



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Vom Kennenlernen der eigenen rätselhaften Fähigkeiten  
Bildungsmomente im vorgezeichneten Lebensweg in der  
Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen von rund 90-  
jährigen Menschen der Arbeiter\*innen- und Bäuer\*innenklasse

verfasst von | submitted by  
Melanie Grubner BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Judith Schoonenboom

*Für meine Großeltern  
Anna, Maria, Josef und Johann*

## **Danksagung**

Mein Dank gilt zuallererst meinen Interviewpartner\*innen der vergangenen fünf Jahre, die mich in ihre Wohnungen eingeladen und mir ihre Lebensgeschichten erzählt haben. Ohne dieses mir entgegengebrachte Vertrauen und die Bereitschaft dieser Menschen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich habe mich sehr bemüht, in der Darstellung der Besonderheit ihrer vielgestaltigen und bemerkenswerten Lebensgeschichten gerecht zu werden.

Ich danke darüber hinaus den vielen inspirierenden, reflektierten und menschlichen Lektor\*innen und Professor\*innen am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie haben mir so viele alternative Perspektiven aufgezeigt, wodurch es mir möglich wurde, meine Selbst- und Weltverhältnisse in den vergangenen Jahren meines Studiums grundlegend zu wandeln. Ein besonderer Dank in diesem Zusammenhang gilt meiner Betreuerin Prof.<sup>in</sup> Judith Schoonenboom, die mich von Anfang an darin bestärkt hat, meinen Interessen zu folgen, mir bei der Umsetzung der Masterarbeit stets konstruktiv zur Seite stand und mich an ihrem umfassenden Wissen teilhaben ließ.

Ein weiterer Dank geht an das Team des Projekts MenschenLeben der Österreichischen Mediathek, allen voran Johanna, Tina und Isabelle, für die Möglichkeit, Interviews zu führen und die Unterstützung bei Formalia und Abwicklung.

Ein großes Danke an Christian, für inspirierende Diskussionen über Gott und die Welt, Politisierung, Beistand, Sorgearbeit, Liebe, Gatekeeping an die Universität und Lektorat. Danke an meine Eltern für Liebe, Umsorgung und Ermutigung mein ganzes Leben hindurch. Ein herzliches Danke an Simon, für das Lachen und deinen kindlichen, interessierten Blick auf die Welt, du bist meine Sonne!

Ein abschließender Dank geht an alle politischen Entscheidungsträger\*innen, die einen freien Hochschulzugang und ein Stipendiensystem erkämpft und verteidigt haben. Ohne sie wäre ich nicht in der Lage gewesen Erfahrungen an der Universität zu sammeln.

*„... aber wenigstens wird doch vorzüglich in pädagogischer Rücksicht, das Bestreben nie ganz unnütz sein,  
die Aufmerksamkeit des Menschen mehr auf den Menschen selbst zu heften,  
und ihm sein individuelles Dasein wichtiger zu machen.“*

Aus „Anton Reiser“ von Karl Philipp Moritz (1785/2022)

*„Einmal zog einer weit hinaus, das Fürchten zu lernen. Das gelang in der eben vergangenen Zeit leichter und  
näher, diese Kunst ward entsetzlich beherrscht.  
Doch nun wird, die Urheber der Furcht abgerechnet, ein uns gemäßeres Gefühl fällig.  
Es kommt darauf an, das Hoffen zu lernen.  
Seine Arbeit entsagt nicht, sie ist ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern.  
Hoffen, über dem Fürchten gelegen, ist weder passiv wie dieses, noch gar in ein Nichts gesperrt.  
Der Affekt des Hoffens geht aus sich heraus, macht die Menschen weit, statt sie zu verengen, kann gar nicht genug  
von dem wissen, was sie inwendig gezielt macht, was ihnen auswendig verbündet sein mag.  
Die Arbeit dieses Affekts verlangt Menschen, die sich ins Werdende tätig hineinwerfen, zu dem sie selber gehören.  
Sie erträgt kein Hundeleben, das sich ins Seiende nur passiv geworfen fühlt, in undurchschautes, gar jämmerlich  
anerkanntes. Die Arbeit gegen die Lebensangst und die Umtriebe der Furcht ist die gegen ihre Urheber, (...)  
und sie sucht in der Welt selber, was der Welt hilft;  
es ist findbar.“*

Aus „Das Prinzip Hoffnung“ von Ernst Bloch (1959/2022)

## **Inhaltsverzeichnis**

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung .....</b>                                                       | <b>1</b>  |
| <b>2. Zum Forschungsstand .....</b>                                              | <b>4</b>  |
| <b>3. Forschungsinteresse, -desiderat und Fragestellungen .....</b>              | <b>10</b> |
| <b>4. Theoretische Positionierung .....</b>                                      | <b>19</b> |
| 4.1. Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft .....                          | 20        |
| 4.1.1 Bildung und Bildungsmomente .....                                          | 24        |
| 4.1.2. Gesellschaftliche Verhältnisse .....                                      | 33        |
| 4.2. Interpretatives Paradigma .....                                             | 39        |
| 4.2.1. Pädagogische Biographieforschung .....                                    | 40        |
| <b>5. Daten und Methoden .....</b>                                               | <b>47</b> |
| 5.1. Sample, Fallauswahl und Datenaufbereitung .....                             | 47        |
| 5.2. Datenerhebung: narratives Interview .....                                   | 49        |
| 5.2.1. Modifikationen und Anwendung des narrativen Interviews .....              | 56        |
| 5.3. Datenauswertung: Narrationsstrukturanalyse .....                            | 59        |
| 5.3.1. Modifikationen und Anwendung des narrationsstrukturellen Verfahrens ..... | 65        |
| <b>6. Ergebnisse der Fallinterpretationen .....</b>                              | <b>74</b> |
| 6.1. Vom Leiden und vom Widerstand: Frau Schober .....                           | 74        |
| 6.1.1. Kurzportrait .....                                                        | 75        |
| 6.1.2. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt .....                   | 77        |
| 6.1.3. Bildungsmomente .....                                                     | 79        |
| 6.1.4. Zusammenschau der Bildungsmomente .....                                   | 85        |
| 6.2. Von der Wandlung der Selbst- und Weltverhältnisse: Herr Fellner .....       | 89        |
| 6.2.1. Kurzportrait .....                                                        | 89        |
| 6.2.2. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt .....                   | 91        |
| 6.2.3. Bildungsmomente .....                                                     | 95        |
| 6.2.4. Zusammenschau der Bildungsmomente .....                                   | 107       |
| 6.3. Von Sorgearbeit und Unabhängigkeit: Frau Hanausek .....                     | 112       |
| 6.3.1. Kurzportrait .....                                                        | 112       |

|                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| 6.3.2. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt ..... | 114        |
| 6.3.3. Bildungsmomente .....                                   | 118        |
| 6.3.4. Zusammenschau der Bildungsmomente .....                 | 125        |
| 6.4. Von Gemeinschaft und Reflexion: Herr Bachler.....         | 128        |
| 6.4.1. Kurzportrait .....                                      | 129        |
| 6.4.2. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt ..... | 131        |
| 6.4.3. Bildungsmomente .....                                   | 135        |
| 6.4.4. Zusammenschau der Bildungsmomente .....                 | 143        |
| 6.5. Von Arbeit und Freiräumen: Frau Weichhart.....            | 145        |
| 6.5.1. Kurzportrait .....                                      | 146        |
| 6.5.1. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt ..... | 147        |
| 6.5.2. Bildungsmomente .....                                   | 151        |
| 6.5.3. Zusammenschau der Bildungsmomente .....                 | 161        |
| <b>7. Zusammenschau der Ergebnisse.....</b>                    | <b>165</b> |
| <b>8. Diskussion und Fazit .....</b>                           | <b>174</b> |
| <b>Literaturverzeichnis .....</b>                              | <b>191</b> |

# 1. Einleitung

Im Zuge der Modernisierung lässt sich, so Kohli (1985: 4f.), von einer Verzeitlichung und Chronologisierung des Lebenslaufs in den letzten Jahrhunderten sprechen. In vormodernen Gesellschaften war das Leben der Einzelnen von unvorhersehbaren Ereignissen wie Kriegen, Epidemien und Naturereignissen, die auch Hungersnöte nach sich zogen, geprägt. Diese hatten eine hohe Sterblichkeit durch alle Altersstufen zur Folge (ebd.: 5). Dieses unsichere und wenig planbare Leben wurde dahingehend bewältigt, dass Menschen ihr individuelles Dasein wenig wichtig nehmen konnten und sich an der Sicherung ihrer „materielle[n] Grundlage“ (ebd.: 11) ausrichteten. Das zeigt sich etwa auch darin, dass es aufgrund ökonomischer Zwänge und hoher Sterblichkeit zu einer häufigen Veränderung der Familienzusammensetzung, wie etwa „Wiederverheiratungen“ (ebd.: 8) bis ins höhere Alter kam<sup>1</sup> (ebd.: 6ff.).

Mit der Modernisierung und Industrialisierung erfolgte ein Übergang von einem Leben, geprägt von zufälligen Lebensereignissen, die das Leben von Individuen maßgeblich bestimmten, hin zu einem „vorhersehbaren“ Lebensablauf, indem die Lebenserwartung durch verbesserte Lebensverhältnisse und technische Weiterentwicklung deutlich anstieg (ebd.: 5; Sieder 1998: 212). Daraus folgte eine *Institutionalisierung und Chronologisierung des Lebensablaufs*, die für die Individuen *einerseits* mit einer Entlastung verbunden ist, da sie der Lebensgestaltung als Leitlinie dient, indem sie Möglichkeiten strukturiert (vgl. Kohli 1985: 19f.). Denn gewisse Ereignisse wie Schulbildung oder Eheschließung sind nun weitestgehend an eine spezifische Lebensphase gekoppelt (ebd.: 19) wodurch sich eine „Homogenisierung der Lebensläufe“ (ebd.: 8) ergibt, und sich „Normalbiographien“ (ebd.: 6) konstituieren. Neben diesen Erleichterungen entstehen *andererseits* auch Spannungen, da mit dieser Vorhersehbarkeit auch „Einschränkungen individueller Handlungsspielräume“ (ebd.: 20) einhergehen. Sowohl gesamtgesellschaftliche Verhältnisse, – von mitunter ideologisch<sup>2</sup> beeinflussten – Regeln und Normen als auch familiäre Vorstellungen und Tradierungen bestimmen die Lebensführung der Einzelnen über weite Strecken. Welche Möglichkeiten Menschen für die individuelle Lebensführung offenstehen, war und ist in kapitalistisch organisierten Gesellschaften bis heute stark von ihrer Positionierung im „sozialen Raum“ (Bourdieu 1979/2023: 277) bzw. vor allem ihrer Klassenlage geprägt (vgl. Koller 2017: 148f.).

---

<sup>1</sup> Mehr zu Familienstrukturen vor der Industrialisierung findet sich bei Mitterauer (1992).

<sup>2</sup> Unter Ideologie wird in dieser Arbeit der u. a. von der Frankfurter Schule verwendete Ideologiebegriff verwendet, der ein „verkehrtes“ oder „verdinglichtes“ Bewusstsein“ (Institut für kritische Theorie 2004: 720) meint. Darüber hinaus drückt sich dieses im Verständnis von Antonio Gramsci oder Louis Althusser in der Praxis insofern aus, dass Ideologie die Selbst- und Weltbilder von Menschen strukturiert (ebd.).

Menschen, die in den 1920er und 1930er Jahren geboren wurden und rund um das Jahr 2024 90 Jahre alt sind, lebten ihr Leben weitestgehend nach diesem „vorhersehbaren“ Lebensablauf, der durch ihre sozioökonomische Herkunft vorgezeichnet schien. Dies trifft in besonderem Maße auf diejenigen zu, deren Leben aufgrund von materieller und sozialer Benachteiligung und wenig zugänglichem, formalen Bildungsangebot in ruralen Gebieten, stark von Abhängigkeiten geprägt war. Dadurch standen ihnen wenige Möglichkeiten offen, ihr Leben selbstbestimmt zu führen (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020: 16). Gerade für Frauen hieß dies laut Beck-Gernsheim (ebd.: 17), dass sie ein Leben in „Selbstzurücknahme und Selbstaufgabe“ (ebd.) zu gestalten hatten, das sich beinahe völlig auf das „Dasein für die Familie“ (ebd.) reduzierte. Als Normallebenslauf im Sinne eines „Normaltyps“ (Kohli 1985: 7) waren für Frauen Heirat, Kinder und ein Zusammenleben mit dem Ehepartner bis ins Alter vorgesehen (ebd.)<sup>3</sup>. Dazu muss angemerkt werden, dass der Blick bei geschlechtlichen Unterschieden auch auf die jeweilige Klassenlage gerichtet werden muss. Denn ob eine bürgerliche Frau für die Organisation der Haus- und Familienarbeit verantwortlich ist, eine proletarische Frau neben Lohn- auch Reproduktions- oder Sorgearbeit<sup>4</sup> zu leisten hat, oder eine Frau im bäuerlichen Umfeld den traditionell weiblichen Anteil der arbeitsteilig organisierten Führung einer Landwirtschaft (vgl. Mitterauer 1992: 13ff.; 58ff.) zu übernehmen hat, eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten für die Gestaltung des Lebensablaufs.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lebensabläufe in Jugend und Erwachsenenalter von Menschen der Arbeiter\*innen- und Bäuer\*innenklasse dieser Generation stark von äußeren Einflüssen geprägt waren. Zahlreiche soziologische Autor\*innen gehen jedoch davon aus, dass sich in den letzten Jahrzehnten klassenübergreifend eine Veränderung, hin zu einer Individualisierung von Lebensabläufen vollzog (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020: 15; Fischer/Kohli 1987; Kohli 1985). Damit ist gemeint, dass sich ein Strukturwandel entwickelt hat, bei dem sowohl die Chronologie des Lebenslaufs aufgeweicht wurde als auch Veränderungen im familiären Zusammenleben von Statten gingen (vgl. Kohli 1985: 22f.). Die Lebensphase des Alters erleben Menschen, die um das Jahr 2024 rund 90 Jahre alt sind, zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die nach Klassen organisierte Gesellschaftsstruktur und die hierarchischen

---

<sup>3</sup> Untersuchungen zeigen, dass die Annahme, dieser weibliche Normallebenslauf hätte über die Jahrhunderte immer weiter abgenommen, nicht haltbar ist. Vielmehr bildete er sich erst im Rahmen der letzten zweihundert Jahre aufgrund von geringerer Sterblichkeit verstärkt heraus (vgl. Kohli 1985: 7).

<sup>4</sup> Der Begriff der Reproduktionsarbeit geht auf den Marx'schen Reproduktionsbegriff zurück und umfasst all jene Formen von Arbeit, die außerhalb des entlohnten Erwerbsarbeitssektors verrichtet werden. Damit sind Tätigkeiten gemeint, die dafür sorgen, dass dem Erwerbsarbeitsmarkt fähige Arbeitsbevölkerung zur Verfügung gestellt wird. Das umfasst sowohl das Gebären und Erziehen von Kindern als auch die physische und psychische Unterstützung Erwachsener, deren Erwerbsarbeitsfähigkeit dadurch erhalten wird. Weiters ist die Versorgung von Kranken und Arbeitsfähigen zu nennen (vgl. Website European Institute for Gender Equality). Mit dem Begriffspaar Haus- und Familienarbeit werden diese Tätigkeiten durch Haushaltsführung ergänzt. Ich verwende den Begriff Reproduktionsarbeit in dieser Arbeit synonym mit Sorge-, Haus- und Familienarbeit.

Geschlechterverhältnisse scheinen aufgeweicht. Doch die Strukturen, und die ihnen inhärente soziale Ungleichheit, bestehen fort und verstärken sich aktuell durch wirtschaftliche Umbrüche und zahlreiche Krisen (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020: 19).

Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive<sup>5</sup> soll den bisher soziologischen Zugängen zu Lebensabläufen eine Komponente hinzugefügt werden, die den Individuen als „Folien“ (Baacke 1993: 57) zur Verfügung stehenden Normaltypen von Lebensabläufen übersteigt. Das pädagogische Interesse gilt dem Individuum und wie es sich zu dem verhält, das es umgibt (mehr dazu in Kapitel 3). Reaktionen auf gesellschaftliche Vorgaben und Regeln erschöpfen sich nie gänzlich in deren Erfüllung und Einhaltung. Menschen finden Wege, sich innerpsychisch oder handelnd auch widerständig zur äußeren Umwelt zu verhalten (ebd.). Dies gilt auch für Menschen, denen aufgrund ihrer benachteiligten Positionierung im sozialen Raum weniger Möglichkeiten offenstehen. Wie zeigt sich diese Widerständigkeit in Bezug auf den individuellen Lebensweg in Erzählungen von Menschen aus bildungsbenachteiligten Klassen, die um das Jahr 2024 rund 90 Jahre alt sind? Wo stell(t)en sie einen Anspruch auf einen eigenen Lebensentwurf? Wie wird eine Ablehnung der von Differenzkategorien beeinflussten Chronologisierung des Lebensablaufs deutlich? Wo wird ein „Kennenlernen der eigenen rätselhaften Fähigkeiten“ (Schütze 1984: 95) sichtbar, wie der Titel dieser Arbeit in der Formulierung Schützes (ebd.) ankündigt?

---

<sup>5</sup> Die Begriffe Bildungswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Pädagogik werden in dieser Masterarbeit synonym verwendet und bezeichnen allesamt den Gegenstandsbereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft(en) bzw. theoretischen Pädagogik.

## 2. Zum Forschungsstand

Wenn es darum geht, dass Menschen bezüglich ihrer Lebensgestaltung eigene Ansprüche geltend machen, empfiehlt sich der Blick zu Beck-Gernsheim (1983/2020), die sich in ihrem Artikel „Vom ‚Dasein für andere‘ zum *Anspruch auf ein Stück ‚eigenes Leben‘*: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang“ – erstmals veröffentlicht 1983 – mit der Frage beschäftigt, wie schichtübergreifend eine Entwicklung weiblichen Lebens vom „Dasein für andere“ (ebd.: 15) hin zum Anspruch auf ein „Stück ‚eigene[s] Leben““ (ebd.) stattfand. Beck-Gernsheim steckt ab, wie in den Bereichen Bildung, Beruf, Sexualität und Partnerbeziehung, gesamtgesellschaftliche Veränderungen dazu beitrugen, dass sich weibliche Normalbiographien verändert haben. Im Zentrum steht die Frage, wo für Frauen „neue biographische Entwicklungslinien“ (ebd.: 18) auffindbar sind, die den Möglichkeitsraum für das „Stück eigene Leben“ (ebd.) eröffnen. Die Autorin zeichnet nach, wie im Zuge von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen auf der einen und Frauenbewegungen auf der anderen Seite eine Annäherung weiblicher an männliche Normalbiographien stattfand (ebd.: 13). Dabei richtet sie ihren Blick auch darauf, wo sich Veränderungen hin zu Befreiungen vervielfältigten, und wie diese von Menschen aktiv nutzbar gemacht werden können (ebd.: 14).

Dausien legte zahlreiche Arbeiten zu *Biographie und Geschlechterverhältnissen* vor, wo sie etwa in einer empirischen Studie die „biographische Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ (vgl. Dausien 1996) in weiblichen Biographien untersucht, aber auch die re-konstruktive Geschlechterforschung in der Biographieforschung verankert (vgl. Dausien 2009; 2010). Gemeinsam mit Walgenbach hat Dausien die Sozialisation von Geschlecht analysiert und plädiert für eine Wiederaufnahme eines gesellschaftsanalytischen Zugangs in der Biographieforschung (vgl. Dausien/Walgenbach 2015). Der Blick solle wieder auf die gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtet werden und weniger auf Individualisierungsthematiken, die meist nur an der Oberfläche bleiben und in den letzten Jahrzehnten sozialwissenschaftlicher Forschung vorherrschend waren. Sozialisation – unter anderem von Geschlecht – verdiene mehr Aufmerksamkeit (ebd.: 32). Fallrekonstruktionen zu Bildungswegen bearbeiteten Dausien/Rothe/Schwendowius (2016) in einem Band und legten dar, wie Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem oszillieren.

Dausien beschäftigte sich 1994 mit Lernprozessen in weiblichen Biographien und stellte im Titel die „*Suche nach dem ‚eigenen Leben‘*“ (Dausien 1994) ins Zentrum. Sie bezieht sich mit dem Terminus „eigenes Leben“ auf Beck-Gernsheim (1983/2020), die damit einen Anspruch auf eine autonome Lebensführung für Frauen – und je nach klassenspezifischer Zugehörigkeit auch für Männer – nach Jahrhunderten der Unterdrückung Ende des 20. Jahrhunderts im Rahmen zunehmender Individualisierung in der Industriegesellschaft festmacht (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020; Dausien 1994: 574). Dausien (ebd.) kritisiert, dass Beck-Gernsheim für Frauen in

traditionellen Gesellschaftsformen das „Dasein für Andere“ allumfassend sehe. Eigene Ansprüche seien für Beck-Gernsheim nur als Ausnahmen auffindbar (ebd.). Ab den 1960er Jahren habe sich dann ein „Individualisierungsschub“ für weibliche Biographien ergeben, den Beck-Gernsheim im Terminus des Anspruchs auf ein „eigenes Leben“ fasst (ebd.: 575). Dausien (ebd.) konstatiert, dass mit diesem Verständnis eine Nähe zur klassischen Bildungsidee gegeben wäre, da nun Verwirklichung und Selbstbestimmung auch für Frauen greifbar würden.

Wie wir bereits in der Einleitung dieser Masterarbeit gesehen haben, sind strukturelle Bedingungen für Lebensabläufe prägend. Das findet sich bei Dausien (ebd.) da, wo sie davon schreibt, dass Frauen eher Lohnarbeit ins Auge fassen als idealistische Bildungsziele. Dausien (ebd.: 584) führt als empirisches Beispiel eine Frau an, die im Anspruch bzw. in der Suchbewegung nach einem eigenen Leben weniger die Idee von Selbstverwirklichung der idealistischen Bildungsidee ins Auge fasst, sondern Unabhängigkeit auf materieller Ebene durch eine Erwerbsarbeit. Dausien sieht weibliche Individualisierung dementsprechend als „widersprüchlich“ (ebd.: 576). Denn mit Möglichkeiten kämen stets auch „Notwendigkeit[en]“ und „Risiken“ hinzu. Dausien (ebd.: 575) kritisiert, dass „Bildung und Bewusstseinsänderungen“ (ebd.) als für „biographische Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.) vorausgesetzt werden, jedoch damit die Annahme einhergehe, dass Möglichkeiten für individuelle Lebensabläufe auch als „subjektive Chancen“ (ebd.) wahrgenommen werden, dies jedoch nicht automatisch der Fall sei.

Es ist nicht möglich den eigenen Lebensablauf strikt an individueller Verwirklichung oder dem Leben für andere auszurichten. In Beck-Gernsheims Zugang kommt jedoch, so Dausien (ebd.), zum Ausdruck, dass es zwei Pole gäbe: das „Dasein für andere“ auf der einen, und das „eigene Leben“ auf der anderen Seite. Diese dualistische Idee frage allerdings nicht nach Lernprozessen und trenne beides voneinander ab, was in Lebensabläufen faktisch unmöglich sei. Dausien interessiert sich daher für die „Mischungs- und Spannungsverhältnisse“ (ebd.) dieser Konstrukte und wählt dafür den Begriff der „Suchbewegung“ (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1987, zit. n. Dausien 1994: 577), der ihr passender erscheint als der inhaltlich wenig fassbare Endpunkt bzw. Pol des „eigenen Lebens“.

In weiblichen Biographien finden sich – so die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung – veränderte Lebensabläufe einerseits, auf der anderen Seite eine damit einhergehende „doppelte Vergesellschaftung“ (Dausien 1994: 578). Die weibliche, als auch männliche „Normalbiographie“, die – wie wir in der Einleitung gesehen haben, für die Chronologisierung der Lebensläufe in der Moderne typisch ist – gebe es bereits in der Kriegs- und Nachkriegsgeneration nicht mehr. Schon da fänden sich Erwerbs- und Familienarbeit für Frauen, allerdings seien die „subjektiven Orientierungen“ (ebd.: 579) in diesen Generationen noch stärker an Ideologien traditioneller Kernfamilien ausgerichtet und damit auf das „Selbstbild“ (ebd.) wirkend. Lohnarbeit

müsse sich für diese Frauen noch stärker an den Bedürfnissen der Familie ausrichten, als dies bei späteren Generationen der Fall sei (ebd.).

Mit diesen empirisch belegten Feststellungen weist Dausien die These einer Kausalität zurück, dass Bewussterwerb zu einer Ausdifferenzierung von ergriffenen Möglichkeiten führe. Stattdessen stellt sie fest, dass „das Handeln dem Bewusstsein voraus[gehe]“ (ebd.: 580) und Lernen immer in Ungleichzeitigkeiten und Widersprüchen stattfinde. Frauen der Kriegs- und Nachkriegsgeneration konnten sich zwar in ihrem Verhalten von traditionellen Vorstellungen lösen, nicht aber in ihrer Ausrichtung. Dahingehend seien die nachfolgenden Frauengenerationen selbstbewusster in ihrer Unabhängigkeit, wodurch sich auch ein Lernprozess über mehrere Generationen zeige. Die doppelte Vergesellschaftung von Frauen beschreibt die Spannungsverhältnisse, die zwischen gesellschaftlichen und damit verbunden auch eigenen Ansprüchen an Familien- und Erwerbsleben gekoppelt sind (ebd.: 580f.). Diese Probleme gebe es seit dem Beginn des Industriezeitalters, verändert hätte sich nur, dass Frauen aller Schichten Mitte der 1990er Jahre stärkere Ansprüche auf ein „eigenes Leben“ stellen. Wie dies aussieht, sei höchst individuell, allerdings geprägt von Differenzkategorien – wie Geschlecht oder Klasse – und „kulturelle[n] Vorbilder[n] und Deutungsmuster[n]“ (ebd.: 581), die Handlungen der Individuen wirkten aber auch wieder zurück auf ebendiese Bilder und Muster und verändern sie damit auch. So würde mit den individuellen Handlungen Einzelner stets auch die „Reproduktion sozialer Strukturen“ (ebd.: 581) gewährleistet.

In einem Projekt, indem Arbeiterinnenbiographien über mehrere Generationen untersucht wurden, kamen die Autor\*innen Dausien und Alheit (1985, zit. n. Dausien 1994: 581f.) zum Schluss, dass sich in allen Biographien die doppelte Vergesellschaftung zeigt, indem in den Erzählungen sowohl die Bereiche Familie als auch Beruf Raum bekamen. Wie dieser Bezug erfolgte, war allerdings stark unterschiedlich und ließ sich nicht in Typen gliedern. Die Regeln für das Zusammenwirken ließen sich ausschließlich durch „individuelle biographische Erfahrungsaufschichtung“ (Dausien 1994: 582) fassen. Obwohl Prozesse des Lernens und der Bildung in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet stattfinden, sind sie also höchst individuell (ebd.).

Das Ergreifen einer Erwerbsarbeit – außerhalb des eigenen Familienlebens – scheint, empirisch belegt, für Dausien wichtiger Aspekt der Verwirklichung eines „eigenen Lebens“ für Frauen. Dennoch kann Selbstbestimmung auch wieder verlorengehen, etwa wenn Frauen nach der Geburt eines Kindes einige Jahre aus dem Erwerbsleben ausscheiden und sich nur der heimischen Sorgearbeit widmen. Aus diesem Grund schlägt Dausien (ebd.: 586) vor, das „eigene Leben“ nicht als Endpunkt eines Prozesses hin zu stetig wachsender Selbstbestimmung zu sehen, sondern als Bewegung mit widersprüchlichen Aspekten. In kapitalistisch organisierten Gesellschaften ist die

Lohnarbeit zentral bei dieser Suchbewegung nach dem „eigenen Leben“, und übersteigt den Wert der bloßen materiellen Absicherung. Erwerbsarbeit ist – so Dausien (ebd.: 587) – für Frauenbiographien weitaus bedeutender als Selbstverwirklichung. Der Kern sei, dass Frauen ihre Fertigkeiten in der realen Bühne einer Erwerbsarbeit zeigen möchten, wofür sie neben Entlohnung zu bekommen auch anerkannt und bestätigt werden. Dies sei allerdings auch kritisch zu betrachten, denn dabei passiere „die Ausbeutung persönlicher Fähigkeiten“ (ebd.: 588) im Gegensatz zu deren Weiterentwicklung ohne jeglichen Zweck. Allerdings erlangen die Frauen gerade dadurch Selbstbestimmung. Dennoch finden sich Momente, in denen Bildung ein Thema ist, allerdings ist Bewusstwerdung nicht automatisch der Anfangspunkt für Selbstbestimmung. Darüber hinaus sind biographische Lernprozesse nicht in formalen Bildungsauffassungen fassbar, sondern übersteigen diese (ebd.).

Die Arbeiten von Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp, die auf der Kritischen Theorie aufbauen, widmen sich „*widersprüchlichen Vergesellschaftungsprozesse[n]*“ (Dausien/Walgenbach 2015: 22) und fassen Geschlechterverhältnisse als vom gesellschaftlichen Kontext sich wechselwirkend beeinflussend auf. Die Autorinnen gehen von für die Verhältnisse grundlegenden Widersprüchlichkeiten aus, die auf Subjekte wirken (ebd.: 22f.). Becker-Schmidt und Knapp veröffentlichten gemeinsam mit Beate Schmidt 1984 ihre Studie „*Eines ist zu wenig [sic!] – beides ist zuviel*“. Sie schreiben über die „Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik“ (Becker-Schmidt/Knapp/Schmidt 1984). Dafür führten sie 60 Leitfadeninterviews mit Akkordarbeiterinnen, die neben ihrer Lohnarbeit auch Mütter sind (ebd.; Siemers/Pretzsch 2005: 177f.). Entgegen der damals dominanten Forschung legten die Autorinnen den Fokus auf die Selbstwahrnehmung von Arbeiterinnen, womit das Buch, wie Siemers/Pretzsch (ebd.: 176) 20 Jahre später feststellen, mit zahlreichen Vorurteilen gegenüber der Arbeiterinnenschaft brach. Die damals vorherrschende Annahme war, dass Frauen mit wenig formaler Bildung vorrangig aus ökonomischen Gründen einer Erwerbsarbeit nachgehen würden, die sie allerdings von ihrer eigentlichen Zuständigkeit für Haus- und Familienarbeit fernhalte.

Dem entgegen halten Becker-Schmidt, Knapp und Schmidt, dass die beiden Sphären Familie und Fabrik, in die sich die Arbeiterinnen zuordnen, von diesen nicht als scharf getrennt wahrgenommen werden. Sie legen hingegen ihren Fokus auf die „sozialen Bedürfnisse“ (ebd.) der Frauen, die sie im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse zu befriedigen suchen. In der Studie werden Verbindungen der beiden Sphären dargestellt, deren unterschiedliche Anforderungen bei den Befragten zu „Handlungskonflikten und Ambivalenzgefühlen“ (ebd.: 178) führen. Die Erwerbstätigkeit trägt allerdings auch zu Emanzipation bei, indem die Arbeiterinnen durch finanziell entlohnte Tätigkeit ein Stück Unabhängigkeit, auch von ihren Ehemännern, erlangen (ebd.: 179). Der „Doppelbelastung“ (ebd.) kommt ein Schwerpunkt in der Arbeit zu, denn die

Frauen sind über weite Strecken nicht nur für die Erwerbs- sondern auch für die Haus- und Familienarbeit verantwortlich, was nicht selten zu Erschöpfungszuständen führt (ebd.). In beiden Sphären werden sie diskriminiert. Im heimischen Feld geschieht dies durch fehlende Anerkennung, im beruflichen durch die Geringschätzung der hierarchisch niedrig gestellten weiblichen Arbeit, was sich nicht nur in Entlohnung, sondern auch im Status, den die Frauen innerhalb der Betriebe einnehmen, zeigt (ebd.: 180). In den Interviews fordern die Frauen „gesellschaftliche Anerkennung ihrer Doppelbelastung“ (ebd.: 181) und damit die Wahrnehmung ihrer Lebenswirklichkeit. Sie wünschen sich Erwerbsarbeit, Haus- und Familienarbeit und Freizeit „unter einen Hut zu bekommen“. Spannungsverhältnisse zwischen den einzelnen Sphären entstehen, so Siemers/Pretzsch (ebd.: 182) dadurch, dass die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse so eingerichtet sind, dass Frauen mit gegensätzlichen Anforderungen zurechtkommen müssen, die aber nicht vereinbar sind.

Wir haben nun gesehen, dass der bisherige Fokus des Forschungsstandes stark mit der Analyse von Geschlechterverhältnissen in Verbindung steht. Eine andere Perspektive findet sich in Marotzkis (1991) Arbeit, die einerseits für die *pädagogisch orientierte Biographieforschung* relevant ist, wo auch Baacke (1993) und Schulze (1993) nicht unerwähnt bleiben dürfen (mehr dazu findet sich im Kapitel 4.2.1), andererseits auch für das konkrete Forschungsinteresse dieser Arbeit. Denn Marotzki beschäftigt sich mit „Bildungsprozessen in lebensgeschichtlichen Horizonten“ (Marotzki 1991). Die Erforschung von „menschlichen Entwicklungen“ in Lebensgeschichten sei gerade in modernen Gesellschaften wichtig, in denen Menschen in komplexen Lebenszusammenhängen auch psychisch gefordert werden (ebd.: 189). In seiner Habilitationsschrift entwirft Marotzki eine „strukturelle Bildungstheorie“ durch biographietheoretische Auslegung von *Bildungsprozessen*. Er interessiert sich vor allem für solche Verarbeitungen von Erfahrungen, die als Bildungsprozesse zu fassen sind (vgl. Marotzki 1990: 160). In seiner Arbeit legt Marotzki dar, wie Bildungsprozesse als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen auch als Wandlungsprozesse zu sehen sind. Lernen ist für Marotzki an sprachliche Interaktionen gebunden. Wenn Lernprozesse den Rahmen der aktuellen Selbst- und Weltverhältnisse eines Individuums umgestalten, spricht Marotzki (ebd.: 52) von Bildungsprozessen. Diese sind darüber hinaus auch als Wahrnehmen von Problemen und Versuch ihrer Lösung zu verstehen (ebd.: 53). In diesem Zusammenhang beschäftigt sich Marotzki (ebd.: 127) auch mit der Schütze’schen Prozessstruktur der Wandlungsprozesse (mehr dazu findet sich in der Ausführung dieser Prozessstruktur in Kapitel 5.3.).

Hollunder (2023) beforscht aus philosophischer Perspektive „*Bildung als Selbst- und Weltverhältnis*“. Er setzt sich mit dem Bildungsbegriff auseinander und entwickelt einen Ansatz, der auf die Bedeutung von Bildungsprozessen für Selbstbestimmung weist.

Schweppe (2000; 2001) beschäftigt sich mit *Lebenssituationen und -entwürfen von alten Menschen in ländlichen Regionen*. Für ihre Studie führte sie 20 lebensgeschichtliche Interviews mit Menschen, die zwischen 1910 und 1933 geboren wurden. Schweppe arbeitete mit Methoden der Biographieforschung heraus, dass sich in Biographien dieser Menschen eine „Individualisierungsdynamik“ abzeichnet, die bezogen auf den ländlichen Raum auch damit einhergeht, dass sich die „traditionell ländlichen Vergemeinschaftungsformen“ (Schweppe 2001: 220) abschwächen.

Dieser Forschungsstand zeigt, dass das Interesse am Anspruch auf ein Stück eigenes Leben vorrangig auch mit Blick auf Geschlechterverhältnisse vorgenommen wurde und darüber hinaus Bildungsprozesse im Lebensablauf mit der Wandlung von Selbst- und Weltverhältnissen in engem Zusammenhang stehen.

### 3. Forschungsinteresse, -desiderat und Fragestellungen

Mein *Forschungsinteresse* richtet sich darauf, wie Menschen, die in den 1920er/30er Jahren geboren wurden und bildungsbenachteiligten Klassen entstammen, wie Arbeiter\*innen, Bäuer\*innen und Handwerker\*innen, die im ländlichen Raum leben, zu dem ihnen durch die Sozialisationsagentur Familie sowie gesellschaftliche Strukturen im vorgezeichneten und ihnen vorgelebten Weg Stellung beziehen. Im Zentrum meines Interesses steht, wo sich *Bildungsmomente* in Form von Ansprüchen auf ein „Stück eigenes Leben“ (Beck-Gernsheim 1983/2020) gegenüber diesem vorgezeichneten Lebensweg zeigen. Wo findet sich Unabhängigkeit in einem durch Abhängigkeiten geprägten Leben? Es soll darauf geblickt werden, wie Menschen ihre Selbst- und Weltverhältnisse – in Sozialisation – ausgebildet und gegebenenfalls auch gewandelt haben. Aus dem dieser Arbeit zugrundeliegenden kritischen Theorieverständnis heraus, sollen die gesellschaftlichen Verhältnisse, in der diese Lebensabläufe stattfanden, stets mitbedacht werden (mehr dazu in Kap. 4.1.2.). Denn diese Strukturen haben großen Einfluss auf individuelle Lebensabläufe und damit auch auf das beanspruchte Stück eigene Leben. Um dieses Thema zu bearbeiten, werde ich lebensgeschichtliche, narrative Interviews mithilfe einer Narrationsstrukturanalyse untersuchen. Die Interviews habe ich zwischen 2020 und 2024 mit Menschen geführt, die in den 1920er oder 1930er Jahren geboren wurden, und die – zum Zeitpunkt der Interviews rund 90-jährig – in diesen auf ihr „gelebtes Leben“ zurückblicken.

Mit Blick auf den bereits dargelegten Forschungsstand findet sich die *Forschungslücke*, die ich mit dieser Arbeit füllen möchte, *erstens* im Fokus auf *Sozialisation*. Diese Perspektive stellt sich laut Dausien/Thon/Walgenbach (2015: 9) seit etwa 2000 als umstritten dar, und wird seither in der Bildungswissenschaft nur noch selten beforscht. Dausien/Walgenbach (2015: 17ff.) kritisieren den starken Fokus aktueller Forschung auf Prozesse der Individualisierung, wodurch sozialisationstheoretische Themen aus dem Blick geraten sind. Ich nehme in der Arbeit eine gesellschaftsanalytische Perspektive ein. Das bedeutet, die durch Widersprüche gekennzeichnete Vergesellschaftung von Menschen mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und ihre wechselseitige Beeinflussung zu bearbeiten (ebd.: 22). 2015 stellten Dausien/Walgenbach (ebd.: 42) ein Forschungsdesiderat fest, das die Verbindung von „Subjektwerdung und Vergesellschaftung“ (ebd.) umfasst. Studien würden meist nur die Ansprüche, die Gesellschaft an Individuen stellt, bearbeiten, nicht aber wie Individuen sich zu diesen verhalten. Die Autorinnen fragen: „Inwiefern werden diese Anrufungen ... von Individuen inkorporiert, abgelehnt oder modifiziert?“ (ebd.). Wenn Dausien/Walgenbach (ebd.) ihre Frage vor allem bezogen auf das Thema der Geschlechterverhältnisse und ihrer Reproduktion stellen, soll dies in meiner Forschung ebenso bedacht werden, allerdings nicht zentral sein. Diese Perspektive sieht zwar vor, den Blick auf Individuen und ihre Handlungsspielräume zu richten, allerdings stets mit Einbezug der

gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen diese Menschen erzogen wurden, leben und handeln (ebd.: 32).

Mit Ackermann et al. (2012: 13) kann das Bildungswissenschaftliche in diesem Zugang einerseits da gefunden werden, wo die Familie als Institution bzw. „Sozialisationsagentur“ wirksam wird bzw. auch da, wo allgemeine „gesamtgesellschaftlich wirkende Deutungsmuster und Diskursformationen“ wie z. B. Geschlechterstereotype wirken. Andererseits auch im forschungsmethodischen Zugang bzw. im Operieren mit Grundbegriffen (ebd.: 12). Denn im Sinn der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung sehe ich in Erziehung, Sozialisation und Bildung bereits den „biographische[n] Bezug“ (ebd.: 14) vorgegeben. Die Lebensführung ist immer eine „Aufschichtung von erlebten Erziehungs- und Bildungssituationen“ (ebd.). Biographie bzw. Lebensgeschichte wird unter anderem „als Lern- und Bildungsgeschichte des Aufbaus von Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.: 14f.) erfasst.

*Zweitens* ist die Relevanz dieser Forschung im Desiderat hinsichtlich des *Samples* zu finden, also der Auswahl der Interviewpartner\*innen, und durch das *konkrete Forschungsinteresse* bedingt. Alle für diese Arbeit verwendeten Interviews wurden mit Menschen aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen geführt. Sie haben ihren Lebensraum im ruralen Gebiet, entstammen Arbeiter\*innen- oder Bäuer\*innenfamilien, und weisen einen häufig damit einhergehenden niedrigen formalen Bildungsstand auf. Die Position im sozialen Raum – bedingt durch Geschlecht, Klasse, Wohnort, Bildungsstand und andere Differenzkategorien – bestimmt die Möglichkeit von Individuen, ein Stück Leben für sich zu erlangen, entscheidend mit. Diese Menschen sind sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der Forschung häufig unterrepräsentiert. Wenn sie beforscht werden, dann meist mit Fokus auf die Unmöglichkeit zu Selbstbestimmung. Aus einem nicht deterministischen Verständnis heraus, lege ich meinen Fokus jedoch auf die Handlungsspielräume und Reaktionen sowie auf die von außen stattfindenden Anrufungen. Dieses Interesse zeigt auch die Positionierung dieser Arbeit, die ich kritische Verortung – mit Bezug zur kritischen Erziehungswissenschaft – nennen möchte. Bereits mit der Auswahl der Interviews und der Themenwahl werden die gegebenen Verhältnisse in Forschung und öffentlichem Diskurs kritisiert.

Das *dritte* Desiderat findet sich in der *theoretischen Verortung* der kritischen Erziehungswissenschaft, die heute an Universitäten kaum noch betrieben wird (vgl. Ehlers et al. 2022). Damit ist auch der Einsatz für die Erhaltung der Bildungswissenschaft als (selbst)reflexive Disziplin verbunden. Universitäten befinden sich nicht außerhalb von gesellschaftspolitischem Wandel, sie sind vielmehr eingebettet und somit Teil gesellschaftlicher Verhältnisse. Insofern machen Veränderungen – wie wir sie aktuell etwa hin zu immer mehr Ökonomisierung verschiedenster Lebensbereiche beobachten – auch um Hochschulen keinen Bogen. Die Bildungswissenschaft als (selbst)reflexive Wissenschaft verstanden, ist also insofern auch in ihren

Grundfesten bedroht, wenn der Fokus immer mehr zur Verwertbarkeit von Wissen geht und nur noch Projekte beforscht werden, die sich auf Problemlösungen fokussieren (vgl. Burchardt 2018: 35; Grubner 2022: 16). Burchardt (2018: 35) spricht hier auch von einer „neoliberalen Transformation der Bildungseinrichtungen“. Die Wichtigkeit, die (Selbst)reflexivität der Bildungswissenschaft zu erhalten, liegt auch darin begründet, dass diese Funktion in sich verändernder, universitärer Kultur unbedingt erhaltenswert ist<sup>6</sup> (ebd.; Grubner 2022: 16).

Geistes- und Sozialwissenschaften werden, neben der veränderten Lage an Hochschulen, zunehmend von der politischen Rechten angegriffen (vgl. Strick 2021: 47), weshalb eine Positionierung in der kritischen Erziehungswissenschaft und ein damit verbundenes Auffassen gesellschaftlicher Verhältnisse und das Erkenntnisinteresse als hoch aktuell anzusehen sind, wodurch sich sowohl eine Forschungslücke als auch -relevanz ergibt. Die Wichtigkeit von Theorie und Forschung für die (politische) Praxis kann, wie schon Theodor Adorno 1969 in einem Interview mit dem Spiegel für die Philosophie ausführt, auch darin gefunden werden:

*„Die Philosophie kann von sich aus keine unmittelbaren Maßnahmen oder Änderungen empfehlen. Sie ändert gerade, indem sie Theorie bleibt. Ich meine, man sollte doch einmal die Frage stellen, ob es nicht auch eine Form des Sich-Widersetzens ist, wenn ein Mensch die Dinge denkt und schreibt, wie ich sie schreibe. Ist denn nicht Theorie auch eine genuine Gestalt der Praxis?“ (SPIEGEL 1969)*

Aus dem bisherigen Forschungsstand und dem Desiderat ergibt sich mein Forschungsinteresse, das in folgender Fragestellung zum Ausdruck kommt: *Wie zeigen sich Bildungsmomente in einem von gesellschaftlichen Verhältnissen und Familie strukturierten vorgezeichneten Lebensweg in lebensgeschichtlichen Erzählungen von um das Jahr 2024 rund 90-jährigen Menschen der Arbeiter\*innen- und Bäuer\*innenklasse, die auf ihr „gelebtes Leben“ zurückblicken?* Mein Interesse richtet sich darauf, wie in den Erzählungen dieser Menschen Momente deutlich werden – die ich Bildungsmomente nenne – in denen sie zu dem von gesellschaftlichen Verhältnissen und Familie vorgezeichneten und auch vorgelebten Weg reflexiv und kritisch Stellung beziehen. Wie bereits dargelegt, richtet sich der Blick nicht auf das „ewige Elend“ (Beck-Gernsheim 1983/2020: 14), um zu sehen wo diese Menschen benachteiligt und unterdrückt werden, oder wo sie sich selbst zurücknehmen (ebd.: 14; 17), wenn dies auch durchaus Platz finden wird.

Es geht *einerseits* darum, wo diese Menschen in ihrer Alltagsgestaltung „kleine Freiheiten“ (ebd.: 17) für sich ins Auge fassten, *andererseits* aber in Bezug auf ihren Lebensweg, einen eigenen Weg wählten bzw. Aspekte des vorgezeichneten Weges (selbst)reflexiv übernahmen.

---

<sup>6</sup> Ich habe zu diesem Thema 2022 die Seminararbeit „Das unternehmerische Selbst im Projektunterricht. Analyse anhand eines Unterrichtsbeispiels mit einer inklusiven Lerngruppe“ geschrieben. Die Ausführungen zur Bedeutung zunehmender Ökonomisierung von Forschung für die Bildungswissenschaft, die ich hier in dieser Masterarbeit ausgeführt habe, sind in Reflexion auf diese Seminararbeit entstanden, weswegen diese hier als eine Quelle angeführt wird.

Zusammengefasst soll dies unter dem von Beck-Gernsheim (ebd.) gewählten Terminus *Anspruch auf ein Stück eigenes Leben* verstanden werden<sup>7</sup>. Obgleich Beck-Gernsheim dies nur für Frauen wählte, soll die Begrifflichkeit in dieser Arbeit auch für Männer gelten, denn Dausien (1994: 573) führt an, dass sich der Anspruch auf ein Leben in Selbstbestimmung auch für Männer, je nach Klassenzugehörigkeit, in der Geschichte unterschiedlich früh einstellte. Darüber hinaus soll der Terminus nicht als Gegenentwurf zum „Dasein für andere“ (Beck-Gernsheim 1983/2020) gefasst werden. Folgt man Dausien (1994: 573), entstand Beck-Gernsheims „Formel“ im Zuge ihrer Beobachtungen im Rahmen der „Individualisierungsdebatte“ (ebd.). Beck-Gernsheim spricht von zunehmend individualisierten Lebensabläufen im Leben von Frauen (ebd.). Dausien kritisiert, dass das zeitlich enge Korsett, das Beck-Gernsheim für diesen Individualisierungsschub in den 1960er und 1970er Jahren verortet, auf proletarische Frauen wenig zutreffe (ebd.: 573f.).

Für meine Forschung verwende ich daher Beck-Gernsheims (1983/2020) Terminus Anspruch auf ein Stück eigenes Leben<sup>8</sup>, schließe allerdings auch die Suchbewegung danach in meine Analyse ein. Von Dausien übernehme ich den Fokus, das „Dasein für Andere“ (ebd.: 17) auf der einen und den Anspruch auf das Stück eigene Leben auf der anderen Seite nicht so trennscharf voneinander abgetrennt, sondern beide Konstrukte in ihrer Vermischung und Krisenanfälligkeit zu betrachten. Das soll dahingehend eingelöst werden, dass auf die Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten in Bewusstwerden und Handeln geachtet wird (vgl. Dausien 1994: 580; 587).

Was das Thema dieser Arbeit angeht, möchte ich weder an Beck-Gernsheims (1983/2020: 16) Interesse an Lebenschancen, noch an Dausiens (1994) Fokus auf Lern- und Bildungsprozesse teilnehmen. Für mich sind es *Bildungsmomente*, die ich einer Analyse unterziehen möchte. Als Bildungsmoment verstehe ich, in Abgrenzung zu einem Bildungsprozess, einen zurückhaltenderen Zugang. Ein Bildungsprozess zeigt sich für Marotzki (1990: 131), wie auch Ecarius (2006: 106) festhält, in veränderten Selbst- und Weltverhältnissen „im Sinne eines qualitativen Sprungs“ (Marotzki 1990: 131). Marotzki setzt dies in Verbindung mit der Schütze’schen Prozessstruktur des Wandlungsprozesses und gibt an, dass Wandlungs- nur dann Bildungsprozesse sind, wenn ein neuer „Zeithorizont“ (ebd.: 130) zu identifizieren ist. Es muss also zu „Umschichtungen des Erfahrenen“ (Ecarius 2006: 106) kommen. In Abgrenzung zum Bildungsprozess steht ein

---

<sup>7</sup> Ich habe bereits in einem Essay zum Thema „Vom Streben nach einem Stück ‚eigenen Leben‘ – Geschlechterverhältnisse in der Arbeitsteilung innerhalb der Familie“ mit diesem Terminus gearbeitet. Im Essay interpretiere ich, wie sich das Thema Arbeitsteilung nach Geschlechtern in bäuerlichen Familien am Beispiel der Autobiographie „Herbstmilch“ von Anna Wimschneider darstellt (vgl. Grubner 2023).

<sup>8</sup> Die Termini „Anspruch auf ein Stück eigenes Leben“ und „Dasein für andere“ finden in dieser Arbeit noch häufiger Platz und werden ab nun nicht mehr mit Beck-Gernsheim 1983/2020 zitiert, sofern es keinen direkten Bezug zu Beck-Gernsheims Theorie gibt. Es wurde am Beginn dieser Arbeit nun deutlich, dass die Begriffe von Beck-Gernsheim übernommen wurden, es handelt sich jedoch um allgemeine Formulierungen.

(biographischer) Lernprozess, für den keine „besondere Bewusstheit oder Reflexivität“ (ebd.) von Nöten ist.

Bildungsmomente sollen in einem *dazwischen* verortet werden. *Einerseits* geht es dabei um Emanzipation, Selbstbestimmung, (Selbst)reflexion, Bewusstwerdung und/oder Handlung und dadurch um ein Stück weit erlangte Unabhängigkeit in Abhängigkeitsverhältnissen, was den Lebensablauf oder -weg betrifft. Darin zeigt sich der Aspekt der *Bildung* und nähert die Bildungsmomente den Bildungsprozessen an. *Andererseits* sind sie als *Momente* zu fassen, die kleiner oder größer ausfallen können. Eine grundsätzliche Umstrukturierung des weiteren Lebensablaufs, wie Marotzki es für Bildungsprozesse vorsieht, ist dafür nicht notwendig. Inwiefern Bildungsmomente eine Nähe zur Prozessstruktur der Wandlungsprozesse aufweisen, wird sich in der Analyse zeigen.

Diese Bildungsmomente werden, *erstens*, dahingehend in den Interviews gesucht, wo in den Erzählungen Passagen auffindbar sind, in denen *Wünsche, Ansprüche und/oder Handlungen nach einem eigenen Leben* deutlich werden, repräsentiert durch den Wunsch oder Anspruch nach/auf selbstständige/r Lebensführung etwa in Ausbildung, Beruf, Familienform, Freiräume/n, Hobbies sowie anderen in den Daten auffindbaren Themen. Zusammengefasst mache ich mich also auf die Suche nach Wünschen, Ansprüchen und Handlungen durch die *Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung* und *Unabhängigkeit* im Lebensablauf erreicht werden. Dausien (1994: 573) spricht vom „Anspruch auf ein selbstbestimmtes Leben, in dem ... eigene Fähigkeiten und Interessen“ durchgesetzt werden können.

Darüber hinaus ist *zweitens*, von Interesse, wo Menschen sich *reflexiv gegenüber dem vorgezeichneten Lebensweg* verhalten. Sei es durch Passagen, in denen sich zeigt, dass die vorgelebte Lebensweise *reflektiert* und für sich selbst gewählt wird, aber auch wo dieser Weg verneint und *andere, eigene Wege eingeschlagen* werden. Der Blick wird also darauf gerichtet, wo es ein Ausbrechen aus dem vorgezeichneten Weg gibt, oder dieser durch Reflexion *bewusst* gewählt wird. Dies äußert sich etwa in Form von *Widerstand* und der Suche nach *Handlungsautonomie*, was die Lebensgestaltung betrifft. Wo zeigt sich, dass sich die Biographieträger\*innen ein Stück weit ihrem Kreativitätspotential bewusst werden, und nach Schütze (1984: 95) ein „Kennenlernen der eigenen rätselhaften Fähigkeiten“ deutlich wird?

Der Anspruch auf ein eigenes Stück Leben ist das Feld, in dem für mich Bildungsmomente im Rahmen dieser Forschung interessant sind. Ob es sich in den vermeintlich identifizierten *Bildungsmomenten* tatsächlich um Bildungsmomente handelt, wird in der Analyse dahingehend untersucht, ob darin der dieser Arbeit zugrunde gelegte Bildungsbegriff verwirklicht wird, den ich ausführlich in Kapitel 4.1.1. darlege. Er lässt sich kurz als kritisch-reflexive Reaktion auf die auf das Individuum einwirkenden Sozialisationsagenturen, sozialen Welten oder Herrschaftsverhältnisse

fassen und kann sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene stattfinden. Ob der Anspruch oder Wunsch auf ein Stück eigenes Leben im Rahmen dieser Bildungsmomente tatsächlich realisiert werden konnte, ist für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant. Äußere Umstände können Verwirklichung behindern, es interessiert daher viel mehr, *wie* ein Anspruch oder Wunsch sichtbar wird. Dass Bildungsmomente ungeachtet der sozialen Lage in Bezug auf den Lebensweg möglich sind, ist unbestreitbar, denn Biographie ist nicht nur die „Erfüllung eines vorgegebenen Programms“ (Dausien 2009: 169), sondern zeichnet sich – auch in widrigen Verhältnissen – durch eine Offenheit aus (ebd.).

Als zweite Forschungsfrage, die zur Beantwortung der ersten beitragen soll, nenne ich:

*Wie können diese Bildungsmomente in Bezug auf die in ihnen zum Ausdruck kommenden Selbst- und Weltverhältnisse der Biographieträger\*innen verstanden werden?* Geht es in der ersten Forschungsfrage vornehmend um die Beschreibung der Bildungsmomente, soll mit dieser Frage der Fokus auf das Verstehen gelegt werden. Hierzu ist einerseits die Rekonstruktion der Ausbildung von Selbst- und Weltverhältnissen hilfreich (vgl. Ackermann et al. 2012: 14f.). Es geht darum zu verstehen, wie Sozialisationsinstanzen wie z. B. Familie und deren „Vorleben“ im Lebensablauf wirk(t)en. Die Beantwortung dieser Frage soll dahingehend unterstützen, um Passagen, in denen Reflexion von dargebotener Selbst- und Weltsicht, wie sie etwa in politischer Einstellung oder Religion zum Ausdruck kommt, in ihrem Werden zu verstehen. Auch Geschlechterverhältnisse und die doppelte Vergesellschaftung von Frauen werden hier verstärkt einbezogen (vgl. Dausien 1994: 578). Damit ist auch verbunden, die Möglichkeitsbedingungen für Bildungsmomente ins Auge zu fassen, wo sowohl die soziale Lage und Geschlechterverhältnisse als auch die Spezifik der ländlichen Region mitbedacht werden müssen. In einem größeren Zusammenhang betrachtet geht es darum, zu sehen wie Unterdrückungsstrukturen wie ideologische Vorstellungen von Geschlecht, Familie und anderen Konstrukten auf die Möglichkeit zu Bildungsmomenten wirken.

Methodisch und methodologisch ist diese Arbeit in der qualitativen Sozialforschung und der *pädagogischen Biographieforschung* verortet, was auch darin zum Ausdruck kommt, dass die Frage nach der Konstruktion der „sozialen Wirklichkeit“ durch die Biographieträger\*innen bearbeitet wird. Als Forscherin werde ich eine reflexive Perspektive einnehmen, um zu sehen, wie soziale Wirklichkeit auch von den Biographieträger\*innen selbst mit hergestellt wird (vgl. Ackermann et al. 2012: 14). Ich werde fragen, wo der vorgezeichnete Lebensweg bzw. das in der Kindheit erlebte z. B. in Familie, Arbeitsabläufen und Rollenbildern im Erwachsenenalter als alternativlos beschrieben und/oder unhinterfragt gelebt und damit reproduziert wird. Es geht um ein kritisches Hinterfragen von „prägenden Vorannahmen“ und „aktiven Konstruktionsprozessen“ (ebd.), um dadurch auch aufzuzeigen, wo den Individuen „alternative Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) offen gestanden wären oder offenstehen.

Mein spezifisch pädagogisches Interesse geht über das Verstehen des in der Erzählung Repräsentierten hinaus und umfasst auch, Handlungen und ihre Gründe zu begreifen. Letzteres muss stets in Bezug auf den Einfluss gesellschaftlicher Verhältnisse gefasst werden (vgl. Baacke 1993: 59ff.). Diese werden aber nicht deterministisch aufgefasst. Denn schon mein Forschungsfokus zeigt, dass es mir nicht darum geht, die Defizite von bildungsbenachteiligten Gruppen ins Auge zu fassen, sondern die Momente in denen Selbstbestimmung möglich war, zu interpretieren. Anschließend an Johann Friedrich Herbart spricht Baacke (1993: 76) davon, „höckrige Individualität“ zu beforschen. Die „Höcker“, die Menschen zu individuellen Wesen machen, werden im 20. Jahrhundert noch durch sittsame Einhaltung von gesellschaftlichen Vorgaben und Regeln, heute vermehrt durch Konsum und Marktorientierung umgeformt (ebd.: 57f.). Mein pädagogisches Interesse gilt den spezifischen „Varianten“ (ebd.: 58) dieser Höcker in menschlichem Denken und Handeln, nicht dem soziologischen Interesse an Typenbildung.

Diese Arbeit soll auch dahingehend Erkenntnisse vertiefen, wie Menschen, die zum Zeitpunkt der Interviews – die zwischen 2020 und 2024 geführt wurden – um die 90 Jahre alt waren, in den verschiedenen Phasen ihres Lebens lebten. Es geht also auch um eine „Vergegenwärtigung des Vergangenen“ (Schulze 1993: 16). Interpretiert wird allerdings nicht dieses vergangene Leben, sondern *die Erzählung* wird durch ein Rekonstruieren verstanden (vgl. Baacke 1993: 51).

*Ziel* der Masterarbeit ist es, reflexiv und kritisch herauszuarbeiten, wie sich Bildungsmomente in einem von gesellschaftlichen Verhältnissen und Familie strukturierten vorgezeichneten Lebensweg in lebensgeschichtlichen Erzählungen zeigen und wie sie verstanden werden können. Dies wird mit der Identifikation von Prozessstrukturen durch die Narrationsstrukturanalyse und theoretischen Zugängen geschehen, die noch näher ausgeführt werden. Mit dem Fokus auf Individuen und ihre Handlungen wird die Positionierung in der pädagogischen Biographieforschung besonders deutlich.

Mit dem Einbezug der Bedeutung von Sozialisation und gesellschaftlichen Verhältnissen und der Verwendung eines spezifischen Bildungsbegriffs wird auch das *Fernziel* erreicht. Dieses hängt eng mit der Positionierung der Arbeit in der kritischen Erziehungswissenschaft und dem damit verfolgten *emanzipatorischen Erkenntnisinteresse* zusammen und findet sich in einer von Ungleichheit befreiten Gesellschaft. Darunter verstehe ich unter anderem, Ungleichheitsverhältnisse nicht nur zu thematisieren, sondern auch zu kritisieren und Forschung zu betreiben, die sich zum Ziel setzt, Menschen aus den Zwängen gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu befreien. Es geht mir darum aufzuzeigen, welche Verhältnisse tatsächlich unveränderlich sind und welche nur so scheinen, jedoch durch politische Entscheidungen oder konstruierte und gewachsene Normen bedingt sind (vgl. Koller 2017: 230).

Wie wir in Kap. 4.1.1. zur Bildungsauffassung in dieser Arbeit sehen werden, drückt sich dieses Verständnis etwa da aus, wo Bildungsmomente auch da aufgefunden werden, wo sich Menschen Ungleichheitslagen bewusstwerden und sich für Gleichheit einsetzen. Das zeigt, dass in dieser Arbeit aus einem normativen Verständnis heraus bildungswissenschaftlich geforscht wird. Mit Mollenhauer (1970: 10) sehe ich es für eine als kritisch zu bezeichnende Bildungswissenschaft als konstitutiv an, dass sie für Erziehung und Bildung die „Mündigkeit des Subjekts“ zum Ziel hat, woraus sich als erkenntnisleitendes Interesse für die Disziplin die Emanzipation – also die „Befreiung der Subjekte“ (ebd.: 11) aus Unterdrückungsverhältnissen – ergibt. So geht es bei kritischer bildungswissenschaftlicher Forschung stets um die Kritik an Verhältnissen – in denen Erziehung und Bildung stattfinden – die Menschen verdinglichen und von sich selbst entfremden<sup>9</sup>. Es geht auch darum, die ideologischen gesellschaftlichen Strukturen, die das Bewusstsein um diese und alternative Handlungsmöglichkeiten einschränken, zu benennen und zu verringern (ebd.). Das Ziel ist nicht weniger, als Menschen unabhängiger zu machen und die Tradierung und das Reproduzieren von entfremdenden Lebensumständen insofern zu unterbrechen, dass mit der Forschung Mündigkeit und Emanzipation forciert werden (ebd.: 18ff.).

In diesem Sinne möchte ich für die Analyse einen gesellschaftsanalytischen Zugang wählen, bei dem ich Machtdynamik(en), Ungleichheitsverhältnisse und die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in den Blick nehme. Mit dieser Forschung möchte ich durch die Herausarbeitung der Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Strukturen sowie von Widerständigkeit in Unterdrückungsverhältnissen einen Beitrag zum Ziel der kritischen Erziehungswissenschaft – einer vernünftigen, mündigen Gesellschaft – leisten.

Nachfolgend findet sich in Kapitel 4 die Theoretische Positionierung dieser Arbeit, die in der kritischen Erziehungswissenschaft begründet ist, aus der der Bildungsbegriff und das Verständnis von gesellschaftlichen Verhältnissen und sozialen Differenzkategorien erwächst. Als zweiter Grund, auf dem diese Arbeit aufgebaut ist, sind das interpretative Paradigma der qualitativen Sozialwissenschaften und die pädagogische Biographieforschung zu nennen. Nachfolgend (5.) findet sich die Vorstellung der verwendeten Daten, die Fallauswahl und Datenaufbereitung, ehe die Methoden der Datenerhebung und -auswertung beschrieben werden. Die konkrete Anwendung der skizzierten Methoden findet dort ebenfalls Platz. Kapitel sechs umfasst den Kern der Arbeit, denn darin sind ausführliche Einzelfalldarstellungen – die Ergebnisse der Fallinterpretationen –, die im Anschluss an die Analyse der lebensgeschichtlichen Erzählungen verfasst wurden, zu finden. In einer Zusammenschau der Fälle findet sich die Beantwortung der

---

<sup>9</sup> Unter Entfremdung ist nach Marx die Umkehrung von Mittel und Zweck zu verstehen, die entsteht, wenn Menschen sich nicht mehr um die Erhaltung ihres Lebens sorgen, sondern sich Strukturen unterwerfen müssen, in denen die Mittel zur Lebenserhaltung produziert werden (vgl. Baier 2023: 70). Diese Entfremdung zu überwinden könne nur gelingen, wenn die „kapitalistische Produktionsweise“ (Regenbogen/Meyer 2013: 184) zurückgelassen würde.

Forschungsfragen (7.). Den Abschluss der Arbeit in Kapitel acht bilden eine umfassende Diskussion der Ergebnisse sowie ein Fazit.

## 4. Theoretische Positionierung

Diese Masterarbeit lässt sich als Beitrag zu qualitativer Sozialforschung fassen, die auf dem interpretativen Paradigma aufbaut. Auf deren Basis sind auch die (pädagogische) Biographieforschung und die verwendeten Methoden einzuordnen. Darüber hinaus verorte ich die Arbeit in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft. Vor allem gesellschaftliche Verhältnisse, der verwendete Bildungsbegriff, und das mit der Forschung verfolgte Erkenntnisinteresse sind mit dieser Tradition verbunden.

Bevor diese Bereiche näher dargelegt werden, wird jedoch das Wissenschaftsverständnis dargelegt, das dieser Arbeit zu Grunde liegt. Es ist ein kritischer Zugang im Sinne einer „emanzipatorischen Wissenschaftskritik“ (Birkner 2022). Schon Marcuse (1967/2014) konstatierte in den 1960er Jahren in seinem heute als Klassiker eingestuften Werk „Der eindimensionale Mensch“, dass es in den Wissenschaften zu einem „totale[n] Empirismus“ (ebd.: 32) im Sinne eines „eindimensionalen“ Denkens gekommen sei. Es brauche kritisches Denken, das „der gegebenen Gesellschaft als dem Gegenstand seiner Reflexion gegenübergestellt“ (ebd.: 118) ist. Es müssen die Faktoren aufgedeckt werden, „welche die Fakten hervorbrachten, die die Lebensweise determinierten und Herren und Knechte einführten“ (ebd.: 119). Um zu sehen, wie die heutige Welt tatsächlich aufgestellt ist, braucht es „Distanz und Reflexion“ (ebd.: 86). Birkner (2022: 13f.) führt 2022 aus, dass sich das neoliberale Gesellschaftssystem ab den 1970er Jahren auch in den Wissenschaften und dabei auch in den Sozialwissenschaften niederschlug und zu einer „soliden Hegemonie einer positivistischen Vorstellung von Wissenschaft“ (ebd.: 14) führte. Er kritisiert, dass aktuell die Vorstellung einer Wissenschaft vorherrscht, die als Gesamtes gesehen wird, und die frei von der im kapitalistischen Gesellschaftssystem geltenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse gezeichnet wird. Fakten bedürfen jedoch grundsätzlich stets der Interpretation und darin drückt sich eine Perspektivität aus, die häufig nicht offengelegt wird, wie Birkner (ebd.) feststellt.

Daran anknüpfend vertrete ich ein Wissenschaftsverständnis, das die Pluralität der Wissenschaften anerkennt und dafür eintritt „die Interessensgebundenheit und Gesellschaftlichkeit wissenschaftlichen Wissens transparent zu machen“ (ebd.: 15). Damit soll keine Abkehr von Wissenschaft an sich stattfinden, sondern eine reflexive Positionierung, die sich in der Offenlegung des eigenen Standpunkts und der Interessen, die mit der betriebenen Forschung verfolgt werden, zeigen. Dies soll die Güte der betriebenen Forschung steigern, denn nur so lasse sich laut Birkner (ebd.) Gültigkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen überhaupt erst erreichen.

Bezogen auf aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse zeigt sich mit Strick (2021: 35f.), wie notwendig ein offengelegter Standpunkt in den Sozialwissenschaften ist. Der Medienwissenschaftler zeigt in seinem Buch „Rechte Gefühle“ die „Strategien des digitalen

Faschismus“ auf. Er spricht von „Rezeptionsfehlern“ (ebd.: 36) der wissenschaftlichen Thematisierung rechter Ideologie, die sich auf Beschreibungen beschränkt. Denn die politische Rechte führt mit dem Konzept der Metapolitik einen Kulturkampf, der einen „kulturellen Wandel“ (ebd.) in Populärkultur und eine Verschiebung des öffentlichen Diskurses erwirken möchte (ebd.: 40). Es geht um nichts weniger als die „Normalität“, die zunehmend von rechter Ideologie durchdrungen wird (ebd.: 47). Dies hat auch unmittelbaren Einfluss auf die, wie Strick schreibt, geisteswissenschaftliche, aber auch sozialwissenschaftliche Forschung. Denn diese werde von der Rechten als „linksversifft“ aktiv bekämpft und ist daher bedroht (ebd.). Strick (ebd.: 49) plädiert dafür, die Neutralität aufzugeben und sich in diesem „Kulturkrieg“ auch als Sozialwissenschaftler\*in zu positionieren, „denn es gibt keine objektive Sicht auf Kultur von außerhalb der Kultur.“ (ebd.).

Diese Masterarbeit im Jahr 2025 fertig zu stellen, indem in weiten Teilen der Welt rechtsextreme Parteien und Strömungen auf dem Vormarsch sind, heißt auch, sich explizit auf die Seite derer zu stellen, die sich von menschenfeindlicher Ideologie abgrenzen. Gerade im Feld der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, dass sich mit Bildung, Erziehung und Sozialisation auseinandersetzt, die an sich nicht wertfrei geschehen können, gilt es eine Position einzunehmen, die Menschen aus Unterdrückungsstrukturen befreien möchte und Ausgrenzung und Abwertung problematisiert. Aus diesem Grund ist diese Arbeit in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft angesiedelt, die sich, wie wir sehen werden, einer objektiven Auffassung von Bildung und Erziehung verwehrt.

#### **4.1. Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft**

Die kritische Erziehungswissenschaft entstand in den 1960er Jahren aus der Kritik an der zuvor in der deutschsprachigen Pädagogik vorherrschenden Strömung der sich als unpolitisch darstellenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vertreter\*innen gehen davon aus, dass diese den Kontext, in dem die Phänomene Bildung und Erziehung stattfinden, ausblendet (vgl. Koller 2017: 226). Aus einem kritischen Anspruch heraus geht es kritischen Pädagog\*innen darum, die Disziplin so zu fassen, dass „pädagogisch relevantes Wissen aus einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung ... entwickel[t]“ (ebd.) wird.

Grundlegend für diesen Zugang ist das wissenschaftliche Verständnis der Kritischen Theorie, die von Max Horkheimer und Theodor Adorno und anderen Philosoph\*innen der sogenannten Frankfurter Schule geprägt wurde (ebd.: 103). Knapp (2010: 190) spricht von einem Zugang „gesellschafts-, kultur- und erkenntniskritischen Denkens“ rund um das in den 1920er Jahren in Frankfurt am Main geschaffene Institut für Sozialforschung, das bis heute

weiterentwickelt wird. Die Theorie baut auf das Marx'sche Geschichtsverständnis auf, bei dem die Geschichte als eine von Klassenkämpfen bestimmte erfasst wird. Zugrunde liegt die Einsicht, dass die jeweils herrschende Klasse durch wechselnde Ideologie darum bemüht ist, die unteren Klassen durch Manipulation ruhig und in Ungleichheit verharrend zu halten (vgl. Kuhlmann 2013: 204). Der Anspruch der kritischen Wissenschaft ist nichts weniger, als diese Ideologien als solche zu benennen und „in Widerspruch zur herrschenden Ideologie [zu] treten“ (ebd.).

Mit dem Werk „Dialektik der Aufklärung“ verfolgen Horkheimer und Adorno das Ziel, Erkenntnis darüber zu erhalten, warum die Menschheit anstatt in den „wahrhaft menschlichen Zustand einzutreten, in eine neue Art von Barbarei versinkt“ (Horkheimer/Adorno 1969/2003: 1). Die Aufklärung verstehen sie als Versuch der „Entzauberung der Welt“ (ebd.: 7), statt der Mythen solle sich das Wissen durchsetzen (ebd.). Es geht den aufklärerischen Denker\*innen laut den Autoren darum, dass abergläubisches Denken durch den „Verstand“ (ebd.: 10), der diese „entzauberte Natur“ (ebd.) beherrscht, niedergeschlagen wird.

Der Aufklärung ist jedoch schon der Sämling zum Rückfall inhärent, der in Adornos und Horkheimers Gegenwart von den beiden festgestellt wird (ebd.: 3). Der aufklärerische Gedanke kommt vor allem in Technik zum Ausdruck, die wiederum die „Ausnutzung der Arbeit anderer“ und damit individuelle Bereicherung zum Ziel habe (ebd.: 10). In der Aufklärung geht es um voraussagbare Brauchbarkeit (ebd.: 12). Letztlich müsse sich dem jeweiligen Zeitgeist ergeben werden, der aktuell dadurch gekennzeichnet sei, dass auch Gedanken zu Ware werden (ebd.: 1). Die technologischen Weiterentwicklungen der Gegenwart gehen der geistigen voraus (ebd.: 2). Die Auffassung positivistischer Wissenschaft, die eng mit der Aufklärung zusammenhängt, und nur an Fakten interessiert ist, ebnet laut Horkheimer und Adorno erst recht „den Boden für die gierige Aufnahme von Scharlatanerie und Aberglauben“ (ebd.: 3). Denn die Aufklärung, sei nicht an der Wahrheit, als „vernünftige[m] Bewusstsein“ (ebd.: 5) und „dessen Gestalt in der Wirklichkeit“ (ebd.) interessiert (ebd.: 4).

Der aufklärerische Vernunftbegriff, der für die gesamte Menschheit gelte, sei problematisch, da die Menschen real in Ungleichheitsverhältnissen stehen (ebd.: 90). Philosophen wie Nietzsche oder der Schriftsteller Marquis de Sade, die von den Autoren als „dunkle Schriftsteller des Bürgertums“ bezeichnet werden, hätten im Gegensatz zu den aufklärerischen Denkern, „nicht vorgegeben, dass die formalistische Vernunft in einem engeren Zusammenhang mit der Moral als mit der Unmoral stünde“ (ebd.: 126). In diesem Punkt, nämlich, dass sie die Wahrheit aussprechen, seien sie „barmherziger als jene moralischen Lakaaien des Bürgertums“ (ebd.: 127). Diese hingegen trügen zu der bürgerlich, ideologischen Verschleierung bei, dass „Vernunft und Untat“ (ebd.: 126) unlösbar verbunden sind (ebd.). Im Faschismus sei diese Herrschaft letztlich nur „zu sich selbst gekommen“ (ebd.: 127). Aus der Vernunft sei kein

„grundsätzliches Argument gegen Mord vorzubringen“ (ebd.). Herrschaft und Vernunft sind also grundsätzlich „mitleidlos“ (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass die Vernunft propagierende Aufklärung, die die Vernunft in die verzweckte Vernunft gegenüber der herrschenden Ideologie preisgab, bereits in ihrer Idee die Barbarei angelegt hatte. Kuhlmann (2013: 205) konstatiert, dass die „Entwicklung einer humanitären Vernunft“, also auch das Fördern von Empathiefähigkeit, nicht gelang. Denn die Menschen konnten die durch den technischen Fortschritt bedingte „Entzauberung der Welt“ (Horkheimer/Adorno 1969/2003: 9; Kuhlmann 2013: 205) nicht verkraften, weshalb sie immer wieder in ihrer durch Entfremdung bestimmten Lebensweise mythischem – wie etwa rassistischem – Glauben aufsitzen (vgl. Kuhlmann 2013: 205).

Dass dieser Zugang und Rückgriff auf die „alte“ kritische Tradition heute nur noch selten in akademischen Diskursen stattfinden, wird von den Autor\*innen eines 2022 erschienenen Bandes namens „Subjekt und Befreiung“ mit Beiträgen zur kritischen Theorie beanstandet (vgl. Berger/Hogh 2022: 8; Ehlers et al. 2022). Denn Kritik im Sinne Adornos und Horkheimers sei so zu verstehen, dass die Widersprüchlichkeiten zwischen Idee und ihrer Repräsentation im Leben von Menschen aufgespürt und bewertet werden (vgl. Adorno 1998: 27, zit. n. Berger/Hogh 2022: 9). Die Autor\*innen – und ich schließe mich ihnen soweit an – fordern daher die gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaftsverhältnisse dahingehend kritisch zu betrachten wo ihre Versprechungen nicht eingelöst werden (vgl. Berger/Hogh 2022: 9; Ehlers et al. 2022: 11). Sie problematisieren diese Verhältnisse, da aus ihrer grundsätzlichen Konstitution heraus „Ungleichheit, Unfreiheit, Ideologie, Gewalt und Elend“ (Ehlers et al. 2022: 11) folgen.

Zur Verwobenheit dieser Denktradition mit dem Feld der Erziehung und Bildung kann Adornos (1977/2022: 1) bekannter Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ nicht ausgespart werden. Der erste Satz lautet: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ Adorno kritisiert, dass diese Forderung in seiner Gegenwart zu „wenig bewusst“ (ebd.) wäre, was er darin begründet sieht, dass die Ungeheuerlichkeit des Nationalsozialismus zu wenig bei den Menschen ankam. Dadurch bestehe die Möglichkeit, dass es zu einer Wiederholung des „Rückfall[s] in die Barbarei“ (ebd.) kommen könne, wobei er neben dem Nationalsozialismus auch andere Formen des Völkermordes anführt (ebd.: 3).

Die Bedingungen seien dieselben wie zur Zeit des Nationalsozialismus, auch in Adornos Gegenwart – und noch mehr in unserer heutigen Welt – befinden sich Menschen in entfremdetem Zustand in einer Welt, in der der Tauschwert regiert<sup>10</sup>. Durch diese Ökonomisierung aller Lebensbereiche ergebe sich häufig eine Wut, die sich „gewalttätig und irrational“ (ebd.: 3) gegen

---

<sup>10</sup> Waren werden durch ihren Gebrauchs- und ihren Tauschwert bestimmt. Während der Gebrauchswert einer Sache ein Bedürfnis befriedigt, geht es beim Tauschwert darum, diesen Gegenstand auch tauschen zu können (vgl. Baier 2023: 71). Dieser Wert wirkt also auf den Gebrauchswert zurück. „Universales Tauschmittel“ (ebd.) ist Geld (ebd.: 70f.).

Zivilisation richte. Erziehung – einerseits in der frühen Kindheit, andererseits als „allgemeine Aufklärung“ (ebd.: 4) – müsse der „Besinnungslosigkeit“ entgegenwirken, denn „die Menschen sind davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen.“ (ebd.). Erziehung hätte so nur den Sinn, zu „kritischer Selbstreflexion“ (ebd.) anzuregen. Denken wir an die eingangs in diesem Kapitel dargelegte Auffassung von Wissenschaft, die bereits den Aktualitätsbezug dieser Auffassung von Welt darlegt, zeigt die aktuelle Debatte um Verschwörungsmythen, Rückkehr und Erstarkung völkischer, faschistischer Ideologien wie aktuell dieser Zugang ist.

Vertreter\*innen der kritischen Erziehungswissenschaft grenzten sich nicht nur von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch von der in den 1960er Jahren aufkommenden empirischen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft, vorrangig repräsentiert durch Wolfgang Brezinka ab, sie sich nach der sogenannten realistischen Wende in der Pädagogik formierte. Brezinka trat für einen möglichst objektiven, rein beschreibenden Zugang von Bildungs- und Erziehungsphänomenen ein (vgl. Koller 2017: 49ff.; Kuhlmann 2013: 214). Erziehung beschränkt sich dabei laut Kuhlmann (2013: 215) auf eine Art Lernprozess. Welche Werte der Motivation der Erziehenden zugrunde liegen erachtet Brezinka nicht als „Gegenstand der Erziehungswissenschaft“<sup>11</sup>.

Für Klaus Mollenhauer, einem wichtigen Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft, hängt Erziehung hingegen stark mit dem Prinzip von *Reflexion und Emanzipation* zusammen (Mollenhauer 1970: 10). Darüber hinaus erweitert er den Gegenstand hin zu dem die Erziehung umgebenden Kontext mit Fokus auf die Interaktion (vgl. Kuhlmann 2013: 223; Mollenhauer 1970: 15). Werthaltungen müssen diskutiert werden, denn gerade Wissenschaftsauffassungen, die sich vermeintlich objektiv geben – wie er Brezinkas Zugang kritisiert – geraten in Gefahr, unbewusst normativ zu werden (vgl. Mollenhauer 1970: 14).

Mollenhauer kritisiert auch die entpolitisierte geisteswissenschaftliche Pädagogik, wenn er ausführt, dass diese sich zwar die Emanzipation als Ausgangspunkt wählte, sich jedoch eine „pädagogische Gegenwelt“ (ebd.: 27) schuf, die zwar gegebene Verhältnisse kritisiert, diesen jedoch nichts entgegenzuhalten wisse. Die Pädagogik als Wissenschaft sei eine Handlungswissenschaft, und für diese gelte, wie er Habermas (zit. n. Mollenhauer 1970: 15) zitiert, dass ihr Gebiet aus „Symbolen und Verhaltensweisen“ bestehe, die von Handlungen, die als Symbole aufgefasst werden, abhängen. Daten können in diesem Feld nicht durch reine Beobachtung generiert werden, es brauche stets ein Verstehen der „Sinnzusammenhänge“ (ebd.). Es handle sich um „kommunikative Erfahrung“ (ebd.), die sich auf bereits interpretierte Zustände richte (ebd.). Dies

---

<sup>11</sup> Kuhlmann (2013: 216) identifiziert in Brezinkas scheinbar objektiver Erziehungsauffassung jedoch durchaus Werte, wenn sie etwa feststellt, dass in seinen Schriften „Führung die einzig verantwortliche Erziehungsauffassung sei“ (ebd.) was auf eine konservative Weltsicht hinweist, die jedoch nicht offengelegt wird.

bestätigt wiederum die eingangs in diesem Kapitel bereits explizierte Auffassung, dass (sozial)wissenschaftliche Erkenntnisse stets eine Perspektivität aufweisen und es daher unbedingt vonnöten ist, diese auszuweisen.

Der Begriff der *Emanzipation* oder „*Selbstbefreiung*“ (Christof/Ribolits 2013: 5) als pädagogisches Ziel ist heute weitestgehend ins Hintertreffen gelangt. Für die kritische Erziehungswissenschaft galt es ab den 1960er Jahren, Menschen unter diesem Schlagwort dazu zu befähigen, „gesellschaftlich bedingte Fremdbestimmung“ (ebd.) wahrzunehmen und bekämpfen zu können. Emanzipatorische Pädagogik wollte die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Menschen Macht- und Herrschaftsverhältnisse erkennen und dadurch zu *Selbstbestimmung* gelangen können. Wie in Kapitel 3 dargelegt, verfolge ich damit verbunden in dieser Arbeit ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse.

Ich habe nun das theoretische Weltbild, aus dem heraus diese Arbeit verfasst wird, dargelegt. Es schlägt sich in der Analyse insofern nieder, dass ihm sowohl die Auffassung der gesellschaftlichen Verhältnisse (Kap. 4.1.2.) als auch der verwendete Bildungsbegriff (Kap. 4.1.1.) entsprechen.

#### **4.1.1 Bildung und Bildungsmomente**

In einer Arbeit, die sich Bildungsmomenten in lebensgeschichtlichen Erzählungen widmet, muss der verwendete Bildungsbegriff ausführlich dargelegt werden, was in diesem Teilkapitel geschieht. Es wird deutlich werden, dass ich mit Bildung nicht von formaler Bildung spreche, mit der meist die Anhäufung von Wissen oder formale Bildungsabschlüsse gemeint sind. Dieser Zugang zu Bildung wäre für meine Forschung auch wenig zielführend, denn meine Stichprobe verfügt über wenig formale Bildung und so lässt sich bei ihr auch wenig von dem auffinden, das Adorno „Halbbildung“ nennt. Deswegen kann der Fokus hier nicht auf Bildung als Mittel zum Zweck liegen, sondern vielmehr darauf, wo sich in den Lebenserzählungen von Menschen, die wenig formale Bildung haben, Momente aufspüren lassen, in denen die Impulse für Bildung – die stets im Werden und nie als abgeschlossen zu fassen ist – deutlich werden<sup>12</sup>. Schon aufgrund des niedrigen formalen Bildungsstandes des Samples muss Bildung hier breiter gefasst werden, um den Lebensgeschichten gerecht werden zu können. Als erste Annäherung kann Seiberts (2009: 76) Zugang einen Hinweis darauf geben, woran sich das Bildungsverständnis dieser Arbeit orientiert:

---

<sup>12</sup> Auch Hentig (2008: 11) begreift Bildung als unabschließbaren Prozess, die zweckfrei sein müsse.

*„Bildung ist das Besondere, das jeder Mensch aus sich machen kann.  
Sie kann jedem Menschen zuteil werden [sic!] und ist mehr als die bloße Anhäufung von Faktenwissen.  
Sie äußert sich in Gesinnung, Haltung und Handlung.“*

Wer von Bildung spricht, kommt um den neuhumanistischen Bildungsbegriff, der von Wilhelm von Humboldt geprägt wurde, nicht herum. Ist es auch nicht der Begriff, der für das Bildungsverständnis dieser Arbeit zentral ist, wird er nun in wenigen Zeilen dennoch expliziert, um nachfolgende Bildungszugänge zu verstehen. In Humboldts zentraler Schrift, in der sein Begriff von Bildung zum Ausdruck kommt, die Ende des 18. Jahrhunderts erstmals erschien, zeigt sich ein Menschenbild, indem der Mensch stets danach strebt, „die Kräfte seiner Natur [zu] stärken und [zu] erhöhen“ (Humboldt 1795/1980: 235). Dazu braucht es eine Welt, die sich außerhalb des Menschen findet, an der er sich in gewisser Weise abarbeiten kann. Das Ich gilt es „mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd.: 235f.) zu verknüpfen. Humboldt führt auch aus, dass sich diese Vorgänge zwar auf das „innere Wesen“ (ebd.: 237) beschränken, räumt aber im selben Satz ein, dass es dazu stetig ein Übergehen zu „Gegenständen außer ihm“ (ebd.) brauche. Es braucht eine „durchgängige Wechselwirkung“ (ebd.), denn die Welt soll auf das Individuum einwirken, wie umgekehrt dieses auf die Welt einwirkt, um die „eigene inwohnende [sic!] Kraft zu stärken“ (ebd.).

In der Bildungswissenschaft häufig wenig bedacht wird, dass Humboldt Vertreter des Liberalismus war. Sein liberales Weltbild kommt im Aufsatz „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (Humboldt 1792) ausführlich zur Darstellung. Darin führt er aus, dass individuelle Freiheit für den „wahr[e]n Zweck des Menschen“ (ebd.: 5) unerlässlich sei, um die von ihm definierte Bildung zu erreichen. Freiheit meint bei Humboldt vor allem *Freiheit von* staatlichen Einschränkungen, was deutlich wird, wenn er schreibt, dass die Selbsttätigkeit dafür unerlässlich sei und Eingriffe von staatlicher Seite die Menschen zu sehr an „fremde Leitung“ (ebd.: 9) gewöhnen würden, wodurch sie davon abgebracht würden, selbst zu denken. Wir werden sehen, dass die Vertreter\*innen der kritischen Theorie und auch ich diesen individualisierenden Zugang problematisiere(n).

Die Positionierung in der kritischen Tradition ernst zu nehmen, bedeutet nun selbstverständlich auch, den Bildungsbegriff der kritischen Theorie zu explizieren und für die Zwecke dieser Arbeit fruchtbar zu machen. Der hier soeben von Humboldt vertretene Zugang wird etwa von Adorno scharf kritisiert. Denn wie wir bereits in den Ausführungen der Kritik Mollenhauers an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gesehen haben, sei diese Auffassung von Bildung nicht in der Lage gewesen, die mörderische Ideologie der Nationalsozialisten zu verhindern (vgl. Kuhlmann 2013: 206; Mollenhauer 1970). Wie wir bereits gesehen haben, geht es Adorno (1977/2022: 3f.) darum, Erziehung, die er allerdings auch im weiteren Sinne als Bildung

fasst, am Ziel der *Selbstreflexion* auszurichten. Darüber hinaus expliziert er als einzige Kraft gegen das „Prinzip von Auschwitz“ (ebd.: 5) „*Autonomie (...), Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen*“.

Adornos (1959) Auffassung von Bildung wird vor allem dort deutlich, wo er fehlende Bildung kritisiert bzw. seiner Meinung nach fälschlicherweise als solche titulierte Halbbildung umreißt. Bildung sei, so Adorno im Jahr 1959, angesichts der Allgegenwärtigkeit der Entfremdung zu einer „sozialisierte[n] Halbbildung“ (ebd.: 169) verkommen. Es zeige sich darin, dass die „volle Emanzipation“ (ebd.: 170) des Bürgertums nicht gelang. Kritikfähigkeit sei nur insofern darin zu finden, wie sie in „verkrüppelter“ Weise hinter die Kulissen zu sehen versuche (ebd.: 188) und dabei zu einer „Schlauheit erniedrigt“ (ebd.: 186) nur ein Mittel zum eigenen Fortkommen darstellt. Bildung als Form von Kultur gefasst, wurde „selbstgenügsam“ (ebd.: 170) und konnte der mörderischen Ideologie der Nationalsozialisten nichts entgegenhalten (ebd.).

Tatsächliche Bildung könne hingegen nicht davon absehen, an der „*Einrichtung der menschlichen Dinge*“ (ebd.) mitzuwirken. Hier zeigt sich, dass Adorno sich bereits auf den von Humboldt geprägten Bildungsbegriff bezieht, wenn er schreibt, dass damit einerseits „Bändigung der naturwüchsigen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und [andererseits] Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfälligen, von Menschen gemachten Ordnung“ (ebd.) gemeint sei. Obwohl Adorno (ebd.: 178) um die Bedingungen der „Autonomie und Freiheit“, die in der Bildungsidee angelegt sind, weiß, kritisiert er die Fokussierung auf das Individuum, das sich an einer es umgebenden Ordnung zu bilden habe. Die Beschränkung auf die Einzelnen ist es auch, die Adornos Ablehnung des humboldt'schen Zugangs noch verständlicher macht, wenn er ausführt, dass Bildung in dieser Auffassung nur die Einzelnen dazu befähigen würde, in einer Gesellschaft, die vernünftig sei, vernünftig zu sein (ebd.: 172). Womit ausgedrückt ist, dass es um eine Anpassung an die herrschenden Umstände – also die (Um)welt – gehe. Dies solle in diesem „liberalistische[n] Modell“ (ebd.: 173) dadurch gelingen, dass jede\*r sich „für sich selber“ bildet und zeigt, wie entfernt Adornos Zugang diesbezüglich von Humboldts libertär-humanistischem Bildungsbegriff ist. Dies liest auch Kuhlmann (2013: 206) bei Adorno, die daraus schließt, dass diese humboldt'sche Auffassung die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse aus dem Blick ließ.

Adorno glaubt nicht an eine Verbesserung von Gesellschaft durch so aufgefasste Bildung, die darüber hinaus Teil bürgerlicher Ideologie sei (vgl. Adorno 1959: 173; Kuhlmann 2013: 207). Obwohl er den humanistischen Bildungsbegriff kritisiert, kommt er gegen Ende seines Aufsatzes zu ihm zurück, wenn er festhält, dass „an Bildung festzuhalten [sei], nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1959: 191). Wir haben nun Hinweise darauf erhalten, dass für Adorno Bildung einerseits im Sinne der *Fähigkeit zur Selbstreflexion* (vgl. Adorno 1977/2022: 5), darüber

hinaus aber auch an einem Interesse an der *Mitgestaltung von Welt* bzw. Gesellschaft – wie er es nennt „Einrichtung der menschlichen Dinge“ (Adorno 1959: 170) – festmachen lässt. Auch die *Fähigkeit kritisch auf die Geschehnisse der Welt zu blicken*, wurde durch die Kritik an der Halbbildung, deutlich (ebd.). „*Autonomie (...), Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen*“ (Adorno 1977/2022: 5) seien darüber hinaus Möglichkeiten, Barbarei zu verhindern (ebd.). Diese Versuche Bildung zu fassen, sind die ersten, die die Auffassung von Bildung in dieser Masterarbeit kennzeichnen.

Max Horkheimer, ebenfalls Vertreter der kritischen Theorie, beschäftigte sich 1952 in einer Immatrikulationsrede in Frankfurt am Main mit dem „Begriff der Bildung“ (Horkheimer 1985/2022). Bildung, im Sinne eines Universitätsstudiums, verheiße auch zu einer „reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung ... Gelegenheit“ (ebd.: 2) zu bieten. Auch bei Horkheimer wird hier also wieder ein Bezug zu Humboldt sichtbar. Er verweigert sich einer Definition des Bildungsbegriffs, führt aber weiter aus, dass es darum gehe, aus einem Naturzustand herauszutreten (ebd.), denn „der Mensch wird Herr über das, was ihm draußen und drinnen als befremdlich und bedrohlich erscheint.“ (ebd.: 2f.). Natur bleibe zwar erhalten, aber sie trage „Züge der Arbeit“ (ebd.: 3) wie Gemeinschaftssinn und Vernunft in sich.

Dieser Zugang sei jedoch überkommen, denn es gebe nichts mehr, das als reine Natur bezeichnet werden könne (ebd.). Gesellschaft würde Natur zerstören und als „Material verwerte[n]“ (ebd.). Auch Horkheimer kritisiert den Zustand der Bildung – wie Adorno – als in „Verarbeitung umgeschlagen“ (ebd.: 3), diese lasse im Unterschied zur Bildung keine Zeit und sei damit gewaltvoll. Zeit hingegen stehe für Liebe. Denn Dingen, denen man seine *Zeit* widme, schenke man damit auch *Liebe* (ebd.).

Auch er kritisiert die Bildung Humboldts als zu individualistisch. So aufgefasste Bildung trage nur dazu bei, dass Menschen sich selbst zum „Objekt der eigenen Formung“ (ebd.: 5) machten und beförderten darüber hinaus Hochmut. Anerkennung zollt er dieser Bildungsauffassung jedoch insofern, dass sie doch als „Durchgangsstadium“ (ebd.) zu sehen sei, aber keine „ewige Norm“ (ebd.) darstellen könne. Horkheimer beschreibt in Anlehnung an Spengler moderne Höhlenmenschen, die dadurch zahlreicher würden, dass sich die alten Bildungselemente aufgelöst hätten und „der neue Zustand des Geistes“ (ebd.: 4) noch nicht eingetreten sei. Gerade in den – in westlicher Auffassung – „weiter“ entwickelten Teilen der Welt sei es so, dass die „geistige Urteilsfähigkeit“ der Menschen in einem völligen Gegensatz zum entwickelten Stand von Wissenschaften und Technik stehe. Vergesellschaftung habe nur an der Oberfläche stattgefunden (ebd.). Darin liege die Gefahr, wie die jüngste Geschichte zeigte, dass Menschen anfällig für Manipulationen „skrupelloser Mächtige[r]“ sind (ebd.). Horkheimers Hoffnung, dass die Generation an Studierenden, zu der er Anfang der 1950er Jahre diese Worte

spricht, die letzte sei, und ausreichend Kraft, Zeit und Macht gefunden würde, „*Einsicht zu gewinnen in das Wesen des anscheinenden Verhältnisses*“ (ebd.: 4f.), muss angesichts heute um sich greifender Verschwörungsmythen und sogenannter alternativer Fakten eine traurige Absage erteilt werden. Dies sei die Bildungsaufgabe (ebd.) die, wie wir feststellen müssen, auch heute gilt.

Über das individualistische Bildungsideal hinausgegangen seien Hegel und Goethe. Sie wären sich dessen gewahr gewesen, dass Bildung „*Entäußerung*“ ist, die „*Hingabe an die Sache*“ und „*ihrer selbst bewussten Praxis*“ (ebd.: 6) bedeute. Die Aneignung allein sei zu wenig, so Horkheimer weiter, es brauche ein *sich verlieren an ein Anderes* und ein „*arbeitend doch darin sich erhalten*“ (ebd.). Es gehe darum, dazu beizutragen *die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zu verbessern*, und sich auch *gegen den jeweils herrschenden Zeitgeist* zu stellen. Ein Studium, so Horkheimer wieder an seine Zuhörenden gewandt, solle dazu beitragen, „*innere Freiheit, ... Mut und die unbeirrbar Hingabe ans Ganze*“ (ebd.) zu finden. Beim Studieren selbst könne Raum dafür gefunden werden, sich in Gemeinschaft mit anderen wieder zu finden, die ebenso am Finden von „*Wahrheit, Freiheit, Humanität*“ (ebd.: 7) ausgerichtet sind. Humanität werde jedoch zur Phrase, wenn sie nur einem Zweck dienlich sei. Viel mehr brauche es eine „*gemeinsame Bekümmernis um ein Anderes*“ (ebd.), das könnten Konzepte wie Gerechtigkeit ebenso sein, wie schlichtere Ziele. Hier findet sich ein Hinweis auf Beziehung und Kooperation – nicht Konkurrenz – die die Einzelnen in einer Gemeinschaft in ihrer Bildung beflügeln können. „*Mitarbeit an einer besseren Einrichtung der Welt*“ (ebd.: 8), die aufrichtig und nicht zu Ideologie verkommen ist, „*Zivilcourage und Widerstandskraft*“, „*innere Unabhängigkeit*“, die nicht der Manipulation anheimfallen, das brauche es von den Student\*innen. Sie sollen in der „*Welt des Geistes*“ (ebd.) agieren und *Durchsetzungskraft* beweisen.

Mit Horkheimer habe ich weitere Zugänge zu Bildung offengelegt, die dieser Arbeit dienlich sind. Bildung als Ergebnis davon, *einer Sache Zeit und Liebe zuteilwerden* zu lassen (ebd.: 3). Sich *in einer Entäußerung einer Sache hingeben*, sich der *eigenen Praxis bewusst sein*, sich *am Anderen verlieren und sich dennoch darin erhalten* (ebd.: 6), sich um etwas *bekümmern* (ebd.: 7). Dann, sehr wichtig für die kritische Theorie, der Blick auf die *Gesellschaft auf die verbessernd eingewirkt werden soll* und wenn nötig sich auch *gegen die herrschende Meinung zu positionieren*, wozu es innere Freiheit und Mut brauche (ebd.: 8). *Gemeinschaft*, in der Kooperation und Beziehung stattfinden, kann dazu beitragen, den Einzelnen dazu zu verhelfen, auf diese Art und Weise sich stetig zu bilden (ebd.). Die von Adorno in Ansätzen und von Horkheimer nun präzisierten Zugänge liegen dem Verständnis von Bildung in dieser Arbeit zugrunde.

Als Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft wird nun Wolfgang Klafki's Zugang zu Bildung expliziert. Klafki schloss an zahlreiche deutsche Gelehrte wie Pestalozzi, Herbart, aber auch Humboldt an, die allesamt unter Bildung verstanden, dass damit eine *Voraussetzung gegeben sei, die jedem Menschen innewohnende Fähigkeit zu Vernunft zu entfalten* (vgl. Kuhlmann 2013: 227). Auf dieser

Basis entwickelte er ein Allgemeinbildungskonzept, das in Schulen angewendet zur Verwirklichung von Bildung als „sinnvoller Erfahrungsraum“ Fuß fassen sollte (ebd.). Es werden nun nur diejenigen Punkte dieses Konzepts angeführt, die für die Zwecke dieser Arbeit dienlich sind, da es ja nicht um schulische Bildung geht. Nach Klafki (2019: 104) braucht es drei Grundfähigkeiten, um von Bildung sprechen zu können. Das ist zum einen die „*Fähigkeit zur Selbstbestimmung*“ (ebd.) womit Lebensentscheidungen ebenso wie Sinndeutungen gemeint sind (ebd.). Weiters gehe es darum, durch „*Mitbestimmungsfähigkeit*“ (ebd.) auf kulturelle, gesellschaftliche oder auch politische Verhältnisse einzuwirken. „*Solidaritätsfähigkeit*“ (ebd.) umfasst die Einsicht, Rechte zu Selbst- und Mitbestimmung auch anderen zuzugestehen, falls sie durch die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse nicht für alle ausführbar sind. Weiters gelte es, sich aktiv dafür einzusetzen, dass sie allen Menschen zuteilwerden (ebd.: 104f.). Kuhlmann (2013: 227) führt darüber hinaus Klafki (1985/1196: 45, zit. n. Kuhlmann 2013: 227) zitierend an, dass Menschen gemeinsam daran arbeiten sollten, eine „*Humanisierung*“ *ihrer Lebensbedingungen* sowohl gesellschaftlich als auch politisch zu erreichen, was sich etwa darin äußere „*Freiheitsspielräume*“ *zu vergrößern* und „*unbegründete Herrschaft*“ *abzuschaffen*.

Haben wir von Mollenhauer schon gelesen, dass es ihm bei Erziehung um die Befähigung zu *Reflexion und Emanzipation* geht, kann ergänzt werden, dass er bei letzterem nichts weniger im Sinn hat als die „Befreiung der Subjekte“ (Mollenhauer 1970: 11) aus Bedingungen, die sie von sich selbst entfremden (ebd.). Diese Ziele sollen in der Erziehung durch Kommunikation, Argumentation und Reflexion erreicht werden (vgl. Kuhlmann 2013: 219).

Ribolits (2010: 7) konstatiert, dass es bei Bildung heute im öffentlichen Diskurs meist ausschließlich um eine „Bildung zur Brauchbarkeit“ gehe, bei der es für die Einzelnen geboten sei, „menschliches Lernvermögen für Konkurrenzfähigkeit und wirtschaftliche Verwertung in den Dienst“ (ebd.) zu nehmen. Das Ziel sei die von ihm kritisierte „Humankapitalisierung“ von Menschen (ebd.). Der in heutigen Gesellschaften dominierte Wert sei der des Tauschwertes. Bildung werde nur noch damit gleichgesetzt, möglichst umfassend dazu befähigt zu sein, den Vorgaben des Verwertungssystems zu entsprechen und [ihm] das Wort [zu] reden.“ (ebd.: 8).

Ribolits reflektiert Bildung auf Basis des „revolutionären Ursprungs der Bildungsidee“ (ebd.: 7), als es noch darum gegangen sei, die herrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch Bildung zu überwinden, und nicht wie heute, sich ihnen zu unterwerfen. Bildung sei daher wesentlich dadurch bestimmt, *aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen* (vgl. Ribolits 2010: 7f.). Sie müsse in heutigen Verhältnissen also als „wert-los“ – bezogen auf den Tauschwert – gefasst werden. Bildung mit Ribolits wird also als jenseits dieses (Tausch)wertes gefasst, *emanzipatorisch* und auf *Selbstbewusstsein* und *Mündigkeit* zielend (ebd.: 7f.).

Ribolits kritisiert jedoch auch die entpolitisierte Individualisierung des Humboldt'schen Bildungsbegriffs, wenn nur die Einzelnen ins Auge gefasst werden. Denn wenn auch dem Bildungsbegriff seit seinen Anfängen das Primat der „Selbstbefreiung“ inhärent sei und damit auch gemeint sei, dass der sich bildende Mensch in „*kritische[r] Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zwängen, Normen und Werten ... [dazu befähigt wird], ein eigenverantwortliches, an einem selbst erkannten Sinn ausgerichtetes Leben führen zu können*“ (Ribolits 2015: 185), fehle es dem klassischen Bildungsbegriff stets an politischer Dimension. *Emanzipation* sei immer außerhalb von Gesellschaft verortet und *Freiheit* nur individuell und nie politisch gefasst worden. Auch heutige Vertreter\*innen dieser Idee gingen fälschlicherweise immer noch davon aus, dass sich Gesellschaft durch die Bildung einzelner verbessern ließe. Dem erteilt Ribolits (ebd.: 185f.) eine klare Absage. Damit reiht er sich auch in die Vertreter der kritischen Theorie ein, die ebenfalls diesen individualisierenden Charakter vom Bildungsbegriff kritisierten. Ribolits hält einen politisierten, zeitgemäßen Bildungsbegriff für notwendig, bei dem es um folgendes gehe:

„*Das Hinterfragen der Mechanismen der Macht und deren Einfluss darauf, welche Erscheinungsform dem Subjekt unter jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten aufgeherrscht wird, ist ... unabdingbar, um den Bildungsbegriff „auf den Boden der Tatsachen“ zu holen und ihn seines abgehobenen Pathoscharakters zu entkleiden.*“ (Ribolits 2010: 8f.).

Bildung bedeute eine Form der *Bewusstwerdung* über die Verhältnisse, in denen Menschen leben. Auch die menschlichen Bedürfnisse müssten jenseits der herrschenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung begriffen werden (ebd.: 174). In einem Grundsatzpapier zum Qualitätsrahmen der Erwachsenenbildung in Österreich beschreiben Gnahs/Ribolits (2013: 7) Bildung auch in Abgrenzung zur Esoterik, insofern, dass es bei ersterem darum gehe, dass Bildung als Vorgang aufgefasst wird, durch den Menschen die Befähigung erlangen, „*die Bedingungen ihres Daseins kritisch zu hinterfragen.*“ (ebd.). Weiters gehe es darum, *Mündigkeit* insofern zu erreichen, dass Menschen erkennen können, wodurch ihre Lebensumstände bedingt sind, und dass diese sich auf Basis von *Vernunft* reflexiv erfassen lassen und grundsätzlich veränderbar sind (ebd.). Im Gegensatz dazu sehe die Esoterik den Menschen als der Einsichten unfähig und den Umständen unterworfen (ebd.: 7f.).

Ein aktueller Niederschlag der Auffassungen der kritischen Theoretiker\*innen – auch rund um den wichtigen Begriff der Emanzipation – findet sich auch in Ausführungen zu emanzipatorischer Bildung in einem Sammelband. In einem Vorwort beschreibt Anderl (2021: 7) die Auffassung von Bildung der Institution Arbeiterkammer. Bildung sei mehr als nur ihr Zweck des „Funktionierens im System“ (ebd.). Sie solle „die Persönlichkeitsentwicklung, den Intellekt, die Kreativität“ (ebd.) fördern, es gehe um das Entfalten von „Begabungen“, das Unterstützen von

Gesundheit (ebd.). Wie sehr diese Auffassungen in der Arbeiter\*innenbewegung fußen, die ebenso wie die kritische Theorie marxistische Wurzeln hat, zeigt sich im Satz: „Bildung muss klar vermitteln, dass die Welt und die Zustände, die wir erleben, nicht vom Himmel gefallen sind.“ (ebd.). Es gehe darum – und hier können wir wieder an Adorno, Horkheimer, Klafki und Ribolits denken – „*kritisches Hinterfragen*“ zu forcieren, und für „*Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft*“ (ebd.) zu sorgen. Bildung – und hier wird deutlich, dass hier von Aus-Bildung die Rede ist – solle einen Beitrag dazu leisten, Emanzipation zu fördern und zu „gesellschaftliche[r] Veränderung und zu sozialem Fortschritt“ (ebd.) beitragen.

Ähnliches findet sich in einem weiteren Artikel des Bandes bei Ginner/Sandner (2021: 9), wo es heißt, die von ihnen proklamierte emanzipatorische Bildung solle auch zu einem kritischen Analysieren von gesellschaftlichen Entwicklungen beitragen und Perspektiven aufzeigen. Außerdem soll „*Denken in Alternativen*“ (ebd.) und Teilhabe gefördert werden, und dies auch außerhalb der Bildungsinstitutionen im „gesellschaftliche[n] und politische[n] Leben“ (ebd.). Hierarchien und Kriterien, die Gruppen ausschließen, müssen kritisch hinterfragt werden (ebd.: 9f.). Als Bildungsziel sei Emanzipation so zu fassen, dass sie „die Fähigkeiten und Bereitschaft von Menschen ... förder[t], sich aus Abhängigkeiten zu befreien.“ (ebd.: 10).

Diese Masterarbeit ist auch in der pädagogischen Biographieforschung angesiedelt, weshalb auch deren Bildungsauffassungen angeführt werden müssen. Marotzki (1991: 187) definiert für Bildungsprozesse, dass sie einerseits – sofern sie in Lebensgeschichten als Kontext aufzufinden sind – „von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen getragen werden“ (ebd.) und in ihnen andererseits „Selbst- und Weltbilder“ (ebd.) verwirklicht werden. Diese je spezifischen Deutungen von Selbst und Welt, sind das Zentrum von dem, was in Bildungsprozessen zum Ausdruck kommt (ebd.: 195). Dass Menschen sich entwickeln können, sei in der pädagogischen Sicht auf Menschen – er führt den Begriff der Bildsamkeit ein – angelegt (ebd.: 189). Wenn der Mensch beginnt, sich und die ihn umgebende Welt zu befragen, kann dies dazu führen, dass er seine *Selbst- und Weltverhältnisse transformiert* (ebd.: 198). Bildung könne so als spezifisches Verhalten zum Selbst und zur Welt gesehen werden. Im Anschluss an Marotzki ist auch Hollunder (2023: 14) interessant für die Zwecke dieser Arbeit, denn auch er fasst Bildung ebenso weitestgehend als „Welt und Selbstverhältnis“ auf. Sie zeige sich dann als Prozess, indem ein Mensch ein „bestimmtes Verhältnis zur Welt und sich selbst einnimmt“ (ebd.), wodurch Selbstbestimmung – die auch als Autonomie, Mündigkeit oder Emanzipation verstanden wird – und bewusstes Verstehen von Welt und sich selbst entwickelt werden.

Es gibt noch eine weitere Auffassung, die eines Einbezuges wert ist, wenn sie auch der Theorietradition der Reformpädagogik entstammt. Bildung als unabschließbarer, zweckfreier Prozess soll „den Menschen gegenüber den Verhältnissen, in denen er lebt, frei ... machen“ findet sich so bei

Hentig (2008: 11). Drei Bestimmungen müssen durch Bildung erfüllt werden. Die „persönliche Bildung“ (ebd.: 13) ist stark von der Sozialisation der\*des Einzelnen beeinflusst geht jedoch über sie hinaus, indem das Individuum etwas „aus sich zu machen sucht“ (ebd.). Die „praktische Bildung“ (ebd.) umfasst erworbene Fähigkeiten, die im Leben Orientierung geben. Letztlich zielt die „politische Bildung“ (ebd.) auf *Freiheit* und den „*Anspruch auf Glück*“ (ebd.). Hierbei geht es um die Gesellschaft, die aktiv mitgestaltet wird.

Wir haben nun gesehen, dass dieser Arbeit eine Auffassung zugrunde liegt, die formale Bildung weit übersteigt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Mensch als bildsames Individuum gesehen wird (vgl. Marotzki 1991: 189). Bildung, und damit auch die hier gesuchten Bildungsmomente, treten da in Erscheinung, wo *Bewusstwerdung* (vgl. Dausien 1994: 580; Ribolits 2010: 174) und/oder *Handlung* (vgl. Dausien 1994: 580) insofern deutlich wird, dass es eine *kritische Bezugnahme zur Umwelt* gibt. Unter Umwelt verstehe ich die auf die Biographieträger\*innen einwirkenden Sozialisationsinstanzen, sozialen Welten und Herrschaftsverhältnisse.

Diese Bezugnahme kann sowohl auf *individueller Ebene* erfolgen, wo der *Anspruch auf ein Stück eigenes Leben* (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020) und damit verbunden etwa auch auf *Glück* (vgl. Hentig 2008: 13) gestellt (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020) oder gesucht (vgl. Dausien 1994: 587) wird. Daraus folgt, dass *Selbst- und Weltverhältnisse* sich ein Stück weit *wandeln* (vgl. Marotzki 1991: 198). Das *eigene Leben* oder Teile davon werden *an einem Sinn ausgerichtet*, der selbst gewählt und erkannt wird. Das geschieht in Abgrenzung zu Normen, Zwängen und Werten der eigenen Sozialisation und/oder sozialen Welt, über die hinausgegangen oder die reflexiv übernommen werden (vgl. Hentig 2008: 13; Ribolits 2015: 185). Die Bewusstwerdung ist, wie Dausien (1994: 575) vorschlägt, nicht zwingend erforderlich, da auch das Handeln, das dieser Bewusstwerdung vorausgehen kann, in diesem Anspruch auf das Stück eigene Leben als Bildungsmoment gefasst wird. Damit soll der Widersprüchlichkeit, die in Entwicklung häufig stattfindet, Beachtung geschenkt werden (ebd.: 587).

Auf *gesellschaftlicher Ebene* sollen Bildungsmomente da gefunden werden, wo Bewusstwerdung und/oder Handlung in Form von kritischer Stellungnahme deutlich werden. Das kann dort gezeigt werden, wo Menschen die Einsicht erhalten, dass Veränderung hin zu mehr Gleichwertigkeit auf vernünftiger Basis möglich ist (vgl. Gnahs/Ribolits 2013: 7). Darüber hinaus auch da, wo Mitgestaltung und Ausgestaltung – also Handlung – stattfindet, um diese Veränderung hin zu mehr Gleichheit zu erreichen (vgl. Adorno 1959: 170; Anderl 2021: 7; Ginner/Sandner 2021: 9f.; Horkheimer 1985: 4ff.; Klafki 2019: 104f.; Ribolits 2010: 7f.). Diese Ebene zielt auf den ersten Blick an der Forschungsfrage ein Stück weit vorbei. Betrachtet man das Individuum jedoch verwoben mit den gesellschaftlichen Verhältnissen – wie ich im nachfolgenden Kapitel (4.1.2.) ausführen werde – soll diese Ebene in Bezug zum eigenen Leben betrachtet werden. Sowohl auf

individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene lassen sich dann *Emanzipation*, *(Selbst)reflexionsfähigkeit* und *Selbstbestimmung in Abhängigkeitsverhältnissen* als Ausdruck von *Bildung* auffinden (vgl. Adorno 1977/2022: 5; Ginner/Sandner 2021: 10; Horkheimer 1985/2022: 7f.; Klafki 2019: 104; Ribolits 2010: 7f.; 2015: 185f.), die wiederum auf die Bewusstwerdung, Handlungsfähigkeit und kritische Bezugnahme zur Umwelt verweisen.

Bildungsmomente sind also daran festzumachen, wo Menschen auf diese Art und Weise handeln und/oder Bewusstwerdung erfahren. Bildung stellt einen Wert an sich dar, der jenseits des Tauschwertes gefasst wird. Wenn überhaupt, dann ist ihr Gebrauchswert insofern relevant, dass sie Menschen ein Stück weit Selbstbestimmung und Emanzipation ermöglicht.

#### **4.1.2. Gesellschaftliche Verhältnisse**

Gesellschaftliche Verhältnisse werden im Rahmen dieser Arbeit als Feld begriffen, in die die beforschten Erzählungen eingebettet sind. *Gesellschaft*, gefasst mit dem Institut für Sozialforschung (1956/1972), rund um Adorno und Horkheimer, wird als „Funktionsbegriff“ (ebd.) für die Reproduktion des „arbeitsteiligen Ganzen“ (ebd.) verstanden. Dies ist in unserem Fall die kapitalistisch organisierte, liberale Demokratie einerseits, andererseits beinhalten die in dieser Arbeit beforschten Erzählungen auch Erlebnisse, die in einer faschistischen Diktatur stattfanden. Wie wir im Kapitel zum Forschungsinteresse gesehen haben, stehen einzelne Individuen mit dieser Gesellschaft insofern in Verbindung, dass sie sich im *sozialen Raum* in einer bestimmten Positionierung auffinden lassen. Darauf werde ich in wenigen Zeilen näher eingehen.

Zwei wichtige Perspektiven seien zur Auffassung gesellschaftlicher Verhältnisse vorausgeschickt. Zum *einen* wird die kapitalistisch organisierte Gesellschaft, die von *Ungleichheitsverhältnissen* geprägt und durch den Tauschwert bestimmt ist, aus einer dialektisch-materialistischen Perspektive (vgl. Mendivil/Sarbo 2022: 18) betrachtet. Der Fokus liegt also auf der Klassengesellschaft. Wie wir im Kapitel zu Bildung mit Ribolits (2010: 8) bereits gesehen haben, werden auch Menschen zunehmend diesem Tauschwert untergeordnet. Um zu bestehen, benötigt die kapitalistisch organisierte Gesellschaft Ungleichheit und Ausbeutung, dies findet vorrangig, aber nicht ausschließlich, in der Klassengesellschaft ihren Ausdruck. Diese Ungleichheitslagen werden in aktuellen Diskursen meist in Differenzkategorien – wie Ethnie, Geschlecht, Klasse – in denen Hierarchien, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck kommen, aufgefasst. Menschen werden in diese sozialen Differenzkategorien aufgespalten, womit Entwertungsprozesse wie Diskriminierung, die sich etwa in Rassismus oder Klassismus zeigt, verbunden sind (vgl. Frings 2022: 7f.). Frings (ebd.: 8) kritisiert diese „fein säuberlich isoliert[en]“ Formen der Unterdrückung, aber auch Intersektionalität, in der diese verschiedenen Formen zusammen gedacht werden. Beide Zugänge seien Ausdruck einer individualisierten Sichtweise und erschöpften sich darin, nur die

Aspekte von Unterdrückung in den Blick zu nehmen, die gegen ein bürgerliches Gleichheitsideal verstoßen (ebd.). Die „Manifestationen kapitalistischer Ausbeutung und Herrschaft“ (ebd.) sollten vielmehr als Ganzes betrachtet und als strukturell mit der Herrschaftsweise verbunden gefasst werden. Denn einzelne Diskriminierungsformen sind keine „Begleiterscheinungen“, sondern in dieser Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung verankert (ebd.: 16). Der Kapitalismus bringt Ausbeutungs- und Ungleichheitsverhältnisse zwingend hervor, woraus folgt, dass Menschen in Gruppen gespalten und unterdrückt werden. Wen die Ausgrenzung trifft, ist allerdings veränderbar (ebd.; Mendivil/Sarbo 2022: 18).

Wir haben nun gesehen, dass Ungleichheitsverhältnisse konstitutiv für die kapitalistische Gesellschafts- und Wirtschaftsorganisation sind. Wenn sie auch in ihrer Gesamtheit verstanden werden müssen, ist es hilfreich Differenzkategorien heranzuziehen. Für das Sample, das in dieser Arbeit empirisch beforscht wird, sind vor allem *Klasse* und *Geschlecht* relevant.

Der *Klassen*begriff wurde von Karl Marx und Friedrich Engels eingeführt, erfuhr seither aber zahlreiche Erweiterungen und Umdeutungen. Liebhart (2018: 282) versteht darunter „eine soziale Gruppe, die durch sozioökonomische Merkmale definiert ist.“ Während der Begriff für Marx und Engels hauptsächlich die Lage im Produktionsprozess – also ökonomisch – meinte, erweiterte Max Weber ihn um „Lebensbedingungen“ und „Macht[aspekte]“ (ebd.: 283)<sup>13</sup>.

Menschen sind positioniert im sozialen Raum, den Bourdieu (1979/2023: 277) als „abstrakte Darstellung“ eines „Konstrukt[s]“ (ebd.) beschreibt<sup>14</sup>. Bourdieus Konzept kann dazu dienen, dies besser zu fassen. Menschen verfügen über unterschiedliches Kapital, das Bourdieu in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital gliedert (vgl. Bourdieu 1992/2015)<sup>15</sup>. Durch die unterschiedliche Anhäufung verschiedener Kapitalsorten wird ihre Lage im sozialen Raum bestimmt, dieses Mischungsverhältnis hängt darüber hinaus eng mit ihrer Klassenlage zusammen (vgl. Bourdieu 1979/2023: 278). Denn Kapital ist meist Ergebnis von Arbeit, für die es auch Zeit braucht, über die Menschen aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit unterschiedlich verfügen (vgl. Bourdieu 1992/2015: 49). Die Zuordnung zu einer gesellschaftlichen Klasse wird mit Bourdieu (1979/2023: 175) nicht nur als passive Position, sondern auch als Praxis verstanden, die sich im „Klassenhabitus“ ausdrückt und als eine Form der Einverleibung der jeweiligen Klassenlage „und

---

<sup>13</sup> Alternative Begriffe für Klasse sind Schicht und Milieu. Während Schicht den ungleichen Zugang zu „gesellschaftlichen Ressourcen“ (Liebhart 2018: 283) bezeichnet, geht der auf Emile Durkheim zurückgehende Begriff „Milieu“ stärker auf Lebensstile ein (ebd.: 284). Für das Theorieverständnis, dem diese Arbeit folgt, ist der Klassenbegriff jedoch der am besten passende.

<sup>14</sup> Streckeisen (2013: 445) führt aus, dass Bourdieu – wie auch die Vertreter\*innen der kritischen Theorie – Anleihen an Marx nahm und sich sein Konzept des Habitus mit „marxsche[r] Ökonomiekritik“ (ebd.: 444) verbinden lässt.

<sup>15</sup> In ökonomisches Kapital lässt sich Geld und anderer, materieller Besitz einordnen (vgl. Bourdieu 1992/2015). Kulturelles Kapital umfasst sowohl „kulturelle Güter“ (ebd.: 53) wie Bücher oder Musikinstrumente, als auch verinnerlichte Formen wie formale Bildung oder Sprache (ebd.: 55ff.). Bildungsabschlüsse fallen ebenfalls in diese Kategorie. Beziehungen, die Menschen auch Zugang verschaffen und aus denen sie Nutzen schlagen können, fallen in die Kategorie des sozialen Kapitals (ebd.: 63ff.).

der von ihr aufgezwungenen Anpassungsprozesse“ (ebd.) gesehen werden kann. Verschiedene Bedingungen der Existenz produzieren unterschiedliche Ausprägungen von Habitus, damit eng verbunden sind unterschiedliche „Lebensstile“ (ebd.: 278f.).

In diesem Zusammenhang wird für diese Arbeit ein Verständnis von *Klassismus* verwendet, das Reimer-Gordinskaya/Tzschiesche (2023: 24) als einen „Modus“ (ebd.) bezeichnen, der die gegenwärtigen Klassenverhältnisse sowohl stabilisiert als auch verändert. Damit ist gemeint, dass Klassismus nicht nur als Diskriminierungsform aufgefasst wird, bei der jemand aufgrund seiner Klassenlage und des damit verbundenen Habitus abgewertet wird<sup>16</sup>. Sondern, darunter sind erstens, Vorgänge zu fassen, in denen die „herrschende Klasse“ unterdrückte, marginalisierte Menschengruppen herabsetzt und ausschließt und andere Gruppen bzw. deren „Klassenlagen als Resultat der jeweils persönlichen Leistung dargestellt werden“ (ebd.). Zweitens geht es darum, die „konforme Übernahme“ (ebd.) dieser Vorgänge sowohl von „dominanten“ (ebd.) als auch unterdrückten Menschengruppen zu beschreiben. Drittens bezeichnet Klassismus so aufgefasst, wie abgewertete Gruppen diese Herabsetzung erfahren, die mit den beiden ersten Punkten konvergiert (ebd.).

Klassismus ist auch mit anderen Formen der Unterdrückung verbunden, wie etwa Rassismus oder Sexismus (ebd.: 25f.). Es empfiehlt sich daher Intersektionalität als Analyseinstrument ins Auge zu fassen, allerdings andere Schlüsse als nur Diskriminierung daraus abzuleiten, wie es von Frings (2022) kritisiert wird. Intersektionalität wird so verstanden, dass Unterdrückungsverhältnisse, die in verschiedenen Formen auftreten, strukturell an das kapitalistische Wirtschaftssystem gekoppelt sind. So kann Degele (2019: 342) gefolgt werden, die die Nutzung der intersektionalen Perspektive als „Analyse der Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender gesellschaftlicher Strukturen und Praktiken“ vorschlägt. Auch Walgenbachs (2012) Zugang, dass Intersektionalität als Analyse von „Interdependenzen“ (ebd.) sich wechselseitig durchdringender sozialer Kategorien zu fassen ist, scheint in diesem Zusammenhang sinnvoll. Dadurch geraten die „komplexen Beziehungen“ (ebd.) von Machtverhältnissen auf verschiedenen Ebenen wie Institutionen, Strukturen und Praxis in den Blick.

Warum es nicht reicht, den Blick auf Diskriminierung zu lenken, zeigt sich, wenn wir sehen, was passieren würde, würde Chancengleichheit<sup>17</sup>, die häufig als Lösung für vor allem

---

<sup>16</sup> Dazu schreiben Kemper/Weinbach (2022: 13ff.) etwa von „Aberkennungsprozesse[n]“ (ebd.) die sich auf verschiedenen Ebenen wie Kultur, Institutionen, Politik und individuell vollziehen. Zusammengefasst geht es also um mit Vorurteilen aufgeladene, stereotype Vorstellungen mit denen Menschen aufgrund ihrer (niedrigen) Klassenlage diskriminiert, ausgegrenzt und unterdrückt werden.

<sup>17</sup> Unter Chancengleichheit wird „die prinzipielle Chance eines Menschen auf Gleichheit in einer von Ungleichheiten geprägten Gesellschaft“ (Sattler 2008: 59) verstanden. Wo sie nicht vorhanden ist, wird davon ausgegangen, dass die jeweiligen Begabungen und Möglichkeiten von Individuen nicht genutzt werden. Das Verfolgen von

klassenspezifische Ungleichheit hergenommen wird, erreicht. Selbst wenn Menschen nicht mehr anhand von Differenzkategorien gespalten und diskriminiert werden und Chancengleichheit gegeben wäre, wäre diese im kapitalistischen Wirtschaftssystem nur so zu denken, dass dann immer noch alle Menschen im Konkurrenzkampf ihren Tauschwert anhand des Leistungsprinzips gegeneinander ausspielen müssten. Denn Chancengleichheit meint, so Sattler (2008: 59) nicht mehr als das Recht Einzelner auf Erfolg, wodurch die gesellschaftlich erreichten Positionen aus „der individuellen Leistung“ (ebd.) erklärt werden.

Einen Schritt weiter geht Ribolits (2012), der konstatiert, dass selbst der bürgerlich, liberale Freiheitsbegriff so zu fassen sei, „die Bedingungen des jeweils eigenen (Über)Lebens in Konkurrenz zu allen auskämpfen zu ‚dürfen‘.“ Und Gleichheit dann eben nur bedeutet gleichberechtigt an diesem Kampf zu partizipieren, worin sich der ideologische Gehalt dieser Forderungen zeige (ebd.). Damit verbunden ist auch, dass systemische Probleme Individuen insofern angelastet werden, dass deren individueller Erfolg in ihrer eigenen Anstrengung begründet liegt und ihr Misserfolg rein aus schlecht genutzter Chance erklärbar wird, wie es das Leistungsprinzip, das mit der Chancengleichheitsforderung verbunden ist, vorsieht (vgl. Sattler 2008: 59).

Wenn mit Chancengleichheit das Recht auf Gleichheit in den Chancen gefordert wird, muss festgehalten werden, dass der Grund, warum diese Chancengleichheit trotz ständiger Forderungen und Anstrengungen noch nicht erreicht wurde, darin besteht, dass es da wo es Gewinner\*innen gibt, immer auch Verlierer\*innen geben muss (ebd.: 61f.). Das Fordern von Chancengleichheit als „Wettbewerbsformel“ (ebd.: 61) zeigt also, „dass es Ungleichheit gibt“ und diese auch „geben soll“ (ebd.). Diese wird allerdings „nur“ noch an ungleicher Leistung(sfähigkeit) festgemacht. Daraus ergibt sich, dass der Wert eines Menschen aus seiner „Brauchbarkeit“ (Ribolits 2012) entsteht, der Mensch also zur Ware wird (ebd.). Ungleichheitsverhältnisse werden ebenso wenig aufgelöst, wie die jedem Menschen innewohnende Würde berücksichtigt wird. Dies ist nicht im Sinne der Situierung dieser Arbeit, die als Erkenntnisinteresse die Emanzipation von Menschen aus jeglichen Unterdrückungsverhältnissen vorsieht und daraus folgend menschliche Würde als zentral sieht.

Gesellschaftliche Verhältnisse werden in dieser Arbeit also als *Ungleichheitsverhältnisse* gefasst, die grundlegend problematisiert werden. Das bedeutet, dass die Existenz von Ungleichheit, unter anderem in der Ausprägung von Klassen und Armut, kritisiert wird. Es geht also nicht nur um die damit verbundene Diskriminierung.

Neben Klasse liegt der Fokus auch auf der Differenzkategorie *Geschlecht*. In dieser Arbeit werden Ungleichheitsverhältnisse also neben kapitalistisch auch – und das ist die zweite

---

Chancengleichheit ist daher eng mit dem Bildungssystem verwoben, dass dazu da ist die „wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit“ (ebd.: 60) Einzelner zu sichern.

Perspektive – als *patriarchal organisiert* aufgefasst. Dies geschieht mit dem Begriff „Geschlechterverhältnisse“, unter dem ich mit Becker-Schmidt/Knapp (1995: 7) verstehe, dass Männer und Frauen als „soziale Gruppen“ (ebd.) gesehen werden, „die in gesellschaftlich institutionalisierter Form zueinander in Beziehung stehen“ (ebd.), und in einen „gesellschaftliche[n] Strukturzusammenhang“ (Becker-Schmidt 1993: 38) eingebunden sind. Becker-Schmidt arbeitete an einer Weiterentwicklung der kritischen Theorie – vor allem mit Bezug auf Adorno – aus einer feministischen Perspektive (vgl. Knapp 2010: 192).

Das Geschlechterverhältnis wird von Becker-Schmidt/Knapp als historisch bedingt verstanden. Im Rahmen von sozialer Reproduktion erschaffen Individuen die Rahmenbedingungen ihres Zusammenlebens immer wieder neu, wirken aber auch stets auf diese ein, wodurch sie sich verändern können (Becker-Schmidt/Knapp 1995: 7). Modernisierungsprozesse veränderten diese Geschlechterverhältnisse, lösten Hierarchien zwischen den Geschlechtern allerdings nicht auf (ebd.: 8). Geschlecht soll einerseits als sozial konstruiert aufgefasst werden, andererseits müssen aber auch die „gesellschaftstheoretische[n] Aspekte“ (ebd.: 9) in den Blick genommen werden (ebd.: 8f.). Geschlecht ist so gesehen ein Konstrukt mit Geschichtlichkeit (vgl. Becker-Schmidt 1993: 42) und „soziale Kategorie“ (ebd.: 38)<sup>18</sup>. Die Genusgruppen – Frauen und Männer – stehen miteinander in Beziehung und sind in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedlich stark hierarchisch voneinander abgegrenzt (ebd.: 17f.). Auch in modernen Gesellschaften gelten Männer nach wie vor als Norm, während Frauen als *das Andere* herabgesetzt werden (vgl. Pohl 2011: 124).

Gegenwärtige Gesellschaften zeichnen sich durch verschiedene Bereiche aus, die allerdings zusammenwirken. Zu nennen sind hier der Bereich des Privaten, der Bildungsbereich, die Produktion, Dienstleistung aber auch der Staat. Diese Bereiche sind allerdings auch hierarchisch voneinander abgegrenzt und verfügen über unterschiedlich viel „gesellschaftliche Gestaltungsmacht“ (Becker-Schmidt/Knapp 1995: 9). In kapitalistischen Gesellschaften kommt den Bereichen Wirtschaft und Staat besonders viel Macht zu, Familie oder der Kulturbereich hingegen können kaum gestaltgebend einwirken (ebd.). Durch die von mächtigeren Bereichen beeinflusste Gesellschaftspolitik sind jedoch die Lebenslagen aller betroffen, wodurch sich auch Ungleichheit ergibt (ebd.: 10). Gerade die mächtigere Stellung des Bereichs der Erwerbsarbeit – als

---

<sup>18</sup> Wenn hier auch nur von Männern und Frauen gesprochen wird, ist anzumerken, dass dies zwar nur Konstrukte sind, die allerdings geschichtlich gewachsen und mit Rückbezug auf Körper geschaffen wurden (vgl. Becker-Schmidt 1993: 41ff.). Aus diesem Grund sind sie, so Becker-Schmidt (ebd.: 41) nicht einfach auflösbar. Dennoch wird Geschlecht in dieser Arbeit insofern aufgefasst, dass es faktisch nicht nur Männer und Frauen gibt, sondern diese nur historisch gewachsene Kategorien darstellen. Dieses Verständnis von Geschlecht findet sich auch in meiner Form mit dem Asterisk (\*) zu gendern. Es gibt allerdings Begriffe, die ich nicht gendere, da darin keine Geschlechtergerechtigkeit ausgedrückt werden soll. Das ist dann der Fall, wenn sich nur eines der Geschlechter vornehmlich in der dargestellten Gruppe finden lässt. Das ist z. B. beim Begriff „Nationalsozialisten“ der Fall, die faktisch zu großen Teilen aus Männern bestanden.

Bereich der Öffentlichkeit, die traditionell männlich geprägt ist – gegenüber der familiären Reproduktions- oder Sorgearbeit – die traditionell als weibliche Sphäre gilt – zeigt sich die Hierarchie zwischen den Geschlechtern.

In Arbeiter\*innenfamilien sind jedoch auch Frauen bereits seit Beginn der Industrialisierung erwerbstätig, in anderen Klassen vollzog sich dies erst über die letzten Jahrzehnte. Aus diesem Grund wird von *doppelter Vergesellschaftung* von Frauen gesprochen. Sie sind außerhalb des Hauses in Erwerbsarbeit eingegliedert, gelten aber – und aktuelle Studien wie die von Oxfam (vgl. Website Oxfam) untermauern dies – nach wie vor für die „private Reproduktion“ (Becker-Schmidt/Knapp 1995: 10) und Familienarbeit als Hauptverantwortliche. Männer sind zwar ebenso Teil von Familien, für diese aber meist als „Ernährer“ zuständig, der viel stärker an ein außen gebunden ist (ebd.: 11). Daraus ergibt sich eine Ungleichheitslage zwischen den Geschlechtern, die klar zugunsten der Männer ausfällt. Frauen werden in diesem Verhältnis häufig auch von Männern ausgebeutet (vgl. Becker-Schmidt 1993: 45). Geschlecht kann daher als Kategorie betrachtet werden, in der sich soziale Ungleichheit fassen lässt. Mit dieser doppelten Vergesellschaftung gehen also eine hierarchisch niedrigere gesellschaftliche Stellung und damit auch weniger Möglichkeiten für Frauen einher. Frauen sind auch grundlegend anders vergesellschaftet als Männer:

*„Ihnen wird eine andere Planung ihrer Biographien, die Verknüpfung gegenläufiger Zielvorstellungen und das Ausbalancieren widersprüchlicher Verhaltensanforderungen im Wechsel zwischen privater Lebenswelt und Berufssphäre abverlangt. Sie sind überdies Grenzgängerinnen zwischen den kulturellen Sphären, die ... männlich dominiert oder weiblich konnotiert sind.“ (Becker-Schmidt/Knapp 1995: 11).*

Wie wir gesehen haben, sind Geschlechterverhältnisse in allen gesellschaftlichen Bereichen vorzufinden (ebd.: 9f.). Geschlecht kann als „soziale[s] Strukturierungsprinzip“ (Becker-Schmidt 1993: 44) gefasst werden, in dem Frauen gegenüber Männern in patriarchalen Gesellschaften herabgesetzt werden. Die Kontexte, in denen diese Verhältnisse zwischen den Geschlechtern stattfinden, sind für das Fassen von Geschlechterverhältnissen zentral. In kapitalistisch organisierten Gesellschaften sind diese Kontexte auch von anderen Kategorien als Geschlecht – wie Klasse oder ethnischer Herkunft – beeinflusst (ebd.: 44f.). Geschlecht könne nie ganz aufgelöst werden, denn es gebe unbestreitbare Unterschiede zwischen den Geschlechtern (ebd.), die eben darüber hinaus in den Strukturen einer Gesellschaft zu finden sind (vgl. Alheit/Dausien 2000: 268; 273)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Becker-Schmidts (1993: 41) Verortung in der kritischen Theorie wird auch da deutlich, wo sie eine „radikale Umstrukturierung der Geschlechterverhältnisse“ (ebd.) erhofft, wodurch Individuen aus geschlechtsbezogenen „Vereinseitigungen“ (ebd.) befreit werden sollen.

In der Analyse wird das Verständnis der kapitalistischen Klassengesellschaft und der patriarchalen Gesellschaftsordnung bzw. der Geschlechterverhältnisse *zum einen* dadurch Rechnung getragen, dass sowohl die Ereignisse als auch die Erzählungen als in diesen Verhältnissen verortend und in gewissem Rahmen davon beeinflusst gedeutet werden. *Zum anderen* werden diese Verhältnisse nicht als deterministisch begriffen. Wie es der pädagogische Zugang vorsieht, gibt es stets individuelle Handlungsspielräume für Menschen, ungeachtet ihrer Lage in Ungleichheitsverhältnissen. Wie dieses pädagogische Verständnis genau aussieht, zeigt sich im nachfolgenden Kapitel zur pädagogischen Biographieforschung.

## 4.2. Interpretatives Paradigma

Wie wir gesehen haben, kritisiert Mollenhauer (1970: 14; 27) sowohl die geisteswissenschaftliche als auch die empirisch-analytische Pädagogik. Koller (2017: 225) sieht die *qualitative Sozialforschung* als auf dem hermeneutischen Paradigma aufbauend, an dem sich auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik orientiert. Die qualitative Sozialforschung überschreitet dieses jedoch dahingehend, dass sie es mit empirischer Forschung verbindet. So ist diese Richtung auch so zu beschreiben, dass sie „den Gegensatz zwischen empirischen und hermeneutischen Verfahren überwindet.“ (Koller 2017: 225). Die *Gütekriterien qualitativer Forschung* sind allerdings andere als bei quantitativer Forschung. Objektivität, Validität und Reliabilität sind auf qualitative Zugänge nicht übertragbar. Qualitative Forschung braucht hingegen ein hohes Maß an Flexibilität und Offenheit seitens der Forscher\*innen. Denn das Forschungsdesign muss stets im Abgleich mit erfolgten Arbeitsschritten stehen und daher häufig noch während des Forschungsprozesses angepasst werden. Dieses Vorgehen erfordert eine penible Dokumentation, die so weit offengelegt werden muss, dass die Forschungsentscheidungen nachvollziehbar bleiben (vgl. Marotzki 2006: 114).

Das *interpretative oder hermeneutische Paradigma* der qualitativen Sozialforschung bildet den Grund auf dem sowohl die hier bereits dargestellte Biographieforschung als auch die Methoden der Erhebung und Auswertung stehen (vgl. Marotzki 1991: 184). Diese Perspektive geht davon aus, dass die zu erforschende Welt, die im Fall der Sozialwissenschaften eine Sozialwelt ist, den Forschenden nicht als faktisches Objekt gegenübersteht, sondern ein aus Symbolen bestehendes Konstrukt ist, dem von Handelnden Sinn und Bedeutung zugeschrieben wird. Aus diesem Grund können die in diesem Forschungsbereich deutlich werdenden Bedeutungen nur *verstanden* und nicht, wie in den Naturwissenschaften, erklärt werden (vgl. Koller 2017: 222f.). Konstitutiv für den Menschen ist es, zu deuten, Welt und Wirklichkeit zu konstruieren (vgl. Marotzki 1991: 194). Das Individuum interpretiert die Welt, die es umgibt und wandelt sie so in seine „Lebenswelt“ (ebd.: 196) um. Das Verständnis von Wissenschaft ist ein „idiographisches“ (Seel/Hanke 2015: 76), was

bedeutet, dass es um *Beschreiben* und *Verstehen* von „Eigentümlichkeiten ... der Welt“ (ebd.) geht. Dieses Verständnis kommt auch in den beiden Forschungsfragen zum Ausdruck, die die Forschung dieser Arbeit leiten. Zentral für diese Perspektive ist es zu erarbeiten, welche „gesellschaftlichen Tatsachen“ in den „Sinn- und Bedeutungszuschreibung[en]“ von Personen zu finden sind (vgl. Marotzki 1991: 184). Es geht also nicht darum, objektiv vorfindbaren Tatsachen zu untersuchen, wie es bei explanativer Forschung der Fall ist, sondern darum, welcher subjektiver Sinn und Bedeutung konstruierter Wirklichkeit gegeben wird. Statt Dinge zu erklären, werden sie *beschrieben*. Es geht darum zu *verstehen*, *wie* sich eine Sache darstellt, nicht *warum* sie auftritt. Soziale Handlungen sind konstitutiv für soziale Wirklichkeit, da sie diese überhaupt erst erschaffen (ebd.).

Dies alles findet allerdings nicht völlig willkürlich statt. Es wird davon ausgegangen, dass Handeln und Verhalten etwas folgen, das Marotzki (2006: 112) „Grammatik“ nennt. Diese Strukturen gilt es von den Forschenden zu erarbeiten. Es geht um das Verstehen der Regelmäßigkeit, die diesem Handeln oder Verhalten zugrunde liegt, denn Menschen stellen durch ihre Handlungen und ihr Verhalten die soziale Wirklichkeit stets aufs Neue mit her (ebd.). Wie sie dies tun, ist von zentralem Interesse. Darüber hinaus zielt die Auswertung von Daten im interpretativen Paradigma darauf, das Individuum „in seinen sinnhaft-interpretativ vermittelten Bezügen zur alltäglichen Lebenswelt ebenso zu verstehen wie in seinem biographischen Gewordensein.“ (ebd.: 113). Welche (Be)deutung und welcher Sinn von Individuen vergeben wird, ist stets im gesellschaftlichen Rahmen zu deuten, in dem die Individuen stehen (vgl. Koller 2017: 218f.).

Die Methoden, die in dieser Forschungsarbeit verwendet werden, folgen der qualitativen Methodologie auch insofern, dass ich meine Fallauswahl am theoretical sampling orientiere (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 24f.; Krüger 2006: 27). Genauer zum methodischen Vorgehen findet sich in Kapitel fünf.

#### **4.2.1. Pädagogische Biographieforschung**

Biographien, die in dieser Arbeit in Form von lebensgeschichtlichen Erzählungen als Daten verwendet werden, werden als komplex aufgefasst. Daher gilt es bezüglich der Forschungsmethoden darauf zu achten, eine „Multidimensionalität“ (Baacke 1993: 53) zu verfolgen, um den Gegenstand angemessen fassen zu können. Außerdem ist es wichtig, dass die Forschenden sich bewusst sind, dass sie den zu erforschenden Gegenstand – die erzählte Biographie – wesentlich mitkonstruieren. Denn die Forscher\*innen können sich nur bedingt von ihren Forschungsobjekten abgrenzen, da sie ebenso Menschen sind, wie die von ihnen Beforschten (ebd.: 54f.).

*Biographie* „als sozialweltliches Orientierungsmuster“ (Fischer/Kohli 1987: 26) im disziplinären Verständnis der Soziologie verstanden heißt, dass es nicht darum geht, ein Individuum ins Zentrum des Interesses zu stellen. Es gilt, eine sozial konstruierte Biographie zu verstehen. Biographie als „soziale Institution“ (ebd.: 28) definieren Fischer/Kohli so, dass ein Individuum von seiner alltäglichen Welt – Sozialwelt – umgeben ist, die ihm auch entgegensteht und die sich in der „soziale[n] Zeit“ (ebd.) stetig verändert. Die soziale Welt, die Menschen umgibt, beinhaltet neben Vorgaben, wie und in welcher Reihenfolge Stationen des Lebens gelebt werden sollen, auch Deutungen, die sich ebenfalls im Fortlauf der Geschichte wandeln. Erfahrungen machen Individuen im Rahmen ihrer „Lebenszeit“ (ebd.), korrelierend dazu gestaltet sich die Lebensgeschichte so:

*„die biographischen Präskripte, die in einer bestimmten historischen Fassung dem einzelnen vorliegen, werden als emergentes Produkt seines Erfahrens und Handelns in sozialen Interaktionen zu ‚Lebensgeschichten‘. Die Lebensgeschichte ist an die erfahrende und handelnde Präsenz eines einzelnen, ‚leibhaftigen‘ Menschen gebunden.“*  
(ebd.).

Biographie weist einerseits eine „objektive Struktur“ auf, auf der anderen Seite steht die „subjektive Verarbeitung“ (ebd.: 29). Die Vorgaben oder Regeln, die Biographien von außen strukturieren, sind jedoch von Aushandlungsprozessen nicht nur historischer Natur, sondern auch auf individueller Ebene betroffen (ebd.). Von Hahn (1988/2000: 101) wird Biographie als „selektive Vergegenwärtigung“ einer fiktiv biographisch repräsentierten Wirklichkeit begriffen.

Dausien (1996: 67) kritisiert, dass in der Biographieforschung davon ausgegangen wird, dass Menschen ein „eigenes Leben“ führen. Bei der „(auto)biographischen Rekonstruktion“ (ebd.) steht ein „biographische[s] Ich“ im Mittelpunkt. Lebensgeschichtliche Interviews können also nur mit Menschen geführt werden, „die über eine biographische Form der Rekapitulation eigener Erfahrungen verfügen.“ (ebd.). Dies gelte es allerdings in historisch und/oder geschlechterfokussierter Perspektive zu bezweifeln. Vor allem bei Frauen ist empirisch zu beobachten, dass sie ihr Leben häufig für andere führten (ebd.), wie sich auch in Beck-Gernsheims (1983/2020) „Dasein für andere“ ausdrückt. Dausien (1996: 68) kritisiert, dass das Biographiemodell ein „männlich ... autonome[s] Subjekt des modernen Bürgertums voraus[setzt]“. Das individuelle Leben vieler – vor allem Frauen – allerdings eher beziehungsorientiert ist, indem die Sorge um andere dominiert (vgl. Bilden 1989, zit. n. Dausien 1996: 68).

*Biographieforschung* interessiert sich für lebensgeschichtliche Erzählungen, wie sie sowohl in autobiographischen Texten als auch regelgeleitet erhobenen autobiographische-narrativen Interviews zu finden sind. Letztere werden für die Forschung in der Regel in Volltranskripten in

Texte umgewandelt. Solche Äußerungen beinhalten subjektive Erlebnisse und Deutungen. Für die Forschung interessant ist die Art und Weise der Darstellung in diesen Verschriftlichungen (vgl. Felden 2008b: 11). Soziale Struktur, in der Lebensabläufe stattfinden, zeichnet sich durch Regeln auf der einen, und Offenheit, die die individuelle Lebensführung erst möglich machen, auf der anderen Seite, aus. Diese Struktur ist für die Interpretation im Rahmen der Biographieforschung zentral (vgl. Fischer/Kohli 1987: 46). Wichtig ist, dass es nicht darum geht, ein gelebtes Leben zu interpretieren, sondern die *Erzählung* über dieses durch Rekonstruktion zu verstehen (vgl. Baacke 1993: 51). Nachdem das Interesse an autobiographischen Texten für die Pädagogik seit ihren Anfängen interessant ist (vgl. Krüger 2006: 15; Marotzki 1991: 183), flammte die Beschäftigung mit Biographien in der wissenschaftlichen Bearbeitung erst wieder gegen Ende der 1970er Jahre auf. Dies ging mit dem Fuß fassen qualitativer Forschung einher, nachdem nach der „realistischen Wende“ in den 1960er Jahren quantitative Methoden den pädagogischen Forschungsbetrieb dominierten (vgl. Felden 2008b: 9). Baacke/Schulze (1993: 7) schreiben im Vorwort ihres wiederaufgelegten Bandes „Aus Geschichten lernen“, dass sich Anfang der 1990er Jahre ein Nebeneinander von quantitativen und qualitativen Methoden und Perspektiven eingependelt hatte. Im Gegensatz zu den vergangenen Jahren hätte nun Biographieforschung wieder einen Platz und würde anerkannt werden (vgl. Baacke 1993: 44; Baacke/Schulze 1993: 7). Auch über dreißig Jahre später zeigt die Forschungslandschaft, dass die Biographieforschung nach wie vor in der Bildungswissenschaft verankert ist.

Baacke (1993: 52f.) führt aus, dass Biographieforschende – disziplinübergreifend – gewisse Annahmen teilen. Zu nennen ist hier zum einen, dass *Biographien als komplex aufgefasst* werden. Verschiedene Dimensionen wirken zusammen und aufeinander ein (ebd.: 52). Außerdem liegt der Fokus auf der Art und Weise *wie Subjekte Interaktionen verarbeiten*. Hier wird deutlich, dass die Biographie stets als sozial und in Auseinandersetzung mit Welt verstanden wird (ebd.). Die *Zeitlichkeit* (ebd.) ist ebenso eine wichtige, gegenstandsorientierte Gemeinsamkeit (ebd.) von Biographieforschung. Der Blick auf Biographie ist auch einer auf den „*Identitätspunkt*“ (ebd.: 53), das heißt, dass davon ausgegangen wird, dass darin eine Art Plan entfaltet wird. Auch Vergangenes wird stetig neu strukturiert (ebd.: 52f.). Als letzter Punkt ist zu nennen, dass Biographien nie unmittelbar zugänglich sind, sondern *vertextet* erschlossen werden. Denn die Struktur eines Textes und eines Lebens entsprechen einander insofern, dass daraus eine Interpretation erfolgen kann (ebd.: 53).

Sehen wir nun, was die spezifisch *pädagogische Biographieforschung*, die auch in dieser Arbeit geleistet wird, auszeichnet. Stegreiferzählungen, meist als Produkt von narrativen Interviews, die in Transkripten zu Texten umgewandelt wurden, sind Belege von „Biographisierungsprozesse[n]“ (Marotzki 1991: 185). Denn, und hier wird es auch für die Forschung dieser Arbeit interessant,

darin kommen auch Bildungsprozesse zum Ausdruck. In Erzählungen zeigen sich die Selbst- und Weltverhältnisse der Biographieträger\*innen, die durch interpretative Auswertungsmethoden ausgelegt werden können (ebd.). Von der soziologischen Auffassung übernimmt die pädagogisch orientierte Biographieforschung die Annahme, dass Biographie sozial konstruiert ist, überführt Einzelfälle aber nicht in Typenbildung (vgl. Bahrdt 1987: 77f., zit. n. Marotzki 1991: 186). Hingegen interessieren sich pädagogische Forschende dafür, „individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und individueller Erfahrung zu studieren.“ (Marotzki 1991: 186). Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Art und Weise der Verarbeitung als außerhalb der die Menschen umgebenden Strukturen wahrgenommen wird. Allerdings gibt es neben Übernahmen von Verarbeitungsformen immer auch die Möglichkeit für Individuen, anders zu handeln, als es aufgrund äußerer Umstände und ihrer Sozialisation erwartbar gewesen wäre:

*„Die individuelle Variation oder gar die Erzeugung neuer Strukturen der Erfahrungsverarbeitung ist als emergenter und teilweise auch kontingenter Prozess gerade nicht aus gesellschaftlichen Vorgaben ableitbar.“ (ebd.).*

Unter *Emergenz* versteht Marotzki, dass das Handeln von Menschen sich nie ganz in dem in der Sozialisation erlernten erschöpft, denn Entscheidungen enthalten stets ein Freiheitsmoment. *Kontingenz* bedeutet, dass das menschliche Leben endlich ist und von Zufällen geprägt (ebd.). Moderne Gesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass Lebensläufe in den letzten Jahrzehnten sich hin zu einer Individualisierung entwickelt haben, das meint auch, dass Individuen mehr Entscheidungen treffen, und eben auch mehr unvorhersehbare Möglichkeiten für den Lebensverlauf offenstehen, als dies in früheren Gesellschaftsformen der Fall war (ebd.: 187). Die sogenannte „Normalbiographie“ lässt sich nicht mehr so einfach fassen. Was Individuen Handlungen und Ereignissen an Sinn zusprechen, ist immer schwerer in typische Verarbeitungsformen zu fassen. Dies sieht Marotzki (ebd.) als Chance pädagogisch orientierter Biographieforschung, denn sie solle sich mit der komplexen Struktur der Einzelfälle auseinandersetzen, Verallgemeinerung brauche sie – im Gegensatz zur Soziologie – nicht anzustreben<sup>20</sup>.

Wenn Marotzki (ebd.: 191) von Biographisierung spricht, meint er, dass damit ein Vorgang zu bezeichnen ist, bei dem sich ein Zusammenhang konstituiert. In Lebensgeschichten, die als konstruiert aufgefasst werden, kommt dies insofern zum Ausdruck, dass sie die Verarbeitung von

---

<sup>20</sup> Je nach Autor\*in gilt es zu differenzieren, ob die sozialwissenschaftliche und die pädagogische Biographieforschung sich unterscheiden, wie auch Felden (2008b: 10) angibt. Krüger (2006: 27) hält es für wenig zielführend „einen künstlichen Gegensatz“ (ebd.) zwischen erziehungswissenschaftlichen und anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen zu Biographieforschung zu unterscheiden, da sich auch die pädagogische Biographieforschung sowohl an den method(olog)ischen Grundlagen der qualitativen Forschung orientieren muss als auch ihre Ergebnisse generalisierbar sein müssten (vgl. Felden 2008b: 10; Krüger 2006: 27). Dem entgegen hält Marotzki (1991), dem ich folgen möchte, eine Unterscheidung durchaus für sinnvoll.

Erfahrenem und Erlebtem einen Zusammenhang bildend, beinhaltet. Wichtig dafür sind der Sinn und die Bedeutung, die diesen Zusammenhang strukturieren, denn nur so gelingt es eine strukturierte Erzählung zu schaffen (ebd.: 192). Wenn Geschichten stattdessen diesen Zusammenhang nicht aufweisen, erscheinen sie fragmentiert und weisen auf eine nicht gelungene Biographisierung hin (ebd.: 193). Diese Perspektive verweist bereits darauf, dass Marotzki (ebd.: 193f.) einen Ansatz, der nur Interaktionen verstehen möchte, als zu wenig umfassend betrachtet. Intersubjektivität sei zwar wichtig, allerdings nicht ausreichend, um individuelle Lebensabläufe ausreichend zu verstehen. Sinn und Bedeutung zu generieren, so Marotzki (ebd.: 194f.), sei „das kreative Zentrum menschlicher Existenz“ (ebd.). Die pädagogische Biographieforschung interessiere sich dafür, wo Menschen ihre Welt- und Selbstverhältnisse verändern. Es geht darum diese zu verstehen aber auch ihre Bedingungen und Folgen zu beschreiben (ebd.: 198). Es soll ein breiter Zugang zu menschlichen Selbst- und Weltdeutungen gefunden werden, um pädagogisches Denken redlich zu betreiben. Im Zentrum steht das *wie* des Vollzugs:

*„Die Analyse der in Form von narrativen Interviews dokumentierten Biographisierungsprozesse dient der Absicht, solche Formen der Selbst- und Welthaltungen auszulegen.“ (ebd.).*

Als Ergebnis von Biographieforschung gelten genaue Beschreibungen, das Erarbeiten von sogenannten „Bildungsfiguren“ (ebd.: 199). Wenn Sinn und Bedeutung – also Selbst- und Weltverhältnisse – von Individuen auch in Interaktionen geschaffen werden, sind sie doch nicht auf diese zurückzuführen. In Handlungen und Kommunikation wird der spezifische Zugang auch in der Biographisierung erarbeitet. Für die Forschenden, die sich dieser von Marotzki geteilten Perspektive anschließen, bedeutet dies, dass das Verstehen von Lebensgeschichten auch heißt, „in eine mit anderen sinnhaft geteilte Welt einzutreten“ (ebd.) und diese kommunikativ miteinander zu schaffen. Biographieforscher\*innen lenken in der Analyse ihre Aufmerksamkeit also darauf, „Bildungsfiguren“ in ihrem Werden und ihrer Veränderung zu interpretieren (ebd.).

Das spezifisch pädagogische Interesse in der Biographieforschung beschreibt auch Baacke (1993: 55). Für ihn ist ihr Anspruch, dass sie aus Lebensgeschichten lernen möchte. Bildungswissenschaftler\*innen sollten daran interessiert sein, „Wirklichkeit zu erfassen“ jenseits von Typen der Sozialwissenschaft. In Geschichten sei nur das enthalten, was in ihnen erzählt wird (ebd.). Diese soziale Wirklichkeit ist uns allerdings immer nur teilweise zugänglich, jede Geschichte übersteigt das Verständnis der Bildungswissenschaftler\*innen, über eigene Erfahrungen und bekannte Deutungen (ebd.: 56). Da die Pädagogik eine Handlungswissenschaft ist, es für die Forscher\*innen also darum geht, sowohl zu verstehen als auch zu handeln, müssen sich diese stets eine Offenheit dem Gegenstand gegenüber erhalten. Das nennt Baacke (ebd.) auch „Phantasie“, die gebraucht werde, um Gründe und Kausalitäten auch ganz anders zu denken. Es brauche ein

gewisses Wissen, um die „Folien die Gesellschaft heute bereithält, um die Sozialbezogenheit einer Biographie durchzuleben“ (ebd.: 57).

Doch wie sich Individuen dazu verhalten ist dadurch nicht vollends erklärt. Das pädagogische Interesse zielt gerade darauf, „welche Spielräume [das Individuum] ... sich möglicherweise im psychischen Innenraum oder in seinem Handeln schafft.“ (ebd.). Hier zeigt sich die Verbindung, die ein pädagogisches Verständnis von Biographieforschung mit dem konkreten Forschungsinteresse dieser Arbeit aufweist. Diese Handlungs- und Deutungsspielräume sind es, die von besonderem Interesse sind, wenn es um die lebensgeschichtlichen Erzählungen geht, die in dieser Arbeit mit Bildungsmomenten interpretiert werden (ebd.).

Im Unterschied zu sozialwissenschaftlichen Zugängen geht es pädagogisch interessierten Forschenden darum, nicht nur in der sprachlichen Struktur repräsentiertes, sondern auch die Handlungen und Gründe/Motive der Erzählenden zu verstehen (ebd.: 59). Bereits gebildete Typen sollten von pädagogischen Forschenden weniger streng gefasst, und durch die Analyse von Einzelfällen modifiziert bzw. ausgetauscht werden (ebd.: 60). Es gehe darum, auch zu deuten welche Gründe gewissen Handlungen zugrunde liegen und „wonach zumindest subjektiv genau das zu tun war, was getan wurde.“ (ebd.). Jedoch dürfe der „Doppelcharakter der sozialen Realität“ (ebd. 61) nicht aus dem Blick geraten. Denn wie gesellschaftliche Regeln und Umwelt auf die Individuen wirken, müsse stets auch in der pädagogischen Forschung berücksichtigt werden (ebd.). Motivation und Gründe für Handlungen und Verhaltensweisen sind also stets unter dem Gesichtspunkt der äußeren Bedingungen und Einflüsse zu verstehen und nicht ohne sie denkbar (ebd. 63). Dieser Doppelcharakter wirke auch im Interview – also der konkreten Interaktionssituation – in der Texte für die Auswertung produziert werden. Es komme darin immer auch zum Ausdruck, wie die Person gesehen werden will (ebd.).

Als äußerst wichtig ist auch zu nennen, dass die Forschenden selbstreflexiv sein müssten. Einerseits gehe es darum, Theorie ein Stück weit abzulegen, um sich auf den je konkreten Einzelfall einzulassen, andererseits müsse die Forscher\*in aktiv dazu beitragen in der Interviewsituation ein Vertrauensverhältnis herzustellen und aufrechtzuerhalten, also auch empathiefähig sein. Baacke (ebd.) spricht hier von subjektorientierter Forschung. Die Forschenden bräuchten Selbstreflexivität einerseits aus Gründen der Forschungsstrategie, also das Mitdenken des eigenen Wirkens auf die Interaktionssituation, andererseits heißt es auch, dass die Identität der Forschenden in der Interaktion zur Disposition steht. Es gehe darum, mit der Situation insofern verbunden zu sein, dass dies möglicherweise zu einem „existentielle[n] Akt“ (ebd.: 64) wird.

Als wichtiger Unterscheidungspunkt zu anderen Zugängen von Biographieforschung ist darüber hinaus noch zu nennen, dass ein\*e Pädagog\*in nicht daran interessiert sein kann, ihr Gegenüber zu etwas zu verleiten, das es nicht möchte. Dies ist besonders hinsichtlich des Aspekts

der Interviewführung zu besprechen. Denn durch die Zugzwänge des Erzählens werden den Interviewpartner\*innen häufig Geschichten entlockt, die sie eigentlich nicht erzählen wollen (ebd.: 65). Für pädagogisch geprägte Forschende muss aber die Wahrung der Grenzen der Interviewten stets oberste Priorität haben. Baacke (ebd.) schreibt, es brauche ein Interesse an den Menschen an sich, und nicht an spezifischen Erzählungen, die im Interesse des pädagogisch Forschenden liegen und die er aufgrund methodischer Kenntnisse von ihnen bekommen möchte.

In diesem Kapitel ist nun zum Ausdruck gekommen, wo sich diese Arbeit verorten lässt, und welche Perspektiven als Forscherin ich bei der Analyse einnehme. Diese Arbeit wird aus einer gesellschaftsanalytischen Perspektive geschrieben, bei der Ungleichheitsverhältnisse kritisiert werden und in der die Unterordnung von Menschen und ihrer Bildung unter einen Tauschwert problematisiert wird. Darüber hinaus verpflichtet sich das Verständnis dem interpretativen Paradigma mit einem pädagogischen Fokus, der vor allem darin zu finden ist, dass Individuen stets ein Möglichkeitsraum, abseits gesellschaftlicher Determinierung, offensteht.

## 5. Daten und Methoden

In diesem Kapitel werden die verwendeten Daten und deren Aufbereitung, die Vorgehensweise bei der Fallauswahl und die verwendeten Methoden der Erhebung und Auswertung ausführlich dargestellt. Zuvor erfolgt im Sinne des Gütekriteriums der Offenheit der qualitativen Sozialforschung jedoch noch ein Hinweis auf die Perspektive der Forscherin.

Wie Fuchs-Heinritz (2009: 128f.) anführt, entstammen Sozialwissenschaftler\*innen meist der Mittelschicht und der damit verbundenen Sozialisation und versuchen, durch ihre Forschung Zugang zu anderen Lebenswelten zu erhalten. Ich sehe es als wichtig an, anzuführen, dass ich einer proletarischen Herkunftsfamilie aus dem ländlichen Raum entstamme. Dieser Umstand macht mich dem in dieser Arbeit beforschten Feld näher, als es für andere Forscher\*innen der Fall sein mag. Durch diese ähnliche Herkunft verfüge ich über einen ähnlichen Habitus und spreche damit verbunden neben der tatsächlich faktischen Sprache – einem spezifischen, österreichischen Dialekt – auch habituell dieselbe wie die Interviewpersonen. Dadurch ergibt sich ein konjunktiver Erfahrungsraum in Form von „gleichartigen Existenzbedingungen“ (Nentwig-Gesemann 2018: 131), der auch auf die Interviewsituation und die Erzählungen der Interviewten wirkt. Dies schlägt sich, so meine Erfahrung, häufig in einem rasch geschaffenen Vertrauensverhältnis zwischen den Interviewpartner\*innen und mir als Interviewerin nieder. Dennoch muss – und dafür leistet diese Offenlegung ihren Beitrag – gerade durch die Nähe zum Feld verstärkt sowohl in der Interviewführung als auch in der Auswertung auf professionelle Distanz geachtet werden, um nicht vorschnell Typisierungen aus der Alltagswelt vorzunehmen. Selbstreflexivität als erster Baustein dieser professionellen Distanz trägt dazu ebenso bei wie diese Offenlegung und die methodische Vorgehensweise, die in diesem Kapitel vorgestellt wird.

### 5.1. Sample, Fallauswahl und Datenaufbereitung

Die Interviews, die in dieser Arbeit ausgewertet werden, habe ich den vergangenen fünf Jahren für das Projekt MenschenLeben geführt, wie in Kapitel 5.2.1. noch ausgeführt werden wird. Die Erhebung war daher schon abgeschlossen, als diese Arbeit begonnen wurde. Die Daten umfassen Interviews, die mit Menschen geführt wurden, die zum Zeitpunkt der Interviews bereits ein rund 90 Jahre dauerndes Leben gelebt haben und in lebensgeschichtlichen Erzählungen darauf zurückblicken. Darin können gesellschaftliche Veränderungen ebenso zum Ausdruck kommen, wie Erzählungen zu veränderten Blickweisen auf Erlebtes über mehrere Jahrzehnte.

Die Fallauswahl erfolgte in zwei Schritten. *Erstens* wurden nur diejenigen Interviews als für diese Forschungsarbeit in Frage kommend ausgewählt, die mit Menschen geführt wurden, die aus materiell und bildungsbenachteiligten Herkunftsfamilien stammen. Bezogen auf die strukturellen

Ähnlichkeiten weisen die Interviews also einen *minimalen Kontrast* (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 26) auf. Außerdem leben sie alle im ländlichen Raum. Von Bergdörfern über kleine Ortschaften und größere Marktgemeinden bis hin zu Kleinstädten werden die Kontraste hier jedoch etwas größer. Diese Merkmale treffen auf zehn Interviews zu, die für eine Analyse zur Verfügung standen. In diesen Interviews finden sich Erzählungen von Menschen, die einerseits der relativ besitzlosen Arbeiter\*innenklasse zuzuordnen sind. Sie müssen ihre Arbeitskraft verkaufen, um ihr tägliches Leben zu bestreiten und wohnen weitestgehend zur Miete. Andererseits finden sich im Sample auch Bäuer\*innen, die über landwirtschaftliche Betriebe und Gründe verfügen, diese allerdings mit eigener Arbeit erhalten müssen. Beide Gruppen haben gemein, dass sie im ländlichen Raum leb(t)en und bildungsbenachteiligten Herkunftsfamilien entstammen, wie soeben ausgeführt. Meist waren auch sie selbst als Hilfsarbeiter\*innen, Handwerker oder Bäuer\*innen berufstätig und haben nur Pflichtschulabschlüsse. Es finden sich aber auch „Bildungsaufsteiger\*innen“ darunter, die den formalen Bildungsstand ihrer Eltern überschritten haben.

Die Auswahl aus den in Frage kommenden Fällen erfolgte *zweitens* in eingeschränkter Form als *theoretical sampling* (ebd.: 24f.). Die Auswahl blieb zwar auf das Sample der zehn Interviews limitiert, ich wählte jedoch nach der Auswertung eines Interviews jeweils auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Bildungsmomente den nächsten Fall aus dem Sample aus. Die folgenden Fälle dienen dann also dazu, den bisherigen Wissensstand zu überprüfen und die Reichweite der bisherigen Interpretation auszubauen. Dabei erfolgt eine *maximale Kontrastierung* (ebd.) in Hinblick auf die Fragestellung nach den Bildungsmomenten im Material. Bei der Auswahl der Interviews soll die Vielschichtigkeit und Breite des Feldes deutlich werden.

Die Analyse erfolgte *abduktiv*, bis die theoretische Sättigung, die im Rahmen einer Masterarbeit zu leisten ist, erreicht war. Das Schließen aus der Abduktion passt zum Prinzip der Offenheit qualitativer Sozialforschung. Es sollen weder Hypothesen überprüft werden noch aus der Analyse Regeln oder Typen abgeleitet werden. Es geht darum, aus dem Material heraus neue Erkenntnisse aus „abweichende[n] Phänomene[n]“ (ebd.: 23) zu generieren. Solch „unverständliche“ (ebd.: 24) Erscheinungen sind die zu identifizierenden Bildungsmomente.

Für die Auswertung stehen erstens die Audiodateien der aufgezeichneten Interviews und zweitens die Dokumente, die im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Sammlung MenschenLeben angefertigt wurden, zur Verfügung. Das sind Inhaltsblätter, Personenblätter und die Interviewsituation. Mehr dazu findet sich in Kapitel 5.2.1. Drittens habe ich Volltranskripte bestimmter Passagen auf Basis der Audiodateien angefertigt. Mehr dazu findet sich in Kapitel 5.3.1.

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels bemerkt, sprechen sowohl die interviewten Personen als auch die Interviewerin einen regionalen, österreichischen Dialekt, der auch in den Transkripten

seinen Niederschlag findet. Das ist vor allem dahingehend wichtig, da es Teil der Narrationsstrukturanalyse ist, zu sehen, wo der Dialekt zugunsten der Hochsprache aufgegeben wird. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn die tatsächlich gesprochene Sprache transkribiert wird. In diesem Zusammenhang erachte ich es als ausgesprochen wichtig, dass Interviewer\*in und Interviewte dieselbe Sprache sprechen. Diese ist bei meinem Sample eben nicht nur Deutsch, sondern vielmehr ein spezifischer Dialekt. Wie auch Fuchs Heinritz (2009: 316) anführt, ist dies für das narrative Verfahren von zentraler Bedeutung, denn die Auswertung von sprachlicher Struktur kann nur gelingen, wenn die dieser zugrunde liegenden Sprache auch von den Forschenden verstanden wird. Doch auch bei der Erhebung des Interviews ist es wichtig, dass die Interviewenden verstehen, was die Erzählenden berichten. Dennoch muss festgehalten werden, dass es immer wieder Begriffe gibt, die von der Interviewerin, die immerhin etwa zwei bis drei Generationen von den Interviewten trennt, nicht verstanden werden und die mit Rückfragen geklärt werden müssen. Trotzdem entstammt auch die Interviewerin – wie zu Beginn dieses Kapitels bereits dargelegt – der Arbeiter\*innen bzw. Bäuer\*innenklasse. Dadurch findet eine Verständigung auch über den geteilten Habitus statt. Dies wird in der Interpretation besonders bei einem Interview deutlich und wird dort auch näher ausgeführt.

In der Darstellung der Ergebnisse erhalten alle Interviewpersonen Pseudonyme. Wenn notwendig und möglich wurden auch andere Daten anonymisiert, wobei darauf geachtet wurde, die Interviews dadurch nicht zu verfälschen.

## **5.2. Datenerhebung: narratives Interview**

Der Einsatz des narrativen Interviews findet heute in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – wie auch der Bildungswissenschaft – statt und hat insbesondere in der Biographieforschung einen hohen Stellenwert. Um die von Fritz Schütze geschaffenen Methoden des *narrativen Interviews* und der *Narrationsstrukturanalyse* angemessen fassen zu können, empfiehlt sich ein Blick zu den theoretischen Einflüssen und der Theorie, die Schütze u. a. mit weiteren Forscher\*innen schuf.

Als wichtiger Einfluss auf diese Methoden ist der *symbolische Interaktionismus* zu nennen. Diese soziologische Tradition geht davon aus, dass Bedeutungen nicht feststehend vorfindbar sind, sondern in Aushandlungsprozessen zwischen Menschen immer wieder modifiziert und verändert werden. Zentral sind die Interaktionen, also die Wechselbeziehung in denen Bedeutungen miteinander ausgehandelt werden, wodurch Ordnungen entstehen. In Auseinandersetzung damit entwickeln sich auch Bilder des eigenen Selbst. Soziale Wirklichkeit wird als sich stetig wandelnd begriffen (vgl. Winter 2010: 79). Im Sinne der Tradition des symbolischen Interaktionismus, der unter anderem auf den Lehren des US-amerikanischen Pragmatisten George Herbert Mead

aufbaut, ist die Identität eines Menschen als „Interaktionsprodukt“ zu sehen. Und damit ebenso wie soziale Wirklichkeit stetig veränder- und entwickelbar (vgl. Reichertz 2016: 46).

Diese methodologischen Grundannahmen lassen sich einerseits mit den bisherigen theoretischen Ausführungen zur kritischen Erziehungswissenschaft in Einklang bringen, wenn wir an die Ausführungen Mollenhauers (1970: 15) zu Interaktion und dem Verständnis, dass gesellschaftliche Verhältnisse Einfluss auf Individuen ausüben, diese allerdings auch auf diese zurückwirken und sie damit mitgestalten. Andererseits lenkt auch die pädagogische Biographieforschung Marotzkis (1990: 52) den Blick auf Interaktion in Lern- und Bildungsprozessen. Das pädagogische Grundverständnis, den Menschen als bildsames Individuum zu sehen, reiht sich hier ebenfalls ein (vgl. Marotzki 1991: 189).

Wie wir noch sehen werden, ist für das narrative Interview eine Form menschlichen Berichtens zentral: die Erzählung. Und dabei vorrangig die Stegreiferzählung, die sich dadurch auszeichnet, dass ohne Vorbereitung mitgeteilt wird (vgl. Küsters 2009: 17). Es lohnt an dieser Stelle ein Blick in die *Erzähltheorie*. Erzählen wird als „sprachlicher Modus“ (Straub 2010: 136) aufgefasst, der eine ganz besondere Stellung einnimmt, um „aus Erlebnissen intersubjektiv kommunizierbare und reflektierbare Erfahrungen und Erwartungen zu formen.“ (ebd.) Denn Erzählungen zeichnen sich durch zeitliche Abläufe aus, in denen Erlebnisse in Geschichten prozessartig nachgezeichnet werden und in der die Erzählenden ihre Sicht auf (ihre) Welt darlegen (ebd.). Geschichten zu erzählen ist darüber hinaus ein zu allen Zeiten, Orten und Gesellschaften auffindbares Phänomen, dass insofern als „anthropologische Konstante“ (ebd.) festgemacht werden kann. Verschwand das Interesse an Erzählungen in den Wissenschaften zunehmend wurde es nicht zuletzt mit der Schaffung des narrativen Interviews durch Schütze – parallel mit anderen Entwicklungen – neu entfacht (ebd.: 138). Diese Methode zog in den Sozialwissenschaften, laut Reichertz (2016: 138f.) nichts weniger als einen „narrative turn“ nach sich, der sowohl in Erhebungs- und Auswertungsmethoden als auch epistemologischen und methodologischen Entwicklungen Niederschlag fand.

Ich möchte an dieser Stelle darauf eingehen, weshalb das narrative Interview sich so stark an der *Erzählung* orientiert. Denn diese Form der sprachlichen Darstellung unterscheidet sich von anderen Formen, wie etwa der Beschreibung oder der Argumentation. Bei Letzterer geht es darum, dass die Personen „abstrahierend-analysierend“ (Küsters 2009: 25) aber auch wertend zu einer Sache Stellung beziehen (ebd.). Die Argumentation zeichnet sich dadurch aus, dass „kausale Zusammenhänge“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 66) hergestellt werden, um z. B. ein Verhalten zu begründen oder zu rechtfertigen. Schütze (1984: 91) spricht auch davon, dass darin häufig Verschleierungen aufzuspüren sind. In Beschreibungen werden Ereignisse statisch geschildert. In dieser Darstellungsform werden häufig auch Vorgänge oder Zustände dargelegt, die

grundsätzlich wiederholbar sind (vgl. Küsters 2009: 25). Zusammenfassungen oder Generalisierungen (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 66) aber auch Informationen zu Bedingungen und Umfeld (vgl. Schütze 1984: 91) finden sich in Interviews meist in der Form von Beschreibungen. Sowohl Argumentationen als auch Beschreibungen erlauben es der\*dem Erzähler\*in sich aus dem Erlebnisstrom herauszunehmen und sind daher für die Rekonstruktion der Erlebnisaufschichtung und damit in weiterer Folge für die Analyse von Prozessstrukturen weniger gut geeignet (vgl. Küsters 2009: 26). Wir werden in wenigen Zeilen sehen, was Schütze unter Prozessstrukturen versteht und welche Bedeutung sie für seine Forschung haben.

Eine Erzählung ist daran zu erkennen, dass in ihr meist differenziert, selbst erlebte Situationen und Ereignisse aber auch Prozesse geschildert werden und das in einem „zeitlichen Ablauf“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 66). Gerade wichtige Sätze der Erzählung weisen stets einen „Ereignis- oder Zustandsänderungsaspekt“ (Schütze 1984: 91) auf. In dieser Darstellungsform finden sich beteiligte Personen, Ort, Zeit und andere relevante Merkmale, die zum Verständnis der Geschichte nötig sind. Es wirken die „kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ (ebd.: 78). Diese sind Ereignisträger\*in, Erzählkette, Situationen und eine thematische Gesamtgestalt (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 176ff.; Küsters 2009: 26; Schütze 1984).

Beim Erzählen sind neben kognitiven Figuren sogenannte *Zugzwänge* relevant. Diese wirken in Erzählungen stärker als in anderen Formen des Darstellens. Sie sind in gewisser Weise das „Verfahren“ (Kallmeyer/Schütze 1977: 188) in denen die kognitiven Strukturen zum Ausdruck kommen. Beim *Detaillierungszwang* geht es darum, dass die erzählende Person dadurch dazu gezwungen wird, den Zuhörenden bestimmte Hintergründe darzulegen, die notwendig sind, um die Geschichte zu verstehen. Das betrifft etwa die Situation, wie es zu dieser kam, aber auch andere Beteiligte und weiteren Kontext, die meist in Form von Exkursen ausgeführt werden (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 67). Außerdem müssen die Erzählenden sich aufgrund dieses Zwangs an der stattgefundenen Abfolge der Ereignisse orientieren (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 188).

Der *Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang* macht es notwendig, dass die erzählende Person ihre Geschichte einigermaßen verdichtet. Der Fokus muss auf dem bleiben, dass für das Verständnis der Geschichte beim Gegenüber notwendig ist und darf nicht zu weit wegführen. Dieser Zwang wirkt insofern, dass nur „die relevanten Sachverhalte“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 67) übermittelt werden. Kallmeyer/Schütze (1977: 188) sprechen von den „Ereignisknoten“ (ebd.) der erzählten Geschichte. Die einzelnen Ereignisse müssen stets mit Bezug zur gesamten Geschichte gewertet werden (ebd.). Dieser Zwang ist in gewisser Weise das Gegenteil vom zuvor skizzierten Detaillierungszwang. Wirken beide

aufeinander ausgleichend, entsteht bei den Zuhörenden das Gefühl einer ausgewogenen Geschichte (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 67).

Wie im Begriff bereits erahnbar, wirkt der *Gestaltschließungszwang* insofern, dass die Geschichte als „in sich rund“ wahrgenommen wird. Kleemann/Krähnke/Matuschek (ebd.: 66) schreiben, dass es in „unserer Kultur einen Common Sense darüber gibt, was ein angemessenes Ende ist“. Es würde daher intuitiv erkennbar, wenn eine Erzählung kein passendes Ende habe. Für Erzähler\*innen gilt es also, die begonnenen kognitiven Strukturen einem Ende zuzuführen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 188). Dieses Ende wird von den Erzählenden in gewisser Weise bereits antizipiert und drückt sich dann in sogenannten *Erzählkoda* aus. Diese „Beendigungssätze“ sind meist an Formulierungen wie „das war’s“ oder ähnlichem erkennbar (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 66).

Die Zugzwänge sorgen dafür, dass Menschen manchmal auch Dinge erzählen, die sie eigentlich nicht erzählen möchten oder dass sogar Verdrängtes in Erzählungen sichtbar wird (vgl. Küsters 2009: 28). Wir haben im Kapitel zur pädagogischen Biographieforschung bereits gesehen, dass sich das pädagogische Interesse jedoch davon abwendet, Erzählungen „herauszulocken“, die die Erzähler\*innen nicht preisgeben möchten. Allen kognitiven Figuren ist gemein, dass sie im Zusammenhang mit den narrativen Zugzwängen dafür sorgen, dass die autobiographische Stegreiferzählung einer Ordnung unterliegt (vgl. Schütze 1984: 108).

In den hier dargelegten Ausführungen wird bereits deutlich, dass die Theorie hinter dem narrativen Interview keineswegs von einer objektiven Wahrheit ausgeht, die sich in Erzählungen finden lässt. Erlebtes schlägt sich in *Erinnerung* nieder und diese ist stets fehlerhaft und von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. „Repräsentationen ehemaliger Geschehnisse [können] aus prinzipiellen Gründen niemals diesen Ereignissen selbst vollkommen entsprechen“ (vgl. Reichartz 2016: 140). Die Übermittlung von Erinnerungen durch Sprache in Erzählungen oder anderen Formen des Berichtens ist als „Erinnerungshandlung“ zu sehen, und damit über die dem Erzählenden nicht bewussten Einflussgrößen hinaus auch durch „Intentionen, ... Ziele und Zwecke“ geformt (ebd.). Mit dem Erheben von Erzählungen, in denen Erinnerungen vermittelt werden, können also keine Fakten ausgemacht werden. Vielmehr ist Erzählen bereits eine (Re)konstruktion, die aus dem Heute vorgenommen wird.

*„Im Unterschied zu dem, was unwiderruflich geschehen ist, verändern sich Vergangenheiten im Licht einer sich wandelnden Gegenwart (und damit verwobener Zukunftserwartungen). Vergangenes als symbolische Repräsentation des Geschehenen ist im Fluss und demgemäß in gewisser Weise unbestimmt.“*  
(Hacking 2001, zit. n. Reichartz 2016: 140).

Für Marotzki (1991: 192) ist Erinnerung das Erlebnis, das so bedeutsam war, dass es sich im Gedächtnis erhielt und in der konkreten Erzählsituation auch abrufen lässt. Diese Bedeutung wird der Vergangenheit in einem Gesamtzusammenhang, unter dem die konkrete Lebensgeschichte strukturiert ist, aus der Gegenwart zugeschrieben (ebd.)

Sehen wir nun konkreter auf die Erhebungsmethode des *narrativen Interviews*. Fritz Schütze entwickelte diese in den 1970er Jahren begründet auf der Annahme, dass Menschen soziale Wirklichkeit in Interaktionen kommunikativ herstellen und diese nicht außerhalb dieser „objektiv“ existiert (Küsters 2009: 18). Als Stärke des narrativen Interviews führt Marotzki (1991: 184) an, dass daraus mit einer angemessenen Auswertungsmethode interpretiert werden kann, wie die interviewte Person „Erfahrungen (...) verarbeitet hat“ (ebd.). Die Erzählenden entwickeln eine Struktur in ihrer Erzählung bei der sie Ereignisse mit Orten, Zeitabläufen und kausalen Zusammenhängen verbinden, worunter man die Leistung der „Biographisierung“ versteht (ebd.: 184f.).

Ein Blick in die Literatur zeigt, dass es Schütze bei der Entwicklung und Anwendung des narrativen Interviews stets um die Frage nach Prozessstrukturen des „individuellen Lebenslaufs“ ging (vgl. Schütze 1983/2016: 55). Um diese angemessen fassen zu können, gilt es, die jeder lebensgeschichtlichen Erzählung innewohnende Struktur zu untersuchen. Schütze (ebd.: 56) führt aus, dass „die Lebensgeschichte ... eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen [ist]“. Um diese auszumachen hat er die Auswertungsmethode der Narrationsstrukturanalyse entwickelt, die auch ich für meine Forschung ausgewählt habe und die nachfolgend genauer beschrieben wird. Um diese jedoch anwenden zu können, braucht es Daten, die es erlauben die von den Erzählenden selbst gewählte Struktur zu identifizieren, die „die zeitlichen Verhältnisse“ sowie „die sachliche Abfolge“ abbilden (ebd.). Das narrative Interview erfüllt diese Voraussetzungen insofern, dass das damit verfolgte Ziel ist „autobiographische Stegreiferzählungen“, systematisch und methodisch angeleitet, zu generieren (ebd.).

Beim narrativen Interview geht es darum, die Art und Weise wie Menschen sprechen, so wenig verfälscht wie möglich abzubilden (vgl. Küsters 2009: 20). Dennoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass Erzählungen in Interviewsituationen völlig frei von Verzerrungen sind. Denn „soziale Erwünschtheit“ (ebd.: 21) ist nicht nur bei leitfadengestützten, sondern auch bei narrativen Interviews ein Thema. Dennoch geht Schütze davon aus, dass sich diese Verzerrungsfaktoren in narrativen Interviews weitestgehend umgehen lassen, da die Interviewten dabei dazu gebracht werden sollen, Vergangenes erneut zu durchleben (ebd.). Wie dies geschehen soll, zeigen die nachfolgenden Ausführungen zur konkreten Umsetzung der Methode.

Das *narrative Interview in seiner Anwendung* weist drei Phasen auf. Die erste Phase startet mit einer „autobiographisch orientierten Erzählaufforderung“ (vgl. Schütze 1983/2016: 56), durch die eine Stegreiferzählung angestoßen werden soll. Die interviewte Person hat nun die Möglichkeit ihre „Geschichte ohne Unterbrechungen [zu] entfalten“ (Küstners 2009: 21). Dabei soll eine Alltagssituation der Kommunikation insofern imitiert werden, dass eine „ausführliche Erzählung“ (ebd.: 22) einer Erfahrung, die selbst erlebt wurde, im Rahmen einer Interaktion zwischen Interviewer\*in und Biographieträger\*in stattfindet (ebd.).

Wenn die erzählende Person ihre erste Erzählung durch ein Erzählkoda abschließt, formuliert die Interviewer\*in erneut Erzählaufforderungen, die an lückenhaft oder unklar Dargestelltes anschließen. Das Interview befindet sich nun in der zweiten Phase. Hier zeigt sich bereits, inwiefern die Methode letztlich doch von einer alltäglichen Situation abweicht. Denn das Interview ist nicht gelungen, verkommt es zu einem Gespräch. Vielmehr stehen die interviewte Person und ihre Sicht auf die Dinge im Zentrum und die Person soll möglichst wenig von der\*dem Interviewer\*in beeinflusst sein. Obwohl die Situation, wie Küstners (ebd.) ausführt, „künstlich“ zu nennen ist, fußt sie auf „natürlichen Kommunikationsmechanismen“ (ebd.), die genutzt werden sollen.

Nach dieser ersten Nachfragephase folgt die dritte Interviewphase, in der die\*der Interviewer\*in Fragen stellt, die sich nicht aus der bisherigen Berichterstattung der\*des Erzähler\*in erschließen, etwa zu Lebensphasen oder Themen, die bisher ausgespart wurden und die für die Forschung interessant sind. Schütze spricht davon, dass es in dieser Phase um die „Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit“ (Schütze 1983/2016: 57) der Erzählenden geht, die\*der als „Expert[\*in] und Theoretiker[\*in] [ihrer\*]seiner selbst“ (ebd.) auftritt. Ausgesprochen wichtig ist, dass die\*der Interviewer\*in die erzählende Person während ihrer Ausführungen – in jeder Phase des Interviews – nicht unterbricht (ebd.).

Als Ergebnis eines narrativen Interviews, liegen dann meist Audiodateien vor, die transkribiert zu Datentexten werden, „welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist.“ (ebd.) Dabei geht es nicht nur um Ereignisabläufe im außen, sondern auch um die Reaktionen im *inneren* der Erzählenden. *Wie* etwas erzählt wird, ob es weitestgehend ausgespart, gerafft, ausführlich oder gar szenisch mit direkten Reden wiedergegeben wird, weist auf „besondere Relevanzsetzungen“ (ebd.) Wenn eher „undramatisch“ (Schütze 1984: 89) und dabei gerafft erzählt wird, werden oft ganze „Lebensepochen“ (ebd.) als „Ganzheiten“ (ebd.) dargestellt. Dahingegen findet als „dramatisch“ (ebd.) titulierte Darstellung dort statt, wo „ereignisbezogene Lebensabläuferzählungen“ (ebd.) Höhepunkte und andere für die Biographieträger\*innen

relevante Ereignisse geschildert werden. Auch Erfahrungen, die der\*dem Biographieträger\*in selbst nicht bewusst sind, können bei einer Analyse deutlich werden. Ist ein narratives Interview gelungen, entsteht ein Erzähltext, in dem der Prozess „der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich (...) dar[ge]stellt und expliziert“ (Schütze 1983/2016: 57) wurde. Und dies – und dabei kann das narrative Interview als besonders erachtet werden – ohne Interventionen der\*des Forscher\*in, die den Fokus auf spezifische Themen einengen würden, wie es etwa bei Leitfadeninterviews der Fall ist (ebd.).

Bei narrativen Interviews entsteht eine „Erlebnis-“ oder „Erfahrungsaufschichtung“ (Küsters 2009: 22), die sich durch das Erleben eines Ereignisses in den Biographieträger\*innen in gewisser Weise „abgelagert“ (ebd.) hat. In der Erzählung wird diese Aufschichtung – eine Art „innere Repräsentation“ (ebd.) – wieder hervorgerufen. Für solche Repräsentationen prägte Schütze den Begriff der „*kognitiven Figuren*“, wie wir bereits weiter vorne gelesen haben. Diese werden beim Erzählen von Erlebnissen reanimiert, wenn die Erzählenden sich dem „damaligen Erlebnisstrom“ (ebd.) hingeben.

An dieser Stelle sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass narrative Interviews auch misslingen können, wie bereits in Kapitel 4.2.1. erwähnt. Das ist dann der Fall, wenn das Eintreten der Erzählenden in den „narrativen Strom“ (ebd.: 66) nicht gelingt, also keine Stegreiferzählung stattfindet. Als Gründe für das Misslingen können neben methodischen Fehlern auf Seiten der\*des Interviewer\*in aber auch andere Faktoren wie etwa „Erzählhemmungen“ (ebd.) seitens der Befragten ausgemacht werden. Sind keinerlei Stegreiferzählungen im Interview auffindbar ist es nur schwer möglich bei der Auswertung zu Prozessstrukturen zu gelangen (ebd.: 67). Küsters (ebd.) führt weiter aus, dass solche Interviews im Sinne der Methode eigentlich nicht interpretierbar seien, dies jedoch in der Forschungspraxis kaum so gehandhabt wird. Vielmehr kann in Auswertungen das Augenmerk auf die Rekonstruktion der Gründe für das Misslingen gelegt werden.

Konkrete Ursache für das Misslingen eines Interviews könne etwa sein, dass Menschen ein Selbstbild von sich haben, bei dem sie es nicht riskieren können, sich auf eine Erzählung einzulassen, weil dadurch „problematische Leiderfahrungen für sie selbst wieder sichtbar würden“ (Fuchs-Heinritz 2009: 311). Dann ist die Auffassung von sich insofern beschaffen, dass die Person sich als jemand sieht, der „aus eigener Kraft und mit starker Kontrolle der Bedingungen sein Leben (erfolgreich) führt“ (ebd.). Darüber hinaus gibt es aber auch Menschen, die Zeit ihres Lebens wenig handlungsfähig waren, weil sie stets institutionell eingebunden waren oder aufgrund psychischer Erkrankungen ihr Leben nicht selbstständig führen konnten. Bei diesen Menschen ist die Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, stark eingeschränkt bis hin zu völlig unmöglich (ebd.: 311f.). Als letzten Typus an Menschen, mit denen narrative Interviews schwer gelingen, nennt Fuchs-Heinritz (ebd.) diejenigen, deren Lebensablauf durch Ereignisse „gewaltsam unterbrochen

und gefährdet“ (ebd.) wurde. Die Lebensgeschichte wird dann als zerrissen wahrgenommen und ist für die Biographieträger\*innen nicht als Ganzes fassbar. Mit Dausien (1996: 67f.) ist zu ergänzen, dass auch die Orientierung – wie wir in Kapitel 4.2.1 zur pädagogischen Biographieforschung gesehen haben – an Beziehungen, statt am Selbst, dafür sorgen kann, dass eine lebensgeschichtliche Erzählung nicht im Sinne Schützes stattfinden kann.

### **5.2.1. Modifikationen und Anwendung des narrativen Interviews**

Die Interviews, die in dieser Arbeit beforscht werden, wurden von mir in den Jahren 2020 bis 2024 im Rahmen einer Honorartätigkeit für die Sammlung MenschenLeben der Österreichischen Mediathek durchgeführt. Das Sammlungsprojekt MenschenLeben widmet sich seit 2009 einer „inhaltlich offene[n] Sammlung von lebensgeschichtlichen Erzählungen ..., die einen repräsentativen Querschnitt durch alle sozialen Schichten, Berufsgruppen und damit Bevölkerungsgruppen Österreichs dokumentiert“ (vgl. MenschenLeben 2024: 2). Es werden lebensgeschichtliche Interviews geführt, die allerdings unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zulassen, die im Interesse der jeweiligen Interviewer\*innen oder Kooperationspartner\*innen sind, dadurch wird die Auswahl der jeweiligen Interviewpartner\*innen mitbestimmt (ebd.: 3).

Im Sinne der Forschungsethik, in der die Wahrung der Anonymität so weit wie irgend möglich gewährleistet werden muss (vgl. Küsters 2009: 68), verzichte ich auf eine genauere Beschreibung in welchem Rahmen die Interviews geführt wurden. Einzig die Schwerpunktsetzung muss offengelegt werden. Alle Interviews wurden mit Menschen geführt, die die NS-Zeit erlebt haben. Dieser Punkt war für die Auswahl der Interviewpartner\*innen aufgrund einer spezifisch vereinbarten Schwerpunktsetzung mit den Verantwortlichen des Projekts MenschenLeben zentral, was den Interviewten auch mitgeteilt wurde. Daraus folgt auch für sie die Annahme, dass diese Zeit besonderes Interesse auf Seiten der Interviewerin hervorruft. Dies kann verzerrend auf die erhobenen Daten wirken, da die Lebensphase, die während der NS-Zeit stattfand, in den meisten Interviews – wohl auch aufgrund des Wissens deshalb ausgewählt worden zu sein – besonders ausführlich erzählt wurde. Darüber hinaus zielen die Fragen der Interviewerin, die in der Nachfragephase stattfanden, vornehmlich, aber nicht nur, auf diese Phase. Obwohl die NS-Zeit das Schwerpunktthema darstellt, ist das Ziel jedes Interviews, dass im Rahmen des Projekts MenschenLeben geführt wird, das gesamte Leben der Personen zu erfassen. Die Schwerpunktsetzung muss allerdings bei der Auswertung der Daten mitbedacht werden.

Die zuvor skizzierte Methode des narrativen Interview nach Fritz Schütze dient dem Projekt MenschenLeben als methodische Grundlage für die Durchführung der

lebensgeschichtlichen Interviews (vgl. MenschenLeben 2024: 3)<sup>21</sup>. Neben den zuvor bereits skizzierten Phasen des narrativen Interviews gibt es bei MenschenLeben-Interviews jedoch noch eine weitere Phase, die nachfolgend dargelegt wird. Das methodische Vorgehen ist in einem 40-seitigen Leitfaden zusammengefasst, der den Interviewer\*innen sowohl in Durchführung als auch Nachbearbeitung, neben Einschulungskursen, das nötige Rüstzeug für die korrekte Ausführung bietet (vgl. MenschenLeben 2024).

Im Rahmen der Interviewführung wird das Gesprochene mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Wie in der Methode des narrativen Interviews vorgesehen, startet das Interview mit einer Erzählaufforderung. Diese ist bei jedem Interview die selbe und lautet „Erzählen Sie mir bitte Ihre Lebensgeschichte!“ (ebd.: 4). Themen, Länge und Ausgestaltungen werden so wie von Schütze vorgesehen, von den Erzählenden selbst strukturiert, die Erzählenden sollen nicht unterbrochen werden (ebd.).

In der zweiten Phase werden die immanenten und exmanenten Nachfragen, die bei Schütze zwei Phasen einnehmen, in einer Phase zusammengefasst. Es sollen einerseits für die Interviewer\*innen Unklares geklärt, andererseits auch „biografische Leerstellen gefüllt“ (ebd.: 5) werden. Es gilt die Biographieträger\*in zu „einer kritischen Einschätzung des eigenen Handelns, zur Selbstreflexion und Selbstkritik“ (ebd.) anzuregen. Vorbereitete Nachfragen können hier ebenso zum Tragen kommen, um das zuvor bereits fixierte Schwerpunktthema ausreichend abzudecken, falls dies nicht bereits in den narrativen Phasen ausreichend geschah.

Als letzte Phase sieht das Projekt MenschenLeben die Arbeit mit „erinnerungsunterstützenden Materialien“ (ebd.) vor. Bereits im Kontaktgespräch werden die Interviewten darum gebeten, „für ihr/sein Leben wichtige und aussagekräftige Materialien wie Fotografien, besondere Dokumente oder Gegenstände“ (ebd.) bereit zu halten. In der letzten Interviewphase werden diese von Interviewer\*in und Interviewten gemeinsam durchgesehen und fotografiert, und können häufig erneut dazu dienen, Erzählungen anzustoßen.

Abschließend werden gemeinsam mit der\*dem Interviewpartner\*in Dokumente ausgefüllt. Dazu gehört ein Personenblatt, in dem die biographischen Eckdaten wie Geburtsdatum, Familienstand, Kinder, Eltern, Ausbildung und Wohnorte vermerkt werden (ebd.: 17). Dadurch ist es für die\*den Interviewer\*in während des Interviews auch nicht nötig Daten, die häufig den weiteren Erzählfluss hemmen würden, einzufordern. Häufig ergibt der Abgleich von Personenblatt und Interview einen ersten Hinweis auf Relevanzsetzungen und Widersprüche, wenn im Interview etwa von einer Arbeitsstelle nicht berichtet wurde, diese allerdings beim Ausfüllen des Personenblattes genannt wird. Am Ende des letzten Interviewtages wird gemeinsam mit der

---

<sup>21</sup> Die Verantwortlichen bezeichnen die Interviews jedoch – aus einer zeithistorisch interessierten Perspektive – über weite Strecken als Oral History-Interviews (vgl. MenschenLeben 2024: 3).

interviewten Person eine Einverständniserklärung ausgefüllt, in der die weitere Nutzung des Interviews geklärt wird<sup>22</sup> (ebd.: 8).

Anschließend an das Interview gilt es für die Interviewer\*in mit der Nachbearbeitung zu starten. Dabei wird zuallererst ein Dokument zur Interviewsituation ausgefüllt, das Informationen zum Ort des Interviews, dem Eindruck dessen und der Interviewperson auf die Interviewer\*in ebenso beinhaltet wie das Erleben der Verfasstheit der Interviewperson. Auch die Einschätzung der Qualität des Interviews findet hier Platz. Die Begleitmaterialien, also die angefertigten Fotos von erinnerungsunterstützenden Materialien, wie alten Fotos und Gegenständen, werden hernach sortiert und benannt (ebd.: 22; 28). Anschließend werden die mehrstündigen Audiodateien der Interviews angehört und parallel dazu ein Inhaltsblatt verfasst. Dieses beinhaltet Zeitmarken und ist in Passagen geteilt, die mit, von der Interviewerin gewählten, Überschriften versehen sind. Die in diesen Abschnitten stattgefundenen Erzählungen werden stichwortartig notiert. Abschließend wird das Interview beschlagwortet, und in den Katalog der Sammlung MenschenLeben aufgenommen (ebd.: 24).

Ein Jahr lang wurde das Inhaltsblatt kurzzeitig zugunsten eines von einer Transkriptionssoftware bereitgestellten Transkriptes fallen gelassen (ebd.: 26). Diese Transkripte sind jedoch stark fehlerhaft, schwer durchsuchbar und müssen von den Interviewer\*innen nachbearbeitet werden. Darin wird nicht Wort für Wort transkribiert, sondern häufig nur sinngemäß. Die Transkripte sind also auch nach der Nachbearbeitung für eine narrationsstrukturelle Analyse weitestgehend wertlos, sie können allerdings als Alternative zum Inhaltsblatt verwendet werden. Bei den in dieser Arbeit verwendeten Interviews trifft dies auf das Interview mit Frau Hanausek zu, dass in dieser Phase geführt wurde. Ich gehe in Kap. 5.3.1. bei der Modifikation der Auswertungsmethode genauer auf den Umgang mit dieser veränderten Datenlage ein.

Die genannten Dokumente<sup>23</sup> bilden gemeinsam mit den Audiodateien eine solide Basis um die Interviews auch Forscher\*innen oder anderen Nutzer\*innen zugänglich und nutzbar zu machen, die diese Interviews nicht selbst geführt haben. Ich habe mich dennoch dazu entschieden für meine Forschung ausschließlich von mir selbst geführte Interviews zu verwenden.

---

<sup>22</sup> Einige Zeit nach dem Interview kontaktiert die Interviewer\*in die Interviewperson erneut, um sicherzustellen, dass die Interviewperson nach wie vor mit der Nutzung einverstanden ist. Häufig kommt an dieser Stelle vor, dass die Interviewten bestimmte Passagen aus den Interviews gelöscht haben möchten, was dann von der Interviewerin veranlasst wird.

<sup>23</sup> Passagen in denen „bedenkliche Themen“ (MenschenLeben2024: 23) geäußert werden, wie etwa „schlechte Rede über Dritte, Schwarzarbeit, Drogen, Selbstmordversuche“ (ebd.), können in einem Anmerkungsblatt von der\*dem Interviewer\*in angeführt werden und werden hernach von den Mitarbeiter\*innen des Projekts MenschenLeben geprüft und gegebenenfalls für die weitere Nutzung der Interviews gelöscht. Dies trifft auch auf diejenigen Passagen zu, die die Interviewpartner\*innen entfernt haben möchten.

### 5.3. Datenauswertung: Narrationsstrukturanalyse

Die Frage, wie die Erzählenden ihre Lebensgeschichten selbst interpretieren, wird in der Rekonstruktion laut Schütze (1983/2016: 56) vor allem in den Prozessstrukturen sichtbar. Das ist für das Thema dieser Arbeit nach den Bildungsmomenten im Lebensablauf besonders interessant. Um diese Prozessstrukturen identifizieren zu können, hat Schütze das Auswertungsverfahren der Narrationsstrukturanalyse entwickelt. Ich habe dieses Verfahren für meine Forschung auch deshalb gewählt, da es von Schütze als passende Methode für die von ihm geschaffene Erhebungsmethode des narrativen Interviews entwickelt wurde. Um diese Auswertungsmethode durchzuführen, ist es notwendig, Audiodateien in Transkripte zu überführen, in denen auch parasprachliche Ausführungen festgehalten werden (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 74).

Soll eine Analyse einer Struktur vorgenommen werden, ist zuallererst zu fragen, warum davon ausgegangen wird, dass Erfahrungen in den Erzählungen geordnet geschildert werden. Schütze (1984: 80) beantwortet dies so, dass es eine „formale Darstellungsordnung“ gibt, weil sich die Erzählung an den kognitiven Figuren ausrichtet, die ich bereits im Kapitel zum narrativen Interview besprochen habe. Diese Strukturen gilt es für die Forschenden aufzuspüren. Bevor ich nun näher darauf eingehe, welche Prozessstrukturen es gibt, sind einige theoretische Vorbemerkungen von Nöten.

Der *Beginn von lebensgeschichtlichen Erzählungen* benötigt die „Selbsteinführung“ (ebd.: 84) der\*des Erzähler\*in als Biographieträger\*in und dies geschieht in „expositional beschreibender Darstellung des biographischen Rahmens“ (ebd.). Meist beinhaltet der Anfang die Geburt, die Herkunftsfamilie und die Kindheit. Es wird schon die Bewertung sichtbar, die die Erzählenden ihrer Kindheit geben und wie bestimmend diese anfänglichen Voraussetzungen für das weitere Leben waren (ebd.).

Als *Ereignisträger\*innen* kommen neben den Biographieträger\*innen selbst auch immer wieder „signifikante Andere“ (ebd.: 85) vor, wie Verwandte, Freund\*innen o.ä. Auch „unbelebte Objekte“ (ebd.) wie Gebäude können relevant werden, wenn die Biographieträger\*innen mit ihnen in „symbolische Interaktion“ (ebd.) treten. Außerdem sind „kollektive soziale Einheiten“ (ebd.) als Ereignisträger\*innen zu nennen, die als Organisationen, Familie oder andere Gruppen wichtig werden. Dennoch ist die\*der herausragende Ereignisträger\*in die\*der Biographieträger\*in selbst. Verliert die Person jedoch die Eigenschaft der „Geschichtenträger[\*in]“ (ebd.) wird deutlich, dass sie sich nicht mehr als aktiv handelnd, sondern als passiv erleidend wahrnimmt. Dies nennt Schütze (ebd.) „Erleidensverstrickungen“, denn die Person nimmt sich nur noch als „zum Reagieren gezwungen“ (ebd.) wahr und die Geschichte wird von anderen Ereignisträger\*innen getragen (siehe dazu die Prozessstruktur der Verlaufskurve in diesem Kapitel).

*Beziehungen zu anderen* sind für die Analyse aller lebensgeschichtlichen Erzählungen wichtig. Werden sie eher traumatisch erlebt, kommen sie meist „zögernd“ oder „versteckt“ (ebd.: 86) zum Ausdruck. Interessant ist auch, wenn die Beschreibung einer wichtigen Beziehung nicht stattfindet und die Erzählenden dieser ausweichen. Beziehungen zeigen an, welchen „kollektiven sozialen Einheiten“ (ebd.: 87) sich die Biographieträger\*innen durch ihren Lebensablauf hindurch zugehörig fühl(t)en. In der Analyse kann auch darauf geachtet werden, wie die\*der Erzähler\*in in einer „neuen Lebensphase“ (ebd.: 88) Erfahrungen bewältigt und wie „systematische Veränderungen des inneren und äußeren Zustandes“ (ebd.) sichtbar werden.

Erreicht die erzählende Person die „*Haupterzählkette*“, wird meist mehr von ihrer „Ich-Identität“ deutlich, etwa indem „Widrigkeiten des Schicksals bzw. die vertanen ... Chancen heraus[ge]arbeit[et werden und] – zentrale Aspekte [ihres\*]seines Lebensschicksals zum Ausdruck“ (ebd.: 84) gebracht werden. Eine Erzählung ist im eigentlichen eine „Abfolge von Zustandsänderungen“ (ebd.: 88) also eine *Ereigniskette* der erzählenden Person. Selbst wenn eine Erzählung nicht funktioniert, was Schütze (ebd.: 89) „defekte Erzählung“ nennt, finden sich zumindest implizit immer zwei Seiten eines dargestellten Sachverhalts. Einerseits die „äußerlich beobachtbaren“ (ebd.) Ereignisse, andererseits die damit einhergehende „Zustandsänderung“ (ebd.) im inneren der Biographieträger\*innen. Als *Erzählkette* wird der Zusammenhang der einzelnen Erlebnisse zum Rahmen der „zeitlich ausgedehnt[en] Prozessabläufe“ (ebd.: 92) verstanden. Solche Abläufe sind gewisse Lebensphasen aber auch Prozesse, die mit dieser verbunden, allerdings selbst nicht sozial sind (ebd.).

Welchen Stellenwert die Prozessabläufe in der Erzählung haben, wird durch die „Erfahrungshaltung“ (ebd.) der Erzählenden zu einem Ereignisablauf deutlich. Diese Haltungen, werden auch *Prozessstrukturen* genannt (ebd.: 93). Die Herausarbeitung dieser Strukturen ist zentral für Schützes Narrationsstrukturanalyse. Zum ersten sind *biographische Handlungsschemata* (ebd.: 92) oder *-muster* (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013) zu nennen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie von den Biographieträger\*innen geplant sein können und erwartbar sind (vgl. Schütze 1984: 92f.). Schütze (1983/2016: 60) nennt sie auch „intentionale[s] Prinzip“. Für die Entwicklung wird von den Biographieträger\*innen nicht nur selbst der Startpunkt gesetzt, sondern darüber hinaus auch die weitere Richtung „jenseits institutionalisierter Vorgaben bzw. Erwartungen“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73) bestimmt. Ob Pläne verwirklicht werden oder es tatsächlich werden, ist für diese Haltung nicht relevant (vgl. Schütze 1984: 92). Sofern es institutionalisierte Erwartungen oder Vorstellungen gibt, entziehen sich die Biographieträger\*innen diesen (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 70). Die Zukunft ist ein „Realisierungsraum“ (Schütze 1984: 93). Hindernisse aus der Umwelt müssen überwunden werden und werden als grundsätzlich überwindbar dargestellt (ebd.). Diese Haltung beinhaltet auch, dass die

Biographieträger\*innen sie „als Realisierungsschritte der eigenen Ich-Identität“ (ebd.: 94) sehen. In dieser Prozessstruktur wird meist auch sichtbar, dass die Handelnden ihre Vorhaben immer wieder auf Basis des bisherigen Erreichten neu anpassen können. Sie müssen aber auch selbst für die Durchführung sorgen, was eine stetige Überprüfung der realistischen Umsetzbarkeit notwendig macht. Ebenso ist für diese Prozessstruktur zentral, dass die Biographieträger\*innen „fest“ (ebd.: 95) bleiben, womit gemeint ist, dass sie in der „handlungsschematischen Entfaltung“ (ebd.) als Handelnde erkennbar bleiben.

Die zweite Prozessstruktur ist das *institutionelle Ablaufmuster* (ebd.: 92), das Schütze (1983/2016: 60) „normativ-versachlichte[s] Prinzip“ nennt. Es handelt sich hierbei um „biographische Handlungen“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 69), die in einer Institution – z. B. Studium oder auch Familie – abgewickelt werden. Diese werden häufig vom Umfeld der\*des Biographieträger\*in, aber auch den Personen selbst erwartet. Der Erfahrungsablauf ist hier dadurch gekennzeichnet, dass die Biographieträger\*in diese Erwartungen abwickelt (vgl. Schütze 1984: 92f.). Das sich „überantworten“ an eine Institution tut die\*der Biographieträger\*in selbst, wodurch diese Lebensphase aktiv mitgestaltet wird (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 70). Die Zukunft ist in dieser Haltung, als anpassen an die Routinen und Erwartungen einer Institution zu fassen. Möchte die Biographieträger\*in schadlos bleiben, muss sie sich jedoch nicht gänzlich einpassen. Interventionsmöglichkeiten stehen den Biographieträger\*innen insofern offen, dass sie den Ablauf zumindest verzögern oder beschleunigen können (vgl. Schütze 1984: 93ff.). Die Ich-Identität der Biographieträger\*innen muss an die „Erwartungsstrukturen institutioneller Prozessabläufe“ (ebd.: 94) angepasst werden.

Als drittes sind *Verlaufskurven* (ebd.: 92) zu nennen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie die Biographieträger\*innen als „übermächtig überwältigen“ (ebd.), wodurch diese sich nicht mehr als aktiv Handelnde erleben können und nur noch *re-agieren*. Diese Reaktion dient dazu, den „labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen“ (ebd.). Für diese Prozessstruktur gilt das Prinzip des „Getriebenwerdens“ (Schütze 1983/2016: 60). Biographieträger\*innen geraten in einen Ablauf von äußeren Einflüssen, die derart übermächtig werden, dass sie nicht in der Lage sind, „selbstbestimmt und gestaltend“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 71; 73) zu leben. Sie erleiden einen Kontrollverlust (ebd.: 73). Verlaufskurven sind für die Biographieträger\*innen als überraschend zu bezeichnen (vgl. Schütze 1984: 93). Sie können positiv und negativ sein. Eine positive Verlaufskurve ist da aufzufinden, wo sich durch ein äußeres Ereignis „neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 71) ergeben. Verhängnisvoll erscheint die Zukunft bei negativen Verlaufskurven, denn das Künftige droht die Erzählenden völlig zu blockieren. Dem wird versucht durch Kontroll- oder Fluchtversuche zu entkommen (vgl.

Schütze 1984: 93). Bezogen auf die Auswirkung dieser Haltung auf die Ich-Identität der Biographieträger\*innen kann gesagt werden, dass bei negativen Verlaufskurven im extremeren Fall die Identität, im weniger starken zumindest das Entfalten dieser bedroht wird (ebd.: 94). Überwunden wird eine negative Verlaufskurve, wenn die Biographieträger\*in ihre Wirkung erfasst, die „Lähmung überwindet“ (ebd.: 95) und sich zur Wehr setzt. Denken wir an das *Wie* der Erzählung, zeigt sich bei Verlaufskurven häufig auch, dass diese szenisch dargestellt werden, wodurch das auf die Biographieträger\*in übermächtig wirkende außen besonders deutlich wird (ebd.: 101).

Als letzte der vier Prozessstrukturen sind *(biographische) Wandlungsprozesse* (Kleemann-Krähnke-Matuschek 2013: 72; Schütze 1984: 92) zu nennen. Wie die biographischen Handlungsschemata haben diese ihren Anfang in der Intention der Biographieträger\*innen. Während die „Entfaltung“ (Schütze 1984: 92) beim Handlungsschema jedoch als erwartbar gilt, ist sie beim Wandlungsprozess für die Biographieträger\*innen „überraschend“ (ebd.: 92f.). Sie sind meist Phasen des Übergangs (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 72). Wandlungsprozesse haben häufig Nachwirkungen, da sich dadurch die Möglichkeiten zu Erlebnissen und Handlungen für die Biographieträger\*innen systematisch verändern (können) (vgl. Schütze 1984: 92). Die Zukunft ist „extrem prekär“ (ebd.: 93), denn die Biographieträger\*innen werden durch „Kreativitätsimpulse und Verstrickungen“ (ebd.) stetig von der Abwicklung ihrer „Aktivitätsplanungen“ abgebracht. Sie sind mit viel Neuem konfrontiert und müssen ihr Vorhaben stets an die mögliche Realisierungschance anpassen (ebd.). Nachdem den Biographieträger\*innen das Wirken der Wandlungsprozesse deutlich wurde, ist es möglich, dass sie – bezogen auf ihre Identität – die geschilderte Phase „als Ausschöpfung [ihres] ... Spontaneitäts- und Kreativitätspotentials“ (ebd.: 94) auffassen. Intervenieren können Biographieträger\*innen bei dieser Haltung insofern, dass sie ihre Potenziale im Bereich der Kreativitäts- und Handlungsmöglichkeiten erfassen. Das ist vor allem da zentral, wo die Wandlungsprozesse an Verlaufskurven oder eine „überkonforme Orientierung“ (ebd.: 95) an institutionellen Ablaufmustern anschließen. Die Biographieträger\*innen gelangen während Wandlungsprozessen dazu, dass sie wieder handlungsfähig werden. Meist gibt es Veränderungen im außen, auch in Form vom Auftreten bzw. Angestoßen werden relevanter Anderer, die den Möglichkeitsraum für die Biographieträger\*innen verändern (ebd.).

*„Ein weiterer Schritt des Kennenlernens der eigenen rätselhaften Fähigkeiten liegt darin, sich ankündigende innere Zustände gesteigerter Kreativität und Produktivität rechtzeitig [sic!] zu erkennen und für die Ausschöpfung dieses Potentials sozial geschützte Aktivitätsphasen mit reduziertem Zeit- und Aufgabenpotential einzurichten.“ (ebd.)*

Marotzki (1990: 129) entwickelte Schützes Prozessstruktur im Rahmen seiner strukturalen Bildungstheorie insofern weiter, dass er das, was auf sie folgt, genauer in den Blick nimmt. Denn nach einem Wandlungsprozess, der die gewohnte Ordnung umwirft, kann eine Verlaufskurve anschließen, aber auch ein Handlungsmuster. Für Marotzki ist nur dann von einem Wandlungsprozess als Bildungsprozess zu sprechen, wenn darauf eine „Umstrukturierung der temporalen Matrix des biographischen Entwurfs“ (ebd.: 130) folgt. Ob im Rahmen einer Verlaufskurve oder eines Handlungsschemas, ist nicht relevant, wichtig ist nur, dass sich ein neuer „Zeithorizont“ strukturiert. Marotzki verbindet so die Prozessstruktur des Wandlungsprozesses mit Bildungsprozessen, von denen seiner Ansicht nach nur zu sprechen ist, wenn sich dieses Kriterium der Umstrukturierung erfüllt (ebd.).

Am Anfang von Handlungsschemata und Wandlungsprozessen steht ein Impuls, der der „Spontanitäts- und Aktivitätssphäre“ (Schütze 1984: 94) entstammt. Wie sich der weitere Ablauf gestaltet, ist ebenso stark vom Handeln der Biographieträger\*innen geprägt (ebd.). Institutionelle Ablaufmuster und Verlaufskurven kommen hingegen aus dem außen ins Leben der Biographieträger\*innen. Im ersten Fall passt sich die Biographieträgerin an, im anderen reagiert sie konditionell (ebd.).

In den Erzählungen wird deutlich inwiefern die Biographieträger\*innen die Möglichkeiten zu intervenieren, die in den jeweiligen Prozessstrukturen offenstehen, aufgreifen (ebd.: 95). Diese Haltungen – oder Prozessstrukturen – sind insofern systematisch zu nennen, als sie sich in den Erzählungen meist mehrfach auffinden lassen, und dadurch auch ordnend wirken, wenn sie Lebensphasen „unter generelle Erfahrungsprinzipien“ (ebd.: 92) eingliedern. Wird eine Geschichte oder Lebensphase in der Erzählung in einer bestimmten Prozessstruktur geschildert, die in der Analyse rekonstruiert wird, wird darin deutlich, dass sich die Erzählenden für eine bestimmte Form der Erzählung entschieden haben. Das bedeutet auch, dass im Hintergrund die „Verknüpfung der Ereignisse und Erfahrungen in einer durchlaufenden Erlebniskette, die für diesen Zeitraum gültig ist“ (ebd.: 93) deutlich wird. Die Perspektive, die die Erzählenden einnehmen, wird sichtbar (ebd.) und ist für das Auftreten der jeweiligen Prozessstruktur zentral. Die Ereignisverkettung und Art der Erfahrung ist also in den jeweiligen Haltungen mit angelegt (ebd.: 96). Schütze (ebd.: 98) zeigt, dass für die Prozessstrukturen, „Zustandsänderungen“ wichtig sind. Wie sich diese vollziehen, ist stark von „sozialen Rahmen ... als Bedingungsgefüge“ (ebd.) aber auch für „den Sinnhorizont des Veränderungsprozesses“ (ebd.) geprägt. Diese sozialen Rahmungen sind ebenfalls als kognitive Figur zu fassen. Zu nennen sind etwa „Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten“ (ebd.). Es stellt sich nun die Frage, inwiefern die konkrete Interviewsituation auf die Wahl der Prozessstrukturen in der Erzählung wirkt. Laut Schütze (ebd.) steht die Entscheidung für eine Prozessstruktur und damit eine Perspektive zu einem Erlebten meist schon lange vor der

konkreten Stehgreiferzählung fest und ist damit in „der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung“ (ebd.) begründet, relativ stabil.

Eine kognitive Figur, die ebenfalls für die Analyse wichtig ist, ist die „*Gesamtgestalt der Lebensgeschichte*“ (ebd.: 83; 102). Sie ist nicht mit den Prozessstrukturen gleichzusetzen und eher als Selbstauffassung der Erzählenden zu deuten. Fuchs-Heinritz (2009: 316) schreibt, dass es sich dabei um eine „langsamere ... andere Schrittfolge“ handelt. Der Abgleich der identifizierten Prozessstruktur(en) mit dieser Figur ist zentral, um die Selbstauffassungen der Biographieträger\*innen mit den Prozessstrukturen abzugleichen und zu zeigen, inwiefern Selbstkonzepte häufig „illusionär oder verklärend“ (ebd.) wirken. Für die Interpretation sind die Anfänge von Erzählungen aber auch bilanzierende Teile zum Aufspüren dieser Figur besonders wichtig (vgl. Schütze 1984: 102). Wichtig ist, dass die Biographieträger\*innen ihre Geschichte unter einer „autobiographischen Thematisierung“ (ebd.: 103) auffädeln. Dazu gehört einerseits der *Standpunkt* der Erzählenden. Befinden sie sich „mitten im Leben“ oder haben sie ihr gelebtes Leben weitestgehend hinter sich? Auch der *Modus* ist wichtig. Ist die Geschichte eher heiter oder tragisch aufgezogen? Abschließend ist es wichtig eine *Moral* zu identifizieren. Wie werden wichtige Ereignisse von den Biographieträger\*innen bewertet? (ebd.). Ein weiterer Aspekt dieser Figur zeigt sich in der Struktur der Erzählung und ist daher den Erzählenden häufig nicht bewusst. Hinweise dafür finden sich etwa in Rahmenschaltelementen, die die einzelnen Abschnitte voneinander abtrennen. Sie sind zu erkennen an Formulierungen wie „na dann“ oder „anschließend“, bei manchen Interviewpartner\*innen auch nur als „und“. Sie dienen als Hinweise auf Strukturierungen seitens der Biographieträger\*innen (ebd.: 79; 102).

Wir haben nun schon die zentralen Aspekte der Auswertungsmethode und ihre theoretische Rückbindung kennengelernt. Schütze gibt für sein Forschungsinteresse an, dass es ihm darum geht, aus der lebensgeschichtlichen Erzählung herauszuarbeiten, wie die erzählende Person ihr Leben wahrnimmt und dieses „theoretisch verarbeitet“ (Schütze 1983/2016: 55). Dies Gelingen vorrangig durch Beantwortung der Fragestellung nach „Prozessstrukturen des individuellen Lebenslaufs“ (ebd.). Schütze geht davon aus, dass es Formen dieser Strukturen gibt, die sich in allen lebensgeschichtlichen Erzählungen finden – also in gewisser Weise „Typen von Lebensschicksalen“ (ebd.) – die auch für gesellschaftliche Fragestellungen interessant sind. Die Narrationsstrukturanalyse oder auch das narrationsstrukturelle Verfahren ist eine Methode mit der Stehgreiferzählungen – wie sie auch in narrativen Interviews weitestgehend stattfinden (sollten) – ausgewertet werden können. Es wird davon ausgegangen, dass diese Darstellungen „einer besonderen inneren Logik“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 64) folgen. Die Aufgabe der Forschenden ist es, diese zu rekonstruieren, um dabei zur von den Erzählenden konstruierten sozialen Wirklichkeit – wie sie von ihnen selbst erlebt wird – vorzustoßen (ebd.).

Das Verfahren bedient sich der formalen Struktur des Interviews, um daraus Hinweise für die Bedeutung des Gesagten zu gewinnen (vgl. Felden 2008a: 71). Im Gegensatz zu Schütze (1983/2016: 56), für den das Interesse an „biographischen Deutungsmustern und Interpretationen“, die die Biographieträger\*innen vornehmen, nur insofern bedeutsam ist, wie es sich auf die Rekonstruktion der erzählten Lebensgeschichte bezieht, ist dies für das genuin pädagogische Interesse, wie wir in Kapitel 4.2.1. gesehen haben, nicht ausreichend. Mit Baacke (1993: 55) geht es auch darum „Bildungsfiguren“ (ebd.) in unserem Fall vor allem Bildungsmomente in ihrem Gewordensein aufzuspüren und die Motive und daraus erfolgten Handlungen zu verstehen (ebd.: 59).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Ziel dieser Arbeit und die Beantwortung der Forschungsfrage darin einzulösen ist, neben der allgemeinen qualitativen Interpretation die Prozessstrukturen (vermeintlicher) Bildungsmomente zu identifizieren. Unbestreitbar sind Abschnitte der Erzählungen, in denen diese Bildungsmomente deutlich werden, von besonderem Interesse. Es reicht jedoch nicht aus, nur diese auszuwerten, da davon auszugehen ist, dass ihre Bedeutung im Lebensablauf dadurch nicht angemessen erfasst werden kann. Es gilt daher auch den Kontext in den Blick zu nehmen, in dem diese Momente stattfanden und das bedeutet, die gesamten Interviews in den Blick zu nehmen und diese auf Prozessstrukturen hin abzuklopfen bzw. die für die Erzählung dominante Prozessstruktur ebenso zu erfassen wie die Gesamtgestalt der Erzählung. Nur so kann die Beantwortung der Fragestellungen angemessen erfolgen. Interessant wird dann auch sein, ob Bildungsmomente grundsätzlich andere Prozessstrukturen aufweisen, als sie in der restlichen Erzählung auffindbar sind und wie diese in einer abschließenden Zusammenschau über die Grenzen der Einzelfalldarstellung hinaus aussehen.

Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es für mich, das von Schütze intendierte Verfahren der Narrationsstrukturanalyse dahingehend anzuwenden, dass es erstens meiner Fragestellung dienlich ist und zweitens die nötige Aufbereitung der Daten im Rahmen dieser Arbeit angemessen umsetzbar ist. Denn die von Vertreter\*innen des Verfahrens intendierte Ablauf das gesamte mehrstündige Interview in ein Volltranskript zu überführen und diese Sequenz für Sequenz auszuwerten ist aus forschungspraktischen Gründen im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Zumal mehrere Interviews bearbeitet werden müssen, um die Forschungsfragen angemessen beantworten zu können. Ich habe daher das Verfahren für meine Zwecke wie nachfolgend dargelegt, angepasst und angewendet.

### **5.3.1. Modifikationen und Anwendung des narrationsstrukturellen Verfahrens**

Kleemann/Krähnke/Matuschek (2013: 77) haben eine umfassende Variante der Narrationsstrukturanalyse erarbeitet, an der ich mich in Teilen orientiere. Sie soll daher

nachfolgend umrissen werden. Die Autoren empfehlen als ersten Analyseschritt, den sie „formale Textanalyse“ nennen, Sequenzen zu identifizieren, die sich aufgrund unterschiedlicher Darstellungsformen voneinander differenzieren lassen. Nicht-Narratives wird dabei ausgeklammert. Es muss also darauf geachtet werden, *wie* die Erzählenden gewisse Passagen schildern. Wie wir gesehen haben, gibt es die Möglichkeit, Ausführungen in verschiedenen Textsorten wie Beschreibung, Argumentation oder Erzählung darzulegen (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 66; Küsters 2009: 25; Schütze 1984: 91). Danach gilt es in den Erzählpassagen Rahmenschaltelemente zu identifizieren, die die einzelnen Sequenzen voneinander abgrenzen (vgl. Fuchs-Heinritz 2009: 312; Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 80; Schütze 1984: 79; 102). Die Autoren sehen vor, dass nun alle Segmente nacheinander einzeln analysiert werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2009: 313). Dabei wird auch darauf geachtet *wie* erzählt wird. Erzählungen können, wie wir gesehen haben, sowohl gerafft als auch ausführlich und szenisch stattfinden (vgl. Schütze 1984: 89). Die sprachliche Struktur – also die narrationsstrukturelle Ebene – soll besonders ins Auge gefasst werden, auch was Wortwahl und Syntax angeht (vgl. Felden 2008a: 74).

Im zweiten Schritt geht es um die „strukturelle inhaltliche Beschreibung“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 83) der einzelnen Erzählsequenzen, die daraufhin zu „größeren zusammenhängenden Sinneinheiten“ (ebd.) verbunden werden. Diese bekommen dann erneut inhaltliche Beschreibungen und es werden Prozessstrukturen herausgearbeitet (ebd.).

In der „analytischen Abstraktion“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 88) als drittem Schritt sollen nun die Sinneinheiten der einzelnen Passagen zu einer für die gesamte Erzählung dominierenden Prozessstruktur gefasst werden. In der „Wissensanalyse“ (ebd.: 90) werden nun auch die zuvor ausgeklammerten Passagen, die in Form von Beschreibungen oder Argumentationen geschildert wurden, miteinbezogen. Dabei wird deutlich wie die Biographieträger\*innen ihre Lebensgeschichte selbst deuten oder bewerten.

Als erste Modifikation von Schützes Verfahren, wie Kleemann/Krähnke/Matuschek (2013) es ausführen, möchte ich den Zugang, den sie gegenüber anderen Formen der Darstellung – also Beschreibungen und Argumentationen – einnehmen, nicht übernehmen. Wie beschrieben, sollten diese erst sehr spät in die Auswertung einbezogen werden. Fischer-Rosenthal/Rosenthal (1997; Rosenthal 2015) bezogen in die Entwicklung ihrer Auswertungsmethode der biographischen Fallrekonstruktion auch Elemente der Narrationsstrukturanalyse Schützes mit ein. Wie sie gehe ich davon aus, dass in der Interpretation auch Passagen berücksichtigt werden müssen, die nicht narrativ sind, weil auch analysiert werden muss, warum gewisse Themen nicht in Form der Erzählung übermittelt werden (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 153; Küsters 2009: 83f.). Zentral ist vielmehr, die jeweilige Darstellungsart und die Funktion, die sie im Interview

erfüllt, zu deuten (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 153). Schlüter (2008: 214f.) führt überdies an, dass Schütze an dem Punkt, dass nur Narrationen Erlebnisaufschichtung beinhalten, häufig missverstanden werde, denn die gesamte lebensgeschichtliche Erzählung sei als Erzählung zu fassen, die eben auch Beschreibungen und Argumentationen enthalte.

Ich habe das Verfahren von Schütze und den Zugang von Kleemann/Krähnke/Matuschek (2013) weiters insofern angepasst, dass ich einerseits bereits aufbereitete Daten verwende, andererseits Teile der Interviews in ein Volltranskript überführe, die dann einer Narrationsanalyse unterzogen werden. Meine Anpassungen orientiere ich an dem Verfahren, das Felden (2008a) anschließend an Schütze in Anlehnung an die Narrationsstrukturanalyse entwickelt hat. Dieses Vorgehen ergänze ich durch Aspekte von Fischer-Rosenthal/Rosenthals (1997; Rosenthal 2015; Küsters 2009) biographischer Fallrekonstruktion und Schlüter (2008), die die Bedeutung von Eingangssequenzen für die gesamten Erzählungen hervorhebt. Auch Feldens (2021: 222 ff.) Anpassung der Narrationsstrukturanalyse, in der sie mehrere Perspektiven an den Interviewtext anlegt, findet Eingang. Diese Perspektiven sollen zwar in der Analyse getrennt, später durch Verschränkung jedoch eine „Multiperspektivität“ (ebd.: 225) ermöglichen, wodurch sich ein umfassenderes Bild des Interviews zeichnen lässt (ebd.: 223ff.). Feldens Zugang ist für das Thema dieser Arbeit besonders relevant, denn die Autorin (ebd.: 225) führt an, das Vorgehen für die Herausarbeitung von Bildungsprozessen aus narrativen Interviews geschaffen zu haben. Nachfolgend lege ich die fünf Auswertungsschritte dar, die so in der Analyse ihre Anwendung gefunden haben. Die ersten drei Schritte dienen dazu, das gesamte Interview kennenzulernen bzw. ein vertieftes Verständnis von der jeweiligen Erzählung zu entwickeln. Erst im vierten und fünften Schritt rücken die Forschungsfragen in den Fokus.

#### *Erster Schritt: exemplarische Feinanalyse*

Zuerst habe ich eine *exemplarische Feinanalyse der Eingangssequenz* vorgenommen, wie es Schlüter (2008) vorschlägt. Dafür wird ein Transkript des Eingangsabschnittes des Interviews benötigt. Die Auswahl, wo dieser endet, ist bei jedem Interview individuell zu unterscheiden. Bei manchen Interviews ist das Ende in der Struktur begründet, etwa wenn die Person schon eine Weile erzählt hat und mit einem Erzählkoda schließt. Bei anderen Interviews, bei denen die Interviewpartner\*innen früher auf den Eingriff der Interviewerin drängen, wird das Ende der Eingangssequenz mitunter auch erst später von mir festgelegt. Bei Interviews, in denen die narrative Phase sehr lange dauert, wähle ich den Endpunkt da, wo ein Thema zu Ende geht. Bei der maximalen Dauer des gesprochenen Interviewtextes für die Transkription der Eingangssequenz orientiere ich mich an rund 30 Minuten, wobei es auch kürzere oder längere Eingangssequenzen gibt, wenn die Struktur danach verlangt.

Nachfolgend lege ich dar, welche Bedeutung die Eingangserzählung für die Analyse bereithalten kann. Schütze geht davon aus, dass es zwischen Erzählung und erlebter Biographie eine Homologie gibt, diese „Homologieannahme“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73) sieht so aus, dass davon ausgegangen wird, dass sich in der Erzählung die subjektive Erlebnisaufschichtung wiederfinden lässt. In biographischen Erzählungen spiegeln sich formal und in den Sequenzen, also der Struktur, „Erlebnisaufschüttungen“ der Biographieträger\*innen wider. Wie wir bereits gesehen haben, ist die formalsprachliche Gliederung der Stehgreiferzählung in Passagen und der darin stattfindende Grad der Detaillierung – ob etwas z. B. gerafft oder ausführlicher berichtet wird – hoch subjektiv (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 72; Küsters 2009: 26; Schütze 1984: 79). Es muss in der Analyse darauf geachtet werden, dass Nachfragen der Interviewer\*innen – mit denen in den Erzählstrom eingegriffen wurde – immer mitbedacht werden, was die Struktur angeht, da diese dadurch verändert wird.

Es gibt jedoch eine Passage, die von Eingriffen, wie etwa Nachfragen oder Kommentaren der\*des Interviewer\*in – sofern das Interview methodisch angemessen geführt wurde – verschont bleibt: Die Eingangssequenz. Die „Erzählpräambel“ (Schütze 1984: 102) bietet bereits einen Vorgeschmack auf das gesamte Interview, denn es zeigt sich darin „was für [die\*]den Erzähler\*[in] am Gesamtzusammenhang seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung wichtig erscheint.“ (ebd.) Meist finden sich schon Erzähllinien, also thematisch spezifische Verknüpfungen von Prozessstrukturen des Lebensablaufes (ebd.: 102; 105), die auch in der weiteren Erzählung verfolgt werden (ebd.: 102). Auch Fischer-Rosenthal/Rosenthal (1997: 153) erachten die Homologie als wichtig für die Interpretation. Der Homologieannahme folgend, sind Ereignisse, die im Interview nah am Beginn erzählt werden, für die Biographieträger\*innen besonders bedeutsam wie Felden (2008a: 77) festhält. Die „Sinnstruktur“ der Biographie sei, so Schlüter (2008: 213) in Ansätzen schon in der Eingangssequenz auffindbar, denn in ihr wird der Erzählraum entworfen.

In meiner Auswertung wird das Transkript der Eingangssequenz zuerst sequenziert, um die Erzählstruktur zu identifizieren (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 77). Jede Passage hat ein eigenes Thema oder einen eigenen Ablauf und ist durch Rahmenschaltelemente von nachfolgenden Sequenzen getrennt. Bei dieser Sequenzierung wird auch die jeweilige Textsorte notiert, um einzubeziehen wo die Person erzählt und wo argumentiert oder berichtet wird (Schlüter 2008: 212). Nun werden in den einzelnen Passagen die Handlungsweisen der Biographieträger\*innen interpretiert. Es werden die Sequenzen also inhaltlich gefasst und auf „ihren inneren Zusammenhang“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 83) hin analysiert. Sie werden im von den Erzähler\*innen wahrgenommenen faktischen Verlauf rekonstruiert (ebd.: 76ff.). Dafür wird jede einzelne Passage Wort für Wort durchgegangen, und erste Eindrücke der

Interpretation notiert (vgl. Felden 2008a; Schlüter 2008: 213). Wenn von den Erzähler\*innen bereits Deutungen oder Bewertungen vorgenommen werden, werden diese extra markiert (vgl. Schlüter 2008: 213). Auch Hemmungsphasen und wie die einzelnen Sequenzen aneinander anschließen, sind zu beachten (vgl. Fuchs-Heinritz 2009: 310ff.). Sowohl die Rahmenelemente, das Nicht-Gesagte, als auch der soziale Kontext in denen sich das Ich einbettet, sollen bemerkt werden (ebd.).

Laut Schlüter (2008: 213f.) lässt sich in der Eingangssequenz auch bereits herauslesen, ob die Erzählenden als Souverän\*innen ihrer Lebensgeschichten auftreten, das Interview gelungen ist oder von der\*dem Interviewer\*in gesteuert wurde. Weiters zeigt sich, ob eine Erzählung mit Erfahrungsaufschichtung auffindbar ist, und ein Stück weit auch, wie die Lebensgeschichte von den Biographieträger\*innen gedeutet wird.

*„Eine Eingangssequenz enthält diejenigen Elemente, die für eine Hypothesenbildung zum Verlauf der ganzen Lebensbeschreibung wichtig sind. Das sind: Einführung der Sicht auf das Ich, auf die Perspektivität, warum diese Geschichte so und nicht anders erzählt wird – und auf die Einbettung in einen sozialen Rahmen, den man auch als Setting durch [die\*]den Erzähler[\*in] bezeichnen kann. Insgesamt wird damit eine Sinnkonstitution für die weitere Erzähldarstellung angeboten, denn wir werden eingeführt in die sinnstrukturierte Weltsicht [der\*]des Erzähler[\*in]. Diese lässt sich als Ausgangsbedingung manchmal sogar als vorweggenommene Konklusion des gelebten Lebens und damit der folgenden Darstellung begreifen.“ (ebd.: 214).*

Sind diese eben skizzierten Schritte für alle Passagen der Eingangserzählung geleistet, beschreibe ich diese Sequenzen in Tabellen und versehe sie mit Überschriften. Danach werden diese einzelnen Sequenzen zu größeren Sinneinheiten zusammengeführt und überlegt, welche Handlungs- und Verlaufslogik darin zu finden ist, also welche Prozessstrukturen zu identifizieren sind (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 76; 83). Anschließend wird eine erste Hypothese, was die dominante Prozessstruktur des Interviews angeht, aufgestellt (ebd.: 88). Das Ziel dieses Auswertungsschrittes ist es „das subjektive Verständnis“ (Schlüter 2008: 213) der Erzählenden zu erhalten also die Sinnstruktur der jeweiligen Biographie im Ansatz zu erfassen (ebd.). Weiters gilt es Hypothesen zu formulieren, die bei anschließenden Auswertungsschritten begleiten sollen und Prozessstrukturen dieser Sequenzen festzumachen. Wichtig ist, dass bei diesem Schritt die Forschungsfragen explizit ausgeklammert werden. Er dient wie die beiden darauffolgenden dazu, ein vertieftes Verständnis des gesamten Interviews zu erhalten.

#### *Zweiter Schritt: Chronologie der objektiven/biographischen Daten*

Der nächste Schritt der Auswertung ist das Verfassen einer *Chronologie der objektiven/biographischen Daten* wie bei Rosenthal (2015: 204f.) und anschließend daran auch bei Felden (2008a; 2021: 223)

in reduzierterer Form zu finden. Für die weniger ausführliche Form nach Felden, verwende ich die Dokumente, die im Rahmen der Arbeit für das Projekt MenschenLeben angefertigt wurden. Aus den Inhalts- und Personenblättern werden die biographischen Daten in der zeitlichen Abfolge der Ereignisse tabellarisch notiert, um eine Chronologie des Lebenslaufs der Person zu erhalten (vgl. Felden 2008a; Rosenthal 2015: 204f.).

Über persönliche Daten wie Geburt, Herkunftsfamilie und bestimmte Ereignisse hinaus, werden auch „historische und gesellschaftspolitische Daten“ (Rosenthal 2015: 204) notiert, die für die jeweilige Biographie und deren Analyse bedeutsam sind. Dies kann etwa der Beginn oder das Ende eines Krieges sein. Es wird hier auch deutlich, wo von der\*dem Forscher\*in noch Wissen erworben werden muss (ebd.). Denn hat eine interviewte Person z. B. den Anschluss Österreichs an Nazi-Deutschland erlebt und erzählt diesen, sollte die\*der Forscherin über dieses Ereignis, seine Bedingungen und Folgen zumindest basal informiert sein.

Auch dieser Schritt trägt zu einem vertieften Verständnis des gesamten Interviews bei, was bedeutet, dass die Forschungsfragen nach wie vor zurückgestellt werden. Dennoch bildet sich in diesem Schritt bereits ein Fokus ab, der sich auch in den Forschungsfragen finden lässt. Durch den Einbezug von Daten, die in den individuellen Lebensablauf der Einzelnen wirken, zeigt sich die Verbindung vom Individuum und seinen individuellen Erlebnissen und Gesellschaft, also die für dieses Individuum historisch bzw. gesellschaftspolitisch bedeutsamen Ereignisse. Somit wird die Bedeutung der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse für die Möglichkeit zu Bildungsmomenten auch in diesem Schritt zumindest implizit abgebildet.

Als Ziel dieses Schrittes ist zu nennen, dass die angefertigte Chronologie des Lebensablaufes den „objektiven“ Lebensablauf deutlich macht. Sie kann als „Kontrastfolie“ (Rosenthal 2015: 207) gegenüber den Erzählungen und Selbstdarstellungen im Interview dienen (ebd.). Da die Personenblätter nach den Interviews gemeinsam mit den Interviewpersonen ausgefüllt werden, kann sich durch die Daten daraus zeigen, dass zuvor erzähltes faktisch an anderen Zeitpunkten als im Interview erscheinend, stattfand.

### *Dritter Schritt: Analyse des Gesamtinterviews*

Nun nehme ich eine *Analyse des Gesamtinterviews* anhand der Inhaltsblätter vor. Als erstes werden diese genau durchgearbeitet. Die darin angeführten Themen werden in Stichworten notiert, darüber hinaus auch, ob ein Thema gerafft oder ausführlicher geschildert wurde. Im Inhaltsblatt wird auch ersichtlich, ob Themen von den Erzählenden eigenständig eingeführt werden oder erst als Antworten auf Fragen thematisiert werden. Das Dokument wird anhand folgender leitender Fragestellungen durchgearbeitet, die Küsters (2009: 84) in der Beschreibung von Rosenthals biographischer Fallrekonstruktion anführt: Wann werden Themen eingeführt? Wie werden

Themen dargestellt? Bilden sie thematische Felder? Fehlen Themen? Wie präsentieren sich die Erzählenden? In diesem Schritt wird auch die Gesamtgestalt der Erzählung als eigenständige kognitive Figur erarbeitet (vgl. Schütze 1984: 103).

Nun folgen, analytisch voneinander getrennt, die von Felden (2021) vorgeschlagenen Dimensionen, sofern diese nicht bereits in vorherigen Schritten abgedeckt wurden. Jede Dimension wird sowohl auf (erzähl)struktureller als auch subjektiver Ebene – also anhand von Selbstaussagen der Erzählenden – betrachtet. Neben der personalen Dimension gibt es die Beziehungsdimension, in der das Interaktionsgefüge und die Art der Beziehungen im Interview herausgelesen und diese auf „Übereinstimmungen oder Widersprüche“ (ebd.: 223) hin betrachtet werden. Aus der Interviewsituation, also der zum Interview gegenwärtigen Interaktion, können auch „Rückschlüsse auf Handlungen in actu“ (ebd.: 224) gezogen werden. In der Dimension der Erfahrungsaufschichtung durch Prozessstrukturen wird der Blick darauf gerichtet, ob und wenn ja, wann und bei welchem Thema es eine Veränderung in den Prozessstrukturen gibt (ebd.). Die Dimension „Wege im Raum“ soll Aufschluss darüber geben, wie die Erzählenden in ihrem Lebensablauf mit Mobilität umgingen. Wie werden etwa Umzüge oder Reisen erzählt? Daraus lassen sich laut Felden (ebd.: 225) Bezüge dazu herstellen, wie die Person grundsätzlich mit Fremdheitserfahrungen zurechtkommt.

Abschließend wird der Erzählablauf im Interview, mit der in Schritt zwei angefertigten Chronologie des Lebensablaufs abgeglichen (vgl. Felden 2008a; 2021; Rosenthal 2015). Sofern es an Stellen keine Übereinstimmungen gibt, wird dies notiert und in die nachfolgende Arbeit an den Prozessstrukturen, wie alle anderen Aspekte dieses Auswertungsschrittes, einbezogen. Es werden nun die Hypothesen aus dem ersten Schritt – welche Prozessstrukturen sich im Interview finden – mit den in diesem Schritt gewonnenen Erkenntnissen abgeglichen und gegebenenfalls ergänzt.

Wie bereits erwähnt, gab es bei Frau Hanauseks Interview kein Inhaltsblatt, stattdessen ein knapp hundert Seiten langes, sinngemäßes Transkript. Das Vorgehen gestaltete sich dennoch ähnlich, wobei dieses Transkript zuerst noch nach Themen sequenziert werden musste. Erst danach wurden die weiteren Schritte dieses Auswertungsschrittes ausgeführt.

Das Ziel dieses Auswertungsschrittes ist erreicht, wenn ein Eindruck gewonnen werden konnte, welche Themen für die Erzähler\*innen relevant waren. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, wie sich die biographische Präsentation der Person gestaltet und es wurden Regeln für die Genese gefunden, wie die Erzählung im Interview präsentiert wurde (vgl. Rosenthal 2005: 183, zit. n. Küsters 2009: 84). Abschließend werden Thesen formuliert, welche Prozessstrukturen sich im Interview finden und welche Prozessstruktur für das gesamte Interview als dominant festzumachen ist. Wenn auch bei diesem Schritt das Forschungsinteresse noch nicht einbezogen wird, bildet sich auch hier, wie in den anderen Schritten, der Fokus der pädagogischen

Biographieforschung ab. Denn wenn es darum geht, die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit durch die Biographieträger\*innen zu leisten, geht es sehr stark um die „individuellen Erfahrungsverarbeitungsräume“ (Marotzki 2006: 122).

An dieser Stelle muss auch expliziert werden, dass das erste Interview – Frau Schober – noch in einer anderen Reihenfolge ausgewertet wurde. Der erste Schritt (exemplarische Feinanalyse der Eingangssequenz) kam erst als dritter Schritt an die Reihe. Begonnen wurde hingegen mit der Chronologie des Lebensablaufs, gefolgt von der Analyse des Gesamtinterviews. Es stellte sich jedoch nach der Auswertung heraus, dass es mehr Sinn macht, mit der Feinanalyse zu beginnen. Auch Lueger (2010: 186) schlägt vor, zu Beginn der Analyse – um ein Stück weit Distanzierung zu den Daten zu erreichen – die Feinanalyse vor „gröberen“ Auswertungsschritten vorzunehmen. Ich habe meine Auswertungsschritte daher nach der Analyse des ersten Interviews noch angepasst, worin sich auch die Offenheit und Flexibilität meines Forschungszugangs zeigt, worin die Gütekriterien qualitativer Forschung festzumachen sind (vgl. Marotzki 2006: 114).

#### *Vierter Schritt: Zusammenfassung der bisherigen Interpretation*

Der vierte Schritt ist als ein Zwischenschritt zu sehen. Denn in ihm geht es um das *Zusammenfassen der bisherigen Interpretation* mit dem Fokus auf die Forschungsfragen. Die zentralen Ergebnisse der ersten Auswertungsschritte werden zusammengeführt. Wie bereits festgehalten, galt es bisher ein vertieftes Verständnis des Interviews und der darin auffindbaren Prozessstrukturen zu erhalten. Dies erachte ich als grundlegend für die darauffolgende Analyse der Bildungsmomente. Denn es braucht ein Verständnis von den Erzählenden und ihrer Erzählung, um nun auch zu sehen, welche weiteren Sequenzen ausgewählt werden können. Denn nun geht es daran, die erste und zentrale Forschungsfrage nach den Bildungsmomenten in den Blick zu nehmen und zu sehen, ob sie sich anhand der bisherigen Auswertungsschritte bereits beantworten lässt. Es gilt hier also, Bildungsmomente, wie sie in Kapitel 3 im Forschungsinteresse und Kapitel 4.1.1. zu Bildung definiert sind, aufzuspüren. Wo Antworten auf die Forschungsfragen nur in Ansätzen oder gar nicht zu finden sind, braucht es theoretisches Sampling von weiteren Passagen, die transkribiert und einer Feinanalyse unterzogen werden. Das Ziel dieses Zwischenschrittes ist es, eine erste Beantwortung der zentralen Forschungsfrage vorzunehmen und weitere Passagen zu finden, die zur Beantwortung beider Fragen beitragen.

#### *Fünfter Schritt: exemplarische Feinanalyse weiterer Sequenzen*

Als fünfter Schritt ist die *exemplarische Feinanalyse weiterer Sequenzen* an der Reihe. Es werden nun all jene Passagen ausgewählt, in denen (vermeintliche) Bildungsmomente aufzuspüren sind, wie sie im Kapitel zum Forschungsinteresse dargelegt sind. Die zentrale Forschungsfrage, wie sich

Bildungsmomente in den Erzählungen zeigen, rückt in den Vordergrund. Nach der Transkription dieser Stellen kann bei der Analyse deutlich werden, dass für die angemessene Erfassung eines Bildungsmoments noch mehr Material gebraucht wird. Es werden daher, wenn nötig, auch nach und nach weitere Passagen transkribiert und ausgewertet, die für die Beantwortung der Fragestellungen relevant sind (vgl. Rosenthal 2015: 204). Bei den ausgewählten Passagen wird auch festgehalten, zu welchem Zeitpunkt im Interview sie erzählt wurden, welche Themen davor und danach behandelt wurden und ob sie im Erzählfluss oder auf Nachfrage der Interviewer\*in erzählt wurden. Dies ist sehr wichtig, denn wie auch Rosenthal (ebd.: 194) anführt, gilt es zu fragen: „Welche Erfahrungen gingen dem uns interessierenden Phänomen in welcher Reihenfolge voraus und welche folgten?“ Das Phänomen – der konkrete Bildungsmoment – soll im „Prozess des Werdens“ (ebd.) rekonstruiert werden. Das Vorgehen in diesem Schritt findet, wie in Schritt eins bereits bei der Feinanalyse der Eingangssequenz dargelegt, statt. Darüber hinaus wird als letzter Schritt der Auswertung mit Blick auf die in dieser Arbeit explizierten Auffassungen von Bildung festgestellt, inwiefern sich Bildung(smomente) tatsächlich in den Stellen finden.

Das Ziel dieses letzten Auswertungsschrittes ist es auch hier, Prozessstrukturen zu identifizieren und diese auch in Beziehung zu den Prozessstrukturen der gesamten Erzählung in Beziehung zu setzen. In Form einer analytischen Abstraktion (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 86f.) wird die biographische Gesamtformung des Falles, also die für die Gesamtbiographie dominante Prozessstruktur des Lebensablaufs – nicht zu verwechseln mit der Gesamtgestalt – in Beziehung zu den Bildungsmomenten gesetzt. Alle Schritte der Auswertung sind zufriedenstellend abgeschlossen, wenn die Forschungsfragen für jeden Fall adäquat beantwortet werden können.

## 6. Ergebnisse der Fallinterpretationen

Nachfolgend findet sich die Darstellung der einzelnen Fallinterpretationen, in denen die Ergebnisse der Auswertung zusammengefasst werden. Alle Fälle basieren auf Interviews der Sammlung MenschenLeben der Österreichischen Mediathek, wie in Kap. 5.2.1. ausgeführt. Den Anfang macht ein *Kurzportrait* der Person, das sich an der in Schritt zwei der Auswertung angefertigten Chronologie des Lebensablaufs orientiert. Es dient als allgemeiner Überblick für die Leser\*innen dieser Arbeit. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der *Interpretation* des gesamten Interviews, wo vor allem die Schritte eins und drei der Auswertung dargelegt werden. Darin wird auch die für die jeweilige Erzählung dominante Prozessstruktur und die Gesamtgestalt beschrieben. Hernach findet sich die Darstellung der Interpretation der einzelnen *Bildungsmomente* und der in diesen identifizierten Prozessstrukturen. Abschließend werden die Bildungsmomente einerseits zueinander, andererseits zur Gesamterzählung in Beziehung gesetzt und die Forschungsfragen beantwortet. Am Ende jeder Falldarstellung finden sich die Kriterien nach denen das nächste Interview – im Sinne des theoretischen samplings – ausgewählt wurde.

Für eine leichtere Lesbarkeit werden Direktzitate aus den Transkripten mit Satzzeichen versehen. Diese Zitate werden mit Zeilennummer und Kürzel des Pseudonyms gekennzeichnet, finden sich aus forschungsethischen Gründen allerdings nicht im Literaturverzeichnis oder im Anhang.

### 6.1. Vom Leiden und vom Widerstand: Frau Schober

„Ich bin bei keiner Partei und ich geh auch zu keiner (...),  
nur wegen da Orweit (...), na danke.  
Do wori hort, wirkli, do bin i hort.“ (BS, Z165-169).

Das Interview mit Brigitte Schober wurde in ihrem Zimmer in einem Pflegeheim in C-Stadt geführt. Frau Schober wurde ausgewählt, da sie als Kind nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in einem Lager für „Sudetendeutsche Umsiedler“ lebte. Der Grund für die Auswahl war ihr bekannt, dennoch wurde beim Kontaktgespräch und erneut kurz vor dem Interview noch einmal geklärt, dass die Interviewerin an ihrem gesamten Leben interessiert ist.

Es kann festgehalten werden, dass das narrative Interview mit Frau Schober gelungen ist. Vor allem in der Eingangsphase konnte Frau Schober frei erzählen. Die Interviewsituation gestaltete sich jedoch aufgrund der Zeitabläufe im Pflegeheim und damit verbundener Störungen als schwierig.

### 6.1.1. Kurzportrait

Brigitte Schober wird 1932 in A-Stadt in der damaligen Tschechoslowakei als Tochter (sudeten)deutscher Schneidermeister\*innen geboren. Während des Krieges arbeitet der Vater allerdings als Gefängniswärter ehe er zur Wehrmacht eingezogen wird. Die Mutter ist Hausfrau. 1935 wird Frau Schobers Bruder geboren. Die Kindheit verbringt sie gemeinsam mit Eltern und Bruder in einer schönen, alten Wohnung, zeitweilig wird auch ein Schrebergarten besucht. In der Nachbarschaft spielt sie sowohl mit deutschen als auch tschechischen Kindern, sie spricht beide Sprachen. Ab 1939 besucht Frau Schober eine Volksschule in A-Stadt, in den 1940er Jahren ist sie Mitglied bei der Hitlerjugend. Sie besucht eine deutsche Hauptschule, in der jedoch in den letzten Monaten des Krieges wenig Schulbesuch möglich ist, da häufige Bombenangriffe auf A-Stadt stattfinden. Gegen Kriegsende gerät der Vater in Kriegsgefangenschaft. Mutter, Bruder und Frau Schober ziehen nach B-Stadt zu einer Tante.

Wenige Wochen später endet der Zweite Weltkrieg im Mai 1945, die Familie wird aufgrund ihrer sudetendeutschen Herkunft aus der Tschechoslowakei vertrieben. Dies gestaltet sich so, dass sie als Deutsche Opfer einer „wilden Vertreibung“, vermutlich durch tschechische Partisanen, werden (vgl. Perzi 2016). Die Familie wird aus der Wohnung der Tante zur Erschießung geführt. Dies überlebt sie knapp aufgrund des Einschreitens eines sowjetischen „Kommandanten“. Es folgt der Umzug gemeinsam mit Mutter und Bruder in ein Lager in B-Stadt, ehe eine mehrere Monate dauernde Vertreibungsfahrt durch mehrere Lager der Tschechoslowakei und Österreich beginnt. Der Mutter wird in den Lagern stets aufgrund ihres Schneiderhandwerks von den Sowjets Arbeit beschafft.

Im Winter 1945 kommt die Familie nach C-Stadt in Österreich. Frau Schober erkrankt, vermutlich sehr kurz nach der Ankunft, in diesem Lager für „Sudetendeutsche Umsiedler“<sup>24</sup>. Sie wird von den sowjetischen Besatzern in einer eigenen Baracke in Quarantäne gebracht, und kommt hernach in ein Erholungsheim, mehrere hundert Kilometer entfernt von ihrer Familie. Nach etwa acht Monaten kehrt sie gestärkt zurück nach C-Stadt. Die letzten Transporte gingen bereits ab, Frau Schobers Mutter und Bruder blieben aufgrund von Frau Schobers Abwesenheit in C-Stadt. Die Mutter arbeitet nach wie vor für den sowjetischen Kommandanten und andere Kund\*innen als Schneiderin.

Die Familie zieht in eine Wohnung in einer Baracke unweit des ehemaligen Lagers. Frau Schober besucht in C-Stadt die städtische Hauptschule, jedoch nur wenige Wochen lang, um ihren Schulabschluss zu machen. Ihre Berufswünsche, Friseurin oder Säuglingsschwester, kann sie nicht

---

<sup>24</sup> An einer späteren Stelle im Interview gibt sie an, es wäre 1948 gewesen. Andere Stellen lassen aber darauf schließen, dass es wohl doch eher 1945/1946 war. Diese Zeit ist sehr ereignisreich, weshalb Frau Schober wohl in ihrer Erzählung nicht mehr rekonstruieren kann in welcher Reihenfolge sich die Ereignisse ereigneten, dies ist auch durch andere Dokumente und Nachfragen von der Interviewerin nicht zu leisten.

verwirklichen, auch eine andere Lehrstelle wird nicht gefunden, weshalb sie als landwirtschaftliche Hilfsarbeiterin auf Bauernhöfen arbeitet. Der Vater wird etwa 1946 aus der Kriegsgefangenschaft entlassen, kehrt jedoch nicht zurück, sondern gründet in Deutschland eine neue Familie und lässt sich von Frau Schobers Mutter scheiden. Der Kontakt zum Vater erfolgt fortan brieflich, nur wenige Male besuchen Frau Schober und er einander. Frau Schobers Mutter entwickelt eine psychische Erkrankung, es folgt ein stationärer Aufenthalt in einer psychiatrischen Klinik, währenddessen Frau Schober und ihr Bruder in einem Altenheim leben.

Etwa 1950 – Frau Schober ist 17 Jahre alt – lernt sie in der Nachbarschaft einen Mann kennen, wird schwanger und gebiert wenig später ihr erstes Kind, Sohn Gerald. Zwei Jahre später heiratet sie den Kindsvater und bekommt zwei weitere Kinder. Gemeinsam mit ihrem Ehemann, den Kindern und ihrer Mutter lebt Frau Schober auch mit der Familie ihres Bruders zusammen in sehr beengten Verhältnissen. 1956 stirbt der älteste Sohn Gerald in Folge eines Haushaltsunfalls, Frau Schober gebiert im selben Jahr einen weiteren Sohn, der auf Wunsch des Ehemannes wieder Gerald genannt wird.

1959/60 lässt Frau Schober sich von ihrem Ehemann scheiden und lebt einige Jahre alleinerziehend. Ihr Ehemann bezahlt keine Alimente, weshalb sie Mühe hat sich und ihre drei Kinder durchzubringen. 1961 bekommt sie ein weiteres Kind von ihrem späteren, zweiten Ehemann, den sie 1965 heiratet. Neben der Haus- und Familienarbeit mit mehreren Kindern, die zeitweilig aufgrund beengter Wohnverhältnisse auch bei Frau Schobers Mutter untergebracht sind, arbeitet sie als Hilfsarbeiterin in verschiedenen Bereichen, etwa als Reinigungskraft, in der Landwirtschaft oder in einer Fabrik. 1969 wird Frau Schobers sechstes Kind geboren, gemeinsam mit ihrem Ehemann hat sie nun eine Eigentumswohnung gekauft, in die sie gemeinsam mit den Kindern ziehen. 1972 wird das letzte Kind mit Trisomie 21 geboren. In den 1980er Jahren arbeitet Brigitte Schober als Portierin, dort kann sie ihren Sohn zur Arbeit mitnehmen.

Ende der 1980er Jahre wird sie pensioniert. In dieser Zeit unternimmt sie gemeinsam mit ihrem Mann Busreisen in Österreich und den Nachbarländern. In den 2010er Jahren wird Frau Schobers Mann pflegebedürftig, sie pflegt ihn in der gemeinsamen Wohnung. 2017 muss Frau Schober aufgrund eines Knochenbruchs ins Krankenhaus, da sie weder sich selbst noch ihren Ehemann versorgen kann, kommen die beiden in ein Pflegeheim in einem anderen Ort. Ein Jahr später kommen sie zurück nach C-Stadt, da im dortigen Pflegeheim ein Platz frei wurde. Der jüngste Sohn lebt im betreuten Wohnen nebenan. Noch im selben Jahr stirbt Frau Schobers Ehemann. Seither lebt sie allein im Pflegeheim und bewohnt dort ein Einzelzimmer.

### 6.1.2. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt

Schon im ersten Schritt der Auswertung bei der Analyse des Gesamtinterviews wurde die These formuliert, dass die überlebte Erschießung im Rahmen der „wilden Vertreibungen“ (vgl. Perzi 2016) und der anschließenden Vertreibung aus der Tschechoslowakei zentral für Frau Schobers Erzählung ist. Der Homologieannahme Schützes (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73) folgend, ist sie so wichtig, dass die ersten zwölf Jahre davor einfach übersprungen werden. Es ist die längste Erzählung im Rahmen der Eingangssequenz, sie wird emotional und zum Teil weinend erzählt. Nach dieser Passage tritt Frau Schober aus dem Erzählstrom heraus, bezieht die Interviewerin mit ein und fragt recht rasch, was sie darüber hinaus noch erzählen solle. Es scheint, als wäre ihr Leben fertig erzählt, wenn die zentrale Leidensgeschichte, oder die die alles in Gang brachte und nachhaltig prägend auf den weiteren Lebensverlauf wirkte, erzählt ist. Möglicherweise hat auch diese Passage Einfluss auf den stockenden Anfang des Interviews, denn Frau Schober benötigt mehrere Anläufe, ehe sie zu erzählen beginnt, wirkt unsicher und nervös. Zudem vermeidet sie in der gesamten Eingangssequenz ein *Ich*, sie spricht in einem *Wir* oder in passiven Formulierungen. Nach dieser zentralen Geschichte der Vertreibung ändert Frau Schober ihre Erzählweise, es wird nun stark gerafft erzählt, die meisten Lebensstationen werden kurz angeschnitten. Zentral sind die Themen Wohnsituation, Familie und Arbeit.

Bezogen auf die Sprache ist wichtig anzumerken, dass Frau Schober zuerst in abgehacktem, später flüssigerem Hochdeutsch erzählt und nur in Bewertungen sprachlich etwas legerer und im Dialekt spricht. Bei einer Erzählung, in der sie berichtet, dass ihr Bruder eine Lehrstelle bekam, Frau Schobers Mutter aber „kan Posten kriegt für mich, net?“ (Z79, BS), springt die Sprache endgültig in den Dialekt. Dies kann mehrere Gründe haben. Zum einen ist Frau Schober nun schon einige Minuten im Interview angekommen, fühlt sich wohler in ihrer Rolle als Erzählerin und ist mit der Interviewsituation „warm“ geworden. Darüber hinaus hat sie ihr grunderschütterndes, belastendes Ereignis abgehakt. Auch kommt sie nun in der Erzählung – sie ist jugendlich und beginnt zu arbeiten – so richtig in Österreich an, den regionalen Dialekt spricht sie nun auch im Interview.

Identität wird in Frau Schobers Erzählung sehr brüchig dargestellt. Sie erzählt, in A-Stadt ein „quirliges Kind“ gewesen zu sein, geht aber nicht näher auf ihr Leben vor der Vertreibung ein. Im weiteren Verlauf des Interviews spricht sie häufig über ihre Armut nach der Vertreibung, dass sie keine Schulbildung erfahren hat und der Bruder im Gegensatz zu ihr einen Lehrplatz bekam. In der Analyse interpretiere ich dies so, dass sie sich als quirligen, wissbegierigen Menschen wahrnimmt, der – mit dem Ausgangspunkt der Vertreibung – sich in schlechte Verhältnisse geworfen wahrnimmt und keine Chance auf ein gutes Leben hatte, obwohl sich die Mutter etwa um eine Lehrstelle umsaß oder auch dafür einsetzte, dass Frau Schober ihre Schulbildung in der

städtischen Hauptschule abschließen konnte und nicht in der einklassigen Lagerschule des „Umsiedlerlagers“ zur Schule gehen musste. Ihr Berufsleben verbringt sie in Hilfsarbeiter\*innenjobs, die sie neben der heimischen Sorgearbeit unterbringt. Da ihr zweiter Ehemann über den Winter stets arbeitslos gemeldet ist, kann sie zu dieser Zeit einer Vollzeitarbeit nachgehen. Sie erzählt, dass ihr Ehemann die heimische Sorgearbeit übernahm, während sie sich um die finanzielle Versorgung der Familie kümmerte.

Strukturell zeigt sich, dass Frau Schober häufig in Schleifen erzählt. Mehrmals kommt sie von Passagen, in denen ihr Leben besser wurde, zu schlechteren Phasen und deren Bewertung. Exemplarisch für diese Erzählweise führe ich eine besonders eindrückliche Stelle an. Darin erzählt Frau Schober davon, dass sie sich gemeinsam mit ihrem zweiten Ehemann „etwas aufbaute“ und ab Ende der 1960er Jahre eine Eigentumswohnung bewohnte. Mitte der 2010er Jahre hatte dieses gemeinsame, selbstbestimmte Leben dann allerdings ein überraschendes Ende. Frau Schober bricht sich ein Bein, woraufhin sie und ihr, zu diesem Zeitpunkt bereits pflegebedürftiger, Ehemann quasi über Nacht in ein Pflegeheim übersiedeln müssen, da sie weder sich selbst noch ihren Mann versorgen kann. Der Bruch verheilt und Frau Schober kommt, wie sie sagt, wieder „auf die Beine“, lebt aber dennoch seither im Pflegeheim. Es wiederholt sich hier in der Darstellung in Grundzügen die Vertreibung aus der Kindheit: Das gute Leben hatte ein jähes, überraschendes Ende. Wieder muss Frau Schober rasch und unvorbereitet ihr Zuhause verlassen, hat keine Möglichkeit, Habseligkeiten mitzunehmen und findet sich wieder in einer Verlaufskurve, in der sie nur reagieren kann. Am Ende steht sie allerdings wieder „auf den Beinen“, was nicht nur wörtlich zu fassen ist, insofern, dass ihr Bruch verheilt ist, sondern auch als ihr Potential, immer wieder aus Verlaufskurven herauszufinden, gesehen werden kann. Auf diese Fähigkeit wird hernach fokussiert werden, wenn es um die Bildungsmomente in Frau Schobers Leben geht.

Bei der Analyse wurde deutlich, dass die *dominante Prozessstruktur* in Frau Schobers Erzählung die Verlaufskurve darstellt. Vor allem die ausführlichen Passagen ihrer späteren Kindheit rund um das Kriegsende aber auch spätere Ereignisse werden so geschildert, dass eine Verlaufskurve auf die nächste folgt, hin und wieder kommen auch institutionelle Ablaufmuster hinzu. Das handelnde *Ich* tritt selten in Erscheinung, worin sich zeigt, dass Frau Schober sich in vielen Abschnitten ihres Lebens nicht als handelndes Subjekt erlebt. Formuliert sie nicht im Passiv, sondern ordnet sich ein in ein *Wir*, kann diese Formulierung auch als Schutzraum interpretiert werden. Denn es ist leichter schwere Erlebnisse gemeinsam zu ertragen. Vieles in Frau Schobers Erzählung wird nicht selbst entschieden, sondern passiv erlitten, und das gemeinsam im Verbund eines *Wirs*.

Zur *Gesamtgestalt* von Frau Schobers lebensgeschichtlicher Erzählung kann gesagt werden, dass sie die „autobiographische Thematisierung“ (Schütze 1984: 103) so darstellt, dass sie ihre Lebensgeschichte als abgeschlossen darbietet. Ihr Standpunkt (ebd.) ist der Blick zurück, an einer

Stelle formuliert sie sogar, dass sie nur noch auf den Tod warte. Der Modus (ebd.) ist der einer tragischen Leidensgeschichte, die – wie bereits angeführt – in Schleifen erzählt wird. Immer wieder kommt sie zu Beschreibungen, in denen ihr Leben besser wurde und sich dann wieder zu schlechterem wandelte oder ihr schlimme Dinge zustießen. Welche Moral (ebd.) Frau Schober ihrer Lebensgeschichte gibt, zeigt sich an der dominanten Stellung der Geschichte ihrer Vertreibung in der Kindheit die, als das alles bestimmende und in Gang setzende negative Ereignis gerahmt wird, das den weiteren Lebensverlauf beinahe allumfassend festlegte.

Dennoch kann gesagt werden, dass Frau Schober durchaus Souveränin ihrer Lebensgeschichte ist (vgl. Schlüter 2008: 213f.). Es finden sich Momente der Selbstermächtigung in den Verlaufskurven. Einen ersten Bruch in ihrer Geschichte gibt es bereits in der Eingangssequenz, wenn Frau Schober stark gerafft, aber aktiv formuliert, erzählt, dass sie sich habe scheiden lassen. Es gibt weitere Passagen, in denen Frau Schober ihren Modus wechselt, die eines genaueren Blicks hinsichtlich der Forschungsfragen bedürfen. Die Gesamtgestalt von Frau Schobers Erzählung als tragische Leidensgeschichte stimmt über weite Strecken mit der in der Analyse als dominant herausgearbeiteten Prozessstruktur der Verlaufskurve überein.

Die Verlaufskurve wurde wohl durch die Vertreibung in der Kindheit in Gang gesetzt. Dies ist der große Bruch in ihrer Biographie, der auch ihren vorgezeichneten Weg als Tochter eines Schneidermeister\*innen-Paares ausradierte. Durch Vertreibung rutschte die Familie in Armut ab, verlor ihr Zuhause, ihren Besitz und ihre Habseligkeiten. Diese Rahmenbedingungen und die wirtschaftliche Lage kurz nach Kriegsende, verunmöglichten es Frau Schober jedoch einen Lehrberuf zu ergreifen, geschweige denn einen ihrer beiden Berufswünsche zu verwirklichen. Es entwickelt sich ein neuer Weg, der über weite Strecken von der neuen Situation, begonnen mit der Vertreibung, in Gang gesetzt wird: Der Weg der vertriebenen, nun in Armut lebenden Frau mit dementsprechender Aussicht auf ein wenig selbstbestimmtes Leben.

Wenngleich Frau Schober ihr Leben als eine Geschichte aneinandergereihter Leidensgeschichten darlegt, was als Gesamtgestalt ihrer Erzählung gefasst werden kann, und häufig in der Prozessstruktur der Verlaufskurven berichtet, zeigt sich, dass es durchaus Passagen gibt, in denen deutlich wird, dass sie sehr idealistisch und furchtlos für sich selbst einsteht und dabei auf ein Stück eigenes Leben besteht.

### **6.1.3. Bildungsmomente**

Nach der Analyse des gesamten Interviews konnten mehrere Themen identifiziert werden, in denen vermeintliche Bildungsmomente bei Frau Schober deutlich wurden. Die Berufswünsche wurden nicht näher ausgeführt und werden deshalb für die genauere Analyse ausgespart. Es bleibt zum einen Frau Schobers Ehescheidung, die bereits in der Eingangssequenz kurz thematisiert

wurde, an späteren Stellen jedoch genauer erzählt wird. Zum anderen ist es eine Situation, die Frau Schober ausführlich und szenisch schildert, in der sie eine Arbeitsstelle nicht angenommen hat, da sie mit den Bedingungen nicht einverstanden war. Darüber hinaus findet sich ein Bildungsmoment in einer reflektierten Übernahme elterlicher Einstellungen.

Der Grund für Frau Schobers Entscheidung zur *Ehescheidung*, wie sie bereits in der Eingangssequenz deutlich macht, ist das Verhalten des ersten Ehemanns. Allerdings geht Frau Schober weder in ihrer selbst strukturierten Erzählung noch auf Nachfragen zum Thema näher auf die Umstände ein, sondern fokussiert stärker die Folgen der Scheidung, die sie als alleinerziehende Mutter von drei Kindern in Armut zu erleiden hatte. In der Interpretation des Gesamtinterviews wird deutlich, dass sich sowohl das Kennenlernen des ersten Ehemanns als auch die Familiengründung in der Prozessstruktur der Verlaufskurve fassen lassen. Sexuell nicht aufgeklärt und sehr jung wird Frau Schober schwanger, heiratet daraufhin, und findet sich so in einer Situation wieder, zu der sie sich nicht tatsächlich selbst entschieden hat. Die Scheidung allerdings fällt aus diesem Rahmen und die Gründe dafür werden an einer Stelle, die sie in der Nachfragephase beim zweiten Interviewtermin erzählt, deutlicher. In dieser Passage zeigt sich auch, dass Frau Schober zu diesem Zeitpunkt des Interviews eine andere Sprache spricht, als sie es zu Beginn des Interviews tut. Sie drückt sich durchwegs leger und im Dialekt aus. Ihre Ausdrucksweise lässt auch darauf schließen, dass sich nun ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewerin und Frau Schober eingestellt hat.

Die nachfolgende Passage erzählt Frau Schober im Anschluss auf die Nachfrage der Interviewerin, wie sie ihren zweiten Ehemann kennengelernt habe. Sie erzählt von einem Kaffeehausbesuch mit dem ersten Ehemann und einer Freund\*innengruppe, zu der auch der spätere zweite Ehemann gehörte. Der erste Ehemann habe ein „junges Mädchen“ kennengelernt, dieses wäre an diesem Abend auch im Kaffeehaus gewesen. Nun ergibt es sich, dass Frau Schobers erster Ehemann mit dieser Frau tanzt, woraufhin ihn Frau Schober verärgert konfrontiert. Er solle dieser Frau sagen, dass er die drei Kinder, die er gemeinsam mit Frau Schober hat, in die neue Beziehung mitbringen würde. Daraufhin ohrfeigt der erste Ehemann Frau Schober, dies wird mit dem Zusatz „vor olle Leid im Kaffeehaus“ ausgeführt und so formuliert, dass er ihr eine „Watsche“, also eine Ohrfeige, „geb’n“ hätte. Sie hat also etwas bekommen, ihr ist etwas zugestoßen, passiert, und das sichtbar vor anderen Menschen im Kaffeehaus. Diese Passage kann erneut als Verlaufskurve interpretiert werden. Frau Schober wird „übermächtig überwältigt“ (Schütze 1984: 92).

Nach einem kurzen Absetzen kommt jedoch eine wichtige, für den Bildungsmoment entscheidende, Argumentation: „I loss mi ned von an Mau schlogn, na, hätt mi ah vom jetzigen ned schlogn lossn. Jo, es wor so und wir worn g’schiedene Leit.“ (Z 146-147, BS). Frau Schober

hat hier einen anderen Modus gefunden. Diese Passage kann als Wandlungsprozess beschrieben werden. Diese Prozessstruktur folgt häufig auf Verlaufskurven (vgl. Schütze 1984: 95). Schütze (ebd.: 93) beschreibt sie als auf die Zukunft gerichtet „extrem prekär“, ihre Entfaltung gilt als für die Biographieträgerin überraschend. Sie hat sich, wie auch Schütze (ebd.: 94) schreibt, vielleicht schon „versteckt“ angekündigt, das zeigt sich darin, dass die Situation im Kaffeehaus für Frau Schober wohl nicht die erste ist, in der ihr klar wird, dass sie in ihrer Ehe unglücklich ist. Die Möglichkeit einer Trennung gewinnt wohl den Abend über mehr Raum, kulminiert aber als spontaner Impuls als Reaktion auf die Ohrfeige.

Gehen wir noch einmal in die Eingangsbeschreibung des Themas Scheidung. In Frau Schobers Erzählung haben wir gesehen, dass Familiengründung und Heirat von ihr wohl mehr als Verlaufskurve, denn als institutionelles Ablaufmuster erlebt wurden<sup>25</sup>. Jedenfalls lernt Frau Schober in dieser Passage ihre „eigenen rätselhaften Fähigkeiten“ (ebd.: 95) kennen, wie es für Wandlungsprozesse typisch ist. Interessant ist auch, wie Frau Schober das Ereignis beschreibt. Der Ehemann habe ihr diese Ohrfeige gegeben, darauf folgt: „Wir worn geschieden“ (Z146, BS). Selbstverständlich war die Scheidung nicht durch die Ohrfeige besiegelt. Wohl aber Frau Schobers Entscheidung zur Scheidung oder zumindest Trennung. Durch diese Formulierung macht sie deutlich, und braucht dafür nur wenige Worte, dass die direkte Folge dieser Behandlung in der Scheidung mündete. An dieser Stelle präzisiert sie: „I loss mi ned von an Mau schlogn, na, hätt mi ah vom jetzigen ned schlogn lossn“ (Z146-147), was sie energisch und selbstsicher und mit einem Schmunzeln erzählt. Die Ohrfeige hat eine persönliche Grenze überschritten. Hier findet sie ihren Standpunkt und zu sich selbst zurück. Die quirlige Persönlichkeit, die aktiv handelnde Frau Schober, kommt auch beim Erzählen zum Ausdruck.

Ein Bildungsmoment kann hier insofern festgemacht werden, dass Frau Schober den Anspruch auf ein Stück eigenes Leben stellt, indem sie einen Lebensweg wählt, der jenseits institutioneller Vorgaben einer lebenslang zu führenden Ehe ungeachtet ihrer Qualität, stattfindet. Interessant ist auch, dass Frau Schober im weiteren Interview die Entscheidung zur Scheidung nicht bereut. Bereits zuvor mehrmals eigenständig im Rahmen ihrer Erzählung eingebracht, wird deutlich, dass sich Armut in Frau Schobers Leben nach der Scheidung verschärfte und sie als Alleinerzieherin darüber hinaus vor weitere Herausforderungen gestellt wurde. Dass Frau Schober nach einer Scheidung die Kinder an sich nimmt, ist aus den damaligen gesellschaftlichen Verhältnissen ableitbar. In ihrer Erzählung, als sie dem Ehemann damit droht, er müsse die drei Kinder mit in die neue Beziehung nehmen, wird jedoch deutlich, dass es grundsätzlich auch andere

---

<sup>25</sup> Selbst wenn die Eheschließung als institutionelles Ablaufmuster – und es ist nicht klar zu definieren, weil Frau Schober darüber wenig Auskunft gibt – gedeutet wird, passt der Wandlungsprozess. Denn auch die „überkonforme Orientierung“ (Schütze 1984: 95) an einem institutionellen Ablaufmuster kann einen Wandlungsprozess zur Folge haben.

Möglichkeiten für Frau Schober zu geben scheint. Ihre Armut nach der Scheidung geht so weit, dass es eine Zeit gibt, in der sie nicht alle ihre Kinder gleichzeitig zur Schule schicken kann, da sie nicht für jedes Kind ein eigenes Paar Schuhe auftreiben kann. Dennoch steht sie zu ihrer Entscheidung. Dieser Modus wird auch in einer weiteren Sequenz deutlich.

Eine weitere Passage, in der ein Bildungsmoment identifiziert werden konnte, betrifft die *Verweigerung einer Arbeitsstelle*. Diese ist zeitlich in die Phase einzuordnen, nachdem Frau Schober sich vom ersten Ehemann scheiden ließ und alleinerziehend war. Es handelt sich um eine Szene, in der Frau Schober dramatisch mit direkten Reden erzählt. Die Art und Weise der Erzählung ist auch strukturell interessant, denn wie Schütze schreibt, zeigen sich veränderte Umstände auch in der Struktur dadurch, dass Passagen dramatisch und szenisch dargestellt werden. Das kann sowohl übermächtige Verlaufskurven als auch andere Prozessstrukturen umfassen, jedenfalls Ereignisse, die von den Biographieträger\*innen als wichtig eingestuft werden (vgl. Schütze 1984: 100).

Frau Schober erzählt nun, dass sie sich auf Anraten des sozialdemokratischen Vizebürgermeisters im örtlichen Krankenhaus als Reinigungskraft bewarb und zu einem Bewerbungsgespräch beim Direktor des Krankenhauses geladen war. Diesem habe sie ihre Situation – alleinerziehend mit drei Kindern – erklärt, woraufhin ihr dieser zusicherte, sie könne die Stelle am darauffolgenden Tag antreten. Als Bedingung für die Zusage macht der Direktor aber deutlich, brauche es den Beitritt Frau Schobers zur Österreichischen Volkspartei, die durch ein „Parteibuch“, dass der Direktor über den Tisch schiebt, gewährleistet werden soll. Frau Schober erklärt daraufhin, sie trete wegen einer Arbeitsstelle keiner Partei bei. Der Vizebürgermeister fragt wohl einige Tage später nach, ob Frau Schober die Stelle bekommen hätte. Sie berichtet ihm über die Vorkommnisse, woraufhin dieser anbietet, dies für sie zu regeln. Frau Schober entgegnet, dass sie das nicht wolle, denn „unter so an Druck geh i ned eine, dass mi donn sekkieren und mobben“ (Z191, BS).

Interessant ist, dass die oben beschriebene Szene da erzählt wird, wo Frau Schober darüber spricht, dass sie politisch interessiert sei. Sie möchte dann wohl weitererzählen, dass sie aber nicht zu einer Partei gehen würde. Dazu kommt es aber nicht mehr, denn sie unterbricht ihren Satz „aber ich würde“ (Z157, BS) bevor ein „nicht zu einer Partei gehen“ kommt. Stattdessen bringt sie ein Beispiel und erzählt diese Geschichte. Im Anschluss an diese Erzählung führt sie auch ihre politische Orientierung aus, erklärt durch ihre politische Sozialisation. Dass sie dies nicht schon zuvor erzählte, kann so gedeutet werden, dass sie hier deutlich machen möchte, dass ihre eigentliche politische Gesinnung nichts mit der Entscheidung, den Job abzulehnen, zu tun hatte. Sie braucht sie also erst später offen zu legen, denn es gehe nicht um das ÖVP-Parteibuch im Speziellen, sondern um eine Parteizugehörigkeit unter den geschilderten Umständen an sich.

An dieser Stelle erfolgt ein Einschub zu *Widersprüchlichkeiten*. Unvereinbar ist eine Passage, in der Frau Schober in den Argumentationen anführt „Ich bin bei keiner Partei und ich geh auch zu keiner, weil i muss jo schließlich und endlich orweitn. Mir schenkt jo niemand wos.“ (Z165-166, BS). Dieser Satz widerspricht eigentlich den Handlungen, die Frau Schober in dieser Sache setzte. Denn wenn man arbeiten muss, weil einem niemand etwas schenkt, würde das ja bedeuten – vor allem in der aussichtslosen Lage mit drei Kindern alleinerziehend zu sein –, dass man sehr viele Bedingungen dafür in Kauf nehmen würde, einen Job anzunehmen. Doch Frau Schober wiederholt mehrmals, dass sie in keiner Partei ist und auch zu keiner gehe. Ergänzt dies später aber noch mit „nur wegen da Orweit“ (Z167-168, BS).

Anschließend an die Erzählung des ausgeschlagenen Jobangebots, das hier bereits in Ansätzen interpretiert wurde, berichtet sie davon, dass sie bei ihrem späteren Arbeitgeber, der katholischen Kirche, eine ähnliche Situation erlebte. Sie erwähnte damals, dass sie evangelisch sei, dies sei für den Arbeitgeber aber nicht wichtig gewesen, dieser versicherte sich nur, dass sie „an Gott“ (Z174, BS) glaube. In Frau Schobers Deutung hätte sich hier also die Begebenheit von vorhin nicht wiederholt. Dem muss man entgegenhalten, dass es eigentlich eine ähnliche Situation ist. Auch hier knüpft der zukünftige Arbeitgeber an den Job Bedingungen, die das persönliche Weltbild der Person betreffen. Im Fall von Frau Schober war dieses zwar nicht katholisch, sondern protestantisch, aber zumindest christlich, was für den Arbeitgeber wohl ausreichte. Interessant ist, dass sie die Sequenz allerdings damit einleitet „Schauns im [Name der Arbeitsstätte der kath. Kirche] genauso“. Was eigentlich darauf hindeuten würde, dass es sich dort genauso wie im Krankenhaus abspielte. Doch ihre Deutung fällt anders aus. Sie bleibt recht eng an der politischen Positionierung und führt aus, man habe sie dort nicht gedrängt einer politischen Partei beizutreten. Das Bekenntnis an einen christlichen Gott zu glauben, reichte aus und wird von ihr nicht problematisiert.

Es kann also hier festgehalten werden, dass Frau Schober zwar energisch festhält, dass sie für eine Arbeitsstelle zu keiner Partei gehe, dies aber wohl auch damit zusammenhängt, dass sie selbst eine andere Einstellung hat, als gefordert gewesen wäre. Allerdings müsste eine Parteimitgliedschaft auch nicht mit einer Gesinnung einhergehen und könnte auch aus pragmatischen Gründen in Erwägung gezogen werden. Dagegen spricht, dass sie betont, obwohl sie sich als Sozialistin sieht, auch nicht bei der SPÖ sei, da die Partei für sie nichts tue, sondern sie dafür nur zahlen müsse (Z168, BS). Dies ist besonders interessant, wenn man bedenkt, dass im Fall der Arbeitsstelle im Krankenhaus die Mitgliedschaft bei der „richtigen“ Partei – in diesem Fall der ÖVP – diese sehr wohl etwas für sie getan hätte, denn sie hätte durch die Mitgliedschaft eine Arbeitsstelle bekommen.

Blicken wir wieder auf die Prozessstrukturen so kann etwas mehr Licht in die Sache gebracht werden. Es handelt sich hier wohl wieder um einen Wandlungsprozess. Erneut wird Frau Schober in der Situation im Bewerbungsgespräch von sich und ihrem kreativen Potential ein Stück weit überrascht (vgl. Schütze 1984: 92f.). Ihre persönlichen Werte und ihre Regel, keiner politischen Partei anzugehören sind klar. Sie gibt an, dass dies seit ihrer Jugend ihre Einstellung sei, weil sie damals gesehen habe, wie häufig man unter Druck gesetzt werde, einer Partei beizutreten (Z207-209, BS). Dass dieses Thema im Bewerbungsgespräch aufkommt, scheint sie jedoch zu überraschen.

Zu bemerken ist auch der Zeitpunkt, an dem dieses Erlebnis in Frau Schobers Leben auftritt. Es ist die Zeit in der Frau Schober geschieden und alleinerziehend lebt. Durch ihre Ehescheidung hat sie bereits ein Erlebnis hinter sich gebracht, indem sie ihr Kreativitätspotential bezüglich eines eigenen Lebenswegs erkannt hat. Dieses hatte Nachwirkungen, indem sich die Handlungsmöglichkeiten für Frau Schober auf einer systematischen Ebene verändert haben (vgl. Schütze 1984: 92). Sie hat gelernt, dass der Anspruch auf ein Stück eigenes Leben, einen eigenen Weg, möglich und durchführbar ist. Sie wurde dadurch für ihr weiteres Leben handlungsfähig (ebd.: 95). Dennoch ist die Zukunft, wie auch bei der Scheidung, durch das Ausschlagen dieser Arbeitsstelle für die alleinerziehende Mutter sehr prekär (ebd.: 93).

Jedenfalls kann in der Zurückweisung des Jobangebots unter der Bedingung, einer Partei beizutreten, ein Bildungsmoment identifiziert werden. Wie auch in der Passage ihrer Scheidung sieht Frau Schober durch das Verhalten ihres Gegenübers eine Grenze verletzt. In diesem Fall eine, in der sie persönliche Integrität aufzeigt. Trotz der schwierigen Situation, in der sie sich befindet, ist sie nicht bereit, alles mit sich machen zu lassen.

Blicken wir zurück zur Interpretation des Gesamtinterviews, haben wir gesehen, dass Frau Schober sich häufig in ein *Wir* einordnet, das in früheren Lebensphasen aus Teilen ihrer Herkunftsfamilie, später aus ihrem Ehemann und ihr besteht. Wenn Frau Schober in den Passagen zur Scheidung und der Verweigerung der Arbeitsstelle von einem *Ich* spricht, empfiehlt sich erneut der Blick in Schützes (ebd.: 95) Theorie. Denn als Möglichkeitsbedingung für Wandlungsprozesse finden sich neben inneren Gründen auch im außen häufig andere Menschen oder Bedingungen, die diese Wandlungen ermöglichen. Sowohl die gesellschaftlichen Veränderungen Anfang der 1960er Jahre als auch Frau Schobers späterer Ehemann können an dieser Stelle für die Möglichkeit dieser Bildungsmomente angeführt werden. Es ist unklar, inwiefern Frau Schober zum Zeitpunkt des Ereignisses im Krankenhaus schon in einer Beziehung zum späteren Ehemann steht. Falls die Beziehung jedoch schon enger war, ist es durchaus möglich, dass sich Frau Schober hier schon in einem gestärkten *Wir* mit ihm wahrnahm, wodurch eine Möglichkeitsbedingung gegeben sein könnte, durch die sie trotz ihrer prekären Situation so handelte, wie sie es tat.

Durch die Analyse der bisherigen Bildungsmomente konnte ein weiterer in der *reflektierten Übernahme der politischen Einstellung der Eltern* identifiziert werden. Frau Schober gibt im Anschluss an die zuvor interpretierte Passage zur Verweigerung des Jobs mehrmals an, sozialistisch zu sein und auch so erzogen worden zu sein. Auf die Nachfrage nach der politischen Einstellung der Eltern gibt sie reflektiert wieder, warum die Eltern diese politische Einstellung wählten: „weil die Arbeiter so unterdrückt“ (Z180-183, BS) wurden, die Arbeitsbedingungen in der Jugend der Eltern sehr schwierig gewesen seien, was nicht von selbst besser geworden wäre, sondern dass die Sozialist\*innen bessere Bedingungen erkämpft hätten. Das habe ihre Mutter immer gesagt „und i hob des glaubt und i glaub’s ah heid no“ (Z183, BS). Die Mutter habe den Kindern dies immer erzählt, mit dem Zusatz „damit’s wisst’s, des is ned von söwa herkuma“ (ebd.). Es war also Teil der Erziehung, ihre Kinder dahingehend zu unterrichten, wie sich Arbeitsbedingungen durch den Einsatz von Menschen verbesserten. Frau Schober habe ihrer Mutter das als Kind geglaubt und tue es auch heute noch. Es wird hier also die reflektierte Übernahme ihrer Selbst- und Weltverhältnisse deutlich und damit ein weiterer Bildungsmoment.

#### **6.1.4. Zusammenschau der Bildungsmomente**

In einer von Verlaufskurven geprägten Erzählung, in der wenig Widerständiges aufzufinden war, haben wir nun gesehen, dass Frau Schober sowohl bei ihrer Scheidung als auch bei der Verweigerung einer Arbeitsstelle Ansprüche auf ein Stück eigenes Leben stellt. Es muss hier festgehalten werden, dass Frau Schobers Leben tatsächlich von zahlreichen Schicksalsschlägen geprägt war und die Haltung der Verlaufskurve daher wenig verwundert. Dennoch hat sie sich an manchen Stellen ihrer Biographie, wenn es ihr möglich war – und die Bedingungen waren tatsächlich immer sehr widrig – auch dahingehend eine eigene Wirklichkeit konstruiert, indem sie sie aktiv mitgestaltet hat.

Bei den beiden ersten beschriebenen Bildungsmomenten betrifft der Anspruch auf das eigene Leben ihren Lebensweg. Wie Dausien (1994: 580) anführt, ist es jedoch auch bei Frau Schober so, dass die Handlungen der Bewusstwerdung vorausgehen. Beide Male reagiert Frau Schober impulsiv auf Grenzüberschreitungen, weiß diese allerdings in der Erzählung mehrere Jahrzehnte danach zu begründen, worin ein Stück weit Bewusstwerdung deutlich wird. Auch Widersprüchlichkeiten fanden sich, wie wir gesehen haben, in Frau Schobers Bildungsmomenten. Diese, sowie auch Ungleichzeitigkeiten zeigen, dass Lernen nicht linear als Abfolge von Bewusstwerdung und Handlung erfolgt (ebd.: 587).

Frau Schober strebt in den Bildungsmomenten nach Selbstbestimmung und Unabhängigkeit in ihrem Lebensablauf, und schlägt dabei im Rahmen ihrer Möglichkeiten eigene

Wege ein. Die reflektierte Übernahme der elterlichen, politischen Überzeugung offenbart, wie es auch möglich ist, vorgegebene Wege reflexiv zu übernehmen.

In allen Bildungsmomenten von Frau Schober zeigen sich Bewusstwerdung und Handlungen mit einer kritischen Bezugnahme zu ihrer sozialen Welt (vgl. Dausien 1994: 580; Ribolits 2010: 174). Auf individueller Ebene wird dies durch die Selbst- und Weltverhältnisse, die reflexiv von den Eltern übernommen werden, deutlich. Das eigene Leben wird ein Stück weit an einem Sinn ausgerichtet, der jenseits von Normen aber auch Zwängen gefunden wird (vgl. Hentig 2008: 13; Ribolits 2015: 185), wie wir in der gesellschaftlich wenig akzeptierten Scheidung oder auch in der prekären finanziellen Lage der Alleinerzieherin, die einen Job ausschlägt, gesehen haben. Auf gesellschaftlicher Ebene zeigt sich dies in Frau Schobers sozialistischer Einstellung, in der sie deutlich macht, dass mehr Gleichheit durch Bestreikung möglich ist (vgl. Gnahs/Ribolits 2013: 7). Aus den in den Bildungsmomenten nachgezeichneten Vorgängen ergibt sich ein Stück weit Emanzipation und Selbstbestimmung in Abhängigkeitsverhältnissen für Frau Schober, die unter anderem durch (Selbst)reflexionsfähigkeit ermöglicht werden (vgl. Adorno 1977/2022: 5).

Diese Bildungsmomente sind durchaus erstaunlich zu nennen, wenn man bedenkt, wie stark Frau Schobers Leben von Armut geprägt war. Dennoch reflektiert Frau Schober, strebt nach Autonomie und verweigert sich – was mit Adorno (ebd.) auch als „Nicht-Mitmachen“ – bezeichnet werden kann. Sogar den Zwängen der Existenzsicherung erteilt sie eine Absage, was als großes Widerstandsmoment zu deuten ist. Dies kann sowohl in der Scheidung, die als „Nicht-Mitmachen“ (ebd.) an der Aufrechterhaltung einer bürgerlichen Fassade als auch beim Ausschlagen des Jobangebots festgemacht werden. Denn bei zweiterem schlägt Frau Schober eine dringend benötigte Arbeitsstelle aufgrund persönlicher Werte aus. Sie ist nicht bereit mitzumachen, unterwirft sich nicht allen Anforderungen und Zwängen (vgl. Ribolits 2015: 185), die an sie gestellt werden. Obwohl dies für sie bedeutet, weiterhin keinen Job zu haben und um die materielle Existenz von sich und ihren Kindern zu bangen. Als Möglichkeitsbedingungen für Bildung nennt Horkheimer (1985/2022: 8) „Durchsetzungs-“ und „Widerstandskraft“, die sich in Frau Schobers Lebenserzählung an mehreren Stellen finden lassen. Frau Schobers Bildungsmomente zu Scheidung und Verweigerung der Arbeitsstelle kommen in Form der Wandlungsprozesse in der Erzählung zum Ausdruck und bilden dabei eine Ausnahme in der von der dominanten Prozessstruktur der Verlaufskurve geprägten Erzählung.

Wie diese Bildungsmomente auch in Hinblick auf die in ihnen zum Ausdruck kommenden Selbst- und Weltverhältnisse verstanden werden können, hat sich im Material sehr eindrücklich gezeigt. Frau Schober wird in einer Familie sozialisiert, in der – wie wir bereits gesehen haben – ihr von Kindesbeinen an erzählt wird, dass etwa Arbeitsbedingungen in der Jugend der Mutter weitaus schlechter waren als in Frau Schobers Jugend und Erwachsenenzeit und sich diese Bedingungen

nicht von selbst verbesserten, sondern von Menschen, die sich als Sozialist\*innen organisierten, verbessert wurden. Wir haben gesehen, dass Frau Schober diese Einstellung von ihrer Mutter übernimmt und diese Auffassung ihr Selbst- und Weltbild bestimmt. An einer Stelle erzählt sie:

*„... de soin amoi zruck denken, die Orweiter ab, was früher woa und durch die Roten ... die Onsprüche was g'stöht hom und griagt hom vom Staat, net? Urlaubsgöld, Kinderzuschuss, des und des. Des homs ned von allanig griagt, des hom unsere Oidn erkämpft. Hom ab miassn domois auf de Straßn gehen oder wies wor, wenn de Sozialisten g'streikt hom und ois.“ (Z244-248, BS)*

In dieser Passage wird sehr deutlich, dass Frau Schober einerseits die erkämpften politischen Sozialleistungen wie etwa Urlaubsgeld und Kinderzuschüsse schätzt und sich darüber hinaus darüber im Klaren ist, dass dies von vorigen Generationen erkämpft wurde. Es ist hier also wieder ein Rückgriff auf die Elterngeneration, vermittelt durch die Mutter, die ihrer Tochter diese Dinge beibrachte, zu finden. Ihr waches Interesse daran, was um sie herum politisch vor sich geht, also das grundsätzliche Interesse an der sie umgebenden Welt, kann ebenso als Teil von Frau Schobers Bildung identifiziert werden. Blicken wir auf Klafkis Grundfähigkeiten von Bildung, wo er von der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ (Klafki 2019: 104) spricht, zeigen sich diese in Frau Schobers Handlungen zum eigenen Lebensweg. Darüber hinaus verfügt Frau Schober aber auch über „Solidaritätsfähigkeit“ (ebd.: 104f.), die sich darin zeigt, dass sie sich der Gewordenheit der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bewusst ist und diese auch dahingehend bewertet, dass sie Ungleichheit problematisiert.

Alle drei Bildungsmomente zusammengedacht, zeigt sich ein gemeinsames Moment. Frau Schober bekam in ihrer Kindheit und Jugend von ihrer Herkunftsfamilie vermittelt, dass die Welt ein ungerechter Ort ist, und dass es gilt, sie zu einem gerechteren zu machen. Das ist das Weltbild, dass Frau Schober reflexiv übernommen hat. Um diese gerechtere Welt im Kleinen, wie in der privaten Lebensführung im Bereich Ehe oder Arbeit, im Großen im Sinne der politischen Verfasstheit, die ins Leben der einzelnen wirkt, zu erreichen, müssen Menschen kämpfen.

Sowohl im Bildungsmoment der Scheidung als auch bei der Verweigerung der Arbeitsstelle widerfahren Frau Schober empfundene Ungerechtigkeiten. Einerseits wurde das Eheversprechen der Treue gebrochen bzw. körperliche Gewalt ausgeübt, andererseits stellte sich die berechnete Annahme, im Bewerbungsgespräch gehe es nur um die berufliche Eignung für eine Arbeitsstelle, als falsch heraus. Nun hat Frau Schober allerdings gelernt, dass Ungerechtigkeiten nicht einfach passiv hingenommen werden müssen, sondern bekämpft werden können. Es geht wohl weniger um die konkrete politische Orientierung Frau Schobers, die sich als Sozialistin versteht, als um die in dieser Orientierung inhärente Weltsicht, die Frau Schober auch zu explizieren weiß und die sich in einem ersten Aspekt im Wahrnehmen von Ungerechtigkeiten zeigt. Durch diese Sicht auf die

Welt, weiß Frau Schober auch, im zweiten Aspekt, um die grundsätzliche Veränderbarkeit von Begebenheiten, die auf den ersten Blick vielleicht aussichtslos oder feststehend erscheinen. Frau Schober kann in Alternativen denken, sie hinterfragt Hierarchien und Ausschlusskriterien wie Ginner/Sandner (2021: 9f.) es für eine emanzipatorische Bildung definieren und hat Emanzipation als Bildungsziel (ebd.) insofern erreicht, dass sie sich aus Abhängigkeiten zu befreien weiß (ebd., 10).

Gemeinsamer Nenner dieser beiden Bildungsmomente ist das Aufspüren und anschließende Auftreten gegen und Bestreiken von als ungerecht empfundenen Situationen. In ihrem Fall, mit ihren Möglichkeiten, war der Kampf der, dass Frau Schober im Fall der Ehe die Scheidung einleitete, im Fall der Arbeitsstelle entschied sie sich dafür, sich darauf nicht einzulassen und ihren Standpunkt, keiner Partei angehören zu wollen, zu vertreten. Sie entschied, nicht alles mit sich machen zu lassen, sich nicht alles gefallen zu lassen. Ein Stück eigenes Leben und einen eigenen Weg für sich zu beanspruchen. Der letzte Satz im obigen Zitat verweist darauf: „Wenn die Sozialisten g’streikt hom“ (Z247-248, BS). Auch Frau Schober bestreikt ihre Ehe und die Bedingungen einer Arbeitsstelle im Krankenhaus. Das Rüstzeug dazu hatte sie, trotz der prägenden Erfahrungen ihrer Vertreibung, bereits in ihrer Kindheit erlangt.

Das Vorleben des „richtigen Lebens“ (vgl. Mollenhauer, zit. n. Kuhlmann 2013: 220) durch die Eltern bzw. das Vorzeichnen eines Weges war durch die Vertreibung der Familie stark geschwächt. Dies galt allerdings nicht für die Sicht auf die Welt, die sich auch im Leben nach den Ereignissen rund um das Kriegsende erhalten hatten. Frau Schober hat ihre Selbst- und Weltverhältnisse in der Kindheit und Jugend ausgebildet, reflektiert und soweit es ihr möglich war, in ihr eigenes Leben übertragen. Es zeigt sich, dass Frau Schober nicht nur eine Sicht auf die Welt hat, die beinhaltet, dass sie diese als veränderbar wahrnimmt und Ungerechtigkeiten erkennt, sondern ihre Selbstsicht sich auch dadurch auszeichnet, dass Individuen die sie umgebende Welt gestaltend in Richtung mehr Gerechtigkeit verändern können. Es zeigt sich also, dass der Bildungsmoment der reflektierten Übernahme der Selbst- und Weltverhältnisse ein Stück weit die Gelingensbedingung für die beiden anderen Bildungsmomente darstellt.

Erstaunlich ist, wie unsicher das Terrain ist, auf dem sich Frau Schobers Bildungsmomente vollziehen. Obwohl ihre sozioökonomische Lage hoch prekär ist – so könnte eine gewagte These lauten – ermöglicht ihr ihre Klassenlage als Hilfsarbeiterin in dialektischer Weise auch gewisse Freiräume. Denn ideologische Vorstellungen von Familie, wie etwa die, dass eine Ehe ein Leben lang zu halten habe oder dass die Rolle einer (bürgerlichen) Ehefrau in Erduldung zu finden sei, wirken auf Frau Schober, die wohl wenig um ihr gesellschaftliches Ansehen fürchtet, kaum.

Wie frei sich Frau Schober von gesellschaftlichen Erwartungen macht, zeigt sich auch in einer Passage, in der die Interviewerin fragt, wie die Scheidung, die Ende der 1950er Jahre stattfand,

abließ, da dies ja damals noch weitaus seltener vorkam, als es heute der Fall ist. Frau Schober beantwortet die Frage sehr knapp, dass dies einfach gewesen wäre, da ohnehin kein Besitz da gewesen wäre, der zwischen ihr und ihrem Ehemann aufgeteilt hätte werden müssen. Über gesellschaftliche Repression oder Ausschluss spricht sie nicht, weil dieser wohl nicht stattfand oder zumindest von ihr nicht als beeinflussend erlebt wurde. Diese gedankliche Freiheit seitens ideologischer Regeln und Normen verbunden mit ihrem Selbst- und Weltbild als Sozialistin wirkt wohl auch darauf, dass Frau Schober trotz ihrer Lage in Armut, ihren eigenen Weg einschlagen und für sich eintreten konnte.

Als gemeinsames Merkmal von Frau Schobers Bildungsmomenten kann also folgendes festgehalten werden: Ungerechtigkeiten müssen nicht hingenommen werden, sie können bestreikt werden. Der Anspruch auf ein Stück eigenes Leben, einen eigenen Weg, ist legitim und darf auch in widrigen Verhältnissen und mit wenig Aussicht auf Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen erkämpft werden. Denn zumindest die Verweigerung als eine Form von Selbstbestimmung steht offen.

Frau Schober übernahm ihre Selbst- und Weltsicht von ihren Eltern. Bezüglich maximaler Kontrastierung der einzelnen Fälle wird nun ein Fall ausgewählt, der sich bezüglich dieses Merkmals der reflektierten Übernahme unterscheidet. Das Interview wurde mit einem Mann geführt, der von einem nationalsozialistisch gesinnten Vater erzogen wurde, diese Einstellung anfangs begeistert mittrug und später kritisch reflektierte.

## **6.2. Von der Wandlung der Selbst- und Weltverhältnisse: Herr Fellner**

*„Do wor i aug’fressn vo den gonzen System, do hob i ma denkt:  
„Nie wieda a Nazi, nie wieda a Nazi!““ (FF, Z191-192).*

Das Interview mit Fritz Fellner wurde in seiner Wohnung aufgenommen, wo es ungestört durchgeführt werden konnte. Herr Fellner wurde ausgewählt, da er unweit eines Konzentrationslagers aufwuchs. Trotzdem waren die Erzählungen zum Konzentrationslager in seine relativ chronologische Erzählung eingeflochten und nahmen keinen besonderen Stellenwert ein. Das Interview ist gelungen.

### **6.2.1. Kurzportrait**

Fritz Fellner wird 1929 in der Marktgemeinde A-Dorf in Österreich als erstes von insgesamt sechs Kindern eines Friseurmeisters und einer Hausfrau geboren. Der Ort befindet sich in einer ruralen

Gegend und ist stark geprägt durch die sich im Ort befindliche Fabrik und die alpine Umgebung. Die Bevölkerungsstruktur des Ortes besteht sowohl aus (Berg)bäuer\*innen, Arbeiter\*innen als auch städtischen Bürgerlichen, die hier – zumindest bis in die 1960er Jahre üblich – zur Sommerfrische Wohnungen beziehen. Darüber hinaus weist der Ort, trotz seiner eher kleinen Größe, zwei christliche Kirchengemeinden, die katholische und die evangelische, auf.

Fritz Fellners Mutter stammt aus einer bürgerlichen, katholischen Familie aus der Großstadt Z-Stadt, maturierte dort und wird von Herrn Fellner als talentierte Hobbymusikerin, die im Arbeiter\*innengesangsverein musizierte, beschrieben. Der Vater entstammt einer evangelischen Arbeiter\*innenfamilie aus A-Dorf. Er ist bereits in den frühen 1930er Jahren überzeugter, damals noch illegaler, Nationalsozialist und wird aufgrund seiner Betätigung während der austrofaschistischen Diktatur – also zwischen 1934 und 1938 – in einem Anhaltelager für politische Gegner\*innen inhaftiert. Die Verhaftung des Vaters stellt den ersten Berührungspunkt mit dessen politischer Gesinnung für Fritz Fellner dar.

Ab 1935 besucht Herr Fellner die Volksschule in A-Dorf. Seine frühe Kindheit verbringt der Älteste von später insgesamt sieben Kindern häufig im Friseursalon des Vaters, wo er die Kund\*innen beobachtet. Aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage zieht die Familie nach B-Dorf, in der Hoffnung das Friseurgeschäft würde dort besser laufen. Wohl zu dieser Zeit besucht Herr Fellner die Volksschule bei den Großeltern mütterlicherseits in Z-Stadt. Im März 1938 erfolgt der „Anschluss“ Österreichs an Nazi-Deutschland. Herrn Fellners Familie kehrt von B-Dorf nach A-Dorf zurück, denn auch in B-Dorf lief das Geschäft des Vaters sehr schlecht, da die Leute – wie er erzählt – kein Geld für den Friseur hatten. Der Vater beginnt eine Anstellung als Hilfsarbeiter in der A-Dorfer Fabrik. Auch Fritz Fellner kehrt aus Z-Stadt zurück nach A-Dorf und schließt dort die Volksschule ab. Gleich nach dem Anschluss an Nazi-Deutschland tritt er begeistert dem deutschen Jungvolk der Hitlerjugend bei, wird aber kurz darauf wieder ausgeschlossen, da er zu jung ist. 1939 – er ist mittlerweile zehn Jahre alt – klappt sein Beitritt. Im selben Jahr wird er von einem Mitglied der A-Dorfer Werksmusikkapelle für einen neu gegründeten Fanfarenzug akquiriert. Das Musizieren bereitet ihm sehr viel Freude, die Begeisterung für die Hitlerjugend schwindet zugunsten der Liebe zur Musik. 1939 beginnt der Zweite Weltkrieg und Fritz Fellner besucht die Hauptschule in A-Dorf. 1943 beendet er diese und tritt nun in die Hitlerjugend für 14- bis 18-Jährige ein. Dort wird er laut Selbstaussage der „beste Schütze“. Im Rahmen der Hitlerjugend ist er begeisterter Sportler und holt sich diverse Abzeichen bei Leistungswettkämpfen.

Im selben Jahr hegt er den Berufswunsch Förster zu werden, was aus logistischen Gründen nicht möglich scheint. Er beginnt stattdessen eine Lehre in der örtlichen Fabrik. Parallel zu seiner Lehre besucht Fritz Fellner die Berufsschule im wenige Kilometer entfernten M-Dorf. Gegen Ende des Krieges wird Fritz Fellners Vater wegen eines Streits mit einem SS-Mann aus der NSDAP

ausgeschlossen, seine nationalsozialistische Gesinnung behält dieser jedoch bis zu seinem Tod Ende der 1960er Jahre bei. Herrn Fellners Lehrverhältnis wird im Februar 1945 unterbrochen, da er zum Reichsarbeitsdienst (RAD) eingezogen wird. Im RAD-Quartier in R-Dorf, in dem unter anderem Schießübungen und „Geländespiele“ abgehalten werden, erlebt Fritz Fellner mehrere hundert Kilometer von zuhause entfernt das Kriegsende im Mai 1945. Mit Jungen, die ebenfalls aus A-Dorf stammen, schlägt er sich durch verschiedene Besatzungszonen zurück nachhause durch.

Der Vater wird nach dem Kriegsende 1945 aufgrund seiner NS-Betätigungen erneut inhaftiert. Der 16-jährige Fritz Fellner hat daraufhin „die Familie zu erhalten“, und gewährleistet dies unter anderem durch „hamstern“ von Lebensmitteln. Im Herbst 1945 nimmt Fritz Fellner die Lehre in der Fabrik wieder auf. Diese ist mittlerweile ein USIA-Betrieb der sowjetischen Besatzung geworden und bleibt dies bis 1955. Nach Abschluss seiner Lehre arbeitet er bis zu seiner Frühpensionierung in der Fabrik. Der Vater bleibt als Hilfsarbeiter ebenfalls dort und eröffnet kein Friseurgeschäft mehr. Fritz Fellner erzählt, dass der Vater aufgrund seiner nationalsozialistischen Gesinnung, aus der er auch nach dem Krieg kein Geheimnis machte, keine Kund\*innen für sein Geschäft hätte finden können und daher Hilfsarbeiter bleiben musste.

Ab 1945 ist Fritz Fellner Trompeter in der A-Dorfer Werkskapelle, mit der er viele Auftritte bestreitet. Außerdem ist er über die Jahrzehnte Mitglied bei verschiedenen Musikformationen. 1948 lernt er seine spätere Ehefrau kennen, die er 1951 heiratet. 1949 tritt er der Sozialistischen Partei (SPÖ) bei. In den 1950er Jahren wird er Vater von zwei Kindern. Mitte der 1980er Jahre wird die A-Dorfer Fabrik privatisiert. Alle verstaatlichten Mitarbeiter\*innen werden in Frühpension geschickt, so auch Fritz Fellner. In seiner Pension ist er weiterhin musikalisch aktiv und lebt nach wie vor mit seiner Ehefrau zusammen.

### **6.2.2. Interpretation, Prozessesstruktur und Gesamtgestalt**

Bereits der Beginn der Eingangssequenz zeigt, dass Fritz Fellner sich als Teil eines Dorfes vorstellt, in dem er mit allen bekannt ist, und wie die Zeiten waren, in die er geboren wurde. Er zeichnet sich als Mensch der sich als Teil eines größeren Ganzen sieht. Hernach beschreibt er knapp seine Familie, wobei zuerst der Vater, dessen Beruf und die Heirat mit Herrn Fellners Mutter beschrieben wird. Die Mutter wird nur als „Frau“ (Z28, FF) des Vaters eingeführt. Bei ihr fokussiert Herr Fellner auf ihre Ausbildung und Musikalität. Hier zeichnet er die kleinste Einheit, zu der er sich zählt, nach: seine Herkunftsfamilie. Dieser Einheit werden Merkmale wie Berufe, Ausbildungen, Talente, Fähigkeiten, Hobbies und im Fall des Vaters auch politische Gesinnung, also Weltanschauung, zugeordnet. Es folgen Erzählungen in denen Herrn Fellners Leben eingebettet in ein großes Ganzes, in gesamtgesellschaftliche Dimensionen, dargestellt wird.

Sehr früh in der Analyse wird deutlich, dass Herr Fellner seine Geschichte in institutionellen Ablaufmustern aber auch biographischen Handlungsmustern schildert. Im Allgemeinen führt er sich selbst stets als handlungsfähig ein und das auch bei Erzählungen, in denen er es eigentlich kaum war. Etwa wenn er davon erzählt, dass die Familie aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage nach B-Dorf umzog: „... homa g’sogt: Aus! Des hod kan Sinn mehr in A-Dorf. Fohrma noch B-Dorf.“ (Z67, FF). Herr Fellner war bei diesem Umzug im Volksschulalter, es ist also nicht davon auszugehen, dass er in diese Entscheidung einbezogen wurde. In „fohrma“ also *fahren wir* kommt ein *Wir* vor. Es ist ihm wohl klar, dass er hier kein *Ich* einführen kann, denn dies wäre aufgrund seines Alters unglaublich. So wird es ein *Wir* der Familie, zu der er zugehörig ist und die scheinbar gemeinsam entschied. Es zeigt sich hier also sehr deutlich, dass Herr Fellner sich selbst sehr stark handlungsfähig zeichnet, auch in Momenten seines Lebens in denen er es wohl nicht gewesen ist. Ein biographisches Handlungsmuster folgt bei seiner Entscheidung, die Volksschule nach der ersten Klasse in Z-Stadt bei den Großeltern väterlicherseits zu besuchen. Diesen Umzug zeichnet er als freie Entscheidung ohne Zwang nach, bei der er lediglich die Erlaubnis seiner Eltern einholen musste. Die weiteren Jahre sind in der Erzählung stark von institutionellen Ablaufmustern geprägt. Herr Fellner begibt sich in Musikapellen und die Hitlerjugend, freiwillig und mit Freude.

In den Musikkapellen und der Hitlerjugend verhält er sich über weite Strecken entsprechend den institutionellen Vorgaben. Ab und zu kommt es auch zu positiven Verlaufskurven, etwa wenn ein Mann der A-Dorfer Werkskapelle auf ihn zukommt, um ihn für einen neu gegründeten Fanfarenzug anzuwerben. Herr Fellner formuliert durchwegs aktiv, spart das *Ich* nicht aus, ist stets handelnd. Wenn es nicht anders geht, beschreibt er in der Verlaufskurve, er weiß sie jedoch zu umgehen, wo immer er kann. Über weite Strecken schildert er seinen biographischen Ablauf als selbst initiiert und gesteuert, auch da wo es eigentlich kaum möglich ist. Meistens sind es institutionelle Ablaufmuster, die allerdings immer wieder von biographischen Handlungsschemata durchbrochen werden.

Bezogen auf die „Homologieannahme“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73) kann festgestellt werden, dass zwei für Herrn Fellners Lebensgeschichte zentrale Themen – Weltsicht und Musik – sehr früh eingeführt werden. Das sind zum einen Religion als Teil seiner Weltsicht und die politischen Rahmenbedingungen in A-Dorf und Österreich. Es zeigt sich sehr früh seine reflexive Haltung zur Welt, die ihn umgibt. Er positioniert sich selbst als wichtig und zentral, jedoch stets in Beziehung zu seiner Umwelt. Zum anderen wird seine Leidenschaft Musik sehr früh in der Erzählung, zuallererst bei der Beschreibung der Mutter, thematisiert.

Zur Struktur von Herrn Fellners Eingangserzählung ist noch anzumerken, dass es eine durchgängige Narration ist, die durch Rahmenschaltelemente wie „und so weida“ gekennzeichnet ist. Dies zeigt, dass es noch mehr zu erzählen gäbe, er sich aber dem Kondensierungszwang des

Erzählens unterwirft (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 188). Es wird klar: Herr Fellner ist bestimmt von dem, was ihn umgibt. Das allerdings nicht passiv erleidend, sondern aktiv gestaltend. Hier zeigt sich schon, dass er ein politischer Mensch ist. Auch im Nachfrageteil ist das Interview noch sehr narrativ. Interessant ist, dass er an einer Stelle jedoch in einen anderen Modus wechselt. Während seine Erzählung zu Beginn von gesellschaftspolitischen Dimensionen dominiert ist, etwa bis zu dem Zeitpunkt, an dem der Krieg endet und die Besatzungszeit beginnt, ändert sich dies später. Nach dem Krieg, Herr Fellner ist mittlerweile junger Erwachsener, stehen seine Karrieren im Zentrum und dabei seine Beziehungen zu den Menschen um ihn herum, mit denen er sich vergleicht, auf die er Einfluss ausübte oder die auf ihn einwirkten. Man hat einander weitergebracht und das in Erfolgsgeschichten.

Dass er der ist, der sein Leben und seine Erzählung strukturiert wird auch deutlich, wenn die Interviewsituation – wie es Felden (2021: 224) vorschlägt – genauer betrachtet wird. Herr Fellner erzählt knapp zwei Stunden ohne weitere Erzählaufforderung, er möchte auch keine Pause machen. In der Nachfragephase gibt es Fragen, die er wohl nicht beantworten möchte. Die einzige Pause ging von der Interviewerin aus und fand nach etwa drei Stunden statt. Ich hatte den Eindruck, dass sich kein Vertrauensverhältnis einstellte, obwohl Herr Fellner sehr viel von sich preisgab. Dennoch bezog er mich in das Interview insofern ein, dass er mich durchwegs adressierte. Dies zeigt sich durch „net?“ Rückfragen oder „musst du dir vorstellen“. Bereits nach dem Interview notierte ich, dass ich den Eindruck hatte, das Interview diene seiner Selbstdarstellung. Nach der von mir initiierten Pause entschied Herr Fellner, nicht mehr weitermachen zu wollen, sondern gleich zur Phase mit den erinnerungsunterstützenden Materialien weiterzugehen. Ich hatte keine Chance das Interview wie geplant abzuschließen, auch wollte er keinen zweiten Termin vereinbaren. Er behielt also nicht nur bezogen auf die Struktur im Interview, sondern auch in der Interviewsituation die Kontrolle. Diese Analyse der Interviewsituation soll nicht wertend aufgefasst werden, denn die Struktur soll ja gerade von der interviewten Person gefunden werden. Diese Ausführungen dienen dazu, das Interview besser zu verstehen. Klar ist, Herr Fellner brauchte mich nicht für seine Geschichte.

Herr Fellner tritt durchwegs als Souverän seiner Lebensgeschichte auf (vgl. Schlüter 2008: 213f.). Blicken wir nun auf die Analyse des Gesamtinterviews hat sich gezeigt, dass er bereits sehr früh eigenständig sichtbar wird. An späterer Stelle gibt er sogar an, er habe sich selbst erzogen. Durch seine Mitgliedschaft im Fanfarenzug und in der Hitlerjugend wird er bereits früh ein Stück weit aus dem Elternhaus herausgelöst und von anderen Sozialisationsinstanzen geprägt. Auch sein freiwilliger Umzug nach Z-Stadt zu den Großeltern zeigt dies. Zu Ende des Krieges ist er darüber hinaus weit von seinem Heimatdorf entfernt und muss sich in den Wirren des Kriegsendes zurück nach A-Dorf durchschlagen. Dort wird sein Vater wenige Zeit später erneut inhaftiert, was aus

Herrn Fellner „den Versorger“ macht. Er sieht sich sehr früh in der Rolle dessen, der Verantwortung für seine Familie übernehmen muss, da der Vater inhaftiert ist. Die Mutter spielt dabei keine Rolle. Auch die Geschwister werden erst sehr spät im Interview in der Nachfragephase kurz erwähnt. Als wir zu seinem heutigen Leben mit erwachsenen Kindern und Enkelkindern kommen, führt er stolz aus, dass „alle versorgt“ seien. Es zeigt sich, dass ihm bis heute wichtig ist, Ernährer und Versorger zu sein.

Obwohl er sich vielfach als kümmernd darstellt, sind die geschilderten Beziehungen über weite Strecken oberflächlich und eher distanziert. Erst auf Nachfrage erzählt Herr Fellner von seinen Geschwistern, kommt dann auch sofort auf deren beruflichen Werdegang und gibt keinen Einblick in die Beziehung zu ihnen. Auch die Mutter ist eine Randfigur, von der er auf Nachfrage angibt, sich nicht gut mit ihr verstanden zu haben. Obwohl der Vater politisch eine andere Gesinnung vertrat als er, achtete er diesen im Gegensatz zur Mutter sehr. Dies ist interessant, da er die Mutter als die gebildete Maturantin mit musikalischem Talent einführt, mit der er – der vieles in seinem Leben reflektierte und gerne musiziert – auf den ersten Blick weitaus mehr gemein hat als mit dem dogmatischen Vater. Es fällt durchwegs auf, dass Bezugspersonen eher Männer sind. Zu diesen baut er teilweise auch emotionale Bindungen auf, wie etwa zu einem im Krieg gefallenen Ziehonkel. Diesbezüglich besonders auffallend ist, dass Herr Fellner nach über zwei Stunden narrativer Phase seine Ehefrau kein einziges Mal erwähnt. Ich wusste jedoch, dass er verheiratet ist, da seine Frau in der Wohnung anwesend war, als wir das Interview führten. Erst auf Nachfrage erzählt er von seiner nicht sehr glücklichen Ehe, die jedoch zum Zeitpunkt des Interviews bereits 70 Jahre andauerte. Auch hier präsentiert er sich als „der Gute“ der sehr viel Rücksicht auf seine Frau nimmt. Auch in der Beziehung zu seinen Kindern hätte es nie Probleme gegeben. Wie an einigen anderen Stellen wird auch hier deutlich, dass Herr Fellner durchwegs eine Erfolgsgeschichte erzählt. Diese weist Brüche auf, wie etwa eine unglückliche Ehe, wird aber dann am Ende doch immer wieder als Erfolg umgedeutet.

Jedenfalls zeigt sich in der Erzählung, dass Herr Fellner sein Erwachsenenleben sehr stark mit Beruf und Musik zubrachte und seine Familie kaum Erwähnung fand. Er widmete, wie er erzählt, auch dem Fördern und Unterrichten von Nachwuchsmusiker\*innen viel Zeit. Darin wird auch deutlich, dass sein Leben kaum von Haus- und Familienarbeit geprägt war und er Zeit und Raum für Selbstverwirklichung außerhalb seiner Familie fand.

Bereits sehr früh im Interview zeigt sich, dass er seine Lebensgeschichte als Aneinanderreihung von Errungenschaften beschreibt, dies kann als Gesamtgestalt seiner Lebensgeschichte beschrieben werden. Er stellt sich als leistungsfähig dar, wird gemocht und als Talent im Schießen, Musizieren und Fußball spielen gefördert. Er schafft alles, mit ihm sind alle zufrieden. Es fällt auf, dass viele Geschichten als Rahmung dem Zweck zu dienen scheinen, sich

selbst gut darzustellen. Durchwegs präsentiert Herr Fellner seine Geschichten so, dass er sich profilieren kann. Er schildert vor allem Dinge, die er bewältigen konnte oder wo er mit Auszeichnungen oder Lob bestätigt wurde. Großes Thema in diesem Zusammenhang sind seine Karrieren. Vor allem seine „Musikkarriere“, die er auch als solche benennt, die er in Form eines Hobbies verfolgte. Auch hier zeigt sich, dass es ihm stets Freude bereitete von anderen geschätzt und bewundert zu werden.

*Die Gesamtgestalt* der lebensgeschichtlichen Erzählung kann bezogen auf den Standpunkt (vgl. Schütze 1984: 103) so beschrieben werden, dass Herr Fellner aufgrund seines hohen Alters – er ist zum Zeitpunkt des Interviews 92 Jahre alt – in erwartbarer Weise am Ende seines Lebens steht und darauf zurückblickt. Die Modalität (ebd.) änderte sich, wie oben bereits angeführt, in dem Sinn, dass er etwa ab Kriegsende die gesellschaftspolitische Dimension weniger stark ins Zentrum rückte als zu Beginn. Moral (ebd.) spielt in seiner Erzählung nur an wenigen Stellen eine Rolle. Selten stellt er sich bewertend auf eine Seite. Herr Fellner zeigt eher ein Gewissen, das sich in bestimmten Situationen ausbildete und Ungerechtigkeiten ausmachte, auf die er emotional und mit Folgen reagierte. Die Moral seiner Lebensgeschichte ist aber jedenfalls, dass er sie als Erfolgsgeschichte zu erzählen weiß. Auffallend ist, dass er viele Dinge, sehr schamlos erzählt, die heute eher tabuisiert sind, wie etwa seine Begeisterung für das NS-Regime. Eine These für den Grund könnte sein, dass Herr Fellner sich später reflexiv von dieser Überzeugung abwandte. Denn es muss festgehalten werden, dass er am Ende immer auf der „richtigen Seite“ steht, also jener die von einer Mehrheitsgesellschaft akzeptiert wird. Es handelt sich also durchwegs um Erzählungen, die sich in seine Erfolgsgeschichte einordnen lassen.

Als *dominante Prozessstrukturen* finden sich bei Herrn Fellner über weite Strecken institutionelle Ablaufmuster, die sein Leben bestimmen. Wo ihm die Anpassung an institutionelle Strukturen jedoch nicht passend erscheint, ist diese Prozessstruktur immer wieder von biographischen Handlungsmustern unterbrochen, die ihm leicht von der Hand zu gehen scheinen. Er verweigert sich institutionellen Vorgaben immer dann, wenn sie nicht seinen Wünschen oder Überzeugungen, die sich stets reflexiv verändern, entsprechen. Insofern ist die Gesamtgestalt seiner Erzählung durchaus in Einklang mit den dominanten Prozessstrukturen zu bringen. Das Thema Selbst- und Weltsicht zieht sich durch das ganze Interview und wird nun im Hinblick auf Bildungsmomente näher betrachtet.

### **6.2.3. Bildungsmomente**

Nach der Analyse des gesamten Interviews konnten mehrere Themen identifiziert werden, in denen vermeintliche Bildungsmomente bei Herrn Fellner deutlich wurden. In der Analyse möchte ich mich vor allem auf das Thema Weltsicht fokussieren, das in Religion und Politik zum Ausdruck

kommt. Bereits in der Eingangssequenz erzählt Herr Fellner die Geschichte, wie er zu seiner *Religionszugehörigkeit* kam. Er beginnt die Erzählung, wie für diese frühe Phase seines Interviews typisch, mit einer Rahmenerzählung darüber wie die Familie väterlicherseits vor etwa 150 Jahren in die Gegend um A-Dorf kam. Diese Erzählung beinhaltet auch die Zugehörigkeit zur evangelischen Religionsgemeinschaft dieser Familienseite. Die eigentliche Erzählung, die unter dem Titel „wie ich zu meiner Religionszugehörigkeit kam“ zusammengefasst werden kann, beginnt er interessanterweise in Bezug auf seine Kinder, die aus der Kirche ausgetreten sind. Hier zeigt sich ein Rückbezug auf die Herkunftsfamilie und ein Blick in deren Zukunft, die sich in den Kindern ausdrückt, die diesen Weg nicht mehr mitgehen. In diesem Rahmen und dabei in einem Dazwischen von Vergangenheit und Zukunft verortet sich Herr Fellner mit „nur i bin dabei“ (Z52, FF) und sofort schließt er an: „aus foigendem Grund“ (ebd.).

Er beschreibt, dass er in seiner Kindheit viel Zeit bei den Großeltern väterlicherseits verbrachte, die evangelisch waren. 1938 nach dem Anschluss an NS-Deutschland wäre Religion in der Schule kein Pflichtfach mehr gewesen. Herr Fellner, selbst sehr früh begeistert vom Nationalsozialismus, besucht den Religionsunterricht bereits „am nächstn Tog“ (Z54, FF) nicht mehr. Hier führt er gleich eine Begründung an: „weil ois Nationalsozialist, net?“ (Z54-55, FF). Er bezieht die Interviewerin ein, macht klar, dass er zu dieser Zeit bereits Nationalsozialist war und es dadurch naheliegend sei, dass er den Religionsunterricht in der Schule nicht mehr besuchte. Die Großmutter erfährt davon, als sie im Sterben liegt. Sie kommentiert dies so, dass Herr Fellner ohne Religion wie ein Baum im Wald aufwüchse, also ohne jegliche Erziehung oder Moral. Auf dem Totenbett nimmt sie ihm das Versprechen ab, dass er, wenn er schon nicht den Religionsunterricht besuche, ihr doch wenigstens versprechen solle, dass er nicht aus der evangelischen Gemeinde austrete. „Des hob i ihr versprochn und des hab i bis heit ... gehalten“ (Z58, FF). Wieder gibt er an, dass er der Einzige der Familie wäre, der noch dabei wäre und stellt klar, dass er keine Kirche besuche, aber eben evangelisch sei.

Diese Passage kann auf den ersten Blick als institutionelles Ablaufmuster beschrieben werden. Denn Herr Fellner wählte die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, also einen institutionalisierten Ablauf, wenn auch aufgrund eines Versprechens und aus Loyalität zur Großmutter. Genauer betrachtet zeigt sich hier jedoch ein biographisches Handlungsmuster, denn Herr Fellner handelt nicht nach den institutionellen Vorgaben dieser Religionsgemeinschaft. Viel eher verhält er sich „jenseits institutionalisierter Vorgaben bzw. Erwartungen“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73). Er ist nur noch Mitglied auf dem Papier, besucht allerdings keine Gottesdienste und – wie er später ausführt – hat auch eine andere Vorstellung von Gott, als es die evangelische Glaubensrichtung vorsieht.

Wenige Zeilen später kommt das Thema erneut zur Sprache als Herr Fellner davon erzählt, die zweite und dritte Klasse der Volksschule in Z-Stadt bei den Großeltern mütterlicherseits absolviert zu haben. Diese Großmutter war „extrem katholisch“ (Z78, FF) und er musste sie jeden Tag vor der Schule zur Messe in die Kirche begleiten. „Und do hob i an Hoss griagt, auf de Religion. Auf jede Religion.“ (Z80, FF). Sehen wir diese beiden Passagen mit den Großmüttern zusammen an, kann festgehalten werden, dass Herr Fellner in seiner Herkunftsfamilie zwei religiöse Weltansichten angeboten bekam. Sie wurden durch die evangelische Großmutter in A-Dorf einerseits und die katholische in Z-Stadt andererseits, repräsentiert. Während die evangelische mit der Sorge argumentierte, er würde wohl nicht gut aufwachsen so ganz ohne Religion, wurde er von der katholischen ohne Erklärung mit in die Messe geschleppt. Der einen Großmutter gab er ein Versprechen, die zweite bewirkte mit Zwang den Besuch von Gottesdiensten, was seine Abkehr von jeglicher Religion zur Folge hatte.

Im direkten Anschluss folgt eine Passage, in der Herr Fellner einleitet: „Und heid hobi ma denkt, wieso dass i eigentlich gegn jede Religion bin?“ (Z80-81, FF). Es zeigt sich hier ein Moment der Selbstreflexion, der in einem Prozess gefasst werden kann. Herr Fellner behält aufgrund von Loyalität mit der evangelischen Großmutter unreflektiert seine Religionszugehörigkeit auf dem Papier bei. Als ebenso unreflektierte Reaktion auf den Kirchenbesuch mit der katholischen Großmutter lehnt er jede Religiosität – im Sinn einer Weltansicht – ab. Später beginnt er jedoch zu hinterfragen, warum er eigentlich gegen jede Religion sei. Es folgt die Nachzeichnung eines Nachdenkens über ein Zitat eines Religionsführers, der den Ausspruch tätigte: „Wenn es keine Religion gäbe, dann gäbe es keine Kriege“ (Z83, FF). Woraufhin Herr Fellner sich denkt: „Recht hoda“ (Z84, FF). Nun expliziert er seinen Glauben. Hier verändert sich die Sprache weg von Dialekt in Hochdeutsch. Dies kann so gedeutet werden, dass Herr Fellner hier besonders eindrücklich und „sauber“ seine Gesinnung wiedergeben wollte: „Ich ... glaube an was und das ist die Natur und die Natur ist mein Gott“ (Z84-85, FF). Er expliziert hier also eine Gottesvorstellung in Form eines Pantheismus. Sofort wird sein Bezug zu seiner Umwelt wieder deutlich, wenn er angibt, dass er diese Einstellung mit dieser Aussage auch vor anderen zu verteidigen wüsste, und diese Menschen dann auch nicht widersprechen könnten, denn die Natur mache eben, was sie will.

Es zeigt sich, dass Herr Fellner wohl durch das Kennenlernen verschiedener Zugänge zu Religion, die sich beim ihm als loyale Übernahme einer Religionszugehörigkeit einerseits und der Ablehnung jeglicher Religiosität andererseits zeigt, seine Einstellung einer Reflexion unterzog. Nach wie vor möchte er das Versprechen, das er der evangelischen Großmutter gab, halten. Seine religiöse Orientierung selbst hat er jedoch einer Reflexion unterzogen, die er selbst gewählt hat, zu verteidigen und zu explizieren weiß. Der Auslöser für diese Reflexion war das gehörte Zitat des Religionsführers, der in diesem Zusammenhang als relevanter Anderer auftritt (vgl. Schütze 1984:

95). Herr Fellner fragte sich selbst, warum er eigentlich gegen jede Religion sei, es war ihm also zu diesem Zeitpunkt gar nicht mehr wirklich klar. Das gehörte Zitat löste einen Wandlungsprozess aus, der hier auch als Prozessstruktur festgestellt werden kann. Diese folgt zwar auf ein biographisches Handlungsmuster, die Abkehr von jeglicher Religion, jedoch verändern sich seine Wahrnehmungen dadurch und er findet seine religiöse Einstellung. Weiters ist er nicht zu bequem, sich selbst ein Gottesbild zu entwickeln, und leitet dieses reflexiv aus Naturbeobachtungen ab.

Es zeigt sich an dieser Stelle bereits, dass Herr Fellner sich seine Weltsicht in Form von Religion reflexiv erarbeitet hat. Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf mögliche Bildungsmomente stellt seine politische Orientierung in Form der *Abwendung vom Nationalsozialismus* und darüber hinaus das Finden einer eigenen *politischen Haltung* dar. Die politische Gesinnung des Vaters, der bereits vor der NS-Zeit, als die NSDAP im Austrofaschismus noch illegal war, Parteimitglied war und seine Gesinnung trotz Ausschluss aus der Partei kurz vor Kriegsende bis zu seinem Lebensende behielt, ist im Interview immer wieder Thema. Sehr früh führt Herr Fellner aus, dass er ab dem Anschluss an Nazi-Deutschland begeistertes Mitglied der Hitlerjugend war. Wenn auch die Freude am Musizieren im Fanfarenzug seine Aufmerksamkeit von der Hitlerjugend abzog, war er dennoch begeistert im Sport, dem in der Hitlerjugend ein besonderer Stellenwert zukam. Herr Fellner bezeichnet sich als guten Schützen und erzählt, dass er immer wieder Leistungsabzeichen bei Wettkämpfen gewann. Es folgen dann allerdings Passagen, in denen Herr Fellner seine Abwendung von dieser Gesinnung nachzeichnet.

Zuerst wird eine Passage vorgestellt, in der deutlich wird, wie Herr Fellner bezüglich der Hitlerjugend und seiner Gesinnung aufgestellt war, und wie seine Prioritäten diesbezüglich gelagert waren, um die nachfolgende Abwendung besser einordnen zu können. In einer Passage erzählt er von seinen „HJ-Führern“ (Z275, FF), die er „eigentlich hochweis loben musas“ (ebd.). Lob ist ein in Herrn Fellners Interview häufig vorkommender Zuspruch. Es ist ihm wichtig, auch er lobt andere. Hier zeigt sich auch, dass ihm die Menschen, mit denen er zu tun hatte, stets wichtig waren. Darüber hinaus beschreibt er in dieser Passage, dass er „Jugendzugführer“ (Z277, FF) hätte werden sollen, dies allerdings aus Zeitgründen ausschlug, da er im Fanfarenzug war. Es wird deutlich, dass es nicht darum ging, dass er an einer beginnenden Karriere in der Hitlerjugend kein Interesse gehabt hätte, sondern dass dieses Interesse dem noch wichtigeren – der Musik – nachrangig geordnet war. Es zeigt sich ein biographisches Handlungsmuster. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass die Institution Hitlerjugend in den damaligen politischen Verhältnissen weitaus wichtiger war als die Zugehörigkeit zu einer Musikkapelle. Es wäre also naheliegend – im Sinne eines institutionellen Ablaufmusters – dort eine Karriere zu verfolgen. Herr Fellner wollte aber lieber Musik machen, worin sich deutlich zeigt, dass er sich stets als Souverän seiner Lebensgeschichte darstellt und sein „Ding durchzog“ wann immer es ihm möglich war.

In der Passage, in der seine Gesinnung deutlich wird, erzählt er auch, dass ihn die „dosierten Nachrichten“ (Z270, FF) im Radio wenig interessierten, er aber gerne die Sondermeldungen hörte, in denen Schiffsversenkungen durch die Nationalsozialisten thematisiert wurden und er die benannten Orte im Atlas nachschlug. Es zeigt sich hier, wie sehr Herr Fellner von der – ihn auf bewusster Ebene nicht interessierenden – NS-Propaganda beeinflusst war, da er sich sehr für den Verlauf des Krieges zu interessieren schien.

Nachfolgend werden nun zentrale Passagen zur Abkehr zum NS-Regime dargestellt. Die erste ist eine sehr lange Sequenz, in der Herr Fellner sehr ausführlich von seiner Zeit beim RAD kurz vor Kriegsende 1945 erzählt. Er war zu diesem Zeitpunkt knapp 16 Jahre alt. Er leitet die Erzählung mit den Worten „do bini aug‘fressn gwesn“ (Z161, FF) ein. Er macht also schon zu Beginn deutlich, welchem Zweck die folgende Geschichte dient. Es folgt eine Erzählung von einer Begebenheit, als eine Gruppe RAD-Jungen sich im Rahmen von Geländespielen tarnen soll. Es ist Ende Februar und der Boden ist gefroren. Der Befehl des Vorgesetzten lautet: „Tarnen! Tarnen!“ (Z164, FF). Diesen gibt Herr Fellner im Interview in lauter Sprache wieder. Herr Fellner weist den Vorgesetzten darauf hin, dass die Erde, die im Rahmen des Tarnens auf die Haut gestrichen werden sollte, gefroren sei und Tarnung auf diese Weise nicht möglich wäre. Daraufhin kontert sein Vorgesetzter, die Jungen sollen auf die Erde urinieren, um sie zu erwärmen. Wer keinen Harn lassen kann, muss sich die Urinerde eines Kameraden auf die Haut schmieren. Herr Fellner schließt die Erzählung mit „do bin i s’erste Moi aug‘fressn g’wesn vo de ... Soidotn“ und bewertet: „So bled“ (Z167-168, FF). Interessant ist, dass er zwei Mal das Dialektwort „aug‘fressn“ verwendet, dass eine Verstimmung aber auch stärkere Verärgerung beschreiben kann. Die Passage zeigt, dass Herr Fellner Befehle grundsätzlich auch hinterfragt hat, wenn sie ihm nicht sinnvoll erschienen. Dies nützt ihm allerdings in dieser Situation nichts, denn „[wir] homs mocha miassn“ (Z165-166, FF). Sein Versuch, sich mit vernünftigen Überlegungen einzubringen scheitert. Er muss sich unterordnen.

In der Passage zu den Geländespielen wird in Ansätzen ein institutionelles Ablaufmuster deutlich, das durch ein biographisches Handlungsmuster unterbrochen werden möchte. Es folgen Hinweise auf eine Verlaufskurve, da Herr Fellner in einen Ablauf hineingerät, bei dem äußere Bedingungen übermächtig werden und über ihn bestimmen. Er hat keine Kontrolle mehr über die Situation (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73). Seine Reaktion ist eine starke Verärgerung auf „de Soidotn“ (Z167, FF). Er wird hier zwar zum Opfer der Umstände, stellt dies jedoch sofort in Abrede, in dem er seine Verärgerung als Rahmung heranzieht und diese ins Zentrum rückt. Auch hier ist er Souverän seiner Geschichte und bleibt handlungsfähig. Denn über seine Gefühlswelt kann die äußere Welt nicht bestimmen, die Verärgerung lässt er sich nicht nehmen, er passt sich, zumindest gedanklich, nicht den Anforderungen der Institution an. Es ist

also ein biographisches Handlungsmuster zu identifizieren (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73).

Es folgt ein Rahmenschaltelement „und s'zweite wor“ (Z168, FF), womit er die folgende Geschichte ebenfalls unter das Thema Verärgerung einordnet. Es wirken die Detaillierungszwänge, indem er schildert, dass er gut im Schießen war und deshalb im RAD-Lager zur Wache überstellt wurde. Dort hatte er mit einigen anderen Jungen Fahnenflüchtige, die in der Umgebung rund um die Endphase des Krieges aufgegriffen wurden, zu bewachen. Er betont hier, sie wären ja noch keine Männer gewesen, setzt hier also das jugendliche Alter relevant. An dieser Stelle macht er noch einmal deutlich, dass er ein guter Hitlerjunge war. Die Rahmenerzählung vermittelt auch, dass die Gegend um R-Dorf eine landwirtschaftlich geprägte war, die Versorgungslage also gut gewesen ist.

Es folgt eine Erzählung, in der er einen „Käfig“ mit mehreren Fahnenflüchtigen, also Deserteuren, zur Bewachung bekam. Täglich bekommen Herr Fellner und seine RAD-Kollegen eine Kanne Kaffee. Ihm fällt auf, dass die inhaftierten Deserteure nichts bekommen und er fragt seinen Vorgesetzten, ob er ihnen vom übrig gebliebenen Kaffee etwas geben dürfe. Die Reaktion des Vorgesetzten wird von Herrn Fellner in der Interviewsituation wieder laut, hochdeutsch und in direkter Rede wiedergegeben: Das komme nicht in Frage, noch mehr: er solle den Kaffee aufspritzen oder wegleeren und das vor den Augen der hungernden Gefangenen. Es folgt eine Bewertung von Herrn Fellner aus der Gegenwart: „Des is a Sadist bis dort hinaus“ (Z178, FF). Die laut wiedergegebenen Aussagen der Vorgesetzten können in den Erzählungen auch als Symbol ihrer Übermacht gedeutet werden.

Nun erzählt Herr Fellner wie die Situation mit der Versorgung der Deserteure weiter ablief: „Najo i hob amoi aug'spritzt und donn hob i ma a (...) Konservendos'n ... aug'füllt mit Kaffee und hobs erna einigem, net?“ (Z178-180, FF). Es zeigt sich, dass Herr Fellner also zuerst versuchte, innerhalb der institutionellen Regeln nach seinem Gewissen zu agieren, indem er eine Erlaubnis erbat. Wie auch schon in der Passage der Tarnung appellierte er an die Vernunft seiner Vorgesetzten, die er – wie wir eingangs bei der Beschreibung von Herrn Fellners nationalsozialistischer Gesinnung bereits gesehen haben – häufig schätzte. Wie auch in der Tarnungs-Passage stieß er dabei jedoch auf taube Ohren und wurde harsch zurückgewiesen. Es folgt erneut eine Verärgerung und Bewertung des Vorgesetzten als Sadist. Es ist also sehr konsistent, dass Herr Fellner auch diesen Abschnitt unter das Thema „aug'fressn“ subsumiert. Sehr kurz gibt er an, er habe sich zuerst an diese Vorgabe gehalten – den Kaffee aufgespritzt – dann allerdings entgegen dem Befehl gehandelt und den Häftlingen Kaffee gegeben. Diese Handlung kommt für Herrn Fellner wohl einigermaßen überraschend, noch kurz zuvor hatte er sich ja am institutionellen Ablaufmuster orientiert und die Vorgaben des Vorgesetzten erfüllt. Nun aber

bekam die Möglichkeit, sich abweichend zu verhalten zunehmend Raum (vgl. Schütze 1984: 94) und Herr Fellner entschied sich spontan um, woran ebenfalls ein biographisches Handlungsmuster festzumachen ist, wenn sich auch Hinweise auf einen Wandlungsprozess finden lassen.

Direkt im Anschluss folgt das Rahmenschaltelement: „Und daun in da Fria“. Es wird eine weitere Geschichte erzählt. Noch ist unklar, ob sich diese erneut auf das Thema „aug’fressn“ bezieht. Jedenfalls werden eine starke zeitliche Nähe und Dichtheit durch den Hinweis hergestellt, es wäre wohl am nächsten Morgen gewesen. Wieder zeigt sich in der Erzählung der Detaillierungszwang und Herr Fellner führt Rahmenbedingungen ein. Er erzählt von einem RAD-Kollegen, der stark von Heimweh geplagt war und viel weinte, schon vor der Verurteilung verschwand und nicht mehr gesehen war. Am besagtem Morgen erhielt Herr Fellner dann die Nachricht, dass in einem Nachbarort ein RAD-Junge aufgegriffen wurde, der zuletzt bei ihnen einquartiert war. Herr Fellner macht an dieser Stelle schon klar, dass es sich um diesen verschwundenen Jungen gehandelt hat, obwohl ihm das damals wohl noch nicht klar sein konnte.

Gemeinsam mit einem Kollegen fährt er in den Nachbarort, um den aufgegriffenen Jungen zu holen. Ein Eisenbahnangestellter erklärt, er habe den Jungen seit „zwa, drei Tog“ (Z188, FF) in der Toilette eingeschlossen. Nun wird diese in Anwesenheit von Herrn Fellner aufgesperrt und zum Vorschein kommt besagter Junge, der sich in der Toilette erhängt hatte. Herr Fellner lässt erkennen, dass dies wohl sehr starke Gefühle in ihm ausgelöst hat, benennt das aber nicht explizit, sondern beschreibt seine Reaktion: „Am liabstn häd i den Eisenbohner daschossn, wei der hod si üwahaupt ned kümmert. Der hod den eig’sperrt und is weg.“ (Z190-191, FF). Es zeigt sich ein impulsiver Gefühlsausbruch, der angesichts des Gesehenen nur allzu verständlich ist. Es ist davon auszugehen, dass Herr Fellner in diesem Augenblick starke Wut und Rachegelüste empfand, denn er äußert den Wunsch zurückzuschlagen und den seiner Meinung nach verantwortlichen Eisenbahnangestellten zu erschießen. Er erklärt diesen Impuls damit, dass sich dieser nicht gekümmert habe. Hier zeigt sich wieder Herrn Fellners Positionierung als Versorger, die sich in seinem Leben stark durchzieht. Es ist ihm wichtig, sich um andere zu kümmern.

Mit einem „und“ kommt er zum Abschluss der Geschichte. „Do wor i aug’fressn vo den gonzen System, do hobi ma denkt: Nie wieda a Nazi! Nie wieda a Nazi, des hob i, des is durchgonga“ (Z191-192, FF). Dieses Erlebnis ging ihm wohl – verständlicherweise – sehr nahe. Es hebt sich von den anderen Erlebnissen, bei denen er nur „aug’fressn“ war, jedoch noch nicht ab. Denn zuerst ist er auch „aug’fressn“ und möchte den Eisenbahnangestellten erschießen. Wie auch zuvor sind einzelne Personen das Problem: Der Soldat, der die Jungen dazu zwang in die gefrorene Erde zu urinieren, der Vorgesetzte, der sadistisch dazu aufforderte, Gefangenen nichts zu trinken zu geben und nun ein Eisenbahnangestellter, der einen Jungen einsperrte und sich nicht kümmerte.

Doch dieses letzte Erlebnis, in dem sich ein junger Mensch umbrachte, war in seiner Intensität so stark, dass es mehr bewirkte. Es zeigt sich nun ein biographischer Wandlungsprozess. Jetzt ist Herr Fellner nicht mehr auf Einzelpersonen „aug’fressn“, sondern auf „des gonze System“. Er bringt die einzelnen Verhaltensweisen nun nicht mehr nur mit persönlichen Schwächen der einzelnen Handelnden in Verbindung, sondern erkennt, dass diese Teil eines größeren Ganzen sind, eines Modus, der von einem Regime getragen und forciert wird. Aus dieser Erkenntnis folgert er: „Nie wieda a Nazi!“ (Z192, FF). Diese Aussage wiederholt er, um sie zu verstärken. Ihm wird klar, es ist das ganze System, mit dem er sich nicht mehr identifizieren kann, und das bedeutet auch, dass er nun kein Nationalsozialist mehr sein kann. Es kommt zu einer Veränderung seiner Gesinnung. Er gibt an, dass kurze Zeit später Mai und damit das Kriegsende gewesen wäre und seine Erkenntnis wohl just zum rechten Moment kam.

Der Abschnitt seines Gesinnungswandels kann als biographischer Wandlungsprozess beschrieben werden, da er für Herrn Fellner in diesem Moment überraschend und unerwartet eintrat (vgl. Schütze 1984: 92f.). Es gab zwar schon Hinweise auf eine Veränderung durch die Verärgerung über Einzelne, aber in diesem Moment war diese Intensität wohl auch für ihn selbst überraschend. Der Junge, der sich in der Toilettenkabine erhängte, kann in diesem Fall als relevanter Anderer gesehen werden (ebd.: 95). Weniger hat er Herrn Fellner andere Sichtweisen aufgezeigt, als er ihm unmissverständlich klar machte, wozu das System Menschen treibt, nämlich in den Freitod. Dieser stand dem jungen Menschen offensichtlich näher, als von den RAD-Männern gefasst und zurück ins Lager gebracht zu werden. Das Leid dieses Jungen zeigte Herrn Fellner eine Seite dieses Regimes, die sich ihm in so offensichtlicher Weise bisher noch nicht offenbart hatte.

In gewisser Weise schließt dieser Abschnitt des Wandlungsprozesses an eine Verlaufskurve an, denn im Rahmen des Reichsarbeitsdienstes war Herr Fellner über weite Strecken äußeren Einflüssen ausgesetzt, in die er sich zwar immer wieder einbringen wollte, aber an den Strukturen und Vorgesetzten scheiterte. Dennoch stellt er sich immer als aktiv handelnd dar, fall doch etwas passiv war, dann im Verbund mit anderen, etwa in der Tarnungs-Passage im „[wir] homs mocha miassn“ (Z165-166, FF). Er merkt an dieser Stelle, dass er kein Nazi mehr sein möchte und innerlich auch nicht sein muss. In einer anderen Passage nimmt er noch einmal Bezug zu dieser Begebenheit und ergänzt, dass der Wille der Einzelnen für dieses Regime keine Bedeutung hatte. Das wird auch häufig deutlich, denn wie wir gesehen haben, versuchte Herr Fellner immer wieder zu intervenieren und wurde mit seinen Anliegen abgewiesen. Seine Sichtweise hatte keine Bedeutung, er wurde nicht gehört.

Die Erzählung und Argumentation zu den Erlebnissen im RAD-Lager sind sehr eindrücklich, was darin jedoch über weite Strecken ausgespart wird, ist das Innenleben Herrn

Fellners, das nun zur Darstellung kommt. Diese Sequenz kommt chronologisch im Interview längere Zeit nach der soeben dargestellten. Sie war Teil der Nachfragephase und folgte auf die Frage und Beantwortung, weshalb Herr Fellner seinen Lehrberuf ergriff. Im Anschluss an die Erzählung, dass er im Rahmen seiner Lehrzeit die Berufsschule besuchte, gelangt er zu folgender Erzählung. Er beginnt mit „des wor a wos, wos mi ah eigentlich denkend ... gemacht hat“ (Z291-292, FF). Er leitet die nachfolgende Geschichte also als etwas ein, dass ihn zum Nachdenken brachte, das „ah“ und das „nu“ weist darauf hin, dass er klarstellt, dass es auch andere Dinge gab, die ihn zum Nachdenken brachten. Betrachten wir die Geschichte, die nun folgt, ist davon auszugehen, dass er die soeben analysierten Passagen im RAD-Lager meint. Zeitlich ist diese Geschichte allerdings vor den Begebenheiten im Lager angesiedelt. Herr Fellner gibt an, es wäre 1944 gewesen.

In der nun folgenden Passage erzählt er davon, dass er einen Arbeitskollegen in der Berufsschule hatte, dessen Vater aufgrund von Desertion von der SS gehängt wurde. Eines Tages gab es, als Herr Fellner gerade in der Berufsschule war, einen Fliegeralarm und Herr Fellner und besagter Kollege liefen in den Wald, um sich zu verstecken. Szenisch schildert er, wie der Kollege neben ihm saß und vom Gewinnen des Krieges fantasierte, das durch eine – von der NS-Propaganda verbreitete – Wunderwaffe erreicht werden sollte. Als Leserin des Transkripts würde man davon ausgehen, dass nun eine Aussage von Herrn Fellner kommt, die darlegt, dass ihn das zum Nachdenken brachte, so wie er es zu Beginn der Passage ankündigt. Doch es geschah etwas auf einer anderen Ebene: „Do is ma irgendwos, is ma do z’brochn“ (Z298-299). Dieser Satz muss genau angesehen werden. Er sagt nicht, da ist etwas *in mir* zerbrochen. Es ist ihm etwas zerbrochen, wie ein Gegenstand, der hinunterfällt und zerbricht, kaputt ist, zumindest etwas eher Äußerliches. Es könnte sich hier um seinen Glauben an das NS-Regime bzw. die NS-Ideologie handeln. Durch das Veräußern könnte auch eine gewisse sprachliche Distanzierung deutlich werden, die aus dem Heute vorgenommen wird. Blicken wir auf den Anfang dieser Sequenz. Herr Fellner kündigt die Passage als etwas an, das ihn zum Denken brachte. Hier wird deutlich, dass das Denken nachrangig und die Emotion zentraler ist. Durch die Aussagen des Jungen, dessen Vater vom Regime ermordet wurde, weil er nicht mehr kämpfen wollte, wurde etwas in Herrn Fellner ausgelöst, etwas zerbrach.

Weiter im Text kommt er aber wieder zurück zur Ratio. Er fragt sich, wie dieser Junge so reden könne, obwohl er doch sehe, was im KZ passiere und dass sein Vater aufgehängt wurde. Noch einmal zitiert er den Jungen mit: „Und wir g’winnan den Kriag! Vor lauta Freid: Wir g’winnan den Kriag!“ (Z300, FF). Er zählt weitere Dinge auf, wie abgeschossene Flugzeuge, um deutlich zu machen, dass man bei allem, was man da sah, doch nicht mehr auf den Sieg hoffen konnte. Diese Beobachtungen, die ja wohl auch er selbst machte, waren es aber nicht, die in Herrn Fellner etwas zerbrechen ließen. Es war ein verblendeter Kollege, dessen Vater von einem Regime ermordet

worden war und der selbst durch diesen Verlust von dieser Irreführung keinen Abstand nehmen konnte. Herr Fellner ist und war wohl auch damals völlig unverständlich, warum all diese Dinge nicht auch im begeisterten Kollegen etwas zerbrechen ließen.

In diesem Interviewausschnitt von den Erlebnissen beim Fliegeralarm, wird neben dem Innenleben von Herrn Fellner, das im Interview insgesamt sehr wenig Platz findet, auch deutlich, welche enorme Anziehung die NS-Propaganda auf junge Menschen ausübte. Interessant ist, dass dieses Zerbrochene im Jahr 1944 wohl keine allzu nachhaltige Wirkung auf Herrn Fellner hatte, da er erst durch die Begebenheiten im RAD-Lager von seiner ideologischen Überzeugung abkam. Hier zeigt sich eine für Herrn Fellners Erzählung sehr untypische Prozessstruktur: die Verlaufskurve. Das Wirksamwerden dieser Prozessstruktur tritt für Herrn Fellner völlig überraschend auf und überwältigt ihn auf Ebene seiner Gefühle (vgl. Schütze 1984: 92f.). Er formuliert passiv, dass ihm etwas zerbrach, was allerdings auch als aktiv gelesen werden könnte, denn wer etwas zerbricht, ist daran häufig auch selbst als Handelnde\*r beteiligt.

Nach seiner Abkehr von der NS-Ideologie galt es für den politischen Menschen sich eine neue Gesinnung zu suchen. Diese Suche nach einer *politischen Haltung* ist als eigener, auf die Abkehr von der NS-Ideologie folgender, Bildungsmoment zu fassen. Herr Fellner fand in seinem Umfeld – nicht nur bezogen auf Religion – von Kindesbeinen an verschiedene weltanschauliche Einstellungen. Im narrativen Teil des Interviews erzählt er von seiner Erziehung. „I bin net ... sozialistisch erzog’n word’n, ah ned nazistisch. Gor nix, do hob i nix g’spirt“ (Z202, FF). Das „gor nix“ weist darauf hin, dass Herr Fellner sich in politischer Hinsicht als gar nicht erzogen wahrnimmt. Dies kommt auch an einer anderen, bereits erwähnten Stelle vor, wo er davon spricht sich selbst erzogen zu haben. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass dieser Blick verabsäumt, dass Erziehung einerseits nicht nur in der Familie stattfindet und andererseits nicht nur direkte, intentionale Handlungen einschließt. Inwiefern der nationalsozialistisch eingestellte Vater auf seinen Sohn einwirkte, kann nicht gesagt werden, geht man aber davon aus, dass auch das Vorleben als Erziehung gefasst werden muss, wirkte dies jedenfalls auf Herrn Fellner (vgl. Mollenhauer, zit. n. Kuhlmann 2013: 220). Klar ist auch, dass die Institution der Hitlerjugend auf Herrn Fellner starken erzieherischen Einfluss ausübte. Der Zweck dieser, das konstruierte „arische Volk“ umspannenden, Jugendorganisation war es, Soldaten und Kämpfer für den NS-Staat auszubilden. Dort wurde Herr Fellner, wie sich in der vorangegangenen Analyse bereits zeigte, durch „Dressur zu Anpassung manipuliert“ (vgl. Mollenhauer, zit. n. Kuhlmann 2013: 219). Diese Form der Einwirkung, sei es Erziehung oder Sozialisation, spürte Herr Fellner laut eigener Aussage nicht.

In der Erzählung folgt ein Rahmenschaltelement „owa“ das zeigt, dass es wohl doch etwas gab, das auf ihn Einfluss ausübte. Er erzählt nun die Rahmenhandlung des Jahres 1949, in der ein

„Streikgefüge do in Österreich“ (Z203, FF) geherrscht habe und die KPÖ einen Generalstreik hätte ausrufen wollen, die Sozialisten hätten dies verhindert und „do bin i eigentlich denkad worn“ (Z206, FF). Es findet sich also auch hier eine Passage in der Herr Fellner zum Denken angeregt wurde, uns also an einem Prozess der Bewusstwerdung teilhaben lässt. Durch ein Ereignis wurde er angestoßen zu reflektieren. Es kam in der Fabrik ein Kollege – ein relevanter Anderer (vgl. Schütze 1984: 95) – auf ihn zu, der ihn für die SPÖ begeistern wollte und er trat der Partei bei. Das „owa“ zeigte schon, dass diese Geschichte den Zweck hatte, zu zeigen, dass er zwar seiner Wahrnehmung nach auf keine bestimmte Art erzogen wurde, aber es diesbezüglich durchaus Einfluss bzw. politische Sozialisierung, in diesem Fall durch einen Kollegen in der Fabrik, gab.

Neben den nationalsozialistischen Einflüssen zeigt sich, dass es in Herrn Fellners Leben immer schon ein Nebeneinander politischer Einstellungen und Überzeugungen gab, wenn auch die nationalsozialistische Ideologie als weitaus gewichtiger zu bewerten ist. Er berichtet etwa von einem Onkel, der in Spanien gegen das Franco-Regime kämpfte und Sozialist gewesen sei. Interessant auf Herrn Fellners Herkunftsfamilie bezogen ist auch, dass er die Mutter – die er allerdings nicht sonderlich schätzte, wie er anführt – grundsätzlich als die Intelligenterere, Wissendere darstellt. Der Vater hingegen hätte es sich mit der Politik vertan, indem er nie von seiner nationalsozialistischen Gesinnung abgerückt sei und sich dadurch auch die Möglichkeit vereitelte, wieder ein Friseurgeschäft zu eröffnen. Denn die A-Dorfer Bevölkerung hätte sein Geschäft aus diesem Grund nicht besucht. Es wird deutlich, dass der Vater seiner Überzeugung auch nach dem Fall der NS-Diktatur treu blieb, Herr Fellner stellt dies als unglückliche Entscheidung dar, die sich wirtschaftlich schädigend auf das Leben des Vaters auswirkte.

Nun kommt Herr Fellner von der Erzählung, dass der Vater ja auch nach dem Krieg noch einmal im Nachbarort inhaftiert wurde, dazu, dass dieser auch vor der NS-Herrschaft während der austrofaschistischen Diktatur inhaftiert worden war und das gemeinsam mit anderen Regimegegnern wie Kommunist\*innen und Sozialist\*innen. Herr Fellner expliziert, dass die Kommunist\*innen „prophezeit“ (Z240, FF) hätten wohin der NS führen würde. Er kommt zu Karl Marx und führt dann als Rahmenhandlung aus, dass er in seinem Leben drei Bücher mehrmals gelesen habe, führt allerdings nur zwei davon an. Das eine sei die Bibel, die habe er häufig geschenkt bekommen, auch hier kommt wieder das Thema der Religion und Weltsicht auf. Das zweite war „Das Kapital“ von Karl Marx, ein weiteres Buch, dass das Thema Weltsicht zum Thema hat, wenn auch aus einem völlig anderen Blickwinkel. Er führt an, dass dieses Buch in der Bibliothek der Fabrik zur Ausleihe stand und erklärt weiter „Do stimmt vü. I hob hoid, drum bin i Sozialist blie’m, weil vü übereinstimmt wos Sozialismus hast“ (Z246-247, FF). Es folgen weitere Erklärungen zum Inhalt des Buches. Herr Fellner erzählt, wie er zwar zuerst politisch beeinflusst von einem Ereignis

und einem Kollegen der Partei SPÖ beitrug, sich später allerdings intensiv mit der Thematik auseinandersetzte und diese Überzeugung auch vertreten konnte.

Sehen wir nun noch einmal in die Passage in der Herr Fellner über das Verhältnis zu seinen Eltern spricht. Dort gibt er an, vor dem Vater mehr Achtung gehabt zu haben, da er mit diesem fast immer einer Meinung gewesen sei. Dies ist interessant, da er ja angibt der Vater habe seine nationalsozialistische Einstellung Zeit seines Lebens nicht abgelegt, ganz im Gegensatz zu Herrn Fellner. Die Beziehung zur Mutter wäre weniger gut gewesen. Als Gründe führt er an, dass die Mutter den Haushalt häufig nicht nach Herrn Fellers Vorstellungen führte. Der Vater hingegen sorgte für Ordnung, sofern er da war. Hier findet sich noch einmal ein Hinweis darauf, dass Herr Fellner selbst diese Funktion übernahm, als der Vater nach dem Krieg inhaftiert wurde. In dieser Zeit wurde er der Versorger, der sich um die Familie kümmerte. Es zeigt sich hier also, dass die Rolle des Vaters für Herrn Fellner stärkere Vorbildfunktion hatte und er sich damit identifizieren konnte.

Auf die Frage, ob er mit dem Vater über seine politische Einstellung gesprochen hätte, erzählt Herr Fellner: „Nochher, nochher i hob erm gsogt ... wie i ... fia de Sozialisten unterschriebn hob, warum dass i's bin und dassa jo ned glaubt i bin a Nazi. I wor seit'n 45er Jahr kana mehr, hobi g'sogt, weil wos i g'seng“ (Z327-329, FF). Mitten im Satz bricht er ab. Das „nachher“ zeigt, dass er nach der NS-Zeit mit dem Vater darüber gesprochen hatte. Für die Sozialisten unterschrieben zu haben ist sprachlich etwas distanziert, und weist auf den Prozess des Parteibeitritts hin, hernach spricht er aber davon, „warum dass i's bin“, was auf den zuvor analysierten Prozess der intensiven Auseinandersetzung – auch mit Literatur – hinweist. Er ist Sozialist und kann auch erklären warum. Es folgt „dassa jo ned glaubt, i bin a Nazi“ (Z328, FF). Es zeigt sich hier also, dass es Herrn Fellner sehr wichtig ist, dass der Vater auch Bescheid weiß, wofür er steht und er vom Vater auch so gesehen werden möchte. Es folgt eine Erklärung mit „weil wos i g'seng hob“ (Z329, FF).

Dann bricht er ab, er schwenkt nun um und erzählt eine andere Geschichte. Die hier Beschriebene muss sich rund um das Jahr 1949 abgespielt haben, da er einleitend erzählt, dass er es dem Vater erzählt habe, als er für die Sozialisten unterschrieben habe. Aus der Chronologie des Lebensablaufs geht hervor, dass Herrn Fellers Vater 1968 verstarb, also knapp zwanzig Jahre später. Dennoch erzählt Herr Fellner im Anschluss an diesen abgebrochenen Satz vom Tod des Vaters. Nachdem er dessen Sterbesituation erzählt hatte, frage ich ihn erneut, was der Vater denn eigentlich dazu gesagt hatte, als er seine politische Einstellung explizierte. Er antwortet, dass dieser meinte, Herr Fellner würde schon wissen, was er tue. Danach folgt sofort wieder, dass der Vater am Ende seines Lebens nicht mehr sprechen konnte. Es ist unklar, ob Herr Fellner dem Vater tatsächlich schon rund um 1949 von seiner politischen Gesinnung erzählt hat oder erst an dessen

Totenbett. Dennoch ist die Vermischung dieser beiden Begebenheiten interessant. Wie wir gesehen haben, ist Herr Fellner in seiner Erzählung sehr strukturiert, stets baut er mit Rahmenhandlungen und teilweise auch Themen und Zwecken seine Geschichten auf. Hier wird es auf einmal sehr brüchig und zwei Geschichten fließen ineinander. Die politisch doch sehr konträre Gesinnung Herrn Fellners zu den Überzeugungen des Vaters scheint in seiner Erfahrungsaufschichtung eine starke Verbindung zu dessen Tod aufzuweisen.

Dies Verbindung der politischen Einstellung mit dem Tod des Vaters kann so gedeutet werden, dass die sozialistische Einstellung des Sohnes für den Vater keineswegs eine Lappalie darstellte. Das würde auch nicht verwundern, denn ein Mann, der seine nationalsozialistische Gesinnung auch nach dem Ende des Dritten Reiches nicht ablegte – auch nicht äußerlich – und damit sogar in Kauf nahm, seinen Beruf Friseur mit eigenem Geschäft zugunsten eines Hilfsarbeiterjobs in der Fabrik nicht mehr ausführen zu können, wird wohl kaum davon kalt gelassen, wenn der eigene Sohn angibt, sich politisch in eine andere Richtung zu orientieren.

So lässt sich etwas rekonstruieren, das nur hinter dem Rücken von Herrn Fellner vor sich ging, sich allerdings in der sprachlichen Struktur seiner Erzählung zeigt. Es ist unklar wie groß der Einfluss des Vaters auf Herrn Fellners politische Gesinnung war, war Herr Fellner doch sehr stark in anderen institutionellen Abläufen wie der Hitlerjugend oder der Musikkapelle eingebunden. Durch die Zeit in der Hitlerjugend und auch das Kriegsende, wo er auf eigenen Füßen stehen musste – sowohl im RAD-Lager, als auch später bei der Rückkehr nachhause und der Versorgung der Familie während der Haft des Vaters – musste Herr Fellner wohl sehr rasch erwachsen werden. Damit kann auch eine Emanzipation vom Vater einhergegangen sein, wodurch die Abwendung von dessen Gesinnung für ihn leichter war. Denn dieser war zu dieser Zeit gar nicht so präsent in seinem Alltag.

Wie bei Religion wendet Herr Fellner sich auch bei der politischen Haltung zuerst von angebotenen Möglichkeiten ab und findet im Anschluss an diese Verweigerung durch Reflexion einen eigenen Weg. Eine Prozessesstruktur ist hier nicht zu identifizieren, da sich die Analyse des Bildungsmoments aus mehreren, kleineren Passagen zusammensetzt.

#### **6.2.4. Zusammenschau der Bildungsmomente**

Wie bereits festgestellt, wuchs Herr Fellner in einer Umgebung auf, in der es alltäglich und sichtbar war, dass es verschiedene Deutungen von Welt gibt. Sei es Religion, die im Ort – eher untypisch für Österreich – in zwei christlichen Kirchen institutionalisiert war oder in politischen Einstellungen, die sich durch die Struktur von bäuerlichem und bürgerlichem, also konservativ, christlichem auf der einen, und Arbeiter\*innen mit sozialistischem Weltbild auf der anderen Seite zeigte. Weiters gab es auch das völkisch faschistische Weltbild.

Diese Verschiedenheit fand sich auch in Herrn Fellners Familie, symbolisiert durch die evangelische und die katholische Großmutter auf der einen und den nationalsozialistischen Vater und einen sozialistischen Onkel auf der anderen Seite. Herr Fellner bekam also sehr früh mit, dass verschiedene Zugänge zu Welt möglich sind. Dennoch wuchs er in einer Zeit der Diktaturen auf. Auch die erste – austrofaschistische – verfolgte politische Gegner\*innen, zu denen auch sein nationalsozialistischer Vater gehörte. Die zweite war die nationalsozialistische, die propagandistisch großen Einfluss hatte, für die er sich gleich zu Beginn mit voller Begeisterung einbrachte, und die auch der politischen Überzeugung des Vaters gerecht wurde. Obwohl dieses diktatorische System stark einschränkend wirkte, kann gesagt werden, dass aufgrund seiner Sozialisation in verschiedenen Sozialisationsagenturen wie Dorf, Familie, Hitlerjugend und Musikkapelle es für Herrn Fellner in gewisser Weise normal war, dass man einen eigenen Weg aus wählbaren Alternativen findet.

Sehen wir die sich wandelnden Selbst- und Weltverhältnisse Herrn Fellners, die alle seine Bildungsmomente betreffen, über das Interview hinweg an, wird klar, dass Herr Fellner sich durchwegs als reflektierend, handelnd, gestaltend und wählend darstellt und das schon sehr früh in seiner Kindheit. Irgendwann wurde ihm durch Vorkommnisse klar, dass diese Haltung in einem Regime wie dem NS nicht möglich ist, und dass dieses darüber hinaus das schlechteste aus Menschen herausholt, wie etwa Sturheit fern jeglicher Vernunft wie beim Soldaten, der die Jungen zum Urinieren auf gefrorene Erde aufforderte. Noch deutlicher wurde es im Sadismus – sichtbar beim Vorgesetzten, der verbietet, Gefangenen Kaffee zu geben – oder Vernachlässigung, die beim Eisenbahnangestellten deutlich wurde, der sich nicht um einen geflohenen Jungen kümmert. Herr Fellner kehrt sich also von dieser dem NS inhärenten Weltsicht ab und findet eine neue.

Auch beim Bildungsmoment zur religiösen Weltsicht hat sich gezeigt, dass Herr Fellner sich zuerst von jeglicher Religion impulsiv abwendet, später jedoch durch reflexive Beschäftigung seinen eigenen Weg und Standpunkt findet. Es zeigt sich, dass sich hier eine Prozesshaftigkeit abbildet und das Finden einer Religion mehr Bildungsprozess als Bildungsmoment ist. Bei den Momenten der politischen Orientierung war es ähnlich. Zuerst wandte er sich aufgrund verschiedener Ereignisse impulsiv von der NS-Ideologie ab. Wenige Jahre später entschied er sich ebenfalls als Reaktion auf ein Ereignis und mit Einfluss eines Arbeitskollegen für eine neue Partei und Weltsicht, fand aber erst später auch hier durch reflexive Beschäftigung – in Form der Lektüre eines Buches – seinen eigenen Standpunkt. Wie auch bei der Religion ist hier anzumerken, dass die Abkehr von der NS-Ideologie wohl nur innerlich stattfand, ehe das Regime dann fiel, auch bei Religion ist er nur innerlich ausgetreten, denn im außen bleibt er Gemeindemitglied, allerdings aus Loyalität zur Großmutter, was wiederum seinen Werten entspricht und dem hohen Stellenwert, den Beziehungen zu anderen und Redlichkeit für ihn haben.

Chronologisch betrachtet ist Herrn Fellners Bildungsmoment, die Ablehnung vom NS, so zu fassen, dass er zuerst in einer Verlaufskurve von den Aussagen eines Mitschülers überrascht und berührt wird. Später findet er sich weiter in Verlaufskurven und institutionellen Ablaufmustern, an die er sich stets zu halten versucht, denkt man an seine Ausführungen zur Hitlerjugend. Immer wieder geschehen aber Dinge, die Herrn Fellners Willen und Vorstellungen widersprechen und er versucht, im Rahmen seiner Möglichkeiten zu intervenieren. Hierbei zeigen sich biographische Handlungsmuster. Am Ende steht ein Wandlungsprozess, an dessen Schluss Herr Fellner nicht mehr einzelne Situationen oder Akteure kritisiert, sondern das ganze NS-System in Frage stellt.

Insofern sind seine Abkehr vom NS und das Finden einer Religion und politischen Haltung nicht nur als Bildungsmomente, sondern als längerfristige Bildungsprozesse zu verstehen, wie es Marotzki (1990: 52) definiert. Denn Herr Fellner transformiert seine Selbst- und Weltverhältnisse durch ein Lernen nachhaltig. Dabei geschieht eine neue Einordnung der bisherigen Erfahrungen (vgl. Ecarius 2006: 106; Marotzki 1990: 130).

Wir haben nun in den Bildungsmomenten von Herr Fellner gesehen, dass diese zusammen zwei Bildungsprozesse ergeben. In beiden stellt er im Rahmen seiner Selbst- und vor allem Weltsicht einen Anspruch auf ein Stück eigenes Leben. Dies zeigt sich einerseits bezüglich seines Lebensweges, indem er sowohl religiös als auch politisch einen eigenen Weg für sich wählte und die in den Sozialisationsagenturen vermittelten Werte kritisch reflektierte. Berufliche Selbstverwirklichung war ihm im Sinne der Erfüllung seines Berufswunsches Förster nicht möglich, wohl aber gelang es ihm, sich zahlreiche Freiheiten in der Alltagsgestaltung herauszunehmen, indem er sich seiner musikalischen Tätigkeit widmete. Als Suche nach kleinen Freiheiten im Anspruch auf ein eigenes Leben kann andererseits, auch die während der NS-Diktatur nur innerlich gefundene Freiheit verstanden werden, die Herr Fellner da fand, wo er sich vom NS-Regime abwandte.

Seine religiöse Einstellung reflektierte er erst später, die Abwendung von Religion – als Handlung aufgefasst – erfolgte weit vor der Bewusstwerdung seiner religiösen Auffassung. Auch in der Passage in der Herr Fellner ihm überantwortete Gefangene mit Kaffee versorgt, geht seine Handlung einer Bewusstwerdung voraus. Erst bei der Schlüsselsequenz, in der er durch den RAD-Jungen, der sich umbrachte, zum Umdenken über das Regime angeregt wird, erfolgt eine tiefergehende Bewusstwerdung. Auch hier zeigt sich also diese Ungleichzeitigkeit von der Dausien (1994: 587) spricht. Der Wunsch nach Selbstbestimmung zieht sich bei Herrn Fellner durch, gerade in den Passagen, die wir zur NS-Zeit gesehen haben, zeigt sich, wie er sich im kleinen Radius einzubringen versucht, wenn notwendig mitunter auch zu widersetzen und dadurch über seine Handlungen selbst zu bestimmen.

Die Bildung in Herrn Fellners Bildungsmomenten kann sowohl als Bewusstwerdung als auch in diversen Handlungen in Form von kritischer Bezugnahme auf seine Umgebung gelesen werden (vgl. Dausien 1994: 580; Ribolits 2010: 174). Er stellt Ansprüche auf ein eigenes Leben, wandelt seine Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Marotzki 1990; 1991: 198), richtet seine religiöse und politische Überzeugung an einem eigenen Sinn aus und reflektiert auch in Hinblick auf erlernte Normen, Werte und Zwänge (vgl. Hentig 2008: 13; Ribolits 2015: 185).

Auch auf gesellschaftlicher Ebene erhält er die Einsicht, dass Mit- und Ausgestaltung, um eine gerechtere Welt zu erreichen, möglich ist (vgl. Adorno 1959: 170; Anderl 2021: 7; Ginner/Sandner 2021: 9f.; Horkheimer 1985: 4ff.; Klafki 2019: 104f.; Ribolits 2010: 7f.). Er wirkt daran auch insofern mit, dass er sich im Rahmen seiner Möglichkeiten nicht nur um sich selbst, sondern immer auch um andere kümmert. Sei es in der familiären Versorgung, in der Musikkapelle, in der er sich häufig um junge Musiker\*innen und deren Weiterbildung annahm, oder in seiner politischen Einstellung, die er reflexiv ausgebildet hat und wo er sich mitunter auch gegen den jeweils herrschenden Zeitgeist stellt (vgl. Horkheimer 2022: 1985/2022: 6f.). Herr Fellner emanzipiert sich von seinen Sozialisationsinstanzen, ist widerständig und verweigert Gegebenes einerseits direkt, wenn ihm Dinge unvernünftig oder grausam erscheinen, andererseits auch mit Abstand und Reflexion. Er erlebt sich durchwegs als jemand der sich seiner Handlungsautonomie und seinen Handlungsspielräumen sehr bewusst ist und diese auch zum „Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1977/2022: 5) nutzt.

In der Passage im RAD-Lager wird auch deutlich, dass hier in Herrn Fellner ein revolutionäres Moment von Menschlichkeit geweckt wird. Damit und mit Selbstreflexion ist mit Adorno (ebd.) das Ziel zu erreichen, Barbarei zu verhindern. Aufgewachsen in zwei aufeinanderfolgenden, totalitären, diktatorischen Systemen findet Herr Fellner seinen Weg. Dabei findet er eine Form von Zivilcourage und Widerstandskraft, bewusst wohl weniger vom Wunsch – wie Horkheimer (1985/2022: 8) schreibt – nach einer besseren Welt angetrieben. Unbewusst jedoch verweigert er sich, zumindest geistig weiterhin einer Gesinnung zugeordnet zu werden, die jegliche Werte von Menschlichkeit untergräbt.

Mit Klafkis Ausführungen zu Bildung als Möglichkeit der fortschreitenden „Humanisierung der Lebensbedingungen“ (Klafki 1985/1996: 45, zit. n. Kuhlmann 2013: 227) und gesellschaftlich-politischen Verhältnissen (ebd.) kann gesagt werden, dass Herr Fellner durch seine starke Fokussierung auf Beziehungen zu anderen, von denen er gefördert wurde und die er förderte, durchaus versuchte, Freiheitsräume nicht nur für sich, sondern auch für andere zu vergrößern. Darüber hinaus verfügt er über die Grundfähigkeiten, die laut Klafki (2019: 104f.) nötig sind, um von Bildung zu sprechen. Selbstbestimmungsfähigkeit: Herr Fellner bestimmt über seine Beziehungen, in gewissem Rahmen auch seinen Beruf, seine Religion und seinen Sinn, der

etwa im Musizieren, das ihn erfüllt, gefunden werden kann. Die Fähigkeit zu Mitbestimmung und Solidarität zeigt sich etwa darin, dass er politische Verhältnisse zu hinterfragen weiß und diesbezüglich auch Verantwortung für die Gemeinschaft übernimmt, in der er lebt, indem er sich darüber hinaus reflektiert in einer politischen Partei organisiert.

Weiters ist anzumerken, dass wenn Herr Fellner auch unterschiedliche politische Systeme durchlebte, diese doch alle in patriarchaler Weise aufgestellt sind und waren. Sie ermöglichen männlichen Gesellschaftsmitgliedern unweit mehr Möglichkeiten zu Reflexion und Selbstverwirklichung. Wie Becker-Schmidt/Knapp (1995: 11) ausführen, ist Herrn Fellners Bezug zu Familie der eines Versorgers, der weitaus weniger stark an die Familie gebunden ist, als es für weibliche Menschen der Fall ist. Seine Freizeit verbrachte Herr Fellner augenscheinlich über weite Strecken in Vereinstätigkeiten, in denen er sich selbst verwirklichte. Seine Arbeit war in Lohnarbeitsverhältnissen organisiert und hatte mit der Stechuhr ihr Ende, danach hatte er Zeit für seine Hobbies. Sei es in der Musikkapelle, die in Herrn Fellners Jugend nur Männern offenstand, oder auch Freiheit von Haus- und Familienarbeit. Diese war sowohl in seiner Herkunftsfamilie als auch in seiner gegründeten, Frauensache, was von ihm zwar bemerkt, aber nicht problematisiert wurde. Hier übernahm Herr Fellner jedenfalls die in seinem Umfeld gelernte Arbeitsteilung und sie ermöglichte ihm – zumindest in seinem Erwachsenenleben – unweit mehr Möglichkeiten zu Reflexion und Bildungsmomenten, als dies der Fall gewesen wäre, wäre er stärker in häusliche Zusammenhänge eingebunden. Die Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen, die für den Fall Herr Fellner zentral ist, umfasst also nicht das Geschlechterverhältnis. Die Hierarchie der Geschlechterdifferenz nimmt Herr Fellner, der von ihr profitiert, hin.

Das Nebeneinander von verschiedenen Weltansichten auf religiöser und politischer Ebene weist darauf hin, dass dadurch wohl auch Herrn Fellners Fähigkeit und Bereitschaft, sich aus Abhängigkeiten zu befreien, gefördert wurde. Außerdem legte es wohl den Grundstein für seine Emanzipation, indem dadurch das Denken in Alternativen gestärkt wurde (vgl. Ginner/Sandner 2021: 9f). Es befähigte ihn, an der Aufhebung von Selbstentfremdung mitzuwirken, da ihm wohl von frühester Kindheit an klar war: Es gibt Alternativen (ebd.: 9). Das Finden dieser gelingt ihm über weite Strecken durch Reflexion. Dieser Umstand kann als Teil der Ausbildung und Modifizierung seiner Welt- und Selbstverhältnisse gesehen werden. Darüber hinaus hat er auch von seiner Mutter – die er als gebildet einführt – gelernt, dass man wissen und hinterfragen kann.

Den Modus des Verhaltens übernimmt er jedoch vom Vater. Dieser war bereits vor der NS-Zeit Nationalsozialist und behielt diese Überzeugung auch später bei. Er war in zwei verschiedenen Systemen Regimegegner, wurde sogar zwei Mal deswegen inhaftiert und konnte sein Geschäft nicht mehr führen. Wenn der Vater auch einer menschenfeindlichen Ideologie aufsaß, ist sein Festhalten an seinen Überzeugungen dennoch bemerkenswert und kann als von Herrn Fellner

übernommen, betrachtet werden. Dadurch wurde ihm vorgelebt, dass man sich gegen ein herrschendes System stellen kann. Was einigermaßen paradox ist, da Herr Fellner sich gegen die Ideologie des Vaters wandte. Interessant sind auch die sozialen Welten in denen Herr Fellner sich in seiner späteren Kindheit und Jugend befindet. Da ist auf der einen Seite die kompetitive, auf Kämpfen und Siegen trimmende Hitlerjugend und auf der anderen Seite Musik, in der ein künstlerischer Selbstausdruck möglich ist. Zweitere spricht ihn sehr bald weitaus mehr an.

Zusammengefasst kann der Modus von Herrn Fellners Bildungsmomenten so identifiziert werden: Dinge geschehen, die seinen Auffassungen, seinem Gewissen oder seinen Vorstellungen widersprechen und er versucht diese durch Einbringen vernünftiger Argumente zu verändern. Gelingt dies nicht, wendet er sich impulsiv ab, schafft sich damit – je nachdem wie restriktiv die Umgebung ist – zumindest einen inneren Freiraum. Später gibt er sich der Reflexion hin und findet in ruhiger Auseinandersetzung seinen eigenen Weg und so zu Selbst- und Weltverhältnissen, die seinem reflexiven Zugang zu Welt entsprechen.

Nachdem nun zwei Fälle ausgewertet wurden, die sich zwar im Modus stark unterscheiden, jedoch beide unter anderem politische Dimensionen zum Thema haben, wird nun ein Fall ausgewählt in dem der berufliche Weg im Zentrum steht.

### **6.3. Von Sorgearbeit und Unabhängigkeit: Frau Hanausek**

*„Wengan Beruf hob i des Ötanhaus verlossn ...  
do hob i mi ab sehr kränkt, owa i hob g'sogt:  
Des muas i moch'n!“ (FH, Z555-557)*

Frau Hanausek wurde in ihrer Wohnung interviewt. Im Gegensatz zu anderen Interviews gab es bei ihr kein spezifisches Schwerpunktthema. Frau Hanausek wusste, dass ich an ihrer gesamten Lebensgeschichte interessiert bin, sie aber aufgrund der Tatsache, dass sie die NS-Zeit erlebt hatte, ausgewählt wurde. Das Interview konnte ungestört durchgeführt werden und ist gelungen.

#### **6.3.1. Kurzportrait**

Franziska „Franzi“ Hanausek wird 1933 in der Kleinstadt N-Stadt in Österreich geboren. Ihr Vater ist zur Zeit ihrer Geburt arbeitslos und arbeitet später bei den Österreichischen Bundesbahnen. Die Mutter arbeitet als Hilfsarbeiterin. Frau Hanausek ist das dritte von insgesamt acht Kindern. Mit ihrer Großfamilie lebt sie in einer kleinen Zimmer-Küche Wohnung. Ihre Schwester Klara und die Brüder Josef und Leopold nehmen im Interview viel Raum ein. Auch die Geschwister, die

geboren werden als Frau Hanausek schon älter ist, werden häufig erwähnt. Es sind dies die Brüder Volker und Karl und die Zwillinge Peter und Johann. Ihre Kindheit verbringt Frau Hanausek im Verbund der Geschwister, wo sie sehr früh selbstständig Haus- und Familienarbeit leisten muss. Die Geschwister sind „Schlüsselkinder“, womit sie beschreibt, dass beide Eltern außer Haus arbeiten und die Kinder häufig allein zuhause sind.

Frau Hanausek beginnt 1939 etwa zeitgleich mit dem Beginn des Zweiten Weltkriegs die örtliche Volksschule zu besuchen. Zuvor hat sie einen katholischen Privatkindergarten besucht. In ihrer Schulzeit sitzt die „Durchschnittsschülerin“ stets in der ersten Reihe, da sie so „klein und zart“ ist. Ab 1942 wird der Zweite Weltkrieg auch in Frau Hanauseks Umgebung spürbarer, indem etwa das Schulgebäude nicht mehr geheizt wird und Mitschüler\*innen Väter im Krieg verlieren. Ab 1943 besucht Frau Hanausek die öffentliche Hauptschule. Zu dieser Zeit verbringt sie viel Zeit in Luftschutzkellern. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges besucht Frau Hanausek auf Betreiben ihrer Mutter hin noch zwei Jahre eine katholische Privatschule, anstatt der öffentlichen Hauptschule, die sie als sehr gute Ausbildungsstätte in Erinnerung hat. Diese Schule war während des Krieges von den Nationalsozialisten geschlossen worden. Nach ihrem Schulabschluss 1947 verbringt Frau Hanausek mehrere Jahre in ihrem Elternhaus mit unbezahlter Haus- und Familienarbeit. Sie kümmert sich um den Haushalt und ihre zahlreichen, kleineren Geschwister.

1952 beginnt Frau Hanausek in der „Krankenschwesternschule“ in O-Stadt die Ausbildung zur Krankenschwester zu absolvieren. Damit verbunden ist ein Umzug ins Internat des Anna-Krankenhauses nach O-Stadt. Drei Jahre später hat Frau Hanausek ihre Ausbildung abgeschlossen und arbeitet als Krankenschwester im Anna-Krankenhaus, sie wohnt in einem der Personalzimmer. Diese Zeit beschreibt sie als die schönste ihres Lebens. Sie kauft sich einen Roller, pflegt Freundschaften und lebt ein freies Leben in O-Stadt.

1960 lernt sie einen Mann kennen und wird bald darauf schwanger, woraufhin die beiden heiraten. Gemeinsam zieht das Paar in eine Gemeindewohnung, wenig später wird die gemeinsame Tochter geboren. Frau Hanausek verbringt ein halbes Jahr in unbezahlter Karenz, sie kehrt zurück ins Krankenhaus und wird später zur Stationsschwester befördert. Diese Jahre nach der Geburt ihrer Tochter beschreibt sie als die schwersten und arbeitsreichsten ihres Lebens. Sie führt eine unglückliche Ehe, der Ehemann verbringt viel Zeit auf dem Land im Haus seiner Mutter. Die Sorgearbeit für die gemeinsame Tochter obliegt allein Frau Hanausek, die daneben noch ihrer fordernden Arbeit im Krankenhaus nachgeht. Auch die Sorge um die Herkunftsfamilie lässt sie nicht los, denn auch im Erwachsenenalter fühlt Frau Hanausek sich noch als „Mutter der ganzen Familie“ für die sie nach wie vor sorgt.

Mitte der 1980er Jahre hat Frau Hanausek einen leichten Unfall, der es ihr jedoch verunmöglicht ihre Arbeit als Krankenschwester weiter auszuführen, weshalb sie in Frühpension

geht. Dennoch arbeitet sie auch noch Jahre nach ihrer Pensionierung ehrenamtlich bei einem Rettungsdienst und führt zwei Haushalte, einen in O-Stadt und einen am Land im Elternhaus des Ehemanns. In den 2010er Jahren stirbt Frau Hanauseks Ehemann, kurze Zeit später zieht sie zurück in ihre Heimatstadt N-Stadt, um wieder näher an ihrer Herkunftsfamilie zu leben.

### **6.3.2. Interpretation, Prozessesstruktur und Gesamtgestalt**

Schon zu Beginn der Analyse zeigt sich in der Eingangssequenz ein Modus, der im weiteren Interview immer wieder deutlich wird. Frau Hanausek versichert sich, dass es in Ordnung ist, womit sie ihre Erzählung beginnt. Sie möchte sich im Interview richtig – gemäß den Vorgaben der Interviewerin – verhalten. Ihre erste Selbstbeschreibung im Interview ist die des kleinen und zarten Mädchens. Auch der Krieg wird sehr früh thematisiert, wobei das Klima der Angst, dass Frau Hanausek in dieser Zeit spürte, zentral für alle Erzählungen der Kriegszeit ist. Nachdem die Mutter in der Eingangserzählung am Rande erwähnt wird, folgt in einer ersten Einführung der Familie nur eine Beschreibung der Geschwister, die zur Zeit von Frau Hanauseks früher Kindheit bereits geboren waren. Die Eltern werden erst weitaus später ausführlich dargestellt. Die älteste Schwester Klara wird als das „Kommando“ führend eingeführt (Z32, FH). Es zeigt sich, dass hier bereits die „Arbeitsstruktur“ zuhause erzählt wird, der die Schwester als Leiterin vorsteht.

Hernach erzählt Frau Hanausek von der Erkrankung der Schwester, die daraufhin „nix mehr g’mocht“ (Z34, FH) hätte, nun hätten „wir für sie alles machen müssen“ (Z34-35, FH). Es zeigt sich also eine Veränderung in der Kindheit, in der Frau Hanausek nicht mehr der Schwester unterstand, sondern selbst verstärkt anpacken musste. Deren Aufgaben gehen durch ihre Erkrankung auf Frau Hanausek und ihren älteren Bruder Josef über. Der Bruder und sie mussten die Schwester „ununterbrochen“ (Z38, FH) pflegen. Es wird deutlich, dass das Thema Pflege sehr früh in der Erzählung sehr zentral eingeführt wird. Denn auch die Genesung der Schwester findet ausführlich Platz. Die Erzählung wird auch so gerahmt, dass erwähnt wird „bis durthi is uns jo guad gonga in Josef und mir“ (Z 42, FH). Die Erkrankung der Schwester stellte also für Frau Hanausek einen Bruch mit der frühen, sorgloseren Kindheit dar. Die Leiterin fiel weg, die Verantwortung ging auf Frau Hanausek und ihren Bruder über. Nun wurde das kindliche Leben ernster. Diese Passage wird in der Haltung der Verlaufskurve geschildert.

In den Erzählungen der Kindheit finden zwei parallele „Karrierestränge“ Platz, anhand denen Frau Hanausek ihre Erzählung auffädelt. Auf der einen Seite orientiert sie sich stark an ihrer Schullaufbahn, auf der anderen Seite gibt es aber auch noch den Arbeitsplatz zuhause, an dem die Pflege der Geschwister und andere Haus- und Familienarbeit geleistet werden muss.

In einer Passage, die sie mit „wie geht’s uns daheim?“ (ebd.) einleitet, widmet sie sich dem Leben zuhause. Interessant ist, dass sie diese Passage mit einem Titel einführt, gefolgt von einer im

Präsens formulierten Frage, in der sie auch Teil eines *Uns* ist. Dieser Frage folgt eine Beschreibung der Arbeitsteilung unter den Geschwistern, die sich die Haus- und Familienarbeit teilen. Jedes Kind hat seine Aufgaben. Nun werden auch erstmals die Eltern eingeführt, als diejenigen die außer Haus arbeiten. Es ist also an den Kindern zu kochen, zu putzen, zu heizen und sich um diejenigen Geschwister zu kümmern, die noch Kleinkinder sind und zu denen immer wieder neue hinzukommen. Interessant ist, dass die Berufe der Eltern in der Eingangssequenz nicht erwähnt werden. Die Passage zeigt auch, dass es sich bei „Daheim“ um einen Ort der Arbeit handelt. Die Frage, die sich Frau Hanausek zu Beginn dieser Sequenz stellt, beantwortet sie nicht. Es ist wohl daraus zu schließen, dass es irrelevant ist, wie es den Kindern geht, denn sie haben zuhause zu arbeiten. Sie macht mit „wor ma gonz alla“ (Z60, FH) ein Stück weit klar, sich in dieser frühen Kindheitsphase alleingelassen gefühlt zu haben.

Sie schließt mit dem Resümee, dass sie über ihre Kindheit sonst nichts Besonderes mehr zu erzählen wüsste. Sie macht an mehreren Stellen deutlich, dass sie stets nach besonderen Geschichten sucht. Nur diese finden sich auch in der Textform der Erzählung. Andere Dinge, wie etwa die Arbeitsteilung zuhause, wird zwar durchaus szenisch geschildert, allerdings nicht erzählt. Sie ist statisch und wiederholbar als Beschreibung vorzufinden (vgl. Küsters 2009: 25). Nur besondere Ereignisse sind für Frau Hanausek tatsächlich auch erzählbar.

In der weiteren Analyse des gesamten Interviews wurde deutlich, dass Frau Hanausek bereits in ihrer späteren Kindheit zwei Arbeitsplätze hatte: Der eine war die Schule, in der Leistungen erbracht werden mussten, der andere das Zuhause, in dem vor allem jüngere Geschwister gepflegt und erzogen werden mussten. Interessant ist, dass die ältere Schwester nach dem Ende ihrer Hauptschulzeit, wie später auch Frau Hanausek selbst, zuhause bleibt und Haus- und Familienarbeit leistet, ehe sie sehr früh heiratet und auszieht. Es wird auch deutlich, dass obwohl alle älteren Geschwister gewisse Aufgaben zu übernehmen haben, die Pflege und Erziehung der Geschwister Aufgabe der weiblichen Geschwister ist. Diese sind es auch, die nach dem Ende der Pflichtschule keine Lehrberufe ergreifen, für die sich der Vater bei den Söhnen einsetzt, sondern unbezahlt zuhause arbeiten. Immer wieder kommt Frau Hanausek auch auf den Karrierestrang ihrer Ausbildung zurück, der ihre Erzählung wie ein roter Faden durchzieht. Die Zeit in der Klosterschule etwa hat sie als sehr lehrreich in Erinnerung, wurde dort etwa von guten Lehrerinnen zu einer guten Rechnerin ausgebildet. Als sie bei ihrem Alter ankommt, gibt sie an, dass sie einerseits froh sei, dass sie schon so alt geworden ist, andererseits frage sie sich „was tue ich noch auf der Welt?“ da sie nichts mehr tun könne, außer herumzusitzen. Hier zeigt sich ihre starke biographische Orientierung an Arbeit und Leistungsfähigkeit.

Zwei Arbeitsplätze gibt es auch in Frau Hanauseks Erwachsenenleben. Neben ihrer Erwerbsarbeit als Krankenschwester führt sie eine Ehe und hat ein Kind. Nach einer Erzählung

von der Zeit, in der sie ledig in O-Stadt lebte, spricht sie davon, dass sie dann „blöderweise“ ihren späteren Ehemann kennengelernt hätte. Nach der Geburt der gemeinsamen Tochter geht sie einige Zeit in Elternkarenz und arbeitet danach wieder im Krankenhaus. Diese Zeit ist für sie sehr arbeitsreich. Es zeigt sich, dass sie hier wieder nur pflegende Arbeit verrichtet. Denn sowohl in ihrer Lohnarbeit im Krankenhaus als auch zuhause zieht sich Sorgearbeit durch. Das Kind muss erzogen und gepflegt werden, ein Schrebergarten und das Haus des Ehemanns am Land ebenso wie der Haushalt in O-Stadt. Auch in der Lohnarbeit habe sie „viel mitgemacht“, da sie sich oft vieles aufhalsen ließ, wie sie erzählt. Selten lehnte Frau Hanausek Aufgaben ab, denn sie „war ein guter Mensch“.

Die Frage, ob sie es genossen habe in der Zeit in der sie zu arbeiten begonnen hatte, mehr Geld zu haben, verneint sie. Sie habe immer sparsam gelebt und ihre Geschwister mit Geld unterstützt. Jedenfalls wäre Frau Hanausek ihr Leben lang „die Mutter der ganzen Familie“ gewesen. Nicht nur für ihre Geschwister, sondern bis hin zu Nichten und Neffen. Bezüglich der verschiedenen Dimensionen kann angemerkt werden, dass die personale Dimension (vgl. Felden 2021: 223) sowohl strukturell als auch subjektiv sehr zentral in Frau Hanauseks Leben ist. Hier erlebt sie sich durchwegs als die, die sich um andere sorgt und kümmert. Allerdings zeigt sich im Alter ein Wechsel, nun kümmern sich die zum Teil sehr viel jüngeren Brüder um Frau Hanausek, was diese auch zulässt. Auf sprachlicher Strukturebene zeigt sich, dass Frau Hanausek häufig im *Wir* spricht. Das wird etwa in der Formulierung deutlich: „Haben wir schon sechs Kinder gehabt“, als wären es ihre eigenen Kinder gewesen. Bezüglich der Zeitgestaltung zeigt sich, dass Frau Hanausek zwar vieles in Beschreibungen und Argumentationen schildert, jedoch immer wieder – für sie herausstechende oder besondere Ereignisse – ausführlich und szenisch erzählt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Frau Hanausek im Modus von institutionellen Verlaufsmustern ihr Leben in dieser *dominanten Prozessstruktur* erzählt, immer wieder durchbrochen von Verlaufskurven und wenigen biographischen Handlungsmustern. Die Haltung der Verlaufskurve ist hauptsächlich dort zu finden, wo sie von ihrer frühen Kindheit erzählt. Dies kommt etwa in Formulierungen wie „homa miasn“ heraus. Sehr häufig spricht sie dabei auch vom *Wir*, das meist sie selbst und ihre Geschwister meint. Es wird sehr viel passiv formuliert, etwa wenn etwas getan werden musste oder die Mutter sie „in die Schule gegeben“ hatte. Das passierte ihr alles, da war wenig selbst intendiert. Dennoch zeigt sich, dass Frau Hanausek die Ereignisse einordnet und auch bewertet. Sie zeichnet sich nicht so sehr als Opfer der Umstände, sondern stärker als sich an Vorgaben ausrichtend handelnd, was für die Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters zentral ist (vgl. Schütze 1984: 92f.). Denn auch wenn Frau Hanausek sich für keine dieser in der Eingangspassage vorkommenden Institutionen wie Schule oder Familie selbst entschieden hatte, erzählt sie vorrangig in einem Modus, der das selbst intendierte in den

Vordergrund stellt. Immer, wenn sie sich in institutionellen Abläufen befand, hat sie sich schnell an die Erwartungen angepasst und an den Vorgaben orientiert, die die jeweilige Institution an sie stellte.

Diese Anpassung zeigt sich sowohl in der heimischen Sphäre – also der Institution der Herkunfts- und später auch der eigenen Familie – als auch der öffentlichen, beruflichen Sphäre, die sich in Schulen und Arbeitsstellen auffinden lässt. Bereits die Orientierung der ersten Erzählung an ihrer Schullaufbahn kann so gedeutet werden, dass Frau Hanausek institutionelle Abläufe als zentral für ihre Lebensgeschichte zeichnet. Die Orientierung an dieser Haltung zeigt sich auch, wie bereits ganz zum Anfang des Interviews deutlich wurde, als Stil in der Interviewsituation. Etwa wenn Frau Hanausek immer wieder deutlich macht, wahrheitsgetreu berichten zu wollen und bei jeglicher Justierung der Interviewerin am Aufnahmegerät oder Mikrophon reagiert und nachfragt. Sie versucht sich stark an den Vorgaben der Interviewerin – die jedoch sehr offen sind – zu orientieren.

Frau Hanauseks Lebensgeschichte kann in der *Gesamtgestalt* als Leben für andere vor allem durch (Sorge)arbeit gelesen werden. Denn von Beginn an war Frau Hanauseks Erzählung an Schule, also Vorbereitung auf Arbeit, Haus- und Familienarbeit und später Lohnarbeit im Krankenhaus orientiert. Arbeit in jeglicher Form – vor allem in pflegerischer und kümmernder Tätigkeit – bestimmt ihre Erzählung.

Frau Hanausek präsentiert sich stets als Souveränin ihrer Lebensgeschichte, sie war diejenige die Entscheidungen traf, wie etwa die Eheschließung (vgl. Schlüter 2008: 213f.). Diese Entscheidungen bereut sie zum Teil aus heutiger Sicht, macht jedoch stets klar, dass sie selbst diese traf und Handlungen setzte. Der Standpunkt (vgl. Schütze 1984: 103) von Frau Hanauseks Interview ist durchwegs der Blick zurück, was aufgrund ihres hohen Alters nicht verwundert. Der Modus (ebd.) ist, dass Frau Hanausek ihre Geschichte stark am Thema der Arbeit und Sorge um andere ausrichtet. Dies wird teilweise problematisiert, über weite Strecken aber nicht. Die Moral (ebd.), die Frau Hanausek ihrer Lebensgeschichte gibt, ist widersprüchlich. Denn einerseits entfloh sie durch das Ergreifen des Berufes in der Stadt den Zwängen ihrer Herkunftsfamilie und problematisiert diese durchaus. Auch die Rolle, die sie in ihrer Ehe einnahm, in der sie erneut für die Haus- und Familienarbeit neben ihrer Erwerbsarbeit zuständig war, bereut sie heute. Andererseits finden sich zahlreiche Stellen, die zeigen, dass Frau Hanausek ihre Herkunftsfamilie ihr ganzes Leben hindurch stark unterstützt hat, und darüber hinaus auch in ihrer Ehe, die von ihr erwarteten Zuständigkeiten kritiklos übernahm. Die Moral (ebd.) ihrer Geschichte ist also einerseits so zu lesen, dass sie zwar gerne ein freies Leben als alleinstehende Frau im Beruf der Krankenschwester geführt hätte, andererseits die Loyalität zur Herkunftsfamilie und institutionellen Vorgaben ungebrochen fort dauerte.

Dennoch gibt es Erzählungen, in denen deutlich wird, dass Frau Hanausek einen Anspruch auf ein eigenes Leben stellte. Allen voran die Begebenheit, in der sie hinsichtlich der Verwirklichung ihres Berufswunsches tätig wurde.

### 6.3.3. Bildungsmomente

Nach der Analyse des gesamten Interviews konnte ein großes Thema identifiziert werden, in dem Bildungsmomente bei Frau Hanausek deutlich wurden. Ihr Wunsch nach und das Ergreifen des Berufes Krankenschwester, doch auch Wünsche nach einem anderen Leben, die sich nicht verwirklichen ließen, konnten als Bildungsmomente ausgemacht werden.

Frau Hanauseks *Ausstieg aus der von Sorgearbeit geprägten Institution ihrer Herkunftsfamilie* und das *Festhalten an ihrem Berufswunsch* sind die zentralen Bildungsmomente, die in der Analyse identifiziert werden konnten. Nachdem Frau Hanausek in der Erzählung ihre „Kinderzeit“ abgeschlossen hat, gibt sie an, dann „daheim geblieben“ (Z230, FH) zu sein. Als Erklärung führt sie an, dass die Mutter meinte, dass Frau Hanausek „so kla und zort“ (Z234, FH) sei und daher zuhause bleiben solle, um der Mutter bei der Haus- und Familienarbeit zu helfen. Es zeigt sich, dass Frau Hanauseks früheste Selbstbeschreibung im Interview, wie in der Analyse der Eingangssequenz deutlich wurde, hier nun relevant gesetzt wird. Ihre körperliche Verfasstheit wird zum Grund, weshalb sie nicht außer Haus einer Arbeit nachgehen kann. Es zeigt sich hier wieder Frau Hanauseks Modus. Wie wir bereits gesehen haben, sind zwei Institutionen, an denen Frau Hanausek sich in ihrer Erzählung orientiert, parallel aufzufinden. Einerseits die Pflichtschule, die sie nun abgeschlossen hat, andererseits die Familie, die allerdings mehr Arbeitsstätte ist, in die sie nun vollends inkorporiert wird. Das wird auch dadurch deutlich, dass Frau Hanausek eine Erklärung dafür abliefert. Denn sie nimmt an, dass es nicht selbstverständlich ist und erklärt werden muss, warum sie zuhause bleibt. Denn die Familie betreibt weder eine Landwirtschaft noch ein Unternehmen, wo es naheliegender wäre, dass Kinder nach dem Schulabschluss in den Familienbetrieb eintreten. In Frau Hanauseks Fall ist es die unbezahlte Haus- und Familienarbeit, die durch eine große Anzahl von jüngeren Geschwistern dermaßen arbeitsintensiv ist, dass die Mutter die vierzehnjährige Tochter dazu auffordert zuhause zu bleiben. Wieder wird Frau Hanauseks körperliche Verfasstheit relevant gesetzt. Sie wäre klein und zart, also noch nichts für die große Welt da draußen, und solle deshalb zuhause bleiben und der Mutter unentgeltlich bei der Haus- und Familienarbeit helfen.

Es folgt keine weitere Ausführung dieser Zeit. Frau Hanausek springt fünf Jahre in die Zukunft. Es ist davon auszugehen, dass sie diese fünf Jahre also zuhause verbracht hat und das gemäß den institutionellen Abläufen und Vorgaben der Herkunftsfamilie. In der Analyse sorgt für Irritation, dass auch die nachfolgende Begebenheit sehr gerafft erzählt wurde. Denn hier findet ein Bruch statt. Sie gibt an, mit „19 einhalb Johr wor i oid, daun bin i noch O-Stadt g'fohrn allani. Bin

in de Schwesternschule gegangen, drum bini, seither bin i in O-Stadt, bis i do her'gfohrn bin“ (Z236-237, FH). Frau Hanausek erzählt nicht, welchen Beruf sie ergriffen hat, sondern setzt die Stadt O-Stadt ins Zentrum. Im Alter von 19 Jahren fuhr sie also allein nach O-Stadt und besuchte dort eine nicht näher erklärte Schwesternschule. Sie schließt damit, dass sie seither in O-Stadt lebte bis sie hier her, also zurück nach N-Stadt fuhr.

Die Besonderheit dieses Bruchs führt sie nicht näher aus. Das ist vor allem deshalb interessant, weil es dem widerspricht, dass Frau Hanausek in ihrer Erzählung immer wieder nach besonderen Ereignissen sucht, die aus ihrem Alltag herausfallen und die sie für erzählenswert hält. Darüber hinaus verwendet sie sehr viel Raum in ihrer Erzählung darauf, Rahmenbedingungen zu erklären. In diesem Fall nicht. Ihr Beruf wird nicht erwähnt. Auch die Ausbildung wird nur unkonkret angeführt, worin sich eine Widersprüchlichkeit in der Erzählung zeigt. Nach diesem Satz, der den Bruch in ihrer Lebensgeschichte beschreibt, kommt sie zu einer Phase ihres Lebens die darauf folgte: „Und do wor i daun zehn Johr alla drinnan. Schen wor's. Wor de schenste Zeit meines Lebens.“ (Z238-239, FH). Sie führt weiter aus, dass sie sich einen Roller kaufte und den Führerschein machte. Hier setzt sich Frau Hanausek, wieder stark gerafft, selbst relevant. Das Wort „alleine“ kommt mehrmals vor. Allein fuhr sie nach O-Stadt, dort hatte sie die schönste Zeit ihres Lebens. Interessant ist, dass die Dinge, die sie in dieser Zeit tat, sich wieder auf Mobilität beschränken, nämlich mit einem Roller zu fahren und den Führerschein zu machen.

An anderer Stelle im Interview wird deutlich, weshalb Mobilität für Frau Hanausek sehr wichtig ist. Denn in der Zeit, als sie nach ihrem Hauptschulabschluss mehrere Jahre im Elternhaus für die Haus- und Familienarbeit zuständig war, gab es für sie kaum Möglichkeiten das Haus zu verlassen. Auch Kinobesuche oder die Pflege von Freund\*innenschaften waren ihr aufgrund ihrer Eingebundenheit nicht möglich, wie sie erzählt. All diese Aspekte von Mobilität genoss sie, als sie ledig in O-Stadt war, denn da konnte sie alles machen, was sie wollte.

Aber „dumm wie ma is, hob i daun mein Mau kennag'lernt“ (Z240-241, FH). Nun hatte die Zeit der Freiheit und des Alleinseins ein Ende. Sie war wohl so kurz und knapp, dass sie auch in der Erzählung nur wenige Sätze bekam. Dennoch bezeichnet sie diese Zeit als die schönste ihres Lebens. Freiheit und Mobilität waren möglich, weil sie ledig war. Dies war wohl die einzige Zeit in der sie ein Stück weit autonom, ohne Anhang, um den sie sich kümmern musste, leben konnte. Dann trifft sie erneut eine Entscheidung, und diesmal eine dumme, wie sie angibt. Sie lernt einen Mann kennen. Wir haben schon in der Analyse des Gesamtinterviews gesehen, dass die Ehe nicht sonderlich glücklich war und Frau Hanausek für Haus- und Familienarbeit komplett allein zuständig war. Umso verwunderlicher ist es, dass sie die Entscheidung zum Beruf und nach O-Stadt zu gehen, die doch zumindest zeitweilig ein komplett anderes Leben zur Folge hatte, so knapp erzählt.

Erst etwas später als wir bereits in der Nachfragephase sind, kommt Frau Hanausek auf meine Nachfrage, wie sie zu ihrem Beruf kam, dazu, diese Geschichte ausführlicher zu erzählen. Als Frau Hanausek heranwächst und wie sie sagt „a bissl a Mensch“ (Z257, FH) wird, verlangt die Mutter, dass sie sich eine Stelle als Dienstmädchen außer Haus sucht. Nun erzählt Frau Hanausek szenisch, in direkten Reden, von einem Gespräch mit ihrer Mutter: „Mama i geh ... [nicht] ois Dienstmadl. Entweder wia i Kindergärtnerin oder i wia Kronknschwester“ (Z258-259, FH). Nun führt sie aus, warum der Beruf der Kindergärtnerin den sie, wie an anderer Stelle im Interview deutlich wird, bereits seit ihrer Schulzeit verfolgt, keine Möglichkeit darstellte, da man da ein Musikinstrument beherrschen musste, was auf sie nicht zutraf. Sie ergänzt: „Obs wohr is, was i ned“ (Z260-261, FH). Es ist also davon auszugehen, dass diese Information von der Mutter stammte, vermutlich sogar in diesem von ihr nachgestellten Gespräch, und Frau Hanausek den Wahrheitsgehalt bis heute anzweifelt.

Nach einem Exkurs kommt sie zurück zur Szene und wiederholt den Satzanfang von vorhin, als sie ihre Berufswünsche aussprach, und beendet ihn nun mit „es gibt für mich sonst nichts“ (Z266-267, FH). Sie ergänzt, dass sie „Dienstmadl“ bei der Mutter daheim „spiele“, bis die Kinder groß seien und stellt fest: „Deine Kinder“. Hier setzt sie also, zumindest in der Nacherzählung relevant, dass es nicht ihre Kinder seien, wodurch eine Distanzierung erfolgt. Es folgt eine Ausführung, dass die 1948 geborenen Zwillinge bereits „Franzi-Mama“ zu Frau Hanausek sagten und sie diese auch erzog. Sie macht hier der Mutter also klar, dass sie, wenn sie als Dienstmädchen arbeiteten würde, dann wie bisher zuhause, jedoch nicht woanders. Hier zeigt sich wieder die starke Loyalität der Mutter gegenüber, denn die Option zuhause zu bleiben stellt sie immer noch in den Raum. Sie macht hier also drei Optionen für die Mutter auf: Entweder ich bleibe hier, bis deine Kinder groß sind oder ich werde Kindergartenpädagogin oder Krankenschwester. Da ersteres wohl für die Mutter nicht mehr in Frage kommt und der erste Berufswunsch nicht möglich scheint, bleibt nach dem Ausschlussprinzip nur noch der Beruf der Krankenschwester übrig.

Interessant ist, dass Frau Hanausek für beide Berufswünsche – in anderen Passagen des Interviews – sehr logische Erklärungen parat hat. Kindergartenpädagogin wäre schon in der Hauptschule ihr Wunsch gewesen. Sie vermutet, das käme daher, da sie den Umgang mit kleinen Kindern von zuhause kannte. Der Berufswunsch Krankenschwester erwuchs wohl aus den Erfahrungen der Pflege ihrer erkrankten Geschwister.

An vielen Stellen im Interview zeigt sich die große Loyalität zur Familie, die auch sehr stark durch Mitleid für die Mutter geprägt war. Denn wie Frau Hanausek mehrmals angibt, sei die Mutter „orm g’wesn“ (Z460, FH), da sie so viele Kinder zu versorgen hatte. Dennoch verließ Frau Hanausek die Herkunftsfamilie, um ihren Weg zu verfolgen, denn wie sie an einer anderen Stelle

anführt: „I hob g’sogt, des muas i mochn“ (Z556-557, FH). Mit dieser Entscheidung erfolgt ein großer Bruch in Frau Hanauseks Lebensablauf. Denn obwohl sie ihr Leben lang sehr stark auf ihre Herkunftsfamilie Rücksicht nahm und sich in den institutionellen Abläufen darin anpasste, und auch bereit war das weiterhin zu tun, verweigert sie den Lebensentwurf der Hilfsarbeiterin, den ihre Mutter für sie nun vorsieht. Daraus lässt sich ein Bildungsmoment schließen.

In der Interpretation wurde deutlich, dass sich hier ein biographischer Wandlungsprozess zeigt. Denn obwohl Frau Hanausek ihre beiden Berufswünsche schon länger hegte, befand sie sich in einer Verlaufskurve, aus der sie nicht herausfand (vgl. Schütze 1984: 95). 1947 hatte sie die Pflichtschule abgeschlossen, war aus dieser Institution ausgetreten und hatte sich nun völlig der anderen familialen Institution zu verschreiben. Ein Endpunkt dieser Situation war nicht absehbar, denn 1948 bekam die Mutter Zwillinge, 1951 brachte Schwester Klara ihre kleine Tochter nachhause in die Herkunftsfamilie. Da sie selbst in O-Stadt arbeitete und mittlerweile geschieden war, wurde dieses Kind von Frau Hanausek und ihrer Mutter aufgezogen. Es ist also davon auszugehen, dass für Frau Hanausek kein Ende in Sicht war und sie fürchtete, immer wieder nachkommende Kinder ihrer Familienangehörigen aufziehen zu müssen.

Dann allerdings veränderte sich etwas im Außen. Die Mutter bestand darauf, dass Frau Hanausek auch außerhalb des Hauses einer Arbeit nachgeht. Es ist davon auszugehen, dass dies doch einigermaßen überraschend und nicht geplant für Frau Hanausek geschah. In dieser Situation, die sie in direkter Rede als Gespräch schildert, verweigerte sie, was die Mutter von ihr verlangte, und bestand auf einen eigenen Weg. Sie überwand die lähmende Wirkung der Verlaufskurve (ebd.), die stark identitätsbedrohend wirkte (ebd.: 94). Durch Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten, die durch die neu herangetragenen Ansprüche seitens der Mutter deutlich werden, gewinnt sie biographische Handlungsfähigkeit wieder und besteht auf einen eigenen Weg (ebd.: 95). Vor dieser Begebenheit hegt Frau Hanausek bereits den Wunsch auszuwandern, wie wir in wenigen Zeilen sehen werden. Darin wird schon deutlich, dass die Möglichkeit für einen Wandlungsprozess immer mehr an Raum gewinnt (ebd.: 93f.), dennoch ist der Zeitpunkt dann wohl auch für Frau Hanausek überraschend, als die Mutter mit dieser neuen Vorgabe auf sie zukommt (ebd.).

Ein weiterer Bildungsmoment kann darin gefunden werden, dass Frau Hanausek nach ihrer Entscheidung für diesen neuen, eigenen Weg einige Hürden zu meistern hatte und dennoch nicht aufgab und *an ihrem Berufswunsch festhielt*. Nach ihrer Entscheidung den Beruf der Krankenschwester erlernen zu wollen, führt sie der erste Weg ins örtliche Krankenhaus, wo sie nach der Ausbildung fragt. Dort wird sie jedoch abgewiesen, da dort – wie für diese Zeit in Österreich sehr üblich – nur katholische Ordensschwestern arbeiten, die keine weltlichen Schülerinnen zur Ausbildung zulassen. Daraufhin stellt sich Frau Hanausek in der etwa eine halbe Stunde Zugfahrt entfernten

Krankenschwesternschule in A-Stadt vor. Dort trifft sie auf eine sehr herrische, überhebliche Leiterin, die sie mustert und aufgrund ihrer einfachen Kleidung und ihres Auftretens klassistisch abwertet. Frau Hanausek fährt nachhause, in dem Wissen, dass sie diese Schule nicht besuchen möchte, da sie sich nicht so herablassend behandeln lässt, denn: „Wo samma denn?“ (Z288, FH).

Trotz dieses Rückschlages gibt sie nicht auf, und hat das Glück, dass ihre Schwester, die bereits in O-Stadt arbeitet, eine Schulkollegin hatte, die in O-Stadt im Anna-Krankenhaus die Ausbildung zur diplomierten Krankenschwester absolviert hatte. Aus der Situation in A-Stadt hat Frau Hanausek gelernt. Es ist wohl nötig, feiner gekleidet zu sein, wenn man sich in einer Schule vorstellt, denn sowohl die Mutter als auch die Schwester schneiden ihr neue Kleidung. Frau Hanausek führt an, sie hätte ja gar nicht nach O-Stadt fahren können, da sie keine Kleidung hatte. Dies kann nicht richtig sein, denn sie war ja bereits zur Vorstellung nach A-Stadt gefahren. Wohl wurde ihr dort aber klar, dass sie ihre materielle Benachteiligung, die sich in der Kleidung eines Arbeiter\*innenkindes zeigte, ein Stück weit zu verschleiern hatte, um dort nicht dieselbe Behandlung zu erfahren. Interessant ist, dass die Mutter hier – neben der Schwester – sehr unterstützend wirkt und Frau Hanausek mit selbst genähter Kleidung ausstattet.

Die Anpassung an die neue Institution Schwesternschule kostet Frau Hanausek anfangs viel Kraft. In einer anderen Passage wird noch einmal deutlich wie sehr die vorherige Lebenssituation als ein Arbeitsverhältnis zu deuten ist: „I hob mit da Mutter g’orweit, guad z’aummg’orweit“ (Z538, FH). Dann allerdings hätte sie sich in der Schwesternschule anpassen müssen. Denn sie kam, wie das „Dirndl vom Taunz“ (Z536, FH), womit sie wohl meint, dass sie von dieser Institution und ihren Regeln keine Ahnung hatte. Dennoch führt sie an, dass dies nur eine „kurze Zeit“ so gewesen wäre, und sie es schnell schaffte sich den neuen Herausforderungen zu stellen und sich den institutionellen Vorgaben anzupassen. In der Schwesternausbildung traf sie wohl mehrmals auf fördernde, relevante Andere (vgl. Schütze 1984: 95), wie etwa beim Vorstellungsgespräch auf eine Leiterin, die sie als „gute Frau“ bezeichnet oder in einer späteren Geschichte einen jungen Arzt, der sehr freundlich mit ihr umging, wenn sie Fehler machte.

Dennoch unterstützt sie auch während ihrer Ausbildungszeit in O-Stadt ihre Familie weiterhin, in dem sie etwa Socken stopft, die ihr die Mutter bei Wochenendbesuchen mit nach O-Stadt bringt. Aus diesem Grund verweigert sie auch häufig mit Schulkolleginnen auszugehen, da sie stets das Lernen und Arbeit für die Herkunftsfamilie über freizeitliche Vergnügungen stellt. Dennoch finden sich durch das Interview verstreut auch immer wieder Passagen, in denen Frau Hanausek reflektiert, dass sie sich häufig zu sehr für andere Menschen aufgeopfert habe.

Es kann ein weiteres Bildungsmoment festgemacht werden, der so benannt wird, dass Frau Hanausek an ihrem Berufswunsch festhielt. Denn sie erlebt zuerst eine Absage in N-Stadt, da dort keine Schülerinnen ausgebildet werden, dann wird sie in A-Stadt aufgrund ihres Auftretens – also

aufgrund ihrer Klassenherkunft – in gewisser Weise abgewiesen, deutet dies aber so, dass sie dort bestimmt nicht hingehöre, denn diese Behandlung würde sie sich nicht gefallen lassen. Durch Zufälle und Unterstützung durch Schwester und Mutter kommt sie nach O-Stadt, wird dort aufgenommen und passt sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten an die völlig neue Umgebung an. Der Bildungsmoment kann als institutionelles Ablaufmuster gedeutet werden. Frau Hanausek fasst den Entschluss diesen Beruf ergreifen zu wollen und überwindet alle Hürden, die es zu überwinden gilt, indem sie sich so anpasst und so handelt, dass es den institutionellen Vorgaben entspricht, die sie allerdings erst Schritt für Schritt erlernen muss (ebd.: 92f.). Diesen Modus kannte sie Zeit ihres Lebens sehr gut, was ihr wohl dabei half, ihn durchzuhalten.

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview wird klar, dass die szenisch geschilderte Situation des Gesprächs mit der Mutter bezüglich ihres weiteren beruflichen Lebens nicht die erste Begebenheit war, in der Frau Hanausek versuchte, einen Weg aus dieser ausweglos scheinenden Situation der familialen Arbeit zu finden. Sie kommt jedoch erst auf Nachfrage, welches Leben sie sich als junges Mädchen erhofft hätte, dazu, diese Situation zu schildern. Sie erzählt davon, dass sie den Wunsch hegte in die USA zu emigrieren. Der *Wunsch nach Auswanderung* wird von ihr als sehr drängend mit „unbedingt unbedingt“ (Z510, FH) auch als „Traum“ bezeichnet. Sie geht nicht näher darauf ein, warum sich dieser nicht verwirklichen ließ, und kommt zu einer Erzählung, in der die Mutter einer ehemaligen Schulkollegin, die häufig am Haus der Familie vorbeikam, davon erzählt, dass die besagte Kollegin zurzeit in der Schweiz sei. Daraufhin bittet Frau Hanausek ihre Mutter: „Mama, darf ich in d'Schweiz fahr'n?“ (Z514, FH). Frau Hanausek ergänzt, dass sie dort schon die Kollegin kennen würde und nicht allein wäre, wie es vermutlich in den USA der Fall gewesen wäre. Aber die Mutter erlaubt es nicht, was Frau Hanausek sprachlich mit „nicht um die Burg“ (Z515, FH) zum Ausdruck bringt. Die Mutter entgegnet, sie brauche Frau Hanausek zuhause, ihr Vorhaben wäre vielleicht in ein paar Jahren möglich. Sofort ergänzt Frau Hanausek, dass sie das heute einsehe.

Obwohl der Wunsch des Auswanderns in die USA und später in die Schweiz niedergeschlagen wurde und Frau Hanausek dies heute nachvollziehen kann, wird der Wunsch nach einem Ausbrechen als Bildungsmoment gedeutet. Denn Frau Hanausek hatte in ihrem Leben außer ihrer Kleinstadt und den Institutionen Schule und Herkunftsfamilie noch nicht viele Erfahrungen gemacht. Dennoch hegte sie den Wunsch in einem anderen Land ein eigenes Leben zu beginnen, was angesichts ihrer Herkunft als sehr erstaunlich und couragiert zu deuten ist. Dass Frau Hanausek diesen Wunsch nicht verwirklicht, liegt wohl einerseits daran, dass es ihr an Startkapital für eine Reise fehlt, andererseits – und dieser Punkt wiegt wohl deutlich schwerer – an ihrer starken Loyalität der Herkunftsfamilie gegenüber.

Wir haben nun gesehen, dass Frau Hanausek schon früh den Wunsch hegte, außerhalb ihrer Herkunftsfamilie einen eigenen Weg zu finden, wie sich im Wunsch nach Auswanderung in die USA oder die Schweiz zeigt. Doch erst durch die Ankündigung der Mutter, dass sie sich außer Haus eine Arbeitsstelle suchen solle, schafft sie den Absprung. Dennoch zeigt sich durchwegs, dass sie die Verbindung zur Herkunftsfamilie immer sehr stark bleibt, was sich auch in der Gesamtanalyse des Interviews zeigt. Auch welche Rolle sie der Herkunftsfamilie gegenüber ausfüllt, wird deutlich, wenn sie davon spricht, stets „die Mutter der ganzen Familie“ gewesen zu sein.

Ein weiterer Bildungsmoment konnte da aufgefunden werden, wo Frau Hanausek angibt wie sie sich, nachdem sie ihre Ausbildung in O-Stadt abgeschlossen hatte, ihr Leben vorstellte. Dieser Bildungsmoment wird als *Wunsch nach einem selbstbestimmten Privatleben* aufgefasst und wurde erst nach der Analyse der vorherigen Bildungsmomente identifiziert. Nachgefragt, wie sie ihren Ehemann kennengelernt habe, gibt Frau Hanausek knapp an, dass ihr an ihm nichts gefallen habe. Da sie weiter nichts erzählt, frage ich nach, wie es denn dann zur Heirat kam. Sie erzählt, dass der Mann irgendwann „ins Bett“ wollte, und das „das schlechte“ gewesen sei. Denn hätte sie das nicht gemacht, hätte sie ihn nie geheiratet. Erst auf Nachfrage, ob sie denn schwanger geworden sei, antwortet sie mit ja und führt erneut aus, ihn sonst nie geheiratet zu haben. Sie erzählt, dass sie, als sie die Schwangerschaft feststellte, ihre Mutter um Rat fragte, ob sie den späteren Ehemann heiraten solle. Die Mutter meint, Frau Hanausek müsse dies selbst entscheiden und verweigert ihr einen Ratschlag, wohl wissend, dass es für eine ledige Frau in den 1960er Jahren wenig Alternativen zu einer Ehe mit dem Kindsvater gibt. Wenn sie gekonnt hätte, erzählt Frau Hanausek, hätte sie sich für eine Abtreibung entschieden, doch dies war zu dieser Zeit in Österreich noch nicht straffrei. Also bekommt Frau Hanausek das Kind.

Der Ehemann beteiligte sich nicht an der Sorgearbeit und kann auch darüber hinaus mit dem Kind nichts anfangen. Stattdessen verbringt er viel Zeit bei seiner Mutter auf dem Land. Gefragt, ob sie lieber ledig geblieben wäre, antwortet Frau Hanausek „freilich“, sie wollte nie heiraten und hätte auch nie das Verlangen nach Ehe oder einem Mann gehabt. Sie sei stets glücklich gewesen „wie ich war“, auch allein. In der Ehe nimmt sie viel Rücksicht auf ihren Mann, und kümmert sich um alles, was anfällt. Der Bildungsmoment ist hier daran festzumachen, dass Frau Hanausek die in der Familie und Gesellschaft angebotenen Lebensentwürfe – Eheschließung und Kinder bekommen – entschieden zurückweist. Den erwünschten Lebensweg nach einem selbstbestimmten Privatleben der ledigen, kinderfreien Krankenschwester kann sie allerdings aufgrund einer ungeplanten Schwangerschaft, die sie weder legal noch sicher abbrechen kann, nicht verwirklichen. Bei den beiden Bildungsmomenten *Wunsch nach Auswanderung* und *Wunsch nach einem selbstbestimmten Privatleben* konnten keine Prozessstrukturen festgemacht werden. Denn diese

Bildungsmomente wurden ausschließlich in nicht-narrativen oder zu kurzen Passagen aufgefunden, die auf Nachfragen folgten und sehr gerafft dargestellt wurden.

Abschließend muss bemerkt werden, dass sich relativ zu Ende des Interviews zeigte, dass Frau Hanausek ihren – angesichts ihrer Herkunftsfamilie – doch sehr beachtlichen Weg den Beruf der Krankenschwester zu ergreifen, selbst nicht so bewertet. Dies wird da deutlich, wo sie erzählt, dass sie sich für ihre eigene Tochter eine Karriere als Ärztin gewünscht hätte. „Weil wos is a klane Schwester? Gor nix, najo fia mi woa des jo z’wenig. I hob hoid fia sie mehr woin“ (Z576-577, FH). Es zeigt sich, dass Frau Hanausek, entgegen den Erfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie auf die eigene Tochter nicht bremsend, was Karriereambitionen anging, wirkte, sondern diese stark forcierte. Dies wurde ihrer Meinung nach jedoch von ihrer Tochter nicht eingelöst, da diese, obwohl sie der Mutter zuliebe einige Semester Medizin studiert hatte, letztlich Lehrerin wurde, was für Frau Hanausek eine Enttäuschung darstellt. Hier und auch an anderer Stelle zeigte sich, dass Frau Hanausek ihren eigenen Beruf abwertete und eigene Wünsche auf ihre Tochter projizierte, in dem sie dieser den Beruf Ärztin nahelegte. Was die Tochter selbst hätte werden wollen, wusste sie gar nicht zu sagen, diese habe auch ihres Wissens nie etwas geäußert. Sie gibt an, sie wäre eine strenge Mutter gewesen und die Tochter hätte sich wohl gar nicht getraut, einen anderen Berufswunsch zu äußern.

Gefragt, ob sie selbst gerne Ärztin geworden wäre, antwortet Frau Hanausek zuerst, dass sie dafür „zu dumm“ (Z647, FH) gewesen sei. Sie erklärt allerdings im Anschluss, dass sie in ihrer Ausbildung lateinische Begriffe lernen musste und dies gut schaffte. Die Arbeit als Ärztin hätte ihr gut gefallen, sie hätte den Fachbereich der Internistin ergriffen. Es ist also davon auszugehen, dass Frau Hanausek, gut angepasst an die Institution Krankenhaus, dort in ihrem Beruf nun auch andere Berufsbilder – wie Ärztin – kennenlernte und diese gern ergriffen hätte. In ihrem Leben war dies wohl nicht mehr möglich, weshalb sie diesen Wunsch ihrer Tochter aufoktroyierte, die wiederum Mühe hatte sich davon zu befreien. Trotz ihrer Enttäuschung über den Bildungsweg ihrer Tochter gibt Frau Hanausek selbstreflexiv an, dass es ihr Fehler sei, denn „ma kau ned an ondan Mensch irgendwos aufdiktieren wos ned in erm liegt, oda ned wü oda ned kau, net?“ (Z577-578, FH). Im Nachhinein verfügt Frau Hanausek also durchaus über so viel Reflexionsfähigkeit, dass sie erkennt, dass die Tochter ihren eigenen Weg finden musste, wie es auch sie selbst getan hat.

#### **6.3.4. Zusammenschau der Bildungsmomente**

Rückblickend auf die Eingangssequenz kann festgestellt werden, dass der von Frau Hanausek ergriffene Beruf zwar dort noch nicht thematisiert wurde, da sie nur über ihre frühe Kindheit berichtet. Nach der Analyse kann aber mit einem Blick zurück, festgestellt werden, dass schon sehr früh im Interview deutlich wurde, dass Pflege in Frau Hanauseks Kindheit wichtig war und sie ihre

jüngeren Geschwister und den Haushalt pflegend zu umsorgen hatte. Wie sie auch selbst reflexiv festhält, stammt der Berufswunsch, wohl aus den in der Herkunftsfamilie gesammelten Erfahrungen. Dies ist auch nachfolgend an die Interpretation als sehr naheliegend zu betrachten. Denn auch wenn Frau Hanausek ihren Beruf – wie wir später gesehen haben – abwertet, hat sie sich doch dabei komplett von ihrem in der Herkunftsfamilie vorgezeichneten Weg einer Hilfsarbeiterin losgelöst. Es ist naheliegend, dass Frau Hanausek sich Berufswünsche suchte, die ihr aus ihrer Lebenswelt bekannt waren. Die pflegerische Tätigkeit hatte sie seit ihrer Kindheit erlernt und sie schaffte es, diese in einer Ausbildung und Lohnarbeit in eine professionelle Institution zu transferieren.

Im Hegen von Wünschen zu Auswanderung, einem selbstbestimmten Privatleben und spezifischen Berufen sowie im Festhalten und in der Verwirklichung des Berufswunsches Krankenschwester können Bildungsmomente insofern identifiziert werden, dass Frau Hanausek einen Anspruch auf einen eigenen Lebensweg stellte. In ihnen wird der Wunsch nach Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit ausgesprochen deutlich. Durch ihren Umzug nach O-Stadt und den Eintritt in die Krankenschwesternschule bricht Frau Hanausek völlig aus dem für sie vorgezeichneten Weg aus und zeigt Widerstand und Handlungsautonomie, wenn sie den Vorschlag ihrer Mutter als Dienstmagd zu arbeiten entschieden zurückweist. Frau Hanausek wird sich in diesem Moment ihrer „eigenen rätselhaften Fähigkeiten“ (Schütze 1984: 95) bewusst. Die Wünsche nach Auswanderung und einem selbstbestimmten Privatleben konnten aufgrund sozioökonomischer Aspekte, loyaler Gefühle gegenüber der Herkunftsfamilie und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht über den eigenen Körper bestimmen zu können, nicht verwirklicht werden.

Wir haben nun auch schon beantwortet, wie Sozialisationsinstanzen, allen voran die Familie und die doppelte Vergesellschaftung von Frauen, auf Frau Hanausek wirkten und wie beschränkt der Möglichkeitsraum für Frau Hanauseks Bildungsmomente war. Die Gelingensbedingungen für die Verwirklichung ihres Berufswunsches können einerseits in der Umgebung der Kleinstadt gefunden werden. Denn Frau Hanausek lebte zumindest in einer Umgebung, in der sich ein Krankenhaus befand, in dem Menschen arbeiteten, die ihr weiterhelfen konnten, indem sie die Frage beantworten konnten, wie man zu einer Ausbildung in diesem Bereich komme. Darüber hinaus lebte sie entlang einer Eisenbahnlinie und konnte so selbstständig die Städte A-Stadt und O-Stadt erreichen.

Doch auch Menschen – relevante Andere – vor allem ihre Schwester, sind zu nennen, die sie bei der Verwirklichung unterstützten, etwa indem sie sie nach O-Stadt verwies. Auch die Mutter, die an vielfacher Stelle Frau Hanauseks Weg bremste, muss genannt werden, da sie Frau Hanausek später nichts mehr in den Weg legte und sie sogar mit selbst genähter Kleidung für das Vorstellen

in O-Stadt unterstützte. Schon früher hatte sie sich darum gekümmert, dass die Tochter eine Privatschule besucht. Wohl aufgrund ihrer eigenen Affinität für den Katholizismus eine katholische, die eine gute Pflichtschulausbildung ermöglichte und Frau Hanausek auch besseres Rüstzeug für die spätere Ausbildung mitgab. Das wird deutlich, wenn sie anführt, dort gute Lehrpersonen gehabt und gut rechnen gelernt zu haben. Das ist vor allem aus dem Grund anzumerken, da Frau Hanausek den Großteil ihrer Pflichtschulzeit während der Kriegsjahre verbrachte und die ersten beiden Jahre der Hauptschulzeit aufgrund von häufigen Fliegeralarmen und darauffolgenden Luftschutzkelleraufenthalten wenig Unterricht stattfand. Umso wichtiger war es wohl, dass Frau Hanausek die beiden verbleibenden Pflichtschuljahre in sehr guter schulischer Umgebung verbrachte.

Das Oszillieren zwischen Dasein für Andere und dem Stück eigenen Leben wird in Frau Hanauseks Erzählung besonders deutlich. Beide Skalenendpunkte treten vermischt auf und Frau Hanausek ist stets bestrebt sowohl in der beruflichen als auch in der privaten Sphäre ein Stück eigenes Leben für sich einzufordern, sich den Anrufungen beider Sphären aber auch anzupassen (vgl. Beck-Gernsheim 1983/2020). Weiterhin verhält sie sich ihrer Herkunftsfamilie gegenüber sehr unterstützend und erfüllt auch in ihrer selbst gegründeten Familie die Anforderungen, die an eine Ehefrau gestellt werden. Im Fall von Frau Hanausek ist es so, dass ihr Handeln dem Bewusstsein vorausgeht (vgl. Dausien 1994: 580). Sie spürte wohl, dass sie einen Anspruch auf ein eigenes Leben deutlich machen kann. Inwiefern ihr bewusst war, dass sie das auch darf und damit wider die Erwartungen ihrer Herkunftsfamilie lebte, zeigt sich widersprüchlich. Denn obwohl sie ihren Weg verfolgte, bleibt die Loyalität zur Herkunftsfamilie ungebrochen, indem sie etwa heute angibt, dass sie verstehe, dass die Mutter einer Auswanderung nicht zustimmte, da sie Frau Hanausek zuhause benötigte. Andererseits finden sich auch immer wieder Stellen, wo Frau Hanausek ihre Aufopferung für andere problematisiert, oder den Wunsch äußert, nicht heiraten zu wollen. Es zeigt sich die Widersprüchlichkeit und Ungleichzeitigkeit von der Dausien (ebd.: 587) schreibt.

Bildung zeigt sich in Frau Hanauseks Bildungsmomenten da, wo sie durch Handlungen und später teilweise auch Bewusstwerdung kritisch auf die Anforderungen ihrer Umgebung reagiert (ebd.: 580). Sie stellt den Anspruch auf ein Stück eigenes Leben und arbeitet an dessen Verwirklichung. Den in der Familie erworbenen Selbst- und Weltverhältnissen, dass es die Aufgabe von Frauen ist, sich um die Haus- und Familienarbeit zu kümmern, wie sie es durch Vorleben und Zuweisung von Aufgaben durch die Eltern erlebt hat, widersetzt sie sich nur zum Teil.

Zumindest gedanklich verfolgt sie als junge Frau den Wunsch, nicht zu heiraten und keine Familie zu gründen, da sie sich selbst genügt. Auch als sie schwanger wird hadert sie sehr damit zu heiraten und gibt an, die Schwangerschaft abgebrochen zu haben, wäre dies sicher und straffrei

möglich gewesen. Da dies allerdings in den 1960ern nicht der Fall war, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ihr diesen Weg diesbezüglich vereitelten, fand sie keine alternativen Handlungsmöglichkeiten als sich dem gesellschaftlich vorgesehen Weg zu ergeben. Sie heiratete und bewältigte die Doppelbelastung der heimischen Sorgearbeit und der beruflichen Erwerbsarbeit, wie sie es bereits in ihrer Kindheit getan hatte, als sie noch zur Schule ging und nebenher ihre Geschwister versorgte. Später und bis heute bereut sie die Eheschließung jedoch und gibt an, dass sie lieber ledig geblieben wäre. Sie erkannte bereits als junge Frau und tut es auch heute, dass ihr Wunsch auch in der privaten Sphäre ein anderer Weg gewesen wäre, sie diesen allerdings aufgrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nur in der beruflichen Sphäre verwirklichen konnte.

Der Wunsch nach dem Weg der ledigen Frau kann jedoch jedenfalls als Wunsch nach einem Leben, das an einem eigenen Sinn ausgerichtet ist, interpretiert werden (vgl. Hentig 2008: 13; Ribolits 2015: 185). Denn wo Frau Hanausek in ihrem Berufswunsch die erlernte Sorgeverantwortung von Frauen nur in die berufliche Sphäre überführt, versucht sie in ihrem Privatleben einen völlig anderen Weg einzuschlagen und sich entgegen den Normen des mittleren 20. Jahrhunderts – die bis heute sehr stark wirken – selbst zu genügen und keinen Partner zu benötigen, um sich vollständig zu fühlen. Sie entzieht sich dabei völlig den ideologischen Unterdrückungsstrukturen, die auf Frauen im Geschlechterverhältnis wirken.

Frau Hanauseks Bildungsmomente beschränken sich weitestgehend auf die individuelle Ebene. Bezüglich maximaler Kontrastierung der Fälle wird nun ein Fall ausgewählt, indem ein Bewohner eines Bergdorfes vor allem gemeinschaftliche Dimensionen ins Auge fasst.

#### 6.4. Von Gemeinschaft und Reflexion: Herr Bachler

*„Hob i g’sogt: Waun eing des net passt, dass de Katholischen ab do eig’rob’n wer’n (...) des is mei Wunsch und des muas g’scheng und waun eing des net passt, daun grobt’s eichas söwa ei! (Z218-220, KB).*

Das lebensgeschichtliche Interview mit Herrn Bachler wurde in seinem Haus geführt. Herr Bachler wusste, dass ich an seinem ganzen Leben interessiert bin und er aufgrund seines Alters ausgewählt wurde. Das Interview ist insofern nicht geglückt, dass keine selbst strukturierte Stegreiferzählung produziert wurde. Herr Bachler gab sich keinem Erzählstrom hin. Darüber hinaus versuchte er häufig die Interviewerin einzubeziehen, wodurch das Interview zu einem Leitfadeninterview wurde. Dennoch gab es zwischendurch immer wieder kürzere Passagen in denen Herr Bachler auch erzählte. Das Misslingen des Interviews kann in diesem Fall nicht an der Interviewerin

festgemacht werden. Nach der Erzählaufforderung startete sie noch weitere Versuche, um Herrn Bachler zum freien Erzählen zu animieren, was allerdings nur sehr eingeschränkt gelang. Auch andere Störfaktoren von außen gab es nicht. So kann das misslungene Interview nach Marotzki (1991: 193) auf nicht stattgefundene Biographisierung hinweisen. Im Fall von Herrn Bachler ist jedoch auch die Möglichkeit gegeben, dass er sein Leben wenig als eigenständig erlebte, sondern sich sehr stark an der Gemeinschaft mit anderen, also an Beziehungen, orientierte (vgl. Dausien 1996: 68). Wie im Kapitel zur Datenerhebung (5.2.) bereits ausgeführt, kann auch das dazu beitragen, dass ein narratives Interview nicht die gewünschte Stegreiferzählung zum Ergebnis hat (vgl. Dausien 1996: 67f.).

Obwohl das Interview nach den Vorgaben der Methode misslang, wird es dennoch ausgewählt, um auch bezüglich der Struktur eine breite Datenlage einzubeziehen. Es soll gezeigt werden, wie trotz weniger Erzählungen Bildungsmomente gefunden werden können.

#### **6.4.1. Kurzportrait**

Karl Bachler wird 1934 als Sohn eines Holzknechtes und einer Gast- und Selbstversorgerlandwirtin geboren. Die Familie lebt im abgelegenen Bergdorf L-Dorf, das eine Ortschaft des großflächigen Gemeindegebietes von B-Dorf ist, das sich etwa 20 Kilometer bergabwärts befindet.

Das Dorf wurde im 19. Jahrhundert von evangelischen Holzknechtfamilien gegründet. Die umliegenden Wälder gehören verschiedenen Besitzern wie etwa der katholischen Kirche oder ursprünglich adeligen Familien. In L-Dorf arbeiteten die meisten Holzknechte für einen privaten Besitzer. Später siedelten sich auch katholische Familien dazu, die allerdings segregiert in einem eigenen Ortsteil lebten. Diese Segregation zeigte sich auch darin, dass die evangelischen Familien einen Ortsfriedhof hatten, während die katholischen Einwohner\*innen, die in der Minderheit waren, auf einem katholischen Friedhof in einem Nachbarort beerdigt wurden.

Aufgrund der abgeschiedenen Lage ist die Bevölkerungsstruktur ansonsten sehr homogen, es leben zur Zeit von Herrn Bachlers Kindheit und Erwachsenenleben beinahe ausschließlich Holzknechtfamilien im Dorf. Während die Männer als Holzknechte arbeiten, betreiben die meisten Frauen kleine Landwirtschaften zur Selbstversorgung mit wenig Nutzvieh und Gemüseanbau. Hierarchien zwischen den Familien gibt es laut Herrn Bachler nur gegenüber den „Ortspersönlichkeiten“ wie dem „Ortsbesorger“, einer Art Bürgermeister, und dem Förster. Rund um Herrn Bachlers Geburt hat das Dorf etwa 300 Einwohner\*innen, ab den 1960er Jahren kommt es zu einer immer stärker werdenden Abwanderung, heute leben im Dorf weniger als fünfzig Menschen. In Herrn Bachlers Kindheit verfügt der Ort über zwei Gasthäuser, das kleinere wird von Herrn Bachlers Mutter betrieben. Es gibt eine Volksschule in der acht Schulstufen unterrichtet werden, später auch eine kleine Greisslerei. Im Winter ist L-Dorf häufig über mehrere Monate von

der Außenwelt aufgrund von Schneemassen, die Straßensperren zur Folge haben, abgeschnitten. Strom gibt es erst ab den 1960er Jahren.

Herrn Bachlers Vater leidet an Alkoholsucht. In der Gegend um L-Dorf ist diese bis heute als „L-Dorfer Krankheit“ bekannt, da sie unter den schwer arbeitenden Holzknechten weit verbreitet ist. Die Mutter betreibt neben der für das Dorf üblichen Selbstversorger\*innen-Landwirtschaft eine kleine Gastwirtschaft, in der Herr Bachler aufwächst.

Zeitgleich mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges wird Herr Bachler in die achtklassige Volksschule eingeschult. Vom Krieg bekommt er längere Zeit wenig mit. Im Ort leben ursprünglich und auch nach dem Krieg hauptsächlich Sozialist\*innen. Während des Krieges werden einige von ihnen zu Nationalsozialist\*innen. Herr Bachler ist Mitglied bei der Hitlerjugend, hat daran aber keine besonderen Erinnerungen. Gegen Ende des Krieges bekommt Herr Bachler eine Schwester.

1948 tritt Herr Bachler einige Monate verfrüht – er schließt seine achtjährige Volksschullaufbahn also nicht ab – aus der Pflichtschule aus. Sein Vater veranlasst dies, um ihn früher in den Holzknechtberuf einzuführen. Herr Bachler arbeitet, wie alle Holzknechte im Ort, fortan für die Forstverwaltung Mayer. Dass Herr Bachler Holzknecht wird, ist für ihn immer klar, denn schon als Kind begleitete er seinen Vater begeistert in den Wald und „kannte nichts anderes“, wie er anführt. Als Holzknecht ist er Teil einer „Pass“ genannten Arbeitspartie, die einem Meister untersteht. Diese Partie zieht meist von Montag bis Samstag in ein Waldstück, lebt dort in spartanischen Holzknechthütten, wo sie sich mit zu Wochenanfang mitgebrachten Lebensmitteln die Woche über versorgt und Waldarbeiten erledigt.

Seine Freizeit verbringt Herr Bachler ab seiner Jugend mit vielen Freunden und Kollegen in den örtlichen und umliegenden Wirtshäusern aber auch bei Almwanderungen, bei denen es stets gemütlich vor sich geht und viel gesungen wird. Allerdings wird bei den Zusammenkünften auch sehr viel Alkohol getrunken. Ende der 1950er Jahre lernt Herr Bachler seine spätere Ehefrau kennen, die im Ort als Dienstmagd arbeitet. Kurze Zeit später wird sie von ihm schwanger, woraufhin die beiden heiraten. Herrn Bachlers Ehefrau übernimmt nun die Selbstversorger\*innen-Landwirtschaft von Herrn Bachlers Mutter. Gemeinsam bauen sie neben das alte, kleinere Elternhaus über rund zwanzig Jahre ein neues Haus, in dem die Familie seither lebt. Über Jahrzehnte ist Herr Bachler für die SPÖ im örtlichen Gemeinderat aktiv.

Bis Anfang der 1960er Jahre arbeitet Herr Bachler, wie fast alle Männer im Ort, für den Forstbesitzer Mayer, er wechselt dann jedoch zu Huber. Zu dieser Zeit wird er Vater eines weiteren Kindes. Neben seiner Arbeit als Holzknecht arbeitet er am örtlichen Friedhof als Totengräber. Mitte der 1980er Jahre erkämpft er sich die Frühpensionierung, weil von der schweren Arbeit „alles hin“ ist. Während Herr Bachler einerseits sehr viele Reisen mit Vereinen unternimmt und sich im

B-Dorfer Gemeinderat engagiert, nimmt sein Alkoholproblem zu. Er macht einen Alkoholentzug und überwindet seine Sucht. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Herr Bachler ein ruhiges Leben in einem ausgestorbenen Dorf, in dem es weder Gasthäuser noch andere Orte für Zusammenkünfte gibt. Auch heute liebt er es, seine Zeit mit Wanderungen zu verbringen und lebt nach wie vor mit seiner Ehefrau im gemeinsamen Haus.

#### 6.4.2. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt

In der Feinanalyse der Eingangssequenz zeigte sich sehr eindrücklich, dass die narrative Interviewmethode im Interview mit Herrn Bachler nicht geglückt ist. Auf die Erzählaufforderung fragt er, was er erzählen soll, lacht und fasst dann in einem Satz zusammen, dass er sein „Lebtog im Furst g’orweit“ (Z12, KB) habe und ein L-Dorfer Holzknecht gewesen sei. Schon bezieht er die Interviewerin mit ein und fragt, ob sie dieses regionale Lied kenne. Wie im Lied versteht er sich als typischen Holzknecht der fleißig und fröhlich singend arbeitete. Nun springt er zur Pensionierung, die er bereits im Alter von 50 Jahren erlebte, weil schon „ois hi woa“ (Z14, KB) wie er lachend berichtet. Er kommt zu seinem Alltag im Heute, wo er spazieren geht und auf Almen Schwammerl suchend seine Tage verbringt. Er schließt mit einem Erzähl coda „des is ... mei Lebenslauf g’wesd oda wos“ (Z16, KB). Kurz schiebt er noch einen Arbeitsunfall nach, von dem er eine Narbe am Arm davontrug, die er der Interviewerin zeigt.

Die Interviewerin versucht mit einer weiteren Erzählaufforderung, Herr Bachler solle doch von seiner Kindheit erzählen, den Erzählstrom in Gang zu bringen. Nun zeigt Herr Bachler, wo er aufwuchs, dass dies ein Gasthaus gewesen wäre und beginnt seine Kindheit mit Kindheiten im Heute zu vergleichen. Da wo also eine Erzählung hätte starten können, nachdem er die Rahmenbedingungen des Aufwachsens im Gasthaus geklärt hatte, kommt er in eine Argumentation. Seine Kindheit wäre „schena wia heid“ (Z20, KB) gewesen, denn sie hätten damals mehr Ruhe gehabt. Es wäre nicht so stressig gewesen, hätte keinen Fernseher gegeben und keinen Strom.

Interessant ist, dass Herr Bachler zwar einführt, dass er im Gasthaus der Eltern aufwuchs, seine Kindheit wird jedoch in der *Wir*-Form erzählt. Wer zu diesem *Wir* gehört, ist an dieser Stelle noch unklar. Auch sichtbar ist, dass Herr Bachler seinen Standpunkt nicht allzu feststehend präsentiert, sondern mit „büdt i ma hoid ei“ (Z20-21, KB) zugibt, dass dies eben sein Eindruck ist, der aber nicht einer universellen Wahrheit entsprechen muss. Auch hier schließt er mit „Wos soid i no song? Recht vü mehr, des is eh hübsch ois.“ (Z23-24, KB). Wieder kommt er in die Gegenwart und erzählt, dass er gerne noch rund zehn Jahre leben möchte, denn er hatte zwei über 100-jährige Tanten, denen er nachfolgen möchte.

Strukturell zeigt sich, dass Herrn Bachlers Darstellungen der Vergangenheit stets einen Gegenwartsbezug aufweisen. Dieser findet sowohl auf persönlicher als auch gesellschaftlicher Ebene statt. Herr Bachler bezieht die Interviewerin permanent mit ein, etwa wenn er Dinge sagt wie „woasd eh“ (Z28, KB). Es zeigt sich hier, dass Herr Bachler richtigerweise annimmt, dass die Interviewerin die Gegend gut kennt und er sie deshalb als eine Wissende einordnet, die die habituellen Praxen versteht. Vieles braucht er – so wohl sein Eindruck – nicht zu erzählen, denn die Interviewerin wisse das bestimmt. Widersprüchlich stellt sich dar, dass er allerdings häufig auf die Unterschiede von Vergangenheit und Gegenwart hinweist, etwa wenn er seine Kindheit als komplett anders als heutige Kindheiten wahrnimmt und auch anführt: „Des vasteht heid nermd mehr“ (Z104, KB). Diese Aussage ernst genommen, würde auch bedeuten, dass es die zwei bis drei Generationen jüngere Interviewerin nicht verstehen würde und es durchaus einer Erzählung wert wäre.

Da mehrere offene Erzählaufforderungen misslingen, formuliert die Interviewerin nun detailliertere Fragen wie etwa nach der Schulzeit. Auf sie folgen meist recht knappe Antworten, wenn auch doch immer wieder kürzere Erzählungen stattfinden. Immer wird die Interviewerin einbezogen, etwa wenn sie gefragt wird, ob sie eine Person auf einem Foto, das hinter Herrn Bachler hängt, kennt. Immer mehr wird das Gasthaus in Herrn Bachlers Lebensgeschichte ein zentraler Ort. Dadurch zeigt sich auch immer deutlicher, woran Herr Bachler seine Erzählung orientiert. Er hatte durch das Aufwachsen in der Gastwirtschaft stets viel Kontakt zu anderen Menschen. Auch hier lässt er sich jedoch wieder nicht auf eine Erzählung ein, sondern kommt in die Gegenwart, wenn er erzählt, dass dies so gewesen sei, bis sie das Gasthaus zusperrten, da weder er noch seine Ehefrau es von den Eltern übernehmen und weiterführen wollten. Auch im weiteren Verlauf hält er diesen Modus durch, nur selten bricht er aus und erzählt einzelne Begebenheiten detaillierter. Zentral ist, dass früher alle musizierten und gemeinsam sangen.

Gefragt nach den Eltern erzählt Herr Bachler, dass diese „Tog und Nocht scho glei“ (Z101, KB) gearbeitet hätten. Diese starke Orientierung an Arbeit, zeigt sich auch, denken wir an die „Homologieannahme“ Schützes (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73), in der frühen Thematisierung seiner eigenen Arbeitskarriere im Interview. Er führt nun die Selbstversorgung der Familie genauer aus und bezieht diese Vergangenheit wieder auf die Veränderungen in der späteren Zeit und bewertet, indem er angibt „des versteht jo heid nermd mehr, net?“ (Z104-105, KB) und dass es ihm damals besser gefiel als heute. Das wäre aus einem zentralen Grund so, nämlich fehle ihm „de Gemütlichkeit“ (Z105-106, KB). Denn auch im Gasthaus, dem zentralen Ort seiner Kindheit, wären die Leute stets beieinander gewesen, hätten gemeinsam Almen erwandert. Hier macht er allerdings lachend auf den Alkoholmissbrauch aufmerksam, der sich wohl auch als Schattenseite dieser Gemeinschaftlichkeit und Gemütlichkeit finden lässt.

Dass auch Herrn Bachlers Vater Holzknecht war und nicht wie fälschlicherweise von der Interviewerin angenommen, Gastwirt, zeigt sich erst, als die Interviewerin noch einmal nachfragt. Herr Bachler hielt es nicht für nötig, diese Information zu teilen, was einerseits zeigt, dass die Zugzwänge des Erzählens – wohl auch, weil er selten in der Erzählung darstellt – kaum wirken. Andererseits weist es darauf hin, dass in vorherigen Ausführungen, in denen Herr Bachler angibt, alle im Dorf seien Holzknechte gewesen, deutlich wird, wie er sich und auch seine Familie präsentiert. Sie waren Teil eines größeren Ganzen, der Ortsgemeinschaft, in der im Großen und Ganzen alle gleich(berechtigt) lebten. Weder Herr Bachler noch seine Familie stellten da eine Ausnahme dar. Das zeigt sich bereits in den ersten Zeilen des Transkriptes, wenn er sich als L-Dorfer Holzknecht, wie im Volkslied, einführt.

Diese Verortung wird auch da deutlich, wo Herr Bachler von Ereignissen berichtet, die nachweislich vor seiner Geburt stattfanden, wie etwa die Einwanderung von katholischen Familien in den ursprünglich nur von evangelischen Menschen bewohnten Ort oder Erzählungen von Lawinen, die den Ort in den letzten zweihundert Jahren mehrfach überraschten. Zeit spielt keine Rolle, Herr Bachler ist Teil eines Ortes. Ob er selbst, als Individuum, zum Zeitpunkt eines Ereignisses schon lebte, ist für ihn irrelevant, denn er ist ja nur Teil eines *Wir's*, Repräsentant seines Ortes. Zeit wird erst da relevant, wo sich größere Veränderungen im Modus des Ortes ergaben, etwa wenn ab den 1960ern Strom eingeleitet wurde, eine Abwanderung einsetzte und dadurch die Gasthäuser schlossen und die verbliebenen Einwohner\*innen immer häufiger bei sich zuhause, vereinzelt in ihren Häusern vor dem Fernseher saßen und die Geselligkeit mehr und mehr verschwand.

Es wird deutlich, dass Herr Bachler die Interviewerin daran teilhaben lassen möchte, wie es früher in L-Dorf war. Das zeigt sich auch darin, dass Herr Bachler nach dem Interview einen langen Spaziergang durch den Ort machen möchte. Die Interviewerin willigt ein und bekommt Einblick in die Veränderungen, die sich im Ort in den letzten achtzig Jahren vollzogen. Herr Bachler begibt sich mit der Interviewerin an alle Schauplätze, die in seiner Erzählung wichtig waren, worin sich zeigt wie sehr er mit seinem Ort verbunden ist. Er selbst spielt nur insofern eine Rolle, dass er eben einer von vielen L-Dorfer Holzknechten war, die es auch schon lange vor ihm gab. So verbunden ist er mit dem Ort seines Lebens, dass seine persönlichen Erinnerungen schwer aus den kollektiven herauszulösen sind. Hier findet sich auch ein Hinweis auf den Grund, weshalb das Interview nicht geglückt ist.

Obwohl Herr Bachler viele Veränderungen kritisch und nostalgisch schildert, kann seine Erzählung doch als sehr reflexiv identifiziert werden. Denn er gibt sich keiner Idealisierung der Vergangenheit hin, sondern problematisiert diese auch immer wieder. Veränderungen werden ab

und an auch als positiv dargestellt, wie etwa die Durchmischung der Ortsbevölkerung durch Zuzüge.

Ein weiteres wichtiges Thema des Interviews ist Alkohol. Wie bereits zu Beginn von der Interviewerin bemerkt, ist in der Region die Alkoholsucht als „L-Dorfer Krankheit“ weithin bekannt. Auch Herrn Bachlers Vater hatte ein schweres Alkoholproblem, das Herr Bachler allerdings als verniedlichend darstellt, indem er angibt dieser habe „a weng gern bibberlt“ (Z164, KB). Interessant ist, dass der Vater keine weitere Charakterisierung erhält und immer nur in Bezug zu seiner Alkoholsucht gesetzt wird, deren Auswirkungen allerdings nie ausgeführt werden. Auffallend ist, dass Herr Bachler seine Ehefrau und die gemeinsamen Kinder kaum erwähnt. Auf Nachfrage gibt er an, sich um die Kinder wenig gekümmert zu haben.

Im Verlauf des Interviews zeigt sich, dass Herr Bachler sehr humorvoll berichtet. Gemeinsames Lachen mit der Interviewerin kommt immer wieder vor. Hier wird deutlich, dass eine basale Ortskenntnis und vor allem der regionale Dialekt, den auch die Interviewerin muttersprachlich beherrscht, bei manchen Interviewpersonen noch wichtiger ist, als dies ohnehin der Fall ist. Auch Humor, der sehr stark habituell begründet ist, teilt er mit der Interviewerin. Seine Themen und sein Modus zeigen sich auch in der Interviewsituation. Herr Bachler fühlt sich sichtlich nicht wohl als *Ich* so relevant gesetzt zu werden, woraus folgt, dass er im Interview nicht durchgängig erzählt. Er möchte Interaktion mit der Interviewerin und braucht ihre Reaktion auf seine Darstellungen. Dies gelingt ihm – obwohl die Interviewerin versucht, weitestgehend an der Methode festzuhalten – vor allem durch scherzhafte Ausführungen, mit denen er sie zum Mitlachen bewegt.

Strukturell ist auffallend, dass Herr Bachler nicht über die Fähigkeit verfügt, eine Erzählung länger aufrecht zu erhalten und häufig nach der Schilderung einer einleitenden Rahmenhandlung ins Heute kippt und dieses in Bezug zur Vergangenheit setzt und bewertet. Die vorherrschenden Textsorten sind Argumentationen, immer wieder finden sich aber auch kurze Erzählungen, die allerdings einer eigenen Logik folgen und wenig von Zugzwängen beeinflusst sind. Als Erzähler präsentiert Herr Bachler sich als ruhiger, humorvoller Mensch, der sich selbst nicht so wichtig nimmt und seine Standpunkte nicht absolut setzt. *Prozessstrukturen* sind aufgrund dieser Struktur schwer auszumachen. Herr Bachler als Individuum kommt als Ereignisträger kaum vor. Er ist stets Teil von einem größeren Ganzen. Dennoch lassen sich als Prozessstrukturen wohl einerseits die Verlaufskurve bestimmen, da Herr Bachler als Individuum in diesen Ort geboren wurde und damit in den Modus, der ihn auszeichnet. Dennoch erleidet er im Gesamten wenig, schildert wenig passiv, weshalb dieser Modus nicht als der seine Erzählung bestimmende festgemacht werden kann. Wahrscheinlicher ist die Orientierung an institutionellen Ablaufmustern, denn Herr Bachler zeichnet etwa seine Berufswahl Holzknecht zwar als selbstverständlich, doch selbst gewählt. Er hat

gearbeitet, und das sehr gerne, so ein Typ – ein Holzknecht aus L-Dorf – der tüchtig ist, aber auch zu feiern weiß, das ist er, gibt er zu verstehen.

Zur *Gesamtgestalt* des Interviews kann gesagt werden, dass Herr Bachler, obwohl er zum Zeitpunkt des Interviews bereits knapp 90 Jahre alt ist, den Blick nicht ausschließlich zurück richtet. Er imaginiert auch eine Zukunft, wenn er angibt, noch rund zehn Jahre leben zu wollen. Auch, dass er bereits sehr früh im Interview seinen Alltag schildert, zeigt, dass er noch mitten im Leben steht und auch reflexiv daran Teil nimmt, indem er sich – wie wir noch sehen werden – auch für Themen der Zukunft interessiert. Als Modus (vgl. Schütze 1984: 103) hat sich gezeigt, dass er viele Vergleiche und Bezüge zwischen damals und heute herstellt und damit eine permanente Kontrastierung dieser so gegensätzlich wahrgenommenen Modi der Lebensführung betreibt. Obwohl er sich Veränderungen reflexiv nähert, ist seine Geschichte dennoch als Nostalgiegeschichte aufzufassen. Daraus kann auch die Moral (ebd.) abgeleitet werden, denn seine reflexive Nostalgiegeschichte zeichnet sich gerade nicht dadurch aus, dass früher alles besser gewesen wäre und er die Vergangenheit idealisiert. Ihm gefällt zwar der Modus der Vergangenheit besser, was er so auch explizit sagt, da er das Ursprüngliche und Gemeinsame vermisst und die Individualisierung der Gegenwart ablehnt. Dennoch weiß er Aspekte der Vergangenheit kritisch zu reflektieren.

Zentrales Thema der Erzählung ist Nostalgie und damit verbunden eine Sehnsucht nach einem verlorenen Modus, der sich durch Gemeinschaftlichkeit, Gemütlichkeit, Solidarität und Geselligkeit auszeichnete und den Herr Bachler schmerzlich vermisst. Dieser Vergangenheit nähert er sich reflexiv, wie wir in der späteren Analyse noch sehen werden. Sein Thema zeigt sich auch im Abschluss des Interviews, als Herr Bachler die Frage beantwortet, was er aufgrund seiner Lebensgeschichte anderen Menschen mitgeben würde. Er führt aus, dass Menschen mehr zusammenhalten und nicht nur das eigene Ich ins Zentrum stellen sollen. Sie sollten sich vermehrt in Vereinen und Gemeinschaften organisieren. Er schließt damit, dass er selbst – obwohl er sich im SPÖ-Dunstkreis bewegt – nie einen Unterschied machte und heute etwa auch Veranstaltungen der ÖVP-Pensionist\*innen in B-Dorf besuche oder Kontakt zum dortigen katholischen Priester pflege, obwohl er selbst evangelisch sei. Diesen verbindenden, gemeinschaftlichen Zugang führt er auf die imaginierte Mentalität der evangelischen Vorfahren zurück, die aus noch alpinen Gebieten als L-Dorf, einwanderten, und setzt sich so wieder als Teil eines größeren Ganzen relevant. Herrn Bachlers Reflexionsfähigkeit wird nun mit Bezug zu Bildungsmomenten näher betrachtet.

#### **6.4.3. Bildungsmomente**

In der bisherigen Analyse des Interviews mit Herrn Bachler zeigte sich, dass die vorherrschende Prozessstruktur das institutionelle Ablaufmuster ist. Denn Herr Bachler zeichnet seinen

Lebensablauf zwar als vorhersehbar aber doch relativ aktiv und selbst gewählt nach. Er passt sich weitestgehend an die jeweiligen institutionellen Vorgaben im Holzknechtberuf, der patriarchalen Kleinfamilie oder im Dorf an. Dennoch ließen sich Hinweise auf biographische Handlungsmuster oder Wandlungsprozesse finden, etwa wenn er davon berichtet, dass weder er noch seine Ehefrau das elterliche Gasthaus weiterführen wollten. Diese Sequenz wird allerdings nicht vertieft und kann deswegen nicht näher analysiert werden. Es finden sich jedoch Themen, die einer weiteren Analyse zugänglich sind. Das ist erstens eine Geschichte vom örtlichen Friedhof, bei dem Herr Bachler als Totengräber tätig war. Zweitens sind in der Überwindung seiner Suchterkrankung ebenso wie drittens in der Übernahme des Holzknechtberufs Bildungsmomente festzustellen. Die Reflexion von Ungleichheitsverhältnissen stellt einen weiteren Bildungsmoment dar.

Wie im Kurzportrait bereits ausgeführt, wurde L-Dorf von evangelischen Holzknechtfamilien gegründet, später zogen auch katholische Familien zu, die anfangs jedoch relativ segregiert von der evangelischen „Stammbevölkerung“ in einem eigenen Ortsteil lebten. Herr Bachler erzählt, dass sich diese Segregation über die Jahrzehnte aufgeweicht und katholische und evangelische Menschen einander geheiratet hätten. Der Ortsfriedhof in L-Dorf war allerdings den evangelischen Verstorbenen vorbehalten, die Katholischen waren in einem Nachbarort eingepfarrt und wurden auch dort begraben. Nun schildert Herr Bachler, in einer sehr raren, szenischen Erzählung, von einer Begebenheit, die einen Hinweis auf einen Bildungsmoment gibt, den ich *Gemeinschaft auch im Tod* nennen möchte.

Herr Bachler arbeitete als Friedhofsverwalter oder Totengräber beim örtlichen L-Dorfer Friedhof und war dafür zuständig, die in L-Dorf verstorbenen evangelischen Menschen auf dem Ortsfriedhof zu begraben. Er führt die Geschichte ein mit: „Des hob i mehr oda weniga z’Staund brocht“ (Z211, KB). Hier setzt er sich also selbst als Individuum, das auf eine gewisse Weise handelte und damit eine bestimmte Wirkung erzielte, relevant. Es stirbt ein Mann, der katholisch war und mit einer noch lebenden evangelischen Gastwirtin verheiratet war. Herr Bachler schildert nun das Gespräch, das er mit dieser verwitweten Gastwirtin und dann wohl auch anderen Menschen im Ort führte. Es ist davon auszugehen, dass Herr Bachler den Umstand kritisierte, dass der verstorbene katholische Gastwirt nicht in L-Dorf begraben werden kann, woraufhin ihn die verwitwete Gastwirtin zurechtwies und fragte, was er sich denn einbilde. Daraus ist zu schließen, dass diese nicht damit einverstanden war, dass ihr katholischer Ehemann auf dem örtlichen Friedhof begraben wird. Hier wird der Ton sehr ausfallend, was Herr Bachler mit „Jo, brutal g’reedt hoid friara“ (Z215, KB) bemerkt. Er lacht und bezieht so auch die Interviewerin wieder mit ein. Dieses Lachen scheint auch an dieser Stelle wieder sehr sozial und wichtig zu sein, da es zeigt, dass die Interviewerin für diese raue Sprache Verständnis zeigt und durch Einstimmen in das Lachen

von Herrn Bachler ihn darin bestätigt, die Geschichte auf diese Art und Weise auch weiter zu erzählen.

Er erzählt weiter, dass er der Witwe gegenüber problematisiert habe, sie hätte zwar ihr Leben mit einem katholischen Mann verbracht, nach ihrem Tod wären sie jedoch auf unterschiedlichen Friedhöfen bestattet. Das führt er näher aus: „Des is mei Wunsch und des muas g’scheng.“ (Z219, KB). Eine so bestimmte und pointierte Aussage findet sich sonst an keiner Stelle im Interview. Offenbar fand die Witwe weitere Menschen, die ebenso gegen Herrn Bachlers Vorschlag waren, denn er erzählt, dass er mit Verweigerung gedroht habe: „Waun eing des ned passt, daun grobts eichas söwa ei.“ (Z220, KB). Andere hätten ihm dabei geholfen und sich eingemischt und so habe es sich ergeben, dass – und das ist nur zwischen den Zeilen herauslesbar – nun auch katholische L-Dorfer\*innen am örtlichen Friedhof bestattet wurden.

Direkt im Anschluss folgt eine Erzählung, die sich in Herrn Bachlers Kindheit zutrug und die Konflikte zwischen evangelischen und katholischen Menschen im Nachbarort, in dem die katholischen L-Dorfer eingepfarrt waren, zum Thema hat. Dort haben alte Frauen Herrn Bachler – wohl im Verbund mit anderen Kindern – als „lutherische G’schroppn“ (Z223, KB) beschimpft und vor ihnen ausgespuckt. Daraufhin habe sich ein Mann eingemischt, einer der Frauen eine Ohrfeige gegeben und sie angewiesen, sie solle mit „dem Bledsinn“ (Z225, KB) aufhören. Herr Bachler schließt die Szene mit der Bemerkung, dass die „Lutherischen“ verhasst gewesen seien, dennoch erzählt er die Begebenheit humorvoll. Dass er die Geschichte der Beschimpfung im Nachbarort – sehr untypisch für sein Interview – ohne weitere Intervention der Interviewerin direkt an die vorherige anschließt, lässt vermuten, dass er mit dieser wohl die tiefe Kluft, die es zwischen den beiden christlichen Religionsgemeinschaften in der Gegend gab, deutlich machen möchte. In L-Dorf waren die Evangelischen allerdings, im Gegensatz zum Nachbarort, oder Österreich im Allgemeinen, in der Überzahl und dementsprechend auch mit einem eigenen Friedhof den katholischen Gläubigen gegenüber privilegiert.

Herr Bachler erlebte als Kind außerhalb seines Ortes Diskriminierung durch die alten Frauen, die ihn aufgrund seiner evangelischen Herkunft beschimpften. Interessant ist, dass er trotz dieses Erlebnisses, das er auch noch in direkten Bezug setzt, um die Kluft aufzuzeigen, sich im Erwachsenenalter, als er selbst in der Position des örtlichen Totengräbers ist, sich für die Interessen der in L-Dorf katholischen Minderheit einsetzt. Hier zeigt sich, wie reflexiv Herr Bachler auch an sein nostalgisch vermisstes Dorf herantritt. Er war stets offen für Veränderungen, es ging ihm auch damals nicht darum, Althergebrachtes unbedingt zu bewahren. Worum es ihm stets ging, und was er heute vermisst, ist wohl nicht die Vergangenheit an sich, sondern die Gemeinschaftlichkeit, Geselligkeit, ein damit verbundenes Zusammengehörigkeitsgefühl und Solidarität. Das ist sein Modus und dem versuchte er auch in dieser geschilderten Erzählung Folge zu leisten. Da wo es

eine Kluft gibt, die das Gemeinschaftliche, in diesem Fall auch nach dem Tod, verhindert, gilt es, sich dafür einzusetzen, sich selbst auch relevant zu setzen und seine Position zu nutzen, um Gemeinschaft herzustellen. Es zeigt sich, dass Herr Bachler bereit war, Traditionen zu prüfen und in diesen, von ihm im Ort über weite Strecken erlebten und selbst gelebten Modus einzuordnen.

Strukturell ist auffallend, dass sich Herr Bachler hier zwar auf eine szenisch geschilderte Erzählung einlässt, die Zugzwänge des Erzählens bei ihm allerdings nur unzureichend wirken. Einige Dinge erschließen sich nur zwischen den Zeilen oder werden an eher ungünstigen Stellen relativ unklar eingeschoben. Nur wenn es unbedingt sein muss, gibt Herr Bachler dem Detaillierungszwang nach (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 188). Sehen wir nun, welche Prozessstruktur sich in der Szene, in der er den Dialog mit der Gastwirtin schildert, zeigt. Wir haben gesehen, dass Herr Bachler über weite Strecken sein Leben an institutionellen Ablaufmustern orientierte. Im hier geschilderten Ereignis kann ein biographisches Handlungsmuster ausgemacht werden. Denn Herr Bachler gab sich dem intentionalen Prinzip hin (vgl. Schütze 1983/2016: 60), indem er eine Entwicklung selbst initiierte und steuerte und dies jenseits der institutionalisierten Vorgabe (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 70; Schütze 1984: 93ff.), dass nur evangelische Menschen auf dem Ortsfriedhof begraben werden dürfen. Für die Entwicklung nach seinem Willen setzt Herr Bachler sich ein und bestimmt die Richtung abseits von institutionellen Regeln (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73). Er bleibt „fest“ (Schütze 1984: 95) in seiner Überzeugung und stets handlungsfähig (ebd.). Die Hindernisse, die ihm seine Umwelt in den Weg legt – wie etwa der Widerspruch der Witwe und anderer Dorfbewohner\*innen – sieht er als überwindbar an (ebd.: 93).

Ein weiterer Bildungsmoment kann in Herrn Bachlers *reflektierter Übernahme des ortstypischen Berufs* festgemacht werden. Der Holzknechtberuf sei in der Gegend für Arbeiter\*innen „gang und gäbe“ gewesen. Gefragt ob seine Eltern Pläne für sein Leben hatten, gibt er an, dass dies stets klar gewesen sei. Herr Bachler hätte eine kleine Landwirtschaft zu führen und als Holzknecht zu arbeiten, denn es hätte „nichts anderes gegeben“. Er führt aus, dass es ein paar Kinder im Ort gab, die eine Hauptschule in einem anderen Ort besuchten. Aufgrund der Entfernung und fehlender Mobilität waren diese Kinder dann allerdings nicht mehr zuhause bei den Eltern. Herr Bachler erinnert sich, dass ein Mann aus dem Ort, dessen Kind eine Hauptschule besuchte, sich einmal bei Herrn Bachlers Vater darüber beschwerte, dass er selbst ja keinen Sohn mehr hier im Ort habe, der bei der Arbeit helfen könnte. Herrn Bachlers Vater entgegnete, er hätte das Kind halt nicht gehen lassen sollen, dann hätte er es noch hier zur Arbeit. Hier zeigt sich eine Bildungsfeindlichkeit in der Auffassung des Vaters und die Weltsicht, dass Kinder grundsätzlich als Arbeitskräfte dienen. So gibt auch Herr Bachler an, dass das Ergreifen eines Lehrberufs nie zur Debatte stand und er es auch „nie im Sinn“ hatte.

Bis zum Schluss war er „begeisterter Holzknecht“. Noch mehr: Nachdem sich die Arbeit durch Modernisierungen, wie vermehrten Einsatz von Maschinen, stark veränderte, hätte sie ihm nicht mehr so gut gefallen wie ursprünglich. Er hatte das Gefühl, wie er an anderer Stelle angibt, dass er „sein eigenes“ gemacht habe, was seine Lebensführung betrifft. Da er angibt, dass er den Beruf zwar sehr selbstverständlich ergriffen hat und eine Alternative wohl auch nicht offenstand, er allerdings den Beruf bis zur Pensionierung leidenschaftlich gerne ausübte, muss dies als Bildungsmoment begriffen werden, der in der Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters gefasst werden kann. Denn Herr Bachler übernahm zwar den vorgezeichneten Weg seiner Familie, hatte diesen aber selbst gewählt und verfolgte ihn aus Überzeugung (vgl. Schütze 1984: 93f.).

Das elterliche Gasthaus hat er jedoch nicht weitergeführt, obwohl dies der Wunsch seiner Eltern gewesen wäre. Es zeigt sich auch an einer Stelle, dass er durchaus in der Lage war, sich den institutionellen Vorgaben zu widersetzen, wenn sie ihm nicht passten. Auf die Frage, ob er bis zu seiner Pensionierung bei der Forstverwaltung Mayer, die die umliegenden Forste besaß, arbeitete, gibt er an, dass dies nur bis in die 1960er Jahre so gewesen sei. Denn dann hätten sich im Ort Veränderungen ergeben. Sehr viele seiner Arbeitskollegen hätten gekündigt und wären nach B-Dorf in eine Fabrik gegangen, Herr Bachler blieb „mehr oda weniga üwa“ (Z288, KB). Da er selbst begeisterter Holzknecht war und wohl kein Interesse an einer Anstellung als Hilfsarbeiter in der B-Dorfer Fabrik hatte, überlegte er sich etwas anderes.

Er erzählt, dass es eine Abmachung zwischen den verschiedenen Forstverwaltungen gab, dass diese einander nicht die Arbeiter wegnehmen. Es gab also eine Art Konkurrenzklausele in Herrn Bachlers Arbeitsvertrag, die es ihm versagte für eine andere Forstverwaltung als Holzknecht zu arbeiten. Denn dies war seine Absicht, wie er später anmerkt, da er dort einen Kollegen hatte und auch mehr Junge aus der Gegend dort arbeiteten, während bei der Mayer'schen Forstverwaltung nur noch Auswärtige tätig waren. Also überlegt Herr Bachler sich eine List: Er kündigt sein Arbeitsverhältnis bei Mayer und arbeitet einige Wochen in einem Gasthaus in einem Nachbarort. Hernach heuert er bei der Forstverwaltung Huber an, wo er Kollegen kennt. Diese Forstverwaltung konnte nun sagen, dass sie keinen Arbeiter von der Mayer'schen Verwaltung abgeworben hat, da Herr Bachler ja zuvor beim Gasthaus gearbeitet hatte. Hier zeigt sich ein biographisches Handlungsschema wo Herr Bachler die institutionellen Regeln brach und sich nicht an die veränderten institutionellen Vorgaben anpasste. Er schmiedete einen Plan und blieb durchwegs als Handelnder aktiv (vgl. Schütze 1984: 92ff.).

Wie wir gesehen haben, war Alkoholsucht in der Gegend um L-Dorf unter den Holzknechten so weit verbreitet, dass sich in der Region bis heute der Ausdruck „L-Dorfer Krankheit“ für diese Suchterkrankung hielt. Auch Herrn Bachlers Vater litt daran und starb auch an den Folgeerscheinungen. Im Interview zeigt sich an mehreren Stellen, dass auch Herr Bachler

an dieser Sucht erkrankt war. Die *Überwindung der Suchterkrankung* wird als Bildungsmoment identifiziert. Herr Bachler erzählt im Interview immer wieder, wie sehr seine Jugend und Erwachsenenzeit von gemeinsamen Ausflügen mit Fahrrädern und später Motorrädern mit Freunden zu Trinkgelagen führten, bei denen er mehrmals nur knapp schwereren Verkehrsunfällen entging. Wie sehr ihm sein Alkoholproblem selbst bewusst war, zeigt sich jedoch erst, als ich ihn danach frage, ob er in seinem Leben schwere Erkrankungen hatte. Er erzählt, dass er „gonzsche bibberlt“ (Z300, KB) habe und verwendet hier wieder den verniedlichenden Ausdruck für die Alkoholsucht.

Es folgt eine Erzählung, dass er zwei Mal nachts einen Notarzt brauchte, da er wohl eine Alkoholvergiftung hatte. Einmal zitiert ihn der Hausarzt hernach in seine Ordination, wo sich Herr Bachler „de Beicht ... auhern“ (Z303, KB) muss. Er meint damit wohl eher, dass ihm dort eine Beichte abgenommen wurde bzw. er vom Arzt ertappt wurde. Dieser gibt ihm zu verstehen, dass wenn er nicht etwas ändere, er eingehe „wia a Hund im Stroßngrobn“ (Z304, KB). Dieses Gespräch, verbunden mit zweimaliger Gelbsuchterkrankung, die in Folge seines Alkoholmissbrauchs auftrat, bewirkt dann ein Umdenken, denn „irgendwia hob i mas daun sche longsom z’Herzn g’nauma“ (Z304-305, KB). Es geht ihm also nahe, als der Arzt das sehr Offensichtliche offen ansprach. Wenn Herr Bachler so weitermachen würde, würde er sein Leben verlieren. Dies hatte er bereits bei seinem Vater beobachten müssen. Herr Bachler erzählt weiter, dass es ihm danach psychisch und auch physisch mit Entzugserscheinungen sehr schlecht ging. Mehr zu diesem Thema erzählt Herr Bachler etwas später, als ich ihn frage, was die größte Herausforderung in seinem Leben gewesen war. Er erzählt, dass es schon so aussah, als würde er bald sterben und dies seine Angehörigen sehr mitnahm, wohl mehr als ihn selbst, wie er anführt. Er erzählt noch eine Anekdote, an der abzulesen ist, wie weit seine Erkrankung bereits fortgeschritten war. Er musste nachts aufstehen und „aufgiaßn“, also Alkohol trinken, um seinen Alkoholtremor zu besänftigen und wieder schlafen zu können. Hier benennt er sein Problem: „Alkoholiker kauma scho song“ (Z365, KB).

Wenn in der Erzählung zum Alkoholismus auch keine große Reflexion sichtbar wird, muss doch, in Bezug auf Herrn Bachlers Eingebundenheit in die Institution der Holzknechte und des Ortes, angemerkt werden, dass es sich bei der weit verbreiteten Alkoholsucht, die wohl auch eine Schattenseite der viel zitierten Gemütlichkeit und Geselligkeit und natürlich auch der schweren, körperlichen Arbeit der Holzknechte darstellte, um eine beinahe institutionelle Vorgabe handelte. Herr Bachler legte sie, nachdem es fast schon zu spät war, ad acta.

Es kann im Überwinden der Alkoholsucht eine Form von biographischem Wandlungsprozess festgestellt werden. Denn es ist davon auszugehen, dass die Sucht für Herrn Bachler so übermächtig war, dass er sich diesbezüglich nur noch in einer Verlaufskurve befand

(vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 71ff.). Es finden Ereignisse statt, in denen er den Notarzt braucht. Es folgt die Aussprache mit dem Hausarzt, der hier als relevanter Anderer auftritt, durch den also Veränderung im außen eintritt (vgl. Schütze 1984: 95). Dadurch wird für Herrn Bachler deutlich, dass er etwas verändern kann und muss, wenn er sein Leben retten möchte. Durch das Aussprechen des Problems durch den Arzt und das Klarmachen, dass er sonst „wie ein Hund im Straßengraben“ elendig zu Grunde gehen würde, verändern sich Herrn Bachlers Wahrnehmungen und er gewinnt biographische Handlungsfähigkeit zurück (ebd.) in deren Folge er seine Erkrankung überwindet.

Wie wir gesehen haben, ist Herr Bachler in der Darlegung seiner Lebensgeschichte durchaus fähig, Althergebrachtes kritisch zu reflektieren. Diese Befähigung zeigt sich auch in der *Reflexion von Ungleichheitsverhältnissen*. Gefragt nach seiner Mutter, gibt Herr Bachler an, diese wäre eine gutmütige Frau gewesen und „i wü ned song Sklavin, owa de worn oame Teufin de san eh nirgends hikema. Orweitn vo da Fria bis auf d’Nocht: Haushoit, Stoi gonga, nocha s’Wirtshaus wias bei uns woa, vü Leid. Wieda in Stoi gonga, söwa in Gortn“ (Z179-181, KB). Das ist sehr interessant, denn Herr Bachler gibt hier den Tagesablauf des Alltags seiner Mutter wieder, stellvertretend für die meisten Frauen im Ort, und bewertet diesen reflexiv. Auch hier denkt er kollektiv, wenn er sofort von der Mutter als gutmütiges Individuum und Sklavin zu den „ormen Teufin“ kommt, also alle Frauen, zumindest des Ortes, einschließt. Der arme Teufel, als Begriff für Menschen in bedauernswerten Umständen verweist auf eine Reflexion. Als erstes aufgezählt wird der Haushalt, was doch sehr verwundert, da die weiblich geprägte Haus- und Familienarbeit in ihm am wenigsten sichtbar wird. Das Gasthaus war ein Spezialfall und wird deshalb mit „wias bei uns woa“ ergänzt, denn hier hob sich das Schicksal seiner Mutter von den anderen „ormen Teufin“ ein Stück weit ab. An dieser Stelle zeigt sich auch, dass Herr Bachler zu Anfang, wo er – gefragt nach den Eltern und deren Arbeit – eher den Arbeitsbereich der Mutter beschrieb, als er von der Selbstversorgung sprach und weniger den des Vaters, was umso erstaunlicher ist, da er ja später denselben Beruf ergriff wie sein Vater.

Gefragt, ob er – als seine Kinder geboren waren – gemeinsam mit seiner Familie Ausflüge machte, gibt er an, dass er durchaus Ausflüge machte, allerdings stets ohne seine Familie. Seine Frau hätte nicht von zuhause wegfahren können, da sie die Landwirtschaft führen musste und die Kinder versorgte. Er reflektiert: „Wia i sog, de Frau de worn des so g’wehnt, worn ah de Haus- und Hofdodl, hod ma friara g’sogt. Eh de Mauna ah, owa mia san mehr fuatg’fohrn“ (Z253-254, KB). Zwar schränkt er die nachfolgende Aussage ein, indem er angibt, die Frauen wären das so gewohnt gewesen, er erkennt aber an, dass sie die „Haus- und Hofdodl“, also wieder im Sinn von „armen Teufeln“, die in bedauernswerte Umstände Geworfenen waren. Zwar meint er, dies habe auf die Männer auch zugetroffen. Was auch verständlich ist, denn auch die Männer des Ortes lebten

bescheiden und verrichteten unter schwierigen Bedingungen schwere körperliche und gefährliche Arbeit, die nicht selten zu schweren Unfällen und körperlichem Verschleiß führte, wie auch Herrn Bachlers Frühpensionierung zeigt. Im Gegensatz zu den Frauen hätten die Männer allerdings Freiräume gehabt, indem sie fortzogen – und damit verbunden, was er aber nicht sagt – sich auch häufig in Alkoholsucht flüchteten. Wie sich im Interview zeigt, ließ Herr Bachler seiner Einsicht – zumindest während seines Erwachsenenlebens – keine Taten folgen, denn wie er angibt, kümmerte er sich nicht um die Kinder, andere familiäre Sorgearbeit oder bemühte sich anderweitig um die Schaffung von Freiräumen für seine Frau. Dennoch ist er nun im Alter fähig diese Ungleichheit zumindest anzuerkennen und zu problematisieren.

Über Geschlechterverhältnisse hinaus zeigt sich ein weiterer Aspekt, den Herr Bachler kritisch zu reflektieren weiß: das aktuelle Weltgeschehen. Ich frage Herrn Bachler, wie er die aktuelle Weltlage betrachtend die Zukunft einschätzt. Er gibt an, er sehe sowohl positiv als auch negativ in die Zukunft. Die Weltlage sehe nicht allzu gut aus, Österreich stehe aber verhältnismäßig gut da. Er befürchtet für die Zukunft jedoch massive Auswirkungen des Klimawandels, denn „de Leid durt, de san amoi z’wunga, de verreckan durt. Des wird a Wüste, de keman amoi her.“ (Z335-336, KB). Er selbst werde dies nicht mehr erleben aber ihr – und so spricht er die Generation der Interviewerin an – „werds do no a wenig wos mitmocha, nimm i au“ (Z337-338). Dies jedoch nicht zwingend, sondern nur „wons eich ned eistöhn kints auf des“ (Z337-338, KB). Es zeigt sich hier einerseits, dass Herr Bachler sich für aktuelle Phänomene wie den menschengemachten Klimawandel interessiert, und die Folgen vor allem auf Menschen, die dadurch gezwungen werden, ihre Heimat zu verlassen, bezieht. Denn diesen, wie er weiter ausführt, „bleibt jo nix üwa“ (Z340, KB) als zu flüchten. Es zeigt sich eine tief empfundene Empathie für Menschen aus anderen Teilen der Welt, wenn er angibt „wei wonst da des im Fernseh’n ausschaut, drahts da jo in Mogn üwa. De ormen Leid, ned moi a Wossa homs“ (Z341-342, KB).

Es wird andererseits in dieser Passage zur Weltlage auch deutlich, dass er die Welt als veränderbar wahrnimmt, denn man könne sich auf Fluchtbewegungen einstellen. Auch fühlt er mit der jüngeren Generation in Österreich mit, die diese Umbrüche noch erleben werde. Hier zeigt sich ein Bildungsmoment, da Herr Bachler sich nach wie vor als so verbunden mit der Welt und allen Menschen – nicht nur seinem bereits sehr dünn besiedelten Ort – wahrnimmt. Er kann die Probleme der Zukunft adressieren und empfindet darüber hinaus Empathie für Menschen aus anderen Teilen der Welt und jüngeren Generationen. Eine Prozessstruktur konnte hier nicht identifiziert werden, da es sich hauptsächlich um Beschreibungen und Argumentationen handelt.

#### 6.4.4. Zusammenschau der Bildungsmomente

Wir haben nun gesehen, dass Herr Bachler, obwohl er ein sehr kommunikativer Mensch ist, über weite Strecken keine Erzählungen von sich gab. Es zeigte sich aber auch, dass durch das hergestellte Vertrauensverhältnis und das Eingehen der Interviewerin auf seinen Stil, das – nach rein formalen Kriterien – misslungene, narrative Interview durchaus beachtliche Ergebnisse lieferte. Wie aus der Gesamtanalyse bereits deutlich wurde, sind die Themen Gemeinschaft und Geselligkeit für Herrn Bachler sehr zentral, es verwundert also wenig, dass sich auch Bildungsmomente identifizieren ließen, die diese Werte zum Ausdruck kommen lassen. In Herrn Bachlers Lebensgeschichte finden sich Bildungsmomente insofern, dass er einen Anspruch auf ein eigenes Leben bzw. einen eigenen Modus von Leben stellt, bei dem er Aspekte des vorgezeichneten Weges teilweise auch reflexiv übernimmt.

Inwiefern Herrn Bachler bewusst ist, an welchen Werten er sein Leben orientiert, ist ambivalent. Einerseits übernahm er weitestgehend die Werte seines homogenen Dorfes, die sich vor allem im Zusammengehörigkeitsgefühl, dass er überall sucht, zeigen. Inwiefern ihm dies bewusst ist, ist aus den wenigen Narrationen schwer herauszulesen. Bildung findet sich in seinen Bildungsmomenten einerseits da, wo er den vorgezeichneten Weg bezüglich seiner Berufswahl selbstbestimmt wahrnimmt und etwa auf die veränderten Rahmenbedingungen, als seine Kollegen immer häufiger abwanderten, reagiert, indem er sich darum kümmert, sein Berufsleben weiter so leben zu können, wie er es möchte. Dabei werden eigene, intentionale Aspekte deutlich. Vom zerstörerischen Modus seiner Berufskollegen kann er sich im Alter abwenden, wenn er durch einen Wandlungsprozess seine Alkoholsucht überwindet, einen Anspruch auf Glück (vgl. Hentig 2008: 13) verwirklicht, indem er ein erfülltes Leben mit Wandern und Schwammerl suchen genießt und noch weitere Jahre plant, um seinen über hundertjährigen Tanten nachzufolgen.

Selbstbestimmung, -verwirklichung und Unabhängigkeit im Lebensablauf sind bei Herrn Bachler jedoch vor allem auf einer gesellschaftlichen, kollektiven Ebene zu finden. Denn Herr Bachler orientiert sein Leben so stark am Kollektiv der Dorf-, aber auch der Weltgemeinschaft, dass seine Bildungsmomente durchaus in Bezug zu seinem individuellen Leben aufgefasst werden müssen. Den Modus der Gemeinschaftlichkeit seines Dorfes übernimmt er reflexiv, indem er sich für die Verbesserung hin zu mehr Gleichheit auf vernünftiger Basis einsetzt (vgl. Gnahs/Ribolits 2013: 7).

Die im Ort erlernte Weltsicht eines solidarischen Zusammenhaltes in der Gemeinschaft, der er im innersten Kreis angehörte, verfolgte er auch so, dass er in die Geschicke des Ortes gestaltend eingriff. Das zeigt sich etwa im Einsetzen für Gleichbehandlung in der Bestattung oder sein Engagement im örtlichen Gemeinderat (vgl. Adorno 1959: 170; Anderl 2021: 7; Ginner/Sandner 2021: 9f.; Horkheimer 1985: 4ff.; Klafki 2019: 104f.; Ribolits 2010: 7f.). Bei

ersterem zeigt sich wie er sich dafür einsetzt, unbegründete Differenzen und damit verbundene Benachteiligungen abzubauen und zu mehr Gemeinschaft beizutragen, was für seine Solidaritätsfähigkeit nach Klafki (2019: 104f.) spricht. Wenn Herr Bachler sich auch in einer politischen Partei im Rahmen derer er auch als Gemeinderat tätig war, organisierte, findet sich in diesem kaum erzählten Bereich kein Bildungsmoment. Seine politische Gesinnung übernahm er wohl unreflektiert von seinen Eltern und der Mehrheit im Ort. Viel wichtiger ist der Modus des Ortes, das sich Orientieren an Werten wie Gemeinschaft und Solidarität. Es kommt da zum Ausdruck, wo er sich für die Verbesserung der Gemeinschaft in seinem Dorf einsetzt, indem er dieser Zeit und damit Liebe zukommen lässt (vgl. Horkheimer 1985/2022: 3). Er gibt sich einer Sache hin, verliert sich ein Stück weit im Anderen – der Dorfgemeinschaft – erhält sich aber doch selbst darin, indem er sich auch kritisch und reflexiv dazu verhält (ebd.: 6) und eigene Wege findet.

Das zeigt sich auch darin, dass er fähig ist Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren, wie es bei Geschlechterverhältnissen oder dem aktuellen Weltgeschehen und der Zukunft der Fall ist. Er verfügt also über die Fähigkeit kritisch auf die Geschehnisse der Welt zu blicken (vgl. Adorno 1959: 170), gibt sich der „gemeinsame[n] Bekümmern um ein Anderes“ (Horkheimer 1985/2022: 7) hin und arbeitet dadurch im Kleinen auch aktiv an einer Verbesserung der Gesellschaft mit (ebd. 8). Um das zu erreichen, beweist er vor allem im Bildungsmoment rund um den Friedhof Durchsetzungskraft (ebd.).

Auch verfügt Herr Bachler über die drei Grundfähigkeiten von Bildung (vgl. Klafki 2019: 104f.). Er bestimmt selbst über sein Leben und findet darin Sinn. Weiters verfügt er über Mitbestimmungsfähigkeit, wenn er auf gesellschaftliche und politische Verhältnisse einwirkend tätig wird (ebd.). Seine Fähigkeit zu Solidarität zeigt sich da, wo er sich für das Recht katholischer Verstorbener und deren Hinterbliebenen einsetzt, um mehr Gleichbehandlung am örtlichen Friedhof zu erreichen (ebd.). So trägt er dazu bei, die Freiheitsräume Anderer zu vergrößern, denn er selbst ist evangelisch wie auch seine Ehefrau, und von diesem Ausschluss nicht betroffen (vgl. Klafki 1985/1996: 45, zit. n. Kuhlmann 2013: 227).

Mit seiner Reflexionsfähigkeit zu Ungleichheitsverhältnissen, seiner Ablehnung von Vereinzelung und Hinwendung zu Gemeinschaft, zeigt Herr Bachler auch, dass er menschliche Bedürfnisse jenseits der kapitalistischen Gesellschaftsorganisation als wertvoll auffasst (vgl. Ribolits 2010: 174). Er hinterfragt kritisch, gestaltet Gesellschaft aktiv mit und setzt sich für Verbindung statt Spaltung und Individualisierung ein. Darüber hinaus ist er, obwohl er Zeit seines Lebens nur in einem abgeschiedenen Bergdorf lebte und wenig andere Lebensformen kennenlernte, durchaus fähig in Alternativen zu denken (vgl. Ginner/Sandner 2021: 9f.). Es zeigt sich, dass Herr Bachler insofern emanzipatorisch gebildet ist, dass er Ausschlusskriterien reflektiert und solidarisch und gemeinschaftlich orientiert ist (ebd.).

Als Gelingensbedingung für seine Bildungsmomente kann gesagt werden, dass Herr Bachler in seinem Dorf eine bestimmte Selbst- und Weltsicht dargeboten bekam, die ihm bis heute als sinnvoll erscheint. Das Individuum ist dabei eingebunden in eine solidarische Gemeinschaft. Diese Auffassung hat er auch so reflektiert und übernommen, dass er sich für die Weiterentwicklung und Umsetzung in Bereichen, in denen es keine Gemeinschaftlichkeit gab, einsetzte. Wenn er auch heute um diese Gemeinschaftlichkeit trauert, ist er dennoch fähig die Vergangenheit nicht zu idealisieren, Aspekte kritisch zu beleuchten und an der Zukunft interessiert zu sein. Herr Bachler wurde auch außerhalb der gedanklichen Reflexionsebene aktiv und schrieb sich so in die Geschichte seines Dorfes ein.

Herrn Bachlers Bildungsmomente fanden sich vor allem bezogen auf das Thema Gemeinschaft und waren auf gesellschaftlicher Ebene aufzuspüren. Bezüglich maximaler Kontrastierung der Fälle wird nun ein Fall ausgewählt, in dem eine Bäuerin kleine Freiräume, in ihrem von Abhängigkeiten geprägten Leben ins Auge fasste.

## 6.5. Von Arbeit und Freiräumen: Frau Weichhart

*„Na hob i hoid ab Steno[graphie] lerna woin.*

*In da Schui woas hoid, wer freiwillig lerna hod woin. (...)*

*Und da Vota hod g'sogt: Zum Kiah möcha brauchst eh ned Steno.*

*Owa i hob's do g'lernt.“ (RW, Z190-192)*

Das Interview mit Frau Weichhart fand in ihrer Wohnung im Bauernhof ihrer Tochter statt. Frau Weichhart war als Kind Zeugin einer Erschießung im Rahmen eines NS-Endphaseverbrechens und wurde aufgrund dieser Beobachtung für das Interview ausgewählt. Darüber hinaus war ihr klar, dass ich an ihrer gesamten Lebensgeschichte interessiert bin. Das Interview konnte weitestgehend ungestört durchgeführt werden und enthält sehr viele lange Narrationen.

Dieses Interview wurde bereits für meine Bachelorarbeit herangezogen, in der Frau Weichhart ein anderes Pseudonym trägt. In dieser Bachelorarbeit wurden allerdings nur wenige Ausschnitte aus Frau Weichharts Interview verwendet, in denen sie über ihre Beobachtungen von NS-Gewalt spricht bzw. die Nachwirkungen dieser ausführt. Die Bachelorarbeit widmete sich dem kollektiven Moment im individuellen Erinnern an den Nationalsozialismus und nationalsozialistische Gewalt in einer tiefenhermeneutischen Analyse (vgl. Grubner 2021). Die verarbeiteten Erfahrungen der in der Kindheit beobachteten NS-Gewalt wurden mit Theorie zu Topoi und Deutungsmustern, Einstellungen zur NS-Vergangenheit, kollektiven Abwehrmechanismen und Erinnerungskultur thematisch geordnet analysiert (ebd.).

Die Verwendung der Daten in der BA-Arbeit fand also mit einem anderen Forschungsinteresse, anderen Begriffen, einer anderen Auswertungsmethode und anderen Erkenntnissen statt. Ich weise an den passenden Stellen in dieser Falldarstellung dennoch noch einmal darauf hin, da die Ergebnisse der Bachelorarbeit für den Bildungsmoment *Ausbildung von Reflexions- und Empathiefähigkeit* interessant sind.

### 6.5.1. Kurzportrait

Rosa Weichhart wird 1933 in einem Weiler von mehreren Bauernhäusern unweit von H-Dorf als Tochter von Landwirt\*innen geboren. Sie ist die zweitälteste von insgesamt vier Geschwistern. Die Landwirtschaft ist mittelgroß, es leben auch die Großmutter, eine Magd und ein Knecht auf dem Hof. Ab 1940 besucht Frau Weichhart die Volksschule in H-Dorf. 1944, gegen Ende des Zweiten Weltkrieges, wird ihr Vater zur deutschen Wehrmacht eingezogen. Im selben Jahr beginnt Frau Weichhart die Hauptschule in H-Dorf zu besuchen. Gegen Kriegsende wird sie Ohrenzeugin einer Erschießung von mehreren KZ-Häftlingen, die im Rahmen eines Evakuierungsmarsches bei ihrem Elternhaus Rast machen. Nachts versuchen einige zu flüchten, unter anderem auch indem sie sich im Bauernhaus von Frau Weichharts Familie verstecken. Einige Männer werden tags darauf gefunden, und vor dem Haus erschossen. Frau Weichhart selbst flieht zu einer Nachbarin, kann also nur die Schüsse hören.

Nach dem Ende des Krieges beginnt die sowjetische Besatzungszeit. 1946 kehrt Frau Weichharts Vater aus der Gefangenschaft zurück. Nachdem sie 1948 ihren Hauptschulabschluss macht, arbeitet sie unentgeltlich auf dem elterlichen Hof und verdient sich so – wie sie erzählt – ihr späteres „Heiratsgeld“, also eine Mitgift. 1949, Frau Weichhart ist 16 Jahre alt, stirbt ihre Mutter an einer Krankheit. Von nun an übernimmt Frau Weichhart viel von der zuvor mütterlichen Arbeit und kümmert sich um ihre beiden jüngeren Geschwister. 1950 heiratet der Vater erneut, mit der Stiefmutter gibt es ein gutes Auskommen. Frau Weichhart besucht zu dieser Zeit über die Wintermonate hinweg die landwirtschaftliche Fortbildungsschule in H-Dorf.

1953 lernt sie ihren späteren Ehemann kennen und wird schwanger. Etwas später heiratet sie den Kindsvater, einen Hoferben, und zieht auf dessen Hof einige Kilometer außerhalb des Nachbarortes J-Dorf. Dort führt sie gemeinsam mit ihrem Ehemann eine Landwirtschaft, auch die Schwiegereltern leben am gemeinsamen Hof. Die Ehe ist unglücklich, der Ehemann ist Alkoholiker. Die Beziehung dauert nur wenige Jahre, ehe der Ehemann bei einem Unfall tödlich verunglückt. Frau Weichhart möchte gemeinsam mit ihrer Tochter zurück nach Hause auf den elterlichen Hof. Der Vater verwehrt ihr jedoch das Heimkommen, da ihr das Haus in J-Dorf gehöre und er es nicht einsehe, dass sie es aufgibt. Also führt Frau Weichhart die Landwirtschaft gemeinsam mit ihren Schwiegereltern, ehe der Schwiegervater bald darauf stirbt und die beiden

Frauen allein die gesamte Arbeit verrichten müssen. Wenige Jahre später wird Frau Weichhart verkuppelt und heiratet erneut. Gemeinsam bekommt das Paar drei Töchter. Diese Ehe verläuft glücklicher als die erste.

Mitte der 1990er Jahre übergeben die Weichharts den Hof an eine Tochter. Frau Weichhart packt nach wie vor tatkräftig an und arbeitet, wo sie gebraucht wird. Dennoch bleibt etwas mehr Freizeit und sie macht gemeinsam mit ihrem Ehemann und dem örtlichen Seniorenbund Ausflüge und Reisen innerhalb Europas. Mit knapp 70 Jahren entscheidet sie sich dazu, den Führerschein zu machen. Später erkrankt ihr Ehemann und wird pflegebedürftig, er wird gemeinsam von Frau Weichhart und ihrer Tochter gepflegt. 2014 stirbt der Ehemann. Kurze Zeit vor dem Interview fährt Frau Weichhart nicht mehr mit ihrem Auto, da ihre Kinder der Meinung sind, sie solle aufgrund von Schwindelanfällen nicht mehr fahren. Auch die Ausflüge mit den Senioren sind ihr mittlerweile zu anstrengend, was sie sehr bedauert.

#### **6.5.1. Interpretation, Prozessstruktur und Gesamtgestalt**

Auffallend in der Analyse der Eingangssequenz ist, dass Frau Weichhart die Jahre 1944 bis 1946 als beinahe absolut für ihre gesamte Kindheit zeichnet. Dies verwundert dahingehend wenig, da sich in dieser Zeit das Kriegsende und die erste Besatzungszeit zutrug. Frau Weichhart macht in diesem Zeitraum viele herausstechende, teils auch traumatische, Erfahrungen. Obwohl diese Zeit sehr ausführlich beschrieben wird, beginnt Frau Weichhart ihre Erzählung, nachdem sie die Mitglieder ihrer Herkunftsfamilie aufzählt und das Elternhaus relevant setzt, mit einer als „schön“ gerahmten Begebenheit aus ihrer Kindheit. Es ist die Geschichte, als ihr Vater sehr überraschend aus dem Krieg heimkehrte.

Die Mutter stirbt im Alter von 47 Jahren, wobei nicht erzählt wird, wie alt Frau Weichhart zu dieser Zeit war, in welchem Jahr dies stattfand oder weshalb sie starb. „Und mia woan hoid mit da Großmuata donn“ (Z27-28, RW). Hier kommt der Vater nicht vor. Am Anfang des Interviews berichtet Frau Weichhart „d’Muata wor hoid mit uns Kinder“ (Z16, RW). Nun, nach dem Tod der Mutter, waren sie mit der anderen verbliebenen Frau in einem Verbund. Doch schnell zeigt sich, es brauchte eine weitere Frau: „und i hob hoid de jingan G’schwister bemuttert“ (Z28, RW). Hier kommt Frau Weichhart zu einer Einordnung des Erlebten, wenn sie sagt: „Es is ollahond zuakema auf oan, owa ma hod si do gorned sovü denkt dabei, ma hod des g’mocht, net?“ (Z30-31, RW). An dieser Aussage wird deutlich, dass Frau Weichhart, die zuvor stets von sich als *Ich* oder auch im Verbund mit den Geschwistern als *Wir* spricht, eine sprachliche Distanzierung vornimmt und ein *Man* verwendet. Sie bewertet und schildert, dass sie sich nicht viel dachte und es einfach tat. Diese Bemerkung zeigt, dass sie heute wohl sieht, dass die Übernahme der mütterlichen Aufgaben und Verantwortung für ein junges Mädchen viel Verantwortung war, obwohl an dieser Stelle noch

unklar ist, wie alt Frau Weichhart zu diesem Zeitpunkt war. Später werden wir sehen, dass sie 16 Jahre alt war.

Nun verändert sich der Modus und Frau Weichhart spricht nun im *Wir*, womit sie sich und ihre Geschwister meint, wenn sie von der Mitarbeit am elterlichen Bauernhof berichtet. Sie alle müssen viel arbeiten. Frau Weichhart springt im chronologischen Zeitablauf stark hin und her. Einmal erzählt sie aus der Kriegszeit und kommt dann von der Besatzungszeit wieder zurück zum Krieg. Es wird deutlich, dass für Frau Weichhart der Krieg erst gegen Ende spürbar wurde. Als Ereignisse sind festzumachen, dass der Vater an die Front eingezogen wird, NS-Soldaten in ihrem Haus feiern und ein Evakuierungsmarsch mit KZ-Häftlingen an ihrem Haus vorbeikommt. Die Besatzer sind wieder Soldaten, auch sie haben Gewehre, tragen einschüchternde Uniformen, plündern und bringen ebenso Unruhe in Frau Weichharts Leben, wie die NS-Soldaten davor. So fließen ihre Erinnerungen von NS-Zeit und Besatzungszeit ineinander. Soldaten im Haus – ob es nun deutsche oder sowjetische waren – bereiten Frau Weichhart stets große Furcht. Dieser Affekt ist auch bestimmend für die weiteren Erzählungen, die sich in dieser Zeit abspielen. So wird deutlich, dass sich die Ereignisse rund um das Kriegsende und der ersten Besatzungszeit überschlugen und in der Erinnerung verschwimmen. Wie sich zeigt, sind diese Monate im Jahr 1945/46 so ereignisreich gewesen, dass sie die gesamte Kindheitserzählung von Frau Weichhart dominieren.

Die Eingangspassage wurde über weite Strecken in der Haltung der Verlaufskurve geschildert. Es passierte Frau Weichhart sehr viel, das war übermächtig, vor allem für sie als Kind, das keine Möglichkeiten hatte und sich nicht handlungsfähig wahrnahm, da sie stark von Furcht bestimmt war (vgl. Schütze 1984: 92). Dennoch wird immer wieder sichtbar, dass Frau Weichhart durchaus wahrnimmt, dass es verschiedene Handlungsmöglichkeiten gegeben hätte. Diese waren aus unterschiedlichen Gründen, die sie auch nennt, nicht durchführbar, aber sie waren da. Es wird also sichtbar, dass ihr klar ist, dass Menschen grundsätzlich handlungsfähig sind und das auf verschiedenste Weise. Darüber hinaus verfügt sie über ein starkes Unrechtsbewusstsein, das deutlich wird, wenn sie entmenslichte Zwangsarbeiter\*innen und KZ-Häftlinge als Menschen wahrnimmt, die eine Vergangenheit und „ea Leben“ (Z104, RW) hatten. Sie bewertet und fühlt ebenso stark mit dem Leid dieser Menschen mit. Das wird an späterer Stelle noch genauer betrachtet werden.

Es erfolgt eine Erzähldarstellung mit Erfahrungsaufschichtung und Frau Weichhart spart kaum Themen aus. Die frühe Kindheit kommt zwar nicht vor, was allerdings auch nicht verwundert, da Frau Weichhart erst in ihrer späteren Kindheit sehr prägende Erlebnisse hatte und zuvor bereits zur landwirtschaftlichen Arbeit herangezogen wurde. Ihre erinnerte Kindheit war während des Krieges, und diese Zeit war so übermächtig, dass sie diese vorrangig erzählt. Die

Struktur der Erzählung konnte bezogen auf die „Homologieannahme“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73) insofern identifiziert werden, dass zu Beginn des Interviews die Herkunftsfamilie und landwirtschaftliche Arbeit, die die Familie bestimmt, im Zentrum steht. Hernach kommt jedoch eine schöne Geschichte, in der sie erzählt, wie der Vater aus der Kriegsgefangenschaft heimkehrte. Der Beginn wird also mit einem schönen Erlebnis gerahmt, dass Frau Weichhart im späteren Verlauf des Interviews auch als ihr schönstes Kindheitsereignis bewertet. Erst danach kamen die „schlechten Zeiten“, die sich allerdings chronologisch vor der erwähnten Heimkehrer-Geschichte zutrugen. Frau Weichhart entschied sich allerdings dazu, ihre Lebensgeschichte mit etwas Schöнем beginnen zu lassen.

Das Interview ist sehr narrativ. Viele Geschichten werden sehr szenisch geschildert. Die Zugzwänge des Erzählens wirken sehr gut. Die Interviewerin wird nur ganz zu Anfang kurz einbezogen, Frau Weichhart findet sehr schnell ins Interview hinein und spricht sehr lange ohne Fragen einzufordern. Strukturell auffallend ist auch, dass Frau Weichhart thematische Felder bildet (vgl. Küsters 2009: 84), etwa wenn es um die Pflege der jüngeren Geschwister geht, die sie mit der späteren Pflege ihres kranken Ehemannes im Alter verbindet. Auch Passagen, in denen es um eigene Wünsche nach Bildung geht, verbindet Frau Weichhart mit der Ausbildung und den Berufen ihrer Kinder.

Als eine häufige Prozessstruktur kann die Verlaufskurve, die über die Erzählungen der Kindheit hinaus häufig zu identifizieren ist, festgemacht werden. Denn Frau Weichhart kam häufig in Situationen, auf die sie nur reagieren konnte, und deren Übermacht sie ein Stück weit zu überwältigen drohte (vgl. Schütze 1984: 92). Seien es die prägenden Erlebnisse des Krieges und der Nachkriegszeit in der Kindheit, oder im Erwachsenenalter die Ausweglosigkeit zwei Ehen einzugehen. Auch nach dem Unfalltod des Mannes, als sie versuchte nach Hause zurückzukehren, ihr dies allerdings verwehrt blieb, hatte sie kaum eine andere Möglichkeit als sich zu fügen.

Dennoch kann die Verlaufskurve nicht als die dominante in Frau Weichharts Lebensgeschichte identifiziert werden. Das zeigt sich exemplarisch unter anderem in einer Geschichte, in der sie vor der Eheschließung mit dem zweiten Ehemann, zu der sie von ihrem Umfeld gedrängt wurde, weinend im Hof des Bauernhauses stand und den Eindruck hatte, sie würde wieder einen Fehler machen. Hier zeigt sich, dass die Verlaufskurve, also das Reagieren nicht der Modus ist, in dem Frau Weichhart ihre Lebensgeschichte präsentiert (ebd.). Denn selbst in einer so ausweglosen Situation wie der einer alleinerziehenden Mutter, die nirgendwo hinkann und die für die schwere Arbeit auf einem Bauernhof einen Mann braucht, mit dem sie verkuppelt wurde, erzählt sie, dass sie den Eindruck hatte, mit dem Eingehen der Ehe einen Fehler zu machen. Wer mögliche Fehler macht, handelt selbst. Es ist ihr also völlig klar, dass es eine Handlung ist, die sie hier vollzieht. Keine die sie gerne vollzieht, aber eine, die sie doch gewissermaßen selbst

intendiert. Die *dominante Prozessstruktur* in Frau Weichharts Geschichte ist das institutionelle Ablaufmuster. Sie passte sich stets an institutionelle Erwartungen an. Dies zeigt sich bereits in ihrer Jugendzeit, als sie wie selbstverständlich versuchte die Mutter für ihre jüngeren Geschwister zu ersetzen, oder auch später als sie stets den vorgezeichneten Weg einer Bauerntochter die einen Landwirt heiratete und sich auch dort an die Erwartungen, die die Familie und die Landwirtschaft als verwobene Institutionen an sie stellten, anpasste. Es gibt wenige Stellen in denen Frau Weichhart aus dieser des institutionellen Ablaufmusters austritt.

Frau Weichhart ist Souveränin ihrer Lebensgeschichte, setzt sich als Zeugin bzw. als die etwas erlebt hat, relevant (vgl. Schlüter 2008: 213f.). Der Standpunkt (vgl. Schütze 1984: 103), der im Interview deutlich wird, ist der einer Frau, die auf ihr Leben zurückblickt. Auch ihre Pensionszeit wird bereits im Rückblick erzählt, wenn sie etwa davon berichtet, anfangs körperlich noch fitter gewesen zu sein und mehr Freiheiten genossen zu haben und das Verlieren dieser heute betrauert, wie wir an späterer Stelle noch genauer sehen werden. Die Lebensgeschichte wird von der Biographieträgerin insofern gedeutet, dass das Leben von Arbeit bestimmt war, sie viele furchtbare Dinge beobachten musste und auch selbst erlebte. Dennoch wirkt es nie so, dass sie sich völlig handlungsunfähig erlebte. Die *Gesamtgestalt* ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung kann als Arbeitsgeschichte gelesen werden. Arbeitsfähigkeit ist für Frau Weichhart bis ins hohe Alter zentral, weil sie nur so Wert für sich generieren kann.

Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass Arbeit und die Anpassung an die Strukturen der Institution Familie und Landwirtschaft in Frau Weichharts Lebensgeschichte zentral sind. Dabei spielt auch ihr Geschlecht eine Rolle, für das in diesen Institutionen bestimmte Regeln galten. Denn – sofern ein Sohn am Hof war – war es für eine Tochter einer Landwirtschaft nicht vorgesehen, die elterliche Landwirtschaft zu übernehmen, einen Beruf zu erlernen oder in einer anderen Landwirtschaft als Dienstmagd zu arbeiten. Ihr vorgezeichneter Weg war es, so lange unentgeltlich auf dem Hof zu arbeiten, bis sie selbst heiratete, idealerweise einen Hoferben. Für das Eingehen dieser Ehe gab es Heiratsgeld, das zuvor durch harte Arbeit am elterlichen Betrieb erarbeitet wurde, wodurch die Ehe vor allem wirtschaftliche Aspekte abzudecken hatte. Sich aus diesen Vorstellungen und vorgezeichnetem Weg zu befreien war beinahe unmöglich, selbst wenn es Wünsche danach gibt, wie wir an späterer Stelle noch sehen werden.

Etwas widersprüchlich stellt sich dar, dass Frau Weichhart, auch danach gefragt, kaum Auskunft über ihren Vater gibt. Dieser wird nicht charakterisiert, sondern kommt nur als Entscheider vor. Dennoch ist das freudvollste Ereignis ihrer Kindheit, dass sie darüber hinaus sehr früh erzählt, das in dem der Vater vom Krieg heimkehrt. Dies wird allerdings an einer Stelle auch stark mit dessen vermisster Arbeitskraft in Verbindung gebracht. Auch die Charakterisierung von

anderen Familienmitgliedern beschränkt sich meist auf deren Arbeitsfähigkeit, im Fall der Großmutter wird auch erzählt, dass diese die Kinder ständig zur Arbeit antrieb.

Wie sehr Brauchbarkeit mit dem Wert eines Menschen in Frau Weichharts Selbst- und Weltverhältnis verbunden ist, zeigt sich an mehreren Stellen: Etwa, wenn sie davon erzählt bei ihren Schwangerschaften stets „bis zur letzten Wehe“ gearbeitet zu haben. Auch dort, wo sie, gefragt was sie anderen Menschen aufgrund ihrer Lebensgeschichte mitgeben möchte, anführt, man solle immer arbeiten und nicht sitzenbleiben, denn wenn man nicht mehr tätig sein kann, sei man nicht zufrieden. Es zeigt sich hier sehr deutlich, dass Frau Weichhart auch im Alter diese in der Herkunftsfamilie erlernte Auffassung kaum reflektiert hat und ihren Selbstwert, was wenig verwundert, denn ihre Arbeitskraft wurde seit ihrer Kindheit zentral gestellt, aus ihrer Brauchbarkeit für den landwirtschaftlichen Betrieb zieht.

Die Anpassung an die Erfordernisse ihrer landwirtschaftlichen Umgebung und die Übernahme dieser Werte ist jedoch nicht absolut. Nachfolgend zeige ich, wo Frau Weichhart ein Stück eigenes Leben für sich beansprucht und eigene Entwürfe sichtbar werden.

### **6.5.2. Bildungsmomente**

Nach der Analyse des gesamten Interviews konnten drei Themen identifiziert werden, in denen vermeintliche Bildungsmomente bei Frau Weichhart deutlich wurden. Zum einen ist das ihr Wunsch nach Bildung bzw. einem Lehrberuf, zum anderen der Wunsch nach Mobilität und Freizeit. Auch, dass Frau Weichhart Reflexions- und Empathiefähigkeit ausgebildet hat, wird als Bildungsmoment gefasst.

Im narrativen Teil des Interviews erzählt Frau Weichhart von ihrer Schullaufbahn. Hier findet sich auch der Bildungsmoment *Wunsch nach formaler Bildung und einem (anderen) Beruf*. Während des Krieges habe sie nicht viel gelernt. Denn während des Schulbesuches, der kriegsbedingt im Saal eines Gasthauses stattfand, gab es vor allem nationalsozialistische Propaganda, anstatt der Vermittlung von Lerninhalten, wie sie erzählt. Danach – Frau Weichhart besucht mittlerweile die zweite Klasse der Hauptschule – wird der Unterricht wieder normalisiert und es wird wieder im Schulgebäude unterrichtet. Als der Vater wieder zuhause ist, Frau Weichhart war nun wohl zumindest in der dritten Hauptschulklasse, hat sie den Wunsch den schulischen Freigegenstand Stenographie zu besuchen. Dies erzählt sie folgendermaßen: „In da Schui woas hoid, wer freiwillig lerna hod woin – hob i woin – und da Vota hod g’sogt: ‚Zan Kiah möcha brauchst eh ned Steno.‘“ (Z191-192, RW). Hier zeigt sich einerseits, dass Frau Weichhart den Wunsch nach Bildung verspürte, da sie auch freiwillig etwas lernen wollte. Andererseits wird in der Aussage des Vaters auch der für Frau Weichhart vorgesehene (Berufs)weg überdeutlich. Denn in ihr kommt zum Ausdruck, was der Vater für die Tochter vorsieht: Ein Leben als Landwirtin und die braucht keine Fertigkeit wie Stenographie. Nun wird ein Bildungsmoment insofern sichtbar, dass Frau Weichhart

angibt: „Owa i hobs do g’lernt“ (Z192, RW). Sie gibt keinen tieferen Einblick wie es dazu kam, doch sie besuchte den gewünschten Freigegegenstand und verteidigt ihren Wunsch mit „ma woa hoid jung und ma hod si ah interessiert fia des Steno, des hob i eigentlich gonz guad kina“ (Z194-195, RW). Ihren Wunsch und die Wissbegierde schreibt sie ihrer Jugend zu und bewertet hernach auch, dass sie das Erlernte recht gut beherrschte.

Inwiefern Frau Weichharts Mutter daran beteiligt war, dass Frau Weichhart sich dem Vater widersetzte, kann nicht gesagt werden. Klar ist jedenfalls, dass diese nicht so bildungsfeindlich eingestellt war wie ihr Ehemann. An anderer Stelle erzählt Frau Weichhart nämlich davon, dass die Mutter wollte, dass Frau Weichhart ein Instrument erlerne. Fleisch und Schmalz der eigenen Landwirtschaft werden gegen eine Zither getauscht, um diese zu beherrschen, wird Frau Weichhart von einer Zitherlehrerin unterrichtet. Hernach musiziert sie häufig gemeinsam mit zwei Nachbar\*innen. Nach dem Tod der Mutter habe sie jedoch die Zither in den Kasten gestellt und nie wieder gespielt. Noch heute besitzt sie das Instrument und es bedeutet ihr wohl so viel, dass sie sich im Interview sehr darum sorgt, wem sie dieses Stück einmal vermachen solle.

Als Frau Weichhart von ihrer Schulbildung erzählt, erwähnt sie auch, dass sie im Alter von etwa 17 Jahren über die Wintermonate hinweg die landwirtschaftliche Fortbildungsschule in H-Dorf besuchte. Dort lernt sie kochen und textile Handarbeiten, also Fertigkeiten, die für den vorgezeichneten Weg der Landwirtin, die neben der landwirtschaftlichen Arbeit ja auch Haus- und Familienarbeit zu leisten hat, nötig und nützlich sind. Hier gibt sie auch an, dass es für diesen vorgezeichneten Weg noch eine bessere Ausbildungsstätte im Nachbarort, nämlich eine mehrjährige Haushaltungsschule für Mädchen, gegeben hätte. Diese wäre also eine längere Ausbildung gewesen, die wohl noch intensiver auf den Beruf der Landwirtin vorbereitet hätte. Doch „es woa ned so, dass ma olle ...[dorthin] geh hän kina (Z210-211, RW). Sie macht deutlich, dass dies nur wenigen Mädchen möglich war. Aus der bloßen Erwähnung dieser Möglichkeit kann jedoch geschlossen werden, dass dieser Weg für Frau Weichhart durchaus denkbar gewesen wäre. Sie gibt jedoch an „es häds nermd zoin kina“ (Z211, RW). Es ist unklar, wieviel die Landwirtschaft von Frau Weichharts Familie einbrachte und inwiefern ein Schulbesuch finanzierbar gewesen wäre. Unklar ist jedoch auch, ob diese Schule überhaupt etwas gekostet hätte. Frau Weichhart kommt nun aber zum eigentlichen Grund, warum dieser Weg wohl kein gehbarer war: „Da Vota wor ned fias lerna“ (Z212, RW). Doch zumindest die landwirtschaftliche Fortbildungsschule in H-Dorf besucht Frau Weichhart, denn „des hob i ma ned nehma lossn, i bi in d’ Fortbüdungsschui gonga“ (Z212, RW).

Auch im Besuch der Fortbildungsschule findet sich, wie zuvor beim Belegen des Stenographiekurses, Widerstand gegen den Vater. Darin hatte sie auch Unterstützerinnen. Bekannte spornen sie dazu an, diese Kurse zu besuchen und sprechen wohl auch mit dem Vater,

dass er Frau Weichhart den Besuch dort erlauben solle. Dass der Vater dagegen war, macht Frau Weichhart auch deutlich, wenn sie sagt „da Vota häd uns jo ah ned woin lossn“ (Z 228, RW). Hier hat sich Frau Weichhart wohl versprochen, in diesem Versprecher wird aber auch sichtbar, dass es dem Vater wohl am liebsten gewesen wäre, seiner Tochter sogar den Wunsch verbieten zu können, um sich nicht mit ihrem Bildungsstreben auseinandersetzen zu müssen. Glücklicherweise gibt es relevante Andere, in den Bekannten, die mit dem Vater sprechen und Frau Weichhart gut zureden (vgl. Schütze 1984: 95).

Die Zeit in der Fortbildungsschule, obwohl sie wohl nur sehr kurz war, hat Frau Weichhart in guter Erinnerung. Sie lernt viele wichtige Fertigkeiten und „do hod ma si scho g’freit“ (Z227-228, RW) zeigt, dass ihr das Lernen Freude bereitete. Die Lehrerinnen hat sie als sehr wohlwollend in Erinnerung und die dort erlernten Fertigkeiten waren wichtig für sie, denn „waun i des ned kina häd, häd i ma nu schwara dau, wie i ... [zum Bauernhof des Ehemannes] herkema bin“ (Z213-214, RW). In diesem Satz wird deutlich, wie wichtig die Ausbildung für Frau Weichhart war, um ihre Rolle im eigenen, späteren Haushalt und der Landwirtschaft erfüllen zu können. Auffallend ist, dass der Vater selbst da uneinsichtig war, wo die Ausbildung – den von ihm für seine Tochter vorgesehenen – Lebensweg unterstützte. Dies zeigt, dass dieser wohl einem Umfeld und einer Generation entstammte, in der die „Bauernorwat“ ausschließlich in der Institution der Herkunftsfamilie erlernt wurde und keine anderen Institutionen diese Sozialisation stören sollten. Für den Vater zählte nur „orwatn, orwatn und des woa hoid ois, des orwatn“ (Z254-255, RW). Dies hat Frau Weichhart ein Stück weit von ihrem Vater übernommen, zumindest was ihren Selbstwert angeht, schöpft sie diesen bis heute weitestgehend aus ihrer Brauchbarkeit zu Arbeit. Dennoch behielt sie – und hier findet sich der Bildungsmoment – ihre Wissbegierde und ihre Affinität zu Bildung trotz mehrerer Absagen ihres Vaters, ihr Leben lang bei, wie wir noch sehen werden.

Im Nachfrageteil frage ich Frau Weichhart, ob sie einen anderen Berufswunsch hatte als den der Landwirtin. Sie antwortet, dass es dies früher nicht gegeben hätte. Sie setzt dieses früher absolut, meint damit jedoch nur ihre Lebenswelt, aber eine andere kannte sie nicht und hat sie wohl auch später nicht kennengelernt. Sehr gerne näht sie, hat dies in der Fortbildungsschule gelernt, für sich selbst und ihre Kinder. Der Vater besteht auch hier darauf: „Du muasd de Bauernorweit lerna“ (Z252, RW). Was insofern interessant ist, da der Vater auch die außerhalb der Familie von Frau Weichhart ersehnte Ausbildung zur Landwirtin versuchte zu verhindern, wie wir gesehen haben. Es wird deutlich, dass „des hods ned geb’n“ (Z250, RW) meint, dass damit nur das Verwirklichen des Berufswunsches gemeint war, denn einen Wunsch hatte Frau Weichhart sehr wohl. Sie wäre gerne Schneiderin geworden, wie sie an anderer Stelle angibt. Der Wunsch war also doch da, doch seine Verwirklichung war so unwahrscheinlich, dass sie es zuvor nicht erzählte, denn „hob genau

g'wisst, dass i ned kau Schneiderin wern, wei i muas in da Wirtschoft orweitrn" (Z296-297, RW). Hier zeigt sich auch, dass Frau Weichharts Wegfall als Arbeitskraft aus der elterlichen Landwirtschaft für den Vater eine kostenlose Arbeitskraft weniger bedeutet hätte und wohl auch oder sogar vorrangig wirtschaftliche Überlegungen zu seinen Entscheidungen beitrugen.

Dennoch gibt Frau Weichhart an: „owa des wa oiwei mei“ (Z297, RW). Sie beendet den Satz an dessen Ende Wunsch oder sogar Traum hätte stehen können, nicht. Stattdessen kommt sie dazu, dass sie stets – vor allem, als sie bereits ihre eigene Familie gegründet hatte – viel geschneidert habe. Dies passiert über weite Strecken nachts und zeigt, dass Frau Weichhart Opfer für diese Leidenschaft bringt. Dennoch ist das Nähen kein selbstgenügsames Freizeitvergnügen, denn es hatte ja ein nutzbares Ergebnis zur Folge: Kleidung für sich und ihre Töchter. Die Nacht ist der einzige Zeitraum in dem Frau Weichhart wohl frei über ihre Zeit verfügen konnte, und in der sie dennoch wieder etwas Nützliches und für andere tat.

Frau Weichharts Affinität für Bildung zeigt sich auch, wenn sie davon erzählt, was sie selbst bei der Erziehung ihrer Kinder anders gemacht habe, als sie es in ihrer Kindheit erlebte. Sie habe „vü g'lernt mit erna“ (Z288, RW), denn man musste stets „dahinter“ (Z288, RW) sein. Hier setzt sie sich also als relevante Andere für ihre Kinder ausschlaggebend. Diesen Einsatz musste sie auch verteidigen, wie sich zeigt, wenn sie davon erzählt, dass ihr Ehemann sie geschimpft habe, wenn sie später in den Stall kam, da sie noch mit den Kindern lernte. Aber „de Kinda woan ah wichtig“ (Z290, RW). Hier wird der Wert, den Frau Weichhart formaler Bildung zuschreibt, sichtbar. Sie bricht mit dem in der Herkunftsfamilie erlernten und setzt den Wert der Kinder abseits ihrer in der Landwirtschaft verwertbaren Arbeitskraft fest. Weiter begründet sie, dass wenn sie nicht so viel mit den Töchtern gelernt hätte, diese in der Schule „hinten“ geblieben wären. Wieder bricht sie einen Satz ab, wenn sie sagt „und des hod si sicha“ (Z291, RW). Sie verändert den Satz hin zu „hod's ned g'schodt“ (ebd.). Hier macht sie ihren eigenen Einfluss klein, doch das Ergebnis ihres Einsatzes weiß sie trotzdem zu benennen: Jede ihrer vier Töchter hat mit ihrer Unterstützung einen Lehrberuf ergriffen. Sie beendet diese Erzählung: „Und waun ma do ned dahinter wa, wuadts hoid ah ned oiwei wos wern“ (Z293-294, RW), worin deutlich wird, dass sie den Wert ihres Einsatzes durchaus als relevant für den Lebensweg der Töchter einstuft.

Hier können also mehrere Bildungsmomente gefasst werden. Zum einen der Wunsch nach Bildung ohne großen Nutzen für das spätere Leben in ihrer Hauptschulzeit, als sie den Freigegegenstand Stenographie besucht. Der Berufswunsch Schneiderin kann ebenso, als Bildungsmoment identifiziert werden, auch wenn dieser nicht verwirklicht werden konnte. Denn er stand doch entgegen den Plänen, die Frau Weichhart bereits in die Wiege gelegt waren. Ihre Anpassungsfähigkeit wird deutlich, als sie sich den Vorgaben des Vaters fügt. Dennoch widersetzt sie sich ihm ein weiteres Mal, wenn sie die landwirtschaftliche Fortbildungsschule besucht und

damit zumindest eine basale Ausbildung für ihren späteren Lebensweg erwirbt. Wie sehr Frau Weichhart erkennt, dass Ausbildung wichtig ist und auch Bäuer\*innenkinder das Recht auf das Ergreifen eines selbst gewählten Berufes haben, zeigt sich in der Unterstützung, die sie ihren Kindern zuteilwerden lässt, als sie mit ihnen lernt und sie bei der Suche nach Lehrberufen unterstützt. Dabei nimmt sie auch den Widerstand ihres Ehemannes auf sich, der sie schimpft, wenn sie aufgrund des gemeinsamen Lernens später mit der landwirtschaftlichen Arbeit beginnt. Doch das nimmt sie in Kauf, denn sie misst ihren Kindern einen Wert zu, der über der Notwendigkeit, der täglich zu leistenden Arbeit steht. In all diesen Passagen konnte das biographische Handlungsmuster als Prozessstruktur festgemacht werden, weil sie mit institutionellen Erwartungen bricht (vgl. Kleemann/Krähne/Matuschek 2013: 70).

Ein weiterer Bildungsmoment wird da deutlich, wo Frau Weichhart, die wie wir gesehen haben, ihr Leben weitestgehend in der Prozessstruktur, der der institutionellen Ablaufmuster erzählt, etwas ins Auge fasst, dass dieser Anpassung widerspricht. Es wird mit dem *Wunsch nach Mobilität und Freizeit* betitelt. Frau Weichharts Ehemann hatte Zeit seines Lebens kein Auto besessen, er war stets mit einem Moped gefahren. Im Alter ist dies für ihn zu beschwerlich, weshalb er sich ein Kleinfahrzeug anschafft, dass auch mit dem Führerschein für Mopeds fahrbar ist. Hier bringt sich die damals knapp 70-jährige Frau Weichhart ein. Sie argumentiert gegenüber ihrem Ehemann, dass dieser ja oft krank wäre und häufig zum Arzt fahren müsse. Da der Hof der Weichharts außerhalb von J-Dorf liegt sind Nahversorger, Arzt oder auch Kirche ohne Auto oder Moped nicht zu erreichen. Ein Auto ist also sehr wichtig und wer wisse, ob der Ehemann immer selbst fahren könne, also: „I mecht ah gern fohrn“ (Z329, RW). Der Wunsch selbst zu fahren, wird damit begründet, dass sie den Mann chauffieren könnte. Dies zeigt, dass Frau Weichhart ihren Wunsch als so ungewöhnlich empfindet, dass sie ihn an mehreren Stellen der Erzählung mit Zweckfahrten rechtfertigt.

Der Ehemann ist einverstanden und Frau Weichhart fragt bei der örtlichen Fahrschule an, wie sie nun vorgehen solle. Dort stößt sie auf Unterstützung und besucht fortan Theoriekurse und Fahrstunden. Der Fahrlehrer meint jedoch, dass sie das Fahren ohnehin schon könne, da sie ja jahrelang im Rahmen ihrer Landwirtschaft mit dem Traktor gefahren wäre. Frau Weichhart gibt jedoch im Interview an, dass sie sich, ohne einen Kurs und Fahrstunden nicht zugetraut hätte am Straßenverkehr teilzunehmen. Sie wollte also ausgebildet und gut vorbereitet sein für diese Tätigkeit. Hier zeigt sich ein Modus, den sie bereits in ihrer Jugend verfolgte, als sie die Fortbildungsschule besuchte, um für den späteren Lebensweg gerüstet zu sein. Vorbereitung in Form einer Ausbildung ist ihr wichtig. Frau Weichhart erwirbt also den Führerschein für Mopeds und Leichtfahrzeuge und ist fortan mobil. Hernach schildert sie eine Situation, in der das Auto während einer Fahrt zum Arzt gemeinsam mit ihrem Ehemann – bei der sie fuhr –, aufgrund eines

Kabelbrandes liegenblieb. Daraufhin kauft das Ehepaar ein neues Auto, mit dem nur noch Frau Weichhart fährt. Der Mann traut sich wohl aufgrund dieses Vorfalls nicht mehr zu fahren.

Nun berichtet Frau Weichhart davon, wie sie ihren Mann regelmäßig zum Arzt oder ins Krankenhaus fährt. Interessant ist an dieser Stelle, dass Frau Weichhart ausschließlich diese beiden Arten von Zweckfahrten schildert. Mit dem Auto einen Ausflug zu machen, kommt ihr wohl nicht in den Sinn. An späterer Stelle wird deutlich, warum Frau Weichhart eingangs den Grund für ihren Wunsch nach einem Führerschein, so eindringlich betonte und rechtfertigte. Denn sie hatte mit Kommentaren zu kämpfen, die die Entscheidung zum Führerschein als lächerlich darstellten, etwa wenn sie davon berichtet, dass eine Bekannte sich lustig machte, dass Frau Weichhart ihren Ehemann selbst vom Krankenhaus abholte. Das nimmt sich Frau Weichhart aber nicht zu Herzen und erzählt es mit einem Lachen: „Jo warum d’n leicht net?“ (Z364-365, RW). Auch gegen Stimmen, die an ihrem Fahrstil mäkeln, muss sie sich häufig zur Wehr setzen, wenn ihr der Ehemann die Schuld am Kabelbrand des Autos gibt oder eine Nachbarin ständig ihren Fahrstil kritisiert. Zweiteres hat zur Folge, dass Frau Weichhart sich schwört: „De nimm i nimma mit“ (Z378, RW). Sie setzt hier also Grenzen, was bei der Nachbarin unweit leichter möglich ist als bei ihrem Ehemann. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass Frau Weichhart innerhalb ihres Umfelds wohl wenig Unterstützung erhielt, um den Wunsch Auto zu fahren umzusetzen. Die Personen in der Fahrschule traten jedoch durchwegs als wichtige Unterstützer\*innen auf, die sie darin bestärkten und auch ihre vorhandenen Fähigkeiten lobten.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Weichhart traurig darüber, dass sie nicht mehr fahren kann, denn ihre Tochter erlaubt es nicht mehr, da Frau Weichhart neuerdings mit Schwindelanfällen zu kämpfen hat, und die Tochter das Fahren als zu gefährlich erachtet. Sie sieht dies zwar ein, betrauert dennoch die Unabhängigkeit, die ihr das Autofahren – wohl vor allem nach dem Tod ihres Mannes – brachte. Denn nun konnte sie selbst entscheiden, wann sie wohin fährt und auch wen sie mitnimmt. Es wird deutlich, dass sie neben den Chauffeurinnendiensten für den Ehemann auch in den Ort fuhr, um den Friedhof oder die Kirche zu besuchen oder einzukaufen. Diese Mobilität und Freiheit vermisst sie sehr, was deutlich wird, wenn sie davon erzählt, dass sie weinen muss, wenn sie heute an ihrem Auto vorbeigeht, das nur noch in der Garage stehe.

In Frau Weichharts Mobilität kann ein Bildungsmoment festgemacht werden, wenn das wenig unterstützende Umfeld von Frau Weichhart einbezogen wird. Denn dieses bestimmt die Welt in der Frau Weichhart lebt, ein großes Stück weit mit und kann als Institution gefasst werden. Der Wunsch und die Durchsetzung dessen, dass sie den Führerschein machte, kann als biographisches Handlungsmuster gedeutet werden, wo sie sich entgegen den Erwartungen verhielt, und ihren Wunsch verwirklichte (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 73). Der Wunsch nach Mobilität und Freizeit kommt in einer weiteren Passage zum Ausdruck.

Obwohl Frau Weichhart ihr Leben weitestgehend zuerst auf dem elterlichen später auf dem selbst geführten Bauernhof verbrachte, ist sie im Alter in einem Verein organisiert. Sie ist, wie die meisten Senior\*innen ihres Ortes, Mitglied der Ortsgruppe des Seniorenbundes der ÖVP. Dieser Verein organisiert häufig Ausflüge und Busreisen. Durch die Unmöglichkeit weiter selbst fahren zu können, käme Frau Weichhart nirgendwo mehr hin, wie sie erzählt. Sie kommt zur Schilderung einer Begebenheit ihres letzten Ausflugs, den sie mit dem Seniorenbund machte. Es wird eine Burgruine besucht, bei der sehr viele Stufen zu bezwingen sind. Frau Weichhart sieht sich kaum in der Lage diese zu bewältigen und ist hernach sehr erschöpft. Im Autobus zurück nachhause macht sie ihre Verärgerung gegenüber der Organisatorin, einer Bekannten aus dem Seniorenbund, deutlich und gibt bekannt, dass sie künftig nicht mehr mitfahren würde. Frau Weichhart ist also fähig ihre Verärgerung kundzutun und aus dem Erlebten Konsequenzen zu ziehen. Sie gibt an, dass sie eben auch einsehen müsste, dass sie alt werde und nicht mehr so könne. Es wird hier einerseits eine Grenze deutlich, die sie selbst aufzeigt, in dem sie klar macht, dass sie sich diese Ausflüge nicht mehr antue. Andererseits wird ihr auch eine Grenze von ihrem Körper aufgezeigt, die deutlich macht, dass die Ausflüge, obwohl sie so gerne fortfahren würde, nicht mehr gut möglich sind.

Nun wird jedoch sichtbar, dass dieses Gefühl, nicht mehr mitzukönnen nicht nur von der eigenen körperlichen Grenze herrührt, sondern von anderen bestärkt wird. Frau Weichhart gibt an, schon häufiger bei Ausflügen darauf hingewiesen worden zu sein, dass sie zuhause bleiben solle, wenn sie nicht mehr könne. Auch wenn sie sich über dieses Mobbing ärgert, glaubt sie es wohl ein Stück weit. Dennoch erkennt sie an, dass die Leitung und Organisation von Ausflügen einen großen Einfluss haben. Denn früher wäre ein anderer Leiter gewesen, der „mehr G’fuh g’hobt [habe] fia d’Leid“ (Z436, RW) und Fahrten organisiert habe, bei denen alle mitkönnnten. Es zeigt sich, dass Frau Weichhart hier einerseits zwischen Verärgerung schwankt, dass ihr durch die Organisation und das Mobbing die Teilnahme an Ausflügen verwehrt wird und andererseits der Einsicht, dass sie eben zu alt für solche Ausflüge wäre. Ihre abschließende Conclusio ist, dass Ausflüge für sie durchaus noch möglich wären, wenn sie so organisiert würden, dass alle mitkönnnten. Das Mobbing durch andere Teilnehmende glaubt sie aber ein Stück weit, denn darin wird das Alter und abnehmende körperliche Fähigkeiten als Makel gerahmt, was wiederum auf ihren Selbstwert abzielt, den sie in ihrer Herkunftsfamilie, vor allem vom Vater so gelernt hat. Denn es zählt nur die Brauchbarkeit zur Arbeit. Im Fall der Ausflüge muss – folgt man der Ansicht einiger Teilnehmender – zumindest die Gehfähigkeit uneingeschränkt gegeben sein, um teilhaben zu dürfen. Es stellt sich so dar, als hätten nur die Menschen ein Recht auf Ausflüge, die körperlich noch fit genug sind, denn andere müssten sich eben damit abfinden aufgrund des körperlichen Abbaus zuhause zu bleiben.

Frau Weichharts Bedürfnis doch noch etwas anderes als ihr Zuhause zu sehen, ist allerdings stark und zeigt, wohin sie will. Sie kämpft damit, weil ihre Handlungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, und sie wohl keine Menschen in ihrem Leben hat, die ihr die Teilnahme an Ausflügen noch ermöglichen. Sehr wohl erkennt sie allerdings an, dass es möglich wäre, wenn es diese Menschen – wie den früheren Leiter der Ausflüge – gäbe. Ein Bildungsmoment kann hier insofern festgemacht werden, als dass Frau Weichhart den Wunsch nach Freizeit hat und die in der Herkunftsfamilie und dörflichen Struktur erlernten Auffassungen vom Wert eines Menschen hinterfragt. Er findet sich in der Prozessstruktur eines biographischen Handlungsschemas. Wenn Frau Weichhart auch in ihren Ausführungen zwischen der Anpassung und Einsicht, dass es auch anders möglich wäre, schwankt, entscheidet sie sich während ihrer Erzählung dann doch zugunsten der Idee, dass sie bei anderer Organisation der Ausflüge durchaus noch teilhaben könnte und dies auch wert sei. Diese Erkenntnis vollzieht sich wohl erst in der Interviewsituation in der Reflexion der erst kürzlich stattgefundenen Erfahrung und zeigt erstmals in der Analyse dieser Arbeit, dass ein Bildungsmoment auch direkt im Interview stattfinden kann. Betrachtet man Frau Weichharts Lebensgeschichte, die durchwegs von Nützlichkeit, Arbeitsfähigkeit und immer in Abhängigkeitsverhältnissen eingebunden ist, ist der Wunsch etwas zu tun, das nicht Arbeit ist, keinem spezifischen Zweck folgt und worauf man in gewisser Weise auch ein Recht – auf Glück (vgl. Hentig 2008: 11) – hat, jedenfalls als Bildungsmoment zu fassen. Frau Weichharts Reflexionsfähigkeit, was den Wert von Menschen angeht, wird auch schon früher deutlich, wie wir nun sehen werden.

Ein sehr prägendes Erlebnis für Frau Weichhart fand rund um das Kriegsende 1945 statt. Im Umgang mit diesen Ereignissen findet sich der Bildungsmoment *Ausbildung von Reflexions- und Empathiefähigkeit*. Frau Weichhart erzählt in der narrativen Eingangspassage von einem Tag in ihrer Kindheit, an dem im Rahmen eines Evakuierungsmarsches mehrere hundert KZ-Häftlinge, bewacht von SS-Männern, nahe ihrem Haus übernachteten. Frau Weichharts Mutter versucht den entkräfteten KZ-Häftlingen etwas Milch zu geben, wird jedoch von einem SS-Mann bedroht und unterlässt dies hernach. Auch hier wird das Angstklima deutlich, das sich in der Gesamtinterpretation bereits zeigte.

Frau Weichhart erzählt eine Geschichte, die sichtbar macht, wie ausgehungert diese KZ-Häftlinge waren, da sie rohe Hühner aus dem Stall aßen. Sie bewertet deren Lage: „Des wo a scho org. De Leid woan jo so oam, de woan so dahungert“ (Z60-61, RW). Strukturell fällt auf, dass Frau Weichhart das Thema Versorgung und Ernährung zuerst von ihrer eigenen Lage aus betrachtet, indem sie die Versorgung mit Nahrung in der Besatzungszeit schildert und hernach, wenn sie an den Tag mit den KZ-Häftlingen denkt, zuallererst dieses Thema einführt. Es wird hier also in der Struktur ihrer Narration das thematische Feld (vgl. Küsters 2009: 84) „Ernährung und Versorgung“

sichtbar. Sie kommt von der eigenen Versorgung zu der von anderen Menschen. Anschließend sucht sie nach Gründen, weshalb diese Menschen als KZ-Häftlinge inhaftiert wurden, kennt einen – die politische Gegner\*innenschaft – und erkennt an, dass Menschen häufig unschuldig „draukema sand“ (Z63, RW). Nach der Erschießung und dem Abmarsch der Häftlingskolonne bemerkt die Familie, dass noch einige versteckte KZ-Häftlinge zurückgeblieben sind, die ihr älterer Bruder dann der weitergezogenen Kolonne nachbringt. Auch diese Szene ordnet sie ein und bewertet die Zeiten als schwer. Sie gibt an, die Menschen hätten ihr leidgetan, und führt dann sehr laut gesprochen an: „Owa vos hädman doa soin? Hädmas g’hoi soin oda vos?“ (Z74-75, RW).

Hier wird deutlich, dass Frau Weichhart, die bisherige Geschichten meist als institutionelle Ablaufmuster schilderte, die Möglichkeit für ein biographisches Handlungsmuster, in den Raum stellt. Es wäre möglich gewesen, nicht den Vorgaben entsprechend zu handeln und die Häftlinge nicht der Kolonne und somit den weiteren Strapazen und dem sehr wahrscheinlichen Tod auszuliefern. Sie stellt in den Raum, dass es eine Möglichkeit gewesen wäre, die Häftlinge zu behalten. Sie ergänzt „Host jo ned gwisst wosd doa soist mit erna. Najo, mia woan Kinda, mia hom uns hoid g’fiacht und d’Muata mit uns, de hod si ah g’fiacht. Es woa hoid aso“ (Z75-76, RW). Hier wird deutlich, dass der zentrale Affekt der Furcht jegliche Bewegung verhindert und Frau Weichhart in dieser Phase ihres Lebens in Verlaufskurven aber auch institutionellen Ablaufmustern verharren lässt. Wieder gibt Frau Weichhart zuerst an, dass sie selbst ja noch Kinder gewesen wären – also an solchen Entscheidungen gar nicht beteiligt – bezieht aber wieder die Mutter als „mit uns“ ein, die ebenfalls diesem Angstklima ausgesetzt war<sup>26</sup>.

Als sie die Erschießung von drei geflohenen Häftlingen erzählt, während sie jedoch aus Angst zu einer Nachbarin flieht, wird deutlich, dass Frau Weichhart die KZ-Häftlinge, entgegen der NS-Propaganda, als Menschen wahrnimmt. Vergangenheit und Zukunft dieser Menschen werden wahrgenommen, wenn sie festhält: „Des woan junge Kerln s’gonze Lem voa ea g’hobt und miasn so elendig z’Grund geh“ (Z140, RW). Auch nach deren Tod interessiert sie der Verbleib der Leichen. Die eigene Verantwortung der Familie – in diesem Fall der Mutter – wird anerkannt, mit dem Klima der Angst und Furcht aber auch erklärt, warum die Hilfe so beschränkt ausfiel.

---

<sup>26</sup> In der Bachelorarbeit analysiere ich diese Passage im Rahmen der Überprüfung der These „Die Bösen sind die Anderen“, die in mehreren Interviews in der tiefenhermeneutischen Interpretation aufgestellt wurde und das Exterritorialisieren der eigenen Mittäter\*innenschaft im NS beleuchtet (vgl. Grubner 2021: 29). Rüsén (2001: 243) teilt „die Formierung deutscher Identität durch historische Wirkung und interpretierende Vergegenwärtigungen der Nazi Zeit“ in verschiedene Typen ein. Die hier eben analysierte Aussage Frau Weichharts, die sich die Frage stellt, was sie denn mit den Häftlingen hätten tun sollen, wird in der Analyse der Bachelorarbeit insofern eingeordnet, dass Frau Weichhart sich in keine dieser Typen eindeutig einordnen lässt, denn sie war aufgrund ihres jungen Alters nur beschränkt handlungsfähig, jedoch trotzdem Zeitzeugin. Als „Kriegskind“ empfindet Frau Weichhart schweigen über das Erlebte als belastend und lässt sich so trotz ihrer Zeuginenschaft in Rüséns (ebd.: 244f.) zweite Phase, der Nachkriegsgeneration, einordnen. Frau Weichhart, so die tiefenhermeneutische Interpretationsgruppe, habe wohl ein schlechtes Gewissen und bringt deshalb eine Rechtfertigung hervor, die ihre damalige Hilfslosigkeit zum Ausdruck bringt (vgl. Grubner 2021: 32).

Drohungen der SS, das Auftreten der Soldaten und die Furcht vor Konsequenzen schränken die persönlichen Handlungsmöglichkeiten stark ein<sup>27</sup>.

Frau Weichharts Empathiefähigkeit wird auch da deutlich, wenn sie von Zwangsarbeiter\*innen spricht, die auf ihrem Hof arbeiten mussten. Durchgängig nennt sie diese „G’fongane“ also Gefangene. Zwar gibt sie an, diese wären für die Arbeit bei ihnen gewesen, macht aber durch den Begriff deutlich, dass ihr klar war, dass diese nicht freiwillig da waren. Sie nennt zwar keine Namen, weiß jedoch deren Nationalität anzugeben, bewertet sie als „lieb“ und erzählt deren Alltag. In einer Erzählung beschreibt sie einen sowjetischen Zwangsarbeiter, der längere Zeit am elterlichen Hof tätig war. Seine Vergangenheit und Zukunft werden – soweit ihr bekannt – thematisiert. Interessant ist, dass sich Frau Weichhart für den Verbleib dieser Zwangsarbeiter\*innen interessiert, die irgendwann einfach weg waren. Auch die Behandlung, die sie in ihrer Familie erfuhren, und die sie als gut beschreibt, setzt sie in Bezug zu anderen Familien: „De Leid wos rechte Nazi woan, de san jo verfohrn mit de G’fongan“ (Z103-104, RW). Darin wird deutlich, dass für Frau Weichhart grundsätzlich unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bestehen, etwa wie man mit Zwangsarbeiter\*innen umgehen kann. Auch hier steht also die Möglichkeit für biographische Handlungsmuster stets im Raum.

Besonders sichtbar wird Frau Weichharts Reflexions- und Empathiefähigkeit, wenn sie von einer Begebenheit berichtet, als die KZ-Häftlinge am elterlichen Hof übernachteten. Die SS kochte im Hof einen großen Topf Wasser mit Mehl auf, das die Häftlinge als dürftiges Abendbrot bekamen. „De SSler ... min Gwiahkoibn homs eas üwan Bugl owag’haud. Des hob i söwa g’seng, de hom an sche dabomt“ (Z168-169, RW). In dieser Aussage setzt sie sich einerseits als Zeugin relevant und gibt erneut an, dass ihr die Häftlinge leidtaten und die SS-Männer „grausliche Kerln“ gewesen wären. Opfer und Täter werden klar als solche benannt. Mit einem Rahmenschaltelement „und drum dengi oft heid“ (Z171, RW) macht Frau Weichhart deutlich, dass sie auch dazu fähig ist, die vergangenen Erlebnisse mit der Gegenwart in Verbindung zu bringen. Sie fragt sich, wie es sein kann, dass auch heute junge Menschen „wieda so fian Hitler“ (Z172, RW) wären. Sie denke sich dann: „Es Lausbuam, es hobts des ned dalebt wos mia g’seng hom, wei des woa ned sche“ (Z172-173).

Mit dem Lausbuben-Sager setzt sie eine Hierarchie zwischen sich und die jüngere Generation, die damit auch ein Stück weit nicht ernst genommen wird. Sofort wird deutlich warum, denn diese haben nicht erlebt, was Frau Weichhart, die selbst Zeugin war, gesehen habe. Denn dies wäre nicht schön gewesen. Darüber hinaus sucht sie nach Gründen für heutigen

---

<sup>27</sup> Auch bezogen auf das Mitgefühl für die KZ-Häftlinge ließ sich Frau Weichhart in der Analyse der Bachelorarbeit in den Typus der Nachkriegsgeneration nach Rüsen (2001) einordnen. Denn sie zeigt Mitleid mit den Menschen, worin auch eine Identifizierung mit den Opfern des NS und damit eine Gegenidentifizierung mit der Kriegs- bzw. Täter\*innengeneration, zu der auch die eigenen Eltern gehören, festgemacht werden konnte (vgl. Grubner 2021: 43f.).

Rechtsextremismus, wenn sie fragt: „I woas ned, mochans ea heid ah wieda so vor, dass wieda so Nazibuam san? Na des ... siachi oiwei ned ei, wei des woan koane schen Zeitrn“ (Z173-174, RW). Auch für Frau Weichhart und nicht nur für die Opfer, waren die Zeiten nicht schön, denn das Klima der Angst und Furcht beherrschte auch ihr kindliches Leben. Auch ihr wurde Schmerz zugefügt, als sie das Leid dieser Menschen betrachten musste. Dieses ist allerdings nicht gleichzusetzen mit dem Leid der Opfer, wie sie in ihren Aussagen klar macht.

Es zeigt sich, dass Frau Weichhart über ein starkes Unrechtsbewusstsein verfügt. Denken wir an ihr weiteres Leben ist dies durchaus erstaunlich. Denn wie wir gesehen haben, wurde Frau Weichhart dazu erzogen, ihr Leben in den Dienst von landwirtschaftlicher und familiärer Arbeit und der Erhaltung von Besitz zu stellen. Schon nach dem Pflichtschulabschluss erhält sie keine Bezahlung, denn – hier wird auch der vorgezeichnete Weg deutlich – sie bekommt, sobald sie heiratet, Heiratsgeld. Auch hernach dreht sich alles um Arbeit und das Erhalten von Besitz. Wie etwa da deutlich wurde, als Frau Weichhart nach dem Unfalltod ihres ersten Ehemannes gemeinsam mit der kleinen Tochter zurück nachhause zu ihrer Herkunftsfamilie wollte. Der Vater verweigerte dies mit dem Verweis auf den Hof, den Frau Weichhart in J-Dorf besaß.

Frau Weichhart reflektiert die in der Schule durch NS-Propaganda vermittelte Entmenschlichung von NS-Opfern und behält sich ihre Empathiefähigkeit über die Kindheit hinweg, bis zum Zeitpunkt des Interviews, im hohen Alter bei. Auch zuhause lernt sie, dass sich ihr eigener Wert und der Wert aller Menschen in ihrem Umfeld nur an deren Arbeitsfähigkeit und Brauchbarkeit messen lässt. Dennoch wird deutlich, dass sie den Wert eines Menschenlebens in der Menschenwürde fasst, wie sich an der Sorge um diese Menschen in den zitierten Passagen eindeutig feststellen lässt<sup>28</sup>. Wie eine beiläufige Erzählung zeigt, hatte auch ihre Mutter den ausgehungerten KZ-Häftlingen Milch gegeben, worin sich ein Hinweis finden lässt, dass Frau Weichhart doch auch anderes gelernt hatte, als dass die Arbeitsfähigkeit alles ist, was einen Menschen wertvoll macht. Bei diesem Bildungsmoment konnten keine Prozessstrukturen festgemacht werden, da er sich aus vielen, kleinteiligen Abschnitten zusammensetzt.

### **6.5.3. Zusammenschau der Bildungsmomente**

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das von Arbeit und Nützlichkeit geprägte Leben von Frau Weichhart dadurch gezeichnet war, dass sie fast alles, was sie tat, auch die Dinge, die ihr

---

<sup>28</sup> Diese Passage in der Frau Weichhart über die heutigen rechtsextremen Jungen reflektiert wurde in der Bachelorarbeit als widerständiges Moment im kollektiven, österreichischen Umgang mit der NS-Zeit identifiziert. Denn Frau Weichhart setzt die Zeit in direkten Bezug zu heutigen rechtsextremen Strömungen (vgl. Grubner 2021: 54). Darüber hinaus gilt die „Kriegskinder-Generation“ in der Forschung als von dem im Krieg erlebten – wie Gewaltbeobachtungen aber auch NS-Propaganda und Sozialisation in diesem Regime im Allgemeinen – als traumatisiert (vgl. Quindeau et al. 2012: 87, zit. n. Grubner 2021: 55). Frau Weichhart behielt jedoch ihre Emotionalität und ihre Fähigkeit zu Empathie bzw. entwickelt diese entgegen des Erlernten (vgl. Grubner 2021: 55).

Freude bereiteten, für andere tat. Darin fällt das Nähen, das Kleiden für sich und die Kinder zur Folge hatte, oder Auto fahren, das Zweckfahrten mit dem Ehemann umfasste. Dennoch hat sie aus diesen Tätigkeiten auch Freude für sich geschöpft. Nur der Besuch des Stenographie-Freigegenstandes, die Ausflüge im Alter und das Autofahren nach dem Tod des Mannes konnten als Bereiche identifiziert werden, in denen Frau Weichhart etwas nur für sich tat und das völlig zweckfrei. Frau Weichhart stellt Ansprüche auf ein Stück eigenes Leben, indem sie in ihrer Alltagsgestaltung „kleine Freiheiten“ (Beck-Gernsheim 1983/2020: 17) für sich beansprucht. Bezogen auf ihren Lebensweg versuchte sie ihrem bestimmenden Umfeld immer wieder ein eigenes Stück Leben, etwa in Form eines Berufswunsches oder dem Wunsch nach formaler Bildung abzurufen, was ihr im Kleinen auch gelang.

Das Leben für Andere ist in Frau Weichharts Lebensablauf und Erzählung weitaus gewichtiger als eigene Ansprüche. Dennoch schafft sie es auch in Bezug auf ihr Umfeld einen eigenen Entwurf zu verwirklichen, wie sich etwa im Nähen von Kleidung, der Unterstützung der Töchter beim Lernen oder den Autofahrten zeigt. Es ist also auch bei Frau Weichhart von einer Ungleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit in ihren Ansprüchen und deren Verwirklichung zu reden (vgl. Dausien 1994: 587). Obwohl Frau Weichhart wenig Möglichkeiten für Handlungsautonomie offenstanden, verhielt sie sich immer wieder widerständig, und erhielt sich zumindest gedanklich immer ihre Handlungsfähigkeit und stellt sich nicht als Opfer dar.

Bildung findet sich in Frau Weichharts Bildungsmomenten da, wo sie einerseits durch ihre Handlungen, wie etwa dem Besuch des Stenographiekurses, kritisch auf ihre bildungsfeindliche Umwelt – repräsentiert durch den Vater – Bezug nimmt. Aber auch die Ebene der Bewusstwerdung wird da deutlich, wo Frau Weichhart durchaus fähig ist, die ihr dargebotene Selbst- und Weltsicht kritisch zu reflektieren, wenn es um ihre Einsicht, dass sie mit besserer Organisation noch an Ausflügen teilnehmen könnte oder um das Mitgefühl mit NS-Opfern geht. Wenn Frau Weichhart mit ihren eigenen Kindern lernt und dafür auch Konflikte mit ihrem Ehemann in Kauf nimmt, zeigt sich, dass sie formale Bildung als wichtig gewichtet, ihre in der Familie erlernten Selbst- und Weltverhältnisse also reflektiert und ihre Handlungen an eigenem Sinn ausrichtet, der den Vorstellungen des Ehemannes und der Herkunftsfamilie widerspricht (vgl. Hentig 2008: 13; Ribolits 2015: 185). Sie nimmt sich Zeit, wodurch auch Liebe zum Ausdruck kommt (vgl. Horkheimer 1985/2022: 3). Der Führerschein bringt Frau Weichhart, solange sie fahren kann, Autonomie und Emanzipation und ein Stück weit individuelle Gestaltung ihres Tagesablaufs.

Auf gesellschaftlicher Ebene problematisiert sie die Grausamkeit des NS-Regimes, dass auch auf ihre kindliche Psyche starke Einwirkung hatte. NS-Opfer, wie Zwangsarbeiter\*innen oder KZ-Häftlinge, werden von Frau Weichhart als Menschen wahrgenommen, die über Würde

verfügen, woraus sich die grundsätzliche Auffassung der Gleichheit von Menschen ergibt. Frau Weichhart ist bekümmert um ein anderes, sowohl in ihrer Familie als auch außerhalb (vgl. Horkheimer 1985/2022: 7).

Ihre Verärgerung von manchen Teilnehmer\*innen der Senior\*innenausflüge nur aufgrund ihres Gehfähigkeit bewertet zu werden, wenn ihr auch nicht genau bewusst ist, woraus diese Verärgerung rührt, da sie selbst ein Stück weit an dieses Nützlichkeits- und Fähigkeitsregime glaubt, kann ebenfalls als Bildungsaspekt im Sinne von Ribolits (2010: 7f.) gesehen werden. Denn dieser schreibt davon, dass aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse hinterfragt werden. Das zeigt sich auch, wenn Frau Weichhart sich entgegen den negativen Stimmen aus ihrem Umfeld, nicht davon abbringen lässt, Auto zu fahren. Es wird sichtbar, dass Frau Weichhart ihren Selbstwert nicht mehr ausschließlich aus der Nützlichkeit für Arbeit zieht und es als ein Recht ansieht, auch Freizeit ohne Nutzen genießen zu dürfen. Der Wert eines Menschen ist für Frau Weichhart eindeutig jenseits seiner Nützlichkeit angesiedelt, auch wenn sie dies nie explizit ausdrückt und auf Fragen, die im weitesten Sinn darauf abzielen, meist so antwortet, dass sie nicht politisch sei, Arbeit zentral ist und man ohne diese nicht zufrieden wäre.

Die Ausbildung von Frau Weichharts Selbst- und Weltverhältnissen erfolgte über weite Strecken in ihrer Herkunftsfamilie, doch auch in Schule und ihrem späteren Umfeld lernte sie in ihrer Gegend, die stark katholisch und konservativ geprägt ist, keine anderen Lebensentwürfe kennen. In ihrer Erziehung wurde sie vom Vater „zu Anpassung manipuliert“ (Mollenhauer, zit. n. Kuhlmann 2013: 220), wenn sie auch von der Mutter andere Seiten des Lebens – in deren Zugewandtheit zu Musik – kennenlernte. Dies mag auch mit ein Grund gewesen sein, weshalb Frau Weichhart, obwohl sie ihr Leben weitestgehend und gezwungenermaßen im vorgezeichneten Lebensweg lebte, immer wieder kleine Ausflüchte unternahm, wo sie auf ein Stück eigenes Leben bestand. Ihre Selbst- und Weltverhältnisse wurden auch ein Stück weit transformiert, wenn sie für ihre Töchter ein anderes Leben möglich machte, indem sie sie im Rahmen ihrer bescheidenen Möglichkeiten bei der Ausbildung unterstützte. Dennoch zeigt sich, dass diese Weltsicht, dass jemand nur so viel wert ist, wie er arbeitsfähig oder nützlich ist, sich selbst im Alter hartnäckig hält, wie das Mobbing bei den Senior\*innenausflügen und ihre teilweise erfolgte Einsicht dieser Anwürfe zeigt.

Die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse, die sich im Leben von Frau Weichhart vor allem so zeigten, dass sie als Bäuer\*innentochter einen sehr eng gefassten Lebensweg vorgezeichnet bekam, hatten einen großen Einfluss auf ihre Möglichkeit zu Selbstbestimmung, und das insofern, dass sie ihr beinahe jede Möglichkeit dazu verbauten. Auch ihr Geschlecht bedeutete für Frau Weichhart, dass sie als Ehefrau und Mutter noch zusätzliche Aufgaben zur landwirtschaftlichen Arbeit zu erledigen hatte und ihre Freiheitsräume noch eingeschränkter waren als es für Männer

der Fall war, die im Übrigen in Frau Weichharts Leben auch die Bestimmer und Familienoberhäupter waren. Das zeigt sich auch da, wo Frau Weichhart, 70-jährig, ihren Ehemann um Erlaubnis bittet, den Führerschein machen zu dürfen oder der Vater ihr das Heimkommen verbietet, nachdem sie sehr jung Witwe wurde. Die Bedeutung von geschlechterstereotypen Vorstellungen in Frau Weichharts Umfeld offenbart sich in der Schilderung der Verwunderung vieler Bekannter über ihre Autofahrten und den Führerschein an sich. Hier und in der Möglichkeit zu Ausflügen mit dem Seniorenbund, zeigte sich jedoch auch schon die Aufweichung von gesellschaftlichen Strukturen hin zu einer Individualisierung, denn trotz Spott hatte Frau Weichhart die Möglichkeit den Führerschein zu machen und obwohl die Weltsicht der bäuerlichen Gesellschaft und der allumfassende Wert der Arbeit zentral ist, wurde Freizeit durchaus auch für diese Klasse in den letzten Jahrzehnten Thema.

## 7. Zusammenschau der Ergebnisse

Die Analyse wurde, wie beschrieben, im theoretischen Rahmen der pädagogischen Biographieforschung durchgeführt. Mit einem pädagogischen Fokus gelang es, sowohl die sozialen Konstruktionen der jeweiligen Biographien aufzuzeigen als auch die einzigartigen Arten und Weisen zu zeigen, wie Menschen auf gesellschaftliche Anforderungen reagieren, sie modifizieren, übernehmen oder bekämpfen (vgl. Marotzki 1991: 186). Das *Wie* des Vollzugs war ebenso Teil der Auswertung, wie die Selbst- und Weltverhältnisse der jeweiligen Erzähler\*innen (ebd.: 198). Im Zentrum standen die Bildungsmomente, deren Identifikation aus der theoretischen Positionierung in der kritischen Erziehungswissenschaft erwuchs. Wir haben gesehen, dass alle Erzählungen Emergenz aufweisen, also sich nie ausschließlich auf in der Sozialisation Erlerntes zurückführen lassen (ebd.: 186).

Als in der pädagogischen Biographieforschung verortet stehen am Ende dieses Forschungsberichtes keine Typen, stattdessen wurden die einzelnen Falldarstellungen dicht beschrieben und werden in diesem Kapitel in einer Zusammenschau betrachtet. Nachfolgend an dieses Kapitel werden die Ergebnisse mit weiteren, theoretischen Konzepten diskutiert. Es werden nun die Fragestellungen insofern beantwortet, dass die Einzelfälle gemeinsam betrachtet werden. Im Anschluss sollen die Prozessstrukturen der Bildungsmomente ebenso dargelegt werden, wie die übergeordneten Themen, unter die sich die Bildungsmomente der Einzelfälle fassen lassen.

*Wie zeigen sich Bildungsmomente in einem von gesellschaftlichen Verhältnissen und Familie strukturierten vorgezeichneten Lebensweg in lebensgeschichtlichen Erzählungen von um das Jahr 2024 rund 90-jährigen Menschen der Arbeiter\*innen- und Bäuer\*innenklasse, die auf ihr „gelebtes Leben“ zurückblicken?* Wir haben gesehen, dass sich die Bildungsmomente in den einzelnen Fällen sehr unterschiedlich darstellen und verschiedenste Bereiche umfassen. Was als Bildungsmoment zu identifizieren ist hat sehr viel mit dem Kontext zu tun, in dem er auffindbar ist. In den Erzählungen werden Ansprüche auf ein Stück eigenes Leben in Form von Wünschen oder der Suche nach „kleine[n] Freiheiten“ (Beck-Gernsheim 1983/2020: 17) deutlich. Bei Frau Weichhart findet sich ein Bildungsmoment im Wunsch nach Mobilität und Freizeit. Kleine Freiheiten beansprucht sie auch, indem sie dem Hobby des Schneiderns nachgeht, dass sie gerne als Beruf ausgeübt hätte, aber nur in ihrer Freizeit in ihr Leben integrieren konnte.

Weitaus häufiger konnten Bildungsmomente in Aspekten des Lebensweges gefunden werden. Sie zeigen sich *erstens* da, wo der von der Positionierung im sozialen Raum und/oder Familie vorgezeichnete Weg abgelehnt und aus den Erwartungen ein Stück weit ausgebrochen wird, wie es bei Frau Schobers Ehescheidung oder der Verweigerung der Arbeitsstelle aufgrund des geforderten Parteieintrittes der Fall ist. Herr Fellner bricht aus dem Weg insofern aus, dass er sich von dem in der NS-Zeit erlernten menschenfeindlichen Weltbild bewusst abwendet und sich

ein eigenes Selbst- und Weltbild schafft, indem er sich eine politische und religiöse Haltung erarbeitet. Frau Hanausek schafft den Ausbruch aus der von Sorgearbeit dominierten Institution ihrer Herkunftsfamilie durch eine Ausbildung und eine daran anschließende Erwerbsarbeit. Frau Hanauseks Wunsch nach einem Leben als alleinstehende Frau erfüllt sich nicht, konnte aber dennoch als Bildungsmoment, in dem sie sich nach einem selbstbestimmten Privatleben sehnt, identifiziert werden. Bei Frau Weichhart findet sich die Ablehnung des vorgezeichneten Weges da, wo entgegen der bildungsfeindlichen Einstellung des Vaters ihr Wunsch nach formaler Bildung und einem (anderen) Beruf sichtbar wird. Ersteres konnte sie im Rahmen ihres eigenen Lebensablaufes nur in wenigen Momenten verwirklichen, zweiteres war ihr nicht möglich. Dennoch schaffte sie es, sich diesen selbst gesuchten Wert, dass Bildung einen Wert an sich darstellt, zu erhalten und diesen in der Erziehung ihrer eigenen Kinder zur Anwendung kommen zu lassen. Das zeigt sich, wenn sie diese etwa bei Schulaufgaben oder dem Finden einer Lehrstelle unterstützt.

Die reflexive Übernahme des vorgezeichneten Weges fand sich *zweitens* in einem Bildungsmoment bei Frau Schobers politischer Einstellung, die sie von ihren Eltern reflektiert übernommen hat oder bei Herrn Bachlers reflektierter Übernahme des ortstypischen Berufs.

Wie wir gesehen haben, vollzog sich bei allen identifizierten Bildungsmomenten eine Bewusstwerdung und/oder Handlung (vgl. Dausien 1994: 580; Ribolits 2010: 174), teils auch in widersprüchlicher Weise oder umgekehrter Reihenfolge. Sie drückte sich jedoch stets in Form einer kritischen Bezugnahme zur Umwelt, oder den Ansprüchen, die diese Umwelt – also Sozialisationsinstanzen, soziale Welten oder Herrschaftsverhältnisse – an die Biographieträger\*innen stellte, aus. Dies zeigte sich auf der *individuellen Ebene* in Form von Anspruch auf oder Suche nach einem eigenen Stück Leben und damit verbunden auch Glück (vgl. Hentig 2008: 13), wodurch sich Selbst- und Weltverhältnisse transformieren und der eigene Weg oder ein Lebensabschnitt an einem eigenständig erkannten Sinn ausgerichtet werden. Dies geschieht ungeachtet von an das Individuum herangetragenen Normen oder Zwängen (vgl. Ribolits 2015: 185).

Wenn Frau Schober sich etwa trotz ihrer prekären finanziellen Lage, die sich durch eine Scheidung noch zu verschärfen droht, dennoch für diese entscheidet, stellt sie damit Anspruch auf einen eigenen Entwurf und auch auf Glück (vgl. Hentig 2008: 13). Herrn Fellners Bildungsmomente können vollständig unter die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen eingeordnet werden. Frau Hanausek kränkt sich sehr, als sie für ihre Ausbildung die Heimatstadt verlassen muss. Ihre Loyalität zur Herkunftsfamilie bleibt ungebrochen, wie sich darin zeigt, dass sie diese ihr Leben lang unterstützte. Trotzdem entscheidet sie sich dafür, ein Stück eigenes Leben in Form einer Ausbildung und eines Berufes einzufordern, worin sie auch den Anspruch auf Glück

deutlich macht (ebd.). Herrn Bachlers überwundene Suchterkrankung ist hier ebenso zu nennen wie Frau Weichharts Wunsch nach Bildung und Beruf, die sich nur in Ansätzen verwirklichen ließen.

Es zeigte sich, dass auch die Reflexion dieser Anrufungen von Gesellschaft und Familie und das Finden eines eigenen Modus als auf dieser Ebene zu verortender Aspekt festgemacht werden kann. Somit kann das ursprüngliche Theorieverständnis erweitert werden, was im folgenden Kapitel 8 näher ausgeführt wird. Es fand sich bei Frau Schober dort, wo sie die politische Sozialisation durch ihr Elternhaus von kollektiven Arbeitskämpfen hin zum Aufstehen gegen Ungerechtigkeiten in ihrem eigenen Leben erweitert und diese Selbst- und Weltverhältnisse für ihren eigenen Lebensweg nutzbar macht. Bei Herrn Fellner zeigt sich dies etwa im reflexiven Finden einer eigenen religiösen Auffassung. Frau Hanausek behält die in der Familie erlernte Orientierung an Sorgearbeit bei, findet für sich jedoch die Möglichkeit, diese in ein Stück mehr Unabhängigkeit zu transferieren, indem sie sie auch in professionellem Kontext im Rahmen ihres Krankenschwesternberufs ausübte. Herr Bachler reflektiert Ansprüche an ihn insofern, dass er seinen ihm vorgezeichneten Berufsweg selbstbestimmt übernimmt und sich auf veränderte Rahmenbedingungen mit eigenen Wünschen und Anpassungen, die diesen entsprechen, reagiert. Bei Herrn Bachler ist seine Orientierung an Zusammengehörigkeit und Solidarität, die er in der Gemeinschaft seines Dorfes gelernt hat und reflexiv weiterführt, als zentral zu nennen. Sein Einsatz für einen gemeinsamen Friedhof für alle Dorfbewohner\*innen ist allerdings ein von ihm geschaffener Modus.

Herr Bachler lässt seinen Reflexionserkenntnissen, soweit es aus dem Interview herauszulesen ist, zumindest auf Ebene der Geschlechterverhältnisse keine Taten folgen. Seine Fähigkeit Ungleichheitsverhältnisse zu reflektieren, darf trotzdem als Bildungsmoment genannt werden. Er findet zu den übernommenen Werten seiner Herkunftsgemeinschaft einen eigenen Zugang. Wenn es Frau Weichhart auch nicht möglich war, ihren Berufswunsch Schneiderin zu verwirklichen, findet sie dennoch Wege, dieser Leidenschaft in Form eines Hobbies nachzugehen. Trotz niedergeschlagenen Wünschen nach mehr formaler Bildung gibt sie sich nicht geschlagen, sondern verhilft dem Wert, den sie formaler Bildung zuweist, dazu, in ihrem Leben auf andere Weise eine Rolle zu spielen. Das zeigt sich in der Zeit, die sie in ihrem arbeitsreichen Alltag dem gemeinsamen Lernen mit ihren Töchtern einräumt. Dies ist umso bemerkenswerter, da sie in ihrem Ehemann einen ähnlichen Widersacher erlebt, wie in ihrer Kindheit und Jugend den Vater.

Auf der *gesellschaftlichen Ebene* zeigt sich, dass sich auch hier einige Bildungsmomente finden ließen, wo Menschen sich für eine gleichwertigere Gesellschaft einsetzen und sich teilweise auch an der Erreichung dieser aktiv beteiligen (vgl. Adorno 1959: 170; Anderl 2021: 7; Ginner/Sandner 2021: 9f.; Horkheimer 1985: 4ff.; Klafki 2019: 104f.; Ribolits 2010: 7f.), etwa wenn Frau Schober

die Kämpfe für mehr Gerechtigkeit der Arbeiter\*innenbewegung ihrer Vorgänger\*innengenerationen schätzt, und ihre politische Einstellung darin findet, Ungleichheitsverhältnisse zu problematisieren. Herr Fellner versorgt als Jugendlicher in einem totalitären System Gefangene, wendet sich vom faschistischen NS ab und wählt später eine politische Haltung für sich, die sich gegen Ungleichheit wendet. Sein ganzes Leben hindurch ist es ihm wichtig, sich um andere zu kümmern. Herrn Bachlers konsequentes Verfolgen der in der dörflichen Sozialisation erlernten Werte zeigt sich da, wo er sich selbst als Individuum weniger wichtig wahrnimmt. Als Mitglied einer Gemeinschaft setzt er sich allerdings da relevant, wo er etwas bewegen kann. Solidarität und Gemeinschaft sind für seine Erzählung bestimmend, an ihnen orientiert er auch Handlungen, die zu mehr Gleichheit führen (vgl. Gnahn/Ribolits 2013: 7), wie sich in der Geschichte rund um den Friedhof zeigt. Seine Fähigkeit, Ungleichheit auch bezogen auf die Weltgesellschaft und Geschlechterverhältnisse wahrzunehmen und zu problematisieren, kann hier ebenso genannt werden. Frau Weichharts Problematisierung rechtsextremer Strömungen im Heute, die sie mit den in der NS-Zeit gesammelten Erfahrungen in Verbindung setzt, und ihre Empathiefähigkeit gegenüber NS-Opfern passt ebenfalls zu dieser Ebene.

Die Bildungsmomente stellen sich als Emanzipation dar, die sich mitunter auch durch (Selbst)reflexionsfähigkeit auszeichneten. Gemein ist ihnen, dass Menschen zumindest in gewissen Abschnitten ihres Lebensweges Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung oder Unabhängigkeit in Abhängigkeitsverhältnissen und Ungleichheitslagen erlangten und dies zum Teil auch für andere forderten.

*Wie können diese Bildungsmomente in Bezug auf die in ihnen zum Ausdruck kommenden Selbst- und Weltverhältnisse sowie hinsichtlich ihrer Möglichkeitsbedingungen verstanden werden?* Die Rekonstruktion der Ausbildung der Selbst- und Weltverhältnisse, die den Biographieträger\*innen als Orientierungssysteme von Familie und anderen Sozialisationsinstanzen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Ackermann et al. 2012: 14f.), trug dazu bei, die Bildungsmomente auch in ihrem Werden zu verstehen. Dabei konnte auch gesehen werden, wie ideologisch geprägte Vorstellungen, Geschlechterverhältnisse und die kapitalistische, gesellschaftliche Ordnung auf Menschen wirken.

Frau Hanausek und Frau Weichhart haben die Auffassung, dass sie zu Arbeit brauchbar sein müssen, beinahe völlig inkorporiert. Frau Schobers in der Kindheit erlerntes Weltbild wurde auch durch die traumatisch wirkende Vertreibung nicht ausgelöscht. Es bleibt ihr stets Richtschnur, wodurch sie gegen Ungerechtigkeiten aufstehen kann. Herr Fellner lernt in seinen frühesten Jahren, dass es unterschiedliche Zugänge zu Selbst und Welt gibt. Später wendet er sich vom erlernten nationalsozialistischen Welt- und Menschenbild ab, reflektiert die in seiner Familie und seinem Dorf dargebotenen Zugänge zu religiöser und politischer Weltanschauung und findet eigene, bewegliche Standpunkte. Bei Frau Hanausek wurde sehr deutlich, wie sehr sie von doppelter

Vergesellschaftung betroffen ist und wie brüchig die Bewusstwerdung ihrer Rolle stattfindet. Frau Hanauseks Ausrichtung ihres gesamten Lebens am „Dasein für Andere“ (Beck-Gernsheim 1983/2020) wird an gewissen Punkten, wie wir gesehen haben, in Handlungen aber in Teilen auch in der Bewusstwerdung in Frage gestellt und erschöpft sich nicht ausschließlich darin. Herr Bachler übernimmt die in der Dorfgemeinschaft erlernte Selbst- und Weltsicht und setzt sich für die redliche Weiterentwicklung dieses von Gemeinschaftlichkeit bestimmten Zugangs im Rahmen seines Dorfes ein. Frau Weichhart lernt in der Sozialisation neben nationalsozialistischer Propaganda, die gewissen Menschengruppen ihre Menschlichkeit und Würde absprach, vor allem vertreten durch den Vater, dass der Wert eines Menschen sich aus seiner Arbeitsfähigkeit ergibt. Dennoch wird es ihr möglich, Empathie- und Reflexionsfähigkeit auszubilden und in formaler Bildung einen Wert zu sehen. Ihre Einsicht, dass sie trotz altersbedingter, körperlicher Einschränkungen noch ein Recht auf Ausflüge hat, geschah während des Interviews und machte deutlich, dass die Interviewsituation einen Reflexionsraum darstellt, der auch als Möglichkeitsraum für Bildungsmomente zu sehen ist.

Aus Sozialisation und der Position im sozialen Raum ergaben sich auch *unterschiedliche Möglichkeitsbedingungen für Bildungsmomente*, die etwa durch Klasse, Wohnort oder Geschlecht und deren Zusammenwirken entscheidend mitbestimmt sind. Dies zeigt sich etwa, wenn Frau Schobers Ehescheidung und das Ablehnen einer Arbeitsstelle auch dahingehend betrachtet werden, dass sie aufgrund ihrer Klassenlage und der damit verbundenen prekären finanziellen Situation mit einer Trennung und Ablehnung einer Arbeitsmöglichkeit unweit mehr riskiert als jemand mit gesichertem materiellem Standpunkt. Auch ihr Geschlecht spielt eine Rolle, wenn man die gesellschaftlichen Anrufungen an Ehe bedenkt, die vor allem an Frauen gestellt werden. Gleichzeitig kann auch gefragt werden, ob Frau Schobers Klassenzugehörigkeit sie ein Stück weit freier von bürgerlichen Moralvorstellungen macht und Zuwiderhandlungen gegen gesellschaftliche Normen und Werte in der eigenen Community dadurch mit weniger Ausschluss einhergehen. Dies muss allerdings, als gewagte These formuliert bleiben.

Herr Fellner bekommt in seinem Heimatort und seiner Familie sowohl politisch als auch religiös stets mehrere Auffassungen von Welt dargeboten, wodurch der Möglichkeitsraum zum Bildungsmoment, sich gewahr zu werden, dass man einen eigenen Weg wählen kann, vergrößert wird. Gleichzeitig wächst er jedoch in Diktaturen auf, die gegensätzliche Meinungen nicht dulden, und das Finden eines eigenen Weges zumindest abseits der gedanklichen Ebene völlig beschränken. Sein männliches Geschlecht ermöglicht es ihm jedoch im Erwachsenenalter – sich stets frei von häuslicher Sorgearbeit – reflexiven Vorgängen in Auseinandersetzung mit Menschen zu widmen. Auch seine Arbeitsstelle, eine Fabrik, die über eine öffentliche Bibliothek verfügt, kann genannt werden, wenn er erzählt, dass er sich dort Literatur auslieh, die ihm dabei half, eine politische

Meinung zu entwickeln. Frau Hanauseks Möglichkeit, die Ausbildung zur Krankenschwester zu absolvieren, war stark von der Unterstützung relevanter Anderer abhängig (vgl. Schütze 1984: 95). Zuallererst von der Schwester, die ihr Hinweise gibt, aber auch von der Mutter, die sie letztlich doch dabei unterstützt diesen Weg einzuschlagen.

Auch die strukturelle Beschaffenheit von Frau Hanauseks Heimatstadt kann genannt werden, da diese sowohl über ein eigenes Krankenhaus als auch über einen Bahnhof verfügt, über den Frau Hanausek in andere Städte reisen konnte, um sich in verschiedenen Ausbildungsstätten vorzustellen. Ganz anders ist dies bei Herrn Bachler, der in einem abgeschiedenen Bergdorf lebt, was es ihm einerseits verunmöglichte, höhere Schulbildung zu erhalten, andererseits auch aus verschiedenen Berufen zu wählen. Dennoch schafft er es auch begünstigt durch sein männliches Geschlecht eigene Handlungsfähigkeit in den begrenzten Räumen seines Berufs und Dorfes zu finden. Frau Weichharts Geburt als Tochter in eine ländliche Bäuer\*innenfamilie bestimmt ihren Lebensweg so stark, dass der Weg einen anderen Landwirt zu heiraten, mit ihm auf dessen Hof zu ziehen und Kinder zu gebären beinahe unausweichlich scheint. Das ist vor allem ab dem Zeitpunkt der Fall, als Frau Weichhart unehelich schwanger wird. Es ist daher wenig verwunderlich, dass ihr nur im Kleinen Abweichungen von diesem Lebensweg offenstehen, die sie jedoch immer wieder zu nutzen bereit ist.

Bei der Analyse der Bildungsmomente ausgesprochen hilfreich waren die *Prozessstrukturen*. Es zeigte sich, dass sich Bildungsmomente über weite Strecken in anderen Prozessstrukturen zeigen als die für den jeweiligen Einzelfall dominante. Dadurch wurde auch sichtbar, wie fruchtbar die Auswertungsmethode für das Thema war. Marotzki (1990: 160) führt Wandlungsprozesse als besonders bedeutsam für Bildungsprozesse an. Dies bestätigte sich in Teilen auch für Bildungsmomente. Bildungsmomente als Wandlungsprozesse finden sich etwa bei Frau Schobers Scheidung und dem Ausschlagen des Jobangebots, sowie bei Herrn Fellners Finden eines religiösen Weltbildes und seiner endgültigen Abwendung vom Nationalsozialismus. Bei Frau Hanausek zeigt sich ein Wandlungsprozess da, wo sie aus dem vorgezeichneten Weg der Herkunftsfamilie ausbricht. Herrn Bachlers Wandlungsprozess ist im Alter verortet, wo er seine Alkoholsucherkrankung überwindet.

Bildungsmomente, die als biographische Handlungsmuster in Erscheinung traten, fanden sich bei Herrn Fellner in jenen Erzählpassagen, die bereits eine erste Ablehnung des nationalsozialistischen Regimes beinhalten. Bei Herrn Bachler finden sich biographische Handlungsmuster in seinem Einsatz für Gemeinschaft auch im Tod und in der Reaktion auf die Veränderungen im Holzknechtberuf. Frau Weichhart wählte das biographische Handlungsmuster sowohl da, wo sie Wünsche nach formaler Bildung und Beruf ausdrückte als auch in ihrer Einsicht, dass sie weiterhin an Ausflugsfahrten teilnehmen könnte, wenn diese anders organisiert würden.

Zwei Bildungsmomente konnten auch als institutionelles Ablaufmuster gedeutet werden, wie wir bei Frau Hanauseks Festhalten an ihrem Berufswunsch und Herrn Bachlers reflektierter Übernahme des Holzknechtsberufs gesehen haben. Ihre Fähigkeit zur Anpassung an die institutionellen Vorgaben der Ausbildungsanstalt ermöglichten es Frau Hanausek, ihren Berufswunsch durchzuhalten und zu verwirklichen. Das ist umso bemerkenswerter, da die für ihre Erzählung dominante Prozessstruktur ebenfalls das institutionelle Ablaufmuster ist. Im Bildungsmoment passt sie sich jedoch einer neuen Institution an. Auch eine Verlaufskurve findet sich – wenn auch nur als Teilaspekt eines Bildungsmoments – dort, wo in Herrn Fellner, während seiner Berufsschulzeit „etwas zerbrach“, als sein Schulkollege, obwohl die Nazis seinen Vater ermordet hatten, weiterhin vom Sieg des NS-Regimes fantasierte.

Die Analyse von Prozessstrukturen gestaltete sich in detaillierten Erzählungen weitaus einfacher und sicherer und war bei anderen Textsorten teilweise nicht möglich, da diese häufig nicht über eine Erfahrungsaufschichtung verfügen (vgl. Schütze 1984: 92ff.). Es konnten auch Bildungsmomente an Stellen identifiziert werden, für die keine Prozessstrukturen festgelegt werden konnten, da die Bildungsmomente aus mehreren Passagen, Beschreibungen oder Argumentationen zusammengesetzt, analysiert wurden. Das trifft neben Frau Schobers Übernahme der politischen Einstellung der Eltern auch auf Herrn Fellners Finden einer politischen Haltung oder Herrn Bachlers Reflexion von Ungleichheitsverhältnissen zu. Auch Frau Hanauseks Wunsch nach Auswanderung und nach einem selbstbestimmten Privatleben wurden ohne Prozessstrukturen identifiziert. Frau Weichharts Ausbildung von Reflexions- und Empathiefähigkeit folgt ebenso keiner spezifischen, strukturellen Haltung.

Strukturell ist neben den Prozessstrukturen auch zu bemerken, dass sich Bildungsmomente häufig da zeigen, wo Menschen „innere Zustände gesteigerter Kreativität und Produktivität“ (ebd.: 95) wahrnehmen. Damit verbunden erkennen sie mehr oder weniger bewusst die Potenziale alternativer Handlungsmöglichkeiten oder werden überhaupt erst wieder handlungsfähig. Wie wir gesehen haben, zeigten sich Bildungsmomente häufig da, wo die Erzähler\*innen Situationen dramatisch und szenisch darstellen (ebd.: 89). Sie finden sich häufig in Situationen wieder, die unerwartet waren und wurden darüber hinaus nicht selten von der eigenen Reaktion ein Stück weit überrascht, wie es für Wandlungsprozesse typisch ist (ebd.: 92f). Diese Geschichten beinhalten häufig ausführliche Beschreibungen des Schauplatzes und eines konkreten Zeitpunktes, wie es auch für die Prozessstruktur der Verlaufskurve üblich ist (ebd.: 100). Schütze (ebd.: 89) spricht jedoch davon, dass auch Höhepunkte und Anderes, für die Erzählenden Relevantes, auf diese Weise dargestellt wird. Auch in der Analyse dieser Arbeit haben wir gesehen, dass dies in Situationen, die Brüche, Außergewöhnliches oder aus dem Alltag herausfallendes darstellen, und in denen sich die Biographieträger\*innen ihrer Gestaltungsmacht gewahr werden, in dieser Darstellungsart sichtbar

werden. Gerade in diesen oft sehr aufregend geschilderten Passagen, die meist in der Prozessstruktur der Wandlungsprozesse aber auch biographischer Handlungsmuster auffielen, wird deutlich, dass sich für die Protagonist\*innen ein „Kennenlernen der eigenen rätselhaften Fähigkeiten“ (ebd.: 95) einstellt. Sie werden sich gewahr, dass es möglich ist, anders zu denken und anders zu handeln.

Manchmal geht ein Wunsch oder eine Handlung dem Bewusstsein voraus (vgl. Dausien 1994: 580), wie es bei Frau Schobers Ablehnung der Arbeitsstelle geschieht. Bei anderen wiederum findet die Bewusstwerdung nur auf gedanklicher Ebene statt und es folgt keine Handlung, wie es bei Herrn Bachlers Reflexion der Geschlechterverhältnisse der Fall ist. Zuerst Bewusstwerdung, dann Handlung findet sich etwa bei Herrn Bachler, der sich an den segregierten Beerdigungsabläufen seines Dorfes stört und hernach die anderen Dorfbewohner\*innen mit seiner Einsicht konfrontiert. Teilweise zeichnet sich eine Veränderung und ein anstehender Bildungsmoment schon am Horizont ab (vgl. Schütze 1984: 94), wie etwa Frau Hanauseks Wünsche nach Auswanderung zeigen, bevor sie dann in einer überraschenden Situation endgültig ausspricht, dass sie unbedingt einen ihrer beiden Berufswünsche verwirklichen möchte.

Andere Bildungsmomente sind eher als Prozess zu fassen, wenn wir an Herrn Fellners Religionsfindung oder seine Ablehnung des NS-Regimes denken. Das zweite Thema zeigt sich chronologisch zuerst in einer Verlaufskurve, später in mehreren Handlungsschemata und endgültig als Wandlungsprozess. Es zeigt sich hier auch, dass die Grenze zwischen Bildungsmoment und Bildungsprozess sehr schwimmend verlaufen kann und sich aus mehreren Bildungsmomenten ein Bildungsprozess zusammensetzen kann, wenn ein neuer „Zeithorizont“ (Marotzki 1990: 130) in Form eines „qualitativen Sprungs“ (ebd.: 131) beobachtbar ist, wie es bei Herrn Fellner der Fall ist.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Bildungsmomente – wenn sie auch in recht unterschiedlichen Phasen des Lebens stattfinden – häufig unter einem *übergeordneten Thema* zu beschreiben sind. Das ist bei Frau Schober ihr Selbst- und Weltbild, das so zu beschreiben ist, dass sie eine Welt sieht, die grundsätzlich veränderbar ist. Wenn in dieser Welt Ungerechtigkeiten auftreten, ist es möglich, dagegen aufzustehen und einzugreifen. Wenn die eigenen Handlungsspielräume begrenzt sind und eine Verbesserung der Lage nicht möglich ist, kann die angebotene Realität zumindest bestreikt werden, wie sich in der Ehescheidung und dem Ausschlagen des Arbeitsangebotes zeigt. Und das auch, wenn es für einen selbst Nachteile nach sich zieht, wie etwa eine schwierigere finanzielle Position. Auch bei Herrn Fellner ist das Thema der Selbst- und Weltverhältnisse zentral. Bei ihm geht es jedoch um deren Transformation.

Frau Hanauseks Thema ist das widerständige und dabei auch widersprüchliche Übernehmen von an sie herangetragenen Anrufungen bezüglich ihres Lebensweges. Über weite Strecken übernimmt sie diese Anforderungen unreflektiert, indem sie sich ihr Leben lang um ihre

Herkunftsfamilie sorgt und sich einen Beruf sucht, indem sie die weibliche Sorgearbeit verwirklichen kann. Andererseits bricht sie auch mit den Vorstellungen, die an sie gestellt werden, wenn sie sich widerständig dafür stark macht, eine Ausbildung zu machen und keine eigene Familie gründen möchte. Bei Frau Hanausek wird besonders deutlich wie Handlungen, aber auch Wünsche, häufig Bewusstwerdung vorausgehen. Hier lässt sich ein weiterer Hinweis finden, wo die in dieser Arbeit geleistete Interpretation das bisherige Theorieverständnis übersteigt, wie im folgenden Kapitel genauer erläutert wird.

Herrn Bachlers Bildungsmomente orientieren sich allesamt am Wert der Gemeinschaft. Bei Frau Weichhart konnte kein übergeordnetes Thema herausgearbeitet werden. Bei ihr zeigt sich eher, dass sie ihre sehr begrenzten Handlungsspielräume nutzt, wo es ihr möglich scheint und sie sich auch in Situationen, die wenig Handlungsspielräume offenließen, als grundsätzlich handlungsfähig, wenn auch nur auf gedanklicher Ebene, zeigt.

Jedenfalls konnte dem pädagogischen Interesse an Handlungsspielräumen, die Menschen in ihrem „psychischen Innenraum“ (Baacke 1993: 57) oder auch in Handlungen nutzen, durch das Auffinden von Bildungsmomenten Genüge geleistet werden.

## 8. Diskussion und Fazit

Die umfangreiche Zusammenschau der Ergebnisse hat gezeigt, dass es einige Punkte gibt, die das bisherige Theorieverständnis dieser Arbeit übersteigen. Diese werden im Rahmen dieses Kapitels näher ausgeführt und ergänzt. Zuvor wird jedoch die Bedeutung der Ergebnisse mit einschlägiger Literatur herausgearbeitet, um die Relevanz der Forschung darzulegen. Die Ergebnisse werden an dieser Stelle auch noch einmal mit den Konzepten von Dausien (1994) zur Suche nach dem eigenen Leben und Beck-Gernsheims (1983/2020) Individualisierungsbewegung vom „Dasein für andere“ zum „Anspruch auf ein Stück ‚eigenes Leben‘“ in Beziehung gesetzt. Auch Kohli (1985) und die Chronologisierung des Lebensablaufes und der Individualisierungstendenzen in den Erzählungen bekommen hier Raum. Abschließend wird herausgearbeitet, inwiefern das mit dieser Forschung verfolgte emanzipatorische Erkenntnisinteresse eingelöst werden konnte.

Wie sichtbar wurde, konnte Dausiens (1994: 575; 580; 587) Feststellung, dass es beim Anspruch auf ein Stück eigenes Leben zu Ungleichzeitigkeiten und Widersprüchen kommt, etwa indem Handlungen – und wie wir gesehen haben auch Wünsche – Bewussterwerden vorausgehen. Dausiens Vorschlag folgend, konnten die beiden Kategorien in ihrer komplexen Verbindung betrachtend gezeigt werden, da beides häufig zur selben Zeit passiert. Am eindrucklichsten stellte sich dies bei Frau Hanausek dar, die sich im Leben für andere sehr stark aufopfert und der es dennoch gelingt, ein Stück eigenes Leben in Form ihres Berufswunsches zu verwirklichen.

Die von Beck-Gernsheim (1983/2020) viel beschworenen Individualisierungstendenzen zeichneten sich im Leben der proletarischen und bäuerlichen Menschen sehr wenig ab. Es offenbarte sich, dass sie – wohl bedingt durch ihre Klassenlage und das Leben in ruralen Gebieten – von den Individualisierungstendenzen weniger stark begünstigt waren. Ausnahmen stellen etwa Frau Schobers Ehescheidung, Frau Hanauseks Beruf oder Frau Weichharts Mobilität im Alter dar.

Weitaus stärker als Individualisierungsvorgängen folgt ihr Lebensablauf der von Kohli (1985: 4f.) beschriebenen Chronologisierung des Lebenslaufs, die sich durch einen vorhersehbaren Ablauf und Familienzyklus auszeichnet (ebd.: 5). Gerade bei Frau Weichhart stellte sich dies als besonders eindrucklich dar, wenn man bedenkt, wie sehr ihr Vater keinerlei Bestrebungen zulässt, die Frau Weichhart von ihrem vorgezeichneten Weg, Bäuerin zu werden, abweichen lassen. Bei ihr fanden sich gar Tendenzen aus vormodernen Gesellschaften. Denn selbst die Ausbildung für Tätigkeiten, die Frau Weichhart als spätere Landwirtin gut gebrauchen kann, widerstrebt dem Vater. Dies sehen wir, wenn wir an Frau Weichharts Erzählungen zu seiner Einstellung hinsichtlich ihres Besuchs der landwirtschaftlichen Fortbildungsschule denken. Wie bereits in der Einleitung dieser Masterarbeit in Ansätzen beschrieben, waren, wie Kohli (ebd.: 11) schreibt, vormoderne Lebensformen stärker an einer „Langsicht“ ausgerichtet als an individuellen Lebensabläufen. Die Einzelnen hatten sich dabei in Familien eingeordnet vor allem um die „materielle Grundlage“ (ebd.)

– also Besitz – zu kümmern, der ihre individuelle Lebenszeit überdauerte. Der Fokus lag also auf der „Sicherung der Kontinuität des familialen und zugleich wirtschaftlichen Verbandes, in dessen Rahmen das Individuum stand.“ (ebd.). Das drücke sich auch im „Hofdenken“ von Bäuer\*innen aus (ebd.). Ihr Grundbesitz, als das Beständige im Unbeständigen, verband die Generationen miteinander und hatte „existentielle Bedeutung“ (Rosenbaum 1982: 56, zit. n. Kohli 1985: 11). Bäuer\*innen stellten sich über Jahrhunderte in den Dienst ihres Besitzes, wobei einzig die Qualität der Verwaltung des Materiellen bedeutsam war und nicht die jeweiligen Akteur\*innen, die diese ausführten (Imhof 1984: 188, zit. n. Kohli 1985: 11). Wenn sich auch die Sterblichkeit und die Lebensumstände zur Mitte des 20. Jahrhunderts, als Frau Weichhart aufwuchs, maßgeblich verändert hatten, so zeigt ihre Erzählung dennoch, wie stark diese Auffassung – zumindest in ihrer Familie und Region – noch wirkte. Bei Herrn Bachler findet sich Ähnliches. Bei ihm geht es aber nicht um das Sichern individuellen Besitzes, sondern um ein Kollektiv einer Ortsgemeinschaft, von der er nur Repräsentant ist.

Wie weiter oben ausgeführt ergeben sich durch Individualisierung auch Risiken und Widersprüche (vgl. Dausien 1994: 576). Diese offenbaren sich eindrucksvoll bei Frau Hanausek, die zwischen Sorgearbeit – vor allem rund um ihre kleine Tochter – und der Ausübung ihres Berufs aufgerieben wird. Darin wird auch deutlich, dass Frau Hanauseks Werte noch stärker an der Ideologie der traditionellen Kernfamilie, in der die Ehefrau für die Sorgearbeit zuständig ist, ausgerichtet sind, obwohl sie parallel dazu ihren Berufswunsch verwirklicht hat, was dieser Ideologie widerspricht (ebd.: 579f.). Bei Frau Hanausek wird deutlich, was aus Dausiens (ebd.: 584) Studie hervorgeht, nämlich, dass ökonomische Unabhängigkeit im Rahmen eines Berufs weitaus stärkere Anziehung ausübt als idealistische Selbstverwirklichung. Arbeit ist vor allem bei den Erzählungen der drei Frauen und Herrn Bachler bedeutend, wobei dies bei Frau Schober, Herrn Bachler und Frau Weichhart finanziell bedingt ist. Bei Frau Hanausek, die einen höher qualifizierten Berufswunsch verwirklicht, zeigt sich jedoch, dass die damit erworbene Unabhängigkeit von der Herkunftsfamilie zentral ist und ebenso kein Wunsch idealistischer Selbstverwirklichung darin aufzufinden ist.

Wie aufgezeigt, haben die Positionierung im sozialen Raum und die jeweilige Verortung in Differenzkategorien großen Einfluss auf die Möglichkeit eines selbstbestimmten Lebens. Die Bedeutung von *Klasse* war in allen Erzählungen inhärent auffindbar. Klassismus als plakative Diskriminierung wurde etwa da deutlich, wo Frau Hanausek davon erzählt, von der Leiterin der ersten „Schwesternschule“ aufgrund ihres Auftretens und ihrer Kleidung herablassend behandelt worden zu sein. Weiters wird Klasse von den Akteur\*innen aber auch selbst mithergestellt. Das findet sich so im „Klassenhabitus“ (Bourdieu 1979/2023: 175), der sich etwa darin zeigt, dass

ausgenommen von Frau Hanausek keine der interpretierten Fälle andere Berufswünsche verfolgte, als sie für die eigene Klasse typisch sind.

Um die Ergebnisse bezogen auf Klasse noch besser einzuordnen und darzulegen, dass diese soziale Kategorie wie auch andere Differenzkategorien nicht deterministisch ist, empfiehlt sich ein Blick zu Paul Willis. In seinem 1977 erstmals publizierten Buch „Learning to labour“ legte der cultural studies betreibende Soziologe die „Hammertown-Fallstudie“ vor. Er beschäftigte sich mit einer Art Gegenkultur, die Jugendliche aus Arbeiter\*innenfamilien produzieren. Damit widmet sich Willis einer Form von sozialer Reproduktion, die etwa Bourdieus Zugänge übersteigt. Willis (1982: 11) erklärt, dass es im Gesellschaftssystem der kapitalistisch liberalen Demokratie keinen Zwang dazu gebe, dass Menschen sich ihrer Klassenzugehörigkeit nach typisch verhalten und für diese Klasse typische Berufe ergreifen. Arbeiter\*innenkinder werden nicht in Arbeiter\*innenjobs gezwungen. Auch ihnen stehen, zumindest formal, verschiedene Möglichkeiten offen. Doch nicht nur die konkreten Lebensumstände, oder wie Bourdieu (1992/2015) konstatiert, das fehlende ökonomische, kulturelle oder soziale Kapital verhindern häufig, dass sie andere Wege für sich finden. Willis geht davon aus, dass Arbeiter\*innen auch selbst Klasse herstellen:

*„Die Klassenidentität wird in Wahrheit erst reproduziert, wenn sie auf richtige Weise durch das Individuum und die Gruppe hindurchgegangen ist, wenn sie im Kontext dessen neu erschaffen ist, was als der persönliche und kollektive Wille erscheint. Der Moment, wo Menschen ihr Klassenschicksal selber leben, nicht übernehmen, tritt dann ein, wenn das Vorgegebene neu geformt, gestärkt und auf neue Ziele gerichtet wird.“ (Willis 1982: 13).*

Kultur ist für Willis Ergebnis „kollektiv menschliche[r] Praxis“ (ebd.: 16) und hebt sich an diesem Punkt noch nicht allzu sehr von Bourdieus (1979/2023: 175) Habituskonzept ab. Wichtiger Bezugspunkt ist die eigene Arbeitskraft. Willis (1982: 13) bezeichnet diese als „Hauptmodus der aktiven Verbindung zur Welt“. Arbeiter\*innenkinder schaffen eine eigene Praxis, sie transformieren Kultur und reproduzieren sie schlussendlich auch (ebd.). Die Übernahme beruflicher Arbeitsfelder, die wenig Ansehen genießen, umfasst auch ein Stück weit Selbstverurteilung, diese wird jedoch als aktive Aneignung und eine Form von Widerstand umgedeutet (ebd.: 14). Die Basis dafür bildet die Realität der existenziellen Bedingungen, die ein Stück weit deterministisch sind. Willis (ebd.: 14f.) kommt so zum Schluss, dass Gruppen zwar aktiv zur Reproduktion und damit ihrer eigenen „Verdammung“ (ebd.: 14) beitragen, dies geschieht jedoch nur aufgrund der „realen kulturellen Verbindung mit ihren Lebensverhältnissen“ (ebd.: 15).

Die in seiner Studie untersuchten männlichen Jugendlichen einer englischen Arbeiter\*innenschule bevorzugten schwere körperliche Arbeit gegenüber geistiger und setzten diese auch mit Männlichkeitsauffassungen in Verbindung (ebd.: 247). Die Differenzkategorien Klasse, aber auch Wohnort, determinieren diese Kultur nicht, sie wirken jedoch auf Sprache,

Verhalten und bestimmte Zugänge der Menschen (ebd.). In unserer Gesellschaftsform würden Menschen zwar nicht in gewisse Jobs gezwungen, gewisse Determinanten hätten allerdings „symbolische Kraft“ (ebd.: 248) und trügen zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen bei. Weniger Chancen werden von den Jugendlichen scheinbar freiwillig übernommen (ebd.). Dabei wird die niedrige gesellschaftliche Stellung positiv umgedeutet und selbst (re)produziert. Enthalten ist aber immer auch die Möglichkeit von Abweichungen. (ebd.: 249).

Aspekte struktureller Bedingungen erfahren erst durch das Durchwandern von Kultur ihren Niederschlag. Diese Kultur wirkt wiederum zurück in die Struktur. Willis (ebd.: 253) spricht dabei auch von einer „Dialektik der Reproduktion“. Dadurch ergibt sich auf der einen Seite, dass Menschen als Folge solcher „Durchdringungen“ ihre ihnen aufgrund ihrer sozialen Lage auferlegte „Verurteilung leben“ (ebd.). Andererseits gibt es immer auch alternative Handlungsmöglichkeiten. Entgegen strukturalistischen Theorien, wie jener Bourdieus, sieht Willis die „herrschende Ideologie“ (ebd.) die auch Kultur umfasst, nicht als unüberwindbar an (ebd.). Willis sieht Menschen nicht nur als aktiv und deterministisch in der Reproduktion ihrer ideologischen Kultur, wie es in Bourdieu (1979/2023: 75) Habitus angelegt ist, sondern aktiv an deren Herstellung und stetiger Erneuerung beteiligt (vgl. Willis 1982: 254). Sie können auch alternative Wege gehen (ebd.).

Abschließend führt Willis aus, dass die kapitalistische Gesellschaftsordnung darauf angewiesen ist, dass die Arbeiter\*innenklasse den ihr zugewiesenen Bereich nicht verlässt, obwohl in den letzten Jahren der „Aufstieg“ einzelner durch leichtere Zugänglichkeit höherer Bildungsinstitutionen erreicht wurde (ebd.: 257). So kann die von Willis als „Gegen-Schulkultur“, der körperliche Arbeit überhöhenden Jugendlichen, die mit Ablehnung einer schulischer Laufbahn einhergeht, auch so gefasst werden, dass sie systemstabilisierend wirkt, indem sie die Menschen in wenig qualifizierten Arbeitsbereichen hält (vgl. 259). Dies passt zu den Ausführungen im Theoriekapitel (4.1.2.) zur Chancengleichheit, wo gezeigt werden konnte, dass die gegenwärtige kapitalistische Herrschaftsform darauf angewiesen ist, dass es auch Verlierer\*innen gibt, denn es können nun mal nicht alle gewinnen (vgl. Sattler 2008: 61f.).

2012 erweiterte Willis seine Erkenntnisse mit dem verstärkten Fokus auf kulturelle (Selbst)Produktion abseits der bürgerlichen Hegemonie (vgl. Willis 2012: 243; 246). Gäbe es diese aktive Reproduktion der eigenen Klassenlage nicht, wäre dies weitaus schwieriger für die Stabilität der kapitalistischen Verhältnisse, die darauf angewiesen sind, dass Menschen in schlecht bezahlten, stärker ausgebeuteten Lohnarbeitsverhältnissen bleiben<sup>29</sup> (ebd.: 245). Willis sieht die marxistische

---

<sup>29</sup> Mehr zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Schulsystem findet sich bei Khakpour/Mecheril (2018). Die Autor\*innen schreiben davon, dass es sich bei Chancengleichheit um eine unter anderem von Schulen aufrechterhaltene Illusion handle (ebd.: 153). Schüler\*innen privilegierter Klassen profitieren von dem scheinbar gleichwertigen Wettbewerb (ebd.: 153f.). Daraus folgt eine „Moralisierung des Scheiterns“ (ebd.). Die bürgerliche Ausrichtung der Schule blende die „klassenspezifische Grundierung“ (ebd.: 155) aus, wodurch eine Rechtfertigung erfolge, dass manche siegen und andere verlieren.

Auffassung von Basis und Überbau dahingehend umgekehrt, dass Menschen aktiv und mitunter einflussreich auf das, was auf sie wirkt, zurückwirken (ebd.: 247f.). Das zeigt sich konkret in Formen von oppositionellem Verhalten oder „kulturelle[r] ‚Durchdringung‘ von konkreten Orten ..., Ideologien oder Regionen“ (ebd.: 249).

Aus Bourdieus Theorie lässt sich ableiten, dass Schüler\*innen der Arbeiter\*innenklasse im Bildungssystem häufig wenig erfolgreich sind, da sie nicht über die nötigen Fähigkeiten und bürgerlichen Verhaltensweisen verfügen. Die Folge von verschleiern und aufgezwungenen Machtpraktiken ist die Ausbildung des klassenspezifischen Habitus, durch den wiederum die gegebenen Verhältnisse reproduziert werden (ebd.: 252). Daran zu kritisieren weiß Willis, dass Kultur dabei als abgetrennt gerahmt wird und Macht immer und überall als bestehendes Konstrukt aufgefasst wird, während ihre Produktion „mythisch“ sei (ebd.: 253). In Bourdieus Konzept gäbe es keinen Platz für Opposition und widerständiges Handeln (ebd.) und darüber hinaus wird Kultur stets nur als bürgerliche Kultur gefasst, was bedeuten würde, dass Arbeiter\*innen keine Form von Kultur produzieren würden (ebd.: 254).

Willis (ebd.: 256) fasst kapitalistische Verhältnisse nicht als „gegeben“ (ebd.) auf, sondern als kulturell unter anderem in Kämpfen – auch seitens der unterdrückten Arbeiter\*innenklasse – produziert (ebd.). Er verweist auch auf die Verwobenheit verschiedener Differenzkategorien in dieser Produktion, wenn er den Fokus auch vornehmlich auf Klasse legt (ebd.: 257). Widerstand kann dabei eng mit Anpassung zusammenhängen, wie in der Hammertown-Studie etwa da deutlich wurde, wo der in der Arbeit verdiente Lohn für Vergnügungen verwendet oder versucht wird, möglichst viel Geld „herauszuschlagen“ (ebd.). Darin zeigten sich Kämpfe, „vom Kapital so unabhängig wie möglich zu sein“ (ebd.), was Willis (ebd.: 258) als Widerständigkeit und als Teil von Menschen hergestellter und ausgeführter Praxis fasst:

*„Widerstand ist Teil des weiten Feldes einer allgemeinen menschlichen Praxis, wo Menschen geschaffen werden, indem sie kollektiv ihre Lebensbedingungen und immer die Unvorhersagbarkeit des Verhältnisses zwischen dem, was an diesen Aktivitäten die Verhältnisse reproduziert und befestigt, und dem, was daran unzufrieden ist, widerständig und herausfordernd. [sic!]“ (ebd.: 258f).*

Darin eröffnet sich der Raum für Umgestaltung (ebd.: 258). Diese Auffassung findet sich ähnlich auch bei Dausien (1994: 581).

Blicken wir auf die Ergebnisse dieser Arbeit, kann gesagt werden, dass sich diese Reproduktion in allen analysierten Fällen, auf die eine oder andere Weise zeigt. Etwa wenn Herr Bachler angibt, ohnehin keinen anderen Berufswunsch gehabt zu haben und sein Leben damit zubrachte, im „Holzschlag“ schwere körperliche Arbeit zu verrichten, die er mit dem Bild des fröhlichen Holzknechts aus dem Volkslied auch romantisiert. Auch Frau Weichhart reproduzierte

das Erlernte insofern, dass sie körperliche, bäuerliche Arbeit bis ins Alter glorifiziert, denn wenn man nicht mehr arbeiten könnte, wäre man nicht mehr zufrieden. In gewisser Weise zeigt sie sich auch bei Frau Hanausek, die zwar als „Bildungsaufsteigerin“ gesehen werden kann, da sie ihrem vorgezeichneten Berufsweg der Hilfsarbeiterin entflohen, gleichzeitig allerdings den in der doppelten Vergesellschaftung erlernten Fokus auf die weibliche Umsorgung der Familie sowohl in Beruf als auch im Privatleben reproduzierte. Das Umdeuten der eigenen misslichen Lage indem etwa körperliche Arbeit glorifiziert wird, kann, so eine These, auch so gedeutet werden, dass Individuen sich durch diese bewusste Reproduktion und Übernahme als handlungsfähig erleben können und nicht nur als passive Opfer der benachteiligenden Strukturen, wie es auch Willis (1982) in seiner Studie nahelegt.

Frau Hanauseks Umgang mit der doppelten Vergesellschaftung verweist bereits auf die zweite – für diese Arbeit relevante – Differenzkategorie Geschlecht. Blicken wir auf die *Geschlechterverhältnisse* zeigte sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit, was Dausien (2009: 171f.) schreibt. Geschlecht wird in Erzählungen meist implizit relevant gesetzt. Gerade da, wo es explizit thematisiert wird, gibt es Hinweise auf „Brüche und Diskrepanzen im Umgang mit der Differenz“ (ebd.: 172). Wie Menschen sich in ihrer Erzählung im Geschlechterverhältnis darstellen, ist als Teil der narrativen Struktur zu lesen, in der die in der Gesellschaft vorherrschende Konstruktion von Geschlecht sichtbar wird (ebd.). Geschlecht fungiert, im Gegensatz zur grundsätzlichen Offenheit biographischer Entwürfe, als begrenzendes Element für die je besondere, eigene „biographische Konstruktion“, wie es auch für andere Differenzkategorien gilt (ebd.: 172f.). Dennoch ergibt sich daraus kein Determinismus.

Wir haben gesehen, dass Geschlecht, wie Dausien schreibt, sich in den Erzählungen hauptsächlich in Form von „Geschlechterfäden“ (ebd.: 172) auffinden lässt, die die gesamte Biographie durchziehen. Es gibt aber auch Passagen, in denen Geschlecht explizit angesprochen wird, wie etwa von Frau Hanausek, die bei der Erzählung von der Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie davon spricht, dass die Verpflegung der jüngeren Geschwister die Aufgabe ihrer Schwester und ihr selbst war. Für Herrn Fellner sind Frauen, wie er mehr oder weniger explizit anführt, gänzlich für die heimische Sphäre zuständig, und das sowohl in seiner Herkunftsfamilie als auch seiner selbst gegründeten Familie. Er selbst präsentiert sich durchgängig als Versorger. Herr Bachler setzt Geschlecht da relevant, wo er reflektiert, dass er sich mit Kollegen Freiräume schuf, während die Frauen des Ortes zuhause die „Haus- und Hofdodl“ waren.

Bezüglich der mit *Intersektionalität* verfolgten Analyse der wechselseitigen Durchdringungen der einzelnen Kategorien (vgl. Walgenbach 2012) kann gesagt werden, dass sich die klassenspezifische Lage bei Frauen einerseits auch so niederschlug, dass sie zusätzlich zur beruflichen Tätigkeit über weite Strecken – vor allem bei Frau Hanausek und Frau Weichhart wird

das deutlich – für die Sorgearbeit zuständig waren. Frau Hanausek und Frau Weichhart mussten bereits in ihrer Kindheit und Jugend in der Sorge um ihre Geschwister Aufgaben übernehmen, die ihnen später auch in den eigenen Familien, als sie selbst Mütter waren, oblagen. Bei Frau Schober könnte sich das Geschlechterverhältnis auch da zeigen, wo der Bruder einen Lehrplatz erhielt und sie nicht. Lehrplätze in typischen Männerberufen waren wohl auch in schwierigen, wirtschaftlichen Zeiten wie der unmittelbaren Nachkriegszeit weniger rar gesät. Darüber hinaus war ein Lehrberuf für männliche Gesellschaftsmitglieder, die ja als Versorger zu fungieren hatten (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1995: 11) auch in der Ansicht vieler Frauen, die an der Reproduktion der gegebenen Verhältnisse ebenso beteiligt sind, als höherwertig eingestuft. Das zeigt sich so bei Frau Schober aber nicht, denn sie betrauert die Unmöglichkeit einen Beruf erlernen zu können.

Doch nicht nur Geschlecht und Klasse, auch Klasse und Wohnort, lohnen einer genaueren Betrachtung. So ist etwa bei Frau Hanausek festgestellt worden, dass ihr der verwirklichte Berufswunsch vor allem auch aufgrund der durch den Wohnort in der Kleinstadt vorhandenen Möglichkeiten zu Mobilität möglich war, während Herr Bachler aufgrund der abgeschiedenen Lage seines Bergdorfes weder die Möglichkeit hatte, eine Hauptschule zu besuchen und ihm darüber hinaus auch kaum Möglichkeiten zu anderen Berufen offenstanden. Die Möglichkeit Bildungsmomente zu erfahren, korreliert daher stark mit dem Zusammenwirken dieser sozialen Kategorien, erschöpft sich aber, wie wir gesehen haben, nicht darin.

Wie sich Möglichkeitsräume auftun können, zeigt auch ein Blick in Øklands (2023) Idee, der privaten, weiblich dominierten Sphäre und der öffentlich, männlich dominierten (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1995: 9f.), eine dritte Kategorie beizustellen. Gildemeister (2008: 210) führt an, dass Männer in lebensgeschichtlichen Erzählungen häufig die Eheschließung aussparen, wie Herr Fellner, oder das Familienleben relativ wenig thematisieren, was sich bei ihm ebenso finden lässt wie bei Herrn Bachler. In ihrer Erzählung fokussieren sie auf ihr Leben in der öffentlichen Sphäre. Die dritte Sphäre nennt Økland „sacred space“<sup>30</sup>. Der als sakral, heilig oder auch ehrwürdig zu übersetzende Begriff *sacred* wird hier allerdings im englischen Original beibehalten. Diese Kategorie schuf Økland, um den Raum der weiblichen Sprache und Handlungsfähigkeit in der Geschichte zu verstehen (vgl. Økland 2023: 299). Diese Kategorie habe einen eigenen Modus und eine eigene Bedeutung in der soziokulturellen Hierarchie. Øklands Konzept (ebd.) übersteigt so die binäre Auffassung von Raum, die sich in privat und öffentlich ebenso zeigt, wie wir in Beck-Gernsheims (1983/2020) Spaltung vom „Dasein für andere“ auf der einen und einem „Stück eigenen Leben“ auf der anderen Seite kennengelernt haben. Insofern ist Øklands Zugang ähnlich

---

<sup>30</sup> Ich habe mit diesem Konzept bereits im Rahmen eines Essays gearbeitet, das unter dem Titel „I am... which kind of Love?“ voraussichtlich im Frühling 2025 in der studentischen Zeitschrift UR: Das Journal veröffentlicht wird. Das Essay widmet sich in einer Filmanalyse der Verbindung von Konzepten von Liebe und Verlangen („desire“) aus einem kritisch-feministischen Blickwinkel und wurde im Rahmen eines Seminars verfasst (vgl. Grubner 2024).

dem von Dausien, wobei sie keine Vermischung der beiden Kategorien ins Auge fasst, sondern eine eigene schafft.

Økland zitiert die Historikerin Yvonne Hirdmann (1988, zit. n. Økland 2023: 300), die davon schreibt, dass Raum bzw. Kategorie, Handeln und Geschlecht zusammenwirken. Geschlecht zeichne sich dadurch aus, dass es einerseits eine Trennung zwischen Mann und Frau gibt, die darüber hinaus auch hierarchisch ist, da Männer als Norm gelten (vgl. Økland 2023: 300f.). Diese Segregation wirkt zurück auf die Räume, die von Menschen benutzt, geschaffen und reproduziert werden (ebd.: 301). Økland kritisiert, dass weibliche Tätigkeit in spirituellen Zusammenhängen häufig der öffentlichen Sphäre zugerechnet wird, obwohl weibliches Handeln stets auf diese religiösen Tätigkeiten in der öffentlichen Sphäre beschränkt blieb (ebd.: 305). Sie bezieht sich dabei sowohl auf die Rolle von Frauen in der Antike als auch des postreformatorischen Europas und zeigt auf, dass es für das Verständnis von Geschlechterverhältnissen aus historischer Perspektive sinnvoll ist, „sacred space“ als dritte Kategorie ins Auge zu fassen, die ebenso wie die anderen beiden durch Sprache und rituelle Handlungen erzeugt wird (ebd.: 306; 314). In diesem „sacred space“ werden die Grenzen des angemessenen Verhaltens in öffentlichen und privaten, häuslichen Räumen überschritten, wodurch Möglichkeiten für Handlungen offenstehen, die in den beiden anderen Sphären nicht zur Verfügung stehen (ebd.: 307). Im „sacred space“ wirkt Geschlechterdifferenz anders als in den beiden anderen Sphären (ebd.: 313). Die Sphäre ist nicht auf den religiösen Bereich beschränkt, sondern lässt sich auch in anderen Ausprägungen finden.

Blicken wir auf die Ergebnisse dieser Arbeit lässt sich feststellen, dass die proletarischen Frauen – Frau Schober und Frau Hanausek – beide sowohl in der häuslichen als auch in der öffentlichen Sphäre aktiv waren. Die scharfe Trennung in männlichen und weiblichen Bereich scheint bei Frau Schober aufgeweicht, da sie an einer Stelle auch angibt, dass ihr zweiter Ehemann aufgrund seines Berufs im Winter stets arbeitslos gemeldet war, während sie in einer Fabrik arbeitete, wodurch er sich in dieser Zeit um die Sorgearbeit zuhause annahm. Bei Frau Hanausek, die sowohl in der häuslichen Sphäre die komplett alleinige Verantwortung trug, sich aber dennoch auch in der öffentlichen Sphäre ihres Berufslebens erfolgreich behauptete, kann gesagt werden, dass ihre erste Zeit in O-Stadt als eine Form von „sacred space“ identifiziert werden kann. Dort gelang es ihr, einen eigenen Lebensweg zu wählen. Obwohl sie mit ihrer Herkunftsfamilie verbunden blieb, lernte sie Neues kennen woraus sich auch neue Möglichkeiten, wie etwa der Wunsch nach einem selbstbestimmten Leben als ledige Frau, der sich dann jedoch nicht erfüllte, ergaben. Diese Annahme kann auch dadurch untermauert werden, dass Frau Hanausek die ersten Jahre ihrer Ausbildung in O-Stadt und den ersten Jahren der Berufstätigkeit bis zu ihrer Heirat, als die schönste Zeit ihres Lebens beschreibt. Denn in dieser Zeit gab es für sie einen völlig anderen

Möglichkeitsraum, als dies in der vorherigen und den späteren Lebensphasen der Fall war, in denen sie in der öffentlichen und der privaten Sphäre aktiv war.

Bei Frau Weichhart fand sich „sacred space“ dort, wo sie – wenn auch argumentiert durch die Sorge um ihren Ehemann – im Alter von 70 Jahren den Führerschein machte und Auto fuhr, was ihr wohl erstmals in ihrem Leben im Bereich Mobilität ein Stück weit Freiheit brachte. Gleichen sich Lebensrealitäten der Geschlechter im Alter zwar an, indem etwa die typisch männliche Rolle des „Ernährers“ wegfällt und Männer ebenso stärker in der privaten Sphäre aktiv sind, kann aufgrund unterschiedlicher Ansprüche dennoch – so Gildemeister (2008: 204f.) – nicht von einer Auflösung der Geschlechterdifferenz im Alter gesprochen werden. Im Alter, das frei ist von den Zwängen der Erwerbsarbeit und dem Aufziehen von Kindern, ist jedoch eine Form von „sacred space“ zu finden. Das findet sich ebenso bei Frau Weichhart, die im Alter den Anspruch auf Freizeit und Mobilität stellt, oder bei Herrn Bachler, der erst im Alter, als er weniger stark in die von ihm als schön empfundenen ihn aber auch zerstörenden Umgebung eingebunden ist, einen Weg fand, seine Alkoholsucht zu überwinden. Auch bei Frau Hanausek wirkt das Alter insofern erleichternd, dass sie nun keine Rücksicht mehr auf andere nehmen muss und ihren eigenen Lebensentwurf insofern verwirklicht, dass sie nach dem Tod des Ehemanns zurück in ihre Heimatstadt zog und nun von ihren jüngeren Brüdern, um die sie sich früher kümmerte, ein Stück weit versorgt wird und diese veränderte Beziehung auch zulassen kann.

Zusammengefasst kann nun konstatiert werden, dass das Theorieverständnis dieser Arbeit im Anschluss an die Analyse, die Zusammenschau der einzelnen Fälle und die hier stattgefundene Diskussion an mehreren Punkten überschritten wird. Die Ergebnisse übersteigen das Theorieverständnis *erstens* da, wo in Individualisierungsvorgängen wie sie im Anspruch auf ein eigenes Stück Leben festgemacht werden können, nicht nur Handlungen der Bewusstwerdung vorausgehen, wie es Dausien (1994: 580) nach empirischen Untersuchungen konstatiert, sondern auch Wünsche, in denen diese Ansprüche zum Ausdruck kommen. In ihnen drückt sich schon etwas aus, das den Wünschenden nicht bewusst ist, wie es z. B. bei Frau Hanauseks Wunsch nach Emigration der Fall ist, und das sie auch im Handeln aufgrund äußerer oder innerer Umstände nicht berücksichtigen (können). Darüber hinaus zeigen sich die von Kohli (1985) und Beck-Gernsheim (1983/2020) identifizierten Individualisierungstendenzen mit Ausnahme der Bildungsmomente in den Lebensabläufen der hier dargestellten Fälle kaum. In Frau Weichharts Lebensablauf in der bäuerlichen Lebenswelt zeigen sich gar Aspekte vormoderner Gesellschaften, wenn sich auch rund um die Jahrtausendwende dann doch Individualisierung einstellt, wie sichtbar wird, wenn Frau Weichhart Auto fährt oder Ausflüge macht.

*Zweitens* konnte gezeigt werden, dass das Zusammenwirken von sozialen Kategorien wie Klasse, Wohnort und Geschlecht auf die Lebensabläufe von Menschen zwar passiv wirken, die

Individuen jedoch sowohl an der sozialen Reproduktion dieser Verhältnisse aktiv beteiligt sind als auch diese, wie in den Bildungsmomenten deutlich wurde, immer wieder übersteigen. „Sacred spaces“ als neben der privaten und öffentlichen Sphäre verortet, konnten im Anschluss an die Analyse als weitere Möglichkeitsräume identifiziert werden.

Als Ergänzung zur Definition von Bildungsmomenten konnte *drittens* die Reflexion der gesellschaftlichen und familiären Anrufungen und das daraus abgeleitete Finden eines eigenen Modus gefunden werden. Dieser ist sehr nah an der reflexiven Übernahme des vorgezeichneten Wegs zu verorten, übersteigt diese jedoch und stellt einen Ort zwischen reflektierter Übernahme des vorgezeichneten Weges und dessen völliger Verweigerung dar.

Der *vierte Punkt* ist mit Bezug auf das emanzipatorische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zu finden, daher zentral für die Bedeutung der Ergebnisse und dient als Fazit der Arbeit. Er beinhaltet aber auch noch eine Weiterentwicklung der Theorie. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zielt darauf, wie wir gesehen haben, Menschen aus Unterdrückungsstrukturen zu befreien, wozu Forschung insofern beitragen soll, dass sie Ungleichheitsverhältnisse nicht nur thematisiert, sondern auch kritisiert (vgl. Mollenhauer 1970: 11). Die Auffassung von Bildung ist in diesem Zusammenhang die, dass sie eine durch reflektierte Subjekte von Ungleichheit befreite Gesellschaft zur Folge hat. Bildung wird nicht als sich selbst veredelnde Tätigkeit gefasst, sondern – wie in dieser Arbeit bereits ausgeführt – als reflexive Haltung der Umwelt gegenüber. Wie die Ergebnisse auch gezeigt haben, wirkt diese Haltung auch auf die Umwelt zurück und transformiert sie dadurch, wodurch sowohl die Bildungsmomente auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene eine gesellschaftspolitische, kollektive Dimension aufweisen. Denn wenn Individuen soziale Wirklichkeit miterschaffen, hat dies stets auch Konsequenzen für andere.

In den zuvor gefassten Kategorien und theoretischen Bestimmungen von Bildung(smomenten), die auf diesem kritischen Theorieverständnis und an diesem Erkenntnisziel ausgerichtet formuliert wurden, findet sich auch, dass unter Bildung die Einsicht verstanden wird, dass eine Veränderung von Gesellschaft hin zu mehr Gleichheit auf Basis von Vernunft erreicht werden kann (vgl. Gnahs/Ribolits 2013: 7). Wenn Ribolits mit Gnahs von Vernunft spricht, ist davon auszugehen, dass es ihnen um einen „utopischen“ Vernunftbegriff geht, der wie Horkheimer und Adorno (1969/2003: 90) ausführen, „die Idee eines freien Zusammenlebens der Menschen, in dem sie zum allgemeinen Subjekt sich organisieren und den Widerstreit zwischen der reinen und empirischen Vernunft in der bewussten Solidarität des Ganzen aufheben.“ Diese Vernunft der Utopie erkennt die „zufälligen Unterschiede der Subjekte“ (ebd.: 91) an, fokussiert aber auf deren „identisches Interesse“ (ebd.), dass als das Aufheben von Unterdrückungs- und Ungleichheitsverhältnissen festgemacht werden kann.

Die aufklärerischen Philosophen jedoch „paktier[t]en als echte Bürger in der Praxis mit den Mächtigen“, wie Horkheimer und Adorno konstatieren (ebd.: 92). Das hatte zur Folge, dass diese ursprünglich utopische Vernunft unter die Zwecke des jeweiligen Zeitgeistes gestellt wurde und wird<sup>31</sup>. Vernunft tritt in der heutigen Marktwirtschaft also verzweckt in Erscheinung (ebd.: 90). In der kapitalistischen Herrschaftsform, mit der auch die aktuellen – damit meinen die Autoren die positivistisch orientierten – Wissenschaften mit ihrem Objektivitäts-Primat verquickt sind, wird der Mensch zur Ware verdinglicht (ebd.: 91). In dieser Gesellschaftsordnung verschleiert die verzweckte Vernunft das „identische Interesse“ (ebd.) und betont die Unterschiede zwischen den Menschen, die nur anhand ihrer Brauchbarkeit bewertet werden (ebd.). „Der Zauber geht aufs bloße tun, aufs Mittel über, kurz, auf die Industrie.“ (ebd.: 112). Diese Form der Vernunft verweigert sich Zielen und Inhalten, sie wird in der „bürgerlichen Ordnung“ völlig auf Zwecke reduziert und damit auch instrumentalisiert (ebd.: 95f.). Affekte sind auf natürlicher Basis angesiedelt und damit ungeachtet ihrer Ausprägung allesamt gleich weit von ihr weg (ebd.: 96).

Die Werte der Aufklärung werden zwar nach wie vor ideologisch hochgehalten, sind allerdings in der „entfesselte[n] Marktwirtschaft“ (ebd.: 100) nicht real repräsentiert. Dadurch wurde die Vernunft formalisiert und der Anspruch der Aufklärung löste sich auf (ebd.) bzw. richtete sich gegen sich selbst. Denn in dieser Vernunft gibt es kein Gewissen mehr (ebd.: 102). Sie verliert sich in der „ökonomische[n] Gewalt“ (ebd.: 112), auf die letztlich die gesamte „gesellschaftliche Hierarchie“ (ebd.: 117) zurückgeht. Der Affekt, der mit der darin zum Ausdruck kommenden Unterdrückung im Einklang ist, ist der der Verachtung (ebd.: 119).

Zusammengefasst enthält also diese Vernunft keine Moral. Die Aufklärung habe sich auf den Liberalismus beschworen (ebd.: 97). In diesem ist die Selbsterhaltung als die „wahrscheinlichste Maxime des Handelns“ (ebd.) angelegt. Bei den Herrschenden geht es darin um Macht(erhalt), bei den Unterdrückten an das Anpassen an „Unrecht um jeden Preis“ (ebd.: 98). Diese Selbsterhaltung ist von der Selbstzerstörung nicht weit entfernt, denn es gelte nichts anderes als das Recht des Stärkeren (ebd.: 106). Dieses findet sich so auch im Leistungsprinzip, dass der Forderung nach Chancengleichheit innewohnt, wie wir in Kap. 4.1.2. gesehen haben. Der Faschismus spricht die Moral völlig ab, doch auch im liberal-demokratischen Kapitalismus werden Menschen verdinglicht (ebd.: 93). Vernunft wird so also in der Marktwirtschaft zur Unvernunft (ebd.: 98). Jegliche Form von Liebe kann vor Vernunft nicht bestehen (ebd.: 124). Die utopische Auffassung von Vernunft der Aufklärung, dass sie den Menschen mit seiner Natur versöhne, kann nicht eingelöst werden (ebd.: 98).

---

<sup>31</sup> Schiller (2016: 2) führt aus, dass Horkheimer im Anschluss an die „Dialektik der Aufklärung“ den Begriff der „instrumentellen Vernunft“ prägte. Ihr Gegenteil wäre die Menschenwürde, denn sie beinhaltet, dass der Mensch „als Zweck an sich“ (ebd.) begriffen wird. Dies sei aber nur im Theorieverständnis der kritischen Theorie haltbar, die von einer „Anerkennung eines objektiven, das Individuum übersteigenden Zusammenhangs“ ausgeht (ebd.).

Einige Bildungsmomente zeigen, dass eine bessere Gesellschaft jedoch vielleicht auch auf einer anderen Ebene als der der Vernunft, festgemacht werden kann. Ungleichheitsverhältnisse sind in Diktaturen sowohl symbolisch als auch reell unweit stärker ausgeprägt als in demokratischen Staatsformen. Die in dieser Arbeit analysierten Erzählungen stammen von Menschen, die eine solche Diktatur in ihrer extremen Ausformung er- und überlebten. Die NS-Ideologie beinhaltet die Entmenschlichung und das völlige Absprechen von Würde für gewisse Menschengruppen, zu denen die Erzählenden jedoch nicht gehörten. Wenn nun Adorno (1977/2022: 5) fordert, dass es „Autonomie (...), Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ brauche, um eine wie im Nationalsozialismus stattgefundene Barbarei zu verhindern, verweist dies auf das utopische Moment von Vernunft, bevor diese verzweckt und instrumentalisiert wurde.

Die nun von mir in der Analyse identifizierte zweite Ebene, neben der Vernunft, widerspricht dieser nicht, kann mit ihr sowohl gemeinsam auftreten als auch relativ eigenständig bzw. vor der Vernunft. Es ist die *Fähigkeit zu Mitgefühl und Empathie*, die ähnlich wie Bewusstwerdung und Handlung – so meine These – nicht immer kognitiv und rational, sondern auch nur auf emotionaler Ebene ausgebildet werden kann. Sie beinhaltet auch Moral, die zumindest der verzweckten Vernunft fehlt. Diese Erkenntnis ergab sich in der Auswertung von Frau Weichhart, und wird nun nachgezeichnet. Es gibt keine Hinweise darauf, dass Frau Weichhart die Einsicht hat, dass eine Veränderung hin zu einer gleichwertigeren Gesellschaft auf Basis von Vernunft möglich ist, wie es Gnahs/Ribolits (2013: 7) vorsehen. Allerdings geht dies bei Frau Weichhart auf Basis von Empathie vonstatten. Das Kultivieren und Erhalten von Empathiefähigkeit, das Frau Weichhart bis ins hohe Alter zeigt und ihre damit einhergehende emotionale Bewertung heutiger rechtsextremer Strömungen, zeigen ein kraftvolles Moment von Widerständigkeit. Obwohl Frau Weichhart sich nicht als politischen Menschen wahrnimmt, was an mehreren Stellen im Interview deutlich wird, verfügt sie durchaus über die Fähigkeit eines kritischen Blicks auf Ungleichheit und Unmenschlichkeit (vgl. Adorno 1959: 170). Wenn Frau Weichhart sich auch nie – zumindest wird es in ihrer Erzählung nicht deutlich – an Aktivitäten beteiligte, die zu einer „besseren Einrichtung der Welt“ (Horkheimer 1985/2022: 8) beitrugen, kann ihre Empathiefähigkeit und ihre Bewertung der damaligen Erlebnisse und ihrer Ausprägungen im Heute durchaus als Aspekt ihrer Solidaritätsfähigkeit nach Klafki (2019: 104f.) gelesen werden. Wie sind Mitgefühl und Empathiefähigkeit also einzuschätzen?

Ein weiterer Blick in die „Dialektik der Aufklärung“ zeigt, dass Mitleid bei Nietzsche, so Horkheimer und Adorno (1969/2003: 108), als „Sünde schlechthin“ gebrandmarkt ist. Im Mitgefühl komme bei ihm und dem Marquis de Sade zwar „Menschlichkeit in unmittelbarer Gestalt“ (ebd.: 109) zum Ausdruck, sie sei aber auch schlecht und nutzlos. Denn sie bildet den Gegensatz zur – männlich konnotierten – „Tüchtigkeit“ (ebd.), wie sie sich über die Geschichte als

einzigste bürgerliche Tugend abzeichnet (ebd.). Selbst bei Kant sei sie keine Tugend (ebd.). Dieser übersehe jedoch, so die Autoren, dass sein Grundsatz der „allgemeinen Wohlgelegenheit gegen das menschliche Geschlecht“ (Kant, zit. n. Horkheimer/Adorno 1969/2003: 109) durch den er das Mitgefühl ersetzen möchte, ebenso irrational sei.

Auch für Adorno und Horkheimer ist das Mitleid da problematisch, wo es die gegebenen Ungleichheitsverhältnisse stabilisiert. „Indem Mitleid die Aufhebung des Unrechts der Nächstenliebe in ihrer Zufälligkeit vorbehält, nimmt es das Gesetz der universalen Entfremdung, die es mildern möchte, als unabänderlich hin.“ (Horkheimer/Adorno 1969/2003: 100). Als Beispiel dafür können etwa karitative Aktionen gesehen werden, die durch ihr Eingreifen in die Ungleichheitsverhältnisse diese, wenn auch mit hehren Zielen, letztlich doch stabilisieren, da keine grundsätzliche, gesellschaftliche Veränderung stattfindet. Das Problem mit dem Mitgefühl sei also, so die Autoren, nicht etwa die „Weichheit“ (ebd.), sondern die Begrenztheit, denn „es ist immer zu wenig“ (ebd.: 110).

Wie wir gesehen haben, verfügt Frau Weichhart über ein hohes Unrechtsbewusstsein und Mitgefühl, verweigert sich damit also ein Stück weit der alles umspannenden Tugend der „Tüchtigkeit“ (ebd.: 109), die sie gelernt hat und an der sie ihr Leben weitestgehend ausrichtet. Aus diesem Unrechtsbewusstsein als widerständigem Aspekt in ihrer Lebensführung leitet sich wohl ihre Fähigkeit ab, Empathie auch Menschen gegenüber zu empfinden, die von der Propaganda der NS-Herrschaft entmenslicht wurden. Auch gegenüber sich selbst empfindet sie diese, als sie im Rahmen des Interviews erkennt, dass sie durchaus noch gerne an Ausflugsfahrten der örtlichen Senior\*innen teilnehmen würde. Denn dies wäre trotz körperlicher Einschränkungen möglich, wenn unterschiedliche Voraussetzungen der Teilnehmer\*innen in der Planung der Reisen berücksichtigt würden. Sehen wir nun, wo sich in den Ergebnissen dieser Arbeit, über Frau Weichhart hinaus, Mitgefühl auffinden lässt.

Bei Frau Schober zeigt sich Empathiefähigkeit auf individueller Ebene, wenn sie Mitleid für ihre eigene Lage entwickelt und Aktionen setzt, um auf eine bessere Behandlung und ihre Werte zu bestehen. Sie fordert also mehr Gerechtigkeit in ungerechten Situationen für sich ein. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass der Anspruch auf Glück (vgl. Hentig 2008: 11) im eigenen Lebensweg als ein Aspekt dieser Empathiefähigkeit auf individueller Ebene gefunden werden kann.

Auf gesellschaftlicher Ebene zeigt sich die Fähigkeit zu Empathie und Mitgefühl bei Herrn Fellner. Schon weit vor der Bewusstwerdung und völligen Ablehnung des NS-Regimes setzt er Handlungen, die nicht der kognitiven, bewussten Ebene entstammen. Sie finden ihren Ursprung wohl in von ihm unbewusst vertretenen Werten – oder Moral – die im NS-System die menschliche Würde verletzt sehen. Dies ist etwa da der Fall, wo Herr Fellner entgegen dem Befehl seines Vorgesetzten inhaftierte Deserteure mit Kaffee versorgt. Auch die starke Wut und Trauer über

einen toten Kollegen zeigt seine Fähigkeit, das Leid anderer wahrzunehmen und zu problematisieren. Diese Gefühle finden noch vor der reflexiven, vernünftigen Bewusstwerdung, dass er das gesamte NS-System ablehnt, statt.

Frau Hanauseks Leben ist sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich von der Sorge um andere geprägt. Neben unreflektiert übernommenen geschlechterstereotypen Anrufungen zeigt sich im Interview auch, dass sie diesen Ansprüchen durchaus im Rahmen von Empathiefähigkeit nachkommt, wenn sie etwa ihrer Familie gegenüber durch Mitgefühl bedingt loyal bleibt, die missliche Lage ihrer Mutter anerkennt und so nicht nur blind übernommenen Anrufungen Folge leistet, sondern wahrhaftig empfindet. Herr Bachler erkennt ungleiche Lebenslagen, problematisiert diese in seinem Ort, in den Geschlechterverhältnissen und auf globaler, gesellschaftlicher Ebene, worin sich seine Fähigkeit zu Empathie auch Menschen gegenüber zeigt, mit denen er wenig gemein hat.

Wenn Empathie, Mitgefühl oder Mitleid mit Einzelnen, vielleicht auch nur mit sich selbst, einer Bewusstwerdung vorausgeht oder sich zumindest in Handlungen ausdrückt, kann Horkheimer und Adorno (1969/2003: 110) nicht zugestimmt werden, dass es stets zu wenig sei. Denn die Fähigkeit Mitgefühl zu empfinden und damit verbunden ein Unrecht zu erspüren hängt, wie wir gesehen haben, häufig mit Bewusstwerdung oder Handlungen zusammen, die eine gerechtere Welt zum Ziel haben, und beinhaltet einen moralischen Aspekt. Denn wie diese Beispiele zeigen, ist es vielleicht gar so, dass Bewusstwerdung aus einer Mischung aus Ratio (Moral) und Emotion (Empathie) hervorgeht. Mitgefühl klein zu machen, scheint nicht angemessen, angesichts der Tatsache, dass es ihm zu verdanken ist, dass sich Herr Fellner aber auch Frau Weichhart der Barbarei des NS-Regimes widersetzen. Das Mitgefühl hält der kühlen Ratio ohne Moral, die im schlimmsten Fall in einer mörderischen Ausformung wie dem NS mündet, etwas entgegen. Menschen gehen dadurch in Widerstand zur Objektivität der amoralischen und verzweckten Vernunft, die einer mörderischen Ideologie wie dem NS und anderen faschistischen Systemen nichts entgegenzusetzen weiß.

Wenn die Empathie sich auch, wie bei Frau Weichhart, nur innerlich als Empfindung ausdrückt, muss gesagt werden, dass es sich hier vielleicht ähnlich verhält, wie es Adorno 1969 im SPIEGEL-Interview zum Theorie-Praxis-Verhältnis festhält. Widerstand kann auch im Schreiben und Denken erfolgen, mit Letzterem also auch rein innerlich. Sich von der mörderischen Ideologie nicht vereinnahmen zu lassen, die Propaganda der Entmenschlichung nicht mitzutragen, wie Herr Fellner und Frau Weichhart es tun, heißt Widerstand im Mitgefühl leisten. Sie lassen es sich nicht nehmen, sich um andere zu sorgen, womit verbunden ist, dass sie sich nicht ihrer Menschlichkeit, die unter anderem in der mitfühlenden Empfindung zu finden ist, berauben lassen. Es zeigt sich also, dass das Vermögen zu Empathie eine nicht zu unterschätzende Größe darstellt, wenn es

darum geht, Barbarei zu verhindern und Menschen aus Unterdrückungsverhältnissen zu befreien. Denn Mitgefühl kann auch der Anfangspunkt von etwas sein, dass sich später auch in Handlungen ausdrückt.

Abschließend kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass die vor allem bei Frau Hanausek und Frau Weichhart sehr starke Orientierung an anderen nichts ist, dass grundlegend zu kritisieren ist. Es geht nicht darum, Ungleichheitsverhältnisse insofern zu problematisieren, dass Menschen die unbezahlte Sorgearbeit betreiben, dazu ermächtigt werden sollen sich von dieser zu distanzieren und stattdessen ihre eigenen Wege ungeachtet ihrer Beziehungen zu verfolgen. Der Zugang dieser Arbeit ist nicht der, dass durch ihre Klasse und/oder ihr Geschlecht, ihren Wohnort oder andere Differenzkategorien benachteiligte Menschen Lebenschancen ergreifen um „aufzusteigen“, womit stets verbunden ist, wie wir bei den Ausführungen zur Chancengleichheit gesehen haben, dass andere zurückbleiben. Denn wo ein Aufstieg ist, muss es weiterhin auch ein abgewertetes „unten“ geben, dem nur Einzelne entfliehen können. Vielmehr soll dem Aspekt des sich umeinander Sorgens großes Gewicht dahingehend beigemessen werden, dass die Sorge für und um andere, das Mitgefühl für ihre Lage also auch die Fähigkeit Empathie zu empfinden, konstitutiv für eine freie, gleichberechtigte Gesellschaft, also befreite Subjekte im Sinn des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses, ist. Wie sich auch bei Herrn Bachler zeigte, ist die Sorge um die Dorfgemeinschaft hin zu mehr Gleichheit auch damit verbunden, aus diesem engen Kreis hinaus in die Welt zu blicken und Empathie auch denjenigen gegenüber zu empfinden, die in anderen Teilen der Welt unterdrückt oder von dort vertrieben werden.

Insofern werden die identifizierten Bildungsmomente so aufgefasst, dass es um eine Balance zwischen einem Leben für andere und einem eigenen Entwurf geht. Im Kümmern um Andere, worin sich auch Mitgefühl zeigt, findet sich Widerstand in Form des Widersetzens gegenüber Individualisierung und Verdinglichung von Menschen in der Unterordnung unter das Warenprinzip. Es zeigt sich hier vor allem bei Frauen, auf die die doppelte Vergesellschaftung wirkt, wie bei Willis (2012: 257), eine Nähe von Widerstand und Anpassung.

Auch Dausien (1994: 586) sieht vollständige Unabhängigkeit von anderen nicht als erstrebenswert an, denn auch das Verfolgen eines eigenen Lebens behalte idealerweise Aspekte der Sorge um andere in sich, was sie als Verantwortungsübernahme bezeichnet. Selbstbestimmung mit Unabhängigkeit gleichgesetzt sei stark an männlichen Biographien orientiert und für Frauen ohnehin nicht zu verwirklichen, ohne in anderen Bereichen Einschnitte in die Autonomie zu erfahren (ebd.: 586f.). Dausien (ebd.: 589) plädiert dafür, die Möglichkeiten in weiblichen Biographien nutzbar zu machen und etwa die Orientierung an Beziehungen – die im empirischen Material auffindbar sind – anders zu sehen. Denn in der kapitalistischen Gesellschaftsform

bedeutet diese Orientierung für Frauen meist, dass der Anspruch auf das „eigene Leben“ dadurch behindert wird. Allerdings beinhaltet diese Haltung auch ein utopisches Moment einer anderen Gesellschaft, in der es um „Kooperation und Solidarität“ (ebd.) geht. Dazu brauche es jedoch das Verbinden von biographischen Lernprozessen zu „kollektiven Erfahrungszusammenhängen“ (ebd.).

Blicken wir nun auf einen Aspekt des für diese Arbeit relevanten Bildungsbegriffs. Horkheimer (1985/2022: 6) schreibt davon, dass es um die „Hingabe an die Sache“ gehe, um die „Mitarbeit an einer besseren Einrichtung der Welt (ebd.: 8). Das findet sich, wie wir gesehen haben, in den Erzählungen an vielen Stellen. Die „Bekümmern um ein Anderes“ (ebd.: 7) ist es, die eine von real repräsentierter – und nicht nur ideologisch versprochener, wie sie in der Chancengleichheit zu finden ist – Gleichheit und Würde gekennzeichnete Zukunft ermöglichen kann. Wenn die Ausrichtung des Lebens an oder für andere mit Dausien (1994: 589) ein utopisches Moment von „Kooperation und Solidarität“ (ebd.) enthält, ist festzuhalten, dass es darin auch Raum für persönliche Entfaltung und einen eigenen Lebensentwurf braucht. Horkheimer spricht davon, „sich an ein Anderes ..., ganz und gar [zu] verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten“ (Horkheimer 1985/2022: 6). Das kann auch in den Ansprüchen auf ein Stück eigenes Leben insofern gefunden werden, dass das sich Einsetzen für andere, die einem nicht egal sind, und um die man sich sorgt und kümmert, nicht bedeuten muss, dass nicht auch der eigene Weg und Ausdruck Platz hat.

Die Balance zwischen dem eigenen Entwurf und der Orientierung an Anderen zeigt sich eindrücklich in Herrn Bachlers kritischer Mitgestaltung für seine dörfliche Gemeinschaft, Frau Weichharts Einsatz für die Schulbildung ihrer Töchter oder Frau Hanauseks verwirklichtem Berufswunsch, in dem die Sorge um andere ebenso zum Ausdruck kommt. Bei Frau Schober wurde dies vor allem auf individueller Ebene da sichtbar, wo sie auf ihre Werte bestand und dennoch die Sorge um ihre Kinder nicht aufgab. Herrn Fellners Fähigkeit, seine erlernten Selbst- und Weltverhältnisse kritisch zu reflektieren und sich einen menschlichen Zugang dazu zu erarbeiten, kann hier ebenso genannt werden wie seine Rolle des Versorgers.

Denken wir an die beiden Zitate, die ich dieser Arbeit vorangestellt habe, kann kritische Sozialforschung vielleicht ein Stück weit zu einer freieren Gesellschaft beitragen, indem sie „die Aufmerksamkeit des Menschen mehr auf den Menschen selbst ... hefte[t] und ... [dadurch] sein individuelles Dasein wichtiger ... mach[t]“ (Moritz 1785/2022), wodurch die Gründe und Motive menschlichen Handelns verstehbar werden (vgl. Baacke 1993: 59). Die Bildungsmomente der Menschen, deren Erzählungen in dieser Arbeit analysiert wurden zeigen, dass es, so das zweite Zitat am Beginn dieser Arbeit, Menschen braucht, die sich auch in widrigen Verhältnissen „ins Werdende tätig hineinwerfen, zu dem sie selber gehören“ (Bloch 1959/2022: 1), worin einerseits

die Verbindung von Individuum und Gesellschaft deutlich wird und andererseits auch ein Grund zu finden ist, bezüglich einer gerechteren Gesellschaft, „das Hoffen zu lernen“ (ebd.).

Das Ziel einer von Ungleichheit befreiten Gesellschaft kann also vielleicht da gefunden werden, wo Menschen sich im Dasein für andere nicht verlieren, sondern sich darin erhalten und kooperierend und solidarisch füreinander da sind, was auch heißt, einander zu ermöglichen eigene Ansprüche auf einen selbst gewählten Lebensweg geltend zu machen. Das bedeutet auch, Mitgefühl und Empathie für andere und sich selbst zu kultivieren. Mit dem Blick in die Gegenwart kann gesagt werden, dass diese Form von Widerstandsfähigkeit gegen verzweckte Vernunft brandaktuell ist und zu hoffen ist, dass das „Kennenlernen der eigenen rätselhaften Fähigkeiten“ (Schütze 1984: 95) neben den Ansprüchen auf ein eigenes Stück Leben, immer auch die Sorge um ein Anderes enthält.

## Literaturverzeichnis

Ackermann, Friedhelm et al. (2012): Was (ver)heißt qualitativ forschen in der Erziehungswissenschaft? Eine Einleitung. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-26.

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Busch, Alexander (Hg.): Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 169-191.

Adorno, Theodor W. (1977/2022): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-11.

Anderl, Renate (2021): Vorwort. In: Sandner, Günther/Ginner, Boris (Hg.): Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 7.

Baacke, Dieter (1993): Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 41-84.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Vorwort zur Neuausgabe. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 6-12.

Baier, Walter (2023): Marxismus. Geschichte und Themen einer praktischen Theorie. Wien: Mandelbaum Verlag.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1983/2020): Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Wilz, Sylvia M. (Hg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-60.

Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli/Schmidt, Beate (1984): Eines ist zuwenig – beides ist zuviel. Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.

Becker-Schmidt, Regina (1993): Geschlechterdifferenz-Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: Zeitschrift für Frauenforschung 11 (1/2), S. 37-46.

Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (1995): Einleitung. In: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 7-18.

Berger, Maxi/Hogh, Philip (2022): Vorwort. In: Ehlers, Jaro et al. (Hg.): Subjekt und Befreiung. Beiträge zur kritischen Theorie 1. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 7-10.

Birkner, Martin (2022): Einleitung des Herausgebers. In: Birkner, Martin (Hg.): Emanzipatorische Wissenschaftskritik in Zeiten von Klimakrise und Pandemie. Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag, S. 9-17.

Bloch, Ernst (1959/2022): Das Prinzip Hoffnung. Kapitel 1-32. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Bourdieu, Pierre (1979/2023): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 29. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1992/2015): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag, S. 49-79.

Burchardt, Matthias (2018): Bedrohte Species: Artenschutz für einheimische Begriffe. Versuch über akademische Unkultur, Hyperkritik und kreative Zerstörung. In: Schirlbauer, Alfred et al. (Hg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe. Wien: Löcker, S. 25-39.

Christof, Eveline/Ribolits, Erich (2013): Vorwort. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Emanzipation. Schulheft 152/2013. Innsbruck: StudienVerlag.

Dausien, Bettina (1994): Auf der Suche nach dem „eigenen Leben“? Lernprozesse in weiblichen Biographien. In: Alheit, Peter et al. (Hg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels. Bremen: Universität Bremen, S. 572-592.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

Dausien, Bettina (2009): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (Hg.): Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-177.

Dausien, Bettina (2010): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S., 362-375.

Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (2015): Geschlecht – Sozialisation – Transformation. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hg.): Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 11. Opladen: Barbara Budrich, S. 9-14.

Dausien, Bettina/Walgenbach, Katharina (2015): Sozialisation von Geschlecht. Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hg.): Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 11. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-49.

Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016) (Hg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Degele, Nina (2019): Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate et al. (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 341-348.

Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 91-108.

Ehlers, Jaro et al. (2022): Einleitung. In: Ehlers, Jaro et al. (Hg.): Subjekt und Befreiung. Beiträge zur kritischen Theorie 1. Berlin: Verbrecher Verlag.

Felden, Heide von (2008a): Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: Zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 9. JG., Heft 1-2, 2008, S. 71-85.

Felden, Heide von (2008b): Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Felden, Heide von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-28.

Felden, Heide von (2021): Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design. Wiesbaden: Springer VS.

Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-50.

Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, S. 133-164.

Frings, Christian (2022): Vorwort. In: Mendívil, Eleonora R./Sarbo, Bafta (Hg.): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. 2., korrigierte Auflage. Berlin: Dietz, S. 7-16.

Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gildemeister, Regine (2008): Was wird aus der Geschlechterdifferenz im Alter? Über die Angleichung von Lebensformen und das Ringen um biografische Kontinuität. In: Buchen, Sylvia/Maier, Maya S. (Hg.): Älterwerden neu denken. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-215.

Ginner, Boris/Sandner, Günther (2021): Emanzipatorische Bildung – Eine Einleitung. In: Sandner, Günther/Ginner, Boris (Hg.): Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 8-12.

Gnahn, Dieter/Ribolits, Erich (2013): Zum Unterschied zwischen Bildung und Esoterik. In: Ö-Cert Akkreditierungsgruppe. (Hg.): Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. URL: <https://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf> (zuletzt aufgerufen am 17.01.2025).

Grubner, Melanie (2021): „Da ist man froh, wenn alles weg ist, (...) wenn man alles erlebt hat und nichts mehr weiß.“ Erzählungen von beobachteter NS-Gewalt von Zeitzeug\*innen der österreichischen Mehrheitsgesellschaft – Tiefenhermeneutische Analyse vom kollektiven Moment im individuellen Erinnern. Bachelorarbeit. Vorgelegt im Seminar BM 10 „Perspektiven qualitativen Forschens“ bei Alina Brehm, BA MA und Univ.-Prof. Dr. Phil C. Langer, MA, WS 20/21, an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. Nicht veröffentlicht.

Grubner, Melanie (2022): Das unternehmerische Selbst im Projektunterricht. Analyse anhand eines Unterrichtsbeispiels mit einer inklusiven Lerngruppe. Seminararbeit. Vorgelegt im Seminar 190080 SE M1b Bildungswissenschaft als Disziplin. „Bildungswissenschaft als Disziplin? Zur pädagogischen Bedeutsamkeit systematischen Denkens.“ Bei Mag. Dr. Richard Kubac, WS 21/22, an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. Nicht veröffentlicht.

Grubner, Melanie (2023): Vom Streben nach einem Stück „eigenen Leben“ – Geschlechterverhältnisse in der Arbeitsteilung innerhalb der Familie. Essay. Vorgelegt im Seminar 190063 SE M 7.1 Bildung, Biographie und Lebensalter. „Biographie und Geschlecht – theoretische und empirische Ansätze“ bei Univ-Prof.<sup>in</sup> Dipl.-Psych.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Bettina Dausien, WS 22/23, an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. Nicht veröffentlicht.

Grubner, Melanie (2024): I am... which kind of Love? Love and Desire in Luca Guadagninons “I am Love”. Essay. Vorgelegt im Seminar 190055 SE WM-M14 Education and Gender. „The Politics and Philosophy of Desire: Feminist thought as historical present” bei Synne Myrebøe, BA MA PhD, WS 23/24, an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. Nicht veröffentlicht.

Hahn, Alois (1988/2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hentig, Hartmut von (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? In: Die Deutsche Schule, 100 (2008), 1, S. 10-15.

Hollunder, Korbinian (2023): Bildung als Welt- und Selbstverhältnis. Über die Bedeutung von Bildungsprozessen für Selbstbestimmung. Bielefeld: transcript.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969/2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Horkheimer, Max (1985/2022): Begriff der Bildung. In: Bauer, Ulrich et al. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-8.

Humboldt, Wilhelm von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. PDF-Version von [www.mises.de](http://www.mises.de), URL: [https://docs.mises.de/Humboldt/Humboldt\\_Grenzen\\_des\\_Staates.pdf](https://docs.mises.de/Humboldt/Humboldt_Grenzen_des_Staates.pdf) [zuletzt aufgerufen am 06.02.2025].

Humboldt, Wilhelm von (1795/1980): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Institut für kritische Theorie (INKRIT) (2004) (Hg.): Historisch kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 6, I. Hegemonie bis Imperialismus. Hamburg: Argument Verlag.

Institut für Sozialforschung (1956/1972) (Hg.): Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen. 2. unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 4.-16. Oktober 1976. Hamburg: Helmut Buske Verlag, S. 159-274.

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2022): Klassismus. Eine Einführung. 5. Auflage. Münster: Unrast Verlag.

Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul (2018): Klassismus oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133-158.

Klafki, Wolfgang (2019): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen. Herausgegeben von Braun, Karl Heinz/Stübing, Frauke/Stübing, Heinz. Wiesbaden: Springer VS.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Knapp, Gudrun-Axeli (2010): Kritische Theorie: Ein selbstreflexives Denken in Vermittlungen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 190-200.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 37, S. 1-29.

Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 8., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-34.

Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Küstners, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Liebhart, Karin (2018): Klasse, Schicht, Milieu. In: Diendorfer, Gertraud et al. (Hg.): Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch. Wien: Böhlau, S. 282-286.

Lueger, Manfred (2010). Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas.

Marcuse, Herbert (1967/2014): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Springer: Klampen.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, Erika (Hg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182-205.

Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-131.

Mendivil, Eleonora R./Sarbo, Bafta (2022): Warum Marxismus? In: Mendivil, Eleonora R./Sarbo, Bafta (Hg.): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. 2., korrigierte Auflage. Berlin: Dietz, S. 17-36.

MenschenLeben (2024) (Hg.): Leitfaden zur Interviewführung. Fassung März 2024. Keine ausgewiesene Autor\*innenschaft. Nicht veröffentlicht.

Mitterauer, Michael (1992): Familie und Arbeitsteilung. Historischvergleichende Studien. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa Verlag.

Moritz, Karl Philipp (1785/2022): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Berlin: Insel Verlag.

Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich/UTB, S. 131-133.

Økland, Jorunn (2023): Private, Public, Sacred Space. Why gender studies in Particular Should Consider Sacred Space a Third Spatial Category. In: Myrebøe, Synne/Pálmadóttir, Valgerður/Sjösted, Johanna (ed.): Feminist Philosophy. Time, history and the transformation of thought. Huddinge: Södertörn Academic Studies, p. 299-315.

Perzi, Niklas (2016): Aufnahme und Abs Schub. Die Sudetendeutschen in Niederösterreich 1945/46. In: Jahrbuch für Landeskunde von Niederösterreich, 82, 2016, S. 135-234.

Pohl, Rolf (2011): Männer – das benachteiligte Geschlecht? Weiblichkeitsabwehr und Antifeminismus im Diskurs über die Krise der Männlichkeit. In: Bereswill, M./Neuber, A. (Hg.): In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 104-135.

Regenbogen, Arnim/Meyer, Uwe (2013) (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.

Reimer-Gordinskaya, Katrin/Tzschiesche, Selana (2023): „Immer noch ‚arm, aber sexy‘“? Ungleiche Lebenslagen und Klassenverhältnisse in Berlin. Forschungsbericht zum zweiten Schwerpunkt der aktivierenden Befragung im Berlin Monitor. In: Reimer-Gordinskaya, Katrin/Decker, Oliver/Pickel, Gert (Hg.): Der Berlin-Monitor. Springer: Klampen.

Ribolits, Erich (2010): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.

Ribolits, Erich (2012): Die Antiquiertheit der Menschenwürde. Warum auch ein Recht auf Bildung nichts mit Menschenwürde zu tun hat. In: Streifzüge, 56, 2012. URL: <https://www.streifzuege.org/2013/die-antiquiertheit-der-menschenwuerde/> [zuletzt aufgerufen am 09.02.2025].

Ribolits, Erich (2015): Warum Bildung bei der Überwindung der Machtverhältnisse nicht hilft, zu deren Erhalt aber ganz wesentlich beiträgt. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S.169-192.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rüsen, Jörn (2001): Holocaust, Erinnerung, Identität. Drei Formen generationeller Praktiken des Erinnerns. In: Welzer, Harald (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg: Hamburger Edition HIS VerlagsgesmbH, S. 243-259.

Sattler, Elisabeth (2008): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2., erweiterte Auflage. Wien: Löcker, S. 59-67.

Schiller, Hans-Ernst (2016): Die Perspektive des Denkens: Horkheimers Begriff der Vernunft. In: Bittlingmayer, Uwe et al. (Hg.): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-27.

Schlüter, Anne (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Felden, Heide von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211-225.

Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13-40.

Schütze, Fritz (1983/2016): Biographieforschung und Narratives Interview. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Sozialwissenschaftliche Prozessforschung. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 55-74.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Metzler: Stuttgart, S. 78-117.

Schweppe, Cornelia (2000): Biographie und Alter(n) auf dem Land. Lebenssituation und Lebensentwürfe. Opladen: Leske + Budrich.

Schweppe, Cornelia (2001): Altersbiographien auf dem Land – Leben in Ungleichzeitigkeiten. In: Sozialer Fortschritt, 9-10, 2001, S. 220-227.

Seibert, Norbert (2009): Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 72-79.

Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin Heidelberg: Springer VS.

Sieder, Reinhard (1998): Besitz und Begehren, Erbe und Eltern Glück. Familien in Deutschland und Österreich. In: Burguière, André et al. (Hg.): Geschichte der Familie. 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main: Magnus Verlag.

Siemers, Regina/Pretzsch Wera (2005): Regina Becker-Schmidt, Gudrun-Axeli Knapp, Beate Schmidt: Eines ist zuwenig – beides ist zuviel. Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik. In: Löw, Martina/Mathes, Bettina (Hg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 176-193.

SPIEGEL (1969) (Hg.): Keine Angst vor dem Elfenbeinturm. Interview mit Theodor W. Adorno. Publiziert am 04.05.1969, 19, 1969, URL: <https://www.spiegel.de/kultur/keine-angst-vor-dem-elfenbeinturm-a-1263973f-0002-0001-0000-000045741579> [zuletzt aufgerufen am 12.02.2025].

Straub, Jürgen (2010): Erzähltheorie/Narration. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 136-150.

Streckeisen, Peter (2013): Praxis und Form. Ökonomiekritik mit Marx und Bourdieu. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 172, 43. Jg., 3, Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 435-451.

Strick, Simon (2021): Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus. Bielefeld: transcript.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität. Eine Einführung. URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> [aufgerufen am 07.02.2025].

Website European Institute for Gender Equality. Reproduktionsarbeit. URL: [https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1151?language\\_content\\_entity=de](https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1151?language_content_entity=de) [zuletzt aufgerufen am 06.02.2025].

Website Oxfam. URL: <https://www.oxfam.de/unsere-arbeit/themen/care-arbeit> [zuletzt aufgerufen am 22.01.2025].

Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Titel Originalausgabe: Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Aus d. Engl. Von Lindquist, Nils T., 2. Auflage. Frankfurt am Main: Syndikat.

Willis, Paul (2012): Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-260.

Winter, Rainer (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79-93.

## **Abstract**

In der narrationsstrukturellen Analyse von fünf narrativen, lebensgeschichtlichen Interviews konnte mithilfe der Identifikation von Prozessstrukturen gezeigt werden, dass die viel beschworenen Individualisierungstendenzen von westeuropäischen Lebensabläufen in den letzten Jahrzehnten bei bildungs- und materiell benachteiligten Bevölkerungsklassen aus dem ländlichen Raum, wie Arbeiter\*innen und Bäuer\*innen, die 2024 rund 90 Jahre alt sind, nicht in dem Ausmaß sichtbar werden, wie es bei anderen Gruppen der Fall sein mag. Diese Menschen lebten ihr Leben über weite Strecken nach einem vorhersehbaren Lebensablauf. Vor allem Frauen richteten sich stark an anderen, vorrangig der eigenen Familie, aus.

Der Text beschäftigt sich mit der Frage, wo im Leben dieser Menschen dennoch Bildungsmomente hinsichtlich eines eigenen Lebensentwurfs aufzuspüren sind. Darunter wird verstanden, dass Individuen entgegen gesellschaftlicher Anrufungen und familiärer Erwartungen einen Anspruch auf ein Stück eigenes Leben stellen. Aus der Perspektive der kritischen Erziehungswissenschaft wird Bildung dort sichtbar, wo eine (selbst)reflexive Haltung gegenüber Sozialisationsinstanzen und Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu finden ist. Das kann durch Bewusstwerdung, Handlung oder in Form eines Wunsches geschehen. Es konnte gezeigt werden, wo Menschen auf individueller und gesellschaftlich bedeutsamer Ebene eigene Entwürfe suchen, und Handlungsspielräume nutzen. Der Anspruch auf ein Stück eigenes Leben geht in Handlungen und Wünschen häufig einer Bewusstwerdung voraus, worin auch die Widersprüchlichkeit und Asynchronität von Bildungsmomenten deutlich wird. Das Zusammenwirken verschiedener sozialer Differenzkategorien und die durch Sozialisationsinstanzen ausgebildeten Selbst- und Weltverhältnisse konnten als bedeutsam für die Möglichkeitsbedingungen von Bildungsmomenten identifiziert werden. Doch soziale Kategorien und Einflüsse wirken auf die Biographieträger\*innen nicht nur passiv, diese sind auch aktiv an der sozialen (Re)produktion beteiligt und wirken dadurch auch auf soziale Wirklichkeit zurück, wodurch gesamtgesellschaftliches Veränderungspotenzial sichtbar wurde.

Das mit dieser Arbeit im Sinn der kritischen Erziehungswissenschaft verfolgte emanzipatorische Erkenntnisinteresse, das eine von Ungleichheitsverhältnissen befreite Gesellschaft zum Ziel hat, konnte insofern eingelöst werden, indem gezeigt wurde, dass der Weg zu dieser Zielsetzung auch durch das Kultivieren der Fähigkeit zu Empathie und Mitgefühl gefunden werden kann. Denn der Anspruch auf ein Stück eigenes Leben kann auch da gestellt werden, wo sich der eigene Ausdruck in Verbindung mit der Orientierung an Gemeinschaft und Beziehungen zu anderen findet. So gefasst, erschöpft sich der Anspruch auf das Stück eigene Leben nicht in individueller Selbstverwirklichung, sondern wirkt als transformatorische Kraft tief in gesellschaftliche Verhältnisse hinein.