kann uns bei der Interpretation zu einem allgemeinen Blick auf die Geschichte verhelfen; hier können die Konzepte Genettes als Analyseinstrumente eingesetzt werden, mithilfe derer sich der Text „öffnen“ lässt.

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

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

112 Vgl. Propp (1968) und Greimas (1966).

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

lung neben Ereignissen viele andere Komponenten enthält und primär aus Erzählungen von Kontexten, *communities of practice* und Beziehungen besteht, an denen die erzählende Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens teilgenommen hat oder deren Mitglied sie war (vgl. Kap. 1 zur Konfiguration in Lebenserzählungen), ist die Aufgabe hier eine etwas andere. Zwischen den Erzählungen der verschiedenen Kontexte und Gemeinschaften im „Dort und Damals“ – Familie, Schule, das Haus der Großeltern, ein Urlaub und so weiter – kann die erzählende Person ins Hier und Jetzt springen und den erzählten Kontext aus der Perspektive der Gegenwart diskutieren oder verhandeln. In diesem Fall haben wir einen weiteren raumzeitlichen Teil der Erzählsequenz, den wir bei der Konstruktion des Überblicks über die Geschichte berücksichtigen müssen. Jeder Untersequenz wird eine Nummer zugewiesen: 1, 2, 3 und so weiter. Zeitwechsel, die durch Adverbien wie *dann*, *als*, *bevor*, *nachdem*, *während*, *in der Zwischenzeit* markiert sind, können uns dabei helfen, die einzelnen Teile voneinander abzugrenzen und andere Wechsel in der Erzählung zu erkennen.

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

Der Vergleich zwischen der Erzählsequenz und der rekonstruierten Chronologie ermöglicht eine Klärung der *Reihenfolge* der Erzählung. Eine Klärung der Reihenfolge der erzählten Erfahrungen hilft bei der Konzeptualisierung der von der erzählenden Person vorgenommenen Konfiguration. Wir bemerken Zeitsprünge in Vergangenheit und Zukunft sowie Ellipsen in der erzählten Lebensgeschichte. Die Lebenserzählung kann inhaltlich einen Zeitraum abdecken, der länger oder kürzer ist als das Leben der erzählenden Person. Manche Erzähler beginnen ihre Geschichte mit ihren Vorfahren, während andere sich auf ihr eigenes Leben beschränken. Das Ausmaß des Zeitrahmens vom ersten erwähnten Ereignis bis zum letzten, das auch in der fernen Zukunft liegen kann, erlaubt bereits Rückschlüsse über die Selbst- und Weltinterpretation sowie über wichtige Zugehörigkeitsbezüge. Die Bedeutung der Verwandtschaft zum Beispiel hat sich mit der Zeit verändert. Die Gemeinschaft aus Familie, Verwandten und Vorfahren war in der traditionellen Gesellschaft von höherer Relevanz für die Identitätsbildung als heute; aber noch immer spielen zumindest die Großeltern eine sehr bedeutsame Rolle in den Geschichten vieler junger Leute. Der Zeitrahmen einer Erzählung hängt auch vom Alter der erzählenden Person ab, denn die Zeitspanne eines gelebten Lebens oder einer imaginierten Zukunft stellt sich für ältere Erzähler natürlich anders dar als für Jugendliche. Hat eine Erzählerin bereits ein langes Leben hinter sich, kann sie bei der Repräsentation auf einen reichen Fundus an Erfahrungen und Erinnerungen zurückgreifen, und sie wird die Vergangenheit vermutlich auf etwas andere Weise zur Sinngebung nutzen als eine junge Erzählerin, die wahrschein-

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

Es wird deutlich, wie viel Raum die verschiedenen Lebensabschnitte und -kontexte in der Erzählung einnehmen. Genette spricht von der *Dauer* eines Abschnitts. In narrativen Interviews findet sich diesbezüglich eine große Varianz: Während über bestimmte Kontexte detailliert und ausführlich berichtet wird, werden andere Lebensabschnitte nur kurz abgehandelt, in wenigen Sätzen zusammengefasst oder komplett ausgelassen. Auch werden die verschiedenen Kapitel eines Lebens nicht in derselben Ausführlichkeit geschildert. Zwei Wochen können beim Erzählen eine Stunde und in der Niederschrift mehrere Seiten in Anspruch nehmen, während ein Zeitraum von zehn Jahren eventuell ausgelassen wird und in der Erzählung nur als Ellipse auftaucht. Manche Ereignisse werden im Verlauf der Geschichte eventuell mehrfach erzählt. Kommt eine Erzählerin während des Erzählens wieder auf ein bestimmtes Thema oder Ereignis zurück, lässt sich dies über das Konzept der *Häufigkeit* erfassen.

Mithilfe der Konzepte *Reihenfolge*, *Dauer* und *Häufigkeit* können wir herausfinden, wann und wo sich Erzähler in ihrer Geschichte gerade befinden. Die Untersuchung der zeitlichen Aspekte der Erzählung sagt uns auch etwas darüber, welche Vorstellung die Erzähler von der Zeit haben. Diese Vorstellung kann zyklisch, linear oder fragmentiert sein.

Zeit und Raum sind eng miteinander verbunden. Der Ausgangspunkt ist immer das Hier und Jetzt – der tatsächliche Kontext, in dem wir beim Erzählen verortet und verkörpert sind. Ob wir von unserer Vergangenheit berichten oder von einer imaginierten Zukunft, immer tun wir es aus der Perspektive des gerade Sprechenden, auch wenn unsere Geschichten andere Stimmen aus anderen Zeiten aus anderen Erzählungen enthalten, die Teil unserer eigenen Geschichten geworden sind. Neuerzählungen oder Erinnerungen werden jedoch zum Zeitpunkt des Erzählens eben aus dem Grund abgerufen, dass sie den Prozess der Sinnbildung in genau diesem Moment unterstützen.

Durch die narrative Modellierung der Geschichte ist das Hier und Jetzt zum Zeitpunkt des Erzählens mit dem Dort und Damals verbunden, mit den anderen Kapiteln unserer Lebenserzählung, die wir in anderen Kontexten, an anderen Orten und in anderen Gemeinschaften erlebt haben. Ein Ort ist nicht nur die physische Umgebung, die wir bei der Interaktion mit unserer Umwelt über unsere Sinne erfahren, sondern immer auch eine Sache von Beziehungen. Bei der Auswertung des Interviews können wir analysieren, wie detailreich und umfassend ein Ort beschrieben und wie er emotional bewertet wird. Physische Orte bilden unter Umständen nur den Rahmen für bestimmte Aktivitäten, oder es wird ihnen eine positive oder negative symbolische Bedeutung zugeschrieben. Niemals jedoch ist die Verbindung zu einem Ort neutral.

9.3 Teilnahme an *communities of practice*

Der nächste Schritt in der Analyse einer Lebenserzählung ist von einem ganz anderen Forschungsgebiet inspiriert. In ihrem 1991 erschienenen Buch *Situated learning* diskutieren Lave und Wenger die Implikationen der legitimen peripheren Partizipation in unterschiedlichen Lernkontexten.¹¹⁴ Der Fokus ihrer Arbeit lag dabei auf den sozialen Interaktionen von Teilnehmenden einer *community of practice* und darauf, wie sich diese Interaktionen mit der Zeit verändern, wenn der periphere Newcomer sich allmählich weiterentwickelt und eventuell ein vollwertigeres Mitglied der Gemeinschaft wird. Dieser Fokus lässt sich unmittelbar auf die Lebenserzählungen übertragen. Das Konzept der *legitimen peripheren Partizipation* halte ich für äußerst hilfreich bei der Klärung der Beziehungsgeflechte und Interaktionen in den erzählten Kontexten.

Abgesehen von den Gemeinschaften, die wir selbst erschaffen, wenn wir eine NGO, ein Unternehmen oder ein Kollektiv gründen oder wenn wir jemanden heiraten, existieren die meisten Gemeinschaften, zu denen wir im Laufe unseres Lebens in Beziehung treten oder deren Mitglieder wir werden, bereits vor unserem Eintritt. Manche Kontexte wählen wir frei aus; in andere Gemeinschaften geraten wir durch Zufall, Schicksal oder äußere Umstände. Eine neue Gemeinschaft als Newcomer zu betreten ähnelt in vielerlei Hinsicht dem Betreten einer Bühne, auf der ein Schauspiel bereits in vollem Gange ist, bei dem die Rollenverteilung und der Text schon vor unserem Erscheinen relativ klar geregelt wurden. Doch die Ankunft eines Newcomers – denken wir nur an ein Neugeborenes in der Familie – kann die Interaktion der bereits vorhandenen Teilnehmenden erheblich verändern.

In manchen Gemeinschaften wie der Familie sind wir für sehr lange Zeit Mitglied; auch können wir für lange Zeit bei ein und demselben Arbeitgeber angestellt sein. Die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden dieser Gemeinschaften können sich mit der Zeit jedoch stark verändern. Gleiches gilt für die Anzahl der Teilnehmenden. In anderen Gemeinschaften hingegen ist unsere Teilnahme nur von kurzer Dauer. Und dennoch können auch flüchtige Begegnungen für unsere Geschichte von Bedeutung sein.

Fühlen wir uns als legitime Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft? Ein Neuankömmling ist naturgemäß zunächst ein peripheres Mitglied, aber bleibt er es auch in Zukunft oder bewegt er sich allmählich in Richtung Zentrum? In diesem Kontext kommt die Frage von Inklusion und Exklusion zum Tragen. Mir fiel auf, dass die meisten Erzähler ihren Bericht über einen bestimmten Kontext mit einer negativen oder positiven Bewertung abschließen: „Dieser Ort war wirklich furchtbar!“ oder „Das war eine wunderbare Zeit!“¹¹⁵ Und diese Bewertungen sind in sehr hohem

114 Wenger (vgl. 1999) entwickelte die Theorie später weiter, wobei er auch die Verlaufswege zwischen verschiedenen „*communities of practice*“ mit einbezog. Vgl. auch „*Learning for a small planet*“ (2005).

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

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

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

Heute reisen die meisten von uns von Kontext zu Kontext und von Gemeinschaft zu Gemeinschaft. Wir nehmen an unterschiedlichen *communities of practice* teil, und zwar nicht nacheinander über unser Leben verteilt, sondern gleichzeitig als Familienmitglieder, Angestellte, Freunde, Kollegen, Partner, Studierende und so weiter.

Wir alle wissen aus Erfahrung, wie es sich anfühlt, eine unbekannte *community of practice* zum ersten Mal zu betreten. Normalerweise halten wir uns zunächst etwas zögerlich an der Peripherie auf, um mehr über den Ort zu erfahren, den wir da betreten haben. Das Wissen um die angemessenen kulturellen Codes kann hierbei sehr nützlich sein. Auf einer Feier, bei der wir nur wenige der anderen Gäste kennen, können die Begrüßung per Handschlag – sofern in der jeweiligen Kultur angemessen – oder Gespräche mit anderen Gästen einen Weg von der Randposition zur Mitte darstellen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum (inter-)kulturelles Wissen und Transparenz angesichts der Anzahl, Vielfalt und Diversität der verschiedenen *communities of practice*, denen wir in der heutigen Gesellschaft begegnen, so wichtig sind. Erzähler berichten von Kontexten, in denen sie sich akzeptiert fühlten, und von solchen, in denen es ihnen schlecht ging und sie Angst hatten. Interviews mit Flüchtlingen, die in mehr als nur einer Hinsicht Erfahrungen mit Exklusion gemacht haben, enthalten Geschichten, die unser Verständnis von der Bedeutung legitimer Partizipation und dem Schaffen von Bindungen vertiefen. Das Aushandeln von Identität wird extrem problematisch, wenn eine Person sich von der legitimen Partizipation ausgegrenzt fühlt.

Die aus der interpersonalen Interaktion erwachsenen Bindungen an verschiedene *communities of practice* verstärken das Zugehörigkeitsgefühl, in dem die narrative Konstruktion von Identität verwurzelt ist. Erzählungen können auch von Bindun-

erinnere mich noch, dass ich meinem Freund geschrieben habe, wie furchtbar ich alles fand. An den Spaziergang erinnere ich mich noch ganz genau – ich wollte mich entweder richtig ausheulen oder einfach nur drüber lachen. Heute macht es mir großen Spaß, an diese Zeit zurückzudenken, weil es all diese kleinen Hürden gab, die ich überwinden musste“ (Frau, geb. 1979). Viele Erzähler bewerten frühe Hindernisse als Lernerfahrung, von der sie im späteren Leben profitiert haben.

gen an imaginierte Gemeinschaften zeugen;¹¹⁶ das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Nation oder einer spirituellen oder religiösen Gemeinschaft, das Teil der narrativen Konstruktion von Identität wird.

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

Die *communities of practice* können, entsprechend ihrer ursprünglichen Formulierung bei Lave und Wenger, als Orte des Lernens untersucht werden. Wir lernen durch die Interaktion in den verschiedenen Gemeinschaften, deren Teil wir im Laufe unseres Lebens werden. Wir lernen in der Familie, in Institutionen, in Bildungskontexten, auf der Straße mit Freunden, an unterschiedlichen Arbeitsplätzen und so weiter. Die erzählten Lebensgeschichten bieten einen Zugang zu den Lernerfahrungen in all diesen Gemeinschaften. Die Interviews zeigen, inwiefern die verschiedenen *communities of practice* (auch) als Lernumfelder begriffen werden. Bot dieser oder jener Lernort eine gute und sichere Lernumgebung oder das Gegenteil davon? Wie steht es mit den Lernergebnissen? Was behauptet der Erzähler durch seine Teilnahme an dieser oder jener *community of practice* gelernt zu haben? Wir erfahren auch etwas über die Auswirkungen der Lernumgebung auf die Zukunft. Sehr häufig sind diese Auswirkungen beträchtlich. Hat die Teilnahme an diesem Kontext zu weiteren Lernprozessen angeregt oder das Gegenteil bewirkt? Autobiografische narrative Interviews sind eine hervorragende Quelle für wissenschaftliche Untersuchungen zu den Themen Lifelong Learning und Life-Wide Learning. Was ich als „biografisches Lernen“ bezeichne (vgl. Kap. 12), bezieht sich auf die erzählte Erfahrung des Lernens in den verschiedenen *communities of practice*, an denen die Erzähler im Laufe ihres Lebens (bis zum Zeitpunkt der Erzählung) teilgenommen haben. Umfang, Reichweite und Qualität der individuellen autobiografischen Lernprozesse, ebenso wie deren Stellenwert in den Interpretationen dieser Erfahrungen, können erheblich variieren.

Abgesehen von der Bedeutung der interpersonellen Interaktion innerhalb verschiedener Gemeinschaften haben manche Kontexte noch aus anderen Gründen eine starke Wirkung. Die Lebensgeschichten sind gefärbt von intensiven Sinneseindrücken körperlicher Interaktionen, Eindrücken von landschaftlicher Schönheit, symbolischen Hervorhebungen von „magischen Orten“ und der schweren Last kultureller Traditionen.

116 Vgl. Anderson (1983).

9.4 Stimmen, Personen, Beziehungen

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

Der Interviewpartner, der dem Wissenschaftler seine Geschichte erzählt, ist im Text sowohl als *Erzähler* wie auch als *Protagonist* der Geschichte vertreten. Der Erzähler erzählt von sich selbst – dem Protagonisten – vom Zeitpunkt des Sprechens aus, und er kann von seinem früheren Selbst in unterschiedlichen Abstufungen von Distanz und Nähe erzählen. Bleibt die Erzählperspektive die der Jetzt-Zeit (Zeitpunkt des Interviews), so verringert sich in einer chronologisch angelegten Biografie allmählich die Distanz vom Beginn bis zum Ende der Geschichte, wenn sich die Differenz zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit schließlich mit dem Satz auflöst: „Und damit sind wir im Heute angekommen.“ Aber wie bereits erwähnt sind nur wenige Erzählungen streng linear; im Normalfall wechseln die Erzähler Standpunkte und Perspektiven. „Ich“ (jetzt) kann von dem „ich“ (damals, als ich ein kleines Mädchen war) erzählen, und ich kann von diesem kleinen Mädchen erzählen, indem ich aus meiner Erinnerung heraus ihre Perspektive einnehme, in dem Versuch zu zeigen, was sie damals erlebt, gefühlt, getan oder gedacht hat. Oder ich kann von diesem kleinen Mädchen so erzählen, wie ich ihre Erlebnisse, Gefühle und Handlungen aus meiner heutigen Perspektive heraus wahrnehme (sowie Erzählperspektiven dazwischen einnehmen). Als autobiografische Erzählerin kann ich außerdem die Perspektiven anderer Menschen auf dieses kleine Mädchen, die Protagonistin der Geschichte, einnehmen. Sehr häufig gibt es Positionswechsel im Hinblick auf Identifikation, Distanz und Rückschau. Die Erzählung kann durch direkte oder indirekte Rede sowie durch Fragmente aus kulturellen Narrativen und Fiktionen mit anderen Stimmen vermischt werden. Das folgende Zitat ist ein typisches Beispiel für den Wechsel von Erzählperspektiven innerhalb einer einzigen Textpassage durch die Kombination von erinnerten Fragmenten, späteren Überlegungen und Faktenwissen:

Ich weiß noch, dass ich am unteren Ende unseres Gartens in meinem Kinderwagen lag. Ich nehme an, dass meine Mutter an einem solchen Sonntagnachmittag müde gewesen sein muss. Wie hätte ich auch wissen können, dass Sonntag war? Ich weiß es nicht. Ich befreite mich halbwegs aus den Gurten, und dann fiel der Kinderwagen um, und ich lag auf dem Kiesweg. Ich erinnere mich noch sehr lebhaft an die Blumen am Gartenweg. Spiersträucher, Fuchsien, Immergrün und ein paar gelbe Blumen, die bei Sonne aufgehen und sich bei Wolken schließen. Ich lag also da und scharrte auf dem

Boden. Angst hatte ich keine. Ich weiß nicht mehr, ob mich jemand aufgehoben hat.
Ich glaube, da war ich zwei oder drei Jahre alt (Frau, geb. 1909).

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

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

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

Manchmal wechselt die Erzählerin vom „ich“ zum „wir“. In solchen Fällen ist es wichtig, wie, wann und in welchem Zusammenhang „wir“ in der Erzählung auftaucht. „Wir“ kann verwendet werden, um Bindungen, gemeinsame Absichten, gemeinsame Handlungen oder gemeinsame Werte zum Ausdruck zu bringen.¹¹⁸ Man kann aber auch von Gemeinschaft und Beziehungen sprechen und dabei trotz gemeinsamer Aktivitäten das „ich“ beibehalten. Das Pronomen „wir“ kann entweder verwendet werden, um Zugehörigkeit zu betonen, oder um Druck von der Protagonistin zu nehmen. Das „wir“ kann sogar ironisch gemeint sein, wenn die Erzählerin

117 „Zweimal bin ich mit meinen Fingern in die Maschine geraten. Aus Jux haben sie gesagt, dass ich's gemacht habe, um zu sehen, ob die Maschine, die ich gebaut habe, auch wirklich funktioniert. Das erste Mal hat sie mir das halbe Handgelenk zerschnitten. Das ist zwar wieder zusammengewachsen, aber ein paar Nerven waren eingeklemmt. Deswegen sind mir viele Tassen Kaffee aus der Hand gefallen, und später habe ich deshalb auch zwei Finger verloren, weil ich mit der anderen Hand in eine Kreissäge geraten bin. Das ist echt kein Spaß. Ich habe immer gesagt, mir passiert das nicht, und dann ist es mir doch passiert, und jetzt bin ich zu zehn Prozent behindert, und meine Arbeitskraft ist um 15 Prozent verringert. Aber die Maschinen habe ich fertig gebaut“ (Mann, geb. 1947).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Das Aushandeln von Bedeutungen und Werten ist im folgenden Zitat zu erkennen:

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

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

Hierbei ist es wichtig zu wissen, wer erwähnt wird und auf welche Weise. Wird ein Name immer wieder genannt, deutet dies auf ein *significant other* hin. Wie sind die verschiedenen Personen in der Geschichte repräsentiert? Aus welcher Perspektive? Erfahren wir etwas über ihr Verhalten, ihre Bemerkungen oder gar über ihre Gedanken? Wie werden die Beziehungen beschrieben? Die Konstruktion des Anderen ist eine Form der Konstruktion des Selbst. Sowohl die Charakterisierungen als auch die Funktionen der anderen Personen in einer Lebenserzählung sollten berücksichtigt werden.

Schließlich möchte ich noch einmal auf die im vorherigen Abschnitt beschriebenen *communities of practice* zurückkommen. Die Analyse der Stimmen, Personen und Beziehungen steht in engem Zusammenhang mit der Analyse der Interaktionen, Anbindungen und Entwicklungen der verschiedenen *communities of practice*, die in der erzählten Geschichte zur Sprache kommen.

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

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

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

nicht von allem, was ich tat, so stark distanziert, dann hätte ich vielleicht nicht ständig beweisen müssen, dass ich recht hatte – selbst wenn ich unrecht hatte.“

120 Befragt im Alter von 23 Jahren.

am Rande erwähnt oder ganz weggelassen wird – höchst erstaunlich sein. Ich habe Interviews mit alten Männern geführt, die in ihrer ganzen Lebensgeschichte kein einziges Mal ihre Kinder erwähnt haben.

9.5 Themen und Konfiguration

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

Bevor wir mit der thematischen Analyse beginnen, können wir versuchen zu erkennen, welche diskursiven Elemente den Text auszeichnen. Anders ausgedrückt: Was steckt in der Erzählung „drin“? Gegebenenfalls finden sich Berichte von Handlungen, Intentionen, Plänen, Ereignissen, Träumen, Gefühlen, Bewertungen, Kausalzusammenhängen, rhetorischen Rechtfertigungen, Beschreibungen oder Auseinandersetzungen. Erzählte Lebensgeschichten enthalten natürlich Episoden aus dem autobiografischen Gedächtnis, aber auch prototypische Erinnerungen, Faktenwissen aus dem semantischen Gedächtnis, durch materielle Objekte oder Fotografien hervorgerufene Erinnerungen, Fragmente von erinnerten Konversationen oder Nacherzählungen und so weiter. Welche Aussagen sind umfassend oder knapp gehalten? Welche Aspekte der Geschichte sind positiv, welche negativ? Erzählungen enthalten implizit und explizit Einstellungen und Werte. Und kulturelle Narrative – politische, philosophische, spirituelle und soziale Interpretationen der Existenz – durchdringen und färben die Geschichten. Kollektive Visionen vom „guten Leben“ (vgl. Taylor 1989) können in individuellen Geschichten als kultureller Rahmen der Sinnstiftung verhandelt werden. Sehr häufig zeigen Erzählungen einen Zusammenprall von Werten.

Die Anordnung der Themen in der Erzählung ist interessant, insbesondere in Verbindung mit der Entwicklung und Konfiguration der Geschichte. Das Entscheidende ist doch, die Themen, die in einem Interview vorkommen, nicht einfach nur zu bestimmen, sondern zu erkennen, wie sie über den Verlauf der Narration und innerhalb der Erzählstruktur modelliert werden. In der westlichen Kultur beschreibt eine Lebenserzählung normalerweise eine Entwicklung, eine Evolution, eine Art Wandel

oder Wendepunkte. Es gibt nur sehr wenige Lebenserzählungen, die überhaupt keine Entwicklung oder Veränderungen enthalten; schließlich sind zeitliche Veränderungen ein grundlegender Aspekt der Erzählung als solcher. Ein Beispiel war ein narratives Interview mit einer alten Frau, die an seniler Demenz litt.¹²¹ Da ihr Kurzzeitgedächtnis nicht mehr gut funktionierte, vergaß sie sehr schnell wieder, was sie bereits erzählt hatte, und wiederholte daher immer wieder dasselbe Thema. Es ging um die Beziehungen und Bindungen zwischen ihren Geschwistern, ihrem Mann und ihr selbst, sowohl in der Kindheit wie auch im späteren Leben. Demgegenüber zeigte ein anderes Interview, obwohl es sich ungewöhnlicherweise¹²² fast ausschließlich auf ein einziges Thema beschränkte (Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen Situation), dennoch eine Entwicklung in Richtung einer allmählichen und stetigen Verbesserung.

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

Bruner (vgl. 1987) hat einmal bemerkt, dass autobiografische Beschreibungen der eigenen Kindheit oft den Charakter einer Prophezeiung annehmen. Das „lebenslustige“ Kind in der Geschichte wuchs zu einem „lebenslustigen und aktiven“ Erwachsenen heran. Eben weil wir versuchen, unserem Leben vom Zeitpunkt des Erzählens aus einen Sinn zu verleihen, wählen wir Erinnerungen aus, die zu der Bedeutungskonfiguration, auf die wir hinarbeiten, „passen“. Daher handelt es sich nicht so sehr um Prophezeiungen, sondern genau andersherum um eine retrospektive Auswahl vom Zeitpunkt der Gegenwart aus, die wir erleben.

Wenn wir Menschen befragen, die sich zufällig mitten in einer Lebenskrise befinden, beeinflusst diese Tatsache die Erzählung aufgrund der Schwierigkeit und Notwendigkeit, sich die Abweichung von den erwarteten Lebensumständen begrifflich zu machen, natürlich erheblich. In einem späteren Stadium, nachdem die Krise überwunden ist, kann sie in der Erzählung als ein Wendepunkt dargestellt werden. Solche Wendepunkte sind in der Regel fester Bestandteil fiktiver Erzählungen. Anfänglich rechnen wir damit, dass dieses oder jenes geschehen wird, aber dann kehrt eine Krise oder Wende, die häufig einen Konflikt löst oder in ihm vermittelt, unsere Erwartungen oder Ängste zum Ende der Geschichte hin um. Sehr häufig folgt das Leben den Mustern narrativer Fiktion – zumindest in den Erzählungen gelebter Erfahrung. Oft werden unglückliche Phasen oder Krisen rückblickend mit dem Hinweis erzählt, dass es sich um eine lehrreiche Erfahrung gehandelt habe. Die erzählende Person „hat etwas dabei gelernt“. Diese Interpretation, mit der die krisenhaften Umstände abgemildert werden, ist Teil der übergeordneten Metapher vom *Leben als Schule* (Lakoff/Johnson 1999): einer in der westlichen Kultur weit verbreiteten Auffassung vom Leben als einem Lernprozess, bei dem wir durch unsere Taten und das, was wir

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

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

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

Veränderungen können sich auf unterschiedliche Weise bemerkbar machen. Was genau hat sich verändert? Die erzählende Person selbst oder ihre Umgebung? Veränderungen der äußeren Welt (technologisch, moralisch, materiell) sind ein häufiges Thema in den Geschichten älterer Menschen. Die Veränderung an sich kann als Bedrohung oder als Chance wahrgenommen werden. Auch das Beziehungsgeflecht zwischen dem Selbst und den Anderen, zwischen dem Individuellen und dem Sozialen, kann im narrativen Diskurs Veränderungen unterworfen sein. Wenn wir über Wandel und Veränderung nachdenken, können wir uns fragen, wie es dazu gekommen ist, wodurch der Wandel hervorgerufen wurde, und ob daraus eine Entwicklung zum Besseren oder zum Schlechteren resultiert hat. Erklärungen für Geschehnisse, die wir narrativ als Ursachen für den Übergang von einem Stadium zum nächsten ausmachen, sind ein äußerst wichtiger Teil der Konfiguration.¹²³ Wenn wir versuchen, emotionale Zustände, Wirkungen und Handlungen zu erklären, bedienen wir uns narrativer Strategien. Wir verwenden Kausalzusammenhänge, nicht im logisch-wissenschaftlichen Sinn, sondern als Ausdruck von Wahrscheinlichkeiten, als diskursive Demonstrationen psychologischer, moralischer oder sozialer Notwendigkeiten. In der narrativen Konfiguration werden Formen narrativer Kausalität konstruiert, die Wahrscheinlichkeiten und Notwendigkeiten auf besondere Weise zum Ausdruck bringen. Daher kann es für unser Verständnis von der Komplexität einer Erzählung hilfreich sein festzustellen, welche Themen überhaupt vorkommen, ob sie umfassend behandelt oder nur angeschnitten werden, und welche Funktion die verschiedenen Themen jeweils innerhalb der spezifischen Konfiguration der Erzählung erfüllen.

9.6 Metaphern

Die Analyse von Metaphern bietet einen äußerst produktiven Zugang zum Verständnis erzählter Lebensgeschichten. Mit Metaphern meine ich hier nicht nur kunstvolle bildliche Ausdrücke, sondern Metaphern im erweiterten körperhaften Sinne, wie in den Arbeiten von Lakoff und Johnson (1980, 1999), Johnson (1987), Lakoff und Turner (1989) dargelegt. Bei der Wahrnehmung und Repräsentation von Erfahrungen bedienen wir uns konzeptueller Schemata und einer großen Anzahl von Primärmetaphern, die sich zu weiteren, komplexeren Metaphern kombinieren lassen, die poetischer oder ganz alltäglicher Natur sein können. Wir verwenden sie für rationale Erwägungen und zum Ausdruck von Emotionen und Erfahrungen. Wir sagen zum Beispiel, wir sind „in Hochstimmung“ oder „niedergeschlagen“ (*hoch ist oben*, eine auf Körperorientierung beruhende Metapher), dass uns „die Zeit wegläuft“ (*Zeit ist Bewegung*, beruhend auf Bewegungen im Raum), dass „ich nicht begreifen kann, was du meinst“ (*Verstehen ist Begreifen*, beruhend auf der Handhabung von Objekten).

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

Wie in Kapitel 1 erläutert, ist die Metapher *das Leben ist eine Reise*, beruhend auf unseren physischen Bewegungsbahnen in Zeit und Raum, diejenige Metapher, die das grundlegende Merkmal von Lebenserzählungen auf den Punkt bringt. Sie hat zahlreiche Ableitungen, die sich in den Geschichten immer wieder finden: *eine Stellung finden, ein Ziel erreichen, zurückgeworfen werden, Fortschritte machen, auf beiden Beinen stehen, die Spur wechseln, im Gleichgewicht sein, von einem zum anderen springen, Hindernissen gegenüberstehen* und so weiter. Sie machen uns wichtige Elemente der Interpretation unserer Existenz deutlich. Das Leben kann als zielgerichtete Reise oder als transformative Reise gedeutet werden. Und der eingeschlagene Weg kann als schicksalsgegeben, zufällig, erzwungen oder frei gewählt gedeutet werden. Die Wechsel zwischen den Gelegenheiten, Halt zu machen und zu verweilen, und der Verpflichtung zum Weiterziehen sind ebenfalls von Bedeutung. Da viele dieser Alltagsmetaphern auf unserer körperlichen Interaktion mit der Welt beruhen, sind sie in allen Sprachen weit verbreitet. Dennoch sind viele unserer bildlichen Ausdrücke und unser Sprachgebrauch im Allgemeinen auch kulturspezifisch geprägt. Das kann natürlich zu Problemen führen, wenn wir narrative Interviews auszuwerten haben, die von einer Sprache in eine andere übersetzt wurden.¹²⁴

Die genaue sprachliche Analyse einer Lebenserzählung zeigt oft die Neigung der erzählenden Person, eine Gruppe spezifischer Metaphern zu verwenden, um Interpretationen ihres Selbst, ihrer Interaktionen, ihrer Vorlieben und Beschäftigungen zum Ausdruck zu bringen. Ein Erzähler sucht vielleicht nach Rahmen, während ein anderer bemüht ist, Rahmen zu sprengen.

Das Vermischen von Metaphern oder ihr scheinbar widersprüchlicher Gebrauch kann uns dabei helfen, Komplexitäten auf die Spur zu kommen. Im folgenden Auszug spricht die Erzählerin über eine neue Arbeitsstelle und sagt:

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

Ich muss mich gefühlt haben wie ein Huhn, das aus dem Ei schlüpft. Für die kreative Seite meiner Persönlichkeit hat es mir sehr viel gebracht. Noch einmal, es war eine komplett andere Welt. Es war wie nach Hause kommen (Frau, geb. 1961).

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

124 Das Problem der Übersetzung zwischen unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten wird bei Cortazzi und Jin (2006) thematisiert.

men. Durch den Einsatz von Metaphern veranschaulicht sie ihren Lernprozess und dessen Ergebnis: die Fähigkeit, sich auch in einer größer gewordenen Welt zu Hause zu fühlen.

9.7 Stichproben von Geschichten

Normalerweise werden in der angewandten Forschung mehrere Interviews erhoben; mitunter ist die Stichprobe relativ klein, mitunter aber auch sehr groß. Einzelne Geschichten können bei der Auswertung als „Fallstudien“ hervorgehoben werden, während die Analyse der restlichen Erzählungen weniger detailliert ausfällt. Als Wissenschaftler sollten wir uns jedoch auch bei der Auswertung des Materials sehr genau darüber im Klaren sein, wie wir unsere Interviewpartner und ihr Leben darstellen. Viele Menschen mögen es nicht, wenn ihr Leben in Einzelteile zerlegt oder auf einzelne Aspekte reduziert wird, wie es oft bei Analysen der Fall ist, die auf enkodiertem Material basieren.¹²⁵ Eine umfassende Analyse der einzelnen Interviews wird der Komplexität des menschlichen Lebens wahrscheinlich besser gerecht. Die oben beschriebenen methodologischen „Werkzeuge“ können dazu dienen, die Texte, die wir als Wissenschaftler gemeinsam mit unseren Interviewpartnern konstruiert haben, zu öffnen, um uns mit den Erzählungen in ihrer Komplexität vertraut zu machen und in der Lage zu sein, die Auswertung im Einklang mit den Zielen einer Untersuchung durchzuführen, die nicht auf schlampig-nachlässiger Lektüre und Fehlinterpretationen basiert. Manche Wissenschaftler entscheiden sich dafür, auch bei der Interpretation mit ihren Interviewpartnern zusammenzuarbeiten, insbesondere wenn es mehrere Interviewrunden gegeben hat oder die Interviews Teil einer Längsschnittstudie sind.¹²⁶ Die ethische Verantwortung, die wir als Wissenschaftler für die Darstellung der Menschen tragen, deren Leben und Geschichten wir untersuchen, bleibt über den gesamten Forschungsprozess hinweg von höchster Bedeutung, von der Interviewphase bis zur Präsentation und Publikation der Ergebnisse. Die Arbeit mit Erzählungen sollte uns eindringlich die ethische Bedeutung der Art und Weise lehren, wie Menschen in verschiedenen Texten, Zeitschriften und Archiven repräsentiert werden. Das gilt auch für das Endprodukt der Forschung: die auf unseren Erzählungen aus dem Feld beruhenden Erzählungen über das Feld (vgl. Van Manen 1988; Czarniawska-Joerges 1995).

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

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

126 Vgl. West (1996, 2001, 2002).

Stichproben von Erzählungen laden ein zum Vergleich von Unterschieden, Variationen und Ähnlichkeiten auf vielen Ebenen, von denen einige im nächsten Kapitel beleuchtet werden sollen. Aus der Vielstimmigkeit individueller Lebenserzählungen entstehen gemeinsame kulturelle Narrative, wie wir im Folgenden sehen werden.

10 Kulturelle Identität

10.1 Kulturelle Narrative

Aus der Polyphonie der Lebenserzählungen-Samples kristallisieren sich gemeinsame kulturelle Narrative heraus. In der Vielzahl der Stimmen in der Biografieforschung werden Muster der Selbst- und Weltinterpretation erkennbar. Richten wir unseren Blick auf die individuelle Lebenserzählung, so sehen wir, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, wie die persönlichen Geschichten in größere kulturelle Narrative eingebettet sind. Bei der Auswertung der einzelnen Geschichten entdecken wir, wie die Erzähler Bedeutungen zwischen unterschiedlichen kulturellen Narrativen aushandeln; vergleichende Analysen von Stichproben zeigen sowohl gemeinsame Merkmale wie auch deutliche Differenzierungen und Variationen zwischen den verschiedenen Geschichten. Wir erkennen Grundannahmen und Interpretationen der Existenz und stoßen auf gemeinsame Erzählungen von Geschlecht, sozialer Schicht und Ethnizität, sowie auf Erzählungen von politischen und religiösen oder geografischen Bindungen. Wir entdecken Erzählungen über Transformationen. Bei einer narrativen Annäherung an die Identität sind Kulturelles und Individuelles eng miteinander verwoben. Charles Taylor verweist auf die Bedeutung der Sprache und auf den sozialen Charakter von Bedeutungen und ihren Einfluss auf die menschlichen Werte:

There is no way we could be inducted into personhood except by being initiated into a language. We first learn our languages of moral and spiritual discernment by being brought into an ongoing conversation by those who bring us up. The meanings that the key words first had for me are the meanings they have for us, that is, for me and my conversation partners together. Here a crucial feature of conversation is relevant, that in talking about something you and I make it an object for us together, that is, not just an object for me which happens also to be one for you, even if we add that I know that it's an object for you, and you know, etc. The object is for us in a strong sense, which I have tried to describe elsewhere with the notion of the "public" or "common space."¹²⁷ The various uses of language set up, institute, focus, or activate such common spaces, just as it would appear the very first acquisition of language depends on a proto-variant of it, as seems indicated in the pioneering work of Jerome Bruner.

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

127 Taylors Konzept des „*common space*“ entspricht meinem Gebrauch des Begriffs „kultureller Raum“ („*cultural space*“). Andere Begriffe mit ähnlicher Bedeutung sind „*potential space*“ oder „*transitional space*“ (Winnicott 1971) sowie „*common ground*“ (Shotter 1993).

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

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

Wie die Analyse im Folgenden zeigen wird, ändern sich kulturelle Narrative jedoch mit der Zeit; häufig werden sie von den Beteiligten infrage gestellt oder neu ausgehandelt, wenn auch in manchen soziokulturellen Kontexten mehr als in anderen. Die Zirkulationsrate kultureller Erzählungen hat in den vergangenen fünfzig Jahren stark abgenommen. Wie Charles Taylor (1989) betont, sind unsere althergebrachten Deutungsrahmen in der westlichen Moderne problematisch geworden. Lyotards Prophezeiung bzw. Behauptung aus dem Jahr 1979, dass die „großen Erzählungen“ verschwinden und nur noch kleine, individuelle Erzählungen übrig bleiben würden, hat sich allerdings als falsch herausgestellt (vgl. Lyotard 1979). Die moderne Erzählung von der Individualität oder die Erzählung von Wachstum und Fortschritt scheinen noch immer einflussreiche Beispiele für große Erzählungen in unserer Kultur zu sein. Recht hat Lyotard hingegen mit seiner Behauptung, dass die großen Erzählungen nicht mehr unangreifbar sind.¹²⁹ Sie werden zunehmend infrage gestellt

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

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

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

Wir halten Verbindungen zur Vergangenheit und sind miteinander durch Erzählungen und materielle Objekte verbunden. Wir erzählen und erzählen nach, wir geben und empfangen Geschenke, erben und behalten Sachen oder entsorgen und vergessen sie, sowohl öffentlich durch die Einrichtung von Museen und Archiven als auch im Privatleben als Elemente einer fortwährenden Konstruktion von Identität.

10.2 Umstände und Entscheidungsfreiheit

Vor der dänischen Studie zu Identität, Lernen und Demokratie, die auf einer Stichprobe von 120 Lebenserzählungen basierte (vgl. Kap. 8), hatte ich bereits zwei Bücher mit gesammelten Lebensgeschichten veröffentlicht (etwa 25 pro Band), jeweils chronologisch geordnet, beginnend mit dem ältesten Erzähler und endend mit dem jüngsten (Horsdal 1991, 1998). Die Handlung dieser beiden Bände zeigte in einem erstaunlichen Ausmaß, wie die Selbst- und Weltinterpretationen sich entsprechend der sich wandelnden sozialen Bedingungen und der sich wandelnden kulturellen Narrative im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts verändert hatten: Die ausgewählten Erzählungen konnten geradezu als eine Kulturgeschichte der Identität während dieser Epoche gelesen werden. Die Veränderungen lassen sich zusammenfassen als Wandel von der Repräsentation des Lebens als einem gemeinsamen Schicksal aufgrund gegebener Umstände hin zu einer Repräsentation des Lebens als einer Sache individueller Entscheidungen und Verantwortung.

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

Das erste Kapitel bestand aus einer Stichprobe von alten Menschen, die in einer traditionellen Gesellschaft aufgewachsen waren. Da die Geschichten am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts erzählt wurden, betont der Blick auf die Vergangenheit so-

betrifft, impliziert jedoch nicht, dass die Bedeutung der „großen“ kulturellen Narrative in erzählten Lebensgeschichten abgenommen hat.

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

Wer Eigentum und Arbeit besaß, war häufig bereits seit mehreren Generationen fest in der lokalen Gemeinschaft verankert. Diese Menschen blieben immer am selben Ort, übten dieselben Berufe aus, hielten die Traditionen aufrecht und stärkten die familiären Bande durch Erzählungen aus und über die Familie. Unter den Erzählern waren auch mehrere Bauern, die ihre Höfe, ob groß oder klein, bereits in der sechsten oder siebten Generation bewirtschafteten. Aber auch in anderen Berufen wurde die Kontinuität deutlich. Krämer, selbstständige Händler, Tischler und Böttcher berichteten, dass sie zur vierten oder fünften Generation gehörten, die in die Fußstapfen ihrer Vorfahren trat.

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

Auch Ärzte, Anwälte und andere Angehörige der gelehrten Berufe aus höheren sozialen Schichten folgten weitestgehend den Familientraditionen, wechselten jedoch häufiger den Standort. Die Ausnahme zu dieser traditionellen Kontinuität bildeten die armen Bevölkerungsschichten. Diejenigen, denen die Mittel fehlten, um ihren Lebensunterhalt dort zu bestreiten, wo sie aufgewachsen waren, verließen ihre Heimat, um in anderen Regionen ein besseres Auskommen zu finden, oder sie wanderten aus, um andernorts nach Arbeit zu suchen. Die Erfahrung von Knappheit und harter Arbeit von frühester Kindheit an bildet einen sehr wichtigen Teil dieser Erzählungen; gleiches gilt für die Erzählungen von Kleinbauern, Handwerkern und Frauen. Viele behaupten, sich noch genau an die (mickrige) Bezahlung zu erinnern, die sie als Kinder für ihre Arbeit erhielten. Die Erzählungen enthalten Berichte über Alltagsleben, Aufgaben, Arbeitsweisen, Essen und sogar Körperhygiene – als Hinweis auf eine höhere soziale Stellung – sowie Geschichten über besondere Ereignisse und Feste.

Die Stärke der regionalen oder lokalen Bindung ist bemerkenswert. Nur Erzähler aus der Region nahe der dänisch-deutschen Grenze sprechen von einer nationalen kollektiven Identität, doch selbst hier wird dies hauptsächlich als nur für die Region typische Eigenschaft betrachtet. Kulturelle Narrative von religiösen Bindungen variieren. Die Dominanz einer bestimmten religiösen oder politischen Bewegung konnte in manchen Gegenden zu pragmatischen Anpassungen führen (etwa wenn man das „unsittliche“ Kartenspiel vom Tisch nahm, wenn ein Missionar den Raum betrat) oder offene lokale Kämpfe um Seelen und Werte zur Folge haben. Die aufkommende soziale Bewegung forderte auch die religiösen Überzeugungen und die allgemein positive Konnotation von Bescheidenheit und Sparsamkeit in der Denkweise der ländlichen Bevölkerung in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts heraus:

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

Trotz des Vorhandenseins von gemeinsamen kulturellen Narrativen über die Vergangenheit findet sich in den Erzählungen der alten Leute jedoch keine einheitliche Interpretation der Existenz. Tatsächlich gibt es etliche Beispiele für den Zusammenprall von Werten aufgrund unterschiedlicher religiöser, politischer und sozialer Bindungen. In den Behausungen armer Landarbeiter oder Fischer, auf den Bauernhöfen, in den bürgerlichen Zirkeln der Städte und in der Arbeiterschicht gibt es jeweils mehrere Lebensweisen und mehrere Interpretationen der Existenz. Die nachbarschaftliche Nähe und interpersonale Interdependenz korrespondieren mit den wahrgenommenen sozialen Unterschieden zwischen denen, die wohlhabend waren und helfen konnten, und denen, die arm waren und Hilfe mit der gebotenen Demut anzunehmen hatten. Zwar bilden sich Werte und Einstellungen hauptsächlich aufgrund der Lebensbedingungen und -umstände in den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen in unterschiedlichen lokalen Kontexten heraus, aber es finden sich durchaus auch Beispiele für Wertekonflikte innerhalb einzelner Familien. Soziale Unterschiede hatten einen großen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten.¹³⁰ Erzähler aus armen Familien berichten davon, wie sie bereits in jungen Jahren ihr Zuhause verlassen mussten, um Arbeit zu suchen. Die Bildung an den Dorfschulen war oft ziemlich dürftig, und nur wenige hatten die Möglichkeit, eine weiterführende Schule zu besuchen. Insbesondere Frauen beklagen sich darüber, dass ihnen die Möglichkeit zur Weiterbildung verwehrt wurde.

Eine gewisse Resignation bezüglich der Lebensumstände kennzeichnet die kulturellen Erzählungen vieler Frauen. Die traditionale Gesellschaft war auf die Familie angewiesen. Wir hören von jungen Frauen, die ihre Keuschheit verteidigen mussten und zur leichten Beute wurden, sobald sie außerehelich schwanger wurden. Es gab jeweils unterschiedliche moralische Regeln und Verpflichtungen für Männer und für Frauen, schlechteren Zugang zu Bildung für Frauen, und von unverheirateten weiblichen Angehörigen wurde erwartet, dass sie die Familie wenn nötig unterstützten.

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

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

guration einer Lebensgeschichte aus dieser Generation wäre folgende: Trotz harter und widriger Bedingungen kamen wir zurecht/haben wir es geschafft/ging es uns gut – weil wir hart gearbeitet haben, einfach und sparsam lebten und über einen starken Gemeinschaftssinn verfügten.

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

Die große Bedeutung von Gemeinschaft und Zusammenhalt sticht aus allen Erzählungen über die Vergangenheit hervor. Sozialisten und Liberale beschwören gleichermaßen das Gemeinschaftsgefühl der Vergangenheit und bringen ihre Sorge über den zunehmenden Egoismus und die wachsende Isolation im modernen Wohlfahrtsstaat zum Ausdruck. Häufig findet sich eine ambivalente Haltung zum „Projekt der Moderne“, einschließlich der Angst vor einer globalisierten und fremden Welt. Dies ist insbesondere in den Gegenden der Fall, in denen die vergangene Welt eine sehr enge war. Es gibt Angst vor Isolation in einer Zeit, in der alle so beschäftigt zu sein scheinen und alles sich so rasant verändert. Einige Erzähler, die die Erfahrung der Armut gemacht haben, äußern sich jedoch auch lobend über die Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen, den Fortschritt und die verbesserten Bildungsmöglichkeiten, nicht zuletzt für Frauen.

Wir haben den Acker immer mit Pferden gepflügt. Diese ganze moderne Technik hat den dänischen Bauern kaputt gemacht. Früher waren die Leute glücklich, wenn sie mit einer Arbeit fertig waren. Wir haben gesagt: „Gottseidank, jetzt haben wir das geschafft“. Heute werden sie niemals fertig. Sie sind die ganze Zeit beschäftigt, weil sie all diese mechanischen Hilfsmittel haben, und das ist teuer. Heute gibt es viel mehr Routinearbeit. Die Leute haben mehr Land, aber niemanden, der ihnen hilft. Und sie nutzen es gar nicht so gut. Beim Pflügen kommt man nicht bis in die äußersten Ecken. Ich habe die Ecken immer von Hand mit dem Spaten umgegraben. Aber das macht man heute nicht mehr. Früher wurde alles genutzt, und wir waren dankbarer (Mann, geb. 1906, befragt im Alter von 84 Jahren).

10.3 Aufbruch und Emanzipation

Aufbruch und Emanzipation war die Überschrift des zweiten Kapitels über die in den 1940er und 1950er Jahren geborenen Erzähler – eine Generation, die die enge traditionelle Lebenswelt hinter sich ließ und die Türen zu einer Welt neuer Möglichkeiten öffnete. Im Widerspruch zur Überschrift des Kapitels über die vorherige Generation gab eine 1944 geborene Interviewpartnerin begeistert zu Protokoll: „Es war fantastisch! Wir konnten einfach tun, was wir wollten!“ Diese neue Generation wuchs in Kernfamilien auf, in einer traditionellen Gesellschaft auf der Schwelle zu den Entwicklungen der Nachkriegszeit und den Anfängen des modernen Wohlfahrtsstaates. Es war die junge Generation der 1960er und 1970er, die bereit war, Wandel, Fortschritt oder sogar Revolutionen zu zelebrieren.

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

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

Als ich auf der weiterführenden Schule war, habe ich mich gegen meine Mutter aufgelehnt. Mein ganzes Leben lang war ich sonntags zur Christenlehre und mit ihr in die Kirche gegangen, aber jetzt war mir das total egal. Ich bin auch nicht mehr mit ihnen zusammen in den Urlaub gefahren, ich bin ihr auf die Nerven gegangen und habe ihr ständig gesagt, wie blöd sie ist. Und dann hat mir mein verhasster Mathelehrer keine Empfehlung für die Oberstufe gegeben, also habe ich zum Entsetzen meiner Mutter gesagt, dass ich mir eine Arbeit als Bierkutscher suche. Ich war so sauer und fand alles so bescheuert. Am Ende lief es darauf hinaus, dass ich die Oberstufe in zwei Jahren fertig gemacht habe und Lehrerin geworden bin (Frau, geb. 1946).

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

Neugier. Die weit geöffneten Tore der Freiheit laden zum Experimentieren ein, und niemand weiß wirklich genau, wie und wo die Grenzen zu setzen sind. Seltsamerweise werden die Rebellion und das Aufbegehren gegen die Eltern in den Geschichten der Eltern überhaupt nicht thematisiert; nur bei den Rebellen selbst ist davon die Rede. Vielleicht ist dieses Schweigen auf Schüchternheit seitens der älteren Generation zurückzuführen, oder es ist Ausdruck des Wunsches, positive Familienwerte zu betonen. Die meisten Erzählungen der Rebellen zeigen jedoch, wie im oben zitierten Beispiel, dass sie ihren Eltern in späteren Jahren wieder näherkamen. Zu dem Zeitpunkt, zu dem die Lebensgeschichten erzählt werden, d.h. Jahrzehnte nach der Rebellion, nähern sich die Einstellungen, Werte und ideologischen Positionen der reifen Erzähler oft dem ursprünglichen Kontext an, in dem sie aufgewachsen sind. Trotz der umfassenden gesellschaftlichen und kulturellen Umwälzungen in dieser Generation findet sich in mehreren Erzählungen der altbekannte Plot: „Zuhause – raus von Zuhause – Zuhause“.

Die großen Erzählungen in Form von Ideologien erleben in dieser Generation ihre Blütezeit. In den individuellen Erzählungen laufen mehrere widersprüchliche ideologische Bindungen zusammen und weisen in alle Richtungen. Dreh- und Angelpunkt ist der Glaube an Freiheit, Emanzipation und unbegrenzte Möglichkeiten. Plötzlich scheint es möglich, die Welt zu verändern.

Neue Konzepte wie „Freund“ und „Freundin“ tauchen in den Erzählungen auf, und diverse Paarkonstellationen werden ausprobiert. Scheidungen kommen immer häufiger vor, und das Zusammenleben ohne Trauschein wird normal. Doch das Liebesleben ist alles andere als einfach. Frauen tun sich mit anderen Frauen in feministischen Organisationen zusammen und diskutieren weibliche Rollenbilder. Gescheiterte Beziehungen führen oft zu Konflikten um die gemeinsamen Kinder. Die Geschichten erzählen vom Kampf um das Sorge- und Umgangsrecht. Wie die Geschichten über das Liebesleben erzählt werden, hängt von späteren Entwicklungen ab. Narrative Kausalzusammenhänge und Wendepunkte werden konstruiert. In manchen Fällen führte das Experimentieren mit verschiedenen Lebensformen auch zu ernsthaften Problemen, z.B. Drogenmissbrauch. Für die Chance, die Risiken der emanzipatorischen Experimentierfreude einigermaßen unbeschadet zu überstehen, scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, über Ressourcen aus einer geborgenen Kindheit, über eine sichere Basis zu verfügen. Manche Geschichten sind durchdrungen von Isolation oder emotionaler Abhängigkeit, erzählt von verletzlichen Stimmen, denen eine stabile Basis fehlt.

Natürlich variiert in den Erzählungen das Ausmaß an Radikalität bei der Emanzipation von althergebrachten Lebensweisen beträchtlich. In manchen Erzählungen wird die Jugendrebellion nur als Sinnbild für diese historische Epoche erwähnt oder vielleicht sogar ganz weggelassen, weil weder ideologische Überzeugungen noch die Zugehörigkeit zu einer Subkultur Teil der eigenen Geschichte sind. Doch selbst in den Geschichten derjenigen, die die Familientraditionen nicht durch das Verletzen von Normen infrage gestellt haben, findet sich nun mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Lebensverlauf, der nicht mehr fest an Ort, Kontinuität und Tradition gebunden ist.

Diese Generation spricht von enormen gesellschaftlichen Veränderungen. Die große Mehrheit der Frauen fängt an zu arbeiten, und bald hängt das Leben der meisten Familien von zwei Einkommen ab. Entsprechend wird der materielle Fortschritt zu einem großen Thema, das das Leben der Menschen in hohem Maße beeinflusst. Die Menschen ziehen vom Land in die Städte; innerhalb der Städte ziehen sie oft in bessere Wohnungen oder in ein Haus mit kleinem Garten in der Vorstadt. Auch der Wandel in den Beschäftigungsverhältnissen bringt die Menschen dazu, in andere Städte und Regionen zu ziehen. Die Wahl neuer Lebenspartner führt ebenfalls zu Umzügen an neue Orte. Die Kinder besuchen die Vorschule und die Schule und wechseln an neue Schulen, wenn ihre Eltern wieder einmal den Wohnort wechseln. Die Phase der Kindheit wird um mehrere Jahre verlängert. Die ältere Generation verließ ihre Familie im Allgemeinen mit 14 Jahren, um ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen oder zumindest etwas zum Familieneinkommen beizutragen. Nur sehr wenige hatten das Glück, ihre Ausbildung fortsetzen zu können. Manche Kinder aus armen Verhältnissen mussten ihr Zuhause sogar noch früher verlassen – mit neun, zehn oder elf Jahren. Heute sind der Besuch der Oberstufe und die kontinuierliche Weiterbildung keine exklusiven Privilegien der Oberschicht mehr. Bildung ist eine Sache der individuellen Entscheidungen geworden.

Im Gegensatz zur vorherigen Generation und der traditionellen Gesellschaft, in der die Landwirtschaft das wichtigste berufliche Beschäftigungsfeld darstellte, ist diese Generation in einem industrialisierten Dänemark aufgewachsen. Dies hat Auswirkungen auf die Interpretation der Existenz, denn das tägliche Leben wird nun als eines begriffen, das in getrennte Sphären unterteilt ist: Arbeitsleben, Familienleben und Freizeitleben. In der traditionellen Gesellschaft existierte diese Unterteilung im Grunde nicht, zumindest nicht in der Landwirtschaft und den kleinen Betrieben. Die Menschen arbeiteten ständig, wann immer sie konnten. Ein alter Mann erzählt davon, wie er völlig unerwartet vier Tage Urlaub gewährt bekam und in diesen vier Tagen zum Erbsenpflücken aufs Feld ging, um die Zeit nicht zu vergeuden. Heute nehmen sich die Menschen ihren Urlaub. In den 1950er Jahren begannen sie damit, im Urlaub wegzufahren, andere Länder zu bereisen und neue Orte zu besuchen.

Einige Erzähler fallen zwischen zwei Generationen. Sie scheinen sich mit den gegebenen Umständen ihrer Jugend abzufinden, etwa dass Bildung nur nach den Vorstellungen ihrer Väter oder überhaupt nicht zu haben war. Viele von ihnen scheinen jedoch später durch die Teilnahme an Erwachsenenbildung aufzuholen oder in anderer Hinsicht einen anderen Weg einzuschlagen. Eine herausragende Metapher bei der Interpretation der Existenz in dieser Generation ist die Bedeutung der Möglichkeit, „das eigene Leben gestalten zu können“. Einige Erzähler, die dies nach ihrem Empfinden mit ihrem eigenen Leben nicht getan haben, waren umso eifriger darauf bedacht, ihre Kinder darin zu unterstützen, es besser zu machen. Allerdings wird eine gute Bildung nicht von allen als wichtig oder wertvoll angesehen.

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

ren, verlassen wir für immer den „natürlichen“ Kontext. Von diesem Moment an müssen wir unsere Position zeigen und behaupten, und wir brauchen die explizite Affirmation unseres individuellen Daseinsrechts: das Recht, eine Position und einen Raum in dieser Welt einzunehmen. Dieses Bedürfnis nach Affirmation, das in Soziologie und Psychologie vielfach – fälschlicherweise – als Narzissmus etikettiert wird, ist das Ergebnis der Emanzipation und Abkehr von einer traditionellen Gesellschaft zugunsten einer Welt der Wahlmöglichkeiten und der individuellen Verantwortlichkeit für den eigenen Lebensverlauf.

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

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

Dass wir zunehmend in der Lage sind, unser Leben selbst zu gestalten, bedeutet jedoch nicht, dass die Lebensbedingungen und -umstände keinen Einfluss mehr haben. Den haben sie mit Sicherheit, ob nun bedingt durch Zufall oder Schicksal. Die Lebenserzählungen sind voller Rückschläge: Krankheiten, Unfälle, Trennungen oder Arbeitslosigkeit werfen unsere Pläne über den Haufen und stellen unser Leben auf den Kopf. Das Gefühl, für das eigene Leben selbst verantwortlich zu sein, nimmt zu, je näher wir den jüngeren Generationen kommen. Das bloße Vorhandensein von Möglichkeiten erzeugt das Gefühl, dass sehr viel von individuellen Entscheidungen abhängt. Je jünger die Erzähler, desto stärker rücken Flexibilität und Eigenverantwortung in den Vordergrund. Mit den Wahlmöglichkeiten kommen die Zweifel: War diese Entscheidung richtig, oder hätte ich auch etwas anderes tun können? Dies bedeutet eine Last auf den Schultern des einzelnen Individuums, das nun nicht mehr auf die allgemeinen Umstände, Traditionen oder Gewohnheiten verweisen kann oder darauf, was natürlich oder normal ist, sondern für das gewählte Lebensprojekt die persönliche Verantwortung übernehmen muss.

Heutzutage müssen wir ständig selbst nachdenken und Entscheidungen treffen. Als Frau musst du dir über Dinge Gedanken machen, die du früher gar nicht zu entscheiden hattest. Wir müssen für uns selbst sorgen, uns politisch engagieren, uns am Arbeitsmarkt beteiligen, engagierte Eltern sein – am besten im Vorstand eines Kindergartens und so weiter. Ich bringe mich tendenziell in vielen Bereichen ein, weil ich gerne da bin, wo etwas los ist (Frau, geb. 1961).

10.4 Sich selbst finden

Es fällt auf, dass alle Interviewpartner aus den vorherigen zwei Generationen spontan den Beruf ihrer Väter erwähnen (die Mütter waren mehrheitlich Hausfrauen). Sich in der sozialen Hierarchie einzuordnen schien vollkommen natürlich zu sein. Die jungen Leute dagegen sprechen überhaupt nicht über die Berufe oder den sozialen Status ihrer Eltern, es sei denn, der Beruf eines der beiden Elternteile wird im Zusammenhang mit einem anderen Thema relevant. Die kollektive Erzählung der Klassenzugehörigkeit scheint für diese Generation nicht mehr zuzutreffen; es geht um ganz andere Dinge. Die Emanzipation und Abkehr von der traditionellen Gesellschaft brachte radikale Veränderungen für die Kindheit der nächsten Generation mit sich. Zunehmende Mobilität und ökonomisches Wachstum, verbunden mit anderen Umwälzungen und Experimenten, führten zu häufigen Umzügen, die die Kinder als Unterbrechung von Kontinuität erlebten. Viele Kinder mussten sich mehrfach mit einem neuen Zuhause und einer neuen Umgebung auseinandersetzen, mit neuen Regionen, anderen Dialekten, neuen Schulen mit anderen Kindern und anderen Unterrichtsmethoden sowie neuen Verhaltensweisen. Diese Brüche werden in den Erzählungen der nächsten Generation als Kulturschocks bezeichnet. Ein Zusammenprall der Kulturen aufgrund von Umzügen, Schulwechseln oder der Scheidung der Eltern erzeugt Kohärenzprobleme. Und der Zusammenprall der Kulturen scheint sich im Jugendalter fortzusetzen.

Zwei Jahre später ist mein Freund nach Island gegangen, um dort zu bleiben. Wir waren noch zusammen, aber das hat die Situation weiter verschlechtert. Wie sollte ich diese Aufspaltung in verschiedene Lebensbereiche überwinden: mein Zuhause in Westjütland, Island und die Uni. Die drei Bereiche waren nicht kompatibel, und ich wusste nicht, wie ich sie zusammenbringen sollte (Frau, geb. 1970).¹³¹

Die gleichzeitige und serielle Partizipation an unterschiedlichen (und manchmal nahezu inkompatiblen) kulturellen Kontexten stellt eine schwere Herausforderung in der heutigen Gesellschaft dar und tritt in den Erzählungen sehr deutlich zutage. Das Leben ist zu einem individuellen Projekt geworden (vorzugsweise mit dem Ziel, erfolgreich zu sein), und der einzelne Mensch fühlt sich persönlich für die Ergebnisse verantwortlich. Die reflexive Identitätsarbeit spielt in den Erzählungen eine wesentliche Rolle. *Sich selbst finden* lautet daher auch die Überschrift des dritten Kapitels in meinem Buch. Herauszufinden, wer man ist und wo man hingehört, ist heute ein anspruchsvolles, existenzielles Projekt.

131 Die Auswertung einer großen Anzahl von Lebenserzählungen aus verschiedenen Teilen Dänemarks hat mich zum Konzept des „extremen Lokalismus“ geführt, der einen ziemlich typischen Aspekt der dänischen kulturellen Identität ausmacht. Kleine Unterschiede scheinen offenbar eine große Wirkung zu haben. Extremer Lokalismus stößt bei Ausländern auf Unverständnis und erschwert die Integration.

Als ich anfang, haben sich meine Ängste größtenteils als unbegründet herausgestellt. Ich hatte Angst, nicht dazuzugehören. Jetzt denke ich, dass ich als Person okay bin, aber es braucht Zeit, sich selbst zu finden (Mann, geb. 1966).

Sehr viel Energie wird auf das Zweifeln verwendet. War das die nun richtige Wahl? Oder hätte ich mich anders entscheiden sollen? Die Metaphern in den Erzählungen sind bemerkenswert. „Im Moment treibe ich so vor mich hin“, sagt einer. Viele sprechen von den Problemen bei ihren Bemühungen, dazuzugehören, ihren Platz zu finden oder den richtigen Beruf zu wählen. Aber was ist nötig, um ein gewisses Maß an Kohärenz zu sichern und dazuzugehören, und doch gleichzeitig man selbst sein zu dürfen, ohne sich zu verstellen? Die Diskurse des Selbst in den Lebenserzählungen verändern sich. Die Suche ist nun nach innen gerichtet. Es geht nicht mehr darum, in die weite Welt hinauszuziehen, um dort draußen wie im Märchen die Antworten auf die großen Fragen zu finden. Das Unbekannte sind wir selbst oder unser Selbst. Man kann sagen: Die jungen Leute reisen um die Welt, aber eher um sich selbst kennenzulernen als um die Welt zu entdecken.

Einige der Metaphern, die in den Diskursen des Selbst verwendet werden, beziehen sich auf die Vorstellung eines authentischen Kernselbst („das wirkliche Ich“) im Gegensatz zu gespielten oder aufgesetzten, mehr oder weniger verzerrten Rollen. Die Entdeckung eines solchen Kernselbst würde – glaubt man den Erzählern – authentischere Entscheidungen und somit ein erfolgreiches Lebensprojekt ermöglichen.

Die Diskurse des Selbst sind sowohl in kantischen wie in expressiv-romantischen Vorstellungen vom Subjekt verwurzelt. Einer der Erzähler, ein Künstler, beginnt – in bester romantischer Tradition – ein künstlerisches Projekt auf der Suche nach dem authentischen Kernselbst damit, dass er die Grenzen des Selbst überschreitet, weil er (wie viele andere auch) das Gefühl hatte, öffentlich auftreten zu müssen. Am Ende scheitert er: „Es bleibt eine leere Hülle, und mir wird klar, dass es unmöglich ist, die Wahrheit über eine Person herauszufinden. Es gibt kein Kernselbst, auf das man zeigen und sagen kann: ‚Das bin ich!‘“ (Mann, geb. 1967)

Das Bemühen um Autonomie war ein zentraler Bestandteil des „Projekts Moderne“. Wenn die Menschen sich nur endlich aus dem Griff der aus Aberglaube und Tradition gespeisten Vorurteile lösten, könnten sie ihre immanente Vernunft freisetzen, diese allein dem Menschen vorbehaltene Eigenschaft, und es würde eine schöne neue Welt entstehen, erschaffen von souveränen, rationalen Subjekten. Eine solche Subjekt-Objekt-Dichotomie hat sich in verschiedenen philosophischen und epistemologischen Varianten gezeigt. Sie trennt das individuelle Subjekt von seiner Umgebung und von anderen Subjekten, die sich außerhalb seiner selbst befinden. Eine daraus abgeleitete Theorie des Bewusstseins führt zu einer essentialistischen Vorstellung von Autonomie, zu einem Glauben an den freien Willen und das Konzept des Kernselbst.

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

gegnungen mit der Welt unser multiples Selbst formen und verändern. Der dynamische Aspekt – einschließlich der Möglichkeit einer Transformation – wird oft mit der Vorstellung eines authentischen Kerns verbunden, der sich unter den richtigen Umständen wie ein Keim entfalten und aufblühen kann. Aus dieser Denkweise entsteht ein Projekt, das eben genau danach verlangt, sich selbst kennenzulernen und herauszufinden, ob man sich in einer „richtigen“ oder „falschen“ Entwicklung befindet, um sich gegebenenfalls schnell von etwas zurückziehen zu können, was nicht wirklich dem eigenen Wesen entspricht. Darüber hinaus sind die in diesen Geschichten repräsentierten kulturellen Narrative über das Selbst von psychologischen Diskursen beeinflusst.

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

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

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

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

Ich muss zugeben, es sind nicht wirklich die Drogen – ich mag es, auf Droge zu sein – dann habe ich keine Probleme, dann kann ich überall sein und mich okay fühlen – nein, es ist alles, was dranhängt – Gefängnis, und dass ich jedes Mal meiner Familie weh tue (Mann, geb. 1970).

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

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

Einige der Erzählungen zeigen, dass nach Misshandlungen innerhalb der Familie die Misshandelten oft das Gefühl haben, es nicht besser verdient zu haben oder nichts wert zu sein. Es scheint, dass der menschliche Wert von der Funktion abhängt, die uns von anderen Personen aus dem familiären Umfeld zugewiesen wird. Die Teilnahme an neuen Gemeinschaften bietet jedoch auch die Möglichkeit, neue und bessere Beziehungen aufzubauen. Wiederholte positive oder negative Erfahrungen von Interaktionen innerhalb der verschiedenen *communities of practice* fördern ein offenes und zuversichtliches bzw. ein verletzliches und fragiles Selbstbild. Menschen mit letzterem neigen dazu, sich von der Vielfalt der Welt abzuschotten.

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

Mein ganzes Leben beruht auf meinen eigenen Entscheidungen. Ich tue Dinge nicht einfach so. Mir gefällt die Vorstellung, dass ich alles, was ich tue, bewusst tue. Dass alles eine Konsequenz meiner Entscheidungen ist. Nichts ist unüberlegt – so sehe ich mich, und so möchte ich von anderen gesehen werden. Es ist mein Ziel, mein Ideal (Mann, geb. 1975).

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

Bisweilen wird der eigene Körper zu einem Instrument der Selbstkontrolle. Erzähler, die unter Essstörungen leiden, Tänzer oder Extremsportler erzählen Geschichten, die sich um regelmäßige körperliche Kontrolle und Disziplinierung drehen. Durch den modellierten Körper wird ein „Selbst“ konstruiert. Es ist seltsam zu sehen, wie der Versuch, ein autonomes und rational kontrolliertes Leben zu führen, sich ins Gegenteil verkehren kann, wenn das Leben des Individuums allmählich komplett von selbst auferlegten Herausforderungen geleitet und beherrscht wird.

Andere Geschichten veranschaulichen den Energieüberschuss, dessen es bedarf, um sich in einer größer gewordenen Welt zu engagieren und mit den verschiedenen Umgebungen und Kulturen zu interagieren. Zum Glück fühlen sich etliche Erzähler in der Lage, sich auch in einer größeren Welt zu Hause zu fühlen und die wachsenden Anforderungen der reflexiven Identitätsarbeit, der kontinuierlichen Kohärenzkonstruktion und der interpersonalen Verpflichtungen in neuen Kontexten zu meistern. Die Stichprobe mit den Lebenserzählungen der jungen Leute widerlegt ganz eindeutig den vermeintlichen „Narzissmus“ und „Egoismus“, den die ältere Generation der jüngeren gerne vorwirft. Wieder und wieder hören wir das Bedürfnis, anderen Menschen etwas zu bedeuten, etwas zu verändern und im Leben anderer Menschen eine Rolle zu spielen.

10.5 Narrative kollektive Identität

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

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

Die Auflösung einer gemeinsamen Interpretation der Existenz könnte implizieren, dass „der Sinn des Lebens“ zerbrechlich erscheint, wenn unter der Oberfläche die Bedeutungslosigkeit droht. Andererseits bietet dies auch neue Möglichkeiten für Aushandlungsprozesse und die Ko-Existenz von Interpretationen. Kulturell kanonische Erzählungen stehen in einer autoritären Gesellschaft in der Regel nicht zur Diskussion. Taylors Demonstration der Übereinstimmung zwischen dem linguistischen und existenzialistischen Sinn von Bedeutung zeigt den Bedarf an narrativer Kompetenz, aber auch den Bedarf an kulturellem Raum für den Prozess des Aushandelns. Die Möglichkeit, kulturelle Narrative und unterschiedliche Interpretationen der Existenz aktiv zu hinterfragen und zu verhandeln hängt von den gesellschaftlichen Bedingungen und den kulturell erworbenen Ausdrucksmitteln ab. Der implizite, „natürliche“ Charakter vieler der kulturellen Narrative, die Teil unserer narrativen Identität sind, unterstreicht die Relevanz der Fähigkeit, ihre Legitimität und ihre Implikationen zu diskutieren. In seinem Artikel „Life as narrative“ (1987) gibt Bruner zu bedenken, dass Erzählungen nicht nur das Leben nachahmen, wie im Konzept der *mimesis* begrifflich gefasst, sondern dass umgekehrt auch das Leben kulturelle Narrative nachahmt. Wir leben unser Leben gemäß der Deutungsrahmen des Selbst und des Seins, die wir in unserer Kultur vorfinden. Die kulturelle Erzählung von der Individualität und der reflexiven Moderne (vgl. Giddens 1990) scheint einen interpretativen Rahmen für eine ganze Generation zu bilden.

Um die wichtige Frage der personalen Identität wird es im nächsten Kapitel gehen. Aus meiner Sicht besteht die Identität nicht ausschließlich aus narrativen Konstruktionen, aber narrative Konstruktionen der personalen Identität sind absolut entscheidend. Kulturelle, kollektive Erzählungen bilden auf unterschiedliche Weise einen wichtigen Teil unserer Identität. Abgesehen davon, dass sie, wie oben erläutert, einen Rahmen für unsere Selbst- und Weltinterpretationen bereitstellen, bilden sie geteilte Schicksale und imaginierte Gemeinschaften, konstruieren verschiedene Variationen des „Wir“ und konstruieren auch „den Anderen“, der in seiner Andersheit doch nur ein Spiegelbild unserer selbst ist.

Manche kulturelle Narrative sind eng mit geteilten Praktiken, gemeinsamen Ritualen und anderen Formen interpersonaler Interaktionen verknüpft. Aus den interpersonellen Interaktionen und Erzählungen wird ein „Wir“ konstruiert: in Familien, in Organisationen, in Nationen. Die Tendenz zur Hegemonie, zur Repression und zur Projektion in Gruppenidentitäten kann sich, je nachdem, wie der Andere konstruiert wird (vgl. Sarup 1996), in manchen Fällen als fatal erweisen. Kulturelle Narrative sind weder neutral noch frei von Macht, und als an den Konstruktionen und Kommunikationen von kulturellen Narrativen Beteiligte sind wir keineswegs gleichberechtigt oder gleich stark.

Erzählungen über Gemeinschaften, in denen „wir“ das gute, auserwählte, gerechte, saubere, gesunde, normale, richtige und wertvolle kollektive Subjekt sind – im Gegensatz zu „denen“, „den Anderen“ – können die Identität einer Gruppe und das Selbstvertrauen der einzelnen Individuen innerhalb der Gruppe stärken, solange die Geschichte immer wieder erzählt und ihre Glaubwürdigkeit nicht ernsthaft infrage gestellt wird.

Die Beziehung zum Anderen hängt auch davon ab, wie umfassend das kollektive Subjekt „Wir“ definiert ist. Manche kulturellen Narrative erheben einen Anspruch universeller Gültigkeit und geben vor, die natürliche Ordnung der Dinge in der Welt zu beschreiben. Manche Gruppen konstruieren Erzählungen über sich selbst, die allgemeingültig sein sollen und somit dem Anderen den Status eines vollwertigen Menschen absprechen. Die Erzählung vom Menschen als einem autonomen, rationalen Individuum hat weite Teile der menschlichen Rasse für lange Zeit in eine dubiose Beziehung zu ihrer Menschlichkeit gesetzt. Denn wie steht es mit Frauen, Kindern und Ungebildeten? Dieses kulturelle Narrativ hat unsere Sicht auf die Natur geprägt und einer weiteren hegemonialen und immens einflussreichen Erzählung Auftrieb gegeben: der Geschichte von Entwicklung, Fortschritt und Wachstum.

Globalisierung und Migration stellen die kulturellen Narrative infrage. Lebenserzählungen mit Einwanderern zeigen, wie unterschiedliche kulturelle Narrative ausgehandelt werden. Manchmal prallen sie aufeinander, und manchmal berichten Erzähler davon, wie sie zwischen verschiedenen Kontexten, die von unterschiedlichen kulturellen Narrativen geprägt sind, hin- und her manövrieren müssen. Die Lebensgeschichten von Minderheiten zeigen den überwältigenden Einfluss der kulturellen Narrative der Mehrheit. Kulturelle narrative Identität wird nicht nur durch die kulturellen Narrative, die wir über uns selbst und über die Anderen erzählen, beeinflusst; auch wie die Anderen von uns erzählen, hat einen enormen Einfluss auf unsere eigene Identitätskonstruktion. Ein defensiver Nebeneffekt könnte, wie eine Erzählerin es ausdrückte, in der Konstruktion einer nostalgischen ethnischen Identität bestehen.

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

uns, bewegt sich auch unser Horizont. Wenn wir die Auswirkungen von kulturellen Narrativen auf die kollektive Identität erst einmal verstanden haben, erscheinen uns die Erzählungen über uns selbst eventuell etwas weniger selbstverständlich. Anstatt ein kollektives „Wir“ in Opposition zu einem „Anderen“ zu konstruieren, den wir für anders (und minderwertig) halten, entwickeln wir ja vielleicht durch die Mobilität zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten eine wachsende interkulturelle Kompetenz, die es uns erlaubt, den Anderen als jemanden zu denken, der in Zukunft eventuell Mitglied eines potenziellen „Wir“ sein könnte. Die Partizipation an neuen *communities of practice* ermöglicht neue Bindungen und interpersonale Beziehungen über kulturelle Grenzlinien hinweg. Anstatt die Hegemonie unserer kulturellen Narrative und kulturellen Identität zu postulieren, verwenden wir ja dann vielleicht das BA-Prinzip (vgl. Taylor 1989) und kommen zu dem Schluss: Das ist die Beste Analyse bis zu diesem Zeitpunkt.

Bewegung und Mobilität sind entscheidende Elemente gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen. Der tiefgreifende Wandel von der traditionellen Gesellschaft zur heutigen Gesellschaft, von dem die Alten in der ersten Stichprobe von Lebenserzählungen berichten, lässt sich sehr präzise anhand eines Mobilitätsbildes darstellen. Wenn wir eine Landkarte von einem kleinen Teil des Landes zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts mit einer ähnlichen Karte von heute vergleichen, fallen einige Veränderungen sofort ins Auge. Heute gibt es mehr Menschen; insbesondere die Städte sind viel größer. Wenn wir uns vorstellen, dass alle Menschen, die in der Gegend leben, als Punkte auf den beiden Karten dargestellt sind, und wenn wir uns die Bewegungen dieser Menschen heute und vor 100 Jahren vorstellen und vergleichen, treten die Unterschiede sehr deutlich hervor. Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts blieben viele Leute die meiste Zeit innerhalb ihrer lokalen Gemeinschaft; die Mehrheit hätte die kleine Landkarte nie verlassen. Heute würden sich die Menschen viel häufiger aus dem Kartenausschnitt hinaus- und hinein bewegen; sie würden hier und dort sein, jetzt und damals, und die Geschwindigkeit ihrer Bewegungen hätte extrem zugenommen. Dies ist der Grund, warum wir alte Menschen so oft sagen hören: „Naja, darüber haben wir nicht viel gesprochen.“ Natürlich nicht: Alle Nachbarn um sie herum erlebten ja tagtäglich dieselben Dinge. Worüber gesprochen wurde, das waren die Geheimnisse, der Klatsch und die seltenen Nachrichten von Neuankömmlingen und Durchreisenden. Heute sind wir die meiste Zeit mit unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen Kontexten zusammen. Aber wer hat Zeit zuzuhören?

11 Personale Identität

11.1 Das Selbst nach der Postmoderne

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

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

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

Die Konstruktion einer narrativen personalen Identität erfolgt über die Lebensgeschichten. Wir können von unserem Leben und unseren Erfahrungen zu verschiedenen Zeitpunkten, in verschiedenen Situationen und gegenüber verschiedenen Gesprächspartnern erzählen und somit verschiedene Versionen unserer personalen Identität konstruieren. Im Gegensatz zu schriftlichen Tagebucheinträgen werden mündlich vorgetragene Lebensgeschichten in der Regel erzählt, weil ein Anderer darum gebeten hat. Jemand fragt nach der Lebenserzählung, und die narrative Konstruktion der personalen Identität entsteht als Antwort auf die Frage oder Bitte der anderen Person. Das „Selbst“ beinhaltet folglich die Ko-Konstruktion von Erzählungen in einem interpersonalen kommunikativen Raum; da wir aber körperhafte Wesen sind, gehört mehr zur Identität als die Ko-Konstruktion von Geschichten.

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

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

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

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

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

In seinem faszinierenden Buch *The self after postmodernity* (1997) postuliert Schrag ein Selbst in interaktionalen Kontexten: diskursive Kontexte, Handlungskontexte, rituelle Kontexte und transzendente Kontexte. Er möchte bei der Konzeptualisierung des Selbst den Fokus von der Frage des „Was“ auf die Frage des „Wer“ lenken. Zunächst spricht er über das „Wer“ des Diskurses, wie es sich in den Erzählungen vom Individuum manifestiert.

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

Eine narrative Definition des Selbst zieht keineswegs eine freie und autonome Selbsterschaffung nach sich. Sprache, kulturelle Codes und narrative Strukturen existieren bereits, bevor die Einzelperson die Bühne betritt. Das Narrative ist dialogisch. Bedeutung existiert in Narrationen, die bereits erzählt wurden, und in Narrationen, die über das ganze Leben hinweg vom „Wer“ des Diskurses erzeugt werden. Für Schrag ist das Selbst jedoch mehr als das „Wer“ des Diskurses. Er spricht von einem körperhaften Selbst, das zwischen Aktivität und Passivität verortet ist.

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

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

Wir begegnen der Welt, beteiligen uns aktiv und passiv an verschiedenen Praktiken und bilden über die gelebte Erfahrung ein narratives Selbst aus. Schrag versteht das Erzählen nicht im Sinne einer Repräsentation von etwas, sondern in einem ontologischen Sinn. Eine ontologische Konzeption des Erzählens impliziert, dass unser Erleben narrativer Natur ist. Schrag teilt Carrs Ansichten zur Ontologie des Narrativen und verweist auf dessen Kommentar: „[N]arrative form is not a dress which covers something else but the *structure inherent in human experience and action*“ (ebd., S. 43, Herv. i. Orig.).¹³²

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

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

bereits existiert. Diskurse und Handlungen sind eng miteinander verknüpft, wenn wir Versprechen abgeben und unser Wort halten. Zur Selbst-Identität gehört ein gewisses Maß an Kohärenz in unseren Diskursen und Handlungen über einen längeren Zeitraum. Das heißt, dass die Frage, wer wir sind, untrennbar mit der Frage verbunden ist, wie wir in unserer Beziehung zu anderen sind. In Anlehnung an Descartes formuliert Schrag: „We interact, therefore we are“ (ebd., S. 78). Aber wer ist dieser Andere, der mir in meiner Interaktion mit der Umgebung begegnet, und bin ich bereit, mich der Andersheit des Anderen zu stellen? Schrag verweist auf Lévinas (1996) und erläutert:

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

Die angemessene Reaktion besteht nicht einfach nur aus Anpassung oder Entgegenkommen, und er betont den Unterschied zwischen Kontextkonditionierung und Kontextdetermination. Nach seiner Auffassung sind wir weder kontextkonditioniert noch kontextlos. Er lehnt sowohl den Relativismus wie auch einen ahistorischen Universalismus ab.

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

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

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

Schrag liefert uns „a revised narrative on self-understanding (...) that sets forth a who of discourse, engaged in action, communally situated, and tempered by transcendence“ (ebd.). Zu den wichtigen Quellen der Inspiration für dieses Buch zählt neben Kierkegaard und Lévinas auch Paul Ricoeur, der einige Jahre zuvor sein ungewein anregendes Buch über die Identität, *Soi-même comme un autre* (dt. *Das Selbst als ein Anderer*, 1994/1996), veröffentlicht hat. Sowohl in den Herangehensweisen wie in den Schlussfolgerungen gibt es zahlreiche Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden fast zeitgleich veröffentlichten Werken zum Thema Identität, eines von einem Amerikaner, eines von einem Franzosen verfasst – ein Unterschied, der sich unweigerlich auf den jeweiligen Schreibstil auswirkt.

11.2 Das Selbst als ein Anderer

Die entscheidende Bedeutung des In-der-zweiten-Person-Angerufen-Seins ist das Kernthema in *Das Selbst als ein Anderer*. In zehn Abhandlungen setzt Ricoeur sich mit Fragen des Selbst und der Identität auseinander. Ausgangspunkt ist wiederum die Frage des „Wer“: „Wer spricht? Wer handelt? Wer erzählt? Wer ist Subjekt der moralischen Zuschreibung?“¹³⁴ (1996, S. 27). Die Antwort auf diese Fragen: „Ich bin es!“ zeigt, dass der Ausgangspunkt seines analytischen Ansatzes für die Untersuchung von Selbst und Identität nicht die erste Person „Ich“, nicht das kartesianische Cogito ist, sondern die zweite Person „ich“, die angerufen ist. Gleichzeitig wenden sich seine Abhandlungen zu Selbst und Identität gegen den Relativismus der Konstruktivisten. Er kritisiert den *linguistic turn* und die Theorien zu Sprachspielen vom Standpunkt ethischer Neutralität aus. Theorien, die behaupten, dass „alles Sprache ist“, könnten dem, was tatsächlich in der Welt geschieht, nicht nahekommen (ebd., S. 364).

Die erste Abhandlung ist semantischer Natur und befasst sich mit dem Konzept der „Person“ als identifizierender Referenz. Wir können das, worüber wir gerade sprechen, identifizieren, indem wir auf ein Objekt oder eine Person verweisen. Wir können auf dieses oder jenes individuelle Objekt oder auf eine Klasse oder Kategorie von Objekten verweisen oder auf eine individuelle Person oder eine generalisierte Gruppe von Menschen („Frauen“). Auch können wir auf dasselbe Objekt oder dieselbe Person zu verschiedenen Zeitpunkten und an verschiedenen Orten verweisen – „dasselbe“ ist in diesem Zusammenhang der individuelle, wiederkehrende Referent.

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

134 In einem weiteren großartigen Werk, „*Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*“ (2004) fügt Ricoeur noch eine weitere Frage hinzu: Wer erinnert? („*faire mémoire*“).

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

[D]ie Äußerung dieses Satzes durch jemanden [Wasser beginnt bei 100 Grad zu sieden], die Tatsache, dass jemand dies sagt, ist ein Ereignis, das, wie jedes Ereignis, zu einem bestimmten Augenblick und an einem bestimmten Ort stattfindet: Dieses raum-zeitlich bestimmte Ereignis ist das Sagen oder der Äußerungsakt. Die Tatsache, dass man etwas sagt, ist ein Ereignis, genauso wie die Tatsache des Beinbruchs, die Tatsache, dass man einen Orden erhält, die Tatsache der Geburt und des Sterbens. Der Ausdruck, die „Tatsache des Sagens“ betont die Ereignishaftigkeit des Äußerungsaktes, insofern sie eine Tatsache ist: Eine Tatsache ist vor allem etwas, das „stattfindet“ oder was „der Fall ist“, im Sinne des englischen Ausdrucks (1996, S. 67).

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

Kurzum: Äußerungsakt ist gleichbedeutend mit Interlokution. Auf diese Weise beginnt ein Thema Gestalt zu gewinnen, das sich in den folgenden Abhandlungen ständig ausweiten wird, nämlich dass jedem Zuwachs der Selbstheit des Sprechers oder des Handelnden ein vergleichbarer Zuwachs der Andersheit des Partners gegenübersteht. Im bisher erreichten Stadium der vorliegenden Abhandlung besitzt diese Korrelation noch nicht den dramatischen Charakter, die die polemische Konfrontation zweier narrativer Programme in das Zentrum der Interlokution einführen wird (ebd., S. 59).

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

In den folgenden Abhandlungen werden Handlungstheorien aufgegriffen: die Frage der Zuschreibung einer Handlung an einen Akteur und die Rolle der Bezeugung. Die Bezeugung der Absicht, etwas zu tun, ist zugleich eine Bezeugung des Selbst. Zur Analyse von Handlungen gehört neben der Frage nach dem Wer der Handlung auch das Was, Warum, Wie und Wann. Da auf Handlungen mit neuen Handlungen reagiert wird, bestimmt die Art und Weise, wie die Handlung definiert wird (wie die Grenzen der Handlung definiert werden), welche Antworten wir auf die Frage der Zuschreibung und Verantwortlichkeit geben können. Wer hat die Handlung initiiert? Und wer hat sie fortgeführt? Der Akteur hat die Handlungsmacht und die Verantwortung.

Die zeitliche Dimension des Selbst kommt in der fünften Abhandlung zu Identität und Erzählung ins Spiel. Ricoeur unterscheidet zwischen der Selbigkeit (*idem*-Identi-

tät) und der Selbstheit (*ipse*-Identität) des Akteurs. Der Unterschied zwischen diesen beiden Konzepten offenbart sich in Bezug auf die Zeitlichkeit. „Dasselbe“ (*idem*) kann eine numerische Identität sein: zwei oder mehrere Vorkommnisse einer Sache oder eines Lebewesens, das wir als dasselbe reidentifizieren können. Oder „dasselbe“ kann sich auf eine qualitative Identität beziehen, eine Ähnlichkeit trotz Divergenz (*ipse*). Über die zeitliche Distanz können bei der Wiedererkennung und der Identifikation Zweifel aufkommen: Ist das wirklich durch alle zeitlichen Veränderungen hindurch dasselbe? Wir können einem Lebewesen, das wächst und altert, eine zeitliche Dauerhaftigkeit, eine ununterbrochene Kontinuität trotz numerischer Verschiedenheit zuschreiben. Aus einer Eichel wird eine Eiche, und obwohl in unserem Körper über die Jahre jede einzelne Zelle erneuert wird, bleibt der genetische Code doch derselbe. Wir erkennen uns selbst und einander wieder, und wir bleiben wir selbst, während wir uns verändern. Ricoeur spricht u.a. von „Charakter“, Dispositionen oder Habitus hinter der Stabilität, die diese Selbstheit ausmacht. An diesem Punkt kommt die diskordante Konkordanz, die laut Ricoeur jede Erzählung kennzeichnet, als Synthese des Heterogenen hinzu. „Die Erzählung konstruiert die Identität der Figur, die man ihre narrative Identität nennen darf, indem sie die Identität der erzählten Geschichte konstruiert. Es ist die Identität der Geschichte, die die Identität der Figur bewirkt“ (ebd., S. 182).

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

Der Startpunkt in der Narration bringt Ricoeur dazu, sich ausführlicher mit dem Konzept des Handelns zu beschäftigen. Handlungen sind in andere Handlungen eingebettet, Interaktionen in andere Interaktionen. Er diskutiert den interaktiven Charakter von Praktiken.¹³⁵ Obgleich wir verschiedene Fertigkeiten, Spiele oder Berufe auch allein praktizieren können, ist die Praktik eine Kunst, die wir von jemand anderem gelernt haben (ebd., S. 191). Zu Interaktionen können Aktivität und Passivität, Handeln und Erleiden, Aktion und Reaktion oder auch Auslassung und Unterwerfung zählen.

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

135 In seiner Diskussion über Praktiken bezieht sich Ricoeur auf Aristoteles' Konzept der „*phronesis*“, oft übersetzt als Klugheit oder praktisches Urteilsvermögen. „*Phronesis*“ hat ethische Implikationen, da sie praktiziert wird, um das Gute zu tun.

det. Es gibt kein Selbst ohne den Anderen, der nach Reaktion und Verantwortungsübernahme verlangt. Die Priorität, die der Responsivität eingeräumt wird, grenzt das Konzept des Selbst sowohl gegen einen Mangel an Konstanz als auch gegen eine rigide Form von Konstanz ab.

Nach Ricoeurs Definition ist die ethische Intention auf das „gute Leben“ mit und für den Anderen in gerechten Institutionen ausgerichtet. Wir leben, so Ricoeur, in einer Art hermeneutischen Zirkel von nicht endenden Interpretationen der Entscheidungen, die wir in verschiedenen Praxisfeldern und im Leben insgesamt treffen. Das Selbst und der Andere, aktiv und passiv, Handlung und Ereignis sind reziprok und austauschbar. Wir wechseln die Rollen wie die deiktischen Markierungen *ich* und *du*, aber zugleich sind wir für den Anderen unersetzbar. Wir können den Anderen als uns selbst schätzen und uns selbst als den Anderen: „So werden die Schätzung des *Anderen als eines Sich-selbst [soi-même]* und die Schätzung *seiner selbst [soi-même] als eines Anderen* von Grund auf gleichwertig“ (ebd., S. 236, Herv. i. Orig.). Die Grundlage der Gerechtigkeit ist sowohl Gleichheit als auch die unersetzbare Einzigartigkeit des Individuums.

In der neunten Abhandlung beschäftigt sich Ricoeur mit dem antiken Schauspiel *Antigone*, um die Gefahr der Einseitigkeit moralischer Prinzipien in einer komplexen Lebenswirklichkeit zu veranschaulichen. Wir werden in ein institutionelles Umfeld hineingeboren, das totalitärer Natur sein kann. Ricoeur betont, dass „das Gute“ sich weder wissenschaftlich noch dogmatisch bestimmen lässt. Er behauptet, das Wesen der Demokratie sei prinzipiell undefinierbar. Er kontrastiert den kantischen Universalismus mit dem aristotelischen Konzept der *phronesis* (Klugheit, praktisches Urteilsvermögen). Der universalistische Anspruch kann die Andersheit des Anderen bedrohen und somit den Respekt für das einzigartige Individuum in einer spezifischen Situation gefährden. Er führt Beispiele für ethische Konflikte im Zusammenhang mit unheilbar kranken alten Menschen und ungeborenen Kindern an, um zu zeigen, wie problematisch es sein kann, ein universalistisches Konzept von Autonomie zum Ausgangspunkt für eine praktische Ethik zu machen. Zugleich verteidigt er jedoch die universelle Gültigkeit der Goldenen Regel der Gegenseitigkeit: Behandle Andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst, und liebe den Anderen wie dich selbst. Er plädiert für ein reflexives Gleichgewicht zwischen dem Universalen und dem Historisch-Kontextuellen.

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

In mir beendet die vom Anderen ausgehende Bewegung ihren Lauf: Der Andere konstruiert mich als einen Verantwortlichen, das heißt als jemanden, der zu einer Antwort fähig ist. Auf diese Weise gelingt es dem Wort des Anderen, sich an den Ursprung des Wortes zu setzen, durch das ich mir selbst den Ursprung meiner Akte zurechne (ebd., S. 404).¹³⁶

Meine Antwort darauf ist meine Handlung, so Ricoeur weiter, und das Selbst, das antwortet, bin ich – im Akkusativ – der sich auf dich bezieht. In seinen Ausführungen über Lévinas betont Ricoeur den Aspekt der Reziprozität und insistiert darauf, die Beziehung zwischen dem Anderen und dem Selbst dialektisch komplementär zu halten, damit das Selbst nicht zur Geisel des Anderen wird. Die Übernahme von Verantwortung ist in diesem Zusammenhang sehr wichtig. Wie kann ich lernen, verantwortungsvoll zu handeln und mein Wort zu halten, wenn niemand auf mich zählt? Wir wurden nicht aus uns selbst heraus geboren; von Anfang an sind wir in einem Netz der Intersubjektivität verstrickt. Die Andersheit kommt zuerst; wir sind in der Welt zu den Bedingungen Anderer, bevor wir in der Lage sind, uns selbst zu erkennen. Auf verschiedene Art und Weise sind wir von Anderen beeinflusst. Ich bin kraft Anderer, die dennoch eine andere Sichtweise haben, die ich mir nur über den Weg der Analogie aneignen kann. Die Beziehung zum Anderen ist durch Symmetrie und Dyssymmetrie gekennzeichnet, da der Andere jemand ist wie ich und zugleich ein unersetzbarer, einzigartiger Anderer. Von Anderen gerufen stehe ich hier und muss antworten und der Klugheit und dem Bewusstsein entsprechend handeln, den Anderen zuhören und im Falle widerstreitender Verpflichtungen eine Entscheidung treffen. Das handelnde und erleidende Selbst, das aus Ricoeurs Analysen hervortritt, steht in scharfem Kontrast zu einem urteilenden Selbst, das sich von „Denen“ distanziert: von den Anderen, die weder in ihrer Einzigartigkeit betrachtet noch als Verpflichtung empfunden werden. Ricoeurs Arbeit zeigt eine gebotene Distanz zu Identitätskonstruktionen, die auf einer vorverurteilenden Wir-Die-Dichotomie basieren.

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

136 In Fortführung von Lévinas erläutert Ricoeur, dass die Stimme des Anderen mir sagt: „Du sollst nicht töten.“ Er schreibt: „In der zweiten Person angerufen zu sein, im Zentrum des Optativs des Gut lebens, ferner im Verbot zu töten, sodann in der Suche nach der der Situation angemessenen Wahl, dies bedeutet, anzuerkennen, dass man aufgefordert ist, *gut zu leben, mit den Anderen und für sie in gerechten Institutionen und sich selbst als Träger dieses Gelöbnisses zu schätzen*“ (1996, S. 423). Er sieht somit nur andere menschliche Wesen in der Welt an dieser Beziehung beteiligt. Wollten wir die ethische Verpflichtung zur Verantwortung auf unsere gesamte Umwelt (einschließlich der Natur und anderer Lebewesen) ausdehnen, so wird die Forderung „Du sollst nicht töten“ unpassend oder unmöglich, da alle lebenden Organismen dadurch überleben, dass sie andere lebende Organismen fressen. Diese Tatsache entledigt uns jedoch nicht unserer Verantwortung hinsichtlich unseres Umgangs mit anderen nicht-menschlichen Lebewesen. Dementsprechend schlage ich vor, die Forderung so zu verändern, dass sie die erweiterte Sphäre von Interrelationen und Verantwortlichkeiten abdeckt: Die Stimme, die sagt: „Was tust du mir an?“

Bezeugung stets von Zweifel begleitet ist. Diese Dualität von Bestätigung und Zweifel ist unvermeidlich.

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

Man kann gewiss darüber staunen: Ist unsere Identität also derart fragil, dass sie es nicht ertragen kann, dass andere ihr Leben auf andere Weise führen, dass sie sich anders verstehen, dass sie ihre eigene Identität auf andere Art in das gemeinsame Zusammenleben einbringen als wir? So ist es. Es sind Demütigungen, reale oder imaginäre Verletzungen des Selbstwertgefühls unter dem Einfluss der schlecht ertragenen Andersheit, die die Beziehung des Selbst zum Anderen von Offenheit in Zurückweisung und Ausschließung umschlagen lassen (2004, S. 132).

Gedächtnis und Vergessen haben einen Einfluss auf Bezeugung und Zeugnis. Gedächtnis und Vergessen vermitteln Zeit und Erzählung; daher müssen wir, um die Geschichte und das Leben zu verstehen, das Gedächtnis berücksichtigen. Ricoeurs philosophische und phänomenologische Untersuchung des Gedächtnisses nimmt die Arbeiten von Platon und Aristoteles zum Ausgangspunkt, einschließlich der Vorstellung vom Bild (*eikon*), das etwas Abwesendes repräsentiert.¹³⁷ Das Gedächtnis ist mit unserer Fähigkeit zur Imagination verbunden. Das Bild als Repräsentation ist nicht notwendigerweise eine exakte Kopie, sondern vielleicht nur etwas Ähnliches. Wir können ein schlechtes Gedächtnis haben, Fehler machen oder vergessen. Spontane oder bewusst gesuchte Erinnerungen von vergangenen Ereignissen sind von Imaginationen der Zukunft zu unterscheiden. Die Metapher der Spur oder des Abdrucks wird mit dem Bild verbunden. Ricoeur beschreibt die Phänomenologie des Gedächtnisses als ein Bild vergangener Dinge in der lebendigen Gegenwart. Später konfrontiert er

137 Dass Ricoeurs Ausführungen ihren Ausgangspunkt in der Phänomenologie haben, erklärt vielleicht, weshalb er sich nicht für die Vorgänge im menschlichen Gehirn interessiert. Er schreibt: „Für den Philosophen gibt es zwischen den beiden Sätzen, ‚Ich greife mit meinen Händen‘ und ‚Ich begreife mit meinem Gehirn‘ keine Parallele. The phenomenological philosopher senses the touch by grasping, but has no similar embodied sensation of the functioning of the brain. This remains outside phenomenology, yet acknowledged as a kind of ‘causa sine qua non’“ (2004, S. 643f.). Leider führt seine Ablehnung der Neuropsychologie dazu, dass er einer Taxonomie des Gedächtnisses kritisch gegenübersteht (in Bezug auf Schacter, ebd., S. 647), obwohl es interessante Analogien zwischen Ricoeurs Unterscheidungen und denen von Tulving (2002) gibt. Trotz seiner Verwendung des Begriffs der „Re-präsentation“ entgeht Ricoeur die Tatsache, dass jede Wiederholung und jedes In-Erinnerung-Rufen eine neue Repräsentation beinhaltet; er spricht im Gegenteil sogar im positiven Sinne von latenten Gedächtnisspuren (eine Art Sicherheitskopie) als nicht aktivierten Gedächtnisinhalten. Das Suchen nach einer Erinnerung, falls es gelingt, wird als eine Sache des Wiedererkennens beschrieben: „Sie ist es wirklich“ oder als „Ausübung des glücklichen Gedächtnisses“ (ebd., S. 654). Meine Erfahrung ist, dass die Lektüre von neurowissenschaftlicher Literatur zu einer vermehrten Beachtung der Gehirnfunktionen bei alltäglichen Verrichtungen führt, vor allem in Verbindung mit Fehlern und Fehlfunktionen aufgrund winziger zeitlicher Verschiebungen zwischen Gedanken, Intentionen und körperhafter Handlungen. Tatsächlich beziehen sich manche Neurowissenschaftler hinter der Theorie des Spiegelneuronensystems explizit auf phänomenologische Denker wie Husserl (vgl. Gallese 2005).

dann den individuellen phänomenologischen Ansatz mit der Soziologie des Gedächtnisses und einer Geschichtsphilosophie. Abgelegte Zeugnisse werden archiviert, und Archive werden kritisch untersucht, und Geschichte wird geschrieben auf der Grundlage der vorherigen beiden Prozesse. Bei jeder Verknüpfung finden Deutungsprozesse statt. Erinnerungen werden in Sprache formuliert und folgen einem narrativen Pfad (2004, S. 200). Wenn wir von dem Geschehenen berichten, wählen wir selektiv aus, und kein Archiv ist vollständig. Darüber hinaus haben auch historische Schriften eine narrative Struktur. Wir produzieren in historischen Schriften einen „Schließungseffekt“ (ebd., S. 427), weil es in der Zeit keinen Endpunkt gibt, von dem aus wir die Bedeutung eines vergangenen Zeitraums bestimmen könnten (ebd., S. 521). Ricoeur benutzt den Begriff der *Re-präsentation*, der keine direkte Entsprechung impliziert, sondern eher ein „Stehen für“. Wir sprechen von der Vergangenheit, „wie“ sie geschieht; die Distanz ist im Begriff *wie* impliziert.

Zu vieles kann dem Vergessen anheimfallen, aber wir können auch einen Überschuss an Erinnerungen haben. Ricoeur wiederholt Platons Metapher *pharmakon*, die ursprünglich im Zusammenhang mit der Erfindung der Schrift gebraucht wurde. Es ist unklar, ob es sich dabei um eine Arznei oder um ein Gift handelt. Geschichtsschreibung und kulturelles Erbe können beide ein *pharmakon* in diesem doppeldeutigen Sinne sein: heilend oder giftig. An was erinnern wir uns, und was vergessen wir? Und welche Auswirkungen ergeben sich daraus für die Zukunft? Vergessen kann auch erzwungen werden, und Erinnerungen können aus dem individuellen oder kollektiven Bewusstsein ausgeschlossen werden. In Anlehnung an Kants Diktum aus seiner Schrift über die Aufklärung, *Sapere aude*, formuliert Ricoeur: „Wage es von dir aus, eine Erzählung zu schaffen“ (ebd., S. 685).

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

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

Ich finde Schrag und Ricoeurs Beiträge zu einer Theorie der Identität inspirierender und überzeugender als alle anderen Darlegungen dieses umfassenden Themas, denen ich bislang begegnet bin. Ihre Positionen, angesiedelt zwischen Moderne und Postmoderne, zwischen universalistischem Anspruch und Relativismus, und ihre Bemühungen um einen dritten Weg stellen einen theoretischen Rahmen bereit, der neues Licht auf das reichhaltige, in den Lebenserzählungen eingebettete Material wirft. Identitätsarbeit ist ein lebenslanges Unterfangen, das von narrativer Performanz in einem kulturellen Raum abhängt. Es gibt kein unveränderliches Kernselbst. Andererseits: Je nach Kontext von einer Rolle zur nächsten zu springen, ohne ein Gefühl von Narrativität und existenzieller Kontinuität, führt zur Fragmentierung.

Ihre Visionen vom guten Leben „mit und für Andere in gerechten Institutionen“, die auch das Konzept der Nächstenliebe einschließen, sind auf die ko-existente Symmetrie und Dyssymmetrie in der Beziehung zum Anderen angewiesen. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass es trotz des eingangs erwähnten allgemeinen Wunsches, von anderen Menschen als die Person, die wir sind, anerkannt zu werden, manchmal schwierig ist, den Anderen in seiner Andersheit anzuerkennen und ihm „seine intrinsische Integrität zuzugestehen“ (Schrag 1997). Ricoeur (2004, S. 132) verband diese Unfähigkeit zu Recht mit einer fragilen Identität. Dieser Frage wende ich mich im folgenden Kapitel zu. Den Ausgangspunkt für eine Untersuchung der personalen Identität im Anderen zu suchen – was mir selbst so selbstverständlich und überzeugend vorkommt – anstatt in der ersten Person Singular, ist im wissenschaftlichen Diskurs noch immer eine Gegenerzählung. Die Leistungen dieser Philosophen, in Verbindung mit neueren Studien aus der sozialen Neuropsychologie, können hoffentlich dazu beitragen, dieses Bild zu ändern.

11.3 Kontinuität und Wandel

In den letzten Lebensjahren meiner Mutter fing ich an, mich vor den Veränderungen in ihrem Äußeren zu fürchten, wenn ich sie besuchen ging. Aufgrund von Alter und Krankheit wurde sie zusehends schwächer und unbeweglicher, ihre Vitalität nahm ab, und äußerlich glich sie einer verwelkenden Rose. Ich fertigte eine Zeichnung von ihr an, um sie wirklich sehen und diese Veränderungen integrieren zu können. Einige Zeit nach ihrem Tod löste sich das situierte Bild ihres Aussehens aus unseren letzten Begegnungen wieder auf. Ich fing an, mich an Bilder ihres Aussehens aus verschiedenen Kontexten in all der Zeit zu erinnern, in der ich sie gekannt hatte. Ich sah sie am Strand, als sie jung und ich noch klein war; ich sah sie als alte Frau bei der Kartoffelernte im Garten; oder ich erinnerte mich an ein Bild von ihr, wie sie sich für eine Feier hübsch machte. Diesen unbegrenzten Zugriff auf Bilder jenseits der letzten situierten Erinnerung zu haben, tat mir gut, trotz des Verlusts – vielleicht weil die letzten Veränderungen so schmerzhaft gewesen waren.¹³⁸

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

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

Das Paradox der Identität, die Kontinuität über Veränderungen und Transformationen hinweg, ist eine grundlegende Erfahrung, die zu einer Vielzahl an Erklärungen einlädt.¹³⁹

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

Eine von mehreren Autoren (vgl. Damásio 2000; McAdams 1996)¹⁴⁰ vorgebrachte Erklärung für das Paradox von Wandel und Kontinuität, der zufolge das „Ich“ (*I*) der sich fortwährend wandelnde Teil des Selbst ist, der nur in der flüchtigen Gegenwart existiert, während „ich“ (*me*) die Quelle der Kontinuität und Stabilität darstellt, erscheint mir zu simpel.

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

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

139 Beike, Kleinknecht und Wirth-Beaumont schreiben: „This change/stability paradox is one of the thorniest dilemmas in the study of self, and a number of different solutions have been offered“ (2004, S. 147).

140 Die Unterscheidung zwischen Ich (*I*)-Selbst und ich (*me*)-Selbst variiert bei den verschiedenen Autoren. Vgl. Beike, Kleinknecht und Wirth-Beaumont (2004).

141 Skowronski, Walker und Betz (2004) diskutieren „The timekeeping self in autobiographical memory“ und unsere Probleme mit der Präzision dieser Funktion.

führen. „ich“ (*me*) verändert sich häufig entsprechend der Veränderungen des gegenwärtigen Ich in der interpersonalen Interaktion. „ich“ (*me*) ist nicht festgelegt, sondern kann sich aufgrund von Erzählungen und Neuerzählungen vergangener und gegenwärtiger Ereignisse verändern. Offenkundig sind unsere Erfahrungen von Zeit und Raum in Bezug auf das Selbst vom kulturellen Kontext geprägt.

Das Empfinden von Kontinuität leitet sich, erstens, vom autoethischen Bewusstsein ab; das Gefühl einer körperhaften Existenz über das Hier und Jetzt hinaus, das Gefühl eines erweiterten autobiografischen Selbst, das die Gegenwart in beide Richtungen ausdehnt als Kontinuität der erinnerten Vergangenheit und eine mögliche Verlängerung in eine imaginierte Zukunft. Aber es ist das gegenwärtig situierte Ich, das in der Lage ist, Kontinuität und Wandel gleichzeitig zu erfahren, und zwar durch den Vergleich von körperhaften Interaktionen.

Dass in der Autoethik die Betonung sowohl auf der Zukunft als auch auf der Vergangenheit liegt, ist sehr wichtig. Denn bei der personalen Identität geht es nicht nur um das Vergangene, sondern auch um das Werden, um zukünftige Versionen des Selbst, die in neuen Begegnungen zum Vorschein kommen.¹⁴²

Veränderungen fallen nicht so stark ins Auge, wenn wir anderen Menschen nahe sind und sie beinahe täglich sehen. Die Wahrnehmung ist dann so häufig und die Veränderungen so minimal und graduell, dass sie uns gar nicht auffallen. Wir nehmen hauptsächlich die Kontinuität wahr. Unsere situierte Selbst-Wahrnehmung ist kontinuierlich, aber Erinnerungen, Bewegungen in andere Umgebungen und die Reaktion anderer Menschen rufen unser Gefühl für Wandel und Transformation hervor. Radikale Veränderungen im alltäglichen Leben können das Gefühl der Kontinuität erheblich stören. Radikale Veränderungen in der Welt um uns herum sind unter Umständen nur äußerst schwer zu integrieren.

Dennoch: Kontinuität und Wandel sind unauflöslich verbunden. Wenn ich mir zum Beispiel die Narben an meinen Händen betrachte, kann ich einige davon bis in meine Kindheit vor bald 50 Jahren zurückverfolgen. Was ich vor mir sehe, sind aber die Hände einer älteren Frau, und ich weiß, dass sämtliche Körperzellen seitdem viele Male erneuert worden sind. Ich weiß, wie es war, 10, 20, 30 oder 40 zu sein; ich trage in mir verschiedenste Erfahrungen von Interaktionen, und dennoch bin ich noch immer im Stadium des Werdens.

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

142 Vgl. Lightfoot (2004, S. 36), der Bachtin und Winnicott zitiert, wenn er sagt: „We experience ourselves within a liminal space between what is and what could be.“

densten Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten hinweg ein gewisses Maß an narrativer Kohärenz herzustellen ist ein dynamisches, lebenslanges Projekt. Identität ist ein performativer Akt, aber natürlich umso mehr, wenn die Umgebung sich verändert. Vertrautheit, Gleichheit und Stabilität fordern die Identität nicht heraus, auch wenn die altersbedingten Veränderungen universell sind.

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

Wir werden von anderen erzählt, sind eingebettet in kulturelle Narrative und brauchen andere als Dialogpartner zum Aushandeln von Bedeutungen und zur Ko-Konstruktion unserer narrativen Identität. Wie wir mit den anderen interagieren und wie wir auf sie reagieren hat entscheidenden Einfluss auf unsere Identitätskonstruktion. Zweifellos stärkt die Erfahrung, moralisch mit uns selbst übereinzustimmen, unser Wort zu halten und verantwortungsvoll zu handeln, das autoethische Bewusstsein der existenziellen Kontinuität in der Zeit. Ricoeur behauptet zu Recht, dass der Fokus auf der Verantwortung die Vorstellung des Selbst sowohl von einer rigiden Form der Konstanz wie auch von der Relativität abgrenzt. Rigide Identitätskonstruktionen führen zu einer verringerten Flexibilität in Bezug auf offene Aushandlungen in neuen Kontexten. Die Andersheit des Anderen (z.B. des Fremden oder des Ausländers) und die rasanten Veränderungen in ihrer Umgebung können manchen Menschen Angst machen, und rigide Identitätskonstruktionen lösen sich häufiger in Chaos auf. Auf der anderen Seite kann ein Mangel an Verantwortung manche Menschen dazu verleiten, in unterschiedlichen Kontexten eine Vielzahl an Rollen zu spielen, ohne dabei nach Authentizität und Kohärenz zu suchen. Auch Assimilation und übertriebene Anpassung können zu einem Gefühl von Bedeutungslosigkeit führen.

Die Betonung auf dem Selbst als etwas Werdendem, auf der Identität als kontinuierlichem Bemühen und performativem Akt, unterstützt durch kontinuierliches, lebenslanges Ko-Konstruieren von Erzählungen, beinhaltet die Vorstellung, den Anderen nicht als Kontrast zu sehen, als Gegenteil unserer selbst, sondern als potenzielles Mitglied neuer Kontexte und Gemeinschaften, an denen wir eventuell in der Zukunft teilnehmen. Es tauchen immerfort Mehrdeutigkeiten auf, die ausgehandelt werden müssen. Sinnbildung ist immer provisorisch. Das Herstellen von Kohärenz und die Integration von Erfahrungen, verbunden mit unserer Verantwortung für die Art und Weise, wie wir auf den Anderen reagieren, ist eine andauernde Herausforderung. Kontinuität und Wandel gehen Hand in Hand mit der Interdependenz zwischen Gemeinschaften und den interagierenden Individuen. Und, wie uns Ricoeur in Erinnerung ruft, nicht einmal das Gute lässt sich wissenschaftlich oder dogmatisch bestimmen.

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

legt hat, von dem sie eine Geschichte erzählen kann, dass wir den oder die Andere als einzigartig und unersetzlich und gleichberechtigt anerkennen und wertschätzen. Sehr häufig wird gegenüber anderen in verschiedenen Kontexten jedoch nicht auf diese Weise reagiert: Sie werden nicht als Individuen gesehen, sondern als allgemeine Repräsentanten einer Gruppe in diesem speziellen Kontext. Wir begegnen Schülern in der Schule, Patienten im Krankenhaus, Kunden bei der Rentenversicherung und Immigranten in den westlichen Städten. An Stelle von Verallgemeinerungen treffen wir auf einzigartige Individuen, die unter Umständen eine einzigartige Geschichte erzählen. Vielleicht ähnelt sie anderen Geschichten, aber genau gleich ist sie nicht, denn die Lebensreise durch Raum und Zeit und von Gemeinschaft zu Gemeinschaft ist individuell und persönlich. Leider ist das Leben zu kurz, um all die wunderbaren Geschichten zu hören, die es gibt. Aber zumindest ist es hilfreich zu wissen, dass sie existieren.

12 Aktive Staatsbürgerschaft und biografisches Lernen

12.1 Politische Bildung

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

Folglich schloss die dänische Studie zu Identität, Lernen und Demokratie (Horsdal 2000a, S. 198) mit der folgenden Vision für eine zukünftige Gesellschaft: „Eine Gesellschaft, in der jeder in seiner individuellen Vielfalt gebraucht wird, und in der jeder Verantwortung trägt und das Gefühl vermittelt bekommt, dazuzugehören und eine Stimme haben zu können.“ Diese Vision war sehr nahe an der gesellschaftlichen Vision, wie sie in der Einleitung zum *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (Europäische Kommission 2000, S. 5) formuliert ist: „Gemeinsames Ziel ist, ein Europa aufzubauen, in dem jeder die Möglichkeit hat, sein Potenzial voll zu entfalten, und in dem jedem das Gefühl vermittelt wird, einen Beitrag leisten zu können und dazuzugehören.“

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

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

Die Entwicklung der Demokratie als Staatsform ist seit jeher eng mit Bildung und Erziehung verknüpft (vgl. Korsgaard 2000, 2004). Die frühe Phase, zumindest im dänischen Kontext des neunzehnten Jahrhunderts, war in unterschiedlichen Kombinationen von den deutschen Philosophen Hegel und Kant geprägt. Ersterer lieferte mit seiner Idee des „Volksgestes“ ein wichtiges Stichwort für die Konstruktion einer

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

nationalen Identität; letzterer betonte die Möglichkeit universeller Vernunft, die sich erreichen ließe, wenn das Individuum durch Bildung aus seiner Unmündigkeit befreit werden könnte. Die ersten demokratischen Staatsverfassungen, in denen die Rechte und Pflichten der Bürger festgesetzt wurden, schlossen jedoch nur einen sehr geringen Teil der Bevölkerung ein (in Dänemark 1849: etwa 10%), nämlich weiße, vermögende Männer über 30. Frauen, ungebildete Arbeiter und Bedienstete galten genau wie die Kranken als irrational und somit ungeeignet für die politische Teilhabe. Mit der Zeit erkämpften sich immer mehr Gruppen politische Rechte und Bürgerrechte sowie, nach dem Zweiten Weltkrieg, auch soziale Rechte (vgl. Marshall 1950). Diese Entwicklung verlief Hand in Hand mit Bildungsinitiativen, nicht zuletzt im Bereich der freien Erwachsenenbildung.

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

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

Die Individualisierung und die mit ihr einhergehende Emanzipation von stabilen, identitätsstiftenden Gemeinschaften stehen im Mittelpunkt mehrerer, überwiegend kritischer Diskussionen und Analysen der heutigen Gesellschaft.¹⁴⁵ Die Emanzipation von der traditionellen Gesellschaft hat das Individuum jedoch keineswegs aus allen Formen der Abhängigkeit befreit, sondern nur das Wesen der wechselseitigen Verbundenheit verändert (vgl. Kap. 10). Sogar Selbstbestimmung und Autonomie sind soziale Handlungen. Das autonome Individuum ist ein Widerspruch in sich, genau wie unsere individuelle Zukunft untrennbar mit unserer gemeinsamen Zukunft verknüpft ist. Globalisierung und Individualisierung sind miteinander verwoben und

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

145 Vgl. u.a. Bauman (1991, 2003), Lash und Urry (1993), Sennet (1998).

fördern eine Vernetzung, die weit über die lokalen Gemeinschaften der traditionellen Gesellschaft hinausgeht. Über die große Distanz nehmen die gegenseitigen Abhängigkeiten zu, und viele davon sind unpersönlich und nicht transparent. Lokale oder nationale Unabhängigkeit werden zu einer nostalgischen Illusion. Lokale Gemeinschaften verändern sich auch infolge wachsender Mobilität und Zuwanderung. Der rasante Wandel stellt unser festgefügtes Wissen vor Herausforderungen; alte Gewissheiten werden infrage gestellt oder für veraltet erklärt. Inklusion und Exklusion werden zu wichtigen Themen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt bedrohen. In einer traditionellen Gesellschaft, in der Wohlstand auf Grundeigentum oder dem Besitz industrieller Produktionsmittel beruht, werden die Armen als Arbeitskräfte gebraucht. Die moderne Wissensgesellschaft hingegen hat kaum Verwendung für Menschen ohne Ausbildung, die daher Gefahr laufen, ausgeschlossen zu werden. Ein Rückgang der aktiven Partizipation oder eine konsumorientierte Haltung zur Demokratie kann die demokratische Entwicklung gefährden. Diese Herausforderungen der heutigen Gesellschaft verlangen nach Bildungsinitiativen, die den Menschen helfen, mit dem Wandel zurechtzukommen, und sie in die Lage versetzen, dem Wandel ins Auge zu sehen sowie dem Anderen ins Auge zu sehen, ohne dabei allzu sehr in Abwehrstellung zu gehen. Bruner schrieb 1986:

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

Bruner betont die Bedeutungsaushandlung und die Entwicklung kultureller Werkzeuge,¹⁴⁶ die es uns ermöglichen, in einer sich wandelnden Welt zu leben, und zwar nicht als passive oder ohnmächtige Opfer, sondern als am fortwährenden Prozess der Neuerschaffung, Neuinterpretation und Neuverhandlung von Kultur aktiv Beteiligte.

Ein finnischer Gewerkschafter aus dem Projekt zu bürgerschaftlichen Kompetenzen brachte seine aktuelle Sorge zum Ausdruck:

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

Interviewerin: Wovor genau haben Sie denn Angst?¹⁴⁷

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

146 Das Konzept der kulturellen Werkzeuge ist von Vygotsky inspiriert.

147 Die Nachfrage zeigt, dass die finnische Interviewerin in diesem Fall entgegen der Anweisungen am Ende des Interviews in eine Gesprächssituation mit dem Befragten geraten ist.

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

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

Der Europarat begegnete den bildungsbezogenen Herausforderungen im Hinblick auf die demokratische Staatsbürgerschaft dadurch, dass er zwischen 1997 und 2000 das Projekt „Education for democratic citizenship“ (EDC) ins Leben rief. In einem der Projektberichte¹⁴⁸ heißt es: „Democracy is at the same time a *value* and a *method of governing*.“ Die Demokratie als Wert, als nie abgeschlossenes Projekt, und die gesellschaftliche Wirklichkeit stehen in einem ständigen Spannungsverhältnis.

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

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

148 Council of Europe (2000): Education for Democratic Citizenship: A lifelong learning perspective

In der Budapest-Erklärung (Council of Europe 1999) einigten sich die Minister auf einer Konferenz während des EDC-Projekts auf folgende Vision. Demokratische Staatsbürgerschaft:

- constitutes a lifelong learning experience and a participative process developed in various contexts;
- equips men and women to play an active part in public life and to shape in a responsible way their own destiny and that of their society;
- aims to instill a culture of human rights which will ensure full respect for those rights and understanding of responsibilities that flow from them;
- prepares people to live in a multicultural society and to deal with difference knowledgeably, sensibly, tolerantly, and morally;
- strengthens social cohesion, mutual understanding, and solidarity;
- must be inclusive of all age groups and sectors of society.

Leider ist es nur allzu einfach, auf die Kluft zwischen der Vision von 1999 und der aktuellen Realität zu verweisen. Als Teil einer breiten Palette von politischen und gesellschaftlichen Faktoren beschäftigt sich die Erklärung auch mit der Frage des Lernens. Hier ein Zitat von Liam Carey aus dem bereits erwähnten Bericht:

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

Die Frage nach den staatsbürgerlichen Kompetenzen bringt uns der Frage des „Wie“ ein wenig näher. Dennoch glaube ich, dass die in der Budapester Erklärung verdichtete Vision von zentraler Bedeutung ist, weil wir einen normativen Kode benötigen, um zu lernen, wie wir zusammenleben können.

12.2 Kompetenzen für aktive Staatsbürgerschaft

Das Forschungsprojekt konzentrierte sich auf die folgenden Fragen: Was bedeutet und beinhaltet aktive Staatsbürgerschaft? Welche Kompetenzen sind daran beteiligt? Wo und wie lernen wir, aktive Staatsbürger zu sein? Mit welchen Einstellungen und Werten identifizieren sich die Erzähler? Welchen sozialen Gemeinschaften fühlen sich die Erzähler zugehörig und mit welchen identifizieren sie sich? Eine vergleichende Analyse der Lebenserzählungen aus den vier teilnehmenden Ländern ermöglichte es uns, das Konzept der aktiven Staatsbürgerschaft in einem europäischen Kontext zu untersuchen, Ähnlichkeiten und Unterschiede¹⁴⁹ festzustellen sowie die verschiedenen Perspektiven und lokalen Vorverständnisse zu beleuchten.

¹⁴⁹ Die Unterschiede zwischen den Ländern sind hochinteressant, jedoch nicht Thema dieser Publikation (vgl. Horsdal 2000a).

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

Selbsta Ausdruck

Wer sich nicht selbst ausdrücken kann, kann sich auch nicht aktiv beteiligen. Ohne die Fähigkeit zum Selbsta Ausdruck sind wir als Individuen gezwungen, passiv und ohne Widerworte die Interpretationen, Bedeutungen und Handlungen anderer zu akzeptieren; manchmal werden wir dadurch sogar in Isolation und Einsamkeit getrieben. Eine Stimme kann aus unterschiedlichen Gründen – interne und externe – zum Schweigen gebracht werden. Die Beherrschung einer gemeinsamen Symbolsprache (besser noch mehrerer) ist eine Voraussetzung für den Selbsta Ausdruck. Gleiches gilt für das Vorhandensein eines kulturellen Raumes, in dem die Stimme gehört und in dem auf sie geantwortet werden kann. Viele Menschen verfügen nur über wenige Plattformen zum Selbsta Ausdruck; sie wissen nicht, wie sie kommunizieren sollen, trauen sich nicht oder dürfen es in einer Vielzahl der Fälle auch gar nicht. Eingeschränkte Kontexte zum Selbsta Ausdruck begrenzen natürlich auch die Möglichkeiten der Partizipation.

Zugehörigkeit

Wir ergreifen lieber in Situationen und Kontexten das Wort, in denen wir uns sicher und souverän fühlen. Solche stärkenden Gefühle erwachsen aus dem Gefühl der Zugehörigkeit, Akzeptanz und Bindung. Zahlreiche Gemeinschaften zeichnen sich jedoch durch besondere kanonische Regeln und Codes aus. „Die andere Sache ist, dass die Leute Angst haben, in eine Schublade gesteckt zu werden. Die Leute sind sich genau darüber bewusst, wie andere über sie urteilen oder was andere über sie denken“ (ungarischer Mann, geb. 1956). In einer solchen Gemeinschaft kann der Selbsta Ausdruck sogar als Code-Verletzung betrachtet werden und das Gefühl der Akzeptanz bedrohen. Die Furcht vom dem Ausschluss aus einer Gemeinschaft kann verheerend sein. Wir alle sehnen uns danach, dazuzugehören. Passive Resignation, Anpassung und mehr oder weniger selbst herbeigeführte Unterwerfung können immer noch besser sein als Exklusion und Isolation. Eine soziale Verankerung ist wichtig. Ein Ausschluss kann persönliche Frustration und destruktives Verhalten zur Folge haben.

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

Aufmerksamkeit und Sensibilität für unterschiedliche Codes

Die Dynamik, Flexibilität und Mobilität der heutigen Gesellschaft erweitert die Frage der Zugehörigkeit um neue Dimensionen. Die Pfade unseres Lebens beschreiben Verlaufswege zwischen vielen verschiedenen Gemeinschaften mit unterschiedlichen kulturellen Normen und Codes sowie mehr oder weniger kanonischen Vorverständnissen. In jedem Kontext betreten wir eine Szene, die bereits in vollem Gange ist. Bevor wir uns an der Handlung beteiligen können, müssen wir herausfinden, worum es bei diesem Spiel geht und wie es gespielt wird. Dafür brauchen wir Aufmerksamkeit und Sensibilität für unterschiedliche Codes. Diese beiden Eigenschaften verringern die exponierte Stellung und Verwundbarkeit in einer stark von Beschränkung und Abhängigkeit gekennzeichneten Handlungssphäre und helfen beim Herstellen neuer Bindungen durch Partizipation. Außerdem verändert Aufmerksamkeit den Selbstaussdruck. Dominante und durchsetzungsstarke Personen, denen die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und zum Zuhören fehlt, verwehren durch ihren eigenen ungeduldigen Selbstaussdruck anderen Menschen die Möglichkeit einer Stimme und einer Reaktion.

Bedeutungsaushandlung

Den Mut aufzubringen, sich vor eine Versammlung oder ein Publikum zu stellen und Erfahrungen, Meinungen, Anregungen oder Kritik vorzutragen, ist eine Sache; eine andere Sache ist es, von anderen dazu ermuntert zu werden, selbiges zu tun, und in der Lage zu sein, auf die Stimmen anderer zu reagieren und von ihnen zu lernen. Es erfordert auch Mut zuzugeben: „O.k., ich war nicht derjenige, der die größte Ahnung von dieser Sache hatte, aber jetzt weiß ich mehr“ (dänischer Mann, geb. 1972). Das vorsichtig tastende Streben nach Verständnis ist als niemals endender Prozess Teil der *conditio humana* und in einer Demokratie unverzichtbar. Ohne die Fähigkeit des Aushandelns bleibt den Menschen nichts anderes übrig, als „zu wiederholen und fortzusetzen, was ihnen gezeigt wurde“ (französische Frau, geb. 1968), oder vielleicht sogar das Risiko des Bedeutungsverlusts einzugehen. Die Kompetenz zur Bedeutungsaushandlung ist äußerst wichtig im Hinblick auf das Konfliktmanagement und macht einen wesentlichen Teil des Lernens aus. Zur Bedeutungsaushandlung gehört ein Stimmenpluralismus: „Mir ist es wichtig, eine gewisse Vielfalt an Stimmen zu bewahren; Stimmen, die sich gegen die Gleichschaltung der Gedanken im kulturellen und politischen Kontext behaupten“ (französische Frau, geb. 1966). Und zum Aushandeln gehört die Anerkennung unterschiedlicher Sichtweisen. Durch die Pluralität der Perspektiven im Kontext gelebter Diversität kann neues Verständnis entstehen.

Identität

Beim Prozess der Sinnbildung kommt es entscheidend darauf an, die Verlaufsbahnen innerhalb der verschiedenen Kontexte des heutigen Lebens sowie die Neuverhandlung und Neuinterpretation von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu berücksichtigen. In kritischen Lebenssituationen intensiviert sich die Identitätsarbeit. Ohne Sinn und Orientierung verliert das fragmentierte Selbst den Boden unter den Füßen.

Wir können nicht wissen, wo wir hingehen sollen, wenn wir nicht wissen, wo wir sind. Und wir können nicht wissen, wo wir sind, wenn wir nicht wissen, wie wir dorthin gekommen sind. Eine sehr kurzfristige Sicht auf das Leben oder eine fragmentierte Identität stellen ein schwerwiegendes Hindernis für eine Einflussnahme im Laufe des Lebens dar. Aus diesem Grund muss das Thema Identität Teil einer zukünftigen Bildungsagenda sein, damit Schüler und Studierende jeweils für sich selbst die Frage beantworten können: „Wie lerne ich, ich zu sein?“ Sowohl individuelle wie auch kollektive Elemente der Identität werden durch Erzählungen und Praxiserfahrungen konstruiert. Einige der Interviews zeigen, dass, um sich mit irgendeiner Gemeinschaft im weitesten Sinne identifizieren zu können, die Frage: „Hat das irgendetwas mit mir zu tun?“ positiv beantwortet werden muss. Das Gefühl, für andere Menschen von Nutzen zu sein und etwas tun zu können, unterstützt die positive Identifikation mit der Gemeinschaft. Die narrativen Interviews zeugen von einer großen Bandbreite kultureller Identitäten, von der eigenen Familie bis hin zur großen Familie der Menschheit. Die Beschränkungen der kulturellen Identitäten sind ebenfalls sehr breit gestreut. Was die Frage einer europäischen Identität betrifft, finden sich im Datenmaterial unterschiedliche Ansichten.

Externalisierung

Aktive Partizipation muss über Dialog und Verhandlung schließlich zur Sphäre des Handelns führen. „Die schönen Ideen in unseren Köpfen“ müssen mit der sozialen Welt konfrontiert und von anderen Stimmen hinterfragt werden; „die schönen Diskurse“ in unseren Gemeinschaften müssen in die Praxis überführt werden. Dieser Übergang spielt für die aktive Staatsbürgerschaft eine zentrale Rolle. Dinge zu planen, zu organisieren und schließlich auch zu tun, sind wichtige Kompetenzen. Hierbei kommt es auf Kreativität an. In der französischen Stichprobe erwähnen mehrere Befragte ihre Bereitschaft, etwas bis zum Ende durchzuziehen, auf ihrem Anliegen zu beharren und nicht auf halber Strecke aufzugeben, wenn Schwierigkeiten oder andere Interessen auftauchen. Dauerhaftes Engagement kann ein Problem darstellen, sowohl im Falle von Enttäuschungen angesichts langsamer Fortschritte und anderer Hindernisse, aber auch aufgrund eines Mangels an Durchhaltevermögen im Leben junger, ungeduldiger und höchst mobiler Menschen. Selbst kleinste Erfolgserlebnisse sind extrem wichtig und geben dem Gefühl, dass Engagement eben doch „etwas bringt“, neuen Auftrieb. Auf diese Weise vollzieht sich die Verwandlung vom konsumierenden Mitglied der Gesellschaft zum aktiv partizipierenden Mitglied.

Wissen

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

Vermittlung und Verbreitung der oben genannten Wissensinhalte nicht unterschätzt werden. Es ist wichtig zu wissen, wie Demokratie funktioniert. Das Wissen über die demokratischen Institutionen und die politische und soziale Geschichte genießt jedoch nicht so hohen Stellenwert wie es sollte. Menschen, die das Gefühl haben, nicht ausreichend über diese Dinge informiert zu sein, beteiligen sich auch nicht, und die Politik bleibt eine fremde, nur den „Experten“ vorbehaltene Veranstaltung. Wissen ist auch ein unverzichtbares Element bei der Erweiterung des eigenen Horizonts. Kulturelles Unwissen beeinträchtigt die Beziehung zum Anderen auf negative Weise. Ignoranz stärkt die beherrschende Stellung von Autoritäten in der Politik und in den Medien.

Empowerment

Die Entwicklung der genannten Kompetenzen erleichtert die demokratische Partizipation erheblich und führt bei dem bewussten Versuch, positive Veränderungen zu bewirken, leichter zu Erfolgserlebnissen. Aus den Interviews wurde deutlich, wie dadurch die Fähigkeit zu selbstverantwortlichem und selbstbestimmtem Handeln gestärkt wird (Empowerment). Stellen wir uns eine Person vor, die sich nicht ausdrücken kann, die sich von den sie umgebenden Gemeinschaften ausgeschlossen fühlt, die nicht sozial verankert ist, sich anderen Personen nicht aufmerksam zuwendet, die die verschiedenen Codes nicht versteht, nicht verhandeln kann und oft keinen Sinn in den Sachen sieht, die verschlossen und engstirnig ist und eine fragile Identität besitzt. Eine solche Person ist machtlos – außer vielleicht über den Weg der Gewalt und Zerstörung. Eine machtlose Person hat ein erhöhtes Risiko, von sozialer Exklusion betroffen zu sein, und je größer die Anzahl machtloser Personen, desto größer die Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Wir alle haben im Leben bereits mehrfach die Erfahrung der Niederlage, der Enttäuschung und des Scheiterns gemacht, aber diese Erfahrungen müssen nicht den Rest unseres Lebens bestimmen, solange auch Erfolge erreicht, gefördert und gewürdigt werden. Empowerment durch erfolgreiche Partizipation ist ein zentrales Merkmal aktiver Staatsbürgerschaft.

„Zuallererst habe ich gelernt, wie man helfen kann. Das hat mich auch für mein Studium motiviert. Es hat mich dazu motiviert, auch in anderen Lebensbereichen erfolgreich zu sein. Stärker zu sein“ (französischer Mann, geb. 1979).

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

sind, dass ich durch mein ehrenamtliches Engagement das Vertrauen anderer Menschen gewinnen konnte und schließlich auch Vertrauen in mich selbst hatte, und das ist extrem wichtig, besonders wenn man an meine Kindheit in Madagaskar denkt und den Weg, den ich seitdem gegangen bin (französische Frau, geb. 1956).

Werte und Einstellungen

Die meisten Befragten schwanken zwischen Pessimismus und Optimismus. Der Optimismus nimmt zu, wenn die Befragten positive Erfahrungen gemacht haben, wenn sie anderen helfen oder das Ergebnis ihrer Beiträge und Bemühungen sehen konnten. Aktives Engagement ist „viel befriedigender als Geld“. „Es hat mir alles gegeben“, wie eine Erzählerin es ausdrückte. Gemeinsam mit anderen etwas zu erschaffen, das das menschliche Dasein auf die eine oder andere Weise fördert oder verbessert, verleiht dem Leben Bedeutung. Nützlich, hilfreich und kreativ zu sein erfüllt das Leben der Menschen mit Sinn. Umwelt- und Naturschutz spielen dabei eine wichtige Rolle. Die Verantwortung für unsere Zukunft in globaler Hinsicht kommt auf unterschiedliche Weise in vielen Interviews zum Ausdruck. Materialismus und die Macht des Geldes werden in einigen Interviews kritisiert, genau wie die Standardisierung in einer von Kommerz bestimmten Kultur. Diversität wird als positiver Wert herausgehoben.

Die Visionen eines guten Lebens weisen in Richtung einer kohärenten Authentizität in den verschiedenen Interaktionssphären und über sie hinweg, sowie in Richtung der Möglichkeit, als ganzheitlicher Mensch zu agieren, und zwar möglichst in allen Bereichen und Kontexten des alltäglichen Lebens. Erfolge im Berufsleben reichen nicht aus, und lebenslanges Lernen ist nicht identisch mit beruflicher Weiterbildung. Die menschlichen Ressourcen sollten möglichst in der gesamten Lebenssituation zum Einsatz kommen: im Familienleben, in der ehrenamtlichen Tätigkeit (ob auf lokaler Ebene oder in größeren Kontexten) sowie im Berufsleben. Kontinuierliches Lernen und die Teilnahme an Weiterbildung sollten die persönliche Entfaltung des ganzen Menschen zum Ziel haben, um zukünftiges Engagement zu fördern. Die im Rahmen des Forschungsprojekts befragten Menschen möchten als ganzheitliche Individuen gesehen werden; es ärgert sie, lediglich als Konsumenten, Kunden, Klienten oder Angestellte betrachtet oder auf eine andere einschränkende Kategorie reduziert zu werden.

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

12.3 Demokratie lernen

Das Forschungsprojekt beschäftigte sich auch mit der Frage, wo und wie Menschen lernen, aktive Bürger zu sein. Die Interviews bekräftigten die erste These aus der Budapester Erklärung: „Education for democratic citizenship constitutes a life-long learning experience and a participating process developed in various contexts” (Council of Europe 1999). Zu diesen verschiedenen Kontexten gehören formale, nicht-formale und informelle Kontexte. Viele Kompetenzen werden durch die Praxis aktiver Partizipation selbst erworben. Aber sehr häufig nimmt Partizipation ihren Ausgang in Problemen und Herausforderungen in der unmittelbaren Lebenswelt. Die Situation im Hier und Jetzt erfordert ein Handeln. Junge Menschen werden Eltern und beteiligen sich an der Verbesserung der Situation für Kinder. Auch die Notwendigkeit, an einem neuen Ort neue Verbindungen zu knüpfen, kann Auslöser für eigene Aktivitäten sein. Ärger über Ungerechtigkeit oder das Bedürfnis, in der Vergangenheit empfangene Hilfe zurückzugeben, kann ebenfalls eine Motivation für Engagement darstellen. Sehr häufig wird aktive Partizipation jedoch von älteren Familienmitgliedern „geerbt“ oder entsteht durch den Einfluss von wichtigen Personen im engeren Freundes-, Verwandten- und Bekanntenkreis. Die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen sich für das Gemeinwohl engagieren, ist deutlich höher, wenn sie in einem Umfeld leben oder aufgewachsen sind, in dem aktive Partizipation die natürlichste Sache der Welt ist, im Gegensatz zu anhaltender Passivität, die ein schweres Hindernis für die demokratische Beteiligung darstellt. Aber auch der Zufall spielt eine Rolle. Was einer Person zufällig auf ihrem Lebensweg begegnet, kann unter Umständen einen erheblichen Einfluss auf ihre zukünftigen Entscheidungen haben.

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

Nachdem dieses Forschungsprojekt beendet war, nahm eine dänische Volkshochschule gemeinsam mit Partnern aus fünf europäischen Ländern die Herausforderung an und rief die TEACH-Kurse (Teaching European Active Citizenship) ins Leben, die auf Grundlage der Befunde des erwähnten Forschungsprojekts gestaltet wurden. Die Kurse entwickelten sich mit der Zeit weiter, inspiriert durch die professionelle Erfahrung der Dozenten. Der In-Service-Training-Kurs ist heute Bestandteil des Comeni-

us-Grundtvig-Kursangebots der Europäischen Kommission und wird für Lehrende und Auszubildende aus ganz Europa an verschiedenen Standorten angeboten. Bis jetzt wurden insgesamt 15 Kurse durchgeführt; der letzte fand im Februar 2010 in Mailand statt. Das Ziel des Programms wird in den Kursunterlagen und auf der Website folgendermaßen formuliert:

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

The course addresses such competencies and aptitudes as:

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

Aus den genannten Kompetenzen und Werten wird ersichtlich, wie eng der Kurs inhaltlich an den Ergebnissen des vorangegangenen Forschungsprojekts angelehnt ist. Außerdem zeigt sich eine deutliche Ähnlichkeit zwischen den im Kursprogramm genannten Kompetenzen, den oben aufgeführten Kompetenzen für eine aktive Staatsbürgerschaft und einigen der in Kapitel 7 beschriebenen Elemente narrativer Kompetenz. Im Folgenden möchte ich nun einige Überlegungen zu den Gründen für diese Übereinstimmungen anstellen.

Bei unserer Forschung entdeckten wir die Kompetenzen anhand der Auswertung der Interviews, und wir erfuhren auch etwas über ihren Erwerb. Die meisten Kompetenzen erwuchsen aus der Praxis. Trotz der unvermeidbaren Frustrationen schuf das gemeinsame aktive Engagement für eine positive Entwicklung der nahen Zukunft neue Bindungen, lokale Verankerung, Sinnhaftigkeit und Kohärenz; zugleich führte es bei den Beteiligten zu einer Verbesserung ihres Wissens und ihrer Fertigkeiten. Aber auch die nicht-formale Bildung war von Bedeutung, nicht zuletzt als Kontext, um neue Leute kennenzulernen und etwas gemeinsam auf die Beine zu stellen. Diese Befunde bekräftigen die Ergebnisse früherer Arbeiten aus der Biografieforschung im Hinblick auf die Bedeutung einer komplexen und polykontextuellen Identitätsbildung. Es scheint, dass Qualität und Bandbreite des biografischen Lernens¹⁵¹ für

151 Vgl. Kapitel 9. Der Begriff „biografisches Lernen“ bezieht sich auf die erzählte Erfahrung von Lern-

die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten, wie sie oben aufgeführt sind, immens wichtig sind.

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

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

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

Angesichts dieser doppelten Herausforderung für die heutige Gesellschaft wird deutlicher, warum die Affinität zwischen narrativer Kompetenzentwicklung und aktiver demokratischer Beteiligung so wichtig ist. Erzählungen ermöglichen stellvertretenden Zugang zu anderen und zu unterschiedlichen Lebensverläufen. Sie können Verständnis und Bindungen vermitteln, und narrative Kompetenz hilft uns, Sinnzusammenhänge herzustellen, Erfahrungen zu integrieren, Bedeutungen auszuhandeln und in einer diversifizierten Welt ein gewisses Maß an Kohärenz zu schaffen, dabei jedoch gegenüber dominanten und ausschließenden Geschichten weiterhin eine kritisch-reflektierte Haltung einzunehmen. Dennoch gilt es, noch einmal die Bedeutung der narrativen Umgebung für die Ausübung narrativer Praktiken zu betonen (vgl. Kap. 3).

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

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

Eine entscheidende Frage, sowohl im Hinblick auf den Einzelnen wie auf die Gesellschaft, lautet: Wie viel kannst du (um-)fassen? Wie weit und weiträumig kannst du sein, ohne den Zusammenhang zu verlieren? Der Zusammenhang einer Gesellschaft hängt von aktiven Bürgern ab. Politische Bildung und demokratische Erziehung müssen daher in hohem Maße darauf ausgelegt sein, die Lebenswelt der Einzelnen zu erweitern und ihre Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung zu stärken. Narrative Kompetenz spielt dabei eine wichtige Rolle, nicht zuletzt im Hinblick auf die Frage des Andersseins, die im Zitat oben betont wurde. Die Vision der Budapester Erklärung, dass die staatsbürgerliche Bildung Menschen darauf vorbereiten soll, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben und mit Unterschieden auf wissende, sensible, tolerante und moralische Weise umzugehen, erscheint heute weit entfernt von der Aussage im Interview: „Es sind doch die Unterschiede, die in dieser Welt für Probleme sorgen; genauer gesagt das Unwissen über den Anderen, der unterschiedlich ist“ – ein Problem, das auch Ricoeur festgestellt hat.

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

Dass unsere Fähigkeit, auch kleinste Unterschiede und Variationen an einem Objekt zu erkennen, zunimmt, je länger und besser wir das betreffende Objekt kennen, ist ein wohlbekanntes Phänomen. Wenn ich mir ein Feld anschau, stelle ich vielleicht fest, dass dort Getreide wächst. Wenn ich etwas mehr darüber weiß, erkenne ich vielleicht, um welche Art von Getreide es sich handelt, z.B. Gerste. Mit noch mehr Wissen kann ich sogar sagen, ob es Winter- oder Sommergerste ist, und wie gut das Wachstum verläuft. Wir haben kein Problem damit, Unterschiede zwischen Menschen zu erkennen, die wie wir selbst aussehen; anders verhält es sich mit Menschen aus anderen Teilen der Welt. Unwissenheit kann dazu führen, dass wir geneigt sind, die fremde Person anzusehen, ohne ihre einzigartige Individualität zu berücksichtigen. Hören wir jedoch den Lebenserzählungen fremder Anderer zu, so können wir eine Menge lernen; die Erzählungen können einen Weg darstellen, die Unwissenheit über den Anderen zu bekämpfen und unser Wissen zu bereichern, was wiederum die Wertschätzung gesellschaftlicher Diversität erleichtert. Den Erzählungen anderer Menschen zuzuhören, könnte in weitaus größerem Umfang möglich sein, als nur in der transnationalen und interkulturellen politischen Bildung, an denen nur wenige das Glück haben, teilnehmen zu können.

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

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

13 Bildungsperspektiven und Abschlussbemerkungen

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

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

Sie weisen darauf hin, dass die Kultur, in der wir eingebettet sind, emotionales, soziales und moralisches Feedback zu unseren Handlungen gibt, das uns dabei unterstützt, mit der Umgebung zurechtzukommen und auf angemessene Weise auf sie zu reagieren. Unsere von sozialen und moralischen Verhaltensregeln geprägte Erfahrung von Freude und Schmerz hilft uns, in einer ambivalenten Welt zu überleben. Emotionale und soziale Funktionstüchtigkeit ist extrem wichtig, um in komplexen Situationen auf differenzierte Weise reagieren zu können.¹⁵² Immordino-Yang und Damásio schreiben weiter: „[T]he aspects of cognition that are recruited most heavily in education, including learning, attention, memory, decision making, motivation, and social functioning, are both profoundly affected by emotion and in fact subsumed within the processes of emotion“ (ebd., S. 7).

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

Anzuerkennen, dass emotionales und soziales Feedback (auch) kulturell geprägt ist, führt allerdings in der heutigen Gesellschaft zu einem zusätzlichen Problem. Da viele Menschen einen Zusammenprall der Kulturen¹⁵³ erleben, erhalten sie auch widersprüchliches Feedback aus den verschiedenen *communities of practice*, an denen sie im Laufe ihres Lebens teilnehmen. Dies stellt eine weitere Herausforderung für

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

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

die Bildung dar. Manche Schüler reagieren voller Überraschung und Erstaunen auf das Feedback, das sie in neuen Lernumgebungen erhalten, wenn dieses Feedback sich stark von dem unterscheidet, was sie gewohnt sind. Manche Schüler sind vielleicht verwirrt oder verängstigt oder empfinden zumindest ambivalente Gefühle bezüglich des Unterschieds zwischen den erwarteten und erlebten Reaktionen. Der starke Einfluss des frühen und (möglicherweise) impliziten Lernens kann das Problem noch verschärfen. Viele Schüler – und Menschen im Allgemeinen – sehen sich neben der intensiven Erfahrung von Freude und Schmerz auch mit der Herausforderung moralischer und kultureller Aushandlungsprozesse konfrontiert.

Der Grundgedanke hinter der formalen Bildung ist die zukünftige Rekontextualisierung des Gelernten. Wir sollten in der Lage sein, unser Wissen und unsere Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen. Dies gilt nicht nur für die formale Bildung, sondern auch für die Lernerträge aus der nicht-formalen und informellen Bildung, die hoffentlich ebenfalls auf neue, passende Situationen übertragbar sein sollten. Aber wie sollen wir mit den Emotionen umgehen, die eventuell mit unerwartetem oder widersprüchlichem kulturellem Feedback einhergehen? Eine Gegenmaßnahme gegen übertragene negative oder angsteinflößende Elemente könnte darin bestehen, die verschiedenen *communities of practice* scharf zu trennen: Dies kannst du nur hier tun, aber nicht dort, und umgekehrt. Andererseits könnte eine solche Reaktion auch den möglichen Lerntransfer vermindern.

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

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

Ein von Sandra Johnson und Kathleen Taylor (2006) herausgegebener Band mit dem Titel *New directions for adult and continuing education* beschäftigt sich mit *The*

neuroscience of learning. In diesem Band verweist Perry in einem Kapitel zum Thema Furcht und Lernen auf den menschlichen Drang, Neues zu erkunden. Er schreibt:

Optimal learning depends on this process – a cycle of curiosity, exploration, discovery, practice, and mastery – which leads to pleasure, satisfaction, and the confidence to once again set out and explore. With each success comes more willingness to explore, discover, and learn. The more the learner experiences this cycle of discovery, the more he or she can create a lifelong excitement for, and love of, learning (2006, S. 26).

Im Anschluss erläutert er, wie Angst und Furcht die Neugierde zunichtemachen und das Lernen behindern können. Negative Erfahrungen prägen sich tief ein und verringern die menschliche Erkundungsfreude. Der Fokus auf der Lernumgebung ist ein wichtiger Aspekt der sozialen und emotionalen Einflüsse auf Lernprozesse und die kognitive Entwicklung. In einem anderen Kapitel diskutieren Cozolino und Sprokay (2006) im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung, wie ein Lernumfeld, das die Gehirnentwicklung fördert, idealerweise gestaltet werden müsste. Sie betonen die enge Verbindung zwischen den Lerninhalten und den interpersonalen Beziehungen in der Lernsituation. Viele Erwachsene haben negative Erinnerungen an die Schule, Erinnerungen an schlechte Leistungen oder negative Beziehungen mit ihren Lehrern oder Klassenkameraden. Die Autoren weisen darauf hin, dass negative Erinnerungen zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden können, weil sie den Stress erhöhen, was sich wiederum auf die Gehirnplastizität auswirkt. Den Ort des Lernens als einen sicheren Ort zu erleben ist ohne Zweifel von enormer Bedeutung, wenn wir uns auf unbekanntes Terrain begeben, ängstlich vielleicht, weil wir in Bildungskontexten schon einmal negative Erfahrungen gemacht haben. Cozolino and Sprokay betonen die Rolle der Lehrperson und ihre Bedeutung bei der Gestaltung einer emotional stabilisierenden, Sicherheit vermittelnden Lernumgebung. Die Erinnerung an Angstgefühle in Bezug auf einen ehemaligen Lehrer oder die Lernsituation kann offenkundig eine allgemeine Lernangst und eine Lernunfähigkeit erzeugen (vgl. auch Taylor 2006; Caine/Caine 2006).

Eine gute Lernumgebung zeichnet sich nicht nur durch das aus, was gesagt wird. Die nonverbale Kommunikation sowie die „phatische“ Dimension und ihre Vitalität spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. In Bildungskontexten ist die Beziehung zu den anderen Schülern oder Studierenden jedoch manchmal genauso wichtig für das Erleben einer Lernumgebung. Geschichten über Mobbing und Belästigung in der Schule oder in anderen formalen oder nicht-formalen Lernkontexten nehmen in manchen narrativen Interviews beträchtlichen Raum ein, und die Auswirkungen solcher Erfahrungen auf die Zukunft sind erheblich. Eine optimale Lernumgebung steht und fällt mit guten Lehrenden, die gute Beziehungen zu ihren Schülern haben, und mit den Beziehungen der Schüler untereinander. Darüber hinaus ist es unerlässlich, dass Lernende das Gefühl haben, Fortschritte zu machen, Ergebnisse zu erzielen und tatsächlich etwas zu lernen. Eine gute Lernumgebung führt zu der Erfahrung,

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

In demselben Band geht Zull (2006) der Frage nach, wie sich das Gehirn physisch verändert, wenn wir lernen. Er führt vier Säulen des Lernens auf: Datensammlung, Reflexion, schöpferische Gestaltung und Erprobung. Und er beklagt, dass das Sammeln von Information manchmal das einzige Ziel in der schulischen Bildung zu sein scheint, obwohl dies bei weitem nicht ausreicht, um zu Verständnis und Können zu kommen. Er betont: „educators cannot give their ideas to adult learners as birthday presents. What we can give is new experiences“ (ebd., S. 8). Ich stimme Zull zu, dass allein das Sammeln von Informationen für den Lernprozess noch nicht ausreicht: Wir müssen die Informationen auch kategorisieren, analysieren, benutzen, symbolisieren und auf andere Weise mit ihnen experimentieren.

Die Informationsaufnahme über die Sinne wird durch emotionale Reaktionen bereichert. Sinneseindrücke können implizit oder explizit mit einer großen Vielfalt an ästhetischen und emotionalen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden, was sich auch auf die Lernprozesse auswirken kann. Es spielt durchaus eine Rolle, ob bestimmte Sinneseindrücke Enthusiasmus, Abscheu oder Gleichgültigkeit hervorrufen. Darüber hinaus bin ich der Auffassung, dass die Weiterentwicklung unserer Sinne und der Art und Weise, wie wir Sinneseindrücke kategorisieren und artikulieren, in der Bildung zu stark vernachlässigt wird. Hierbei geht es darum, die Schüler aufzufordern, in Bezug auf die Sinne die Frage des *Wie* zu beantworten, um neue Assoziationen anzuregen und das Ausdrucksvermögen zu verbessern, zum Beispiel durch den Gebrauch einer Metapher. Wie ist dieses Objekt rot? Wie eine Himbeere, wie ein Lachs oder wie Schamröte? Wie ist diese Bewegung? Wie ein Fasan, wie ein Kleinkind? Wie ist der Klang dieses Lachens? In Verbindung mit der Artikulation von Emotionen verbessern und verfeinern diese Nuancen unsere Sinneseindrücke und ermöglichen uns die Teilnahme an einer differenzierten Form des Geschichtenerzählens.

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

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

Die Autoren fahren fort:

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

In der Erwachsenenbildung schreiben sie dem Erzählen zwei wichtige Rollen zu: Die eine ist die Erzählung des Lernenden, die ich als biografisches Lernen bezeichnet habe, und ihre Auswirkungen auf die zukünftige Teilnahme an weiteren Lernprozessen; die andere betrifft die Tatsache, dass Erzählungen aufgrund ihrer breiten neuronalen Basis eine „belastbarere Matrix für das Gedächtnis“ darstellen. Es ist leichter, sich an eine Geschichte zu erinnern als an eine Liste. Es ist leichter, etwas zu lernen, das Sinn ergibt und bedeutungsvoll ist. Auch Kathleen Taylor betont die Notwendigkeit sinnerfüllter Lernprozesse, insbesondere solcher, die Selbstreflexion und Bedeutungskonstruktion beinhalten, und plädiert für mehr kognitive Komplexität (2006, S. 72).¹⁵⁴

Taylor spricht sich für den Einsatz von Erzählungen, Tagebüchern, Autobiografien und Writing-to-learn-Übungen als mögliche erfahrungsbasierte Lernstrategien in der Erwachsenenbildung aus. Ich stimme ihrem Argument vollkommen zu, dass es wichtig ist, die Erfahrungen und das Vorwissen der erwachsenen Lernenden zum Ausgangspunkt für neue Lernprozesse in der Erwachsenenbildung zu machen, da wir fortwährend an bestehende Netzwerke anknüpfen. Ihre Betonung des Ziels, Selbstreflexion und Bedeutungskonstruktion in den Lernprozess zu integrieren, ist sehr wichtig, und die daran anschließende Entwicklung erfahrungsbasierter Lernstrategien, die verschiedene Formen des Geschichtenerzählens fördern, ist von entscheidender Bedeutung. Dennoch bin ich etwas skeptisch, was den Einsatz mancher autobiografischer Methoden in Bildungskontexten betrifft. Ich denke, dass es eher Sache von Therapeuten als von Pädagogen sein sollte, mit Rekonfigurationen autobiografischer Geschichten zu arbeiten, um eine durch Scheitern und Scham geprägte Lebensgeschichte durch eine stärker von Selbstvertrauen gekennzeichnete narrative Ko-Konstruktion von Identität zu ersetzen.¹⁵⁵ Und ich bin strikt gegen die Praxis, Erwachsene einfach zu bitten, im Unterricht ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Ich kenne Beispiele der Praxis, den Unterricht mit einer Gruppe von Schülern in der Berufsausbildung (Ausbildung von Vorschullehrern an manchen Hochschulen in Dänemark) damit beginnen zu lassen, dass sie sich gegenseitig ihre Lebensgeschichten erzählen. Wie bereits erwähnt handelt es sich bei dem Privileg, der Lebensgeschichte eines anderen Menschen zuhören zu dürfen, um ein Geschenk, das wir empfangen. Un-

154 Auch Clark und Rossiter diskutieren in ihrem Beitrag „Narrative learning in adulthood“ (2008) den Zusammenhang zwischen erfahrungsbasiertem und narrativem Lernen.

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

abhängig davon, ob uns dieses Geschenk in einem Bildungskontext oder in einem Forschungskontext dargebracht wird, sollten wir uns immer überaus bewusst sein, dass ein Geschenk aus freien Stücken überreicht wird und dass jede Form von Druckausübung zu vermeiden ist. Weder sollten sich Schüler bzw. Studierende unter Druck gesetzt fühlen, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, noch sollten in einem Bildungskontext Befragungen oder rhetorische Rechtfertigungen einen Platz haben (vgl. Kap. 7). Zumal es ja noch andere Lernstrategien gibt, die eine erfahrungsbasierte Reflexion und narrative Konstruktionen fördern können.

Einer der Gründe, warum ich überhaupt einige beispielhafte Lebenserzählungen veröffentlicht habe, war die Bereitstellung von Materialien, die in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. Wir wissen, dass Erinnerungen, Erfahrungen und Geschichten oft durch Ähnlichkeiten und Analogien in Geschichten hervorgerufen werden, die wir hören oder lesen. Reflexive Diskussionen und Sinnbildungsprozesse können leicht anhand der Erzählungen anderer Menschen in Gang gebracht werden. Als Ausgangspunkt Lebensgeschichten zu verwenden, die bereits erzählt und mit Zustimmung der Erzähler veröffentlicht wurden, nimmt den Druck von den Kursteilnehmern, ihre eigene Geschichte in einem Kontext zu erzählen, in dem sie sich vielleicht nicht bereit dazu fühlen; andererseits kann die Diskussion der Lebensgeschichten anderer Personen die Kursteilnehmer zu spontanen Erzählungen inspirieren, die sich auf bestimmte Aspekte beschränken, die sie gerne mit der Gruppe teilen.¹⁵⁶ Spontane Erzählungen sollte demgegenüber sehr viel Raum in der Bildung gegeben werden, nicht zuletzt in der Erwachsenenbildung. Wenn es zum Erzählen persönlicher Geschichten kommt, dann liegt es in der Verantwortung des Kursleiters, einen potenziellen Raum (oder einen Übergangsraum) zu schaffen, aus dem die erzählende Person sicher wieder hervortreten kann, und sich offen für verschiedene narrative Praktiken zu zeigen, anstatt kontrollierend einzugreifen, damit „die richtige Geschichte“ auf „die richtige Art und Weise“ erzählt wird. Wie in Kapitel 2 erläutert, machen wir uns sehr verletzlich mit den Geschichten, die wir erzählen.

156 Zugleich ist dieses Material hervorragend für die Diskussion von kulturellen Unterschieden, unterschiedlichen Perspektiven und Lebensstrategien geeignet.

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

Natürlich umfassen Erzählungen weit mehr als nur Lebensgeschichten. In Bildungskontexten habe ich die Kursteilnehmer oft Erzählungen austauschen lassen, die auf ein ganz bestimmtes Thema beschränkt waren. Geschichten über spezielle Lernerfahrungen zum Beispiel sind oft der Ausgangspunkt für viele interessante Diskussionen. Geeignet für einen solchen Austausch sind bedeutende Lerngeschichten aus den verschiedensten Kontexten, ob formal oder nicht-formal, ob negativ oder positiv, solange sie nur zu substanziellen neuen Einsichten oder einem Schritt nach vorne geführt haben.

Auch die Beschäftigung mit höchst theoretischen Themen wie etwa der Epistemologie kann durch den Einsatz von Erzählungen unterstützt werden. Ich habe Kurse für Masterstudierende und Promovenden mit Berufserfahrung organisiert, in denen die Teilnehmenden zum Auftakt eine Geschichte über ihren ehemaligen Arbeitsplatz erzählen sollten, anhand der sich gegensätzliche Handlungen, Ziele, Ideen oder Ideologien in der Berufspraxis veranschaulichen lassen. Diese Geschichte nehmen sie dann zum Ausgangspunkt für ihre theoretischen Überlegungen, um schließlich in der Lage zu sein, mit dem erworbenen Wissen mehr Licht in diese Konflikte am Arbeitsplatz zu bringen. Die enge Affinität zwischen Erfahrung, Praxis, Theorie und Analyse fördert die theoretische Auseinandersetzung und verleiht ihr größere Bedeutung.

Obwohl ich der Auffassung bin, dass die Zusammenarbeit bei der Überarbeitung der Lebenserzählung zum Zweck der Konstruktion einer optimistischeren Biografie nicht in erster Linie die Aufgabe von Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist, liegt es auf der Hand, dass sie früher oder später doch mit Rekonfigurationen zu tun haben werden. In einer sich rasant wandelnden Gesellschaft gehört mehr zum Lebenslangen Lernen als die Akkumulation von Wissen und Fertigkeiten; häufig müssen wir alte Praktiken und vertraute Gewohnheiten wieder verlernen und feste Glaubenssätze oder grundlegende Annahmen revidieren. Im Falle des Verlernens und Neu-Lernens ist es unausweichlich, sich mit einer Rekonfiguration der Erzählungen auseinanderzusetzen, die die Welt erklären und ihr einen Sinn geben. Dazu kann auch eine Rekonfiguration und Re-Interpretation des Selbst und der Existenz gehören.

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

so versuchen, Veränderungen zu verhindern und sich nicht auf Lernprozesse einzulassen. Die reflexive Identitätsarbeit im Spannungsfeld von Kontinuität und Wandel, mit ihrem Fokus auf dem Werden in neuen Begegnungen, bedeutet für manche Menschen eine schwierige Herausforderung, wie wir am Beispiel des Finnen im vorherigen Kapitel sehen konnten, der keinen Platz mehr fand, wo er in Ruhe seinen Kuchen genießen konnte. In manchen Fällen wohnt dem Akt der Rekonfiguration ein Element der Zerstörung und des Chaos inne.¹⁵⁷ Die Erfahrungen des Lernenden, nicht zuletzt im Hinblick auf ihre emotionale und kulturelle Wirkung, haben einen entscheidenden Einfluss auf seine Bereitschaft zu lernen oder seinen Widerstand gegen Lernprozesse und Veränderungen. Das implizite Gedächtnis, alte Gewohnheiten und implizite Modelle der Welt (vgl. Kap. 5) erschweren den Prozess des Verlernens und Neu-Lernens. Um Bedeutungen bei der Überarbeitung unseres Verständnisses neu aushandeln zu können, müssen wir unser implizites Wissen explizit machen. Geschichten zu erzählen ist in dieser Hinsicht das beste kulturelle Werkzeug, das wir haben.

Einige der oben erwähnten Lernstrategien zur Verbesserung der narrativen Kompetenz können nützlich sein, um die Aktivität der Sinnbildung zu unterstützen und die Angst vor Chaos und Veränderung zu überwinden. Außerdem gelingt es vielleicht, eine Erfahrung sinnerfüllter Lernprozesse und Veränderungen in der Lernbiografie der betreffenden Person zu finden, die als Ausgangspunkt dienen kann. Egal wie furchtbar unsere Erinnerungen an die Schulzeit und andere Bildungsstationen auch sein mögen – normalerweise gibt es im Leben jedes Menschen auch Erfolgserlebnisse. Dafür liefern die Lebenserinnerungen zahlreiche Beispiele. Und viele Menschen, die zunächst Angst hatten, sich in einen neuen Bildungskontext hineinzubegeben, haben nach einem Erfolgserlebnis ihre Meinung geändert. Wurde eine Person Teil einer guten Lernumgebung (oft nicht-formaler oder informeller Natur), die auf ein Lernziel ausgerichtet war, das zugleich in der aktuellen Lebenssituation dieser Person einen Sinn ergab, spontan ihr Interesse weckte und eine realistische Aussicht auf die erfolgreiche Beherrschung der Lerninhalte bot, dann öffnete dieses Erfolgserlebnis häufig die Türen für weitere Lernprozesse. Solche Lernerfahrungen ermöglichen es Menschen, ihr Selbstbild als „Dummchen“ und Versager zu revidieren und den Mut zu fassen, sich neuen Herausforderungen zu stellen.

Diese Erkenntnisse aus der Biografieforschung verweisen allerdings auf einen weiteren wichtigen Punkt neben der Frage der Lernumgebung, nämlich die Frage des Zugangs zu Bildung. Wenn eine Person mit einer weniger erfolgreichen Geschichte biografischen Lernens dieses Problem überwinden und den Mut aufbringen soll, sich am Lebenslangen Lernen zu beteiligen, dann muss auch ein breites Spektrum an nicht-formalen Bildungsangeboten vorhanden sein. Perrys oben zitierte Beschreibung des optimalen Lernprozesses als einem Kreislauf aus Neugier, Erkundung, Praxis und Beherrschung, der zu Freude, Befriedigung und Selbstvertrauen führt, kann auf jedem Gebiet stattfinden. Je breiter der Zugang und das Angebot an Bildungsmöglichkeiten, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass viele Menschen einen Kontext für

157 Aus diesem Grund warnte Gregory Bateson vor der Gefahr des „learning 3“ (Bateson 1973).

optimales Lernen finden und erleben und so ihre Begeisterung und Liebe zum Lernen (wieder-)entdecken. Bei der Gestaltung einer guten Lernumgebung sollten wir zudem daran denken, dass Enthusiasmus, Neugier, Verspieltheit und Engagement oft ansteckend wirken.

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

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

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

Ich beschließe diese Reise, indem ich eine Geschichte erzähle. Vor zehn Jahren war ich auf einer internationalen Konferenz für einen Workshop zum Thema narrative Bindungen und Identität verantwortlich. Unter den Teilnehmenden, die zum Abschluss des Workshops ein Statement abgaben, war auch eine afrikanische Frau. In ihrem Statement findet sich Ricoeurs Umformulierung des Kantschen Diktums *Sapere aude*, „Wage es von dir aus, eine Erzählung zu schaffen“, wieder. Sie sagte:

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

Literatur

- Ainsworth, M. (1969): Object Relations, Dependency and Attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. In: *Child Development*, H. 4, S. 969–1025
- Ainsworth, M. u.a. (1978): *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ
- Albright, D. (1994): *Literary and Psychological Models of the Self*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Alheit, P. u.a. (Hg.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien
- Anderson, B. (1983): *Imagined Communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. London
- Antikainen, A. u.a. (1996): *Living in a Learning Society: Life-histories, identities and education*. London
- Aristoteles (1994): *Poetik*. Griechisch/Deutsch. Stuttgart
- Aukrust, V. (1995): *Fortellinger fra stellerummet. To-åringer I barnehage; en studie av språkbruk – innhold og struktur*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, H. 4
- Auriat, N. (1992): *Autobiographical Memory and Survey Methodology: Furthering the bridge between two disciplines*. In: Conway, M. u.a. (Hg.): a.a.O.
- B**addeley, A. (1988): *But what the Hell is it for?* In: Gruneberg, M./Morris, P./Sykes, R. (Hg.): *Practical Aspects of Memory: Current research and issues*, Bd. 1. New York
- Baddeley, A. (1994): *The Remembered Self and the Enacted Self*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Bakhtin, M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four essays*. Austin
- Bamberg, M. (2004): *Positioning with Davie Hogan: Stories, tellings, and identities*. In: Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.
- Bartlett, F. (1932): *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge
- Bateson, G. (1973): *Steps to an Ecology of Mind*. London
- Bateson, M.C. (1975): *Mother-Infant Exchanges: The epigenesis of conversational interaction*. In: Aronson, D./Rieber, R.W. (Hg.): *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. *Annals of the New York Academy of Sciences*
- Bateson, M.C. (1994): *Peripheral Visions*. New York
- Bauer, P. (1993): *Identifying Subsystems of Autobiographical Memory: Commentary on Nelson*. In: Nelson, C. (Hg.): a.a.O.
- Bauer, P./Dow, G. (1994): *Episodic Memory in 16- and 20-Month-Old Children: Specifics are generalized but not forgotten*. In: *Developmental Psychology*, H. 3, S. 403–417
- Bauer, P./Hertsgaard, L./Wewerka, S. (1995): *Effects of Experience and Reminding on Long-Term Recall in Infancy: Remembering not to forget*. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, S. 260–298
- Bauer, P./Wenner, J./Kroupina, M. (2002): *Making the Past Present: Later verbal accessibility of early memories*. *Journal of Cognition and Development*, H. 1, S. 21–47
- Bauer, P./Wewerka, S. (1995): *One- to Two-Year-Olds' Recall of Events: The more expressed, the more impressed*. *Journal of Experimental Child Psychology*, H. 3, S. 474–496

- Bauman, Z. (1991): *Modernity and Ambivalence*. Oxford
- Bauman, Z. (2003): *Education's Challenges in the Liquid Modern Era*. In: Bron, A./Schemmann, M. (Hg.): a.a.O.
- Baumer, S./Ferholt, B./Lecusay, R. (2005): *Promoting Narrative Competence through Adult-Child Joint Pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld*. In: *Cognitive Development*, H. 4, S. 576–590
- Beattie, M. (2009): *The Quest for Meaning: Narratives of teaching, learning and the arts*. Rotterdam
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1994): *Reflexive Modernization*. Cambridge
- Beike, D./Kleinknecht, E./Wirth-Beaumont, E. (2004): *How Emotional and Nonemotional Memories Define the Self*. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (2004a): *Evolving Conceptions of the Self and Memory*. In: Dies. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): *The Self and Memory*. New York
- Bell, C. (1992): *Memory for an Early School Report*. In: Conway, M. u.a. (Hg.): a.a.O.
- Bergson, H. (1911): *Matter and Memory*. London
- Bergson, H. (1999): *Duration and Simultaneity*. Manchester (erstm. ersch. 1922)
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss, Bd. 1: Attachment*. New York
- Bretherton, I. (1993): *From Dialogue to Internal Working Models: The co-construction of self in relationships*. In: Nelson, C. (Hg.): a.a.O.
- Brewer, W. (1992): *Phenomenal Experience in Laboratory and Autobiographical Memory Tasks*. In: Conway, M. u.a. (Hg.): a.a.O.
- Brockmeier, J. (2002): *Remembering and Forgetting: Narrative as cultural memory*. In: *Culture and Psychology*, H. 1, S. 45–64
- Brockmeier, J./Carbaugh, D. (Hg.) (2001): *Narrative and Identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam
- Brockmeier, J./Harré, T. (1997): *Narrative: Problems and promises of an alternative paradigm*. In: *Research on Language and Social Interaction*, H. 4, S. 263–283
- Bron, A. (2000): *Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden*. In: Szwejkowska-Olsson, E./Bron, M. (Hg.): *Allvarlig debatt och rolig leg. En festskrift tillägnad A, N, Uggla*. Uppsala
- Bron, A./Schemmann, M. (Hg.) (2003): *Knowledge Society, Information Society and Adult Education*. Münster
- Brooks, P. (1984): *Reading for the Plot: Design and intention in narrative*. Cambridge, MA
- Bruner, E. (1986): *Experience and its Expressions*. In: Turner, V./Bruner, E.M. (Hg.): *The Anthropology of Experience*. Illinois
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA
- Bruner, J. (1987): *Life as Narrative*. In: *Social Research*, H. 1, S. 11–32
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, MA
- C**aine, G./Caine, R. (2006): *Meaningful Learning and the Executive Functions of the Brain*. In: Johnson, S./Taylor, K. (Hg.): a.a.O.
- Calhoun, C. (1994): *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford

- Cameron, J./Wilson, A./Ross, M. (2004): Autobiographical Memory and Self-Assessment. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Carr, D. (1986): *Time, Narrative, and History*. Bloomington
- Carr, L. u.a. (2003): Neural Mechanisms of Empathy in Humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, H. 9, S. 5497–5502
- Carrol, R. (2003): At the Border between Chaos and Order: What psychotherapy and neuroscience have in common. In: Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.): a.a.O.
- Carroll, L. (1982): *Alice's Adventures in Wonderland*. London (erstmalig erschienen 1865)
- Chamberlayne, P./Bornat, J./Wengraf, T. (Hg.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London
- Chatman, C. (1978): *Story and Discourse*. Ithaca, NY
- Cicchetti, D./Beeghly, M. (Hg.) (1990): *The Self in Transition: Infancy to childhood*. Chicago
- Clandinin, D.J./Connelly, F.M. (2000): *Narrative Inquiry*. San Francisco, CA
- Clark, M.C./Rossiter, M. (2008): *Narrative Learning in Adulthood*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*. Wiley Periodicals, Inc. Wiley Interscience. URL: www.interscience.wiley.com
- Connelly, F.M./Clandinin, D.J. (1994): Telling Teaching Stories. In: *Teacher Education Quarterly*, H. 1, S. 145–158
- Connelly, F.M./Clandinin D.J. (1999): *Shaping a Professional Identity: Stories of educational practice*. New York
- Conway, M. u.a. (Hg.) (1992): *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory*. Dordrecht
- Conway, M./Pleydell-Pearce, C. (2002): The Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System. In: *Psychological Review*, H. 2, S. 261–288
- Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.) (2003): *Revolutionary Connections: Psychotherapy and neuroscience*. London
- Cortazzi, M./Jin, L. (2006): Asking Questions, Sharing Stories and Identity Construction: Sociocultural issues in narrative research. In: Trahar, S. (Hg.): a.a.O.
- Council of Europe (1999): *The Budapest Declaration*.
- Council of Europe (2000): *Education for Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT.
- Cozolino, L. (2002): *The Neuroscience of Psychotherapy: Building and rebuilding the human brain*. New York
- Cozolino, L. (2006): *The Neuroscience of Human Relationships*. New York
- Cozolino, L./Sprockay, S. (2006): *Neuroscience and Adult Learning*. In: Johnson, S./Taylor, K. (Hg.): a.a.O.
- Czarniawska-Joerges, B. (1995): Narration or Science? Collapsing the division in organization studies. In: *Organization*, H. 1, S. 11–33
- Daiute, C.** (2004): *Creative Uses of Cultural Genres*. In: Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.
- Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.) (2004): *Narrative Analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks, CA
- Damásio, A. (2000): *The Feeling of what Happens: Body, emotion and the making of consciousness*. London

- Damásio, A. (2001): Thinking about Belief: Concluding remarks. In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
- DeHart, G. (1993): Placing Affect and Narrative in Developmental and Cultural Context: Comments on Miller et al. In: Nelson, C. (Hg.): a.a.O.
- Denzin, N. (1989): Interpretive Biography. Newbury Park, CA
- E**agleton, T. (1983): Literary Theory. Oxford
- Ekman, K.G. (1996): Gör mig levande igen (Make me alive again). Stockholm
- Engel, S. (1986): Learning to Reminisce: A developmental study of how young children talk about the past. PhD thesis. City University of New York
- Etherington, K. (2006): Reflexivity: Using our "selves" in narrative research. In: Trahar, S. (Hg.): a.a.O.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- F**arrant, K./Reese, E. (2000): Maternal Style and Children's Participation in Reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. In: Journal of Cognition and Development, H. 2, S. 193–225
- Faulkner, W. (1989): The Sound and the Fury. London (erst. ersch. 1929)
- Feldman, R./Greenbaum, C./Yirmiya, N. (1999): Mother-Infant Affect Synchrony as an Antecedent of the Emergence of Self-Control. In: Developmental Psychology, H. 2, S. 151–160
- Fivush, R. (1993): Emotional Content of Parent-Child Conversations about the Past. In: Nelson, C. (Hg.): a.a.O.
- Fivush, R. (1994): Constructing Narrative, Emotion, and Self in Parent-Child Conversations about the Past. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Fivush, R. (2004): The Silenced Self: Constructing self from memories spoken and unspoken. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Fivush, R./Hudson, J./Lucariello, J. (2002): Katherine Nelson's Theoretical Vision. In: Journal of Cognition and Development, H. 1, S. 1–4
- Fivush, R./Reese, E. (1992): The Social Construction of Autobiographical Memory. In: Conway, M. u.a. (Hg.): a.a.O.
- Fivush, R./Vasudeva, A. (2002): Remembering to Relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. In: Journal of Cognition and Development, H. 1, S. 73–90
- Freeman, M. (2000): When the Story's Over: Narrative foreclosure and the possibility of self-renewal. In: Andrews, M. u.a. (Hg.): Lines of Narrative: Psychosocial perspectives. London
- Freeman, M. (2002): The Burden of Truth: Psychoanalytic poesis and narrative understanding. In: Patterson, W. (Hg.): Strategic Narrative: New perspectives on the power of personal and cultural stories. Lanham, MD
- Freeman, M. (2004): Data are Everywhere: Narrative criticism in the literature of experience. In Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.
- Freeman, M. (2010): Afterword: "Even Amidst" – Rethinking narrative coherence. In: Hyvärinen, M. u.a. (Hg.): a.a.O.
- Freiler, T.J. (2008): Learning through the Body. In: New Directions for Adult and Continuing Education. Wiley Periodicals, Inc. Wiley Interscience. URL: www.interscience.wiley.com

Freud, S. (1983): *Jenseits des Lustprinzips*. Studienausgabe 13. Frankfurt a.M. (erstm. ersch. 1920)

Gadamer, H.G. (1965): *Wahrheit und Methode*. Tübingen

Gallese, V. (2005): *Embodied Simulation: From neurons to phenomenal experience*. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Berlin

Gallese, V. (2007): *Mirror Neurons and the Social Nature of Language: The neural exploitation hypothesis*. In: *Social Neuroscience*, H. 3, S. 317–333

Gallese, V. u.a. (1996): *Action Recognition in the Premotor Cortex*. In: *Brain*, H. 2, S. 593–609

Gallese, V./Lakoff, G. (2005): *The Brain's Concepts: The role of the sensor y-motor system in reason and language*. In: *Cognitive Neuropsychology*, H. 3/4, S. 455–479

Gazzaniga, M./Heatherton, T. (2006): *Psychological Science*. New York

Genette, G. (1980): *Narrative Discourse*. New York (erstm. ersch. 1972)

Gergen, M. (2004): *Once upon a Time: A narratologist's tale*. In: Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.

Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge

Glaser, D. (2003): *Early Experience, Attachment and the Brain*. In: Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.): a.a.O.

Greimas, A. (1966): *Sémantique structurale*. Paris

Gústafsson, J./Ramian, K. (Hg.) (2003): *Livshistorien – en vej til det menneskelige*. Århus

Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.

Hebb, D. (1949): *The Organization of Behaviour: A neuropsychological theory*. New York

Hirst, W. (1994): *The Remembered Self in Amnesics*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.

Hobson, R. (1993): *Through Feeling and Sight to Self and Symbol*. In: Neisser, U. (Hg.) (1993a): a.a.O.

Hof, C./Fischer, M. (2010): *Lifelong Learning as Continuity and Transformation. A qualitative longitudinal study about adults' biographies of learning and teaching*. In: Horsdal, M. (Hg.): a.a.O.

Hoffmann, E. (1989): *Lost in Translation*. Harmondsworth

Holstein, J./Gubrium, J. (2000): *Constructing the Life Course*. New York

Horsdal, M. (1982): *Den lyserøde/lyserøde skæbne*. Odense

Horsdal, M. (1991): *Danmark mit Fædreland*. København

Horsdal, M. (1998): *Halvfemserfortællinger*. København

Horsdal, M. (2011): *Livets fortællinger*. København (erstm. ersch. 1999)

Horsdal, M. (2000a): *Vilje og Vilkår – Identitet, læring og demokrati*. København

Horsdal, M. (2000b): *The Life-Story in Adult Education*. In: *Nordisk Årbok, Adult Education Research in Nordic Countries*. Trondheim

Horsdal, M. (2001a): *Identity, Learning and Democracy*. In: *Journal of World Education*, H. 1, S. 27–33

Horsdal, M. (2001b): *Democratic Citizenship and the Meeting of Cultures*. In: Schemmann, M./Bron Jr., M. (Hg.): *Adult Education and Democratic Citizenship*, Bd. IV. Krakow

Horsdal, M. (2002a): *Active Citizenship and Non-formal Education: Description of competences*. København

Horsdal, M. (2012): *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. DOI 10.3278/14/1119w

- Horsdal, M. (2002b): Affiliation and Participation – Narrative Identity. In: Korsgaard, O./Walters, S./Andersen, R. (Hg.): *Learning for Democratic Citizenship*. København
- Horsdal, M. (2003a): Valorisation of Reflect. In: *Valorisation of the Leonardo da Vinci Products, Final Report*. Toscana
- Horsdal, M. (2003b): Vold som blind passager. Et forsøg med erfaringslæring ved hjælp af fortællinger. In: Gleerup, J./Wiedemann, F. (Hg.): *Pædagogisk forskning og udvikling*. Odense
- Horsdal, M. (2004): Democratic Citizenship and Biographical Learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, H. 7
- Horsdal, M. (2005): Professional Identities and Development in Partnership Learning. In Bron, A. u.a. (Hg.): *“Old” and “New” Worlds of Adult Learning*. Wrocław
- Horsdal, M. (2007a): The Discourses of Lifelong Learning in a Knowledge Economy. In: Rinne, R./Heikkinen, A./Salo, P. (Hg.): *Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic views on lifelong learning*
- Horsdal, M. (2007b): Therapy and Narratives of Self. In: West, L. u.a. (Hg.): a.a.O.
- Horsdal, M. (2008a): At Lære, At Huske, At Være. Gensyn med fortællingen. København
- Horsdal, M. (2008b): Professionsudvikling og partnerskabslæring. In: Schwartz, I. u.a. (Hg.): *Børneperspektiver på Døgninstitutioner*. Odense
- Horsdal, M. (Hg.) (2010): *Communication, Collaboration and Creativity: Researching adult learning*. Odense
- Hudson, J. (2002): “Do you Know what We’re Going to Do this Summer?” Mothers talk to preschool children about future events. In: *Journal of Cognition and Development*, H. 1, S. 49–71
- Huttunen, R./Heikkinen, H./Syrjälä, L. (Hg.) (2002): *Narrative Research: Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylän Yliopisto
- Hýden, L.-C. (2010): Identity, Self, Narrative. In: Hyvärinen, M. u.a. (Hg.): a.a.O.
- Hyman, I. (1999): Creating False Autobiographical Memories: Why people believe their memory errors. In: Winograd, E./Fivush, R./Hirst, W. (Hg.): a.a.O.
- Hyvärinen, M. u.a. (Hg.) (2010): *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam
- Iacobini, M. u.a. (2005): Grasping the Intention of Others with One’s Own Mirror Neuron System. In: *PLoS Biology*, H. 3, S. 79
- Immordino-Yang, M./Damásio, A. (2007): We Feel, therefore We Learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. In: *Mind, Brain, and Education*, H. 1, S. 3–10
- Jakobson, R. (1960): Closing Statement: Linguistics and poetics. In: Sebeok, T. (Hg.): *Style in Language*. Cambridge
- Jefferson, A./Blagov, P. (2004): The Integrative Function of Narrative Processing: Autobiographical memory, self-defining memories, and the life story of identity. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Johnson, M. (1987): *The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago
- Johnson, M. u.a. (2005): The Emergence of the Social Brain Network: Evidence from typical and atypical development. In: *Development and Psychopathology*, H. 3, S. 599–619
- Horsdal, M. (2012): *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. DOI 10.3278/14/1119w

- Johnson, S./Taylor, K. (Hg.) (2006): *The Neuroscience of Adult Learning: New directions for adult and continuing education*. San Francisco, CA
- Jopling, D. (1993): *Cognitive Science, Other Minds, and the Philosophy*. In: Neisser, U. (Hg.) (1993a): a.a.O.
- Jopling, D. (1999): *Five Kinds of Self-Ignorance*. In: Winograd, E./Fivush, R./Hirst, W. (Hg.): a.a.O.
- K**afka, F. (1935): *Der Prozess*. Frankfurt a.M. (erst. ersch. 1925)
- Kerby, A. (1991): *Narrative and the Self*. Indiana
- Kermode, F. (1966): *The Sense of an Ending*. Oxford
- Klein, S. u.a. (2004): *A Theory of Autobiographical Memory: Necessary components and disorders resulting from their loss*. In: *Social Cognitions*, H. 5, S. 460–490
- Kolk, B. van der (2003): *EMDR and the Lessons from Neuroscience Research*. Paper from EMDR conference
- Korsgaard, O. (2000): *Learning and the Changing Concept of Enlightenment: Danish adult education over five centuries*. *International Review of Education*. Dordrecht
- Korsgaard, O. (2004): *Kampen om folket*. København
- Korsgaard, O./Walter, S./Andersen, R. (Hg.) (2002): *Learning for Democratic Citizenship*. København
- Kruger, A./Tomasello, M. (1996): *Cultural Context of Human Development and Education*. In: Olsen, D. (Hg.): *The Handbook of Education and Human Development*. London
- L**abov, W. (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Washington
- Labov, W. (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia
- Labov, W. (1982): *Speech Actions and Reactions in Personal Narrative*. In: Tannen, D. (Hg.): *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1981: Analyzing Discourse: Text and talk*. Washington, DC
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago
- Lakoff, G./Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh*. New York
- Lampinen, J./Beike, D./Behrend, D. (2004): *The Self and Memory: It's about time*. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Lampinen, J./Odegard, T./Leding, J. (2004): *Diachronic Disunity*. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Lash, S./Urry, J. (1993): *Economies of Signs and Space*. London
- László, J. (2008): *The Science of Stories*. London
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Situated peripheral participation*. Cambridge
- LeDoux, J. (2002): *Synaptic Self: How our brains become who we are*. New York
- Lee, C.D. u.a. (2004): *Cultural Modeling as a Frame for Narrative Analysis*. In: Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.
- Lessing, D. (1972): *Children of Violence*. London
- Levinas, E. (1996): *Totality and Infinity*. Pittsburgh (erst. ersch. 1969)
- Lieberman, M. (2000): *Intuition: A social neuroscience approach*. In: *Psychological Bulletin*, H. 1, S. 109–137

- Lightfoot, C. (2004): *Fantastic Self: A study of adolescents' fictional narratives, and aesthetic activity as identity work*. In: Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.
- Lohmann, H./Tomasello, M. (2003): *Language and Social Understanding: Commentary on Nelson et al.* In: *Human Development*, H. 1, S. 45–50
- Loveland, K. (1993): *Autism, Affordances, and the Self*. In: Neisser, U. (Hg.) (1993a): a.a.O.
- Lyotard, J.-F. (1979): *La condition post-moderne*. Paris

- McAdams, D.P.** (1985): *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological inquiries into identity*. New York
- McAdams, D.P. (1996): *Personality, Modernity, and the Storied Self: A contemporary framework for studying persons*. In: *Psychological Inquiry*, H. 4, S. 295–321
- McCabe, A./Peterson, C. (1991): *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ
- McEwan, H. (2004): *Fortællingens funktioner og pædagogisk forskning*. In: Buur Hansen, N./Gleerup, J. (Hg.): *Videnteorier, Professionsuddannelse og Professionsforskning*. Odense
- Maturana, H./Varela, F. (1992): *The Tree of Knowledge: Biological roots of human understanding*. Boston
- Marshall, T. (1994): *Citizenship and Social Class*. In: Turner, B./Hamilton, P. (Hg.): *Citizenship: Critical concepts*. London (erst. ersch. 1950)
- Mey, J. (2000): *When Voices Clash*. Berlin
- Michaels, S. (1991): *The Dismantling of Narrative*. In: McCabe, A./Peterson, C. (Hg.): a.a.O.
- Middleton, D./Brown, S. (2005): *The Social Psychology of Experience*. London
- Middleton, D./Edwards, D. (Hg.) (1990): *Collective Remembering*. London
- Middleton, E./Hewitt, H. (1999): *Remembering as Social Practice: Identity and life story work in transitions and care for people with profound learning disabilities*. In: *Narrative Inquiry*, H. 1, S. 97–122
- Miller, P. (1994): *Narrative Practices: Their role in socialization and self-construction*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Miller, P. u.a. (1993): *Troubles in the Garden and how they Get Resolved: A young child's transformation of his favorite story*. In: Nelson, C. (Hg.): a.a.O.
- Miller, P. u.a. (1990): *Narrative Practices and the Social Construction of Self in Childhood*. In: *American Ethnologist*, H. 2, S. 292–311
- Milner, B./Squire, L./Kandel, E. (1998): *Cognitive Neuroscience and the Study of Memory*. In: *Neuron*, H. 3, S. 445–468
- Mink, L. (1966): *The Autonomy of Historical Understanding*. In: *History and Theory*, H. 1, S. 24–47
- Misztal, B. (2003): *Theories of Social Remembering*. Buckingham, UK
- Mitchell, W. (Hg.) (1980): *On Narrative*. Chicago
- Mørch, S. (Hg.) (2004): *Pædagogiske Praksisfortællinger*. Århus
- Mouritsen, F. (1996): *Legekultur*. Odense
- Nair, R.** (2001): *Narrative Gravity*. New Delhi
- Neimeyer, G./Metzler, A. (1994): *Personal Identity and Autobiographical Recall*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.

- Neisser, U. (Hg.) (1993a): *The Perceived Self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge
- Neisser, U. (1993b): *The Self Perceived*. In: Ders. (Hg.) (1993a): a.a.O.
- Neisser, U. (1994): *Self-Narratives: True and false*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Neisser, U./Fivush, R. (Hg.) (1994): *The Remembering Self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge
- Nelson, C. (Hg.) (1993): *Memory and Affect in Development*. Hillsdale, NJ
- Nelson, K. (Hg.) (1989): *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA
- Nelson, K. (1991): *Remembering and Telling: A Developmental Story*. In: *Journal of Narrative and Life History*, H. 2/3, S. 109–127
- Nelson, K. (1993): *Events, Narratives, Memory: What develops?* In: Nelson, C. (Hg.): a.a.O.
- Nelson, K. (1996): *Language in Cognitive Development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge
- Nelson, K. (2001): *Memory and Belief in Development*. In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
- Nelson, K. (2002): *Developing Dual-Representation Processes*. In: *Behavioral and Brain Sciences*, H. 6, S. 693–694
- Nelson, K. (2005a): *Language Pathways into the Community of Minds*. In: Astington, J./Baird, J. (Hg.): *Why Language Matters to Theory of Mind*. Cambridge
- Nelson, K. (2005b): *Emerging Levels of Consciousness in Early Human Development*. In: Terrace, H./Metcalfe, J. (Hg.): *The Missing Link in Cognition: Origins of self-reflective consciousness*. Oxford
- Nelson, K./Fivush, R. (2004): *The Emergence of Autobiographical Memory: A social cultural developmental theory*. In: *Psychological Review*, H. 2, S. 486–511
- Nietzsche, F. (1994): *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. Unzeitgemäße Betrachtungen. Zürich (erst. ersch. 1874)
- O**chs, E. (1998): *Narrative*. In: Van Dijk, T. (Hg.): *Discourse as Structure and Process*. London
- Ochs, E./Capps, L. (1996): *Narrating the Self*. In: *Annual Review of Anthropology*, 25, S. 19–43
- Ochs, E./Capps, L. (1997): *Narrative Authenticity*. *Journal of Narrative and Life History*, H. 1–4, S. 83–89
- Ochs, E./Capps, L. (2001): *Living Narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA
- Oppenheim, D. u.a. (1997): *Emotion Regulation in Mother-Child Narrative Co-Construction: Associations with children's narratives and adaptation*. In: *Developmental Psychology*, H. 2, S. 284–294
- Orr, J. (1990): *Sharing Knowledge, Celebrating Identity: Community memory in a service culture*. In: Middleton, D./Edwards, D. (Hg.): *Collective Remembering*. London
- P**apousek, H./Papousek, M. (1995): *Intuitive Parenting*. In: Bornstein, M. (Hg.): *Handbook of Parenting*, Bd. II: *Ecology and Biology of Parenting*. Hillsdale, NJ
- Pennebaker, J. (1993): *Putting Stress into Words: Health, linguistic and therapeutic implications*. In: *Behavior Research and Therapy*, H. 6, S. 539–548
- Perry, B. (2006): *Fear and Learning: Trauma-related factors in the adult education process*. In: Johnson, S./Taylor, K. (Hg.): a.a.O.

- Peterson, C./McCabe, A. (Hg.) (1991): *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ
- Peterson, E./Langellier, K. (2006): *The Performance Turn in Narrative Studies*. In: Bamberg, M. (Hg.): *Narrative – State of the Art*. Amsterdam
- Pillemer, D./White, S. (1989): *Childhood Events Recalled by Children and Adults*. In: Reese, H. (Hg.): *Advances in Child Development and Behaviour*, Bd. 21. New York
- Polkinghorne, D. (1988): *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York
- Propp, V. (1968): *The Morphology of the Folktale*. Austin
- Proust, M. (1954): *A la recherche du temps perdu*. La Pléiade
- R**amachandran, V. (2001): *Memory and the Brain: New lessons from old syndromes*. In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
- Ramian, K./Gústafsson, J. (1998): *Liv i Fokus*. Århus
- Reed, E. (1994): *Perception is to Self as Memory is to Selves*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Reese, E./Fivush, R. (1993): *Parental Styles of Talking about the Past*. In: *Developmental Psychology*, H. 3, S. 596–606
- Ricoeur, P. (1988): *Zeit und Erzählung*, Bd. 1: *Zeit und historische Erzählung*. München
- Ricoeur, P. (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München
- Ricoeur, P. (2004): *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*. München
- Rizzolatti, G./Craighero, L. (2004): *The Mirror-Neuron System*. In: *Annual Review Neuroscience*, 27, S. 169–192
- Rizzolatti, G./Fogassi, L./Gallese, V. (2001): *Neurophysiological Mechanisms Underlying the Understanding and Imitation of Action*. In: *Nature Reviews Neuroscience*, H. 9, S. 661–670
- Rizzolatti, G. u.a. (1996): *Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions*. In: *Cognitive Brain Research*, H. 3, S. 131–141
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. New York
- Ross, M./Buehler, R. (1994): *Creative Remembering*. In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Ross, M./Holmberg, D. (1990): *Recounting the Past: Gender differences in the recall of events in the history of a close relationship*. In: Zanna, M./Olson, J. (Hg.): *The Ontario Symposium*, Bd. 6: *Self-Inference Processes*. Hillsdale, NJ
- Ross, M./Wilson, A. (2001): *Constructing and Appraising Past Selves*. In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
- Rossiter, M. (1999): *A Narrative Approach to Development: Implications for adult education*. In: *Adult Education Quarterly*, H. 1, S. 56–71
- Ryan, T./Walker, R. (2009): *Life Story Work*. London
- S**arbin, T. (1986): *Narrative Psychology*. New York
- Sarbin, T. (2004): *The Role of Imagination in Narrative Construction*. In: Daiute, C./Lightfoot, C. (Hg.): a.a.O.
- Sartre, J.-P. (1981): *Der Ekel*. Reinbek
- Sarup, M. (1996): *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh
- Schacter, D./Scarry, E. (Hg.) (2001): *Memory, Brain, and Belief*. Cambridge, MA
- Schafer, R. (1981): *Narration in the Psychoanalytic Dialogue*. In: Mitchell, W. (Hg.): a.a.O.

- Schall, J. (2001): Neural Basis of Deciding, Choosing and Acting. In: Nature Reviews Neuroscience, H. 1, S. 33–42
- Schank, R./Abelson, R. (1977): Scripts, Plans, Goals, and Understanding. Hillsdale, NJ
- Schemmann, M./Bron Jr., M. (Hg.) (2001): Adult Education and Democratic Citizenship, Bd. IV. Krakow
- Schore, A. (1994): Affect Regulation and the Origin of the Self: The neurobiology of emotional development. Hillsdale, NJ
- Schore, A. (2003): The Seventh Annual John Bowlby Memorial Lecture. In: Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.): a.a.O.
- Schrag, C.O. (1997): The Self after Postmodernity. New Haven, CT
- Schwartz, I. (Hg.) (2003): Fortællinger fra praksis – om livshistorier og pædagogik. København
- Sennet, R. (1998): The Corrosion of Character. New York
- Shotter, J. (1993): Cultural Politics of Everyday Life: Social constructivism, rhetoric and knowledge of the world. Buckingham, UK
- Siegel, D. (1999): The Developing Mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. New York
- Siegel, D. (2001a): Toward an Interpersonal Neurobiology of the Developing Mind: Attachment relationships, "mindsight", and neural integration. In: Infant Mental Health Journal, H. 1–2, S. 67–94
- Siegel, D. (2001b): Memory: An overview, with emphasis on developmental, interpersonal, and neurobiological aspects. In: Journal of American Child Adolescence Psychiatry, H. 9, S. 997–1011
- Siegel, D. (2007): The Mindful Brain. New York
- Skowronski, J./Walker, W./Betz, A. (2004): Who Was I when that Happened? The timekeeping self in autobiographical memory. In: Beike, D./Lampinen, J./Behrend, D. (Hg.) (2004b): a.a.O.
- Snow, C. (1990): Building Memories: The ontogeny of autobiography. In: Cicchetti, D./Beeghly, M. (Hg.): a.a.O.
- Somers, M.R./Gibson, G.D. (1994): Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and the social construction of identity. In: Calhoun, C. (Hg.): a.a.O.
- Squire, L./Knowlton, B./Musen, G. (1993): The Structure and Organization of Memory. In: Annual Review of Psychology, 44, S. 453–495
- Stern, D. (1985): The Interpersonal World of the Infant. New York
- Taylor, C. (1989): Sources of the Self: The making of modern identity. Cambridge**
- Taylor, K. (2006): Brain Function and Adult Learning: Implications for practice. In: Johnson, S./Taylor, K. (Hg.): a.a.O.
- Taylor, K./Lamoreaux, A. (2008): Teaching with the Brain in Mind. In: New Directions for Adult and Continuing Education. Wiley Periodicals, Inc. Wiley Interscience. URL: www.interscience.wiley.com
- Tessler, M. (1986): Mother-Child Talk in a Museum: The socialization of memory. Unpublished manuscript, City University of New York Graduate Center
- Tessler, M. (1991): Making Memories Together: The influence of mother-child joint encoding on the development of autobiographical memory style. Unpublished Ph.D. Dissertation, City University of New York Graduate Center

- Thompson, R./Flood, M./Lundquist, L. (1995): Emotional Regulation: Its relations to attachment and developmental psychopathology. In: Chicchetti, D./Toth, S. (Hg.): *Emotion, Cognition, and Representation*
- Tomasello, M. (1993): On the Interpersonal Origins of Self-Concept. In: Neisser, U. (Hg.) (1993a): a.a.O.
- Tomasello, M. (1999): The Cultural Ecology of Young Children's Interactions with Objects and Artefacts. In: Winograd, E./Fivush, R./Hirst, W. (Hg.): a.a.O.
- Tomasello, M. (2000): Culture and Cognitive Development. In: *Current Directions in Psychological Science*, H. 2, S. 37–40
- Tomasello, M. (2002): Things are what They Do: Katherine Nelson's functional approach to language and cognition. In: *Journal of Cognition and Development*, H. 1, S. 5–19
- Tomasello, M./Kruger, A./Ratner, H. (1993): Cultural Learning. In: *Behavioural and Brain Sciences*, H. 3, S. 495–552
- Tøsse, S. (Hg.) (2000): *Reforms and Policy: Adult education research in Nordic countries*. Trondheim
- Trahar, S. (Hg.) (2006): *Narrative Research on Learning: Comparative and international perspectives*. Oxford
- Trevarthen, C. (1993): The Self Born in Intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In: Neisser, U. (Hg.) (1993a): a.a.O.
- Trevarthen, C. (2003): Neuroscience and Intrinsic Psychodynamics: Current knowledge and potential for therapy. In: Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.): a.a.O.
- Tulving, E. (1972): Episodic and Semantic Memory. In: Tulving, E./Donaldson, W. (Hg.): *Organization of Memory*. New York
- Tulving, E. (1983): *Elements of Episodic Memory*. New York
- Tulving, E. (1985): How many Memory Systems Are there?" In: *American Psychologist*, H. 4, S. 385–398
- Tulving, E. (2002): Episodic Memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, S. 1–25
- Tulving, E./Lepage, M. (2001): Where in the Brain is the Awareness of One's Past? In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
- Turnbull, O. (2003): Emotion, False Beliefs, and the Neurobiology of Intuition. In: Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.): a.a.O.
- Turner, M. (1996): *The Literary Mind*. Oxford
- Turner, V./Bruner, E.M. (1986): *The Anthropology of Experience*. Illinois
- V**an Maanen, J. (1988): *Tales of the Field: On writing ethnography*. Chicago
- Varela, F./Thompson, E./Rosch, E. (1991): *The Embodied Mind*. Cambridge, MA
- W**agenaar, W. (1994): Is Memory Self-Serving? In: Neisser, U./Fivush, R. (Hg.): a.a.O.
- Walther, A. u.a. (Hg.) (2002): *Misleading Trajectories: Integration politics for young adults in Europe*. Opladen
- Watt, D. (2003): Psychotherapy in an Age of Neuroscience: Bridges to affective neuroscience. In: Corrigan, J./Wilkinson, H. (Hg.): a.a.O.
- Wenger, E. (1999): *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA

- Wenger, E. (2005): Learning for a Small Planet. URL: www.ewenger.com/research
- West, L. (1996): Beyond Fragments: Adults, motivation and higher education. London
- West, L. (2001): Doctors on the Edge: General practitioners, health and learning in the inner-city. London
- West, L. (2002): Glimpses across the Divide: The community arts and disaffected young people. London
- West, L. u.a. (Hg.) (2007): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European perspectives. Frankfurt a.M.
- Westbury, C./Dennett, D. (2001): Miming the Past to Construct the Future: Memory and belief as forms of knowledge. In: Schacter, D./Scarry, E. (Hg.): a.a.O.
- Wheeler, M./Stuss, D./Tulving, E. (1997): Toward a Theory of Episodic Memory: The frontal lobes and autoegetic consciousness. In: Psychological Bulletin, H. 3, S. 331–354
- White, H. (1980): The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: Mitchell, W. (Hg.): a.a.O.
- White, H. (1984): The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory. In: History and Theory, H. 1, S. 1–33
- Winnicott, D. (1958): The Capacity to Be Alone. In: The Maturation Processes and the Facilitating Environment. New York
- Winnicott, D. (1971): Playing and Reality. London
- Winograd, E./Fivush, R./Hirst, W. (Hg.) (1999): Ecological Approaches to Cognition. Hillsdale, NJ
- Winson, J. (1990): The Meaning of Dreams. In: Scientific American, H. 5, S. 86–96
- Wolf, D. (1990): Being of Several Minds: Voices and versions of the self in early childhood. In: Cicchetti, D./Beeghly, M. (Hg.): a.a.O.
- Zull, J. (2006): Key Aspects of how the Brain Learns. In: Johnson, S./Taylor, K. (Hg.): a.a.O.**

Zusammenfassung

Das wissenschaftliche Interesse an Erzählungen hat in den letzten Jahren rasant zugenommen. Heute ist die narrative Analyse ein fester Bestandteil in zahlreichen Forschungsdisziplinen. In ihrer Studie *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung* beleuchtet Marianne Horsdal die Geschichten, die Menschen über ihr Leben erzählen, aus so vielen Perspektiven wie möglich. Sie zeigt die Verbindungen zwischen verschiedenen Strängen der Erzählforschung auf und macht deutlich, dass das theoretische Verständnis des Narrativen untrennbar mit den Methoden der Biografieforschung verknüpft ist.

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

Das Buch führt Erkenntnisse der Neuropsychologie, philosophische Betrachtungen sowie empirische Forschungsdaten und Methoden zusammen, um zu einem neuen Verständnis der narrativen Analyse zu kommen. Es kann den Lesern auch dabei helfen, eigene narrative Interviews durchzuführen und auszuwerten sowie sich in der Biografieforschung zu engagieren. Als innovative und stimulierende Lektüre wird dieses Buch für Studierende und Wissenschaftler auf allen Ebenen in den Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften von Interesse sein.

Abstract

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

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

Die Autorin

Marianne Horsdal ist Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität von Süddänemark. Sie gilt als führende internationale Spezialistin auf dem Gebiet der Erzählforschung.

Kontakt: horsdal@sdu.dk

Wir machen Inhalte sichtbar

Freier Zugang zu DIE-Publikationen

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

Sie erhalten:

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

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

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



wbv-open-access.de

