

Autorin: Mag.^a phil. MAIER Cornelia B.A.

„UND DEN REST HAB ICH AUSGEHALTEN“

Zur biographischen Rekonstruktion eines *Kampfes um Anerkennung*
im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie

Eingereicht an der
Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Karl-Franzens-Universität Graz

Erstbegutachter:
Univ.-Prof. Dr. EGGER Rudolf
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Zweitbegutachterin:
Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ phil. PILCH-ORTEGA HERNANDEZ Angela
Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaft

2022

*„und irgendwo war ich trotzdem ein Sonntagskind und ich bin stolz
auf mich, dass ich diese Kraft gehabt habe, mich gegen
Ungerechtigkeiten, wo es gegangen ist, zu wehren. Wo es gegangen
ist. Und den Rest hab ich ausgehalten“*

(12: Z. 329-331)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die dazu beigetragen haben, dass diese Arbeit fertig gestellt werden konnte.

DANKESCHÖN

Besonders hervorzuheben ist hierbei meine Biographieträgerin, denn ohne sie würde es diese Arbeit nicht geben.

Vielen DANK, dass du mir dein Vertrauen geschenkt hast.

Auch möchte ich mich bei meinem Mann Stefan sowie meiner Tante Monika und meinem Onkel Johann bedanken, die immer an mich geglaubt haben und nie daran zweifelten, dass ich diese Arbeit eines Tages erfolgreich abschließen werde.

Meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr.phil.Rudolf Egger möchte ich dafür danken, dass er mir beim Verfassen dieser Arbeit völlig freie Hand lies, mir bei fachlichen Fragen zur Seite stand und mich richtungsweisend unterstützte.

Für alle die gerade an ihrer Dissertation schreiben und diese Zeilen lesen:

es gibt ein Licht am Ende des Tunnels!

Ich widme diese Arbeit meinem kleinen Sohn Theodor.

Inhaltsverzeichnis

Einleitender Zugang zu dem Thema und methodische Vorgehensweise	6
Kapitel 1: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	10
1.1 Einführung in die Biographieforschung	10
1.2 Eine grundlagentheoretische Perspektivierung	15
1.3 Bildungstheoretische versus sozialisationstheoretische Biographieforschung: konträre Positionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung	22
Kapitel 2: Biographie als Lern- und Bildungsprozess	29
2.1 Biographisches Lernen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung	29
2.1.1 Annäherungen an einen biografisch orientierten Lernbegriff	29
2.2 Zur Rekonstruktion biographischer Lern- und Bildungsprozesse	35
2.3 Fazit zu biographischen Lern- und Bildungsprozessen.....	42
Kapitel 3: Der „Kampf um Anerkennung“ verstanden als biographischer Lern- und Bildungsprozess	45
3.1 Zum Begriff der Anerkennung – eine Einführung.....	45
3.2 Zur Entstehung der Anerkennungssphären – Ein Rückblick auf Hegel und Mead	47
3.3 Zu den Dimensionen einer Anerkennungstheorie nach Axel Honneth.....	58
3.3.1 Liebe: Selbstvertrauen vs. Misshandlung	58
3.3.2 Recht: Selbstachtung vs. Entrechtung	64
3.3.3 Soziale Wertschätzung: Selbstschätzung vs. Entwürdigung	69
3.4 Kritik an Honneths Anerkennungstheorie und weiterführende Studien	74
3.5 Fazit zur anerkennungstheoretischen Fundierung	80
Kapitel 4: Methodischer Rahmen	82
4.1 Die Grounded Theory als Forschungsstil	82
4.2 Der biographietheoretische Zugang als Forschungsmethodologie	86
4.2.1 „Verknüpfung von Theorie und Empirie“	86
4.2.2 „Subjektivität - Individualität – Handlungsbezug“	88
4.3. Das Narrative Interview als Erhebungsmethode.....	90
4.3.1 Das Narrative Interview	90
4.3.2 Zum Verlauf eines narrativen Interviews.....	92
4.4 Die Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren	94
4.4.1 „Rekonstruktionsprinzip der Interpretation“	94
4.4.2 Die Narrationsanalyse nach Schütze	98
Kapitel 5: Annas Kampf um Anerkennung – eine biographische Einzelfallstudie	110

5.1 Dokumentation des Forschungsprozesses und Auswahl des Samples	110
5.2 Biographische Kurzbeschreibung von „Anna“	116
5.3 Formale Textanalyse	117
5.4 Strukturelle inhaltliche Beschreibung	119
5.5 Analytische Abstraktion	222
Zusammenfassung des Theorierahmens und Diskussion der Ergebnisse	234
Literaturverzeichnis	241

Einleitender Zugang zu dem Thema und methodische Vorgehensweise

ANERKENNUNG. Die Bedeutung von Anerkennung kann nicht in wenigen Worten beantwortet werden, da es sich hierbei um einen äußerst verwobenen Begriff handelt (vgl. Büchner 2009: 164f.). Eines steht jedoch fest: das menschliche Wesen benötigt Anerkennung, um ein Gefühl des „Angenommen-Seins“ aufbauen zu können (vgl. Schäfer/ Thompson 2010: 7). Wird der Mensch lediglich missachtet, entwickelt sich in ihm ein „Kampf um Anerkennung“, den es in der vorliegenden Dissertation anhand einer Frauenbiographie zu rekonstruieren gilt. Obwohl zu Beginn dieser Arbeit nicht klar war, wohin der Weg führen wird, war es von Anfang an mein größtes Anliegen, aufzuzeigen, wie meine Biographieträgerin trotz zahlreicher Missachtungserfahrungen dennoch ein Gefühl des „Angenommen-Seins“ für sich entwickeln konnte. Da sich die Arbeit im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung verortet, definierte ich biographische Lern- und Bildungsprozesse als biographische Erfahrungsverarbeitung von Missachtungserfahrungen. Die Negativität persönlicher Erfahrungen bildet demnach den Ausgangspunkt für diese biographischen Lern- und Bildungsprozesse, weshalb in dieser Arbeit eine Verknüpfung zu Honneths Anerkennungstheorie und seinem darin beschriebenen „Kampf um Anerkennung“ erfolgte. Ausgangspunkt für diesen biographischen „Kampf um Anerkennung“ stellen wiederum unterschiedliche Formen von Missachtungserfahrungen dar. Genauer wird hierbei ein Prozess von Missachtung bis hin zu Anerkennung verstanden. Aus diesem Grund wurden für die vorliegende Arbeit biographische Lern- und Bildungsprozesse als biographischer Kampf um Anerkennung definiert.

Der Kampf um Anerkennung, den es zu rekonstruieren gilt, richtet sich grundlegend an den verschiedenen Anerkennungs- wie Missachtungserfahrungen, die Honneth innerhalb seiner Arbeit definiert. Während der empirischen Analyse wurde jedoch stets ein sensibilisierender Blick eingenommen, um für etwaige andere Ergebnisse offen zu bleiben. In dieser Arbeit geht es deshalb nicht darum, Honneths Sphärentheorie exakt zu rekonstruieren, sondern vielmehr seine theoretischen Überlegungen als sensibilisierendes Konzept für weitere Sichtweisen heranzuziehen und aufzuzeigen, wie ein Mensch trotz widrigster Umstände ein für sich glückliches und erfülltes Leben aufbauen kann.

Für die Dissertation ergeben sich demnach folgende Forschungsfragen:

- Welche Struktur haben biographische Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Missachtungserfahrungen?
- Welche sozialisatorischen Kontexte ermöglichen bzw. verhindern biographische Lern- und Bildungsprozesse im Zusammenhang mit Missachtungserfahrungen?

Leitendes Forschungsinteresse und Verortung innerhalb der Forschung

Das leitende Forschungsinteresse der Dissertation liegt darin zu verstehen, wie Menschen über ihre gesamte Lebenszeit hinweg lernen und welche Lern(un)wege sie dabei beschreiten. Das biographische Hintergrundwissen, das jeder Mensch besitzt, stellt die zentrale Ressource für diese menschlichen Lernprozesse dar. Befindet sich das Individuum in einer Krise, ist es in der Lage, sich große Teile dieses biographischen Hintergrundwissens zu vergegenwärtigen (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9ff.)

Ferner verortet sich die Biographie im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, für die es von zentraler Bedeutung ist, die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu klären. Obwohl die Bildungsforschung grundsätzlich als interdisziplinär angesehen werden kann, so versteht sich die Erziehungswissenschaft zumindest als ihre wesentliche Bezugsdisziplin. Ein möglicher Zugang für die Verschränkung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist die innerhalb der rekonstruktiven erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung, die den Kontext der vorliegenden Arbeit bildet. Das Potential dieses Forschungsansatzes liegt insbesondere darin, individuelle Lern- und Bildungsprozesse zu analysieren, da die Lebensgeschichte eines Menschen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als Konglomerat diverser Entwicklungs-, Lern- sowie Bildungsprozesse verstanden werden kann (vgl. Wiezorek 2017: 21-23). Bildung innerhalb der Biographie zielt nicht ausschließlich auf institutionalisierte und organisierte Formen des Lernens, sondern vor allem auf die Gestaltung lebensgeschichtlicher und alltäglicher Erfahrungen beispielsweise innerhalb von Krisen und Übergängen (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9). Durch die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Biographieforschung können elementare Informationen über Lernprozesse in lebensgeschichtlichen Kontexten gewonnen werden (vgl. Ecarius 1998: 148). Da wir uns heute in einer hochkomplexen

Gesellschaft, in der es im Besonderen darum geht, die Bereiche Lernen und Bildung analysierbar machen zu können, befinden, rückt die Biographieforschung immer mehr ins Zentrum der Erwachsenenbildung. Erstens ist der Forschungsbereich der Biographie in Verbindung mit der Erwachsenenbildung in der Lage, die beiden Phänomene Bildung und Lernen nicht nur voneinander abzugrenzen, sondern sie ebenso in lebensgeschichtlichen Kontexten empirisch analysierbar zu machen. In diesem Zusammenhang findet zweitens eine Verknüpfung mit der Problematik von Subjektivitätskonstitutionen statt. Drittens erfahren Lern- und Bildungsprozesse dadurch eine Ausdehnung auf das Erwachsenenalter. Dadurch können lebenslange Lern- sowie Bildungsprozesse mittels Bildungsfiguren und Lernmustern in lebensgeschichtlichen Horizonten zugänglich gemacht werden (vgl. Marotzki 1991: 182f.).

Sensibilisierendes Konzept und methodische Vorgehensweise

Da die Anerkennungstheorie nach Honneth als sensibilisierendes Konzept herangezogen wird, kann die Dissertation einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung des Erkenntnispotentials der Anerkennungstheorie als auch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung leisten. Den Ausgangspunkt für Honneths Theorie der Anerkennung stellt Hegels Phänomenologie des Geistes dar (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 56).

Die Grundannahme Honneths, dass sich Individuen innerhalb intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse konstituieren, wird für die vorliegende Arbeit übernommen. Axel Honneths Sphärentheorie, bestehend aus Anerkennungs- wie Missachtungserfahrungen, wird außerdem als Basis für den empirischen Teil herangezogen. Die drei Sphären Liebe, Recht und soziale Wertschätzung innerhalb deren Honneth von Selbstvertrauen und Misshandlung (Liebe), Selbstachtung und Entrechtung (Recht) sowie Selbstschätzung und Entwürdigung (soziale Wertschätzung) spricht, dienen der Auswertung ferner als maßgebliche Orientierung. Der zu rekonstruierende Kampf um Anerkennung orientiert sich grundlegend an Honneths Anerkennungstheorie. Während der empirischen Analyse wird jedoch stets ein sensibilisierender Blick eingenommen, damit etwaige andere Ergebnisse nicht übersehen werden. Um den Realitätsbereich der biographischen Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Missachtungserfahrungen zu erforschen, wird die Methode des autobiographisch-narrativen Interviews herangezogen. Diese Methode ist insbesondere für die Biographieforschung so bedeutsam, da sie zum einen die gesamte Lebensgeschichte eines Menschen fokussiert und zum anderen thematisch gesehen nahezu keine Grenzen aufweist (vgl. Rosenthal/ Loch 2002: 1ff.).

Es muss hierbei angemerkt werden, dass es selbstverständlich nicht möglich ist, durch Methoden wie dem narrativen Interview, eine vollständige Revitalisierung vergangener Realität hervorbringen zu können. Wohl aber kann ein bestimmter Teil auf rekonstruktive Weise fokussiert werden. Entscheidend ist, sowohl die Inhaltsebene, das „was“, und die Gestalt, das „wie“, im Auge zu behalten (vgl. Nittel 2008: 69-75).

Im Rahmen dieser Dissertation wird das soziale Phänomen der biographischen Lern- und Bildungsprozesse untersucht. Um die Entstehungsgeschichte dieses Phänomens rekonstruieren zu können, liegt es auf der Hand den biographietheoretischen Zugang mittels narrativer Interviews als Erhebungs- und die Narrationsanalyse als Auswertungsmethode zu wählen. Aufgrund der gesamten Lebensgeschichte, die dieser Zugang bietet, kann deshalb der Versuch unternommen werden, das Phänomen der biographischen Lern- und Bildungsprozesse in seiner Gesamtheit zu rekonstruieren sowie Allgemeines im Individuellen als auch Individuelles innerhalb des Allgemeinen zu verstehen.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird zu Beginn der Dissertation eine Einführung in die Biographieforschung gegeben. Hierzu erfolgt eine grundlagentheoretische Perspektivierung, wobei der Fokus auf die sozialisationstheoretische Biographieforschung gelegt wird. Danach wird ein ausführlicher Überblick über biographische Lern- und Bildungsprozesse im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung gegeben. Neben einer Annäherung an einen biographisch orientierten Lernbegriff, wird ebenso aufgezeigt wie biographische Lern- und Bildungsprozesse empirisch rekonstruiert werden können. Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit fokussiert auf die Anerkennungstheorie nach Honneth: das Kapitel gibt einen Einblick in den Entstehungskontext dieser Anerkennungstheorie, beschreibt diese ausführlich und setzt diese mit Studien im Bereich der Anerkennungstheorie in Verbindung.

Der empirische Teil der Arbeit wird durch die Grounded Theory als Forschungsstil eingeleitet und mit dem biographietheoretischen Zugang als Forschungsmethodologie fortgesetzt. In diesem Zusammenhang wird ein genauer Einblick in das narrative Interview als Erhebungsmethode sowie die Narrationsanalyse nach Schütze als Auswertungsverfahren gegeben. Die Arbeit schließt mit der empirischen Rekonstruktion eines „Kampfes um Anerkennung“, der Darstellung der biographischen Lern- und Bildungsprozesses sowie den sozialisatorischen Kontexten der Biographieträgerin, die diesen ermöglichten bzw. verhinderten.

Kapitel 1: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

„Der Weg zur >>Biographie<< führt über die Biographie – über die aufgeschriebene Biographie und die erzählte Lebensgeschichte“ (Schulze 1991: 137).

1.1 Einführung in die Biographieforschung

Wir leben heute in einer hochkomplexen Gesellschaft, in der es im Besonderen darum geht, die Bereiche Lernen und Bildung analysierbar machen zu können. Genau hier rückt die Biographieforschung ins Zentrum der Erwachsenenbildung. Durch die Verbindung von Biographieforschung und Erwachsenenbildung ist es möglich, die beiden Phänomene Bildung und Lernen in lebensgeschichtlichen Kontexten empirisch zu analysieren. Lebenslange Lern- und Bildungsprozesse können dadurch mittels Bildungsfiguren und Lernmustern innerhalb lebensgeschichtlicher Horizonte zugänglich gemacht werden (vgl. Marotzki 1991: 182f.) Bevor jedoch näher auf die Verschränkung von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft eingegangen wird, soll zunächst ein Blick auf den Bereich der Biographieforschung und seiner eigentlichen Entstehung geworfen werden.

Das grundlegende Interesse an biographischen Erzählungen reicht weit zurück, denn jede Ethnie hat seine eigene Lebensgeschichte, die mit unglaublichen Erscheinungen ausgeschmückt wurden und uns in einer Vielzahl von Märchen bekannt sind. Zwar handelt es sich hierbei um erfundene Lebensgeschichten, die in Verlauf und Gestalt dennoch Biographien sind. Auch in unserem alltäglichen Leben haben biographische Erzählungen eine große Bedeutung, denn Menschen tauschen sich bei unzähligen Gegebenheiten über ihr Leben aus wie beispielsweise beim Kennenlernen zweier Personen. In den wissenschaftlichen Fokus geriet der Forschungsbereich der Biographie erstmals um 1900, indem die preußische Akademie der Wissenschaft dazu aufforderte, die Geschichte der Autobiographie zu erforschen und darzustellen. Georg Misch (1907-1969) erhielt schließlich den in Aussicht gestellte Preis für seine mehrbändigen Geschichten der Autobiographie verliehen. Ebenfalls zu erwähnen sei Florian Znaniecki sowie William J. Thomas, die nach dem ersten Weltkrieg die biographische Methode¹ innerhalb der Soziologie begründeten (vgl. Schulze 1991: 135f.). Ihr Werk „The

¹ Die biographische Methode stellt einen methodischen Zugang zur Verfügung, um das soziale Leben von Individuen erforschen zu können. Drei Elemente sind hierbei von besonderer Bedeutung. Über die **Eigenperspektive der BiographieträgerInnen** sollte ein **möglichst umfassender Einblick** in das

Polish Peasant in Europe and America“ (1918-1920) markiert trotz zahlreicher Kritik den Beginn der biographischen Methode, indem die kulturellen Lebensbedingungen der in Polen lebenden Agrarbevölkerung sowie deren Massenmigration in die USA am Beispiel einer Einzelbiographie analysiert wurde. In den Anfängen wurde die biographische Methode von den meisten Autoren als „Methode persönlicher Dokumente“ beschrieben. Genau diese mangelnde Differenzierung zwischen Begrifflichkeiten wie biographisch und persönlich hat schließlich zu einer verringerten Durchsetzungskraft der biographischen Methode gegenüber anderen vorherrschenden Methoden geführt. Lediglich in Polen verfügt die biographische Methode über eine kontinuierliche Tradition. Aufgrund der Tatsache, dass es hierzu keine Übersetzungen in westliche Sprachen gibt, bleiben relevante Analyseergebnisse großer empirischer Studien weitestgehend unzugänglich (vgl. Kohli 2013: 272-284).

Im Bereich der Biographieforschung fanden im deutschsprachigen Raum über einen langen Zeitraum nur vereinzelt Untersuchungen statt. Erst in den 1980er Jahren erscheint schließlich eine Vielzahl an Forschungsarbeiten, die Bezeichnungen wie Lebensgeschichte, Lebenslauf oder Biographie tragen. Obwohl der Bereich der Biographieforschung begrenzt und eindeutig bestimmbar ist, weist er dennoch eine immense Vielfältigkeit auf, denn unterschiedlichste Forschungsrichtungen wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie oder Ethnologie treffen mit diversen Schwerpunkten, Interessen und Intentionen aufeinander (vgl. Schulze 1991: 136).

Für all jene Bereiche, die sich mit Biographieforschung beschäftigen, gilt, dass sie es mit einer Biographie zu tun haben. Jedoch beginnt bereits bei der begrifflichen Bezeichnung von Biographie selbst eine Mehrdeutigkeit. Es kann hierbei von zwei verschiedenen Aspekten ausgegangen werden. Zum einen handelt es sich um bestimmte Textsorten, die ein individuelles Leben beschreiben und zum anderen versteht man darunter die Lebenswirklichkeit eines individuellen Lebens und dessen Handlungszusammenhänge. Diese begriffliche Doppeldeutigkeit zeigt sich bereits, wenn das Wort Biographie genauer betrachtet wird. Ursprünglich setzt sich der Begriff aus den beiden griechischen Wörtern „bios“ sowie „graphein“ zusammen, worunter „Leben“ und „Schreiben“ verstanden werden kann. Biographie bedeutet übersetzt somit nichts anderes als „Lebens-be-schreibung“ (vgl. ebd.: 136f.).

Seit Beginn muss sich die Biographieforschung immer wieder mit kritischen Einwänden auseinandersetzen wie der Beschränkung auf einzelne Individuen und der damit einhergehenden Kritik der mangelnden theoretischen Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse.

soziale Leben, mit **Berücksichtigung der historischen Dimension**, gegeben werden (vgl. Kohli 2013: 270).

Aufgrund zahlreicher biographietheoretischer Studien konnte jedoch aufgezeigt werden, dass es sich bei der menschlichen Biographie um ein soziales Konstrukt handelt, das sowohl Erlebnis- und Erfahrungswelten der Individuen als auch ihre jeweiligen sozialen Wirklichkeiten konstituiert (vgl. Rosenthal 2005: 1).

„Indem wir die Erfahrungen und Einstellungen eines einzelnen Menschen analysieren, erhalten wir immer Daten und elementare Fakten, die nicht ausschließlich auf dieses Individuum begrenzt sind, sondern die als mehr oder weniger allgemeine Klassen von Daten und Fakten behandelt werden und so für die Bestimmung von Gesetzmäßigkeiten des sozialen Prozesses genutzt werden können“ (Thomas/Znaniacki 1958: II: 1831f).

Ebenso wird die Gesellschaftsgeschichte innerhalb fundierter Biographieanalysen bei der empirischen Analyse miteinbezogen sowie der Zusammenhang, der zwischen kollektivgesellschaftlichen und lebensgeschichtlichen Prozessen vorherrschend war, bestmöglich rekonstruiert. Dennoch finden sich immer wieder Arbeiten, deren methodische Ausdifferenzierung den historisch-sozialen Kontext nicht berücksichtigt und daher den Eindruck entstehen lassen, dass es sich lediglich um die Analyse eines Einzelfalles handelt. Ein weiterer wichtiger Faktor, den es unbedingt zu beachten gilt, ist, dass genau diese historisch-sozialen Kontexte immer auch mit kulturellen Regeln verbunden sind und sich diese von der Lebensgeschichte und der Zeit, in der die Lebensgeschichte erzählt wird, unterscheiden (vgl. Rosenthal 2005: 2-8).

„Die Art und Weise des Rückblicks auf die Vergangenheit und die Art und Weise des Sprechens über die in der Vergangenheit erlebten Situationen konstituiert sich also über die meist hinter dem Rücken der Akteure wirksamen, sowohl die in der Vergangenheit internalisierten als auch die in der Gegenwart geltenden Regeln. Die in der Vergangenheit und in der Gegenwart wirksamen Regeln der sowohl zu unterschiedlichen Zeitpunkten als auch in unterschiedlichen historisch sozialen Kontexten erlebten Diskurse gilt es in den Lebenserzählungen [demnach] aufzuspüren“ (ebd.: 8f.).

So haben Forschungsarbeiten mit biographieanalytischen Verfahren stets eine bestmögliche Selbstreflexivität gegenüber Gegenstand und Methode zu beachten sowie Transparenz während des gesamten Forschungsprozesses zu gewährleisten. Nittel (2008) bezeichnet die Einwände und Vorbehalte im Bereich der Biographieforschung vor allem als „alltagsweltliche Urteile“, da es immer wieder Menschen gibt und geben wird, die anzweifeln, wie gewinnbringend ein einzelner Fall bzw. eine Einzelbiographie für die Forschung sein kann. Trotz Kritik an der Verwendung autobiographisch-narrativer Interviews im Bereich der Biographieforschung verzichten ForscherInnen keineswegs auf dessen Verwendung zur Erforschung neuer

Realitätsbereiche. Es muss dennoch angemerkt werden, dass es selbstverständlich nicht möglich ist durch Methoden wie dem narrativen Interview, eine vollständige Revitalisierung vergangener Realität hervorbringen zu können. Wohl aber kann ein bestimmter Teil auf rekonstruktive Weise fokussiert werden. Entscheidend ist, sowohl die Inhaltsebene, das „was“, und die Gestalt, das „wie“, im Auge zu behalten. Durch die Verbindung von formaler und inhaltlicher Textinterpretation ist es möglich, biographische Prozessstrukturen, auf die im empirischen Teil näher eingegangen wird, herauszufiltern (vgl. Nittel 2008: 69-75). „Biographie ist uns gleichsam so nahe, daß wir ihrer nicht recht habhaft werden. Sie bleibt in beträchtlichem Ausmaß ein Phänomen »in unserem Rücken« “ (Alheit/ Dausien 1992: 161). Lebensgeschichtliche Äußerungen und die darin zum Ausdruck kommenden individuellen wie subjektiven Erfahrungen der Menschen bilden den Fokus der Biographieforschung. Für eine wissenschaftlich fundierte Analyse menschlicher Lebenszusammenhänge werden neben Tagebüchern, biographischen Medien und Autobiographien, insbesondere autobiographisch-narrativ Interviews verwendet (vgl. von Felden 2008: 11). Leider wird das Konzept der Biographie oftmals als alltagsweltliche Selbstverständlichkeit angesehen, wodurch die komplexen Konstruktionsleistungen, die sich hinter dem scheinbaren Alltagsbegriff verbergen, völlig außer Acht gelassen werden. Genau diese komplexen Konstruktionsleistungen stellen jedoch Konstruktionen zweiten Grades² her und analysieren „Biographie“ als soziale Konstruktion innerhalb des Spannungsfeldes von Handeln und Struktur, das wiederum durch spezifische gesellschaftlich-historische Kontexte gerahmt ist. Die Tatsache Biographie als soziales Regelsystem und nicht als Naturtatsache anzusehen, wurde innerhalb der Soziologie als Institutionalisierungsdiskurs ausreichend diskutiert. Gleiches gilt für den Individualisierungsdiskurs. Für die biographietheoretische Perspektive geht es innerhalb der Analyse deshalb um das „wie“ dieser Institutionalisierungs- und Individualisierungsprozesse, weshalb Biographien eine soziale Erzeugung unterstellt wird. Das soll heißen, dass Biographien von ihren SubjekträgerInnen immer wieder konstruiert sowie rekonstruiert werden, obgleich

² Um nicht lediglich Typisierungen vorzunehmen, die sich aus dem Alltagswissen sowie dem Alltagshandeln ergeben, beschreibt Alfred Schütz bereits 1971 wissenschaftliche Kategorien als Konstruktionen zweiten Grades. Diese Konstruktionen zweiten Grades schließen an bereits bestehende Alltagskonstruktionen an, weshalb es sich sozusagen um eine Rekonstruktion alltagsweltlicher Konstruktionen handelt. Rekonstruktion wird in diesem Zusammenhang als „reflexive, kritisch-analytische Rekonstruktion“ verstanden. Diese Herangehensweise sollte Voraussetzung aller sozialwissenschaftlicher Forschungen sein. Konstruktionen ersten Grades können zwar nie vollständig außer Acht gelassen werden, die die Alltagswelt in den meisten Fällen zum Gegenstand gemacht wird. Um ausreichend Distanz zu genau jenen alltagstheoretischen Deutungen und Interpretationen zu bekommen, ist es deshalb wichtig, eigene Denkvoraussetzungen zu reflektieren und zu analysieren (vgl. Dausien 2000: 97f.).

sie innerhalb dieser (Re)-Konstruktionen vielfältigen Restriktionen unterliegen (vgl. Dausien 2000: 102). Von Felden (2008) spricht in diesem Zusammenhang ferner davon,

„dass Biographien nicht einfach das Leben wiedergeben, wie es war, sondern dass Biographien konstruiert sind und der eigene Blick auf das eigene Leben die Biographie erst herstellt“ (Von Felden 2008: 11).

Das Ziel empirisch-biographischer Analysen ist deshalb eine

„rekonstruktive Analysehaltung, in der explizite Deutungen und implizite Erfahrungsinhalte („was“) mit der biographischen Prozessstruktur dieser Erfahrungen und ihrer narrativen Rekonstruktion („wie“) in Beziehung gesetzt werden“ (Dausien 2000: 105).

Genau diese biographische Konstruktion des Menschen kann auf zwei verschiedenen Ebenen zum Ausdruck gebracht werden:

Biographie kann als Produkt individuellen und gesellschaftlichen Handelns verstanden werden, sozusagen als „opus operatum“, wie dies Bourdieu (1987) bezeichnet hat. Im Unterschied zu Vergesellschaftungskategorien wie beispielsweise dem Geschlecht, weist die Biographie einen zeitlichen Faktor auf, da sie temporal strukturiert und organisiert ist. Genau aus diesen diachronisch-sequentiellen Strukturierungen erschließen sich Modelle für sogenannte typische Biographien. Es findet also eine Normierung sowie Typisierung von Laufbahnen und Interpretationsmustern individuellen Lebens statt, die mit dem sozialen Raum, innerhalb dessen sie sich bewegen, in Relation gesetzt werden. Dies hat beispielsweise unmittelbare Auswirkungen auf die Erzeugung binärer Geschlechtskonstruktionen, weshalb die Kategorie Geschlecht als Prozesskategorie, die innerhalb der Gesellschaft temporal konstruiert wird, gesehen werden kann. Mit der biographischen Konstruktion ist ferner der Konstruktionsprozess selbst gemeint, den Bourdieu (1987) als „modus operandi“ bezeichnet. Lebensgeschichten werden durch biographische Erfahrungsaufschichtungen erzeugt und können als eine konkrete Leistung der Individuen verstanden werden (vgl. Dausien 2000: 102).

Auch wenn davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch über eine individuelle Lebensgeschichte verfügt, ist die autobiographische Selbstthematization keine Selbstverständlichkeit. Genau neben dieser konkreten Leistung der biographischen Erfahrungsaufschichtung des Menschen und der damit einhergehenden Möglichkeit, in der Lage zu sein, die eigene Lebensgeschichte in Worte fassen zu können, spielen ebenso kulturell und historisch geprägte Muster eine wesentliche Rolle dafür. Diese relevanten kognitiven Kompetenzen, die Hahn (1987) als Biographiegeneratoren bezeichnet, machen eine Erzählung

über das eigene Leben überhaupt erst möglich und werden im Laufe des Lebens über die jeweilige Sozialisation implizit oder explizit in diversen Lebenskontexten erworben (vgl. Koval 2012: 69). Die persönlichen Erfahrungen werden durch das Individuum reflexiv strukturiert und in einem aktiven Prozess verarbeitet, weshalb Lebensgeschichten je nach Zeitpunkt und Perspektive immer wieder neu ausgelegt werden. Dieser Prozess nennt sich biographische Arbeit und gibt dem Individuum bewusst oder unbewusst Kohärenz und Kontinuität innerhalb seiner/ ihrer jeweiligen Biographie, um insbesondere in Krisen sich selbst noch als die- oder derselbe erkennen und wahrnehmen zu können (vgl. Dausien 2000: 100ff.).

Biographische Konstruktionen unterliegen jedoch immer auch Limitierungen aufgrund von institutionalisierten Prozeduren, Typisierungen, Strukturprinzipien sowie (auto)-biographischen Reflexionen. Ebenso ergeben sich durch erlebtes und gelebtes Leben, den Lebensaufschichtungen eines Menschen, gesetzte Grenzen. Aus dieser Erfahrungs- und Bewegungsgeschichte, die eine je individuelle irreversible Struktur im sozialen Raum aufweist, ist es dem Menschen nicht möglich, diesen zu verlassen. Aber aufgrund einer prinzipiellen Offenheit der Biographie bilden diese festgesetzten Grenzen Möglichkeitsräume, innerhalb derer biographische Prozesse stattfinden können (vgl. Dausien 2000: 100-104).

„Dabei hat niemand von uns alle denkbaren Möglichkeiten. Aber im Rahmen eines begrenzten Modalisierungspotentials haben wir mehr Chancen als wir jemals realisieren werden“ (Alheit 1993: 398).

1.2 Eine grundlagentheoretische Perspektivierung

Insbesondere für die Pädagogik gab es relevante Gründe, sich intensiv mit Biographieforschung auseinander zu setzen, da erkenntnisleitende Kategorien wie „Mündigkeit“, „Leben lernen“ oder „Selbstbestimmung“ diese Wissenschaft auszeichnen und wo, wenn nicht innerhalb eines individuellen Lebens, können diese Kategorien im Detail analysiert werden? (vgl. Marotzki 1991: 183). Zwar verfügt die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung über eine lange Tradition, adäquate methodologische sowie methodische Konzepte konnten sich jedoch erst in den 1990er Jahren etablieren. Zurückblickend beginnt die Verbindung von Pädagogik und Biographie aber im 18. Jahrhundert und der damit einhergehenden Aufklärung sowie dessen Individualtheorem, das der Autobiographie zu großer Bedeutung verhalf. Im deutschsprachigen Raum begründete Karl Philipp Moritz die Autobiographie für die Psychologie, indem er darin ein geeignetes Mittel zur Erforschung der Selbsterkenntnis sah. Neben der Entwicklung einer empirisch fundierten Verbindung von Psychologie und Autobiographie, konnten August

Hermann Niemeyer, Johann Georg Sulzer sowie Ernst Christian Trapp ebenso für Biographieforschung und Pädagogik wissenschaftlich fundierte Grundlagen schaffen. Einen weiteren wichtigen Aufschwung bekam die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung erst wieder im 19. Jahrhundert unter Wilhelm Dilthey, indem er die besondere Relevanz der Selbstbiographie für den Bereich der Geisteswissenschaften betonte. Er vertritt den Standpunkt, dass durch die Selbstbiographie das Leben eines Menschen in seiner Gänze erst wirklich verstanden und analysiert werden kann. Trotz seiner Anregungen gelang es innerhalb der nächsten Jahrzehnte nicht, die Autobiographie als Quelle für die Pädagogik nachhaltig nutzbar zu machen. Bis in die 1970er Jahre diente die Autobiographie lediglich der Kinder- und Jugendforschung als Erkenntnisquelle. Für diesen Bereich sind beispielsweise Karl und Charlotte Bühler (1932) sowie Erika Hoffman (1960) erwähnenswert (vgl. von Felden 2008: 7ff.).

Ab 1978 befassten sich immer wieder Arbeitsgruppen der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ mit dem Forschungsbereich der Biographie. Aus diesem Grund kann das Jahr 1978 auch als Beginn der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Deutschland verstanden werden. Aus den jeweiligen Arbeitsgruppen entstanden beispielsweise berühmte Werke wie „Aus Geschichten lernen“ von Dieter Baacke (1979) und „Lebenslauf und Erziehung“ von Werner Loch. In diesem Zusammenhang sei insbesondere auch Jürgen Henningson genannt, der sich besonders für autobiographische Texte und dessen Verwendung stark machte (vgl. Schulze 1991: 34). „Autobiographische Erzählungen zeichnen sich grundsätzlich durch die inhaltliche Vielfalt und eine Fülle dargestellter Ereignisse und Erlebnisse aus“ (Koval 2012: 69). Neben Jürgen Henningson (1962) seien für den Bereich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ebenso die biographischen Überlegungen von Wilhelm Dilthey erwähnenswert (vgl. Marotzki 1991: 183).

Schulze (1999) beschreibt die Situation erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung ab 1978 mit den Worten lyrischer Naturmetaphorik: „eine Landschaft ist aufgeblüht“ (Schulze 1999:36). Hierbei kann jedoch nicht vom Verdienst einzelner Menschen gesprochen werden, obwohl es natürlich immer Individuen bedarf, die sich mit besonderer Leidenschaft und Hingabe einer Sache widmen. Im Fall erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung ist dies aber der Etablierung qualitativer Forschung innerhalb der Sozialwissenschaften zu verdanken. Das Individuum gewann an Bedeutung und wurde im Sinne der Individualisierung zum Mitwirkenden des Weltgeschehens (vgl. ebd.: 36f.). Das qualitative (interpretative) Paradigma verhalf demnach der Biographieforschung zu einem eigenständigen Forschungsprogramm. Beim qualitativen Paradigma handelt es sich um eine Verbindung von

Annahmen aus der Wissenssoziologie, der Ethnotheorie, der Ethnomethodologie, der Konversationsanalyse sowie dem Symbolischen Interaktionismus. Somit konnte sich neben einer vorwiegend quantitativ orientierten Bildungs- und Lebenslaufforschung, ebenso eine qualitativ orientierte Biographieforschung etablieren (vgl. Marotzki 1991: 183). Marotzki (1999) bezeichnet die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung deshalb auch als Amalgam diverser Richtungen. Für die Pädagogik seien dies vor allem die Positionen Diltheys sowie die Phänomenologie. Auf Seiten der Soziologie wären hier die Ethnomethodologie, die Wissenssoziologie sowie die Konversationsanalyse zu erwähnen (vgl. ebd. 1999: 58).

Das autobiographische Material bildet den Mittelpunkt für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, da es nicht nur als Untersuchungsgrundlage dient, sondern den Zugang zum biographischen Subjekt und dessen Lebenszusammenhang bildet. Das narrative Interview, auf das im Kapitel der Auswertung näher eingegangen wird, stellt in diesem Zusammenhang eine der bedeutsamsten Methoden für die empirische Erhebung dar (vgl. Schulze 1999: 46). Schulze (1999) formuliert insgesamt vier Gründe, warum die Erziehungswissenschaft sich über lange Zeit sehr enthalten gegenüber der Biographieforschung zeigte [und dies zum Teil bis heute noch immer tut]:

„Zum einen ist [dafür] eine auf allgemein gültige und allgemein verwendbare Erkenntnis ausgerichtete Wissenschaft das Problem des Allgemeinen im Besonderen, im Einzelfall. Zum anderen ist [dafür] eine auf die Norm der Objektivität fixierten empirischen Forschung das Problem, der aus subjektiven Quellen, aus Selbstvergewisserungen, Erinnerungen und Erlebnissen stammenden Daten. Zum dritten ist [dafür] eine an gesellschaftlichen Strukturen und Zusammenhängen interessierte Sozialwissenschaft das Problem der gesellschaftlichen Bedingtheit und Bedeutung des Individuums und seiner Biographie. Zum vierten ist [dafür] eine mit pädagogischem Handeln und pädagogischen Institutionen beschäftigte Erziehungswissenschaft das Problem einer zwar immer geforderten, aber nur schwer zu vollziehenden Umwandlung des Objekts der Erziehung in ein Subjekt des Lernens“ (ebd.: 36).

Anhand drei kognitiver Landkarten soll im Folgenden die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung sowie das Feld der Biographieforschung im Allgemeinen näher beschrieben werden. Die Skizzen stellen eine sinnvolle Orientierung da und können dabei helfen zu klären, in welche Richtung sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in Zukunft entfalten und entwickeln kann.

Auf der ersten Skizze werden die unterschiedlichen Ansätze des Forschungsfeldes präsentiert sowie einer Strukturierung unterzogen. In der zweiten Skizze werden die verschiedenen Wissenschaften präsentiert, die sich ebenfalls mit der Biographie als Forschungsfeld auseinandersetzen. Die dritte Skizze zeigt eine ausdifferenzierte Landkarte des Forschungsfeldes der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Zur Unterscheidung

der sechs verschiedenen Ansätze in Skizze 3 merkt Schulze (1999) an, dass die Konturen der jeweiligen Ansätze im Laufe der Zeit undeutlicher geworden sein und es zu sinnvollen Überschneidungen kommt (vgl. Schulze 1999: 37- 45). Aufgrund dessen erstelle Schulze (2006) in der 2., überarbeiteten und aktualisierten Auflage des Handbuchs erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung eine erweiterte und abgewandelte Form seiner drei Skizzen. Für ein besseres Verständnis werden alle Skizzen angeführt, da aus Sicht der Forscherin anhand der Skizzen 1 – 4 die Entstehung der Biographieforschung auf adäquate Weise veranschaulicht werden kann.

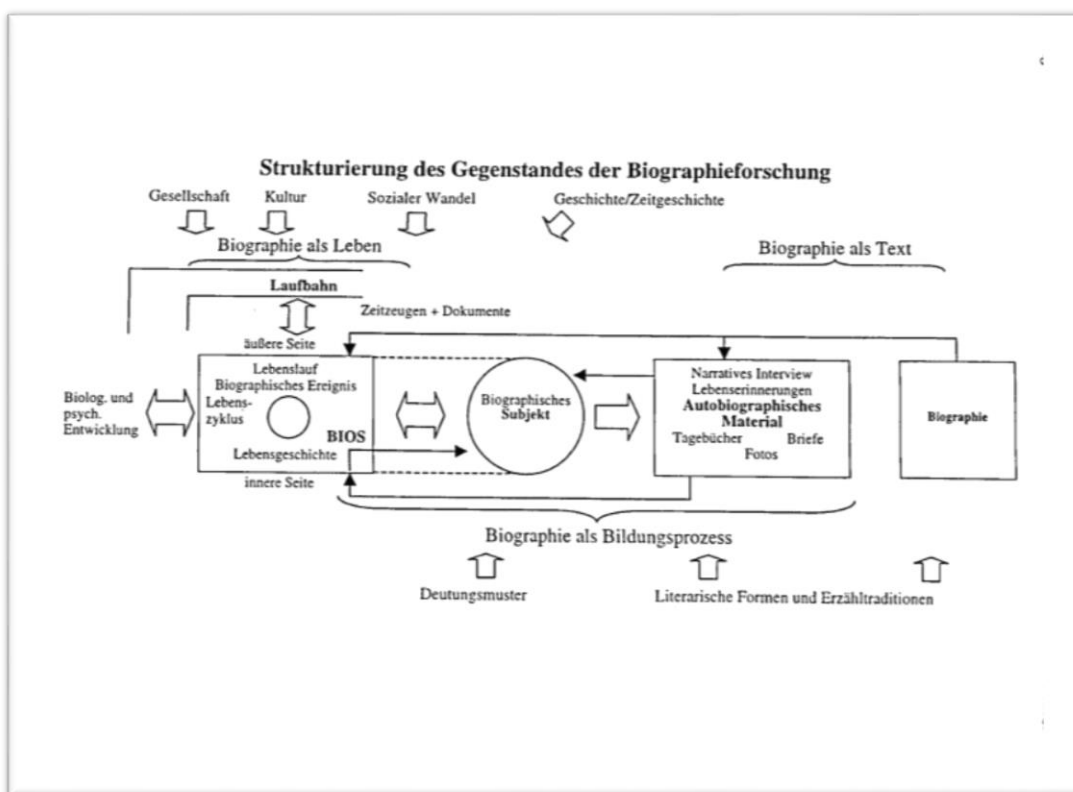


Abbildung 1: Schulze 1999: 38

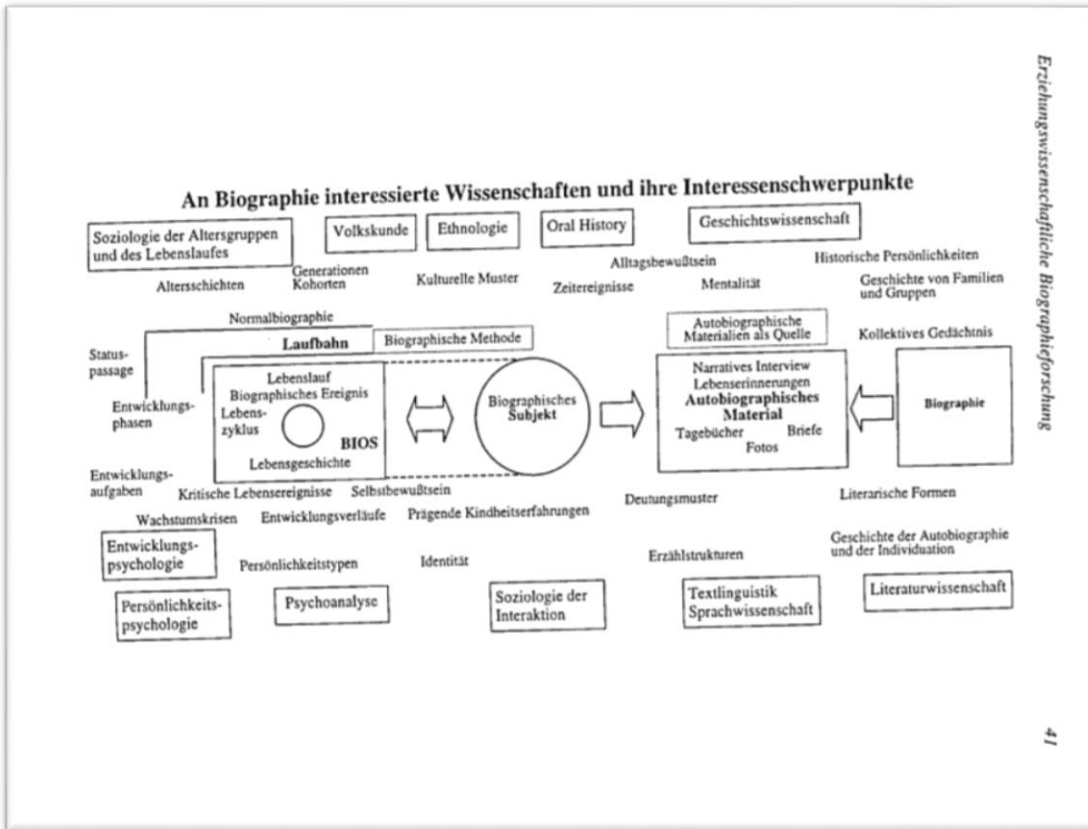


Abbildung 2: Schulze 1999: 40

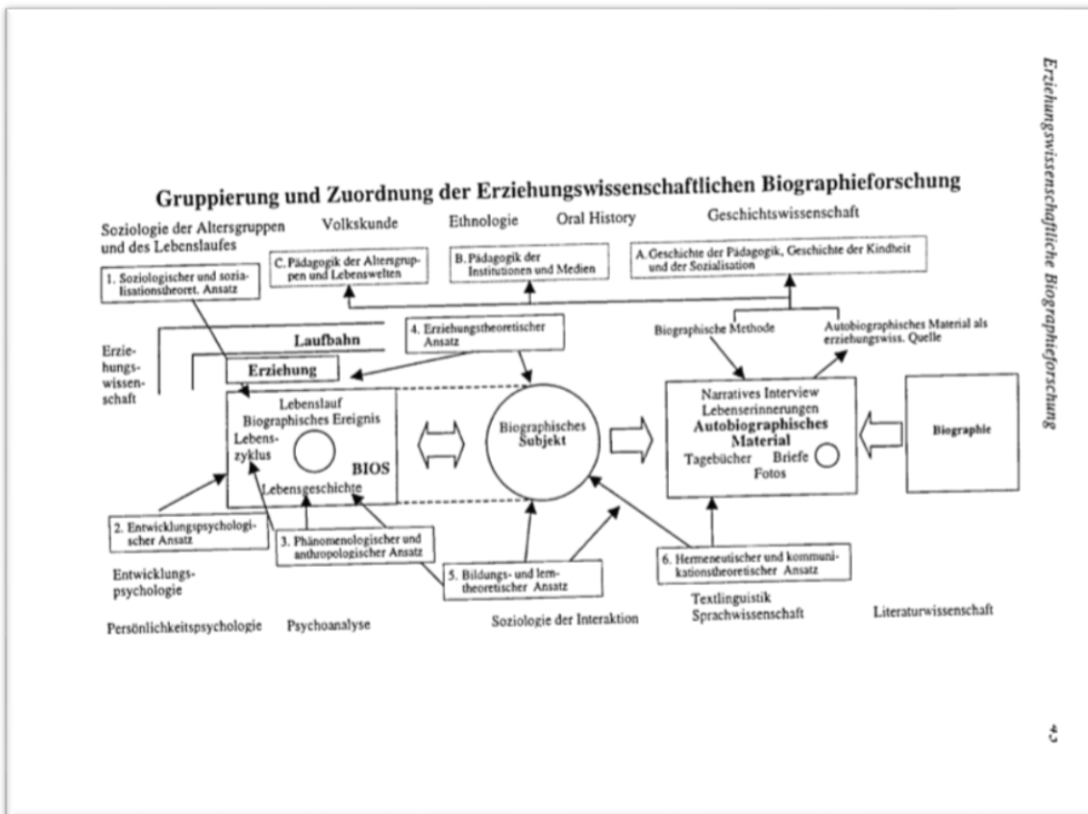


Abbildung 3: Schulze 1999: 43



Abbildung 4: Schulze 2006: 37

Grundlegend für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung war jedoch der 1979 von Theodor Schulze erschienene Aufsatz mit dem Titel „Autobiographie und Lebensgeschichte“, worin er die Lebensgeschichte als wesentlichen Inhalt autobiographischer Schriften bezeichnete. Aufgrund dessen war es für ihn auch von relevanter Bedeutung, die Termini Lebensgeschichte, Lebenslauf, Personalakte sowie Bildungsgang strikt voneinander zu trennen. Lebensläufe und Bildungsgänge beziehen sich lediglich auf bereits vorgezeichnete gesellschaftliche Karrieren und Laufbahnen (vgl. Loch 1999: 70f.).

„Biographie, verstanden als Lebenslauf ist individuelles Leben von außen gesehen, aus der Sicht des gesellschaftlichen Systems und seiner Erfordernisse oder im Blick auf sie“ (Schulze 1991: 139).

In Personalakten finden sich vor allem Erkrankungen, berufliches Versagen oder strafbare Handlungen. Nur innerhalb der Lebensgeschichten ist es möglich, etwas über die Bildung der persönlichen Identität sowie die subjektiven Verarbeitungsweisen aufgrund kritischer Ereignisse näher zu beleuchten (vgl. Loch 1999: 71).

Für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist es ferner von zentraler Bedeutung die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu klären. Obwohl die Bildungsforschung grundsätzlich als interdisziplinär verstanden werden kann, so versteht sich

die Erziehungswissenschaft zumindest als ihre wesentliche Bezugsdisziplin. Ein möglicher Zugang für die Verschränkung von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist die „innerhalb der qualitativen, genauer rekonstruktiv ausgerichteten, erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung“ (Marotzki/Tiefel 2010), die den Kontext der vorliegenden Arbeit bildet. Das Potential dieses Forschungsansatzes liegt insbesondere darin, individuelle Lern- und Bildungsprozesse zu analysieren, da aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, die Lebensgesichte eines Menschen als Konglomerat diverser Entwicklungs-, Lern- sowie Bildungsprozesse verstanden werden kann. Je nachdem innerhalb welcher Teildisziplin erziehungswissenschaftliche Biographieforschung eingebettet ist, unterscheidet sich auch das Verhältnis von Biographie und Bildung. Für die allgemeine Erziehungswissenschaft gilt, dass hierbei vor allem individuelle Erfahrungsprozesse sowie die darin verankerte Bildungsprozesshaftigkeit von Forschungsinteresse sind. Die Erwachsenenbildung setzt sich insbesondere mit dem lebenslangen Lernen auseinander und die Sozialpädagogik fokussiert biographische Prozesse als Bewältigungsprozesse. So zeigt sich, dass es sich bei der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung um ein breites Feld mit je nach Teildisziplin unterschiedlichen Erkenntnisinteressen sowie grundlagentheoretischen Perspektivierungen handelt. Insbesondere für die grundlagentheoretischen Perspektivierungen plädiert Wiezorek (2017) für die besondere Relevanz einer Differenzierung. Zu unterscheiden ist hierbei die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung, die vor allem in der allgemeinen Pädagogik zum Einsatz kommt, sowie die sozialisationstheoretische Biographieforschung, die im Bereich handlungsfeldbezogener Teildisziplinen ihre Verwendung findet (vgl. Wiezorek 2017: 21-23).

Insbesondere Marotzki (1991) sprach sich für eine Trennung von Soziologie und Pädagogik aus, jedoch vielmehr aufgrund des seit Beginn der Biographieforschung existierenden Problems des Verhältnisses von Objektivität und Subjektivität. Ist das forschungsleitende Interesse auf die Gesellschaft gerichtet, ergibt sich das Problem des Objektivismus. Wenn das forschungsleitende Interesse hingegen am Subjekt orientiert ist, kommt das Problem des Subjektivismus zum Vorschein (vgl. Marotzki 1991: 185). Fischer und Kohli (1987) versuchten diese Problematik zu umgehen, indem sie die Biographie eines Menschen „als ein alltagsweltliches Konstrukt, das die lebensweltliche Ambiguität vorgegebener Regelmäßigkeit und Emergenz gleichermaßen beinhaltet“ (Fischer/ Kohli 1987: 35), definieren. Marotzki (1991) gibt hier jedoch zu bedenken, dass Fischer und Kohli hierbei zwar von soziologischer Biographieforschung sprechen, in der auf geschickte Weise versucht wird, jene strikte Polarisierung zu umgehen. Dennoch sollten hierbei die Präferenzen von Pädagogik und

Soziologie nicht außer Acht gelassen werden, die eine bildungstheoretische bzw. pädagogische von einer sozialwissenschaftlichen Biographieforschung unterscheidet (vgl. Marotzki 1991: 186).

1.3 Bildungstheoretische versus sozialisationstheoretische Biographieforschung: konträre Positionen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

In der heutigen Wissensgesellschaft ist es von zentraler Bedeutung über ein Wissens- und Informationsmanagement zu verfügen, um aus der Fülle an Informationen das wirklich Wesentliche herausfiltern zu können. Dieses notwendige Managementsystem kann zum einen eine logisch-intellektuelle Ordnungsleistung, aber auch eine wertende Ordnungsleistung aufweisen. Bei der logisch-intellektuellen handelt es sich neben der Fähigkeit von Erinnerung und Wahrnehmung hauptsächlich darum in der Lage für begrifflich, rational sowie analytisch orientiertes Denken zu sein. Bei der wertenden Ordnungsleistung unternimmt das Individuum bewertende Bedeutungszuschreibungen vor, die auf subjektiven Relevanzen beruhen und aus dem jeweiligen Lebenszusammenhang entstehen. Beide Ordnungsleistungen haben zum Ziel, dem Individuum Orientierung innerhalb ihres/ seines Lebens zu ermöglichen und auf diese Weise dem eigenen Leben Bedeutung und Sinn zu geben. Dadurch, dass der Mensch in der Lage ist, Zusammenhänge für sein Leben herzustellen, kann (Lebens-)sinn hervorgebracht werden. Diese sinnherstellende und bedeutungsordnende Leistung wird als Biographisierung bezeichnet (vgl. Marotzki 1999: 60f. sowie Marotzki 1991: 192). Alheit (1993) definiert diese Fähigkeit des Menschen als „Biographizität“ worunter er versteht, dass „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen an(zu)schließen und sich mit diesem Wissen neu (zu) assoziieren“ (Alheit 1993: 387). Marotzki gibt ferner an, dass „eine sinnstiftende Biographisierung nur dann [gelingt], wenn es gelingt, Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen“ (Marotzki 1999: 61). Schulze (1999) spricht in diesem Zusammenhang vom Begriff der „biographischen Kompetenz“, die es ermöglicht, Lebenszusammenhänge herstellen zu können (vgl. von Felden 2008: 10). Im Laufe dieser Biographisierung ist das Individuum ständig gefordert, neue Informationen in Wissenszusammenhänge über sich und die Welt herzustellen. Genau deshalb steht für Dilthey (1907) im Zentrum jedes Lebens auch die Suche und Erkundung der maßgeblichen Lebenswerte, die in Summe als Lebenserfahrungen bezeichnet werden. Individuelle Bedeutungszuschreibungen und Zusammenhangsbildungen aufgrund bestimmter

Haltungen und Auffassungen werden darin als Selbst- und Weltreferenzen bezeichnet (vgl. Marotzki 1999: 62-64).

Die Selbst- und Weltreferenzen spielen insbesondere für die bildungstheoretische Biographieforschung eine zentrale Rolle. Bevor jedoch genauer auf diese Richtung eingegangen wird, soll zunächst erklärt werden, warum es nicht sinnvoll ist, sozialwissenschaftlich orientierte Biographieforschung mit einer bildungstheoretischen Biographieforschung vergleichen zu wollen. Laut Bettina Dausien (2016) kann für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung von einer sogenannten Spielart gesprochen werden, die sich seit vielen Jahren etabliert hat. Diese Spielart wird als bildungstheoretische Biographieforschung bezeichnet, positioniert sich als eigene Forschungsrichtung und verhält sich in „ambivalenter Distanz“ (Dausien 2016) zur sozialwissenschaftlich fundierten Biographieforschung. Eine Gegenüberstellung von bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung ist deshalb nicht sinnvoll, da es sich hierbei um zwei konträre Positionen handelt. Auf der einen Seite ein heterogenes und breites Forschungsfeld, das Bezüge zu diversen Traditionen und Disziplinen aufweist und auf der anderen Seite eine sehr kleine Forschungsrichtung (vgl. Dausien 2016: 19-26).

Die bildungstheoretische Perspektive, die seit Ende der 1980er Jahre existiert und vor allem auf Winfried Marotzki und Rainer Kokemohr zurückzuführen ist (vgl. Koller 2016: 174), fokussiert auf den Aufbau, die Veränderung sowie Aufrechterhaltung der Selbst- und Weltreferenzen, um sie auf analytische Weise nachzeichnen zu können (vgl. Wiezorek 2017: 24). Grundlegend für die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung sind vor allem die folgenden zwei Prämissen, nämlich dass Bildungsprozesse in diesem Zusammenhang als sinnhafte Phänomene verstanden werden können, die interaktiv hervorgebracht werden sowie nur erfassbar sind, indem man ihre Bedeutungszuschreibungen versucht zu rekonstruieren (vgl. Koller 2016: 174). Ferner sind Bildungsprozesse innerhalb dieser biographischen Prozesse als (qualitative) Transformationsprozesse von Welt- und Selbstreferenzen definiert, die das Individuum zu einem reflektierteren, verantwortlicheren und umfassenderen Selbst- und Weltbezug führt. Beim bildungstheoretischen Bildungsbegriff handelt es sich deshalb um einen formalen Begriff von Bildung, der sowohl institutionelle als auch lebensweltliche Bildungsprozesse einschließt (vgl. Wiezorek 2017: 24). „Zudem werden Bildungsprozesse theoretisch als ausgedehnte *Zeitgestalten* gedacht, sie spielen sich im Zeithorizont der Biographie ab“ (Dausien 2016: 30). Marotzki (1999) bezeichnet Bildung hierbei ferner als eine menschliche Haltung zu sich und zu anderen sowie als existenzieller Reflexionsmodus, der sowohl synchrone als auch diachrone Aspekte aufweist, die wiederum als Grundbausteine menschlicher Biographisierungsprozesse

verstanden werden können. Unter diachronen Reflexionsformaten ist die Initiierung von historischen Sinnbildungsprozessen gemeint, wohingegen synchrone Reflexionsformate die Anerkennung von anderen bezeichnen (vgl. Marotzki 1999: 65).

„Die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung stellt den Versuch dar, zwei erziehungswissenschaftliche Forschungsrichtungen aufeinander zu beziehen, die traditionell strikt voneinander getrennt waren, nämlich die philosophisch orientierte Bildungstheorie, die sich innerhalb der Erziehungswissenschaft als Ort der Reflexion über Ziele, Begründungen und Kritik pädagogischen Handelns verstehen lässt, und die empirische Bildungsforschung, genauer: die qualitative bzw. rekonstruktive Erforschung der Verlaufsformen und Bedingungen tatsächlicher Bildungsprozesse“ (Koller 2016: 173).

Empirische Forschungen zeigen, dass individuelle Bildungsprozesse nicht von außen steuerbar und planbar sind, sondern vielmehr durch krisenhafte Erfahrungen entstehen und die bisherige Welt- und Selbstreferenz für diese Bewältigung nicht mehr ausreicht. In diesem Zusammenhang seien vor allem Hans Christoph Koller (2017) sowie Rainer Kokemohr (2007) genannt. Es ist jedoch auch möglich, dass individuelle Bildungsprozesse beiläufig entstehen, was unter anderem von Sarah Thomson (2015) sowie Arnd-Michael Nohl (2006) aufgezeigt wurde. Krisenhafte Erfahrungen als auch eine beiläufige Handlungspraxis stellen jedoch keine Garantie für die Entstehung individueller Bildungsprozesse dar. Hierbei bedarf es ebenso Möglichkeitsräume zur Erprobung neuer Handlungspraktiken sowie die Förderung von Selbstreflexion durch experimentelle Suchprozesse. Jene Bildungsprozesse folgen daher einer fallübergreifenden bzw. fallunabhängigen Logik und führen zu strukturgleichen Erfahrungen für das Subjekt (vgl. Wiezorek 2017: 25/ Koller 2016: 174). Florian von Rosenberg (2011) war es möglich, in seiner Studie zwei unterschiedliche Arten von bildungstheoretisch fundierten Bildungsprozessen herausarbeiten können. Auf der einen Seite stehen für ihn Wandlungsprozesse als Bildungsprozesse, wenn sich der Habitus zwar nicht in seiner zugrunde liegenden Logik verändert, jedoch aber flexibilisiert. Auf der anderen Seite bezeichnet er Transformationsprozesse als Bildungsprozesse, wenn die Relation zwischen diversen Praktiken transformiert wird (vgl. Koller 2016: 174). Rose (2012) zeigt in ihrer Forschungsarbeit im Bereich der migrationswissenschaftlichen Forschung mit dem Titel „Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien“ wie der Umgang mit Zugehörigkeits- und Differenzerfahrungen zu Bildungsprozessen führen kann (vgl. Rose 2012: 395).

„Das Grundverständnis der bildungstheoretischen Biographieforschung besteht [somit] darin, *theoretische Konzepte*, die eng mit der bildungsphilosophischen Tradition des Bildungsbegriffs verbunden sind, mit *empirischen Forschungsansätzen* zu verknüpfen“ (Dausien 2016: 30).

Kritik für eine bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung wird vor allem aufgrund ihrer Verbindung von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung laut, da es sich hierbei um zwei völlig diverse Diskursarten handelt. Ein weiterer Einwand ist, dass Forschungsarbeiten in diesem Bereich keine neuen Erkenntnisse und Konzepte hervorbringen. Dieser Kritik kann nur entgegengehalten werden, wenn qualitative Forschung mit größtmöglicher Offenheit insbesondere in Bezug auf theoretische Vorannahmen verwendet wird (vgl. Koller 2016: 175ff.). Ebenso begleiten die grundsätzliche Frage um eine Trennung der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung von einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung kontroverse Diskussionen. So spricht sich Krüger (2006) gegen einen „künstlichen Gegensatz“ aus, Winfried Marotzki, wie bereits ausführlich erläutert, dafür. Ebenso sieht von Felden (2008) keine Relevanz für eine Trennung beider Bereiche, da die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung mit dem Fokus auf Bildungs- und Lernzusammenhänge immer auch methodische Verfahren der Sozialwissenschaften verwendet, weshalb eine erziehungswissenschaftliche Biographieforschung immer eine sozialwissenschaftliche Fundierung aufweist (vgl. von Felden 2008: 10).

Den aktuellen Forschungsstand der bildungstheoretischen Biographieforschung veranschaulicht der Sammelband von Hans-Christoph Koller sowie Gereon Wulfange aus dem Jahr 2014, in dem insbesondere drei Bereiche einer kritischen Analyse unterzogen werden. Alle im Band versammelten AutorInnen haben im Vorfeld dasselbe Transkript eines Mannes mit türkischem Migrationshintergrund zur Analyse erhalten und ihre jeweiligen Akzentsetzungen in die Interpretation einfließen lassen. Erstens wurde darin der Vorwurf der „Weltvergessenheit“, der insbesondere durch Lothar Wigger laut wurde, behandelt. Er kritisiert in diesem Kontext, dass innerhalb bildungstheoretischer Biographieforschung lediglich eine Rekonstruktion menschlicher Selbstverhältnisse vorgenommen wird. Zweitens wird die Verbindung von Theorie und Empirie näher beleuchtet und der darin liegende Einwand, dass das empirische Material lediglich festgesetzten bildungstheoretischen Prämissen unterworfen wird. Als dritter Punkt findet sich Kritik an der Definition des Bildungsbegriffs an sich, der laut AutorInnen vielmehr in Richtung eines rein deskriptiven Bildungsbegriffs gedacht werden sollte (vgl. Koller/ Wulfange 2014a: 9). Wann kann in lebensgeschichtlichen Prozessen von Bildung gesprochen werden und wie sieht innerhalb dieses Kontextes eine adäquate Definition für Bildung aus? Ebenso übt Bettina Dausien (2016) Kritik gegenüber der

bildungstheoretischen Biographieforschung. Ihrer Ansicht nach kann in Bezug auf die Verknüpfung von Theorie und Empirie von einer „halbierten“ Rezeption gesprochen werden, denn bei der Verwendung empirischer Konzepte aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich wird der gesellschaftstheoretische Gesamtzusammenhang nicht erfasst. Gleiches trifft auf den Begriff der Biographie zu. Biographien aus Tagebüchern oder Interviews werden als Material verstanden, um Bildungsprozesse darin identifizieren zu können, womit der Blick auf das Subjekt fällt und die gesellschaftliche Seite ausgeblendet wird. Dieser Sachverhalt wird wie bereits erwähnt als Weltvergessenheit verstanden. Lothar Wigger argumentiert jedoch in diesem Zusammenhang ausgehend von Hegels Dialektik und der Bildungstheorie nach Humboldt, dass es sich bei biographischen Äußerungen immer um Bildungsgestalten handelt. Somit schließt dies ein Verhältnis von Welt und Individuum ein. Bettina Dausien bemängelt hierbei jedoch das Fehlen eines elaborierten Gesellschaftsbegriffes,

„der es erlaubt, historisch und situationsbezogen konkrete Konfigurationen von Gesellschaft, die gewissermaßen die konkreten „Handlungsumwelt(en) von Biographien darstellen, theoretisch gehaltvoll zu fassen als Begriff *und in der empirischen Analyse*“ (Dausien 2016: 36).

Somit ergibt sich nicht nur in der empirischen Analyse eine Begrenzung, sondern es scheint ebenso ein theoretischer Ansatzpunkt zu fehlen. Aufgrund dessen bedarf es eines sogenannten heuristischen Konzeptes, um Gesellschaftlichkeit sowohl am- als auch durch den Fall adäquat rekonstruieren zu können. Eine vielfach verwendete Methode hierfür wäre die Narrationsanalyse von Schütze, die durch die soziologische Biographieforschung entwickelt wurde (vgl. ebd.: 34-37).

Die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da in der vorliegenden Arbeit der Fokus im Bereich der sozialisationstheoretischen Biographieforschung liegt.

Die sozialisationstheoretische Biographieforschung konnte sich innerhalb der Bildungsforschung vor allem durch die Ungleichheitsreproduktion im Bildungssystem etablieren. In diesem Zusammenhang wurde untersucht, welche Faktoren zu Bildungsbarrieren auf der einen Seite und Bildungsbeteiligung auf der anderen Seite geführt haben. Ebenso wurden die Auswirkungen pädagogischer und institutioneller Einflüsse auf die biographische Entwicklung identifiziert. Die sozialisationstheoretische Biographieforschung ist demnach im Gegensatz zur bildungstheoretischen Biographieforschung dazu geeignet, Verhinderungs- und Ermöglichungskonstellationen zu rekonstruieren sowie die damit einhergehenden

Wirkmächtigkeiten und den persönlichen Umgang damit zu identifizieren. Hauptaugenmerk wird daraufgelegt,

„wie biographische Entwicklung im Wechselspiel der Auseinandersetzung mit und der Gestaltung von Bildung ermöglichenden und Bildung verhindernden sozialisatorischen Kontexten verläuft“ (Wiezorek 2017: 29).

Im Gegensatz zur bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung wird das Augenmerk nicht ausschließlich auf die Identifizierung biographischer Bildungsprozesse gelegt, sondern darauf was der Mensch aus dem gemacht hat, was (von außen) aus ihm gemacht wurde. Diese sogenannte Dignität des Einzelfalles bildet somit den Mittelpunkt des Forschungsprozesses, womit „die Ausarbeitung der Eigenwillig- bzw. Eigengesetzlichkeit des individuellen biographischen Verlaufs in seiner Komplexität und auch Widersprüchlichkeit“ (ebd.: 31) verstanden werden kann.

Bildungsprozesse werden innerhalb der sozialisationstheoretisch fundierten Biographieforschung als biographische Prozesse verstanden, die dem Individuum zur Entwicklung sowie Erhaltung der persönlichen Handlungsfähigkeit verhelfen. Ebenso können unter Bildungsprozessen innerhalb dieses Kontextes aber auch Prozesse verstanden werden, die zum Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit führen. Für die Analyse solcher Bildungsprozesse spielen neben der Entwicklung des Menschen ebenso die gesellschaftlichen Bedingungen, die den Menschen umgeben, eine besondere Rolle, da diese zur Ermöglichung bzw. Behinderung dieser beitragen. Insbesondere für die Untersuchung institutioneller wie gesellschaftlicher Teilhabe oder von Ausschluss- und Marginalisierungsprozessen kommt die sozialisationstheoretische Perspektive zum Einsatz (vgl. ebd.: 29ff.). Besonders für den sozialpädagogischen Bereich wird verstärkt auf die sozialtheoretisch fundierte Biographieforschung zurückgegriffen. Hierbei kann insbesondere Wensierski (2006) genannt werden, Forschungsarbeiten im Bereich der Biographie in Verbindung mit dem eigenen Bildungsweg und der individuellen Lebensführung analysiert (vgl. Wensierski 2006: 459ff.). Für den Bereich der Erwachsenenbildung seien Bettina Dausien (2016) sowie einhergehend Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius u.a. genannt, die Bildungswege im Kontext von Teilhabe und Ausgrenzung untersuchten. Insbesondere wurde identifiziert, wie

„sich unter der Oberfläche individualisierter Lebensverläufe dennoch Differenzen zwischen gesellschaftlichen Klassen, Lebenslagen und Zugehörigkeitsverhältnissen reproduzieren und sich möglicherweise auch neue Ungleichheitsverhältnisse herausbilden“ (Dausien 2016: 13).

Im Kontext Schule kommt der Ansatz ebenso verstärkt zum Einsatz, wenn es sich um die Analyse von (Identitäts-) Bildungsprozessen handelt wie beispielsweise bei Hüblich (2010) oder von Faktor für schulische Auf- und Abstiegskarrieren wie dies von Schneider (2014) aufgezeigt wurde. Durch die Vielzahl an Studien im Bereich der sozialisationstheoretischen Biographieforschung konnte mitunter eine sehr wertvolle Erkenntnis für die Bildungsforschung aufgedeckt werden, denn mittels institutioneller und gesellschaftlicher Kontexte in Verbindung mit pädagogischem Handeln können Anerkennungsräume geschaffen werden. Eine Verbindung zur Anerkennungstheorie nach Honneth wird im nächsten Kapitel dieser Arbeit näher beleuchtet (vgl. Wiezorek 2017: 30f.).

Kapitel 2: Biographie als Lern- und Bildungsprozess

2.1 Biographisches Lernen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung

*„Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie“ (Alheit/
von Felden 2009: 9).*

2.1.1 Annäherungen an einen biografisch orientierten Lernbegriff

Der Begriff des Lernens findet sich erst seit den 1960er Jahren innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung wieder. So hängt das Lernen eines Individuums nicht nur von genetischen Vorgaben ab, sondern wird durch die Interaktion mit der Umwelt von sozial erworbenen Lernerfahrungen überlagert. Aufgrund dieser Erfahrungen kann ein Mensch sein Verhalten ändern und flexibel auf neue Situationen reagieren. Obwohl beispielsweise Trembl (1995) als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Lernfähigkeit eines Menschen eine unspezifische Offenheit in Bezug auf kulturelle, soziale wie emotionale Reize betont, wurde nur selten eine Verbindung zwischen dem Lernbegriff und der Biographie eines Menschen hergestellt. Zwar gab es bereits in den 50er Jahren Forschungen im Bereich der Biographie junger Menschen, jedoch hatten diese nicht das biographische Lernen zum Fokus.

Ihren eigentlichen Höhepunkt erfuhr die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in den 1970er Jahren vor allem aufgrund der Studien von Henningsen (1981) und Loch (1979), die eine gelungene Verknüpfung von Biographie und Erziehung herstellten. In diesen Arbeiten wurde jedoch kein ausreichender Fokus auf den Bereich des Lernens gelegt. Loch (1979) untersuchte den Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung, wobei er die Ausprägung der jeweiligen Identität als Bildungsprozess verstand. Aufgrund der Verknüpfung des subjektiven Lebensweges mit dem Lebenslauf fand zeitgleich ebenso eine Verbindung pädagogischer Fragestellung im Zentrum der Sozialisationsforschung statt. Den Schwerpunkt seiner Arbeiten bildete die Identifizierung von Lernhemmungen und der damit einhergehenden Entwicklung von Lernhilfen. Zwar können diese Arbeiten keine wissenschaftstheoretische sowie methodologische Forschung bieten, werden aber dennoch als Wegbereiter für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung verstanden (vgl. Ecarius 1999: 90-93). Auch

insbesondere durch die UNESCO Kommission, die Lernen³ in den 1990er Jahren als „the treasure within“ betitelte, wurde die Diskussionen um einen Lernbegriff abseits des schulischen Kontextes verstärkt. Es ging vor allem darum, Lernen als persönliche Handlungskompetenz und lebenslangen Prozess zu verstehen, der eine biographische Rahmung aufweist (vgl. von Felden 2008: 109). Jeder Mensch lernt sein gesamtes Leben lang, wodurch die Verbindung von Biographie und lebenslangem Lernen unumstritten ist. Biographisches Lernen begleitet jedes Individuum lebenslang, denn wenn wir als Neugeborene zum ersten Mal versuchen zu sprechen und zu gehen, in der Schule, in der Universität bis spät ins hohe Alter gefordert sind unser bisheriges Wissen mit Neuem zu verknüpfen, oder im beruflichen Kontext Zusammenhänge verstehen müssen?, lernen wir. Genau deshalb kann lebenslanges Lernen auch als biographisches Lernen bezeichnet werden, wenngleich systematische Bezüge dazu fehlen und lebenslanges Lernen vor allem im bildungspolitischen Kontext Verwendung findet (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9). Insbesondere durch gesellschaftliche Herausforderungen und Umbruchsituationen wie dem demographischen Wandel, der stabilitätsgefährdenden Arbeitslosigkeit und dem globalen Effizienzwettbewerb, um nur einige Beispiele zu nennen, wurden die Stimmen in Richtung einer umfassenden Kompetenzmobilisierung immer lauter. Das lebenslange Lernen wird in diesem Zusammenhang als dessen Ausgangspunkt verstanden, denn es ist nicht nur in der Lage menschliche Potentiale zu fördern, sondern kann ebenso auf sich ständig wandelnde Herausforderungen adäquat reagieren. Diese vielfältigen Lernzusammenhänge, die im Konzept des lebenslangen Lernens enthalten sind, können mittels der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung empirisch untersucht werden, so von Felden (vgl. von Felden 2004: 2-16). Neben Günther Dohmen (2005), der sich dafür ausspricht, dass Lernen neu gedacht werden muss, beschreibt ebenso Peter Alheit (2006) die Verbindung von Biographie und Individuum als lebenslangem Lerner, nicht als eine ständige Fort- und Weiterbildung, sondern vielmehr als Verwendung und Respektierung kollektiver Lernfähigkeit (vgl. Alheit 2006: 1).

„Es geht um die zivile Nutzung der extremen Plastizität unserer Gehirne – auch für *soziale* Prozesse – weit jenseits der institutionalisierten Lernperioden im Lebenslauf, also um mehr oder minder bewusste,

³ 1997 wurde der Bericht „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“ seitens der UNESCO veröffentlicht, worin Bildung als the treasure within bezeichnet wurde. Es sollte sich hierbei um ein Bildungskonzept vor dem Hintergrund politischer, sozialer sowie gesellschaftlicher Veränderungen vom 20. in das 21. Jh. handeln. Aufgrund fehlender Hinweise über didaktische Realisierungen lebenslangen Lernens, kann jedoch vielmehr von einem gesellschaftspolitischen Dokument gesprochen werden, wenngleich Orientierungslinien zum lebenslangen Lernen aufgezeigt wurden (vgl. Sanders 2011: 35f.)

mehr oder weniger „informelle“, intuitiv oder strategisch *selbst* organisierte Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne“ (ebd.).

Wie können demnach (biographische) Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Biographie empirisch erfasst werden?

Der biografisch orientierte Lernbegriff ist klar von anderen Lernbegriffen erziehungswissenschaftlicher Forschung abzugrenzen. Auch im Kontext von Schule kommt beispielsweise lebenspraxisnahes Lernen zum Vorschein, jedoch wird diese Lernform innerhalb dieses Bereichs ebenso mit dem systematischen Lernen in Verbindung gebracht. Im Bereich der Erwachsenenbildung wird die Richtung des lebenslangen Lernens fokussiert. Jedoch muss auch hier deutlich zwischen institutionalisiertem und subjektivem Wissen differenziert werden (vgl. Ecarius 1999: 91). Festgehalten werden kann jedoch, dass sich biographisches Lernen ebenso wie auch das schulische Lernen auf einen Zuwachs spezieller Kompetenzen und Fähigkeiten konzentriert. Ebenso wie beispielsweise die (Entwicklungs-)Psychologie subjektive Erfahrungen von Individuen abstrahiert, versucht auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung an der Binnenperspektive einzelner Subjektive anzusetzen (vgl. ebd.: 92).

„Das wesentliche und wertvolle Element der Biographieforschung innerhalb der empirischen Bildungsforschung liegt darin, dass wir konkret verstehen lernen, wie Menschen über ihre Lebenszeit hinweg lernen, welche Lern(um)wege sie beschreiten, wie sie die verschiedenen (formellen und informellen) Lernangebote je spezifisch zusammenstellen und wie sie diese mit subjektivem Sinn auffüllen“ (Egger 2008: 10-2).

Ferner weist biographisches Lernen eine individuelle Zeitstruktur auf und kann als ein autonomer Prozess beschrieben sein. Für ein besseres Verständnis von biographischem Lernen kann insbesondere auf das Lernebenenmodell nach Bateson verwiesen werden, wobei in diesem Zusammenhang das Lernen I und II Annäherungen an das biographische Lernen darstellen. Ebenso wird die Relevanz der InteraktionspartnerInnen hervorgehoben, da sie als „BestätigerIn“ oder „VerstärkerIn“ menschlicher Handlungsmuster und Verhaltensweisen mitverantwortlich sind (vgl. Ecarius 1998: 139). Für ein besseres Verständnis zum Lernebenenmodell nach Bateson wird im Folgenden ein kurzer Umriss der fünf verschiedenen Ebenen von Lernen gegeben.

Die Lernebene I wird als Lernen 0 bezeichnet, da es sich auf dieser Ebene lediglich um eine Wechselwirkung von Reiz und Reaktion handelt. Da es keine alternativen Reaktionen gibt, kommt es innerhalb dieser Ebene auch zu keiner Verhaltensänderung und damit einhergehend

auch zu keinem Lernprozess. Lernebene II oder das Lernen 1 kann aufgrund einer eintretenden Verhaltensänderung als Lernprozess charakterisiert werden. Die Reaktion verändert sich durch die serielle Eingabe von sensomotorischen Einheiten. Wichtig ist auch, dass es sich hierbei um eine feststehende Menge möglicher Reaktionen handelt. In Lernen 2 bezieht sich das Lernen auf die Veränderung genau dieser feststehenden Menge des Lernens 1, wodurch die Menge an Alternativen einer korrigierenden Veränderung unterzogen wird. Auf dieser Ebene ändert sich demnach die Art und Weise, wie ein Mensch lernt. Lernen 3 wird nur in seltenen Fällen erreicht, denn es handelt sich hierbei um eine Veränderung im Lernprozess der Ebene III (=Lernen 2) und dem Subjekt stehen dadurch mehrere Auswahlmengen zur Verfügung. Die Veränderung im Lernen 3 stellt für Bateson schlussendlich Lernen 4 dar, das jedoch bei keinem lebenden Organismus möglich ist (vgl. Marotzki 1988: 335-342).

Um den Bogen wieder zurück zu biographischen Lern- und Bildungsprozessen zu spannen sei ferner erwähnt, dass Bildung innerhalb der Biographie nicht ausschließlich auf institutionalisierte und organisierte Formen des Lernens, sondern vor allem auf die Gestaltung lebensgeschichtlicher und alltäglicher Erfahrungen beispielsweise innerhalb von Krisen und Übergängen zielt. Aufgrund dieses Verständnisses von Bildung ist biographisches Lernen immer mit einer konkreten Biographie in Verbindung zu setzen. Wie im einleitenden Zitat bereits festgehalten, gibt es ohne Lernen keine Biographie und ohne Biographie kein Lernen. Diese Tatsache wird besonders durch die folgenden drei Aspekte, die im Weiteren näher beschrieben werden, deutlich.

Biographische Lernprozesse entstehen implizit und entwickeln sich zu diversen Handlungsdispositionen und Erfahrungsmustern, die in Summe das Aneignungssystem eines Menschen ergeben. Dieses Aneignungssystem hat zur Aufgabe, generative und übergeordnete Wissens- und Handlungsstrukturen herauszubilden. Field (2000) bezeichnet diese als „Erwerb und Aufbau biographischer Lerndispositionen“, Bourdieu (1987) als „Habitusformen“, Marotzki (1990) versteht darunter die Konstruktion von Welt- und Selbstreferenz und Mader (1997) definiert sie als „emotionale Orientierungssysteme“. Für Alheit und von Felden (2009) beinhalten diese Wissens- und Handlungsstrukturen den biographischen Wissensvorrat eines Menschen, der ständigen Veränderungen ausgesetzt ist und als (Lern-) Landschaft verstanden werden kann, die wiederum aus diversen Regionen und Schichten besteht (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9). In Bezug auf den biographischen Wissensvorrat eines Menschen kann festgehalten werden, dass nahezu jeder Bezug auf sein Leben die Einstellung des Planens in seinem Inneren verfestigt hat. Dies reicht von großer Planung in Bezug auf die eigene berufliche Karriere bis hin zur Planung über die Zubereitung des Mittagessens. Aufgrund dieser

permanenten Planung haben Individuen das Gefühl das eigene Leben im Griff zu haben. Für uns selbst als auch für die uns umgebende Umwelt erzeugen wir auf diese Weise Sinn, den wir jedoch selbst nicht in vollem Umfang überblicken können. Dieser Sinn bildet das biographische Hintergrundwissen bzw. biographischen Wissensvorrat eines Menschen und macht es möglich, dass der soziale Raum, in dem Menschen sich befinden, auch wirklich von ihnen ausgeschöpft werden kann. Hierbei hat das Individuum zwar nicht unendlich viele Möglichkeiten, innerhalb persönlicher Begrenzungen jedoch mehr, als es jemals für sich realisieren kann. Dieser sogenannte „Lebensüberschuss“ wird von Weiszäcker (1956) als „ungelebtes Leben“ bezeichnet. Obwohl das ungelebte Leben dem Menschen nicht bewusst zugänglich ist, stellt es dennoch eine zentrale Ressource in Bezug auf persönliche Lernprozesse dar. Peter Alheit nennt dieses versteckte Lernpotential Biographizität - eine innere Verarbeitungslogik durch Perturbationen (äußere Einflüsse) (vgl. Alheit 2006: 5f.). Im Alltag oder in konkreten Lernsituationen greift das Individuum auf seinen biographischen Wissensvorrat zurück, wobei immer nur ein Ausschnitt davon explizit fokussiert wird. Diese Fokussierung hängt vom jeweiligen (Alltags-) Problem ab. Aus diesem Grund ist sich der Mensch, wie bereits erwähnt, nicht bewusst, wie groß sein biographisches Hintergrundwissen tatsächlich ist. Befindet sich das Individuum jedoch in einer Krise und verliert schlichtweg den Halt im Leben, ist es in der Lage sich große Teile des biographischen Hintergrundwissens vergegenwärtigen zu können. Durch diese Vergegenwärtigung wird das biographische Hintergrundwissen, das auch als präreflexives Wissen bezeichnet wird, explizit bearbeitet und verändert auf diese Weise seine Struktur. Alheit (1993) bezeichnet diese reflexiven Prozesse als Selbst-Bildung. Da Selbst-Bildung insbesondere von Interaktion und Kommunikation abhängig ist, spielt die **Sozialität biographischen Lernens** eine entscheidende Rolle. Das biographische Lernen ist innerhalb dieser sozialen Kontexte, die als Lebenswelten, Lernumwelten oder Lebensmilieus bezeichnet werden, eingebunden und sozial strukturiert. Ebenso weiß es eine individuelle Logik auf, die als **Individualität oder „Eigensinn“ biographischen Lernens** definiert und anhand der jeweiligen Erfahrungsstruktur entwickelt wird. Diese im Laufe der Biographie aufgeschichtete Erfahrungsstruktur ist wesentlich dafür verantwortlich, wie das Individuum neue Erfahrungen bildet und diese in einen biographischen Lernprozess integriert. Aufgrund der Vielschichtigkeit biographischer Reflexion können biographische Lernprozesse überraschende Transformationen und unerwartete Erfahrungen ermöglichen, die vom Individuum selbst nicht vorhergesehen werden können (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9ff.)

„Interessant sind also nicht „Inputs“, die zu erwartbaren „Outputs“ führen, obgleich sie zum Lernen unbedingt dazugehören, sondern in gewisser Weise die Art der „Intakes“, deren Besonderheit nur durch die innere Logik unserer bereits gemachten Erfahrungen verstanden werden kann“ (Alheit 2006: 6).

Begriffe wie „Suchbewegung⁴“ oder „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) sind für dieses Phänomen besser geeignet als das kybernetische Modell menschlicher „Selbststeuerung“ (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 11).

Bereits in den 1980er Jahren vertritt Schütze (1984) die Annahme, dass Selbstkonzepte bzw. menschliche Identitäten ständigen Wandlungsprozessen ausgesetzt sind, die wiederum biographische Lernprozesse darstellen. Wandlungsprozesse entstehen auf unterschiedlichste Art und Weise. So können soziohistorische Erneuerungen (sich verändernde Alltagseinflüsse, technische Erneuerungen, Änderung sozialer Bezüge) oder auch endogene Abbau- und Reifungsprozesse einen großen Einfluss auf das menschliche Selbstkonzept haben und zu einem Wandlungsprozess, der in diesem Kontext als Lernprozess verstanden wird, führen. Lernprozesse können deshalb intentionale, absichtliche Prozesse sein oder aber auch spontan aus der jeweiligen Lebenssituation heraus entstehen. Insbesondere wenn Menschen in Stegreiferzählungen von ihren Erfahrungen berichten, erinnern sie sich unbewusst an bereits erfolgte biographische Lernprozesse und beziehen sich damit immer auch auf die Veränderung ihrer Selbst (vgl. Ecarius 1998: 138). Ebenso ist es

„das Erzählen von neuen Handlungskapazitäten, der Realisierung oder Behinderung biographischer Planung, der Bewertung neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, der Erfahrung mit entsprechenden Kreativitätsschüben sowie der Verstrickung in Bedingungsnetze bis zur Manövrierunfähigkeit oder gar eines Verlustes von Handlungs- und Erfahrungskapazitäten“ (ebd.: 138).

Die vorliegende Arbeit stützt sich in Bezug auf die Definition biographischer Lern- und Bildungsprozesse auf die Formulierung von Bettina Dausien (1994), die darunter

„**alle Formen biographischer Erfahrungsverarbeitung [versteh C.G.]**, die gesellschaftliche Widersprüche nicht zudecken, sondern zulassen, erkennbar und differenzierbar machen, **Lernprozesse im Umgang mit Widersprüchen** und der Tatsache, dass es keine einfache Lösung, keinen linearen »Befreiungs- weg« gibt“ (Dausien 1994: 588).

„Zusammenfassend sei gesagt, dass die Biographieforschung als qualitativ-empirische Bildungsforschung Antworten darauf geben kann, wie Menschen über die Lebenszeit lernen, welche

⁴ Eine Bewegung hin zu Bildung findet im Konzept der Suchbewegung dann statt, „wenn sich das Lernen im lebensgeschichtlichen Relevanzsystem „bewegt“ und es gelingt, dieses „beweglich zu halten“ (Tietgens 2011: 96).

Lernwege sie beschreiten, wie sie verschiedene Lernangebote oder Lernformen je individuell zusammenstellen, wie sie bestimmte Inhalte mit subjektivem Sinn belegen und auch durchaus eigenwillig verstehen, aber auch wie sie mit gesellschaftlichen Erwartungen wie z.B. erhöhter Flexibilität, Mobilität und Selbstverantwortung umgehen. Bildungsverläufe müssen dabei nicht immer gradlinig und effizient verlaufen. **Gerade die Erfahrungen von Krisen und deren Überwindung bedeuten häufig Bildungsprozesse**“ (von Felden 2009: 16).

Wie aber können biographische Lern- und Bildungsprozesse eines Menschen, die innerhalb der Biographie als Erfahrungsverarbeitung (von Krisen) definiert sind, erfasst werden?

2.2 Zur Rekonstruktion biographischer Lern- und Bildungsprozesse

In Stegreiferzählungen erzählt das Individuum über bestimmte Lebensereignisse, diverse Handlungsweisen und Umstände, wodurch sich wiederum Erwartungen, Vorlieben, Neigungen, Vorstellungen sowie Schwächen bilden. Da biographisches Lernen als innerer Vorgang von außen nicht sichtbar ist, muss für dessen Analyse ein ganz spezifischer Blickwinkel eingenommen werden. Genau hier ergibt sich die besondere Relevanz erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und den damit einhergehenden narrativen Interviews, da in Stegreiferzählungen biographische Lernprozesse in Form von Ereignis- und Erfahrungsketten zum Ausdruck gebracht werden. Jede Zustandsänderung, die in innerpsychische oder äußerliche Ereignisabläufe verstrickt ist, wird hierbei als neuerlicher Lernprozess verstanden. Aufgrund der unterschiedlichen Arten von Lernprozessen, können diese entweder langsam und schleichend eintreten und damit verbunden eine undramatische und ereignisraffende Erzählstruktur haben, oder aber sie sind aufregend und dramatisch. Ihre Erzählstruktur weist demnach eine „dramatisch-szenische“ Ausgestaltung auf. Ebenso unterscheiden sich biographische Lernprozesse in ihrer zeitlichen Dimension und finden sich deshalb sowohl in einzelnen Lebensereignissen als auch in größeren Sinneinheiten wieder. Entscheidend für die Bedeutung der Prozessabläufe ist immer die Erfahrungshaltung des Individuums gegenüber den Ereignisabläufen (vgl. Ecarius 1998: 42f.). Schütze (1984) differenziert insgesamt vier Bereiche lebensgeschichtlicher Erfahrungen, die innerhalb der Erzählung als Ereignis- und Erfahrungsverkettungen geschildert werden. Es handelt sich hierbei um das autobiographische Handlungsschema, das institutionelle Ablaufmuster, die Verlaufskurve sowie den Wandlungsprozess (vgl. Schütze 1984: 78). Eine ausführliche Erklärung dieser lebensgeschichtlichen Erfahrungen wird im Kapitel der Auswertung innerhalb der kognitiven Figuren nach Schütze vorgenommen.

In allen vier Dimensionen findet biographisches Lernen auf unterschiedliche Art und Weise beispielsweise als biographischer Entwurf oder als biographische Initiative statt, um die Lebenssituation zu ändern. Außerdem sind episodische? Handlungsschemata möglich, in denen es darum geht Neues zu erleben, das wiederum eine nachträgliche Bedeutung für die Biographie aufweist. Situative Bearbeitungs- sowie Kontrollschemas mit biographischer Relevanz sind neben Handlungsschemata mit biographischer Irrelevanz ebenso vorhanden.

Für den Bereich der Handlungsschemata unterscheidet Schütze zwei differenzierte Arten. Zum einen existieren für ihn Handlungsschemata, die keine direkte Intention des Wandels bzw. Lernens in sich tragen und erst später als Handlungsschemata identifiziert werden. Zum anderen spricht er von Handlungsschemata, die bewusst ausprobiert sowie umgesetzt werden. In jedem Fall vertraut das Individuum innerhalb biographischer Handlungsschemata auf die darin liegende Handlungsspontaneität und -aktivität. Im Bereich institutioneller Ablaufmuster können sich bewusste Lernmöglichkeiten ergeben, indem das Individuum in der Lage ist, persönliche Lernkapazitäten zu entfalten. Innerhalb von Verlaufskurven sorgt bereits Erlerntes dafür, dass ein labiler Gleichgewichtszustand beibehalten wird sowie, dass Arrangements mit der jeweiligen Verlaufskarriere negativ wie positiv hergestellt werden können. Bei Wandlungsprozessen kommt das Handlungs- und Kreativitätspotential zum Einsatz und wird weiterentwickelt. Sind dem Individuum Wandlungsprozesse bewusst, dienen Lernprozesse dazu, dass vorhandene Erfahrungen zur Bewältigung von der gegebenen Lebenssituation genutzt werden. Biographisches Wissen kann in diesem Zusammenhang vor allem Halt und Sicherheit gewährleisten. Unabhängig davon welche Form Lernprozesse aufweisen, beziehen sie sich immer auf bereits vorhandene Erfahrungen und fügen neue Erfahrungen hinzu (vgl. Ecarius 1998: 43). Schulze (1993) formuliert dies dahingehend, dass sich durch jede „Erfahrung durchgängige Stränge und Orientierungen [bilden, C.G], in denen bestimmte Themen oder Probleme immer wieder aufgenommen und weiterentwickelt werden“ (Schulze 1993: 205).

Besonderes Augenmerk für die Analyse biographischer Lernprozesse muss ferner auf die unterschiedlichen Erzählformen gerichtet werden. So können Narrationen, Argumentationen sowie Bilanzierungen differenziert werden. In Narrationen schildert das Individuum wie Erlebnisse in Verbindung mit EreignisträgerInnen, Ereignisverkettungen und den damit einhergehenden Zustandsänderungen erlebt wurden. Zwar werden diese innerhalb der Narrationen durch das Subjekt konstruiert, geben dennoch die Art des Erlebens sowie die subjektive Wahrnehmung wieder. Argumentationen und Bilanzierungen zeigen, wie das Individuum Geschehenes beurteilt, weshalb diese Erzählformen auch in Narrationen eingeflochten sind. Wichtig ist den Fokus hierbei auf das „Wie“ und das „Was“ zu richten.

Diese beiden Blickwinkel werden von Watzlawick (1969) als „Beziehungs- und Inhaltsaspekt“ bezeichnet. Das „Wie“ fragt in diesem Zusammenhang nach der Art der Beziehungen. Waren sie emotionslos oder herzlich? Waren Rechte und Pflichten gleichermaßen verteilt? Wie sah die Aufteilung der jeweiligen Machtpositionen aus? Das „Was“ bezieht sich auf die Situation, auf den Inhalt. Beziehungs- als auch Inhaltsaspekt zusammen ergeben die Gesamtheit aller existierenden Bedeutungsgehalte und Interaktionen eines Individuums (vgl. Ecarius 1998: 148). Für die Analyse von Lern- und Bildungsprozessen ist es außerdem ratsam auf das narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze zurückzugreifen, da es durch die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte zur (subjektiven) Konstruktion von Sinnzusammenhängen kommt. Innerhalb der empirischen Auswertung mittels dieses Verfahrens können subjektive Konstruktionen präzise rekonstruiert werden. Der Schlüssel für eine gelungene Rekonstruktion liegt in der Darstellung der Sachverhalte. Im Anschluss an die Unterscheidung von Erzählung, Beschreibung und Argumentation findet im weiteren Verlauf eine Analyse der Erzählstruktur mit Hilfe der Zugzwänge sowie der kognitiven Figuren statt. Eine spezifische Erläuterung zum narrationsstrukturellen Verfahren, den Zugzwängen sowie den kognitiven Figuren findet sich wie bereits erwähnt im empirischen Teil dieser Arbeit wieder. Neben der Analyse dieser beiden Faktoren, sollte auch den synchronen und diachronen Erzählperspektiven besondere Beachtung geschenkt werden. Durch die autobiographische Selbstdarstellung in narrativen Interviews bestimmt das Subjekt selbst, was für die eigene Biographie von Bedeutung ist und worüber erzählt wird. Anhand dieser subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen kann wiederum auf gesellschaftliche und soziale Befunde geschlossen werden. Das Zentrum bildet der Lernprozess als „Prozess der Erfahrung“. Es handelt sich um Erfahrungen, weil das Subjekt durch die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte bestimmten Inhalten Bedeutung zuschreibt und sie dadurch zu Erfahrungen macht. Der eigentliche Lernvorgang wird vom Individuum nicht erzählt, denn die damit einhergehenden Prozesse oder Verarbeitungsweisen liegen meist im Verborgenen. Es gelingt jedoch individuelle Lernvorgänge zu rekonstruieren, indem versucht wird, Veränderungen aus der Erzählstruktur zu analysieren. Ebenso sollten Basisstrategien wie Angriff, Aneignung, Abschottung, Flucht, Wettlauf und Konkurrenz herausgearbeitet werden, da diese Strategien Einblicke in die subjektiven Erfahrungsverarbeitungsweisen geben. Zurück auf den Bereich der Veränderungen blickend, können diese insbesondere in abschließenden Formulierungen der einzelnen Erzählsegmente ans Tageslicht kommen. Da diese Herausarbeitung mittels der jeweiligen Prozessstrukturen erfolgt, spielen auch die kognitiven Figuren eine große Bedeutung. Die Ergebnisse der kognitiven Figuren beziehen sich hier auf mögliche Interaktionen und Dispositionen (Kognitive Figur 1), Prozessen des Lernens durch

die jeweiligen Erfahrungsverkettungen (Kognitive Figur 2), die soziale und gesellschaftliche Einbindung (Kognitive Figur 3) sowie die Rekonstruktion biographischer Zusammenhangsbildung (Kognitive Figur 4). Die Lerntypik von Individuen kann nur erforscht werden, indem die Ergebnisse aller vier kognitiven Figuren aufeinander bezogen werden (vgl. von Felden 2008: 120ff.). Aus diesem Grund sind sowohl der Inhalt als auch die sozialen Beziehungsstrukturen von fundamentaler Bedeutung, da innerhalb dessen Lernprozesse zum Vorschein gebracht werden können. Durch die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Biographieforschung können auf diese Weise elementare Informationen über Lernprozesse in lebensgeschichtlichen Kontexten gewonnen werden (vgl. Ecarius 1998: 148).

Heide von Felden (2008) hat im Rahmen ihrer Studie „Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive“ versucht, biographische Lernprozesse zu ermitteln und dahingehend eine Lerntheorie innerhalb des biographietheoretischen Kontextes zu formulieren. Da der Lernbegriff im Bereich der Biographieforschung Anwendung finden soll, orientiert sich von Felden an der Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Hierbei war es ihr von besonderer Bedeutung, Erkenntnisse aus phänomenologischen, pragmatischen, wissenssoziologischen und hermeneutischen Quellen miteinzubeziehen sowie diese in Verbindung mit dem narrationsstrukturellen Verfahren nach Schütze zu setzen. Für eine sinnvolle und notwendige Verbindung von Theorie und Empirie gilt es jedoch immer zu klären, welche Begriffe von Lernen und Bildung innerhalb welcher Theorieansätze zum Einsatz kommen. Von Felden (2008) führt hierzu aus, dass es sich um ein Lernen in lebensgeschichtlichen Kontexten handelt, dieses nicht ausschließlich an Bildungsinstitutionen gebunden ist, innerhalb der Biographie sowie den darin liegenden Veränderungen der Lebenswelt eines Individuums verortet werden kann und von kulturellen und sozialen Einflüssen gerahmt ist. Ferner kann von einem individuellen Lernen gesprochen werden, das leibbezogen ist und daher immer in Verbindung mit einem Individuum gesehen werden muss. Da diese Form des Lernens als ein Prozess verstanden werden kann, bildet die Negativität persönlicher Erfahrungen ihren Ausgangspunkt. Somit finden Transformationen eine besondere Bedeutung, wenngleich sie nicht im Verständnis der Transformationen⁵, die Marotzki (1990) innerhalb seiner Bildungstheorie formulierte, Verwendung finden (vgl. von Felden 2008: 109ff.).

⁵Als Erklärung kann festgehalten werden, dass Lernprozesse im Verständnis von Marotzki als Akkumulierung von Ordnungsmustern verstanden werden. Bildungsprozesse, als höherstufige Lernprozesse, entstehen wiederum durch die Umstrukturierung von Ordnungsmustern. Die Umstrukturierung selbst definiert er als Transformation (vgl. Marotzki 1990: 33).

„Wenn es empirisch um das Lernen in biographischen Prozessen geht oder genauer: um ein Lernen, das durch Rekonstruktion aus autobiographischen Materialien herausgearbeitet werden kann, dann ist es nötig, sich Dimensionen eines Lernbegriffs zu vergegenwärtigen, um im empirischen Material etwas wahrnehmen zu können“ (ebd.: 109).

Aus diesem Grund formuliert von Felden (2008) für ihre Studie die Dimensionen „**Subjekt**“, „**Prozess**“ und „**soziale Struktur**“ und rekonstruiert dadurch Lernprozesse über die Lebenszeit bzw. innerhalb biographischer Prozesse. Das „Subjekt“ beschreibt das Selbst- und Weltbild, die Dispositionen, Denkweisen, Bildungsaspiration sowie milieuspezifisches Herkommen, die wiederum durch elaborierte und restringierte Codes analysiert werden können. Anhand dieser Informationen kann die Gesamtformung, sowie Veränderungen und Haltungen zu diversen Prozessstrukturen herausgearbeitet werden. Innerhalb dessen ist es ebenso relevant, Vergleiche zwischen erlebtem und erzähltem Leben herzustellen. In jedem Fall sollte die persönliche Veränderung in ihrer Wirklichkeitskonstruktion, die Veränderungen von Selbst- und Weltsicht sowie die Veränderungen der Sinngabungsprozesse beschrieben werden. Besonderes Augenmerk wird außerdem auf Bereiche und Situationen gelegt, innerhalb derer es zu keiner Veränderung gekommen ist. Diese Sachverhalte können als Nichtlernen identifiziert werden. Im Bereich der „sozialen Struktur“ wird die subjektive Lebenswelt dargestellt und Hinweise auf Zusammenhänge im Bereich des Milieus sowie der jeweiligen Generation gegeben. Neben den drei Kapitalsorten können ebenso kulturelle, normative und gesellschaftliche Diskurse erforscht sowie Lernabstinenzen oder milieubedingte Bildungsdispositionen ans Licht gebracht werden. Somit werden die Zusammenhänge hinter den Erzählungen versucht zu rekonstruieren, indem der Fokus auf das „wie“ des Bereichs „Leben-lernen“ gerichtet wird. *Besondere Bedeutung sollte hierbei wie schon erwähnt der Negativität eingeräumt werden. Indem der Fokus auf Probleme, Hindernisse und Zweifel gerichtet wird, können biographische Lernprozesse entstehen.*

Das Fremde ist neu für das Subjekt, weshalb entsprechende Lernnotwendigkeiten nötig sind, die in Verbindung mit bisherigem Wissen neue Orientierung geben. Der Bereich der „Prozesse“ zielt auf Veränderungen, die in narrativen Interviews erzählt, argumentiert oder berichtet werden. Hierbei ist es wichtig, die Zeitlichkeit im Blick zu behalten, denn Erinnerungen sind subjektive Darlegungen, die aus der Vergangenheit heraus konstruiert werden. Die sprachliche Struktur weist lediglich auf diese Prozesse hin, der tatsächliche Verlauf hingegen wird nicht

geschildert⁶. Die kognitive Figur der Erfahrungsverkettung kann in diesem Zusammenhang lediglich mögliche Anhaltspunkte liefern, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, Veränderungsprozesse rekonstruieren zu können (vgl. von Felden 2008: 119-126).

In Bezug auf biographische Lernprozesse im Kontext sozialisationstheoretischer Biographieforschung wurde 1994 ebenso eine Studie mit dem Titel „auf der Suche nach dem „eigenen Leben? – Lernprozesse in weiblichen Biographien“ von Bettina Dausien durchgeführt. Auch wenn diese Studie bereits einige Jahre zurückliegt, sind ihre Ergebnisse für die empirische Analyse der vorliegenden Arbeit dennoch von Bedeutung.

Ausgangspunkt der Studie war, wie und unter welchen Bedingungen Frauen ihr „eigenes Leben“ entwerfen. Um diese Frage beantworten zu können, wurde der Fokus auf einen sehr weiten Begriff biographischen Lernens⁷ gelegt und insbesondere die biographische Erfahrungsaufschichtung der Frauen versucht zu rekonstruieren. Was unter dem „eigenen Leben“ verstanden werden kann, formuliert Bettina Dausien (1994) mit den Worten, dass

„Frauen ihre jahrhundertealten gesellschaftlichen Fesseln ab[streifen] und Anspruch auf ein selbstbestimmtes Leben [erheben], in dem sie ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen verwirklichen können“ (Dausien 1994: 573).

Aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Begriff des „eigenen Lebens“ um eine sehr unkonkrete Bezeichnung mit diversen Bedeutungszuschreibungen handelt, orientiert sich die Studie an der wissenschaftlichen Verwendung des Begriffs und verweist auf die weibliche Individualisierungsdebatte⁸. Seit den 1960er Jahren wurden dahingehend neue weibliche Lebensmuster in Forschungsarbeiten sichtbar, wodurch der weibliche Anspruch auf das „eigene Leben“ durch größere Möglichkeitsräume in den Bereichen Bildung, Beruf und Partnerschaft aufgezeigt wurde. Da sich Frauen ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten immer mehr bewusst wurden, konnte sich im Laufe der Zeit ein biographischer Selbstentwurf entwickeln. In diesem Zusammenhang kann die Studie von Geissler und Oechlse (1990) bezüglich der Lebensplanung von jungen Frauen erwähnt werden, die aufgezeigt hat, dass sich diese durchaus über ihre vermeintliche Doppelrolle bewusst sind, aber dennoch einer qualifizierten Erwerbstätigkeit

⁶ In Bezug auf den tatsächlichen Verlauf und die sprachliche Struktur kann auf Schütze (1984) und seine Homologithese verwiesen werden, die besagt, dass zwischen erzähltem und gelebtem Leben Analogien vorherrschend sind (vgl. Schütze 1984: 78).

⁷ Die Definition von Bettina Dausien zum biographischen Lernen wurde bereits im Abschnitt „Annäherungen an einen biographisch orientierten Lernbegriff“ ausgeführt.

⁸ Vgl. dazu Beck 1986 und Beck-Gernsheim 1983 und die These der Ablegung des „Korsetts“ weiblicher Normalbiographien, womit der Übergang vom „Dasein für andere“, der als institutionelles Ablaufmuster verstanden werden kann, hin zu einem „eigenen Leben“ als biographisches Handlungsschemata gemeint ist.

nachgehen möchten. Ferner konnten durch die Studie verschiedene Typen⁹ weiblicher Lebensplanung rekonstruiert werden. Es geht den Frauen im Besonderen darum, mehr als nur Mutter zu sein und nicht lediglich auf diese Rolle reduziert zu werden. Ebenso stellt sich durch die weibliche Berufstätigkeit kein befreiendes Gefühl ein, denn aufgrund der doppelten Vergesellschaftung¹⁰ fehlt es ihnen trotzdem an der notwendigen Autonomie (vgl. ebd.: 574). Je größer die Gestaltungsmöglichkeiten für Frauen werden, desto notwendiger ist es, persönliche Lebensentscheidungen zu treffen, wodurch die biographische Planung immer mit biographischer Unsicherheit einhergehend ist.

Um die Verbindung wieder zu biographischen Lernprozessen herzustellen, kann anhand der Studie von Bettina Dausien aufgezeigt werden, dass Bildung in diesem Zusammenhang als biographische Entwicklungsmöglichkeit verstanden wird. Dennoch muss die Frage geklärt werden, um welche Art von Lernprozessen es sich beim Übergang vom „Dasein für andere“ hin zu einem „eigenen Leben“ handelt und welche kollektiven Deutungs- und Erfahrungsmuster diese beeinflussen. Durch die Analyse der jeweils individuellen biographischen Binnensicht wird geklärt, was das Subjekt unter „eigenem Leben“ versteht, wie es dieses für sich selbst konstruiert hat und welche Einflüsse sozialstrukturelle Bedingungen wie Geschlecht, Generation, Klasse und regionale Herkunft dabei spielen. Biographische Lernprozesse können deshalb auf der Ebene individueller biographischer

⁹ Die Autorinnen unterscheiden hierbei die „doppelte Lebensplanung“, die „familienzentrierte Lebensplanung“, die „berufszentrierte Lebensplanung“, die „individualisierte Lebensplanung“ sowie die Verweigerung der Lebensplanung als „Leben in kurzfristigen Arrangements“ (vgl. Geissler / Oechsle/ Braemer 1990: 1f.). Bei der „doppelten Lebensplanung“ wird der Fokus auf die Balance zwischen Familie und Beruf gelegt. Es herrscht hierbei eine unterschiedliche Gewichtung zu diversen Zeiten im Leben statt. Die „familienzentrierte Lebensplanung“ rückt Familie und Ehe ins Zentrum des Lebens der Frauen. Somit hat das Privatleben Vorrang, wobei dennoch Zeit für die eigenen Berufsperspektive aufgebracht wird. Der Auszug aus dem Elternhaus findet meist zeitgleich mit der Schaffung eines partnerschaftlichen Eigenheimes statt. Frauen, die sich für die „berufszentrierte Lebensplanung“ entscheiden, stellen den Beruf in den Mittelpunkt ihrer Lebensplanung und fokussieren dabei soziale wie materielle Autonomie. Bei der „individualisierten Lebensplanung“ bildet die Selbstentfaltung das Hauptaugenmerk. Die vielseitige Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist nicht ausschließlich Ergebnis des Arbeitsplatzes, obwohl dieser wie auch andere Lebensbereiche für die Selbstverwirklichung ausschlaggebend sind. Weitere wichtige Elemente dieser Lebensplanung sind die persönliche und finanzielle Freiheit sowie die Ausübung einer sinnhaften Tätigkeit. Auch wenn der Beruf einen wesentlichen Bestandteil im Leben dieser Frauen darstellt, ist ihnen die Zeit für sich selbst, in der sie weiteren Interessen nachgehen können, wichtig. Zentral für die die Verweigerung der Lebensplanung als „Leben in kurzfristigen Arrangements“ ist, dass diese Frauen weder im beruflichen noch privaten Bereich über Zukunftsperspektiven verfügen (vgl. Geissler/ Oechsle 1996: o.S.)

¹⁰ Regina Becker-Schmidt (2003) beschreibt die doppelte Vergesellschaftung der Frau als doppelte Diskriminierung, denn neben der unbezahlten Hausarbeit wird ihnen ebenso die Integration in ein (meist schlecht bezahltes) Beschäftigungsverhältnis erschwert (vgl. Becker-Schmidt 2003: 14). *„Wie immer Frauen sich entscheiden - für Familie und gegen Beruf, gegen Familie und für Beruf oder für beides – in jedem Fall haben sie etwas zu verlieren“* (ebd.).

Erfahrungsaufschichtung rekonstruiert werden. Wenngleich äußere Einflussfaktoren darauf wirken, werden sie vom Individuum selbst hergestellt. Als Ergebnis der Studie wird festgehalten, dass biographische Lernprozesse, die auf den Entwurf und die Realisierung des „eigenen Lebens“ zielen, besonders stark durch die doppelte Vergesellschaftung beeinflusst sind. Nicht die Autonomie des Subjekts stellt das Lernziel dar, sondern vielmehr die biographische Suchbewegung¹¹ (vgl. Dausien 1994: 575-587).

Neben Bettina Dausien seien für die Erforschung biographischer Lernprozesse im Bereich der sozialisationstheoretischen Biographieforschung ebenso Regina Becker-Schmidt, Anne Schlüter, Heidrun Herzberg sowie Gabriele Rosenthal erwähnenswert.

Um die Sichtweisen und Auslegungen biographischer Lern- und Bildungsprozesse im Bereich der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung anzuführen, seien folgende Ansätze und Studien genannt: „Lebensgeschichtliche Bildungsprozesse in hochkomplexen Gesellschaften“ von Winfried Marotzki, der Ansatz von Hans-Christoph Koller zu einer rhetorischen Analyse biographischer Bildungsprozesse, die empirische Rekonstruktion spontaner Bildungsprozesse innerhalb kollektiver und individueller Handlungspraktiken bei Arnd-Michael Nohl sowie die Analyse geschlechtskonstruierender Bildungsprozesse bei Heide von Felden (vgl. Fuchs 2011: 137).

2.3 Fazit zu biographischen Lern- und Bildungsprozessen

Durch die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Biographieforschung können elementare Informationen über Lernprozesse in lebensgeschichtlichen Kontexten gewonnen werden (vgl. Ecarius 1998: 148). Als Wegbereiter für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung können vor allem die Studien von Henningson (1981) und Loch (1979) durch die gelungene Verknüpfung von Biographie und Erziehung angesehen werden (vgl. Ecarius 1990: 90ff.). Ebenso spricht sich Peter Alheit (2006) für eine Verbindung von Biographie und Individuum aus und führt in diesem Zusammenhang den Begriff eines lebenslangen Lernalters ein (vgl. Alheit 2006: 1). Für die empirische Erfassung biographischer Lern- und Bildungsprozesse gilt der biographisch orientierte Lernbegriff als Ausgangspunkt, wobei vor allem die Binnenperspektive einzelner Subjekte fokussiert wird (vgl. Ecarius 1999: 92).

¹¹ Insbesondere Gudrun-Axeli Knapp sowie Regina Becker-Schmidt sprechen sich dafür aus, dass das Ziel des „eigenen Lebens“ immer eine „Suchbewegung“ darstellt und es darum geht, diese Suchprozesse empirisch zu rekonstruieren (vgl. Dausien 1994: 587).

In Bezug auf die Erforschung biographischer Lern- und Bildungsprozesse ist Egger (2008) vor allem der Ansicht, dass das wertvollste und wesentlichste Element der Biographieforschung innerhalb der empirischen Bildungsforschung die Tatsache ist, zu verstehen, **wie Menschen über ihre gesamte Lebenszeit hinweg lernen und welche Lern(um)wege sie dabei beschreiten** (vgl. Egger 2008: 10-2). Genau darum soll es auch in der vorliegenden Arbeit gehen. Weiter von Bedeutung ist die Tatsache, dass jeder Mensch ein biographisches Hintergrundwissen, das Weizsäcker (1956) als „ungelebtes Leben“ bezeichnet, besitzt. Dieses biographische Hintergrundwissen stellt die zentrale Ressource für menschliche Lernprozesse dar. Peter Alheit spricht in diesem Zusammenhang von Biographizität (vgl. Alheit 2006: 5f.). Befindet sich das Individuum in einer Krise, ist es in der Lage, sich große Teile dieses biographischen Hintergrundwissens bzw. versteckten Lernpotentials zu vergegenwärtigen. Das biographische Hintergrundwissen verändert durch diesen reflexiven Prozess seine Struktur und es kommt, so Peter Alheit (2009), zur Selbst-Bildung. Hierbei spielt außerdem die Sozialität eine entscheidende Rolle (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9ff.). Die vorliegende Arbeit stützt sich in Bezug auf die Definition biographischer Lern- und Bildungsprozesse auf die Formulierung von Bettina Dausien (1994), die darunter „alle Formen biographischer Erfahrungsverarbeitung“ (Dausien 1994: 588) versteht. Ebenso bezieht sich die Arbeit auf das Verständnis von Heide von Felden (2009) für die besonders **„die Erfahrung von Krisen und deren Überwindung [...] häufig Bildungsprozesse** „ (von Felden 2009: 16) **bedeuten. So können biographische Lern- und Bildungsprozesse innerhalb der Biographie neben der Definition von Bettina Dausien ferner als Erfahrungsverarbeitung von Krisen definiert werden.**

Für eine Rekonstruktion biographischer Lern- und Bildungsprozesse bedarf es zu allererst narrativer Interviews bzw. die darin liegenden Stegreiferzählungen. Innerhalb dieser werden biographische Lern- und Bildungsprozesse in Form von Ereignis- und Erfahrungsketten sichtbar (vgl. Ecarius 1994: 42f.). Schütze definiert hierfür vier Bereiche lebensgeschichtlicher Erfahrungen, die innerhalb der Erzählung als Ereignis- und Erfahrungsverkettung geschildert werden. In allen vier Bereichen findet biographisches Lernen auf unterschiedliche Art und Weise statt. Da sich individuelle Lernvorgänge durch eine Veränderung in der Erzählstruktur analysieren lassen, dient das narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze, das auch in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt, zur Rekonstruktion biographischer Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Schütze 1984: 78).

Welche Erkenntnisse und Überlegungen aus den erwähnten Studien im Bereich erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung sind für die vorliegende Arbeit anschlussfähig? Aus der Studie von Heide von Felden (2008) wird insbesondere die Erkenntnis

übernommen, **dass die Negativität persönlicher Erfahrungen den Ausgangspunkt für biographische Lern- und Bildungsprozesse bildet.** Die verschiedenen Dimensionen kommen in der vorliegenden Arbeit nicht zum Einsatz, werden jedoch für einen sensibilisierenden Blick bei der Auswertung im Hinterkopf behalten. Wie auch Bettina Dausien (1994) in ihrer Studie, geht es auch der vorliegenden Arbeit darum, die biographische Erfahrungsaufschichtung innerhalb einer weiblichen Biographie zu rekonstruieren. Ebenso wird der Fokus wie auch bei Bettina Dausien darauf gelegt, welche äußeren Einflüsse bzw. sozialstrukturellen Bedingungen auf biographische Lern- und Bildungsprozesse wirken. Die Erkenntnisse aus den Studien von Geissler und Oechsle (199) zur Doppelrolle von Frauen werden außerdem für die Auswertung der vorliegenden Studie richtungsweisend sein.

Da biographische Lern- und Bildungsprozesse als biographische Erfahrungsverarbeitung von Krisen definiert werden und die Negativität persönlicher Erfahrungen deren Ausgangspunkt bildet, erfolgt im nächsten Kapitel eine Verknüpfung zur Theorie der Anerkennung bzw. dem darin liegenden Kampf um Anerkennung, der für die vorliegende Arbeit als biographischer Lern- und Bildungsprozess verstanden wird und zu rekonstruieren gilt.

Kapitel 3: Der „Kampf um Anerkennung“ verstanden als biographischer Lern- und Bildungsprozess

3.1 Zum Begriff der Anerkennung – eine Einführung

Wir müssen „andere sein, um wir selbst sein zu können“ (Mead 1973: 327).

Nicht nur der Mensch selbst bestimmt, wie er anerkannt werden möchte, sondern immer auch das Gegenüber, wodurch sich bereits ein erster Hinweis geben lässt, was Mead (1973) im Anfangszitat damit meint, andere sein zu müssen, um man selbst sein zu können. Innerhalb unserer Gesellschaft ist es deshalb immer vom Bildungsverständnis des jeweiligen Individuums abhängig, welche Person als gebildet angesehen wird bzw. welche Fähigkeit dahingehend anerkennungswürdig ist (vgl. Büchner 2009: 164f.). Aufgrund der Tatsache, dass andere Menschen immer darüber mitbestimmen, ob ein Individuum durch sein Handeln Anerkennung erfährt, ist Anerkennung ebenso eng mit Macht verbunden. Diesen Zusammenhang machen vor allem Butler, Benjamin, Taylor oder auch Honneth deutlich. Für Honneth kann daraus überhaupt erst ein „Kampf um Anerkennung“ entstehen (vgl. Honneth 2005: 87). Fest steht demnach, dass das menschliche Wesen Anerkennung benötigt, um ein Gefühl des „Angenommen-Seins“ aufbauen zu können (vgl. Schäfer/ Thompson 2010: 7).

Bevor der Versuch einer Definition des Wortes Anerkennung vorgenommen wird, ist es wichtig sich die Etymologie des Wortes zu Beginn genauer anzusehen.

Das Wort „anerkennen“ entwickelte sich im 16. Jahrhundert aus dem Begriff „erkennen“, so Kluge (1989). Insgesamt beinhaltet das Wort „erkennen“ vier verschiedene Bedeutungen. So kann es sich darum handeln, dass ich etwas mit meinen eigenen Sinnen erkenne, durch Vergleich wiedererkenne, mittels Analyse den Zusammenhang erkenne oder ein Sachverhalt durch richterliche Gewalt für schuldig erkannt wird. Im Laufe der Zeit geht das Wort „erkenne“ schließlich in die Bedeutung von „anerkennen“ über. Innerhalb der westlichen Philosophie befasste sich erstmals Johann Gottlieb Fichte mit dem Bereich der Anerkennung, da er den Geltungsgrund für eine absolute Erkenntnis suchte. Fichtes Überlegungen wurden im weiteren Verlauf schließlich von Hegel aufgegriffen und innerhalb seines „fundamental intersubjective structure of ethical life“ (Williams 2007: 26) weiterentwickelt. Obwohl Fichte als auch Hegel zu ihrer Zeit über großes Ansehen verfügten, wurden ihre Anerkennungslernen kaum rezipiert. Erst viele Jahre später entstanden schließlich Arbeiten, die Hegels Anerkennungslernen zur Grundlage für sozialphilosophische Problemstellungen verwendeten (vgl. Sietzer/ Wiezorek 2005: 101f.).

Setzt man sich demnach mit der Theorie der Anerkennung auseinander, so blickt man auf eine lange Tradition zurück. Den Ausgangspunkt kann dabei Hegels Phänomenologie des Geistes darstellen. Darin zeigt er, dass intersubjektive Anerkennung die grundlegende Voraussetzung für die Ausbildung von Selbstverhältnissen bei Subjektiven darstellt (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 56). Einer der wohl relevantesten Vertreter intersubjektiver Anerkennung innerhalb der gegenwärtigen Zeit ist Axel Honneth, der seine Anerkennungstheorie als kritische Gesellschaftstheorie versteht. Für ihn stellt Anerkennung einen unverzichtbaren Bezugsrahmen für Subjekte dar, denn jedes Individuum ist darauf angewiesen. Nur indem man zugleich andere Personen anerkennt, wird man selbst anerkannt, weshalb es hierbei immer eines wechselseitigen Verhältnisses bedarf (vgl. Horster 2009: 153). Somit teilt Honneth Hegels Annahme, dass sich Individuen innerhalb intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse konstituieren. Da die Gesellschaft für ihn eine institutionalisierte Ankerkennungsordnung darstellt, hängt es wie bereits eingangs kurz angesprochen, immer von kulturell veränderbaren Normen ab, was oder wer gerade anerkannt wird (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 57).

Das Anerkennungsverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, findet sich vor allem innerhalb Himmelmanns Definition von Anerkennung (2007) wieder. Für ihn bedeutet Anerkennung:

„Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber den anderen. Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite, sowie eine psychische und physische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen. Der Begriff der Anerkennung richtet sich einerseits gegen einen rücksichtslosen Autismus und einen intoleranten Egoismus. Er schließt andererseits Konflikte und Antagonismen unter den Menschen nicht aus. Im Gegenteil, er stellt sie in Rechnung und sucht sie sozialverträglich auszubalancieren“ (Himmelmann 2007: 64).

Himmelmann (2007) beschreibt darin, dass Anerkennung immer innerhalb von Emotionen und Handlungen auf implizite oder explizite Weise eingebunden ist. Ebenso weist er darauf hin, dass der Begriff der Anerkennung nicht immer zwingend positiv konnotiert sein muss, denn ebenso Konflikte können damit einhergehen. Heck (2003) spricht in Zusammenhang des Begriffs Anerkennung ferner von einer „moralischen Wirkungsgröße“, weil durch das Zusammenwirken von Integration und Differenzierung der „sittliche Zusammenhalt“ neuzeitlicher Gesellschaften gefördert wird (vgl. Heck 2003: 107). Büchner (2009) definiert Anerkennung als „ambivalente soziale Beziehungspraxis“ (Büchner 2009: 166) und ist wie Himmelmann (2007) der Ansicht, dass dadurch sowohl Konflikte als auch Integration gefördert werden können. Aufgrund der Komplexität des Anerkennungsbegriffs ergeben sich daraus

vielfältige Anwendungsbereiche sowie Fachdisziplinen (vgl. Balzer 2014a.). Honneth, dessen Anerkennungstheorie die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet, hat innerhalb seiner Studien untersucht, welche Folgen Anerkennungserfahrungen für das Individuum haben und welche Differenzierungen von Anerkennung voneinander unterschieden werden können. Seiner Studie folgten schließlich zahlreiche WissenschaftlerInnen diverser Fachrichtungen, um ebenso Anerkennungserfahrungen empirisch zu rekonstruieren. So haben beispielsweise Sutterlüty (2003) oder Sitzer (2009) erforscht, dass mangelnde Anerkennung gewalttätiges Handeln begünstigen kann. Anhut/ Heitmeyer (2009) und Balzer/ Ricken (2010) zeigten auf, dass dieses gewalttätige Handeln wiederum auf ein „Streben nach Anerkennung“ zurückzuführen ist. Innerhalb der Philosophie beschäftigten sich beispielsweise Honneth (1994, 2003, 2005, 2010) Ricoeur (2006) oder Bedorf (2010, 2011) mit der Anerkennungsthematik. Für die Erziehungswissenschaften kann Riegel (2004), Wiezorek (2005), Hesper et.al (2006, 2009), Stojanov (2006), Hafeneger/ Henkenborg/ Scherr (2007), Wischmann (2010), Wigger/ Equit (2010) oder auch Prengel (2013) genannt werden. Im Bereich der Soziologie beschäftigten sich Wagner (2004), Heitmeyer/ Imbusch (2005), Kaletta (2008) oder auch Wimbauer/ Motakef (2020) mit der Thematik der Anerkennung.

3.2 Zur Entstehung der Anerkennungssphären – Ein Rückblick auf Hegel und Mead

Bevor innerhalb dieses Kapitels näher auf die verschiedenen Anerkennungsformen von Honneth eingegangen wird, soll zunächst ein Einblick darüber gegeben werden, worauf sich Axel Honneth innerhalb seiner Theorie eines „Kampfes um Anerkennung“ stützt.

Ausgehend von Hegels Denkmodell des „Kampfes um Anerkennung“ als theoretische Grundlage, startet Honneth (2010) den Versuch eine eigenständige Gesellschaftstheorie zu entwickeln. Als Basis für genau diese Gesellschaftstheorie dient ihm sowohl Hegels Denkmodell, das er einer empirischen Wendung unterzog, als auch G.H Mead (vgl. Honneth 2016: 7). Er unternimmt demnach den Versuch, „der Hegelschen Idee im Rückgriff auf die Sozialpsychologie G.H. Meads eine empirische Wendung zu geben; auf diese Weise entsteht ein intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept, innerhalb dessen die Möglichkeit einer ungestörten Selbstbeziehung als abhängig von drei Formen der Anerkennung (Liebe, Recht, Wertschätzung) erweist“ (ebd.: 7f.). Um Honneths Gedanken seines „Kampfes um Anerkennung“ verstehen zu können, bedarf es zu allererst eine Auseinandersetzung mit Hegel und seinen Argumentationen. Auch wenn es innerhalb dieses Kapitels in keinem Fall darum

geht, Honneths kritische Gesellschaftstheorie vollständig zu rekonstruieren, wird für ein genaueres Verständnis der Versuch unternommen, einen kurzen Einblick in seine Gedankenwelt zu geben.

Das Denkmodell Hegels findet sich innerhalb seiner Jenaer Schriften wieder, worin er anhand empirischer Rekonstruktion aufzeigt, dass den verschiedenen Anerkennungsformen jeweils drei Formen der Missachtung zugrunde liegen. Alles begann jedoch mit dem Versuch, Kants Idee der individuellen Autonomie theoretisch begründbar zu machen. In seiner Zeit in Jena entwickelte Hegel hierfür ein theoretisches Mittel, indem

„der Anspruch der Individuen auf die intersubjektive Anerkennung ihrer Identität [aufgezeigt wird], der dem gesellschaftlichen Leben von Anfang an als eine moralische Spannung innewohnt, über das jeweils institutionalisierte Maß an sozialem Fortschritt wieder hinaustreibt und so auf dem negativen Weg eines sich stufenweise wiederholenden Konfliktes allmählich zu einem Zustand kommunikativ gelebter Freiheit führt“ (ebd. 2016: 11).

Dieses Denkmodell konnte Hegel jedoch erst erlangen, indem er innerhalb des sozialphilosophischen Modells eines „sozialen Kampfes“ von Machiavelli und Hobbes eine theoretische Wendung vollzog. Machiavelli sah im Individuum selbst aufgrund des ständigen Zustandes gegenseitiger feindseliger Konkurrenz lediglich ein egozentrisches und auf den persönlichen Vorteil bedachtes Wesen. Demnach war Machiavelli auch der Auffassung, dass Subjekte stets um die Erhaltung ihres Selbst kämpfen. Wie Machiavelli sieht es ebenso auch Thomas Hobbes, der jedoch bereits auf philosophische Erkenntnisse von Descartes sowie auf naturwissenschaftliche Forschungen von Galilei zurückgreifen konnte. Für ihn kennzeichnet sich der Mensch dadurch aus, als dass er als sich selbst bewegender Automat, der stets um sein zukünftiges Wohlergehen bemüht ist, verstanden werden kann. Trifft dieser Mensch jedoch auf ein anders Individuum, kommt es auf beiden Seiten zu einer präventiven Machtsteigerung. Beide Seiten streben den Versuch an, ihr eigenes Machtpotential zu erweitern, um auch zukünftig Angriffe ihrer Mitmenschen abwehren zu können. Soziale Beziehungen können innerhalb dieser Sichtweise deshalb als Krieg aller gegen alle definiert werden. Auf die Werke und Ausführungen von Machiavelli und Hobbes wird im weiteren Verlauf nicht weiter eingegangen, da dies den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde und ihre Denkmodelle für die diese Arbeit nur dahingehend relevant sind, als das Hegel sie zum Ausgangspunkt für seine theoretische Wendung eines „Kampfes um Anerkennung“ heranzog. Konflikte unter den Individuen wurden schließlich nicht mehr auf Selbsterhaltungsmotive, sondern vielmehr auf moralische Antriebe zurückgeführt. Der Kampf um Anerkennung entwickelte sich in Hegels Argumentation schließlich durch eine Verletzung der sozialen

Anerkennungsbeziehungen. Darin eingeschlossen erkannte er ebenso den „sittlichen Bildungsprozess des menschlichen Geistes“. Bis Hegel bei dieser Argumentation angelangte, galt es atomistische Irrtümer im neuzeitlichen Naturrecht zu überwinden (vgl. ebd.: 11-20). An dieser Stelle ist es wichtig, auf Johann Gottlieb Fichte einzugehen, der Anerkennung als eine Wechselwirkung von Freiheit und Intelligenz ansah und den Begriff in seinem Werk der „Naturrechtslehre“ erstmalig einführte, „um das Rechtsverhältnis als notwendige Voraussetzung des Selbstbewusstseins eines Vernunftwesens zu deduzieren“ (Sitzer/ Wiezorek 2005: 103). Um die Frage beantworten zu können, wie Subjekte andere Subjekte annehmen und anerkennen können, differenziert Fichte zwischen einem „Ich und „Nicht-Ich“ sowie einer ständigen Wechselwirkung unter den jeweiligen Subjekten. Damit es schließlich zu einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis unter den Individuen kommt, müssen sich beide gegenseitig anerkennen. Fichte (1971) spricht hierbei von einer Wechselwirkung von Freiheit und Intelligenz. Genauer versteht er darunter, dass das Subjekt sich in seiner Freiheit beschränkt, um einem anderen Subjekt den nötigen Spielraum zur Selbstbestimmung zu geben. Dieses Subjekt erwidert diese Möglichkeit und beschränkt dadurch das andere Subjekt wiederum in seiner Willkürfreiheit. Dem Subjekt ist es jedoch nur möglich, Selbstbewusstsein zu entwickeln, wenn es sein eigenes Selbst jeweils am anderen Subjekt erfährt. Außerdem führt Fichte innerhalb seiner Naturrechtslehre weiter aus, dass der Mensch sich aufgrund seiner Intersubjektivität vom Tier unterscheidet, denn durch diesen „Mangel“ ist der Mensch im Gegensatz zum Tier bildbar. Die Menschwerdung ist weiter erst möglich, wenn der Mensch zu einer freien Selbsttätigkeit erzogen wird. Diese Erziehung bezieht sich zuerst auf rechtliche Anerkennungsverhältnisse und wird im weiteren Verlauf auf sittliche Anerkennung erweitert. Unter der sittlichen Anerkennung versteht Fichte (1971) die vollständige Anerkennung der anderen Person, obwohl das Subjekt hierbei unzulänglich anerkannt wird. Fichte führt schließlich eine dritte Stufe der Anerkennung, die christlich-religiöse Anerkennung ein, indem das Subjekt selbst Kränkungen und Missachtungen mit bejahender Akzeptanz hinnimmt. Die Anerkennungslehre Fichtes folgt demnach einem harmonischen Prinzip, da selbstbestimmtes Handeln durch wechselseitiges Auffordern und Einschränkungen für beide Subjekte erfolgt. Innerhalb der Willkürfreiheit, die sich für beide Subjekte ergibt, kann das Subjekt das Wissen über sich als eine selbstständige Person erlangen (vgl. Sitzer/ Wiezorek 2005: 103ff). Ausgehend von diesem Wissen führt Hegel schließlich, inspiriert durch Hobbes Kampf um Selbstbehauptung, seine Idee eines Kampfes um Anerkennung ein, um damit die atomistischen Prämissen des neuzeitlichen Naturrechts überwinden zu können. Erste Wege in Richtung einer passenden Lösung finden sich in seinem Aufsatz „Naturrecht“. Dennoch werden auch darin die

einzelnen Subjekte immer noch als voneinander isolierte Einzelsubjekte gedacht, anstatt sie als „sittliche Einheit“ zu verstehen. Der „sittlichen Einheit“ galt jedoch nicht das Ziel, sondern vielmehr dem Zustand einer „sittlichen Totalität“. Gemeinsam mit Schelling und Hölderlin verfasste er hierzu eine eigene Schrift, die als „ältestes Systemprogramm des deutschen Idealismus“ gilt und die Gesellschaft nur dann als versöhnt ansieht, wenn sie als „sittlich integrierte Gesellschaft freier Bürger“ gedacht werden kann (vgl. Honneth 2016: 20-23). Für die bereits angesprochene theoretische Wendung, die Machiavellis und Hobbes Gedanken zum Ausgangspunkt nahmen, ging es Hegel vor allem um die Frage, wie

„die kategorialen Mittel beschaffen sein [müssen], mit deren Hilfe sich die Herausbildung einer Organisation von Gesellschaft philosophisch erklären lässt, die in der solidarischen Anerkennung der individuellen Freiheit aller Bürger ihren sittlichen Zusammenhang fände“ (ebd.: 25).

Mit der Lösung dieser Frage beschäftigte sich Hegel schließlich in seiner Zeit in Jena. Die gewonnen Erkenntnisse finden sich in „der Logik des menschlichen Geistes“ wieder, wobei sein Denkmodell auch darin nie fertig gestellt wurde, sondern lediglich aus einzelnen Entwürfen besteht. Diese Lösungsentwürfe sind darauf zurückzuführen, als dass er die Anerkennungslehre nach Fichte verbunden mit dem Begriff des Kampfes nach Hobbes und Machiavelli neue Bedeutung gab.

„Die sittlichen Verhältnisse einer Gesellschaft stellen für ihn nunmehr die Formen einer praktischen Intersubjektivität dar, in der das komplementäre Übereinkommen und damit die notwendige Gemeinsamkeit einander sich entgegensezender Subjekte durch eine Bewegung der Anerkennung gesichert ist. Die Struktur einer solchen Beziehung der wechselseitigen Anerkennung ist für Hegel in allen Fällen die gleiche: stets wird ein Subjekt in dem Maße, dem es sich in bestimmten Fähigkeiten und Eigenschaften durch ein anderes Subjekt anerkannt weiß und darin mit ihm versöhnt ist, zugleich auch Teil seiner unverwechselbaren Identität kennenlernen und somit dem anderen auch wieder als ein Besonderes entgegengesetzt sein“ (ebd.: 30f.).

Innerhalb dieses Verständnisses von Anerkennungsbeziehungen wird die innere Dynamik dahingehend definiert, dass sich Subjekte immer im Prozess von Versöhnung und Konflikt befinden, um die nächsthöhere Stufe des eigenen Selbst erreichen zu können. Hegels eigenwillige Verknüpfungen der Gedanken und Theorien von Machiavelli, Hobbes und Fichte nehmen in den Jenaer Schriften, dem „System der Sittlichkeit“, erstmals Gestalt an (vgl. ebd.: 31). Im System der Sittlichkeit bezieht sich Hegel auf die Anerkennungslehre nach Fichte und beschreibt das sittliche Gesellschaftsverhältnis als Anerkennungsbewegung, das Schritt für Schritt „reifere“ Sittlichkeitsformen hervorbringt. Motor hierfür ist ein Spannungsmoment

innerhalb der praktischen Intersubjektivität, der den Selbstbehauptungskampf der Subjekte in einen Anerkennungskampf transformiert. Obwohl sich in Hegels „Phänomenologie des Geistes“ kein wirklich ausgearbeitetes Konzept seiner Anerkennungslehre findet, wird innerhalb seines Selbstbewusstseinskapitels, der praktische Konflikt zwischen den Individuen dargestellt. Da das Subjekt über vollständige Selbstbestimmung verfügen möchte, versucht es dies zuerst ohne die Hilfe eines weiteren Subjekts zu erlangen, indem der Andere für nichtig erklärt wird. Die Begierde kann jedoch nur befriedigt werden, wenn der Gegenstand, also das Subjekt, der Begierde seine Selbstständigkeit auch negiert. Aus diesem Grund ist die Individuation erst durch die Intersubjektivität möglich, die Hegel als eine Verdoppelung des Selbstbewusstseins beschreibt. Die vollständige Anerkennung kann das Subjekt erst durch die Anerkennungsbewegung erreichen, die wiederum aus drei unterschiedlichen Ankerkennungsphasen besteht. In der ersten Phase kommt das Subjekt sozusagen „außer sich“, verliert sein Selbst im Anderen und sieht sich selbst im Anderen wieder. In der zweiten Phase muss das Subjekt das Anderssein im Anderen aufheben, indem es das andere Subjekt negiert, um ein Bewusstsein über seine Selbstständigkeit zu erlangen. Durch die Negierung verliert das Subjekt jedoch die notwendige Bestätigung durch den Anderen (vgl. Sitzer/ Wiezorek 2005: 105ff.).

„Um sich seiner selbst gewiss zu werden, muss das Subjekt somit das andere negieren, gleichzeitig aber sein Anderssein im Anderen negieren und sich selbst zugunsten des Anderen zurücknehmen. Parallel dazu muss das eine Subjekt seine Negation des anderen Subjekts negieren und als selbstständiges behandeln“ (ebd.: 107).

Die Selbstbejahung und Bejahung des Anderen mittels Negation der Negation muss wechselseitig stattfinden, damit Anerkennung erlebt werden kann. Hierbei müssen wiederum zwei verschiedene Anerkennungsdimensionen differenziert werden. Zum einen spricht Hegel von der Anerkennung als eine Wechselbeziehung zwischen Individuen und zum anderen von Ankerkennung als einem Verhältnis von Einzelwillen und Allgemeinwillen (vgl. ebd.: 108). Zwar findet sich in Hegels Werk die Verlaufsform sozialer Konflikte wieder, diverse Unklarheiten bleiben dennoch bestehen, da subjektivitätstheoretische Komplementärbegriffe fehlen. Was sich jedoch bereits erkennen lässt, ist eine Stufentheorie sozialer Anerkennung für die Bereiche Familie, Recht und Staat. So kennzeichnet das sozialphilosophische Modell Hegels aus seiner Zeit in Jena zwar erste Umriss, wurde jedoch nie fertig gedacht und ebenso wenig in seinen späteren Werken in der ursprünglichen Fassung aufgenommen (vgl. Honneth 2016: 31-50/104).

Neben Hegel befasst sich Honneth ebenso intensiv mit den Gedanken von Georg Herbert Mead, da innerhalb seiner Theorie der Gedanke verankert ist, dass Menschen ihre persönliche Identität den eigenen Erfahrungen von subjektiver Anerkennung zu verdanken haben. Das menschliche Subjekt kann demnach nur über eine Identität verfügen, wenn es die Erfahrung macht, von seinen Mitmenschen anerkannt zu sein. Diese Annahme entwickelte Mead aus seinen naturalistischen Denkvorsetzungen heraus und machte somit seine Schriften zur Basis, „um die intersubjektivitätstheoretischen Intuitionen des jungen Hegels in einem nachmetaphysischen Theorierahmen zu rekonstruieren“ (ebd.: 114). Somit schließt er an den Entwurf eines selbstbewussten Handlungssubjekts an, wenngleich die Anerkennung für Mead nicht im Zentrum seiner Untersuchungen liegt. Vielmehr sieht er sie als Mechanismus für die gegenseitige Bezugnahme zweier Individuen (vgl. Sitzer/ Wiezorek 2005: 114f.). Wie auch Hegel veranschaulicht Mead den Kampf um Anerkennung innerhalb seiner Theorie der Intersubjektivität, indem er die moralische Entwicklung der Gesellschaft zu erklären versucht, wenngleich auch bei ihm nur zum Teil unübersichtliche Vorlesungsskripten daraus vorhanden blieben. Der Sozialpsychologe G.H. Mead orientierte sich für seine Studien am darwinistischen Bezugsmodell, weshalb er die Annahme vertritt, dass sich Organismen immer auf ihre Umwelt beziehen. Diese sogenannte Umwelt erweiterte er um eine weitere soziale Dimension, denn

„sobald wir uns nämlich eine Interaktion zwischen mehreren Organismen vorstellen, haben wir den Fall eines Handlungsgeschehens vor Augen, das im Moment der Krise von allen Beteiligten eine Rückbesinnung auf ihre eigene Reaktionshaltung funktional erforderlich macht“ (Honneth 2016: 117).

Befinden sich Menschen demnach in einer Krise, müssen sie sich auf die persönliche Reaktionshaltung rückbesinnen können. Dieses Wissen stellt für Mead den funktionalistischen Grundsatz für sein weiteres Forschungsinteresse, nämlich der Fragen welche Bedeutung das soziale Verhalten eines Menschen für dessen Gegenüber hat und wie sich daraus menschliches Selbstbewusstsein entwickeln kann, dar. Damit das Individuum Selbstbewusstsein entwickeln kann, bedarf es so G.H. Mead zuerst einmal die Fähigkeit, das im Gegenüber bewirkte Reaktionsverhalten bei sich selbst auszulösen (vgl. ebd.).

„Indem ich in der Wahrnehmung meiner eigenen Lautgebärde auf mich so reagiere, wie es mein Gegenüber tut, versetze ich mich in eine exzentrische Perspektive, aus der heraus ich ein Bild von mir selber gewinnen kann und somit zu einem Bewusstsein meiner Identität zu gelangen vermag“ (ebd.: 119).

Somit steht die Identität eines Menschen immer in Bezug zur sozialen Umgebung, die ihn umgibt. Zuerst bezieht sich der Mensch zu seiner unmittelbaren Gesellschaft, zu den *konkreten Anderen*. Daran folgen in weiterer Folge die *organisierten Anderen* und an letzter Stelle folgt die gesamte Gesellschaft, die *generalisierten Anderen*. Mead geht es hierbei darum, welche Bedeutung diese sozialen Zusammenhänge für die menschliche Identitätsentwicklung haben. Für die menschliche Identitätsherstellung unterscheidet er zwei verschiedene Phasen bzw. Begrifflichkeiten, die in Wechselwirkung zueinanderstehen (vgl. Sitzer/ Wiezorek 2005: 115f.). Das „Mich“, die tatsächlich wirkende Identität, repräsentiert das Bild meines Gegenübers, demnach des Anderen, von mir, wohingegen das „Ich“ die Instanz der menschlichen Persönlichkeit kennzeichnet, die bei Handlungsproblemen kreative Lösungen findet. Die menschliche Identitätsentwicklung ist demnach ein fortlaufender Reaktionsprozess des „Mich“, das fiktive „Ich“ miteinschließend (vgl. Honneth 2016: 121). Es handelt sich bei dieser Identität,

„um eine gesellschaftliche Identität, [die] in ihrer Beziehung zu anderen verwirklicht [wird]. Sie muss von anderen anerkannt werden, um jene Werte zugeschrieben zu bekommen, die wir ihr gerne zugeschrieben sehen möchten“ (Mead 1993: 248).

Durch die damit einhergehende Erkenntnis, dass das Subjekt das eigene Selbstbewusstsein nur erlangen kann, wenn es lernt sein Gegenüber wahrzunehmen, hat Mead die Anerkennungslehre Hegels bereits naturalistisch begründet (vgl. Honneth 2016: 121).

„Mit der Erweiterung des sozialen Reaktionsverhaltens zu normativen Handlungszusammenhängen verwandelt sich das „Mich“ von einem kognitiven in ein praktisches Selbstbild der eigenen Person: das andere Subjekt übernimmt, indem es sich in die normative Perspektive seines Interaktionspartners hineinversetzt, dessen moralische Wertbezüge und wendet sie auf das praktische Verhältnis zu sich selber an“ (ebd.: 123).

Das „andere“, im Zitat von Mead als anderes Subjekt definiert, versteht sich als Organisation der Haltungen aller Subjekte, die in denselben Prozess involviert sind. Genau diese Annahme, der Prozess der Verinnerlichung von Handlungsnormen aufgrund der Generalisierung von Verhaltenserwartungen „generalisierter Anderer“, liegt menschlichen Sozialisationsprozessen zugrunde. Durch diese verinnerlichten Normen weiß das Subjekt, welche Erwartungen es an die „generalisierten Anderen“, demnach andere Gesellschaftsmitglieder richten kann und welche Verpflichtungen wiederum von seiner Person erwartet werden (vgl. ebd.: 125).

„Es [das Subjekt] entwirft eine zukünftige Möglichkeit über die erst dann Klarheit herrscht, wenn die Aktivität des *I* [Ich] bereits Vergangenheit und die Bedeutung seiner Aktion sich in der sozialen

Rückmeldung, im Bewusstsein des eigenen Handelns, das in Meads Begrifflichkeit vom *Me* [Mich] repräsentiert wird, manifestiert hat“ (Jörissen 2010: 97).

Demnach lernt sich das Subjekt „aus der Perspektive eines generalisierten Anderen als das Mitglied einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft zu begreifen“ (Honneth 2016: 125). In diesem Zusammenhang führt Mead schließlich den Begriff der Anerkennung ein und spricht vielmehr von einer Beziehung wechselseitiger Anerkennung, indem sowohl das Subjekt als auch seine Interaktionspartner sich gegenseitige Anerkennung zukommen lassen. Wie Hegel, geht es auch Mead darum, dass sich das Subjekt als anerkannte Rechtsperson verstanden weiß. Das Subjekt kann sich aber nur als vollständiges Gesellschaftsmitglied verstehen, wenn Haltungen der generalisierten Anderen übernommen werden. Aus dieser Mitgliedschaft entsteht für das Subjekt wiederum die Würde, denn durch die Anerkennung von außen ist sich das Subjekt seines eigenen sozialen Wertes der persönlichen Identität bewusst. Anstatt des Wortes Würde, wählt Mead jedoch den Begriff der „Selbstachtung“, um die positive Einstellung sich selbst gegenüber aufgrund der Anerkennung durch andere besser zum Ausdruck zu bringen. Auf dieser Stufe, die bei Hegel das Recht kennzeichnet, kommen jedoch die individuellen Unterschiede der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft nicht zum Ausdruck. Mead übersteigt schließlich den bis dato geteilten Bezugsrahmen zu Hegel, indem er das „kreative Potential“ des „Ich“ innerhalb seiner Betrachtung zur menschlichen Identitätsbildung miteinbezieht. Das „Ich“ ist für Mead, wie bereits erwähnt, für die spontane Reaktionsbildung zuständig. Das „Ich“ steht dem „Mich“ demnach ständig gegenüber. Obwohl Mead in seinen Ausführungen über das „Ich“ lediglich vieldeutige Formulierungen findet, war es ihm wichtig auf diesen Vorrat psychischer Energien aufmerksam zu machen, weil die menschliche Identität sich dadurch auf unterschiedlichste Weise ausbilden kann (vgl. ebd.: 126-131). „Das Ich ruft das Mich hervor und reagiert auf es“, so beschreibt es Mead (1973) (Mead 1973: 221).

Kommt es zu sozialen Herausforderungen, reagiert das >>Ich<< mit inneren Impulsen. Daher ist für die moralische Identitätsbildung nicht nur durch die Verinnerlichung der Blickrichtung generalisierter Anderer wichtig. Das Subjekt verspürt immer einen inneren Drang an Forderungen, die nicht mit verinnerlichten Normen vereinbar sind, weshalb es sein eigenes >>Mich<< anzweifeln muss. So stehen >>Ich<< und >>Mich>> plötzlich im (moralischen) Konflikt zueinander. Genau darin sieht Mead die moralische Entwicklung von Gesellschaften und Individuen erklärt (vgl. Honneth 2016: 132).

„Das >>Mich<< verkörpert in Vertretung des jeweiligen Gemeinwesens die konventionellen Normen, die das Subjekt von sich aus ständig zu erweitern versuchen muss, um der Impulsivität und Kreativität seines >>Ich<< sozial Ausdruck verleihen zu können“ (ebd.).

Die Forderungen des >>Ich<< können nur durch Zustimmung generalisierter Anderer umgesetzt werden, denn ihr Wille wurde als Norm verinnerlicht und kontrolliert das Handeln des Subjekts. So ergeben sich für das >>Ich<< demnach zwei verschiedene Forderungen, nämlich nach individueller Autonomie durch die „Freiheit von Gesetzen“ sowie innerhalb persönlicher Selbstverwirklichung anhand der „Verwirklichung der Identität“. Das >>Ich<< ist auf die Zugeständnisse des Gemeinwesens angewiesen, weil der innere Gesprächspartner diese Bestätigung benötigt. Anstelle der generalisierten Anderen tritt nun eine Person aus einer zukünftigen Gesellschaft. Indem das Subjekt die >>Ich<< Ansprüche gegenüber seinen generalisierten Anderen verteidigt, entsteht für Mead „Selbstbehauptung“. Hierfür muss das Subjekt aber die Perspektive einer erweiterten Rechtsgemeinschaft annehmen und in sich ein ideales >>Mich<< errichten (vgl. ebd.: 133f.). Trotz dieses moralischen Bruchs ist intersubjektive Anerkennung nach wie vor möglich, denn das Subjekt kann seine persönliche Identität nicht aufrechterhalten, wenn es keine intersubjektive Anerkennung erhält. Da sich das Subjekt ständig in einem Prozess spontaner Anspruchsverteidigung und Erweiterung persönlicher Rechte befindet, ergibt sich für Mead daraus die Bewegung, die innerhalb gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse vorzufinden sind. Aus diesem Grund kann ebenso festgehalten werden, dass sich die Gesellschaft zu einer ständigen wechselseitigen Beeinflussung weiterentwickelt. Meads These verschafft demnach Hegels Kampf um Anerkennung um eine sozialpsychologische Basis. So versuchen Subjekte durch den Kampf, der den Motor der Veränderung darstellt, ihre persönlichen Rechte zu erweitern sowie ihre persönliche Autonomie zu erhöhen. Sowohl Hegel als auch Mead sehen deshalb die Befreiung der Individualität als ewigen Kampf um Anerkennung. Im Gegensatz zu Hegel hat Mead für diesen Entwicklungsprozess aber eine Erklärung (vgl. ebd.: 135).

„Die Kräfte, die die >>Bewegung der Anerkennung<< immer wieder neu anstoßen, stellen jene unkontrollierbaren Schichten des >>Ich<< dar, die sich nur dann frei und ungezwungen äußern können, wenn sie die Zustimmung eines >>generalisierten Anderen<< finden. Weil die Subjekte unter dem Druck ihres >>Ich<< zu einer kontinuierlichen Entschränkung der im >>generalisierten Anderen<< verkörperten Normen gezwungen sind, unterstehen sie in gewisser Weise der psychischen Nötigung, sich für eine Erweiterung des rechtlichen Anerkennungsverhältnisses einzusetzen,; die gesellschaftliche Praxis, die sich aus der vereinten Anstrengung um eine solche >>Bereicherung der Gemeinschaft<< ergibt, ist es, was in der Sozialpsychologie Meads >>Kampf um Anerkennung<< heißen kann“ (ebd.: 136).

Da Mead keine exakte Unterscheidung zwischen der Verallgemeinerung sozialer Normen und der Erweiterung individueller Freiheitsrechte trifft, ist sein Konzept gesellschaftlicher Rechtsverhältnisse in der Praxis kaum anwendbar. Den Selbstverwirklichungsprozess sieht Mead in der Entwicklung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die für die soziale Umwelt als einzigartig gelten und für diese das Subjekt anerkennende Reaktionen erhält. Demnach erfolgt hier eine andere Bestätigung als bei Rechten und Pflichten. Ebenso handelt es sich hierbei auch um ein anderes »>Mich<<, das als unvertretbare und einzigartige Persönlichkeit verstanden werden möchte, weshalb es sich um ein Organ ethischer Selbstvergewisserung handeln muss. Die individuelle Selbstverwirklichung ist aus diesem Grund auf ein evaluatives »>Mich<<, das eine ethische Rückversicherung leistet, angewiesen, das von Mead jedoch nicht näher definiert wurde. Voraussetzungen für diese Art von »>Mich<< sind, dass das Individuum die Wertüberzeugungen der Interaktionspartner generalisieren muss, denn auf diese Weise kann es die Vorstellungen der kollektiven Zielsetzungen gewinnen. Diese geteilten Werte sind deshalb Voraussetzungen, denn nur damit kann sich das Individuum als Person verstehen, die einen „einzigartig anerkannten Beitrag zum gesellschaftlichen Lebensprozess erbringt“ (ebd.: 140f.). Wenn Mead diesen Gedankengang weiterverfolgt hätte, wäre er ebenso wie Hegel mit seinem Konzept der Sittlichkeit, auf ein sozialphilosophisches Problem gestoßen. An wen muss sich Subjekt wenden, wenn es sich mit seinen individuellen Fähigkeiten innerhalb des vorherrschenden Wertesystems nicht als anerkanntes Subjekt fühlt? Hierzu hätte es den ethischen Begriff der „generalisierten Anderen“ gebraucht. An einer einzigen Stelle innerhalb seiner Vorlesungsschriften bringt Mead jedoch die Idee eines Modells funktionaler Arbeitsleistung als Vorschlag der Anerkennung persönlicher Fähigkeiten ein. Durch diese Art von Anerkennung ergeben sich jedoch vielfältige Schwierigkeiten, die von Mead nicht mitbedacht wurden, da die Selbstverwirklichung an die Erfahrung gebunden ist, dass man für die Gemeinschaft nützliche Arbeit leistet und es sich deshalb nicht um ein wertneutrales System handelt. Für Mead aber reicht dieses Maß an Anerkennung, damit das Subjekt ein Bewusstsein über seine individuellen Besonderheiten gewinnt. Daraus ergeben sich wiederum die Bedingungen für persönliche Selbstachtung, denn wenn das Subjekt Anerkennung für seine individuellen Fähigkeiten bekommt, ist es ebenso in der Lage, sich selbst zu achten. So stellt Meads Idee eine posttraditionale Antwort auf das Hegels Problem der Sittlichkeit dar (vgl. ebd. 142).

„Das Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung, in dem die Subjekte sich über ihre moralischen Gemeinsamkeiten hinaus in ihren besonderen Eigenschaften bestätigt wissen können, soll in einem transparenten System der funktionalen Arbeitsteilung zu finden sein“ (Honneth 2016: 143).

Mead liegt laut Honneth richtig in der Annahme, dass Subjekt sich als einzigartig erkennt, wenn Art der persönlichen Selbstverwirklichung von den jeweiligen InteraktionspartnerInnen als positiver sozialer Beitrag anerkannt wird. Jedoch bestimmt Mead nicht die sittlichen Überzeugungen der „generalisierten Anderen“, weshalb Honneth dieses Konzept als objektivistisch verkürzt ansieht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl bei Hegels Idee solidarischer Beziehung als auch bei Meads Modell funktionaler Arbeitsteilung, die beide den Kampf um Anerkennung als zentrales Moment aufweisen, nicht schlüssig ist, wie das Subjekt zu wertneutraler intersubjektiver Bestätigung seiner Selbst gelangt (vgl. ebd.: 140-146).

Um die verschiedenen Muster intersubjektiver Anerkennung erklären zu können, verknüpft Honneth (2016) die Theorie Hegels eines „Kampfes um Anerkennung“ mit den Erkenntnissen Meads und gibt Hegels Theorie somit eine „materialistische“ Wendung. So bilden Meads Sozialpsychologie in Kombination mit Hegels Anerkennungstheorie einen gelungenen Leitfaden für eine

„normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie mit dem Ziel, Prozesse des gesellschaftlichen Wandels mit Bezugnahme auf die normativen Ansprüche zu erklären, die in der Beziehung der wechselseitigen Anerkennung strukturell angelegt sind. Die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens vollzieht sich unter dem Imperativ einer reziproken Anerkennung, weil die Subjekte zu einem praktischen Selbstverhältnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen“ (ebd.: 148).

Diese allgemeine Prämisse der reziproken Anerkennung muss in ein Dynamikelement einbezogen werden, um eine erklärungsrelevante These erhalten zu können. In Bezug auf die Ergebnisse durch Hegel und Mead fehlen jedoch für Honneth (2016) zwei wichtige Voraussetzungen, um eine gehaltvolle Gesellschaftstheorie konzipieren zu können. Zum einen fehlt für ihn eine adäquate Rechtfertigung, warum die menschliche Anerkennung in drei verschiedene Bereiche gegliedert wird. Um die drei Sphären empirisch belegen zu können, weist Honneth den reziproken Anerkennungsformen Stufen praktischer menschlicher Selbstbeziehungen und erstellt dahingehend eine eigene Typologie. Von dieser Typologie ausgehend stellt sich Honneth ferner die Frage, die ebenso durch Mead und Hegel ausreichend beantwortet wurde, welche sozialen Erfahrungen einen menschlichen Kampf um Anerkennung auslösen. Die Formen vorenthaltener Anerkennung, die für Honneth Stufen von Missachtung darstellen, werden ebenso im nächsten Kapitel behandelt. So wird zunächst einmal auf die Muster wechselseitiger Anerkennung eingegangen, die Honneth in emotionale Zuwendung

innerhalb von Liebesbeziehungen sowie Freundschaften, rechtliche Anerkennung und solidarische Zustimmung unterteilt und durch die verschiedenen Formen der Missachtung erweitert. Ebenso haben Hegel und Mead die Anerkennungsformen in diversen Sphären gesellschaftlicher Reproduktion lokalisiert. Auch sieht Honneth die Sinnhaftigkeit, das gesellschaftliche Leben in drei verschiedene Interaktionssphären zu unterteilen und daran orientiert zu beobachten, dass soziale Integration sich durch emotionale Bindung, die Zuerkennung von Rechten und gemeinsame Werteorientierung entwickelt (vgl. ebd.: 151f.). Darüber hinaus kann sich ein gelungenes Selbstkonzept erst ausbilden, wenn alle Formen reziproker Anerkennung erfüllt sind. Die Erfüllung aller Formen reziproker Anerkennung stellt laut Honneth deshalb auch die Voraussetzung dar, damit Menschen auf eigenständige Weise persönliche Lebensziele verwirklichen können (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 58).

3.3 Zu den Dimensionen einer Anerkennungstheorie nach Axel Honneth

3.3.1 Liebe: Selbstvertrauen vs. Misshandlung

„Seinselbstsein in einem Fremden“ (Honneth 1994: 161)

Für den Bereich der Liebe geht Honneth von einer neutralen Verwendungsweise des Begriffs aus und definiert darunter Folgendes:

„Unter Liebesverhältnissen sollen hier alle Primärbeziehungen verstanden werden, soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen“ (Honneth 2016: 153).

Auch Hegel hat unter dem Begriff der Liebe mehr als nur ein sexuelles Verhältnis der Geschlechter definiert und es ebenso auch für das Eltern-Kind Verhältnis herangezogen. Aus diesem Grund stellt für Hegel auch der Bereich der Liebe die erste Stufe reziproker Anerkennung dar, denn Individuen bestätigen ihre wechselseitige Abhängigkeit darin innerhalb konkreter Bedürfnisse. Diese konkreten Bedürfnisse benötigen eine direkte Erwidern bzw. Befriedigung, weshalb dieses Anerkennungsverhältnis immer „an die leibhaftige Existenz konkreter Anderer gebunden“ (ebd.: 153f.) ist. Mithilfe der Objektbeziehungstheorie wagt Honneth schließlich den Versuch, den Begriff der Liebe, dem ein besonderes Muster reziproker Anerkennung zugrunde liegt, als Interaktionsverhältnis greifbar zu machen. Der Schlüssel, wie der Begriff der Liebe in einem einzelwissenschaftlichen Kontext gestellt werden kann, findet

sich in Hegels Formulierung von Liebe wieder, indem der Mensch „Seinselbst in einem Fremden“ ist. Diese affektive Bindung zu einer anderen Person ist jedoch von der Spannung zwischen der individuellen Selbstbehauptung und der symbiotischen Selbstpreisgabe, die wiederum einer wechselseitigen Aufrechterhaltung bedarf, abhängig. Die Theorie der Objektbeziehungen dient in diesem Zusammenhang dazu, Einsichten in den psychischen Stellenwert von Interaktionserfahrungen, die in der frühen Kindheit erlebt wurden, zu liefern. Für den kindlichen Reifungsprozess spielen dabei zwei Komponenten eine wesentliche Rolle. Zum einen seien hier die libidinösen Triebe und zum anderen die affektiven Beziehungen zu anderen Menschen genannt (vgl. ebd.: 157).

„Es ist allerdings nicht die intersubjektivitätstheoretische Erweiterung des psychoanalytischen Erklärungsrahmens als solches, was die Theorie der Objektbeziehung für die Zwecke der Phänomenologie von Anerkennungsbeziehungen besonders geeignet erscheinen lässt; eine Veranschaulichung der Liebe als einer bestimmten Form der Anerkennung erlaubt sie erst aufgrund der spezifischen Weise, in der in ihr das Gelingen von affektiven Bindungen von der frühkindlich erworbenen Fähigkeit zu Balance zwischen Symbiose und Selbstbehauptung abhängig gemacht wird“ (ebd.: 157).

Diese Einsicht führt Honneth auf die Studien von Donald W. Winnicott zurück, der insbesondere in den ersten Lebensmonaten eines Kindes von einer wechselseitigen Verhaltenseinheit zwischen Mutter und Kind ausging. Diese wechselseitige Verhaltenseinheit, die für ein unabdingbar für den kindlichen Reifungsprozess ist, gab er den Begriff der „primären Intersubjektivität“ und versuchte Zeit seines Lebens zu verstehen, wie das Kleinkind sich aus dieser sogenannten primären Intersubjektivität heraus zu einer unabhängigen sich selbst liebenden Person entwickelt (vgl. ebd.: 159). Entscheidend für Winnicott (2006) war jedoch stets, dass Fürsorge und Liebe fundamentale Säulen darstellen, damit das Kleinkind sich zu einem selbstständigen Wesen entwickeln kann: „Ein Kind kann ohne Liebe gefüttert werden, aber lieblose oder unpersönliche Fürsorge kann einen heranwachsenden Menschen niemals autonom werden lassen“ (Winnicott 2006: 126).

Für die Entwicklung zu einer unabhängigen Person hat Winnicott zwischen der absoluten und der relativen Abhängigkeit unterschieden. In der ersten Phase, der absoluten Abhängigkeit, die sich von der Geburt bis ca. zum 6. Monat des Neugeborenen erstreckt, sind sowohl Mutter als auch Kind in ihrer Bedürfnisbefriedigung völlig aufeinander angewiesen. Die nächste Phase, die relative Abhängigkeit hat Hegel als „Seinselbstsein in einem Fremden“ bezeichnet. Genau dieses „Seinselbstsein in einem Fremden“ stellt für Winnicott das wichtigste Muster für alle

Formen der Liebe dar. Durch Wutausbrüche und aggressives Verhalten gegen die Mutter, dem Fremden, gelingt es dem Kind die Mutter ohne „narzisstische Omnipotenz Phantasien“ lieben zu lernen (vgl. Honneth 2016:163). Die Beendigung dieses symbiotischen Zustandes zwischen Mutter und Kind führt dazu, dass der Säugling Vertrauen in sich selbst entwickelt, was wiederum bei der Mutter zu einem „Emanzipationsschub“ führt (vgl. Winnicott 2006: 126f.). Die Verbindung dieser zweiten Phase mit dem Kampf um Anerkennung wurde von Jessica Benjamin vorgeschlagen, denn ihren Studien zufolge kämpft das Kind mittels aggressiven Verhaltensäußerungen, um sich von seiner Mutter zu lösen. Die Rolle der Mutter ist es nun, die Unabhängigkeit des eigenen Kindes zu erkennen und dem Kind Grenzen zu setzen. Somit stellt die Aggression des Kindes einen unbewussten Test für die Mutter dar, den diese nur besteht, wenn sie auf das aggressive Verhalten nicht mit Liebesentzug reagiert, sondern bewusst Grenzen zieht. Somit weiß das Kind, dass die Liebe der Mutter zuverlässig und dauerhaft ist und das Kind kann Vertrauen in die eigenen Bedürfnisansprüche gewinnen. Das Kind entwickelt während dieser Phase ebenso die „Fähigkeit zum Alleinsein“ mittels Übergangsobjekten. Dies ist jedoch nur möglich, da das Kind das Vertrauen „in die Dauerhaftigkeit der mütterlichen Zuwendung“ (Honneth 2016: 167) besitzt und keine Angst davor hat, von ihr verlassen zu werden auch wenn es der Mutter keine Aufmerksamkeit schenkt. „Das Kleinkind gelangt dadurch, dass es sich der mütterlichen Liebe sicher wird, zu einem Vertrauen in sich selber, das es ihm ermöglicht, sorglos mit sich allein zu sein“ (ebd.: 168).

Für Oevermann (2001) stellt die Phase, in der das Kind die Fähigkeit entwickelt alleine mit sich selbst sein zu können, die zweite Individuationskrise dar. Insgesamt unterscheidet er in diesem Zusammenhang zwischen vier verschiedenen Individuationskrisen, die maßgeblich die Entwicklung des individuellen menschlichen Habitus bestimmen: biologische Geburt, Aufbrechen der Mutter-Kind-Symbiose, ödipale Krise sowie Ablösung von der Herkunftsfamilie (vgl. Oevermann 2001: 107). Neben der mütterlichen Zuwendung rückt Winnicott (2006) ebenso die Umwelt ins Zentrum seiner Untersuchungen. Sie fungiert seiner Ansicht nach für Zuwendung und Geborgenheit und stellt dem Kind Objektangebote zur Verfügung (vgl. Winnicott 2006: 128). Die (emotionale) Anerkennung bezieht sich aus diesem Grund zum einen auf die Anerkennung der Affekt- sowie Bedürfnisnatur des Kindes und zum anderen auf die An- und Erkennung der Selbstständigkeit der Mutter (vgl. Balzer 2014: 92). Somit liefern Winnicotts Analysen eines frühkindlichen Reifungsprozesses die nötigen theoretischen Rückschlüsse für Honneth, um den Begriff der Liebe als ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis begreifen zu können. Er entwickelt dahingehend die Hypothese,

„dass alle Liebesbeziehungen von der unbewussten Rückerinnerung an jenes ursprüngliche Verschmelzungserlebnis angetrieben werden, das die ersten Lebensmonate von Mutter und Kind geprägt hatte; der innere Zustand symbiotischen Einsseins formt das Erfahrungsschema vollständigen Zufriedenseins auf so einschneidende Weise, dass er zeitlebens hinter dem Rücken der Subjekte den Wunsch wachhält, mit einer anderen Person verschmolzen zu sein“ (Honneth 2016: 169).

Der Verschmelzungswunsch entwickelt sich aber erst durch ein unvermeidliches Trennungserlebnis zu Liebe. Person A wird von Person B so enttäuscht, dass Person A Person B dadurch als unabhängig anerkennt. Diese zerbrochene Symbiose ist fundamental für das produktive Gleichgewicht zwischen Abgrenzung sowie Entgrenzung, weshalb gereifte Liebesbeziehungen nur durch eine wechselseitige Desillusionierungsstruktur möglich sind. Somit kommt es zu einem ständigen Wechsel von „Alleinsein können“ und Verschmelzung mit der anderen Person. Diese wechselseitige Entgrenzung kann hierbei unterschiedliche Gestalten wie dem ungezwungenen Zusammenkommen bei Freundschaften oder der sexuellen Vereinigung innerhalb erotischer Beziehungen annehmen. Mittels der intersubjektiven Erfahrung der Liebe gelangt das Individuum durch Äußerungen eigener Bedürfnisse zu emotionaler Sicherheit. Diese emotionale Sicherheit stellt die psychische Voraussetzung für die Entwicklung menschlicher Selbstachtung dar. Für Honneth ist Liebe somit eine gebrochene Symbiose ausgelöst durch eine wechselseitige Individuierung, innerhalb dessen es zur gleichzeitigen Freigabe sowie emotionaler Bindung kommt. Aufgrund der Tatsache, dass Subjekte durch die „Liebe“ zu einem elementaren Vertrauen zu sich selbst gelangen, geht „Liebe“ jeder anderen Anerkennungsform voraus, ist jedoch selbst immer an „die individuell unverfügbare Voraussetzung von Sympathie und Anziehung gebunden“ (ebd.: 173).

„Die Rückkopplung der Anerkennungstypen an Missachtungsformen erfolgt bei Honneth ausgehend von der Überlegung, dass aufgrund vielfältig erlebten individuellen, gesellschaftlichen und sozialen Unrechts erst ein Bewusstsein über ver-sagte Lebenschancen entsteht. Um sich von Leid befreien zu können, bedarf es daher einer ‚negativen Gefühlsreaktion‘ (Honneth), die die Möglichkeit zu aktivem rationalen Handeln enthalte und das Individuum in die Lage versetze, Widerstand zu leisten. Der darin eingelassene Konflikt berge dabei die Kraft zur Veränderung, die aber auch immer ausbleiben könne“ (Borst 2003: 122f.).

Jegliche Formen verweigerter Anerkennung, „durch [die] Personen in einem positiven Verhältnis ihrer selbst verletzt werden, welches sie auf intersubjektiven Wegen erworben haben“ (Honneth 1994: 212), fasst Honneth unter dem Begriff der Missachtung zusammen und trifft somit in vollem Maße „die leibliche Integrität einer Person“ (ebd.: 214).

Als elementarste Form persönlicher Missachtung wird die physische Verletzung verstanden, worunter Folter und Vergewaltigung definiert werden. Innerhalb dieser Form wird dem Menschen auf gewaltsame Weise jegliche Möglichkeit entzogen, frei über den eigenen Körper zu verfügen, weshalb hierbei auch am schwerwiegendsten in die praktische Selbstbeziehung eines Individuums eingegriffen wird (vgl. ebd. 2016: 214). Diese Verletzung der leiblichen Integrität bringt Honneth innerhalb seines Werkes „Verdinglichung¹²“ treffend auf den Punkt, indem er darin beschreibt, dass „andere Subjekte nicht gemäß ihrer menschlichen Eigenschaften, sondern wie empfindungslose, tote Gegenstände, eben als Dinge‘ behandelt werden“ (ebd. 2005: 15). Besonders daran ist, dass hierbei nicht ausschließlich der rein körperliche Schmerz im Zentrum steht, sondern ebenso das Gefühl einem anderen Menschen schutzlos ausgeliefert zu sein. So wird das Vertrauen in sich selbst, das durch emotionale Zuwendung erworben wurde, auf nachhaltige Weise zerstört (vgl. ebd. 2016: 215) und geht mit dem Gefühl sozialen Schams einher. Psychische Studien sprechen in diesem Zusammenhang wie Honneth von einem „psychischen Tod“ (ebd. 1994: 2018) der Betroffenen. Schäfer und Thompson (2010) verweisen beispielsweise in ihren Schriften auf den Säuglingsforscher und Kinderpsychologen Spitz (1945), der sich in seinen Untersuchungen auf die Entwicklungsprozesse von Kindern in Kinderheimen konzentrierte. Aufgrund fehlender sozialer Kontakte sowie mangelnder Zuwendung kam es neben resigniertem Verhalten ebenso zu psychischen Verfallserscheinungen. Viele der untersuchten Kinder konnten bis zum vierten Lebensjahr weder sitzen, stehen noch gehen. Ein Drittel der untersuchten Kinder starb innerhalb des ersten Lebensjahres (vgl. Schäfer/ Thompson 2010: 7). Honneth definiert die Folgen dieser elementarsten Form von Missachtung auch als einen „dramatische[n] Zusammenbruch des Vertrauens in die Zuverlässigkeit der sozialen Welt und damit [einhergehend] der eigenen Selbstsicherheit“ (Honneth 2016.: 215). Verschiedene Formen von Missachtungen untersuchten ebenso Kapella et.al (2011) in der österreichweit angelegten Studie „Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld“ anhand einer großangelegten geschlechtervergleichenden Prävalenzstudie, die das Dunkelfeld erfahrener sowie ausgeübter Übergriffe veranschaulichte. Als „Gewalthandlungen“ wurden Handlungen definiert, die als

¹² Im Kontext von Anerkennung meint der Begriff der Verdinglichung, dass im Prozess des Erkennens (eines Menschen) darauf vergessen wird, dass das Anerkennen diesem vorausgeht. Diese „Anerkennungsvergessenheit“ (Honneth 2015: 71), wie Honneth dieses Phänomen treffend bezeichnet, findet sich nicht nur in der Geschichte, sondern ebenso in unserer aktuellen Zeit wieder. Honneth führt hierzu an, dass wir es entweder, „so ließe sich zusammenfassen, mit einer Vereinseitigung oder Verhärtung der erkennenden Haltung durch Verselbständigung ihres Zweckes zu tun oder aber, im zweiten Fall, mit der nachträglichen Leugnung der Anerkennung um eines Vorurteils oder Stereotyps willen“ (ebd.: 72).

Angst machend oder bedrohlich für das Gegenüber erlebt wurden. Als „Übergriffe“ wurden in der Studie nicht ausschließlich körperliche Übergriffe verstanden, sondern ebenso Einschüchterungen oder kränkende Demütigungen. Aufgrund eines differenzierten Instrumentariums bestehend aus Face-to-Face Befragung sowie einer Online-Befragung war es möglich, Gewalterfahrungen beider Geschlechter zu untersuchen. Die Befragung der Studie wurde schließlich in drei verschiedene Segmente unterteilt. Im ersten Segment wurden Gewalterfahrungen von der Kindheit bis zum 16. Lebensjahr untersucht (Kindheitsgewalterfahrungen). Segment zwei fokussierte Gewalterfahrungen ab dem 16. Lebensjahr und im dritten Segment wurden Gewalterfahrungen der letzten drei Jahre befragt. In Bezug auf Gewalterfahrungen in der Kindheit zeigt sich, dass die befragte Erwachsenengeneration¹³ einen deutlich höheren Anteil an Gewalterfahrungen in der Kindheit aufweist. So erlebten dreiviertel der Befragten beider Geschlechter bis zu ihrem 16. Lebensjahr körperliche und/ oder psychische Gewalterfahrungen (Bestrafung, Liebesentzug, Beschimpfung, seelischer Missbrauch). Eindeutige geschlechtsspezifische Unterschiede finden sich erst bei sexueller Gewalt, die in den meisten Fällen in Kombination mit weiteren Gewalterfahrungen auftrat. Frauen waren demnach im Verhältnis zu Männern doppelt so oft Opfer sexueller Übergriffe (27,2% zu 12%). Kam es zu Gewalterfahrungen, so fand generell mehr als eine Form von Gewalt statt (psychisch, körperlich und sexuelle Gewalt). Die Befragten gaben außerdem an nur sehr selten Hilfe von außen oder Unterstützung von Dritten gesucht zu haben. Der signifikant höhere Anteil an Gewalterfahrungen der älteren Generation führt auf die rechtliche Entwicklung innerhalb der letzten Jahrzehnte zurück. „Körperliche Züchtigung“ stieß sowohl rechtlich als auch gesellschaftlich auf immer weniger Toleranz, womit sich der deutliche Rückgang körperlicher Misshandlungen sowie sexueller Gewalt in der Kindheit der jüngeren Generation erklären lässt. In Bezug auf Übergriffe im Erwachsenenalter zeigt sich ebenso kein wirklicher Geschlechterunterschied bei psychischen Gewalterfahrungen¹⁴ oder körperlichen Übergriffen¹⁵, jedoch bei sexueller Belästigung¹⁶ sowie sexueller Gewalt¹⁷. So waren 74,2% der Frauen (27,2% Männer) von sexueller Belästigung betroffen sowie 29,5% Frauen (8,8% Männer) Opfer sexueller Gewalt. Ebenso tritt eine Kombination

¹³ Die befragten Personen waren zwischen 16 und 60 Jahren alt.

¹⁴ Formen psychischer Gewalterfahrungen: wiederholt beleidigt, aggressiv angeschrien, eingeschüchtert, gehänselt, abgewertet, gedemütigt, wiederholt schikaniert, unterdrückt, gemobbt, verleumdet, systematisch schlecht gemacht.

¹⁵ Körperliche Übergriffe: wegstoßen, Ohrfeige, zusammenschlagen, mit Messer oder Waffe bedrohen.

¹⁶ Sexuelle Belästigung: aufdringliches Verhalten, anstarren, berühren

¹⁷ Intime Berührungen, Nötigung zu sexuellen Handlungen, Nötigung zu Geschlechtsverkehr

unterschiedlicher Gewalterfahrungen bei Frauen häufiger auf als bei Männern (vgl. Kapella et.al 2011: 7-20).

3.3.2 Recht: Selbstachtung vs. Entrechtung

„dass ein Subjekt sich in der Erfahrung rechtlicher Anerkennung als eine Person zu betrachten vermag, die mit allen anderen Mitgliedern seines Gemeinwesens die Eigenschaft teilt, die zur Teilnahme an einer diskursiven Willensbildung befähigen; und die Möglichkeit, sich in derartiger Weise positiv auf sich selber zu beziehen, können wir >>Selbstachtung<< nennen“ (Honneth 2016: 195).

In Bezug auf die Anerkennungsform des Rechts kann zu allererst einmal festgehalten werden, dass Menschen das Wissen über ihre eigenen Rechte nur erlangen können, wenn sie selbst wissen, welche Verpflichtungen sie den generalisierten Anderen gegenüber haben. So sehen sowohl Mead als auch Hegel im Rechtsverhältnis eine bestimmte Form wechselseitiger Anerkennung. Ein Eintritt in die Gesellschaft ist ferner nur möglich, wenn Individuen über den Status als Rechtsperson verfügen, der sie als vollwertiges Gesellschaftsmitglied definiert. Besonders Hegel versteht mit dem Recht als Form der Anerkennung eine bestimmte Verfassung von modernen Rechtsverhältnissen, worin alle Individuen als gleich und frei definiert werden. Diese Sichtweise formuliert Honneth genauer mit den Worten, dass es Hegel

„an dem Nachweis gelegen [ist], dass sich die individuelle Autonomie des Einzelnen einem besonderen, im positiven Recht verkörperten Modus der reziproken Anerkennung verdankt“ (Honneth 2016: 175).

Hegel stützt sich innerhalb seines Verständnisses rechtlicher Anerkennung auf ein universalistisches Begründungsprinzip, wodurch Menschen sich gegenseitig in ihren Rechten anerkennen, da sie denselben Gesetzen unterliegen. Im Gegensatz dazu beschäftigte sich Mead lediglich mit der Logik rechtlicher Anerkennung und verdeutlicht, dass es dem Recht erst durch die historische Entwicklung möglich war, eine spezielle Reziprozitätsform herauszubilden. Die rechtliche Anerkennung wird laut Mead deshalb dahingehend verstanden, dass „vielmehr nur der elementare Tatbestand [gemeint ist], dass jedes menschliche Subjekt dann als Träger irgendwelcher Recht gelten kann, wenn es als Mitglied eines Gemeinwesens gesellschaftlich anerkannt ist: aus der sozial akzeptierten Rolle des Mitglieds eines arbeitsteilig organisierten Sozialverbandes ergeben sich für den einzelnen bestimmte Rechte, deren Einhaltung er im

Normalfall durch Anrufung einer mit Autorität ausgestatteten Sanktionsgewalt einklagen kann“ (ebd.: 176). Aus dem Zitat lässt sich erkennen, dass Mead für die Rechtsordnung keinen präzisen Begriff formulierte, weshalb allgemeine Eigenschaften von rechtlicher Anerkennung innerhalb traditioneller Gesellschaften definiert werden konnten. Mit Hilfe des Begriffs der „generalisierten Anderen“ bezieht sich Mead auf die elementare Ordnung kooperativer Pflichten und Rechte, denn nur wenn Individuen über eine „legitime Mitgliedschaft in einem arbeitsteilig organisierten Sozialverband“ (ebd.: 176) verfügen, gelangen sie laut Mead zu intersubjektiver Anerkennung.

Anhand der Sichtweisen von Hegel und Mead ergeben sich für Honneth zwei Fragen betreffend der Struktureigenschaften rechtlicher Anerkennung innerhalb moderner Rechtsverhältnisse. Zum einen geht es ihm um den Charakter rechtlicher Anerkennung und zum anderen was unter reziproker Anerkennung innerhalb moralischer Zurechnungsfähigkeit verstanden werden kann. Da diese beiden Fragen nicht auf empirischem Wege beantwortet werden können, greift Honneth auf eine „empirisch gesicherte Begriffsanalyse“ (ebd.: 178) zurück.

Seit dem Übergang zur Moderne sind die individuellen menschlichen Rechte von konkreten Rollenerwartungen losgelöst, wodurch sie jedem Individuum in gleichem Maße zugänglich sind. Den Unterschied zwischen traditionellen und modernisierten Gesellschaften bringt insbesondere Taylor (1997) treffen auf den Punkt.

„In früheren Zeiten wurde die Anerkennung nie zum Problem, (...) Neu ist [innerhalb modernisierter Gesellschaften] daher nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, neu ist vielmehr, dass wir in Verhältnissen leben, in denen das Streben um Anerkennung scheitern kann“ (Taylor 1997: 24).

Somit ergibt sich durch den Übergang zur Moderne ein neuer Charakter rechtlicher Anerkennung. Innerhalb traditionsgebundener Rechtsverhältnisse wurde die rechtliche Anerkennung nach dem Grad der sozialen Wertschätzung, die einem Menschen entgegengebracht wurde, abgestuft. Daraus ergaben sich wiederum zwei verschiedene Typen der Achtung eines Menschen. Eine Unterscheidung der Typen sozialer Achtung wurde schließlich von Rudolf von Ihering vorgenommen, indem er versucht die Frage zu beantworten, was Individuen aneinander achten. Er unterschied anhand des Ergebnisses dieser Frage zwischen rechtlicher Anerkennung sowie sozialer Wertschätzung. Anhand dieser Unterscheidung ist es jedoch für Honneth noch nicht möglich, die Frage nach der Struktur rechtlicher Anerkennung zu beantworten, weshalb er auf die analytische Philosophie und deren Unterscheidung von Achtungsformen wie auch auf die Unterscheidungen von Stephen L. Darwall verweist. Anhand dieser Erkenntnisse stand für Honneth fest, dass die Leistungen eines

Subjekts anerkannt werden können, ohne gleichzeitig seine Fähigkeiten wertschätzen zu müssen. Die Struktur rechtlicher Anerkennung definiert er deshalb folgend, dass

„in ihr gleichsam zwei Bewusstseinsoperationen zusammen [fließen], weil sie einerseits ein moralisches Wissen um die rechtlichen Verpflichtungen voraussetzen, die wir autonomen Personen gegenüber einzuhalten haben, während uns aber andererseits erst eine empirische Situationsdeutung darüber informiert, ob es sich bei einem konkreten Gegenüber um ein Wesen mit der Eigenschaft handelt, die jene Verpflichtungen zur Anwendung kommen lassen“ (Honneth 2016: 182).

Somit unterscheidet Honneth schließlich zwischen rechtlicher Anerkennung sowie sozialer Wertschätzung, wobei das Subjekt bestimmter Eigenschaften in beiden Fällen geachtet wird. Während bei der rechtlichen Anerkennung allgemeine Eigenschaften eines Menschen anerkannt werden, setzt die soziale Wertschätzung ein evaluatives Bezugssystem voraus, um besondere Eigenschaften einer graduellen Bewertung unterziehen zu können. Anhand dieser Erkenntnisse ergeben sich für Honneth wiederum neue Fragen in Bezug auf die Fähigkeit eines Menschen, einen anderen als Rechtsperson anzuerkennen, die Bestimmung konstitutiver Eigenschaften von Individuen sowie der Beschaffenheit des evaluativen Bezugssystems. Um seine Fragen beantworten zu können, bezieht er sich ferner auf T. H. Marshall und dessen berühmten Versuch, „die historische Einebnung der sozialen Klassenunterschiede einen gerichteten Prozess der Erweiterung von individuellen Grundrechten zu rekonstruieren“ (ebd.: 186).

Marshall geht bereits von einem allgemeinen Gleichheitsgrundsatz aus und stellt sich insbesondere die Frage, wie es überhaupt zur Entstehung dieses Gleichheitsgrundsatzes kommen kann. Innerhalb seiner Untersuchungen stellt er fest, dass durch die Erweiterung von Rechten, Menschen ebenso ihre Fähigkeiten für vernünftiges sowie autonomes Handeln erweitern müssen. Marshall zeigt, dass eine auf soziale Weise erkämpfte Erweiterung individueller Grundrechte nur eine Seite des Prozesses in Richtung eines Gleichheitsgrundsatzes beschreibt. Somit wurde der Status einer Person nicht nur in sachlicher Hinsicht, sondern ebenso auch in sozialer Hinsicht einer Erweiterung unterzogen (vgl. ebd.: 187-190).

„Im ersten Fall gewinnt das Recht, wie wir gesehen haben, an solchen materialen Gehalten hinzu, durch die zunehmend auch die Unterschiede in den individuellen Chancen zur Realisierung der sozial garantierten Freiheiten rechtlich Berücksichtigung finden; in dem zweiten Fall hingegen wird das Rechtsverhältnis in dem Sinn universalisiert, dass einem wachsenden Kreis von bislang ausgeschlossenen oder benachteiligten Gruppen die gleichen Rechte wie allen andern Mitgliedern der Gesellschaft zuerkannt werden“ (ebd.: 191).

Aufgrund der zwei Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb moderner Rechtsverhältnisse, ergibt sich in Bezug auf die rechtliche Anerkennung für Hegel und Mead daraus auch ein Kampf um Anerkennung. Zum einen kommt es zu einer Erweiterung des materiellen Gehaltes und zum anderen zu einer Erweiterung der sozialen Reichweite. Für Honneth ist anhand dieser Erkenntnisse nun wichtig zu klären, wie eine positive Selbstbeziehung aussieht, die mittels rechtlicher Anerkennung ermöglicht wird. Er kommt zu dem Schluss, dass Selbstachtung im Rechtssystem als das verstanden werden kann, was innerhalb von Liebesbeziehungen Selbstvertrauen ist, denn

„das erwachsenen Subjekt [gewinnt] durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als einer von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (ebd.: 192).

Rechte werden somit als anonymisierte Zeichen gesellschaftlicher Achtung verstanden, durch die der Mensch lernt, sich selbst zu achten, weil er die Achtung der Gesellschaftsmitglieder ebenso verdient. Nur wenn Rechte für alle im Sinne der allgemeinen Grundrechte gelten, können Rechtspersonen einen objektivierten Anhaltspunkt darin erkennen und die Fähigkeit zu autonomer Urteilsbildung entwickeln. In diesem Zusammenhang führt Honneth das Gedankenexperiment von Joel Feinberg an. Darin wird der moralische Stellenwert, der hinter der Zuerkennung von Rechten steckt demonstriert sowie der konzeptionelle Zusammenhang von rechtlicher Anerkennung und Selbstachtung aufgezeigt. Innerhalb Feinbergs Entwurf einer fiktiven Gesellschaft herrscht zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zwar ein überdurchschnittlich hohes Maß an sozialer Wohltätigkeit und wechselseitiger Rücksichtnahme, Rechte sind dieser Gesellschaft jedoch unbekannt. Ferner nimmt Feinberg an, dass das Wohlergehen der Gesellschaftsmitglieder dem fiktiven Sozialverband genauso am Herzen liegt, wie in einer Gesellschaft mit individuellen Grundrechten. Innerhalb dieses Gedankenkonstrukts interessiert Feinberg schließlich die Frage, was seinem fiktiven Gemeinwesen fehlt, obwohl sie in überdurchschnittlich hohem Maße an moralischen Praktiken besitzen. Eine Antwort auf seine Frage findet er in der Bedeutung des Begriffs der „Rechte“, wenn er im Sinne der allgemeinen Grundrechte verstanden wird. Somit bedeutet Rechte zu besitzen ebenso auch Ansprüche erheben zu können sowie soziale Erfüllung als gesellschaftlich akzeptiert zu wissen. Somit wird der Mangel, der innerhalb des fiktiven Gemeinwesens vorherrscht deutlich: wenn Menschen keine individuellen Rechte besitzen, könne sie im Umkehrschluss auch keine Selbstachtung entwickeln. Trotz Unklarheiten und

Widersprüchlichkeiten innerhalb Feinbergs fiktiven Gedankenganges, liegt darin für Honneth ein wichtiges Argument, denn

„individuelle Rechte zu besitzen bedeutet, sozial akzeptierte Ansprüche stellen zu können, stattdessen sie das einzelne Subjekt mit der Chance zu einer legitimen Aktivität aus, anhand derer es sich selber vor Augen führen kann, dass es die Achtung aller anderen genießt“ (ebd.: 194).

Somit besitzen Rechte einen öffentlichen Charakter, denn Träger von Rechten werden durch ihre InteraktionspartnerInnen zum Handeln bestärkt, weshalb diese auch die Macht besitzen, Selbstachtung beim Gegenüber zu ermöglichen. All diese Überlegungen ergeben für Honneth den Schluss, „dass ein Subjekt sich in der Erfahrung rechtlicher Anerkennung als eine Person zu betrachten vermag, die mit allen anderen Mitgliedern seines Gemeinwesens die Eigenschaft teilt, die zur Teilnahme an einer diskursiven Willensbildung befähigen; und die Möglichkeit, sich in derartiger Weise positiv auf sich selber zu beziehen, können wir >>Selbstachtung<< nennen“ (ebd.: 195). Für diese Erkenntnis fehlen Honneth jedoch empirische Belege, da Selbstachtung nur in ihrer Negativgestalt erkannt und erforscht werden kann. Honneth gibt jedoch Beispiele an, dass mittels empirischer Vergleiche diverser Personengruppen indirekt auf die faktische Existenz von Selbstachtung Bezug genommen werden kann oder aber bestimmte Gruppen setzen öffentlich selbst für ihre Grundrechte ein. Innerhalb dieses öffentlichen „Kampfes“ lässt sich dann die psychische Bedeutung rechtlicher Anerkennung für die menschliche Selbstachtung erkennen. Die Erduldung von rechtlichen Verwehungen führt im Rückkehrschluss zu einem lähmenden Gefühl sozialer Scham, woraus sich Individuen nur mittels aktivem Widerstand und Protest befreien können (vgl. ebd.: 195).

Die zweite Form der Missachtung zieht die moralische Selbstachtung eines Individuums in Mitleidenschaft indem es von gesellschaftlichen Rechten ausgeschlossen wird. Mit gesellschaftlichen Rechten sind hier individuelle Ansprüche gemeint, die einem vollwertigen Gesellschaftsmitglied zur Verfügung stehen. Die Verknüpfung der gewaltsamen Einschränkung persönlicher Autonomie sowie der Verlust moralischer Zurechnungsfähigkeit wird deshalb auch mit den Begriffen Entrechtung und sozialer Ausschluss bezeichnet. In Prozessen sozialisatorischer Interaktion wurde genau diese kognitive Achtung moralischer Zurechnungsfähigkeit vom Individuum mühsam erworben. Im Gegensatz zur elementarsten Form der Missachtung stellt diese Form aufgrund ihrer Anbindung an gesellschaftliche Rechte eine historisch variable Größe (vgl. Honneth 2016: 215f.).

3.3.3 Soziale Wertschätzung: Selbstschätzung vs. Entwürdigung

„...sich () symmetrisch wertzuschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen“ (Honneth 2016: 209f.).

Als dritte Form wechselseitiger Anerkennung führt Honneth den Begriff der sozialen Wertschätzung ein. Bereits bei Hegel und Mead findet sich für diese Dimension von Anerkennung eine Übereinstimmung innerhalb der Funktionsbestimmung, jedoch unter diversen Beschreibungen. Hegel definiert soziale Wertschätzung innerhalb seiner Jenaer Schriften unter dem Begriff der „Sittlichkeit“ und Mead veranschaulichte seine Sichtweise innerhalb seines Modells kooperativer Anerkennung. Insbesondere Mead hebt dahingehend hervor, dass Menschen durch ihre je speziellen Kompetenzen als Chirurg, Jurist oder beispielsweise Künstler, Gegebenheiten für anderen Menschen entscheidend verändern können (vgl. Mead 1973: 252). Anerkennungswürdige Leistungen stellen somit den Garant dafür dar, dass Ressourcen auf gerechte Weise verteilt werden (vgl. Honneth 2003: 174).

„Um zu einem ungebrochenen Selbstverhältnis gelangen zu können, bedürfen menschliche Subjekte über die Erfahrung von affektiver Zuwendung und rechtlicher Anerkennung hinaus stets auch noch einer sozialen Wertschätzung, die es ihnen erlaubt, sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen“ (ebd.: 2016: 196).

Aus den Erkenntnissen von Hegel und Mead kommt Honneth ferner zu dem Schluss, dass soziale Wertschätzung einen „intersubjektiv geteilten Werthorizont“ (ebd.) benötigt sowie anhand einer „empirisch kontrollierten Phänomenologie“ bestimmt werden kann. Somit zielt diese Form der Anerkennung auf besondere Eigenschaften von Menschen, die sie von anderen Individuen unterscheiden, weshalb sie im Gegensatz zur rechtlichen Anerkennung nicht ein allgemeines Medium wie das neuzeitliche Recht, sondern ein soziales Medium voraussetzt, um Differenzen innerhalb menschlicher Eigenschaften intersubjektiv zum Ausdruck bringen zu können. Ein sogenannter symbolischer Orientierungsrahmen, der aus ethischen Werten und Zielen besteht, die das kulturelle Selbstverständnis der Mitglieder einer Gesellschaft widerspiegeln, leistet innerhalb der Gesellschaft deshalb diese Vermittlungsaufgabe. Der symbolische Orientierungsrahmen kann als Bezugssystem für soziale Wertschätzung verstanden werden sowie für die Bewertung individueller Persönlichkeitseigenschaften Anwendung finden, „weil sich deren sozialer >>Wert<< an dem Grad bemisst, in dem sie dazu in der Lage erscheinen, zur Verwirklichung der gesellschaftlichen Zielvorgaben beizutragen“

(ebd.: 198). Somit gibt das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft den Orientierungsrahmen für soziale Wertschätzung und damit einhergehend werden die Fähigkeiten eines Individuums auf intersubjektive Weise danach beurteilt, inwieweit der kulturelle Wert, der innerhalb der Gesellschaft vorherrschend ist, erreicht werden kann. Anhand dieser Wertgemeinschaft, die sich aus den gemeinsamen Zielen aller Gesellschaftsmitglieder bildet, erklärt sich, warum die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung immer in den sozialen Lebenszusammenhang der Menschen eingebunden ist. Wie auch bei der rechtlichen Anerkennung, so spielt der Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften auch im Bereich der sozialen Wertschätzung eine wesentliche Rolle, da sie gleichsam wie rechtliche Anerkennung als „geschichtlich variable Größe“ (ebd.) verstanden wird. Aufgrund des Strukturwandels von den Rahmenbedingungen einer ständisch gegliederten Gesellschaft hin zu neuen Gesellschaftsformen, wurde der Ehrbegriff von Kategorien sozialen Ansehens abgelöst. Bevor jedoch auf diese neueren Formen sozialer Wertschätzung näher eingegangen wird, soll ein kurzer Einblick in den Ehrbegriff und die damit einhergehende soziale Wertschätzung gegeben werden (vgl. ebd.).

„Insofern ist mit >>Ehre<< in ständisch gegliederten Gesellschaften das relative Maß an sozialem Ansehen bezeichnet, das eine Person zu erwerben vermag, wenn sie die kollektiven Verhaltenserwartungen habituell erfüllen kann, die >>ethisch<< mit ihrem sozialen Status verknüpft sind“ (Honneth 2016: 199).

Die Persönlichkeitseigenschaften aus einer bestimmten kulturellen Statusgruppen haben demnach nichts mit den individuellen Persönlichkeitseigenschaften des Individuums selbst zu tun, sondern ehrenvolles Verhalten gilt als zusätzliche Leistung, um das soziale Ansehen zu bekommen, das dem jeweiligen Stand beigemessen wird. Innerhalb ständisch gegliederter Gesellschaften erfolgt soziale Wertschätzung ferner nach innen symmetrisch und nach außen asymmetrisch. Somit können sich Individuen innerhalb einer Statusgruppe gegenseitige Wertschätzung entgegenbringen, wohingegen zwischen einzelnen Statusgruppen eine „hierarchisch gestaffelte Wertschätzung“ (ebd.: 200) erfolgt. Das heißt, dass Fähigkeiten und Leistungen von Personen anderer Statusgruppen wertgeschätzt und gemeinsame Werte dahingehend leichter verwirklicht werden können. Jedoch kommt es ebenso vor, dass Wertschätzung nur innerhalb der eigenen Statusgruppe stattfindet, um den alleinigen Anspruch auf ein hohes Sozialprestige zu sichern. Somit kann innerhalb ständischer gegliederter Gesellschaften solange von einem Kampf um Wertschätzung gesprochen werden, bis die Werthierarchie in Frage gestellt wird. Dieser Prozess kann als Entwertung der traditionellen

Sittlichkeit verstanden werden, weil das Gedankengut der Staatstheorie sowie der Philosophie an kulturellem Einfluss gewinnt und den Übergang zur Moderne markiert (vgl. ebd.).

Während dem Übergang zur Moderne löst sich nicht nur die rechtliche Anerkennung von der sozialen Wertschätzung. Vielmehr ist die soziale Wertschätzung selbst aufgrund ihres eigenen Strukturwandels und den damit einhergehenden kulturellen Neuerungen einem konflikthaftem Prozess ausgesetzt, da sich die ethischen Zielsetzungen innerhalb der Gesellschaft ändern. Diese ethischen Zielsetzungen, die durch metaphysische und religiöse Überlieferungen entstanden, galten als gesellschaftliche Wertordnung und dienten der sozialen Wertschätzung als evaluatives Bezugssystem anhand dessen eine objektive Bestimmung ehrenvollen Verhaltens festgestellt werden konnte. Durch den Übergang zur Moderne, der aufgrund des bürgerlichen Kampfes gegen die feudalen Ehrvorstellungen des Adels in Gang gebracht wurde, erfuhr deshalb ebenso die gesellschaftliche Wertordnung ein neues Verständnis, und galt von nun an nicht mehr als objektives Bezugssystem. „Nunmehr erst tritt das Subjekt als eine lebensgeschichtlich individuierte Größe in das umkämpfte Feld der sozialen Wertschätzung ein“ (Honneth 2016: 202). Im Zeitalter der Moderne geht die soziale Wertschätzung, die bislang innerhalb der „ständisch gestaffelten Ehrprinzipien“ (ebd.) enthalten war, schließlich in ein neuformiertes Rechtsverhältnis über, in dem es unter der Bezeichnung der „menschlichen Würde“ universelle Geltung erlangt. Alle Menschen verfügen von nun an über den gleichen rechtlichen Schutz sowie über gesellschaftliches Ansehen in gleichem Maße.

Da soziale Wertschätzung auf die individuellen Fähigkeiten eines Menschen zielt, kann das Rechtsverhältnis nicht alle Bereiche sozialer Wertschätzung abdecken, wodurch sich die traditionelle Werthierarchie auflöst. Die soziale Wertschätzung orientiert sich nicht mehr an kollektiven Eigenschaften, sondern an Fähigkeiten, die innerhalb der persönlichen Lebensgeschichte entwickelt wurden. Somit gewinnt die Individualisierung von Leistung einhergehend mit der persönlichen Selbstverwirklichung an Stellenwert. Der kulturelle Orientierungsrahmen wird von nun an durch einen geschlechts- und klassenspezifischen Wertpluralismus bestimmt, innerhalb dessen sich der soziale Wert eines Menschen bestimmt. Einhergehend damit findet ebenso der begriffliche Übergang von sozialer Ehre zu sozialem Prestige statt. Aufgrund dieses begriffsgeschichtlichen Wandlungsprozesses findet der Begriff der „Ehre“ nunmehr nur noch im privaten Bereich Anwendung (vgl. 204).

„Mit >>Prestige<< oder >>Ansehen<< alleine [ist] noch der Grad an gesellschaftlicher Anerkennung gemeint, den der einzelne für seine Form der Selbstverwirklichung dadurch verdient, dass er mit ihr zur praktischen Umsetzung der abstrakt definierten Ziele der Gesellschaft in einem bestimmten Maße beiträgt; alles an der neuen, individualisierten Anerkennungsordnung hängt mithin nun davon ab, wie

jener allgemeine Werthorizont bestimmt ist, der zugleich für verschiedene Arten der Selbstverwirklichung offen sein soll, andererseits aber auch noch als ein übergreifendes System der Wertschätzung dienen können muss“ (Honneth 2016: 204f.).

Somit ergibt sich für die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung eine auseinanderstrebende Aufgabenstellung, die zu allererst einer sekundären Deutungspraxis bedarf, bevor überhaupt bestimmt wird, was unter sozialer Wertschätzung zu verstehen ist. Weil soziale Wertschätzung immer von der jeweils sozialen Gruppe abhängig ist bzw. davon abhängig ist, wem es gelingt Leistungen innerhalb der Gesellschaft als wertvoll zu verankern, handelt es sich dabei um einen kulturellen Dauerkonflikt. Daraus ergibt sich, dass jede Gruppe den Wert ihrer Lebensweise mittels symbolischer Gewalt erhöht. Neben der öffentlichen Aufmerksamkeit, die über den sozialen Wert der Gesellschaft mitentscheidet, findet sich auch eine enge Verbindung von sozialer Wertschätzung und dem „Verteilungsmuster des Geldeinkommens“ (ebd.: 206). Aufgrund dieses Ökonomieanteils nimmt die soziale Wertschätzung den Charakter asymmetrischer Beziehung zwischen den einzelnen Subjekten an. „Zwar sind die kulturellen Interpretationen, die die abstrakten Gesellschaftsziele innerhalb der Lebenswelt jeweils konkretisieren müssen, weiterhin von den Interessen bestimmt, die soziale Gruppen an der Aufwertung der von ihnen repräsentierten Fähigkeiten und Eigenschaften besitzen, aber innerhalb der auf konflikthaftem Wege zustande gekommenen Wertordnungen bemisst sich das soziale Ansehen der Subjekte doch an den individuellen Leistungen, die sie im Rahmen ihrer besonderen Formen der Selbstverwirklichung gesellschaftlich erbringen“ (ebd.: 206f.). Bereits Hegel mit seinem Konzept der Sittlichkeit wie auch Mead und seine Idee einer demokratischen Arbeitsteilung, die jedoch beide in eine theoretische Sackgasse führten, haben innerhalb ihrer Konzepte eine soziale Wertordnung anvisiert, in der es jedem Individuum möglich sein sollte, soziales Ansehen zu erlangen. Um die Lösungsvorschläge von Hegel und Mead zu vereinen, spricht sich Honneth für den Begriff der „Solidarität“ aus. Bevor dieser Begriff jedoch Anwendung finden kann, muss für ihn erst die Frage nach der Art des individuellen Selbstverhältnisses geklärt werden. Innerhalb ständisch gegliederter Gesellschaft bezieht sich alles auf die kollektive Identität einer Gruppe, weshalb die praktische Selbstbeziehung in diesem Fall die kollektive Ehre oder den Gruppenstolz darstellt. Das Individuum versteht sich als Teil einer Gruppe, die gemeinsam Leistung erbringen möchten. Somit findet zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern gegenseitige Wertschätzung statt und es kann in diesem Zusammenhang von solidarischen Beziehungen gesprochen werden. Weil für Honneth der Begriff der „Solidarität“ als ein Interaktionsverhältnis zu verstehen ist, kann von einer wechselseitigen Anteilnahme der

Individuen an je unterschiedlichen Lebenswegen ausgegangen werden. Die soziale Wertschätzung erfolgt in diesem Fall auf symmetrische Weise, was erklärt, warum sich solidarisches Handeln meist in Zusammenhang mit gemeinsamen Widerstandserfahrungen findet. Durch die Individualisierung der Anerkennungsform am Übergang zur Moderne ändert sich demnach auch die praktische Selbstbeziehung des Subjekts. Die persönliche Leistung wird von nun an nicht mehr dem ganzen Kollektiv gewidmet, sondern auf sich selbst zurückbezogen. Da der Mensch Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten gewonnen hat und dafür von der Gesellschaft als wertvoll anerkannt wird, kann die praktische Selbstbeziehung in diesem Fall als Selbstwertgefühl verstanden werden. Honneth spricht anstatt dem umgangssprachlichen Begriff des Selbstwertgefühls hierbei von „Selbstschätzung“ (vgl. ebd.: 209).

„Solidarität ist unter den Bedingungen moderner Gesellschaften daher an die Voraussetzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden; sich in diesem Sinne symmetrisch wertzuschätzen heißt, sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen“ (Honneth 2016: 209f.).

Solidarische Beziehungen unter den Individuen können demnach aufgrund der affektiven Anteilnahme an den individuellen Fähigkeiten und Leistungen des anderen Individuums entstehen. Symmetrisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jedes Subjekt die Chance erhält, sich in seinen Fähigkeiten und Leistungen wertvoll zu fühlen. Somit ist soziale Wertschätzung erst unter der Bezeichnung von „Solidarität“ ohne Missachtungserfahrungen möglich (vgl. ebd.: 210).

Als dritte Ausprägung von Missachtung wird die Herabwürdigung kollektiver oder individueller Lebenswesen verstanden, die mit den Begrifflichkeiten Entwürdigung oder Beleidigung bezeichnet wird. Betroffenen Menschen wird innerhalb dieser Form die Möglichkeit genommen, ihren individuellen Fähigkeiten den nötigen sozialen Wert zuzugestehen. Aufgrund der Degradierung und sozialen Entwertung kommt es als Folge zu einem Verlust persönlicher Selbstschätzung, wodurch sich das Individuum selbst nicht mehr als geschätztes Wesen versteht und definiert. Auch diese Form verändert sich im Laufe der Zeit und zählt somit ebenfalls zu einer historisch variablen Größe (vgl. Honneth 2016: 217f.).

3.4 Kritik an Honneths Anerkennungstheorie und weiterführende Studien

Wimbauer und Motakef (2020) teilen weder die Annahme Honneths, „dass nur positive Anerkennung in genau den drei Sphären immer zu gelungenen Selbstkonzepten führe noch seinen (vordergründig) positiven Blick auf Anerkennung“ (Wimbauer/ Motakef 2020: 61). Die drei gewählten Formen von Anerkennung stellen selbstverständlich eminente Bereiche dar, dennoch kritisieren sie hierbei einerseits das Fehlen der Sorge- bzw. Familienarbeit und andererseits, dass die Sphären als in sich geschlossen angesehen werden und der Fokus demnach nicht auf das Wechselverhältnis untereinandergelegt wurde. Ferner heben sie hervor, dass innerhalb der Anerkennungstheorie keine explizite Auseinandersetzung mit prekären Beschäftigungsverhältnissen vorgenommen wurde. Da Honneth innerhalb seiner Werke ausschließlich sozialtheoretisch – philosophisch arbeitet, fehlen „die konkreten, empirisch auffindbaren Inhalte von Anerkennung“ (ebd.: 62) für Wimbauer und Motakef.

Neben McQueen (2015), der das Fehlen einer systematischen Analyse von Ungleichheit und Macht hervorhebt (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 61f.) fokussiert sich Fraser (2003) in ihrer Kritik auf den völligen Ausschluss des ungleichen Verhältnisses der Geschlechter. Damit bestehenden Ungerechtigkeiten entgegengewirkt werden kann, bedarf es ihrer Ansicht nach einer Umverteilung, die sie auf die sozioökonomischen Strukturveränderungen bezieht, als auch einer Anerkennung verstanden als „Repräsentations-, Interpretations- und Kommunikationsmuster“ (Fraser 2003: 22f.), das der Inklusion als auch Exklusion von Gruppen und Individuen dienen kann. In Bezug auf Leistung im Bereich der Erwerbsarbeit kritisieren Fraser (2003) und Zurn (2005) ebenso, dass die Ursachen für ökonomische Ungerechtigkeiten innerhalb der Anerkennungstheorie nach Honneth nicht angemessen erfasst werden. Kritik an Honneths Anerkennungstheorie kommt ebenso von Linda Nierling (2011), denn für sie bleibt Honneth zu „ungenau, wenn es darum geht, spezifische Anerkennungschancen von Nicht-Erwerbsarbeit zu beschreiben“ (Nierling 2011: 65). Insbesondere für den Anerkennungsmodus der „Solidarität“ ist der Leistungsbegriff viel zu verengt, weil er sich ausschließlich auf Anerkennungschancen im Kontext von Erwerbsarbeit bezieht (vgl. Kropf 2005: 180). Hierbei vernachlässigt Honneth die Tatsache, dass Menschen in vielfältige gesellschaftliche Tätigkeitsfelder integriert sein können, innerhalb derer sie Anerkennung für ihre Leistung erhalten. Zurn (1997) nennt hier beispielsweise die Familie, kreative Arbeiten oder auch Vereine (vgl. Zurn 1997: 76).

Glammeier (2011) thematisiert in ihrer qualitativen Studie Subjektpositionen von an Gewalt betroffenen Frauen während eines Kampfes um Anerkennung sowie die Bedeutung dieser

Subjektpositionen für die Gewaltprävention und trägt dadurch zu einer neuen Perspektive auf Gewalt gegen das weibliche Geschlecht bei. Im Detail analysiert sie anhand von sechs Gruppendiskussionen mit Frauen, die von psychischer, körperlicher und/ oder sexueller Gewalt innerhalb und außerhalb von Paarbeziehungen betroffen waren, Orientierungs- und Handlungsweisen gewaltbetroffener Frauen und rekonstruiert diese mittels der dokumentarischen Methode. Dadurch können nicht nur Erkenntnisse über Subjektpositionen sichtbar gemacht werden, sondern auch Prozesse, die zur „Normalität“ von Gewalt gegen Frauen erheblich beitragen. Glammeier vertritt innerhalb ihrer Studie eine sozialkonstruktivistische Perspektive, die Geschlecht als Institution versteht und auf diese Weise die Fokussierung der „symbolischen Ordnung“¹⁸ ermöglicht. Bereits 1949 wies Simone de Beauvoir auf das unterschiedliche Verhältnis der Geschlechter in Bezug auf Gewalt und Selbstbehauptung hin. Im Unterschied zum männlichen Geschlecht vollziehen Mädchen und Frauen keine „Lehre der Gewalt“. Vielmehr werden Frauen im privaten und öffentlichen Bereich zum Objekt von Gewalt gemacht und sind somit Teil eines gewaltförmigen sowie hierarchischen Geschlechterverhältnisses. Neben Simone de Beauvoir versteht ebenso Hagemann-White (1992) Gewalt als wesentlichen Bestandteil der Normalität von Frauen und definiert dahingehend den Begriff der „Verleiblichung von Herrschaft“. Herrschaft bezeichnet hierbei die männliche Herrschaft, die durch das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit, insbesondere durch Gewalt- und Missachtungserfahrungen, ständig reproduziert und innerhalb von weiblichen wie männlichen Entwicklungsprozessen verleiblicht wird. Die Verleiblichung ist deshalb so nachhaltig, da durch die Aneignung der Zweigeschlechtlichkeit ebenso auch die darin enthaltene Verletzungsoffenheit¹⁹ auf Seiten des weiblichen Geschlechts und Verletzungsmächtigkeit auf Seiten des männlichen Geschlechts verinnerlicht wird. So steht das männliche Begehren dem weiblichen Begehrt-werden-wollen gegenüber. Die Grammatik der Gewalt versteht Männer dahingehend als Subjekt und Objekt der Gewalt und Frauen als Objekt der Gewalt und Subjekt der Angst. Dieses Subjekt der Angst zeigt sich innerhalb einer Vergewaltigung als verletzlicher und schwacher weiblicher Körper, dem das Subjekt der Gewalt, der männliche Körper als Waffe, gegenübersteht. Körperliche und sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Frauen können deshalb immer als Prozesse von Geschlechterkonstruktionen verstanden werden, die zwar zur Verletzung regulativer Normen, nicht aber konstitutiver Männlichkeitsnormen führen.

¹⁸ Die symbolische Ordnung kann nur durch die wechselseitige Verknüpfung von Subjektpositionen und Realitätskonstruktionen sichtbar gemacht werden.

¹⁹ Verletzungsoffenheit bezeichnet die Durchlässigkeit der leiblichen Grenze und spielt deshalb für Missachtungserfahrungen eine bedeutsame Rolle.

Anhand der Gruppendiskussionen innerhalb Glammeiers Studie zeigt sich bei allen von Gewalt betroffenen Frauen ein einheitliches Orientierungsmuster, das als Kampf um Anerkennung definiert werden kann. Um dieses Orientierungsmuster herausarbeiten zu können, stützt sich Glammeier auf die anerkennungstheoretische Perspektive, wodurch es ihr möglich ist, verschiedene Dimensionen innerhalb des Kampfes um Anerkennung herausarbeiten zu können. Sie unterscheidet demnach die „Verweigerung von (Wieder)-Anerkennung“, die auf Schamvermeidung als Handlungsorientierung zurückzuführen ist. Durch den Kontrollverlust ergibt sich bei Frauen ein Gefühl von Scham und um genau dieses Gefühl einer erneuten Beschämung, Verdinglichung und Missachtung durch Dritte nicht erneut erleben zu müssen, wird auf Seiten der Opfer aktiver Widerstand verhindert. Als zweite Dimension definiert sie die „Verhinderung eines sexuellen Subjektstatus“, wodurch es keine Hoffnung auf Anerkennung gibt. Für Anerkennung muss nämlich der Status eines Objekts hin zu einem unabhängigen und anderen Subjekt gewährleistet sein. Will eine Frau demnach einen Übergriff verhindern, hat sie die unmögliche Aufgabe, sich als nicht-begehrt-werdendes Subjekt zu verhalten. Im Falle einer Vergewaltigung kommt es zu einer Stabilisierung der „instabilen männlichen Macht“ und einem Kontrollverlust auf Seiten des weiblichen Geschlechts. Gesellschaftliche Deutungsmuster sowie Opferbilder erzeugen Hilflosigkeit bei den Opfern und verhindern dadurch einen Widerstand gegen männliche Herrschaft. Als dritte Dimension der „Gewaltobjekt-Werdung“ benennt Glammeier schließlich die „Verweigerung der Definitionsmacht“. Innerhalb der männlichen Definitionsmacht versuchen Frauen zwar selbstbestimmt zu handeln, jedoch wird bei einer Trennung von gewalttätigen Partnern, die Gewalt tabuisiert und auch nicht als Trennungsgrund angegeben (vgl. Glammeier 2011: 17).

„Nicht mehr misshandelt werden zu wollen kann als Begründung nicht angeführt werden, auch weil eine Orientierung am eigenen Willen statt am Aushalten können nicht mit einer traditionellen Weiblichkeitskonstruktion vereinbar scheint“ (ebd.).

Eine Trennung bedeutet deshalb Fremdbestimmung und Kapitulation sowie damit einhergehend das Aufgeben des eigenen Lebensstandards. Aus diesem Grund bleiben viele von Gewalt betroffene Frauen bei ihren Partnern, um zum einen nicht als Verlierern aus dem Kampf um Anerkennung heraus zu gehen und zum anderen durch den andauernden Kampf, den sie niemals gewinnen können, dennoch bestimmte Teile ihres Lebens selbstbestimmt leben zu können. Als letzte Dimension führt Glammeier die „Normalisierung von Gewalt“ an, die bei gewaltbetroffenen Frauen ein Gefühl von Handlungsmachtlosigkeit erzeugt (vgl. ebd. 17).

„Als besonders belastend erschienen in den Realitätskonstruktionen der betroffenen Frauen nicht die Gewaltvorfälle, die sozusagen außerhalb – zu – mindest der regulativen-gesellschaftlichen Norm liegen, sondern die Gewalt und generelle Nicht-Anerkennung oder Missachtung, die ganz offensichtlich mit den konstitutiven und regulativen Normen des Geschlechterverhältnisses einhergehen“ (ebd.: 17f.).

Für Bedingungen wie Möglichkeiten von Widerstand bezieht sich Glammeier in Anlehnung an Bourdieu (1997) auf die „symbolische Revolution“, die in der Lage ist, den Objektstatus zu unterbrechen. Innerhalb dieser symbolischen Revolution erobern sich Frauen die materielle und symbolische Position des Subjekts von Gewalt (zurück), wofür es jedoch neuer Leiberfahrungen von Widerstandsfähigkeit und körperlicher Kraft bei Mädchen und Frauen bedarf. Für weiblichen Widerstand gegen männliche Gewalt sind deshalb die Anerkennung der Realitätskonstruktionen sowie der leiblich-emotionalen Bedürftigkeit von zentraler Bedeutung, demnach eine Balance zwischen Bedürftigkeit und Autonomie (vgl. ebd. 19-22).

„Aus den Erkenntnissen zur Verleiblichung von Herrschaft lässt sich schlussfolgern, dass eine symbolische Revolution auch mit der leiblichen Erfahrung einhergehen muss, den Willen zur Selbstbehauptung – wie Beauvoir (1995: 404) formulierte – in den eigenen Fäusten zu spüren“ (ebd.: 22f.).

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung sind zusammengefasst, dass Frauen nicht ausschließlich durch erlebte Gewalt Unterdrückung und Schädigung erfahren, sondern ebenso kulturelle Konstruktionsprozesse vor, während und nach Gewalterfahrungen dazu beitragen, Frauen die Rolle eines (potentiellen) Opfers sowie Gewaltobjekts zuzuweisen. Aus diesem Grund orientiert sich das Handeln gewaltbetroffener Frauen immer an einem Kampf um Anerkennung, in diesem Fall ausgelöst durch Misshandlungserfahrungen, und spielt sich innerhalb einer verleiblichten Herrschaft ab. Genau diese verleiblichte Herrschaft hindert Frauen in ihrem Widerstand gegen Gewalt und führt deshalb zu einer ständigen Restabilisierung männlicher Herrschaft (vgl. ebd.: 7).

Nierling (2011) untersucht in ihrer Studie mit dem Titel „Anerkennung als Analysekategorie für erweiterte Arbeit“ subjektive Bedürfnisse von Menschen innerhalb des Arbeitsprozesses und stellt Honneths Anerkennungstheorie somit in den Kontext industrie- und arbeitssoziologischer Forschung (vgl. Nierling 2011: 59). Ausgangspunkt der Studie stellt die sogenannte „Krise der Arbeitsgesellschaft“ dar, weshalb Nierling (2013) dahingehend Anerkennungsverhältnisse unbezahlter und bezahlter Arbeit analysiert. Trotz der vorherrschenden Krise spielt Erwerbsarbeit besonders in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe eines Gesellschaftsmitgliedes eine zentrale Rolle innerhalb der Gesellschaft. Nierling

(2013) stellt jedoch innerhalb ihrer Dissertation die Erwerbsarbeit als gesellschaftlich zentralen Integrationsmodus in Frage und fokussiert ein neues Verständnis von Arbeit (vgl. ebd. 2013: 67). Unter dem Begriff der „erweiterten“ Arbeit versteht sie ein „Verständnis von Arbeit, das neben Erwerbsarbeit weitere Formen von Arbeit wie Familien-, Gemeinschafts- und Eigenarbeit umfasst“ (Nierling 2011: 59). Die bisher völlig ungeachtete Ressource unbezahlter Arbeitsformen kann deshalb zu einer Relativierung der vorherrschenden Erwerbsarbeit führen. Nierling analysiert deshalb die subjektive Bedeutung von nicht-erwerbsförmigen Tätigkeiten verglichen zu erwerbsförmigen und verwendet als Analysekatgorie „Anerkennung“ nach der Konzeption von Axel Honneth. Anhand einer qualitativen Fallstudie mittels problemzentrierter Interviews untersucht sie verschiedene Formen erweiterter Arbeit. „Die Perspektive der Anerkennung ermöglicht es, subjektive Arbeitserfahrungen und –motive auf individueller Ebenen zu analysieren“ (Nierling 2013: 68). Anerkennungsverhältnisse als übergreifender Begriff für strukturell bedingte- sowie individuelle Anerkennung innerhalb erweiterter Arbeitsformen sind wiederum abhängig von subjektiven Faktoren, die sich nicht mittels ökonomischer Kategorien fassen lassen. Genauer unterscheidet Nierling für den Begriff der Anerkennungsverhältnisse zwischen Anerkennungsstrukturen sowie Anerkennungschancen. Unter Anerkennungsstrukturen versteht sie strukturelle Möglichkeiten für eine wechselseitige Anerkennung. Anerkennungschancen definiert sie als theoretische Möglichkeiten der Individuen für gegenseitige Anerkennung. Um diese subjektiven Faktoren, die ausschlaggebend für Anerkennungsverhältnisse in erweiterten Arbeitsformen sind, fassen zu können, nimmt Nierling (2011) eine Modifikation der Anerkennungstheorie nach Honneth vor, indem sie seinen Arbeitsbegriff, der ausschließlich auf Erwerbsarbeit zielt, neu definiert. Somit gelingt ihr eine konzeptionelle Erweiterung der Solidaritätssphäre,

„denn in erweiterten Arbeitsformen hängt die subjektive Bewertung der eigenen Leistung in hohem Maße von „weichen“ Formen der Anerkennung wie persönlichen Beziehungen, der Vervielfältigung persönlicher Leistungskontexte und von eigenen Ansprüchen an Selbstverwirklichung ab“ (Nierling 2011: 59).

Neben der Erweiterung der Solidaritätssphäre verknüpft Nierling (2011) diese ebenso mit der Anerkennungssphäre der Liebe, da Anerkennungsmodi nie getrennt voneinander wirken, sondern vielfache Verknüpfungspunkte aufweisen (vgl. ebd.).

„Auf zwischenmenschlicher Ebene (Liebe) spielen Fähigkeiten und Kompetenzen (Solidarität) eine wichtige Rolle zur Beziehungsentwicklung und umgekehrt, durch die persönliche Bindung (Liebe)

bekommt die Bestätigung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen einen besonderen Wert“ (Nierling 2013: 70).

Nierlings Modell erweiterter Arbeit macht es somit möglich, die Vielfältigkeit an Anerkennungserfahrungen auf subjektiver Ebene sichtbar zu machen. Außerdem zeigt die Studie, dass erweiterte Arbeit Raum für individuelle Suchprozesse und persönliche Selbstverwirklichung bietet und den Individuen dahingehend innere Stärkung und Selbstbefriedigung ermöglicht. „Damit liegt die Stärke des Modells erweiterter Arbeit im Einzelfall, da für die Anerkennung von nicht-marktförmig organisierten Arbeiten vielmehr

„weiche“ Formen der Anerkennung wirken, die sich auf spezifische Eigenschaften des Menschen beziehen und die sich in spezifischen Anerkennungsverhältnissen auf der individuellen Ebene ergeben“ (ebd. 2011: 68).

Christine und Mona Motakef tragen mit ihrer Studie „prekäre Arbeit, prekäre Liebe: über Anerkennung und unsichere Lebensverhältnisse“ zur Erweiterung des Erkenntnispotentials der Prekarisierungs- als auch der Anerkennungsforschung bei. Innerhalb ihrer Studie analysieren sie die Entstehung, Stabilisierung sowie die Veränderung von prekären Lebenslagen und geben der Anerkennungsforschung innerhalb dieser Perspektive neue Blickwinkel bzw. tragen zu einer konzeptuellen Erweiterung der Anerkennungstheorie für die Bereiche Selbstsorge und Selbstanerkennung bei. Aufgrund der 24 narrativen Einzel- und Paarinterviews ist ihnen außerdem eine geschlechtersoziologische Perspektive auf Prekarität und Anerkennung möglich. Die Studie zeigt ferner,

„wofür prekär beschäftigte Menschen Anerkennung suchen und (nicht) finden, welche Wechselwirkungen sich dabei im Lebenszusammenhang zeigen und welche Geschlechterungleichheiten deutlich werden“ (Wimbauer/ Motakef 2020: 24).

Innerhalb ihrer Studie erweitern sie Honneths Sphärenmodell auf insgesamt acht verschiedene Dimensionen wie beispielsweise Erwerbsarbeit, Einkommens- und Vermögenssituation, politische und soziale Teilhabe, Hausarbeit und Care Arbeit oder Gesundheit und Selbstsorge. Aufgrund des umfangreichen empirischen Materials der Studie gibt es selbstverständlich eine ebenso große Menge an Forschungsergebnissen. Diese Zusammenfassung würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zentrale Ergebnisse der Studie sind aber, dass für prekär beschäftigte Menschen Anerkennung im Bereich der Erwerbsarbeit eine hohe Bedeutung darstellt, obwohl diese Dimension aufgrund von Zwang und Fremdbestimmung negativ

gedeutet wird. Das Verhältnis zwischen den Anerkennungssphären kann als ein ambivalentes wie komplexes System von Wechselwirkungen beschrieben werden (vgl. ebd.: 69/ 325-329).

3.5 Fazit zur anerkennungstheoretischen Fundierung

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche Überlegungen für die vorliegende Studie anschlussfähig sowie sozialtheoretisch grundlegend sind.

Kurz umrissen sei an dieser Stelle nochmal, dass es sich beim Begriff der Anerkennung um einen äußerst komplexen wie verwobenen Begriff handelt (vgl. Büchner 2009: 164) und jeder Mensch Anerkennung benötigt, um ein Gefühl des „Angenommen-Seins“ aufbauen zu können (vgl. Schäfer/ Thompson 2010: 7). Das Anerkennungsverständnis der vorliegenden Arbeit bezieht sich neben Honneth insbesondere auch auf die Definition von Himmelmann (2007), der in diesem Zusammenhang von Achtung, Wertschätzung, Rücksicht, Dankbarkeit und Mitgefühl spricht (vgl. Himmelmann 2007: 64). Den Ausgangspunkt für eine Theorie der Anerkennung stellt Hegels Phänomenologie des Geistes dar (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 56), auf die sich ebenso Axel Honneth, der für die gegenwärtige Zeit wohl als bedeutendster Vertreter intersubjektiver Anerkennung zählt, stützt (vgl. Horster 2009: 153).

Die Grundannahme Honneths, dass sich Individuen innerhalb intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse konstituieren, in der er sich auf Hegel und Mead bezieht, wird übernommen. Axel Honneths Sphärentheorie, bestehend aus Anerkennungs- wie Missachtungserfahrungen, wird außerdem als Basis für den empirischen Teil herangezogen. Die drei Sphären Liebe, Recht und soziale Wertschätzung innerhalb dessen Honneth von Selbstvertrauen und Misshandlung, Selbstachtung und Entrechtung sowie Selbstschätzung und Entwürdigung spricht, dienen der Auswertung als maßgebliche Orientierung.

Es wird der Versuch unternommen, einen Kampf um Anerkennung, der innerhalb dieser Arbeit als biographischer Bildungsprozess verstanden wird, zu rekonstruieren und dabei zu einer Erweiterung des Erkenntnispotentials der Anerkennungsforschung beizutragen. Dieser Kampf bzw. Prozess, den es zu rekonstruieren gilt, richtet sich zwar grundlegend an den verschiedenen Anerkennungs- wie Missachtungserfahrungen, die Honneth innerhalb seiner Arbeit definiert, jedoch wird während der empirischen Arbeit ein sensibilisierender Blick eingenommen, um für etwaige andere Ergebnisse offen zu bleiben. In dieser Arbeit geht es deshalb nicht darum, Honneths Sphärentheorie exakt zu rekonstruieren, sondern vielmehr seine theoretischen Überlegungen als Ausgangspunkt für weitere Sichtweisen heranzuziehen.

Ebenso wie auch Nierling (2011) wird die Sphäre der sozialen Wertschätzung in der vorliegenden Arbeit einer Modifikation unterzogen. Richtungsweisend ist dabei Nierlings Modell erweiterter Arbeit, um die Vielfältigkeit an Anerkennungserfahrungen auf subjektiver Ebene sichtbar zu machen. Aus der Studie von Wimbauer und Motakef (2020) wird die Annahme übernommen, dass die drei Sphären nicht in sich geschlossen angesehen werden können, sondern, dass es sich vielmehr um ein ambivalentes wie komplexes System an Wechselwirkungen handelt. Glammeiers Erkenntnisse (2011) dienen der vorliegenden Arbeit insbesondere dazu einen sensibilisierenden Blick auf das Thema Gewalt an Frauen einzunehmen sowie den darin liegenden Kampf um Anerkennung besser verstehen zu können.

Kapitel 4: Methodischer Rahmen

4.1 Die Grounded Theory als Forschungsstil

„Die Grounded Theory verkörpert einen Forschungsansatz, in dem Untersuchungsplanung, -durchführung und –auswertung integriert sind“ (Böhm 1994: 124).

Innerhalb der qualitativen Forschung nehmen ForscherInnen im Gegensatz zu quantitativen Studien immer Bezug auf natürliche Lebenszusammenhänge, um sie auf deskriptive Weise zu beschreiben. Anhand dieser natürlichen Lebenszusammenhänge werden im weiteren Forschungsprozess analytische Abstraktionen, sprich Kategorien, definiert, um den zu untersuchenden Fall theoretisch repräsentieren zu können. Um die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien abbilden zu können, werden alle Kategorien in ein theoretisches Modell integriert. Anhand dieses theoretischen Modells wird schließlich eine empirisch begründete Theorie, wie sie von Glaser und Strauss als sogenannte Grounded Theory bezeichnet wird, generiert (vgl. Hermanns 1992: 114). Strauss und Corbin (1994) verstehen unter der Grounded theory

„a general methodology for developing theory that is grounded in data systematically gathered and analyzed. Theory evolves during actual research, and it does this through continuous interplay between analysis and data collection“ (Strauss/Corbin 1994: 273).

Da sich diese entwickelte Theorie auf natürliche Lebenszusammenhänge bezieht, kann ferner ebenso von einer gegenstandsbezogenen Theorie gesprochen werden. Für die Umsetzung der Grounded Theory als Forschungsmethodologie werden im weiteren Verlauf verschiedene gegenstandsbezogene Theorien miteinander verglichen, um dadurch eine sogenannte formale Theorie, die in diversen Bereichen Anwendung finden kann, generieren zu können (vgl. Hermanns 1992: 114). Zentrale Merkmale dieser Forschungsmethodologie sind zum einen die offene Haltung des/ der ForscherIn gegenüber dem jeweils zu untersuchenden sozialen Phänomen, sowie den damit einhergehenden Daten und zum anderen die Bereitschaft stets offen für neue Erkenntnisse zu sein bzw. eingefahrene Denkbahnen jederzeit zu revidieren (vgl. Strauss/Corbin 1996: 73).

Für die vorliegende Arbeit wurde die Grounded Theory als richtungsweisender Forschungsstil gewählt, um eine Theorie „über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln, die den Kontakt zur Datenbasis nicht [verliert] und die einen sozialen Sachverhalt unter Bezug auf seine

Bedingungen (die Aktionen und Interaktionen durch die er konstruiert wird) und die aus ihm sich ergebenden Konsequenzen verständlich machen [kann]“ (Hülst 2010: 283).

Unter der Grounded Theory versteht man innerhalb der Literatur wie bereits kurz angerissen eine gegenstandsverankerte Theoriebildung, die auf Anselm Strauss und Barney Glaser zurückgeht und die erstmals in „The discovery of grounded theory“ (Strauss/ Corbin 1994: 275) veröffentlicht wurde. Innerhalb der letzten Jahrzehnte wurde ihre Theorie stetig weiterentwickelt und verfeinert, weshalb es aktuell drei große, voneinander zu unterscheidende Richtungen gibt. Zum einen die Richtung von A. Strauss und J. Corbin, der Ansatz von B. Glaser sowie eine konstruktivistische Perspektive, wobei hier vor allem K. Charmaz genannt werden kann (vgl. Mey/Mruck 2011: 21).

Den wissenschaftstheoretischen Hintergrund der Grounded Theory bilden sowohl der in den USA entstandene Pragmatismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie der symbolische Interaktionismus als soziologische Schule (vgl. Corbin/Strauss 1990: 419). Der (amerikanische) Pragmatismus geht auf James, Dewey und Pierce zurück und zeichnet sich durch sein besonderes Wahrheitsverständnis aus, denn „wahr ist das, was sich durch seine praktischen Konsequenzen bewährt“ (Böhm 1994: 122). Der Wahrheitsbegriff weist somit keine Beständigkeit auf wie auch die Welt als unvollständig bzw. als beständiges Werden und das Denken als (fließender) Strom verstanden wird. Begründer des symbolischen Interaktionismus ist Georg H. Mead. Dieser rückte sprachgebundene Anteile eines Interaktionsprozesses ins Zentrum seiner Überlegungen. Im symbolischen Interaktionismus wird der Mensch deshalb auch als Akteur verstanden, der sein Schicksal selbst gestalten kann. Heute findet die Grounded Theory vor allem in den Sozialwissenschaften Anwendung, da sie sich besonders dann eignet,

„wenn das Verständnis größerer Textmengen bzw. ein vertieftes Verständnis angebracht ist, wenn aus den Texten neue Überlegungen, Zusammenhänge, Konsequenzen und Handlungsempfehlungen für einen Gegenstandsbereich abgeleitet werden sollen“ (Böhm 1994: 123).

Im Verständnis eines Forschungsstils reicht die Grounded Theory „von ersten Ideen zu einer Forschungsfragestellung über die Konzeption einer Untersuchung, Auswahl von Datenmaterial, Analyse und Interpretation von Daten bis zum Erstellen eines Manuskripts“ (Böhm 1994: 121). Bettina Dausien (1994) beschreibt die Grounded Theory als einen Typus sozialwissenschaftlicher Forschung,

„bei dem es nicht um die deduktive Überprüfung vorab definierter Hypothesen oder vorliegender Theorien geht, sondern um die empirisch fundierte Gewinnung neuer Erkenntnisse und theoretischer

Konzepte über biographische Prozesse und Lebenserfahrungen in einem je konkreten empirischen Feld“ (Dausien 1994: 138f.).

Ebenso spricht sie ferner davon, dass diese Art der Forschungslogik insbesondere „für komplexe, auf Subjektivität und Handlungszusammenhänge bezogene Ansätze und für Forschungsprobleme [], bei denen Lebenserfahrungen und – Wirklichkeiten untersucht werden sollen, über die (noch) keine <<etablierten>> Theorien existieren“ (ebd.: 139) Anwendung finden soll. In Verbindung mit der Methode narrativer Interviews, wie im Fall der vorliegenden Arbeit, wird deshalb eine „profunde Basis zur Entwicklung von empirisch geerdeten handlungstheoretischen Konzeptionen“ (Rosenthal/ Loch 2002: 1) gewährleistet.

Mey und Mruck (2007) bezeichnen die Grounded Theory ebenso wie auch Strauss (2011) vorrangig als einen Forschungsstil und erst zweitrangig als „Auswertungsmethode, ein Verfahren, das angewandt werden kann (anstelle anderer, „konkurrierender“ Methoden“ (Mey/ Mruck 2007: 12/ vgl. Strauss/ Legewie 2011: 74). Ferner definieren Mey und Mruck (2011) die Grounded Theory im Verständnis eines Forschungsstils als Prozess, in dem ein fortwährender Austausch zwischen Handeln sowie Reflektieren stattfindet (vgl. Mey/Mruck 2011: 23).

Obwohl die Auswertungsmethode an sich innerhalb dieser Arbeit nicht angewendet wird, gibt es dennoch einzelne Aspekte die richtungsweisend für den vorliegenden Forschungsprozess sind. Hildenbrand (2000) beschreibt dies folgend: Die Grounded Theory Methodologie „bietet am ehesten Gewähr, den Forschungsprozess . . . voranzutreiben, d.h. mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung zu erreichen. Garanten dafür sind die Analyse von Anfang an, Theoretical Sampling und stete Rückkehr zu den Daten“ (Hildenbrand 2000: 41). Um die drei wesentlichen Merkmale der Grounded Theory noch einmal kurz zu beschreiben gibt es wie im Zitat von Hildenbrand (2002) aufgezählt das Kodierverfahren (offenes axiales und selektives kodieren), das theoretische Sampling sowie das Vergleichsverfahren (vgl. Strauss/ Legewie 2011: 74). Bevor der/ die ForscherIn damit beginnen kann, gilt es ein konkretes Forschungsinteresse bzw. ein zu untersuchendes soziales Phänomen zu bestimmen sowie offene Forschungsfragen zu formulieren, die im weiteren Forschungsprozess präzisiert werden (vgl. Strauss/ Corbin 1996: 23). Im weiteren Verlauf werden schließlich möglichst ohne theoretisches Vorwissen, Daten für das zu untersuchende soziale Phänomen ausgewählt (vgl. Hülst 2010: 283) und der eigentliche Forschungsprozess beginnt. Die drei wesentlichen Schritte des Kodierens, der Datenerhebung sowie der Theorieentwicklung folgen dabei einer ständigen Oszillationsbewegung. Durch eine einhergehende Literaturrecherche verbunden mit persönlichen Erfahrungen gelingt es der/ dem ForscherIn eine theoretische Sensibilität zu

entwickeln, die es ihr/ ihm ermöglicht, Wesentliches innerhalb der Daten herauszufiltern (vgl. Strauss/ Corbin 1996: 27). Der erste ausgewählt Fall bzw. die darin enthaltenen Informationen leiten schließlich die weitere Datenerhebung. Einhergehend dazu erfolgt das hypothesenartige Erschließen von Konzepten durch die drei verschiedenen Kodierphasen, die mittels gezielter Fragen das Ziel haben die zu untersuchenden Daten aufzubrechen. Konzepte werden mit neu erhobenen Daten verglichen, erweitert oder auch bestätigt. Durch diese ständigen Vergleiche lässt sich schließlich auch erkennen, wo zusätzliches Wissen erforderlich ist. Können im Datenmaterial keine neuen Konzepte mehr gefunden werden, ist das sogenannte theoretische Sampling beendet (vgl. Dörner/ Schäffer 2011: 251/ Mey/ Mruck 2011: 2 / Strauss/ Corbin 1996: 44). Da es sich hierbei um ein abduktives Vorgehen handelt, ist diesem Zusammenhang den Begriff der Abduktion von besonderer Relevanz. Charles S. Peirce kann als Begründer dieses abduktiven Schlussverfahrens genannt werden (vgl. Reichertz 2011: 281). Nittel (2012) versteht darunter „[...] eine ‚mittige‘, aus dem Spannungsbogen von Besonderem und Allgemeinen sich herauslösende Erklärung mit einem extrem hohen Informationsgehalt“ (Nittel 2012: 193). Gemeint ist demnach, dass es dem/ der ForscherIn innerhalb einer umfangreichen Menge an Datenmaterial möglich ist zu einem bestimmten Zeitpunkt des Forschungsprozesses auf intuitive Weise Strukturen sowie Zusammenhänge zu entdecken. Dieser Such- und Denkprozess bringt somit das zusammen, „von dem man nie dachte, dass es zusammen gehört“ (Reichertz 2011: 286).

Im Sinne der Grounded Theory als Auswertungsmethode handelt es sich demnach um eine Theorie bzw.

„[] ein Produkt, das nicht nur entstanden ist, weil Regeln befolgt wurden, sondern das auch der Kreativität und Kompetenz der Forschenden geschuldet ist. Wissenschaftliche Theorien sind danach keine statischen Modelle/ „Abbilder“ der untersuchten Wirklichkeit [], sondern Resultate, die aus der Wechselbeziehung zwischen den Forschenden [] und der Arbeit im Feld/ am jeweiligen Forschungsgegenstand konstruiert werden“ (Mey/ Mruck 2007: 13).

Der zirkuläre Prozess, in dem sich Datenerhebung und Datenanalyse in einem ständigen Wechsel austauschen, wurde ebenso für die vorliegende Arbeit herangezogen.

4.2 Der biographietheoretische Zugang als Forschungsmethodologie

„Biographie ist ein Konstrukt, das Subjekt und Struktur umfasst und Aussagen über gesellschaftliche Performanzen und individuellen Eigensinn ermöglicht“ (Von Felden 2008: 73f.).

4.2.1 „Verknüpfung von Theorie und Empirie“

Welches Ziel verfolgt biographische Forschung? Welche grundlagentheoretischen sowie methodologischen (Vor-)annahmen liegen biographischer Forschung zu Grunde?

Um den Verständnisbogen nochmal zum Beginn der vorliegenden Arbeit zu spannen, handelt es sich bei der menschlichen Biographie um ein, „vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert“ (Marotzki 1990: 101). Die Biographieforschung möchte genau diese biographischen Konstruktionsleistungen der Menschen in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage analysieren und verwendet dazu die Methodologie der Rekonstruktion (vgl. Dausien 2006: 38). Ferner geht es immer darum, die Entstehungsgeschichte von (sozialen) Phänomenen zu rekonstruieren. Im Falle der vorliegenden Arbeit handelt es sich um das Phänomen der biographischen Lern- und Bildungsprozesse. Um die Entstehungsgeschichte dieses Phänomens rekonstruieren zu können, liegt es auf der Hand den biographietheoretischen Zugang mittels narrativer Interviews als Erhebungs- und der Narrationsanalyse als Auswertungsmethode zu wählen. Aufgrund der gesamten Lebensgeschichte, die dieser Zugang bietet, kann deshalb der Versuch unternommen werden, das Phänomen der biographischen Lern- und Bildungsprozesse in seiner Gesamtheit zu rekonstruieren. Rosenthal (2002) argumentiert die methodische Entscheidung für den biographietheoretischen Zugang aufgrund grundlagentheoretischer Vorannahmen²⁰, die dazu führen,

²⁰ Unter grundlagentheoretischen Vorannahmen versteht Rosenthal (2002) folgende drei Punkte: Soziale wie psychische Phänomene sind nur erklär- und verstehbar, wenn die jeweilige Genese, sprich der Entstehungsprozess, Veränderungen oder Aufrechterhaltungen, rekonstruiert werden. Möchte man menschliches Handeln erklären sowie verstehen, benötigt man immer ein Wissen über die Perspektive des Handelnden sowie die jeweiligen Handlungsabläufe. Was wurde erlebt? Welche Bedeutung wird der Handlung bzw. dem Erlebnis in der Vergangenheit und heute zugeschrieben? In welchen Sinnzusammenhang werden Erlebnisse gestellt? Damit Aussagen über in der Vergangenheit Erlebtes erklärbar gemacht werden können, bedarf es drittens immer einer Betrachtung dessen im Gesamtzusammenhang. Darin eingeschlossen muss sowohl die Gegenwarts- als auch die Zukunftsperspektive des Handelnden in die Interpretation miteinbezogen werden“ (vgl. Rosenthal 2002: 134).

„dass bei Sozialwissenschaften oder historischen Fragestellungen, die sich auf soziale Phänomene beziehen, die an die Erfahrungen von Menschen gebunden sind und für diese eine biographische Bedeutung haben, die Bedeutung dieser Phänomene im Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte interpretiert wird“ (Rosenthal 2002: 134).

Wie auch bei anderen Forschungen gilt es auch für die Biographieforschung, bereits existierende Befunde auf gelungene Weise mit der Empirie zu verknüpfen. Diese theoretischen Vorannahmen sollen jedoch vielmehr als ein „sensibilisierendes Konzept“ verstanden werden und für die Forscherin in der Auseinandersetzung mit der Empirie richtungsweisend sein. Theoretische Konzepte und Begriffe, die innerhalb dieses sensibilisierenden Konzepts enthalten sind, legen demnach fest, mit welcher Schwerpunktsetzung das Forschungsfeld betrachtet wird. Das sensibilisierende Konzept, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt. Der Fokus dabei liegt auf biographischen Lern- und Bildungsprozessen, die als biographische Erfahrungsverarbeitung von Krisen (in diesem Fall Missachtungserfahrungen) definiert werden²¹. Da die Negativität persönlicher Erfahrungen den Ausgangspunkt für diese biographischen Lern- und Bildungsprozesse bildet, erfolgt in dieser Arbeit eine Verknüpfung zur Theorie der Anerkennung nach Honneth bzw. dem darin liegenden Kampf um Anerkennung. Dieser biographische Kampf um Anerkennung hat Missachtungserfahrungen als Ausgangspunkt und wird als ein Prozess von Missachtung bis hin zu Anerkennung verstanden. Aus diesem Grund werden für die vorliegende Arbeit biographische Lern- und Bildungsprozesse als biographischer Kampf um Anerkennung definiert. Hauptziel der Arbeit ist es, diesen biographischen Kampf um Anerkennung und die darin liegenden biographischen Lern- und Bildungsprozesse zu rekonstruieren sowie zu analysieren, welche äußeren Faktoren darauf besonderen Einfluss nehmen.

Neue Zusammenhänge, die sich innerhalb der empirischen Auswertung ergeben können, dürfen jedoch durch diese theoretischen Konzepte nicht eingeengt oder sogar verhindert werden. Vielmehr geht es darum, den Standpunkt der Forscherin transparent zu machen und darzulegen, mit welchem Fokus das Forschungsmaterial betrachtet wird. Aufgrund der ständigen Auseinandersetzung mit dem erhobenen empirischen Material, können sich bereits festgelegte theoretische Konzepte immer wieder ändern. Diese Art der Forschung dann in diesem Zusammenhang deshalb selbst als ständiger Lernprozess verstanden werden, da die empirisch

²¹ Hierbei sei anzumerken, dass Missachtungserfahrungen in Lern- und Bildungsprozesse münden können, aber nicht zwangsläufig müssen.

fundierte Theorie mit der theoriegeleiteten Empirie fortwährend ineinandergreifen (vgl. Dausien 1994: 140f.).

4.2.2 „Subjektivität - Individualität – Handlungsbezug“

„Individualität ist sowohl ein Ergebnis wie eine Voraussetzung sozialer Praxis“ (Kohli 2013: 276)

Für biographische Forschungen gilt es, ein besonderes Augenmerk auf das Individuum zu legen. Aus diesem Grund muss der Einzelfall auch immer als wesentlicher Ausgangspunkt angesehen werden. Gesellschaftliche Verhältnisse werden dabei jedoch nicht ausgeklammert, sondern vielmehr in konkreten Biographien, wie auch der vorliegenden Einzelfallbiographie, (re)- produziert. Innerhalb der biographischen Forschung sollte der Fokus nicht lediglich auf dem Allgemeinen liegen, sondern vielmehr auf der Ebene des Einmaligen und Individuellen (vgl. Dausien 1994: 142), denn „der Einzelfall ist nicht zufällig, sondern repräsentativ in einem qualitativen Sinn“ (ebd. 1990: 121). Genau diese individuelle und einmalige Forschung, wie sie mittels biographischen Einzelfallanalysen möglich ist, haben jedoch immer „mit der Frage nach der Wirksamkeit allgemeiner, überindividueller Bedingungen und Strukturen“ (Dausien 1994: 142) zu kämpfen. Genau das ist auch der Grund, warum die Biographieforschung nicht ausschließlich der mikrosoziologischen Ebene zugeordnet werden kann, sondern sich immer innerhalb eines Mikro-Makro Systems wiederfindet (vgl. Dausien 1994: 142).

Die Einbeziehung der Subjektivität in den Forschungsprozess ist für die biographische Forschung unabdinglich. Die Subjektperspektive muss methodisch ernst genommen werden, weshalb hierfür eine adäquate Methode nötig ist. Diese Methode muss wiederum offen genug sein, um die persönlichen Sichtweisen und Gedanken der Biographieträgerin eröffnen zu können (vgl. ebd.: 141f.). Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Forschungsarbeit die Methode des narrativen Interviews gewählt.

„Eine Gesprächsführung, die der Offenlegung alltagsweltlicher Konstruktionen und subjektiver Relevanz- resp. Deutungssysteme sowie dem Nachvollzug von Handlungsabläufen dient, vermeidet also unabhängig von der jeweiligen Fragestellung eine vorzeitige Themensetzung und Definition des Themenfeldes auf Seiten der Sozialforscher/innen. Es wird vermieden, vorab zu definieren, was zu einem Thema gehört und was nicht und wie sich die Verknüpfung solcher Themen gestaltet“ (Rosenthal/Loch 2002: 1f.).

Auch innerhalb der Praxis des Forschungsprozesses muss die Subjektperspektive miteinbezogen werden. Vor allem gemeint ist in diesem Fall die interaktive Situation während der Forschungssituation, die als besonders bedeutsamer kommunikativer Prozess der Biographieforschung verstanden werden. Für diesen kommunikativen Prozess innerhalb der Biographieforschung gilt es als wohl wichtigstes Beachtungsmerkmal, eine Vertrauensbasis zwischen Forscherin und Interviewpartnerin herzustellen, weil während des Interviews immer die persönliche Sphäre miteinbezogen wird. Ferner ist für eine sensible Interviewsituation Transparenz sowie der Respekt gegenüber der biographischen Intimsphäre von großer Relevanz. Die Rollenverteilung während des Interviews sollte klar verteilt sein als auch die Interviewpartnerin als Expertin ihrer eigenen Biographie angesehen werden. Da es immer wieder vorkommen kann, dass unangenehme Themen angesprochen werden, muss unbedingt darauf geachtet werden, die Grenzen der Erzählbereitschaft zu respektieren. Insgesamt gelten für das biographische Interview eine besonders sorgfältige Vor- und Nachbereitung sowie Fehler, die immer wieder passieren werden, als Lernerfahrung anzusehen. Fehler können in diesem Fall beispielsweise eine unklare Rollenverteilung, zu viel Fremdheit bzw. Vertrautheit oder auch zu wenig Transparenz sein. Um das eigene Verhalten während des Forschungsprozesses bestmöglich reflektieren zu können, sollte immer ein Forschungstagebuch geführt werden sowie Erfahrungen, die während des Interviews entstanden sind, innerhalb einer ForscherInnengruppe zu diskutieren. Ganz allgemein gilt, dass es sich bei der Biographieforschung nicht um eine Technik handelt, die man sich einfach aneignen kann. Es bedarf vielmehr die Bereitschaft der Forscherin für einen praktischen als auch theoretischen Lernprozess, in dem es vor allem stets darum geht, die eigene Subjektivität und das persönliche Handeln zu reflektieren. Für den weiteren Umgang mit dem erhobenen Material gilt es, Punkte Anonymisierung, Feedback an die Interviewpartnerin sowie den Datenschutz immer im Auge zu behalten (vgl. Dausien 1994: 143).

Für die vorliegende Arbeit wurde deshalb die Methode des (biographische-) narrativen Interviews ausgewählt. Im Folgenden wird eine theoretische Annäherung an den Verlauf eines narrativen Interviews gegeben.

4.3. Das Narrative Interview als Erhebungsmethode

4.3.1 Das Narrative Interview

Das narrative Interview als Erhebungsmethode qualitativer Forschung wurde erstmals um 1970 von Fritz Schütze vorgestellt. Seine Ideen für diese Methode basieren sowohl auf den interaktionistischen Ansätzen der Chicago School als auch den erzähltheoretischen Arbeiten von Waletzki und Labov (1973). Die eigentlichen Anfänge des narrativen Interviews liegen vor allem im Bereich der Interaktionsfeldstudien (narrativer ExpertInneninterviews) aufgrund Schützes wegweisender Studie zur Gemeindemachtforschung. In der heutigen Zeit zählt das narrative Interview wohl zu einem der bekanntesten Verfahren innerhalb der Biographieforschung als auch der qualitativen Sozialforschung insgesamt. Die Methode des narrativen Interviews ist insbesondere für die Biographieforschung so bedeutsam, da sie zum einen die gesamte Lebensgeschichte eines Menschen fokussiert und zum anderen thematisch gesehen nahezu keine Grenzen aufweist (vgl. Rosenthal/ Loch 2002: 1ff.). Hoffmann-Riem (1980) spricht in Bezug auf das narrative Interview davon, dass diese Form der Datenerhebung einerseits darauf abzielt, längere Erzählungen hervorzulocken sowie andererseits diese im weiteren Interviewverlauf auch aufrechtzuerhalten (vgl. Hoffmann-Riem 1980: 340). Durch das Prinzip der Offenheit wird ferner auf eine, wie in bei anderen Methoden, hypothesengeleitete Datenerhebung verzichtet. Die Orientierung findet vielmehr an den Inhalten des/der GesprächspartnerIn und den darin liegenden alltagsweltlichen Konstruktionen statt. Aus diesem Grund ist bei einer narrativen Gesprächsführung immer darauf zu achten, der/ dem BiographieträgerIn größtmöglichen Freiraum zur Selbstdarstellung zu geben. Indem wenn nötig immer wieder versucht wird, Erzählungen auf Seiten der interviewten Person hervorzulocken, können geschilderte Handlungsabläufe besser nachvollzogen werden (vgl. Rosenthal/ Loch 2002: 1).

Bei der Gesprächsführung geht es, wie im Anfangszitat von Rosenthal/ Loch (2002) bereits angesprochen darum, alltagsweltliche Konstruktionen offenzulegen, sowie Handlungsabläufe der BiographieträgerInnen nachvollziehen zu können. Aus diesem Grund wird eine vorzeitige Festsetzung des Themas tunlichst vermieden. Der/ die ForscherIn kann im Vorfeld nie wissen, welche Inhalte für die Biographieträgerin Bedeutung haben und welche nicht. Aus diesem Grund liegt die Gestaltungsregie für die jeweilige Erzählung niemals auf Seiten der Forscherin. Innerhalb des wissenschaftlichen Prozesses eines narrativen Interviews kommt die Alltagskompetenz des Erzählens, über die nahezu alle Subjekte verfügen, zum Einsatz.

Narrationen werden in diesem Zusammenhang immer als Ressource persönlicher Selbstvergewisserung als auch gegenseitigen verständlich Machens definiert, die während einer Kommunikation dazu dienen, Fremd- und Selbstverstehensprozesse zu unterstützen. Rosenthal/Loch (2002) sprechen im Falle narrativer Interviews von Sprache als einen symbolischen Ausdruck sowohl von Fremd- als auch von Selbststrukturierung und beziehen sich in ihrem Verständnis dabei auf die Chicago School. Innerhalb dieser Strukturierungen bildet sich jeweils die gesellschaftliche und individuelle Wirklichkeit ab (vgl. Rosenthal/Loch 2002: 2). Marotzki (1991) versteht die eigentliche Leistung narrativer Interviews deshalb darin,

„dass Material erhoben wird, aus dem nach bestimmten Auswertungsprozeduren erschlossen werden kann, wie der Informant [die Informantin] Ereignisse, in die er [sie] – wie auch immer – verwickelt war, verarbeitet hat“ (Marotzki 1991: 184).

Mittels narrativer Interviews bzw. einer Narrationsanalyse im weiteren Verlauf ist es der Forscherin deshalb möglich, Allgemeines im Individuellen als auch Individuelles innerhalb des Allgemeinen zu verstehen (vgl. Rosenthal/Loch 2002: 2).

Interaktionen mit offenen Erzählaufforderungen, wie sie bei narrativen Interviews der Fall sind, werden innerhalb der Literatur ebenso als Stegreiferzählungen bezeichnet. Wie gelungen Stegreiferzählungen sind, hängt jedoch immer von der jeweiligen Interaktionsbeziehung sowie der Gesprächskompetenz der Forscherin ab. Wichtig ist hierbei immer, dass zwischen Biographieträgerin und Forscherin eine offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre herrscht, damit herausfordernde Thematiken wie beispielsweise Krisenerfahrungen leichter angesprochen werden können. Kommt es zur Thematisierung solcher Erfahrungen, ist es der Forscherin im weiteren Auswertungsprozess leichter möglich, den Erzählkontext verstehen zu können. Mechanismen, die genau diese kritischen und herausfordernden Erzählungen auf Seiten der Interviewten hervorbringen, werden Erzählpwänge genannt. Aufgrund des Prinzips der Offenheit in narrativen Interviews, wirken Erzählpwänge hier besonders stark. Schütze (1996) unterscheidet dabei zwischen dem Gestaltschließungszwang, dem Kondensierungszwang sowie dem Detaillierungszwang. Unter dem Gestaltschließungszwang versteht man den Zwang bzw. den inneren Drang der Biographieträgerin ihre erlebte Geschichte so detailliert zu erzählen, dass sie für alle Zuhörenden, in diesem Fall der Forscherin, verständlich wird. Auf diese Weise fällt es leichter durch notwendige Hintergrundinformationen einen Gesamtzusammenhang herzustellen. Hierbei ist jedoch immer wichtig zu beachten, dass Erzählzeit und Erlebenszeit niemals identisch sind. Dies ist insbesondere aufgrund der begrenzten Erzählzeit der Fall und genau deshalb kommen immer

nur Ereignisknotenpunkte in den Erzählungen zum Vorschein. Die Biographieträgerin überlegt sich somit was für ihr Leben wirklich wichtig ist und bedient sich auf diese Weise dem sogenannten Kondensierungszwang. Für ein besseres Verständnis werden diese Ereignisknotenpunkte mit wesentlichen motivationalen und kausalen Übergängen erweitert. In diesem Fall spricht man vom sogenannten Detaillierungszwang. Hinter den Ereignisknotenpunkten lassen sich bei der Auswertung schließlich die verschiedenen Relevanzsysteme der Biographieträgerin erkennen (vgl. Schütze 1976: 224f.).

4.3.2 Zum Verlauf eines narrativen Interviews

„Das Gelingen eines autobiographisch-narrativen Interviews setzt voraus, dass der Informant [/ die Informantin] akzeptiert, sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner [/ ihrer] Erfahrungen zu überlassen, und dass er [/sie] keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt. Das Ergebnis eines gelingenden autobiographisch-narrativen Interviews ist also eine Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs“ (Schütze 1984: 78).

Den Beginn eines narrativen Interviews kennzeichnet die Begegnung mit der Interviewpartnerin. Innerhalb dieses **Vorgesprächs** geht es vor allem darum, Maßnahmen zu schaffen, um Vertrautheit zwischen Interviewerin sowie Interviewpartnerin herzustellen. Dies kann beispielsweise durch die Selbstpräsentation der Interviewerin und durch die Darlegung des eigentlichen Forschungsvorhabens passieren. In Bezug auf das Forschungsvorhaben ist es außerdem besonders wichtig, dass dieses für die Interviewpartnerin plausibel und sinnvoll erscheint, um sie für die Mitwirkung daran zu motivieren. Neben der Erklärung des Forschungsvorhabens ist es ebenfalls ratsam im Vorgespräch den Ablauf des Interviews kurz zu schildern, Anonymität zuzusichern sowie anzugeben, dass das Interview mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wird (vgl. Küsters 2009: 54). Im weiteren Verlauf eines narrativen Interviews wird die Interviewpartnerin mittels eines **Erzählstimulus**, einer erzählgenerierenden Eröffnungsfrage, dazu aufgefordert, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Diese Erzählgenerierende Eröffnungsfrage dient vor allem dazu, eine Stegreiferzählung hervorzurufen. Nach dem Erzählstimulus ist es wichtig, die Reaktion der betreffenden Person abzuwarten und vor allem bei längerer Pause nicht sofort weitere Fragen oder Erläuterungen zu formulieren (vgl. Mey/Mruck 2007: 251/ Küsters 2009: 55). Nach der Erzählaufforderung folgt die eigentliche **Haupterzählung**, die meist durch eine Erzählpräambel, eine Typisierung und Bewertung der eigenen Lebensgeschichte, markiert ist. Die Haupt- bzw. Anfangserzählung keinesfalls durch Detaillierungsfragen unterbrochen

werden darf. Lediglich parasprachliche Äußerungen („mhm“), nonverbale Signale sowie eine wohlwollende Haltung sind erlaubt. Sollte die Interviewpartnerin während der Haupterzählung ins Stocken geraten, ist es selbstverständlich gestattet und unbedingt notwendig das Weitererzählen durch motivierende Aufforderungen zu gewährleisten. Ebenso sind der Blickkontakt sowie diverse leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen während dieser Phase des Interviews unabdinglich (vgl. Rosenthal 2002: 142). Um für die **Nachfragephase** vorbereitet zu sein, sollten Erzähllücken identifiziert und mittels Formulierungen der Befragten notiert werden, um im Anschluss erzählgenerierende Fragen stellen zu können. Das Ende der Haupterzählung wird durch eine Koda, einem Satzsatz, der am Ende der Geschichte steht, oder durch eine bilanzierende Koda, womit eine Bewertung der gesamten Geschichte verstanden wird, gekennzeichnet (vgl. Küsters 2009: 60). In der ersten Nachfragephase werden **immanente Nachfragen** gestellt, die während der Haupterzählung formuliert wurden. Diese erzählgenerierenden Fragen zielen auf bisher Nichterzähltes aufgrund von Lücken in der Erzählung oder auf nicht detailliert beschriebene Stellen ab. Bei der Formulierung dieser Fragen ist es von besonderer Bedeutung, auf Fragewörter wie „warum“ oder „weshalb“ zu verzichten, da diese lediglich Argumentationen nicht aber Narrationen produzieren sowie erzählchronologisch vorzugehen, um den thematischen Fokus nicht zu verengen. Nachdem das Erzählpotential der immanenten Fragen ausgeschöpft ist, folgt im weiteren Verlauf die Phase der **exmanenten Nachfragen**. Innerhalb dieser Phase ist es im Gegensatz zur immanenten Nachfragephase möglich, abstraktere Darstellungen sowie weitere Textsorten wie Argumentationen und Beschreibungen anzuvisieren. Außerdem können Themen, die während des Interviews nicht behandelt wurden, durch die Interviewerin eingebracht werden, wodurch sich diese Phase hin bis zu einer Art Leitfadenterview ausweiten lässt. Es ist in dieser Phase des narrativen Interviews demnach ausdrücklich erwünscht, dass die Forscherin aktiv an der Gesprächsgestaltung Einfluss nimmt (vgl. Rosenthal 2002: 143/ Küsters 2009: 63f./ Mey/Mruck 2007: 251). Nach Beendigung der beiden Nachfragephasen wird das Aufnahmegerät abgeschaltet und das **Nachgespräch** beginnt. Hierbei ist es von besonderer Bedeutung sich nach den Bedürfnissen der Befragten zu richten und sich hierfür ausreichend Zeit zu nehmen (vgl. Küsters 2009: 64).

Im Anschluss an das narrative Interview empfiehlt es sich ein **Interviewprotokoll** anzufertigen, indem die persönlichen Beobachtungen der Forscherin festgehalten werden. Außerdem findet sich darin eine Beschreibung des emotionalen Zustandes der Befragten, ihrer Redeweise, Stimme sowie der Atmosphäre, Örtlichkeit und gegenseitiger Anti- wie Sympathie. Neben diesen Aspekten sollten die Vorgänge vor und nach Beendigung des Interviews ebenfalls

unbedingt festgehalten werden. Durch die Verschriftlichung des Interviewprotokolls können bereits erste spontane Antworten auf die Forschungsfragen ersichtlich sein bzw. erste Gedanken und Eindrücke für weitere Analysen gegeben sein. Für die eigentliche Analyse des Interviews ist es besonders relevant, eine innere Distanz zwischen Forscherin und Interviewpartnerin herzustellen, um die Ergebnisse so objektiv als möglich auswerten zu können. Hierbei stellen die Anonymisierung der Befragten sowie die Transkription selbst bereits einen wichtigen Schritt dar (vgl. Küsters 2009: 65f.).

4.4 Die Narrationsanalyse als Auswertungsverfahren

4.4.1 „Rekonstruktionsprinzip der Interpretation“

„Die Interpretation strebt nicht an, die Aussagen der Erzählenden wiederzugeben, sondern sie will mithilfe der sprachlichen Strukturen die Wirklichkeitskonstruktionen der Erzählenden rekonstruieren“ (von Felden 2008: 73).

Besonders für die Auswertung und Interpretation empirischer Ergebnisse spielt die Offenheit für die Perspektive des Subjekts eine entscheidende Rolle. In diesem Stadium der Forschungsarbeit treffen die Sichtweisen der Forscherin als auch die der Interviewpartnerin aufeinander. Selbstverständlich können diese Sichtweisen voneinander abweichen oder sogar in einem Widerspruch stehen. Da die Forscherin die sogenannte „Deutungsmacht“ besitzt, ist eine ständige Selbstreflexion innerhalb des Interpretations- und Auswertungsprozesses von immenser Bedeutung. In der Auswertung geht es darum, sich immer die Frage nach den Handlungspotentialen der Interviewpartnerin bzw. ihrer jeweiligen Perspektive zu stellen. Besonders in Widersprüchen, Brüchen oder vermeintlich belanglosen Aussagen können sich für die Forschung besonders relevante Handlungspotentiale verbergen. Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass persönliche Vorstellungen der Forscherin während des gesamten Auswertungsprozesses nicht vorherrschend sein dürfen. Besondere Vorsicht ist ebenso beim Interpretationsprozess aufgrund der subjektiven Haltung der Forscherin geboten. Der Interpretations- und Auswertungsprozess kann deshalb auch als eine Form sogenannten „reflexivem Lernen“ verstanden werden. „Im interpretativen Prozess setzen sich die Forscherinnen gewissermaßen mit ihrer <<Subjektivität>> - mit ihren wissenschaftlichen Fragen, Interessen, Theorien ebenso wie mit ihren persönlichen Eigenarten – mit dem empirischen <<Material>>, den Erfahrungen mit Sichtweisen der befragten Frauen,

auseinander und gelangen zu erweiterten oder gar neuen Hypothesen“ (Dausien 1994: 144). Zusammengefasst ist für den Prozess der Auswertung wichtig zu beachten, dass die Transparenz bezüglich des Verhältnisses von Strukturierung und Offenheit sowie die (Selbst-) Kontrolle auf Seiten der Forscherin eingehalten wird, und dass es während dieses Prozesses zu Interpretationen innerhalb einer Forschungsgruppe kommt bzw. ebenso ein Forschungstagebuch geführt wird (vgl. ebd.: 142ff.).

Für die qualitative Auswertung von biographischen Forschungsmaterialien existieren keine standardisierten Methoden. Diverse Ansätze und Verfahrensregeln finden sich aber alle innerhalb des „interpretativen Paradigmas“ wieder (vgl. Von Felden 2008: 12).

„Forschungen im Sinne des Interpretativen Paradigmas setzen bei den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Menschen an, weil davon ausgegangen wird, dass nur über die Interpretation der Subjekte Wirklichkeit erfassbar ist“ (ebd.).

Das interpretative Paradigma wurde erstmals in den 1970er Jahren von Wilson unter dieser Bezeichnung in die Sozialwissenschaften in Abgrenzung zum Begriff des normativen Paradigmas eingeführt (vgl. Keller 2021: 12). Beeinflusst wurde es vor allem durch die Ethnomethodologie, den symbolischen Interaktionismus, den Konstruktivismus, die Phänomenologie sowie durch psychoanalytische und strukturalistische Strömungen (vgl. Flick/ Kardoff/ Steinke 2010: 18). Für Lamnek (2010) gilt das interpretative Paradigma vor allem als theoretischer Basisrahmen für diverse Strömungen innerhalb der qualitativen Sozialforschung, wovon eine, wie im Fall der vorliegenden Arbeit, die Biographieforschung ist (vgl. Lamnek 2010: 32). Worin liegt nun aber die Verbindung bzw. Schnittstelle von Interpretativem Paradigma und Biographieforschung? Die Biographieforschung übernimmt vor allem die grundsatztheoretischen Annahmen²² des interpretativen Paradigmas. Ferner werden gesellschaftliche Tatsachen, wie im Falle der vorliegenden Arbeit „Anerkennung“, über Bedeutungs- sowie Sinnzuschreibungen des jeweiligen Subjekts/ der jeweiligen Subjekte erschlossen (vgl. Marotzki 2010: 176f.). Das Hauptaugenmerk liegt somit auf den individuellen

²² Zu den grundsatztheoretischen Annahmen des Interpretativen Paradigmas: Im Interpretativen Paradigma wird die soziale Wirklichkeit als Herstellungsleistung des Menschen durch Bedeutungszuschreibungen, die innerhalb eines wechselseitigen Interaktionsprozesses entstehen, definiert. Da Menschen immer schon in einer gedeuteten Welt leben, erfolgt das Handeln mit anderen aufgrund ihrer jeweiligen geteilten Bedeutungszuschreibungen. Somit wird die soziale Wirklichkeit durch einen reflexiven Prozess der einzelnen Subjekte (fortwährende Interpretation und Modifizierung) immer wieder neu hergestellt (vgl. Flick/ Kardoff/ Steinke 2010: 20).

Formen der Verarbeitung dieser gesellschaftlichen Bedingungen sowie deren Deutung durch die Subjekte selbst (vgl. ebd. 1990: 101).

Ebenso von großer Bedeutung für die Auswertungsstrategie biographischer Forschung ist die Zeitlichkeit des jeweiligen Biographiekonzepts. Bei der Rekonstruktion biographischer Erfahrungen gilt deshalb besonderes Augenmerk auf dem Prozesscharakter der Biographie. Die dargestellten Erfahrungen der Biographieträgerin müssen sowohl in ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung sowie Aufschichtung als auch in der Prozesshaftigkeit der Darstellung während des Interviews rekonstruiert werden. Entscheidend hierbei ist, in welchem Zusammenhang Erinnerungen, Aussagen, Bewertungen und Erzählungen zu Tage kommen. Bei der Prozesshaftigkeit handelt es sich nicht um eine chronologische Linearität, obwohl auch diese weitere Erkenntnismöglichkeiten liefern kann. Die Prozesshaftigkeit ist vielmehr dafür da, die Darstellungs- und Erlebnisperspektive der Interviewpartnerin ans Licht zu bringen, indem die sequentielle Ordnung rekonstruiert wird (vgl. Dausien 1994: 146). „Bei der Auswertung sind die lebensgeschichtlichen Erfahrungen so zu rekonstruieren, dass die Darstellungslogik der Subjekte, ihre Relevanzgesichtspunkte, die Konstruktionsprinzipien der Binnenperspektive, erhalten bleiben“ (Dausien 1994: 146f.). Bei narrativen Interviews spricht Gabriele Rosenthal (1992) vom „Verbot der Gestaltzerstörung“ (Rosenthal 1992: 2015). In diesem Fall darf also nicht nach der deduktiven Logik vorgegangen werden. Weder darf das Erzählte aus dem Gesamtzusammenhang herausgerissen werden, noch darf der Interviewtext willkürlich auseinandergenommen oder in Kategorien, die bereits im Vorfeld entwickelt wurden, subsumiert werden. Für die Forscherin gilt stets eine offene Aufmerksamkeitsrichtung zu bewahren sowie die Perspektive transparent darzustellen, denn wie bereits erwähnt gilt es bei Interpretationen von Interviewtexten immer zuerst die Perspektive der Biographieträgerin herauszuarbeiten. Sowohl Transparenz als auch eine Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses sind insbesondere für die biographische Forschung unerlässlich. Hierbei sind wie bereits erwähnt die ständige Reflexion der Forscherin während des Forschungsprozesses sowie die Darlegung persönlicher Strukturierungsleistungen bei der Datenerhebung und Auswertung unerlässlich. Der Forschungsprozess sollte im Idealfall nicht nur die Ergebnisse der Forschung selbst abbilden, sondern alle relevanten Zwischenschritte, Probleme, die sich während des Forschungsprozesses ergaben und vielleicht offen geblieben sind, sowie Ausschnitte des Interviewmaterials enthalten. Insbesondere die Ausschnitte aus dem Datenmaterial spielen eine besondere Bedeutung, damit dieses auch zu einem späteren Zeitpunkt von anderen ForscherInnen mit neuen Forschungsfragen bzw. Hintergrundkonzepten bearbeitet werden kann. Somit erhält das äußerst relevante Kriterium der Überprüfbarkeit einen für diese Art von

Forschung und Methode neuen und angemessenen Sinn, da die Wiederholbarkeit unter selbigen experimentellen Voraussetzungen wie Bedingungen gewährleistet werden kann (vgl. Dausien 1994: 147f.).

Obwohl der vorliegenden Arbeit die Grounded Theory als Forschungsstil zugrunde liegt, kommt für die Auswertung narrativer Interviews im vorliegenden Fall das von Schütze hierfür eigens entwickelte Auswertungsverfahren, die sogenannte „Narrationsanalyse“ (vgl. Kleemann 2013) oder auch unter dem Namen „Narrationsstrukturanalyse“ (Franz/Griese 2010), zum Einsatz. Ausgangspunkt dieser Analyseform ist immer eine detaillierte Einzelfallanalyse (vgl. Küsters 2009: 77) wie sie auch bei der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Dieses Auswertungsverfahren beinhaltet jedoch ebenso Elemente aus der Grounded Theory wie etwa das Theoretische Sampling, die minimal sowie maximal kontrastierenden Vergleiche sowie das Auswertungsergebnis selbst, bei dem es sich wie bei der Grounded Theory um die Konstruktion eines theoretischen Modells handelt. Unterschiede zwischen den beiden Auswertungsverfahren findet sich zum einen im Datenmaterial, denn bei der Narrationsanalyse kommen ausschließlich narrative Interviews in Frage, wohingegen die Grounded Theory unterschiedliche Verfahren anwendet, um passendes Datenmaterial zu erhalten. Zum anderen liegt ein wesentlicher Unterschied in den theoretischen Vorannahmen, die bei der Grounded Theory meist sozialtheoretisch und bei der Narrationsanalyse erzähltheoretisch begründet sind (vgl. Strübing 2013: 161). Die Narrationsanalyse sollte als Auswertungsverfahren bei Narrativen Interviews Anwendung finden, wenn es darum geht soziale Phänomene und ihren prozesshaften Verlauf zu untersuchen sowie die subjektive Perspektive von Menschen näher zu analysieren (vgl. Kleemann/ Krähnke/ Matuschek 2013: 105). Aufgrund dieser beiden Tatsachen kommt für die vorliegende Studie die Narrationsanalyse zum Einsatz.

Trotz der Heterogenität der einzelnen Ansätze, kann die Interpretation des Materials selbst immer als ein Rekonstruktionsprozess verstanden werden, da autobiographische Darstellungen immer aus komplexen subjektiven Konstruktionen bestehen. Die Forscherin versucht diese Konstruktionen mittels bestimmter Fragestellungen und theoretischer wie methodischer Konzepte wieder zu rekonstruieren. Als Ansätze für die qualitative Auswertung biographischen Forschungsmaterials sind ferner ebenso die objektive Hermeneutik oder auch die psychoanalytisch orientierte Textinterpretation genannt. Da es sich bei der biographischen Forschung um einen handlungstheoretisch fundierten Ansatz handelt, werden biographische Selbstdarstellungen wie beispielsweise durch ein narratives Interview, immer als (Lebens-) Konstruktionen angesehen. Damit wird die ohnehin unangemessene Frage nach dem wirklichen Leben des Individuums nie vollständig beantwortet werden können (vgl. Dausien 1994: 145).

„Eine Lebensgeschichte, die von einem konkreten Subjekt in einer konkreten biographischen und sozialen Situationen <<konstruiert>> wird, ist keineswegs <<frei erfunden>>, sondern bezieht sich auf ein gelebtes und erlebtes Leben und hat für das Subjekt eine Gültigkeit, die in hohem Maße handlungsorientierend ist“ (ebd.).

Das Ziel der Auswertung einer Lebensgeschichte ist es deshalb, die verschiedenen Konstruktionsprinzipien des Subjekts zu rekonstruieren, da diese Aufschluss über die subjektive Selbst- und Weltsicht sowie über die Handlungsbedingungen und Haltungsorientierungen des Subjekts geben (vgl. ebd.).

4.4.2 Die Narrationsanalyse nach Schütze

Wie bereits im Abschnitt zum „Narrativen Interview“ angesprochen, sollte es sich bei narrativen Interviews immer um Stegreiferzählungen, also ein spontanes Nacherleben der jeweils subjektiven Erfahrungen handeln. Für Schütze (1984) hängt das Gelingen autobiographischer Stegreiferzählungen immer davon ab, inwieweit der/ die BiographieträgerIn akzeptiert, „sich dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner [ihrer] Erfahrungen zu überlassen“, sowie „keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie“ (Schütze 1984: 78) zu nehmen. Somit sollte sich die/ der BiographieträgerIn im besten Fall dem eigenen Erfahrungsstrom überlassen, um auf diese Weise äußerst nahe an die in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen zu gelangen und darüber zu erzählen. Um zu den persönlichen Erfahrungen ebenso Einschätzungen wie Bewertungen abgeben zu können, werden diese durch argumentierende oder auch beschreibende Darstellungsweisen hinzugefügt. Genau hier findet sich bereits ein wichtiger Aspekt für die Narrationsanalyse, da Schütze vorschlägt hierbei eine getrennte Auswertung von Erzählungen auf der einen Seite sowie Argumentationen und Beschreibungen auf der anderen Seite vorzunehmen, um abstrakte Bewertungen erkennen zu können, die eine zurückliegende Erfahrung rahmen. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Analyseform auch immer auf den Rekonstruktionen. Als Hilfe für die Auswertung empfiehlt von Felden (2008) den Vergleich zwischen Lebenslauf und Erzählablauf mit dem Ziel, die subjektiven Bedeutungen bestimmter Lebensereignisse zu erkennen. Stegreiferzählungen weisen aufgrund ihrer Zugzwänge sowie den Kognitiven Figuren (Prozessstrukturen des Lebenslaufes bzw. Ordnungsprinzipien), zurückzuführen auf Fritz Schütze, eine unglaubliche und oftmals unterschätzte geordnete Struktur auf (vgl. Von Felden 2008: 72).

Bevor mit der Auswertung narrativer Interviews begonnen werden kann, bedarf es zu allererst einmal einer Transkription des Interviewmaterials selbst. Aufgrund der Fülle und der Besonderheit des Datenmaterials ist es außerdem hilfreich ein kodifiziertes Verfahren wie die Narrationsanalyse nach Schütze anzuwenden. Neben dem Verfahren von Schütze gibt es ebenso noch das Auswertungsverfahren nach Rosenthal sowie weitere texthermeneutische Verfahren. Bei narrativen Interviews ist es besonders wichtig, Tonaufnahmen in Texte umzuwandeln sowie die Valeurs der jeweiligen Sprache mittels diverser Textformatierungen hervorzuheben. Nichtsprachliches Verhalten sollte ebenso notiert werden, da es für die Auswertung und Interpretation von großer Bedeutung sein kann. Für das gesamte Forschungsvorhaben gilt stets, ein einheitliches Transkriptionsregelsystem zu verwenden sowie die Anonymisierung der BiographieträgerInnen in jedem Fall zu wahren (vgl. Küsters 2009: 72ff.).

Um nun konkret auf das Auswertungsverfahren nach Schütze, die sogenannte Narrationsanalyse, näher einzugehen, sei Folgendes wichtig:

Die Auswertung narrativer Interviews beginnt bereits nach dem ersten durchgeführten Interview. Im Gegensatz zu anderen Auswertungsverfahren mit teil im Vorfeld festgelegten Kategorien, werden hierbei nicht lediglich einzelne Textpassagen, sondern der ganze Fall bzw. das gesamte Interview rekonstruiert. Als Analysegrundlage dient dabei immer die Haupterzählung. Zuerst wird demnach die Haupterzählung interpretiert und in einem zweiten Schritt der immanente Nachfrageteil, der wiederum wichtige Information geben kann, die zum Verständnis der Haupterzählung beitragen (vgl. Küsters 2009: 77). Die eigentliche Narrationsanalyse gliedert sich in sechs aufeinander folgende Schritte:

1. Formale Textanalyse
2. Strukturelle inhaltliche Beschreibung
3. Analytische Abstraktion
4. Wissensanalyse
5. Kontrastive Vergleiche
6. Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Schütze 1983: 286ff.).

Die Schritte eins bis vier sind besonders wichtig für die Analyse eines Falles, wohingegen die Schritte fünf und sechs Einzelanalysen mehrerer Interviews innerhalb eines gemeinsamen Samples zusammenführen. Das Auswertungsverfahren wurde von Schütze selbst nur lediglich innerhalb eines einzigen Aufsatzes aus dem Jahre 1983 verschriftlicht. Innerhalb dessen bezieht er sich vor allem auf die Anwendung der Narrationsanalyse für den Bereich der Biographieforschung (vgl. Küsters 2009: 77).

Schritt 1: Formale Textanalyse

Jede Stegreiferzählung weist eine formale Struktur auf, die mittels Kognitiver Figuren erzeugt wird. Diese formale Struktur, die Form der Erfahrungsaufschichtung, gilt es im ersten Schritt zu rekonstruieren, indem narrative und nicht-narrative Textsegmente voneinander getrennt werden. Somit liegt der Fokus zuerst auf den Erzählungen und erst später auf den zusätzlichen Argumentationen und Beschreibungen (vgl. Küsters 2009: 79). Schütze (1983) fasst die formale Textanalyse folgend zusammen: „Der erste Analyseschritt – die formale Textanalyse besteht mithin darin, zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren und sodann den „bereinigten“ Erzähltext auf seine formalen Abschnitte hin zu segmentieren“ (Schütze 1983: 286). Ferner werden die einzelnen Erzählpassagen in Segmente unterteilt. Segmente verstehen sich in diesem Zusammenhang als eine Aneinanderreihung der verschiedenen Ereigniseinheiten und werden durch Rahmenschaltelemente wie „und dann..“; Textsortenwechsel, Themenwechsel oder auch formale Markierer wie „eh“ oder einer Pause (vgl. Detka 2005: 354) voneinander getrennt. Mehrere einzelne Segmente können ebenso als ein Suprasegment zusammengefasst werden. Unter einem Suprasegment versteht Küsters (2009) Folgendes:

„Die einzelnen Segmente können zwar voneinander unterschieden werden, aber der Erzähler behält in ihnen die gleiche Haltung zum erlebten Geschehen bei, sodass diese Segmente in einem übergreifenden Zusammenhang zueinander stehen“ (Küsters 2009: 79).

Alle Segmente zusammen ergeben schließlich eine Erzählkette, die wiederum den gesamten Ereignisverlauf darstellt. Die formale Textanalyse hat somit die sequentielle Bearbeitung des Textes als Hauptaufgabe (vgl. Schütze 2006: 218) und stellt die hierarchische Struktur des Interviews dar. Ergebnis dieser formalen Textanalyse ist somit ein Verlaufsprotokoll, das den thematischen Verlauf des Interviews sowie seine formale Binnenstruktur veranschaulicht. Auf Basis des Verlaufsprotokolls erfolgt schließlich die biographische Kurzbeschreibung, die einen raschen Überblick des biographischen Verlaufs liefert und als Orientierung während des Interpretationsprozesses dient (vgl. Dausien 1996: 127ff.).

Schritt 2: Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Bei der Analyse der einzelnen Erzählsegmente liegt der Fokus im zweiten Schritt auf der Verbindung von inhaltlichen sowie formalen Elementen. Damit soll sozusagen herausgefunden

werden, in welchem Verhältnis die dargestellten Inhalte zu der Perspektive und Art ihrer Darstellung stehen. Ein weiterer wichtiger Punkt, den es in dieser Phase zu beachten gilt, ist die Verbindung von Textsorten und Thematik (Einlagerung von Beschreibungen oder Argumentationen). Ebenso sollte ein Verständnis darüber erlangt werden, warum die Erlebnisse in den einzelnen Segmenten genau auf diese Art und Weise dargestellt wurden. Mögliche Analysefragen in diesem Zusammenhang können sein:

„Warum macht der Erzähler an dieser Stelle einen Einschnitt? Was ist neu, hat sich geändert (im Verhältnis zum vorherigen Segment)? Was wird erzählt? Was könnte stattdessen erzählt werden? Was wird nicht erzählt, wird dethematisiert? Welchen Tonfall hat die Erzählung? Aus welcher Sprachsphäre wird gesprochen? Welche Perspektive nimmt der Erzähler ein? Welche Zusammenhänge stellt er her? Wie führt er Person und Bedingungen ein? In welchem sozialen Rahmen stellt er das Geschehen dar? Wie wird die geschilderte Entwicklung erzählt und wie wird sie charakterisiert?“ (Küsters 2009: 79).

Demnach wird versucht, den funktionalen Zusammenhang der einzelnen Erzählsegmente zu beschreiben. Hintergrunderzählungen als Resultat von Zugzwängen dienen dem Forscher/ der Forscherin für ein besseres Verständnis und Belegerzählungen dienen der Glaubhaftmachung von Behauptungen in Argumentationen. Bei der strukturellen inhaltlichen Beschreibung geht es somit darum, den Subtext eines Textes offen zu legen indem der Zusammenhang zwischen inhaltlicher und formaler Textstruktur erhoben wird. Wie wird dabei in der Praxis vorgegangen? Für die Interpretation verwendet der/ die Forscherin ein sequentielles Vorgehen, das Wort für Wort und Satz für Satz analysiert, damit Textstellen durch ein hin und herspringen im gesamten Text nicht eingeschränkt werden. Dieses Vorgehen wird für jeden Satz und jedes Segment angewendet, wobei es ratsam ist, hierfür diverse Lesarten zu entwickeln. Die Geltung der erfolgten Interpretationen wird im weiteren Analyseverlauf überprüft. Wiedemann (1986) nennt dieses Vorgehen „expandierendes Paraphrasieren“ (Wiedemann 1986: 149), weil dabei der gesamte Sinngehalt einer Aussage analysiert wird und nicht auf weitere Informationen aus dem Text zurückgegriffen wird. Bei gewissen Erfahrungsanteilen ist es jedoch nicht möglich, sie direkt durch die Analyse identifizieren zu können, da sie sich nur mittels latenter Gehalte oder wie Schütze (1983) es als einen „symptomatischen Darstellungsduktus“ (Schütze 1983: 286) bezeichnet, zeigen. Was also wird nun in diesem Analyseschritt angestrebt? Küsters 2009) spricht davon für jedes Segment „eine Beschreibung der gekoppelten Entwicklungslinien von Erfahrungsaufschichtung und erzähltem Prozessgeschehen“ zu erstellen, „als auch [von] [der] Erarbeitung von deskriptiven und abstrahierenden Kategorien für die gefundenen Zusammenhänge“ (Küsters 2009: 80). Für jedes Segment wird ferner eine Verlaufsstruktur,

unter Berücksichtigung aller wichtigen Einflussgrößen, beschrieben. Für die Analyse dieser Verlaufsstruktur bzw. den biographischen Prozessen hat Schütze sogenannte „Prozessstrukturen des Lebenslaufes“ bzw. Kognitiven Figuren entwickelt, die sich in jeder Biographie auffinden lassen (vgl. Küsters 2009: 80f.). Innerhalb autobiographischer Erzählungen können sich Haltungen zu bestimmten Lebensphasen immer wieder ändern. Diese Erfahrungsaufschichtung zeigt sich innerhalb der unterschiedlichen Kognitiven Figuren bzw. deren Übergängen (vgl. Von Felden 2008: 73).

„Kognitive Figuren gehen auf allgemeine Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers zurück, die in ihrem Entstehen und in ihrer Durchführung wiederum nicht ohne die interaktive Einübung der elementaren Vorformen der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung des Beschreibens, Argumentierens und Erzählens in früheren Phasen der Ontogenese zu denken sind“ (Schütze 1984: 80).

Die verschiedenen Kognitiven Figuren beschreibt er wie folgt: „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (ebd.: 81). Die zweite Kognitive Figur „Ereignis- und Erfahrungsverkettung“ unterteilt Schütze wiederum in vier Unterkategorien, Prozessabläufe der Erfahrungshaltung: Biographische Handlungsschemata, Institutionelle Ablaufmuster, Verlaufskurven sowie Wandlungsprozesse. Biographische Handlungsschemata werden meist durch den/ die BiographieträgerIn selbst geplant und der Versuch der Verwirklichung steht im Zentrum des Erfahrungsablaufes. Institutionelle Ablaufmuster sind Erwartungen (organisatorischer bzw. gesellschaftlicher Erwartungsfahrplan), die vom/ von der BiographieträgerIn selbst stammen oder von außen, durch InteraktionspartnerInnen oder KontrahentInnen an sie/ ihn herangetragen und schrittweise von ihm/ ihr abgewickelt werden. Die Abwicklung des Erfahrungsablaufes vollzieht sich entweder rechtzeitig, verzögert oder ist gescheitert. Bei Verlaufskurven handelt es sich um lebensgeschichtliche Ereignisse, die den/ die Biographieträgerin überwältigen können und dadurch ein reaktives Verhalten auslösen. Ein labiler Gleichgewichtszustand kann mühsam zurückgewonnen werden, um die alltägliche Lebensgestaltung aufrechterhalten zu können. Unter Wandlungsprozessen versteht man Ereignisse, die ihren Ursprung meist in der Innenwelt des Subjekts haben, wie dies auch bei biographischen Handlungsschemata der Fall ist. Die Entfaltung dieser Ereignisse fällt jedoch im Gegensatz zum biographischen

Handlungsschemata meist sehr überraschend aus, denn auf Seiten des/ der Biographieträgers/ Biographieträgerin kann es zu dabei zu seiner systematischen Veränderung der Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten kommen (vgl. Von Felden 2008: 73/ Schütze 1984: 92). Um ein besseres Verständnis über die einzelnen Kognitiven Figuren einer autobiographischen Stegreiferzählung zu bekommen, werde diese im Folgenden aus den Unterlagen von Schütze (1984) näher beschrieben²³.

Kognitive Figur 1: *Biographieträger, Ereignisträger und die Beziehung untereinander*

Am Beginn einer autobiographischen Stegreiferzählung steht immer die Selbsteinführung des/ der Biographieträgerin. Diese Selbsteinführung findet anhand einer „expositional beschreibenden Darstellung des biographischen Rahmens“ (Schütze 1984:84) statt. Hierzu zählen diverse Darstellungspunkte wie die Geburt, das eigene Elternhaus und auch die Kindheit. Jedoch erfolgt zu diesem Zeitpunkt noch keine systematische Abfolge relevanter Erzählgerüstsätze. Die aufgezählten Beschreibungsgehalte werden vielmehr Stück für Stück abgearbeitet. Wichtig an dieser Stelle der Stegreiferzählung ist ebenso die Bewertung der eigenen Kindheit, da auf diese Weise die Voraussetzungen für die spätere Lebensgeschichte gekennzeichnet werden. Die Schulzeit oder wie Schütze (1984) es nennt dem „Schicksalsfaden der eigenen Lebensgeschichte“ (ebd.) befindet sich meist in der Haupterzählkette. Für Erzählgerüstsätze bedarf es neben dem/ der Biographieträgerin weiterer EreignisträgerInnen, worunter jede soziale Einheit von Schütze verstanden wird, die lebensgeschichtlich bedeutsame Ereignisse mitverursacht hat. EreignisträgerInnen können „signifikante Andere“ sein: Verwandte oder Freunde, die beim/ bei der BiographieträgerIn biographischen Sinn stiften) sowie Leidensgenossen und mächtige Interaktionskontrahenten. Ferner versteht man darunter „unbelebte Objekte“ wie ein Haus oder Auto, die für den/ die EreignisträgerIn eine wichtige Bedeutung darstellen und mit diesen er/ sie in symbolische Interaktion tritt. Ebenso gibt es noch „kollektive soziale Einheiten“, worunter Organisationen oder Gruppen wie Freunde und Familie verstanden werden, die an der jeweiligen Lebensgeschichte wesentlich beteiligt sind durch die der/ die BiographieträgerIn beeinflusst, bestimmt, eingeschränkt wird oder die ihm Orientierung schenken. EreignisträgerInnen, die nicht von Geburt an eine wesentliche Rolle spielen, werden erst im Laufe der Erzählung mittels einer „beschreibenden Kurzcharakteristik“ eingeführt. Bei BiographieträgerInnen und EreignisträgerInnen spricht

²³ Bei allen im Folgenden Kursiv formatierten Textstellen handelt es sich um Direktzitate aus Schütze 1984.

Schütze (1984) deshalb auch von einem „Geflecht grundlegender und sich wandelnder sozialer Beziehungen“ (ebd.: 85).

Ein ebenso wesentliches Thema in Stegreiferzählungen betrifft die Umgestaltung der sozialen Beziehungen. Beispielsweise kann diese einen traumatischen Charakter aufweisen. Ist dies der Fall finden sich sozialen Beziehungen sowie weitere EreignisträgerInnen in teils zögernden Hintergrundkonstruktionen mittels einer „rezessiven Erzähllinie“ wieder. Da die Beziehungen zwischen BiographieträgerIn und EreignisträgerInnen ganz unterschiedlich sein können, ist eine Darstellung unabdingbar. Diese findet sich meist innerhalb von Kurzbeschreibungen im Anschluss an die Einführung wieder. Darin wird geschildert, wie sich das Verhältnis zwischen den Beteiligten weiterentwickelt bzw. welche Auswirkungen diese sozialen Beziehungen auf den/ die BiographieträgerIn haben. Lediglich wenn die Beziehung erst im späteren Leben des/ der BiographieträgerIn an Bedeutung gewinnt, kann die Charakterisierung weggelassen werden. Im Falle von traumatischen Ereignissen kommt es außerdem vor, dass Sozialbeziehungen zu Beginn der Erzählung ausgeblendet werden und sich erst später in Hintergrundbeschreibungen oder Seitenkonstruktionen auffinden lassen oder aber auch erst zu einem späteren Zeitpunkt in die Haupterzählkette integriert werden (vgl. ebd.: 86f.).

Ebenso häufig stehen soziale Beziehungen „in Verbindung mit der Zugehörigkeit des [der] Biographieträger[In] zu kollektiven sozialen Einheiten“ (ebd.: 87). In Bezug auf die Aneignung dieser kollektiven sozialen Beziehungen unterscheidet man hierbei zwischen „aktiver Aneignung“ sowie „Anonymisierung“ im Falle von Überforderung.

Während der gesamten Stegreiferzählung kommt der/ die BiographieträgerIn immer wieder auf sich selbst zurück. Dieser Selbstbezug steht meist in Verbindung mit „autobiographisch-theoretischen Kommentaren“ (ebd.) und beinhaltet implizit oder explizit seine/ ihre Dispositionen (zum Beispiel die Planung einer Berufskarriere), die wiederum aus Verletzbarkeiten, biographischen Orientierungen oder Handlungskapazitäten bestehen können. Der/ die ErzählerIn sieht diese als Teil der persönlichen „Identitätsausstattung“. (ebd.: 88).

Kognitive Figur 2: *Erfahrungs- und Ereignisketten*

Unter der zweiten Kognitiven Figur versteht Schütze (1984) eine „Abfolge von Zustandsänderungen“ (ebd.) des/ der Biographieträger(s)In. Als Zustandsänderungen sind in diesem Zusammenhang entweder ein dramatischer Wandel im Innen, der beispielsweise das Verlieren von Selbstvertrauen als Folge hat, sowie ein unscheinbarer Wandel im Außen wie beispielsweise durch einen Wohnungswechsel, verbunden mit neuen sozialen Beziehungen und

neuem Alltagsleben. Zustandsänderungen sind immer in Ereignisabläufe integriert, die sich wiederum in Ereignisketten wiederfinden. Unter Ereignisketten verstehen sich Einzelereignisse, die zeitlich nacheinander folgen. Diese werden meist analog, als zeitlich hintereinander folgende Verkettung von Erzählsätzen, dargestellt. Somit finden sich in jedem Erzählsatz Zustandsänderungen des/ der Biographieträger(s)In über einen gewissen zeitlichen Rahmen. Bei voll entwickelten Stegreiferzählungen bilden sich sogenannte „selbstständige Erzählsegmente“ (besondere Erzählzusammenhänge) heraus. Darunter verstehen sich natürlich abgegrenzte Lebenslaufabschnitte oder auch ordnungsgemäße Erzähldarstellungen wie Einleitung, Kerndarstellung sowie Ausleitung. In diesem Zusammenhang auch wichtig zu erwähnen ist die Schundstufe, worunter Schütze (1984) einen „einzelnen isolierten Erzählsatz“ (ebd.: 89) versteht. Dies kommt vor allem bei fokussierten narrativen Interviews vor und ist als unwichtiger Aspekt einer Erzählung zu erkennen, der für das eigentliche Erzählsegment keine relevante Rolle spielt.

Ferner unterscheidet Schütze (1984) innerhalb dieser Kognitiven Figur „zwei grundsätzliche Detaillierungsformen der autobiographischen Stegreiferzählung“ (ebd.: 90). Auf der einen Seite die epochalisierende Darstellungsweise, worunter er undramatische, „die Lebensepochen als Ganzheiten skizzierende Lebensdarstellungen“ (ebd.) versteht sowie szenische Darstellungen, als „dramatische ereignisbezogene Lebenslauferzählungen“ (ebd.), die eine detaillierte Darstellung der Situationshöhepunkte aufweist. Form zwei tritt meist bei Wendepunkten zwischen Orientierungs- und Organisationsformen oder Höhepunkten der Biographie auf. Bei beiden Darstellungsweisen erfolgt eine „explizite Differenzierung zwischen dem Ereignisaspekt der Erzählung (..) und dem Aspekt der Zustandsänderung des Biographieträgers (..)“ (ebd.: 91). Satzformulierungen können entweder deskriptiv, also beschreibend für soziale Bedingungen bzw. situative Umstände oder auch argumentativ als Erklärung vorkommen. Diese Erzählsätze bringen sogenannte Nebenereignislinien hervor, die den Haupterzählfaden ergänzen und konkretisieren. Erzählsätze innerhalb einer dominanten Erzählkette werden Kernerzählsätze genannt.

Innerhalb der Kognitiven Figur zwei gibt es auf der einen Seite selbstständige Erzählsegmente sowie auch „supra-segmentale Darstellungszusammenhänge, die sich auf übergreifende lebensgeschichtliche Prozessabläufe beziehen“ (ebd.). Diese supra-segmentalen Darstellungszusammenhänge sind aufgrund ihrer inhaltlichen sowie formalen Kern-, Einleitungs- sowie Ausleitungsmarkierern erkennbar. Seitens des/ der Biographieträger(s)In werden sie entweder bewusst oder aber unbewusst aufgezeigt. Je nach Erfahrungshaltung gegenüber einem Ereignis entscheidet sich der Stellenwert der einzelnen Prozessabläufe.

Insgesamt unterscheidet Schütze (1984) hierbei vier verschiedene Haltungen, die der/ die BiographieträgerIn gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen einnehmen kann. Diese sind wie bereits weiter oben erwähnt „Biographische Handlungsschemata“, „Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“, „Verlaufskurven“ sowie „Wandlungsprozesse“. Da diese bereits beschrieben wurden, erfolgt an dieser Stelle keine nähere Auseinandersetzung. Bei allen vier Prozessstrukturen des Lebenslaufes handelt es sich so Schütze (1984) um „systematische elementare Aggregatzustände der Verknüpfung der Ereigniserfahrungen“ (ebd.: 93). Innerhalb dieser besagten Prozessstrukturen nimmt demnach der/ die BiographieträgerIn eine bestimmte Perspektive für das jeweilige Erlebnis ein. Anhand von fünf verschiedenen Merkmalen lässt sich diese Perspektive erkennen.

„Die Art der Zukunftserwartung“: Bei biographischen Handlungsschemata wird die Zukunft als Realisierungsraum angesehen und der/ die BiographieträgerIn glaubt mit äußeren Hindernissen fertig zu werden. Die Zukunftserwartung innerhalb institutioneller Ablaufmuster unterliegt einer flexiblen Anpassung, die nur bis zu einem gewissen Grad verlangsamt bzw. beschleunigt werden kann. (Negative) Verlaufskurven markieren die Zukunft als kollektives bzw. individuelles Verhängnis und es kann sich zu einem Fluchhandlungsschemata entwickeln. Bei Wandlungsprozessen ist die Zukunft aufgrund Kreativitätsimpulsen oder auch Verstrickungen extrem prekär, da sie ständigen Änderungen unterliegt (vgl. ebd.: 93).

„Die Art der ersten Berührung mit der Prozessstruktur“: Biographische Handlungsschemata sowie institutionelle Ablaufmuster werden erwartet, wohingegen Wandlungsprozesse und Verlaufskurven überraschend bzw. als versteckte Ankündigung auftreten (vgl. ebd.).

„Die Art der Veranlassung und In-Gang Setzung der Prozessstruktur“: Biographische Handlungsschemata sowie Wandlungsprozesse entstehen meist aus Impulsen der Aktivitäts- und Spontaneitätssphäre des/ der Biographieträger(s)In. Institutionelle Ablaufmuster sowie Verlaufskurven haben ihren Anfang innerhalb von Bedingungskonstellationen außerhalb der Aktivitäts- und Spontaneitätssphäre des/ der Biographieträger(s)In und es kommt bei ersteren zu einer „intentionalen Anpassung“ und bei Verlaufskurven zu einer „konditionellen Reaktivität“ (vgl. ebd.: 94).

„Die Art der Auswirkung der Prozessstruktur auf die Identität des Biographieträgers“: Biographische Handlungsschemata wirken auf die Identität als Realisierungsschritte. Bei institutionellen Ablaufmustern erfolgt eine „Angleichung von Merkmalen der Ich-Identität an Erwartungsstrukturen“ (ebd.). Negative Verlaufskurven stellen eine Bedrohung für die Entfaltung der eigenen Identität dar und Wandlungsprozesse werden im Nachhinein oftmals als „Ausschöpfung des Spontaneitäts- und Kreativitätspotentials“ (ebd.) verstanden (vgl. ebd.).

„Die Art der grundsätzlichen Interventionsmöglichkeiten des Biographieträgers in den durch die Prozessstruktur gesetzten Ereignisablauf“: Bei Biographischen Handlungsschemata kommt es aufgrund der flexiblen Handlungsplanung zu einer Steigerung der Interventionsmöglichkeiten. Innerhalb des institutionellen Ablaufmusters werden Interventionsmöglichkeiten durch die Entfaltung von Lernkapazitäten oder auch durch eine distanzierte Orientierung gefördert. Bei Verlaufskurven versucht der/ die Biographieträgerin zuerst das Verlaufskurvenpotential für sich fassbar zu machen, die folgende Lähmung zu überwinden sowie nach der Kontrolle der Verlaufskurve die Gegenwehr anzutreten. Die Interventionsmöglichkeit bei Wandlungsprozessen ergibt sich durch das Erkennen des persönlichen Kreativitätspotentials (vgl. ebd.: 95).

Kognitive Figur 3: Soziale Rahmen – Soziale Welten, Situationen und Lebensmilieus

Innerhalb der sozialen Rahmen lassen sich Zustandsänderungen der/ des Biographieträger(s)In als auch anderer EreignisträgerInnen erkennen, da sie sozusagen als Bedingungsgefüge für das Zustandekommen solcher Zustandsänderungen als auch als abschwächender bzw. verstärkender Resonanzboden für jegliche Bewältigungskompetenzen dienen. Ebenso handelt es sich bei dieser Kognitiven Figur um einen Orientierungs- und Vorstellungshorizont. Für die Auswertung narrativer Interviews gilt es deshalb, bei jeder Zustandsänderung des/ der Biographieträger(s)In, den sozialen Rahmen anzuführen, da dieser den Sinnhorizont sowie die diversen Bedingungskonstellationen des jeweiligen Veränderungsprozesses angeben. Soziale Rahmen innerhalb narrativer Interviews wären beispielsweise Lebensmilieus, soziale Welten oder auch Handlungs- und Interaktionssituationen.

Soziale Rahmen können sich wiederum in ihrer Darstellungsform voneinander unterscheiden. Hier gibt es zwei diverse Präsentationsformen. Zum einen „dramatisch szenische Höhepunkterzählungen“ (Schütze 1984: 99), die vor allem bei Interaktions- und Handlungsszenen zum Vorschein kommen, als auch „systematische Beschreibungen des sozialen Rahmens“ (ebd.), die vor allem als Detaillierungs- und Belegabschnitte in einem Erzählsegment oder als Hintergrundbeschreibung in Erscheinung treten (vgl. ebd.).

Kognitive Figur 4: Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

„Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte muss als selbstständige kognitive Figur des autobiographischen Stegreiferzählens angesehen werden, weil auch auf sie das narrative

Darstellungsverfahren in einer ganz spezifischen, nur für die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte typischen Version einwirkt“ (Schütze 1994: 102).

Die Kognitive Figur der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte findet sich innerhalb narrativer Interviews vor allem innerhalb der Erzählpräampel, der ergebnissichernde Vorkoda- oder einer Zwischenkoda-Phase vor. Die Erzählpräampel findet sich immer zu Beginn einer Erzählung und gibt sozusagen den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Lebensgeschichte an. Durch sie erfährt man demnach bereits zu Beginn eines Interviews was im Leben der Person von Bedeutung war. Vorkoda-Phasen finden sich vor dem formalen Ende der Haupterzählung und Zwischenkoda-Phasen zwischen anfänglichen und abschließenden Teilelementen einer Erzählkoda. Wichtiges Merkmal der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte ist, dass sie immer eine autobiographische Thematisierung aufweist. Unter dieser autobiographischen Thematisierung versteht Schütze (1984) einen Gesichtspunkt, der die Orientierung für die weitere Erzählung vorgibt (vgl. ebd.).

Um den Bogen wieder zurück zu Schritt zwei der Narrationsanalyse zu spannen, gilt für die strukturelle inhaltliche Beschreibung, dass

„nicht nur 'kleinflächige' Phänomene in ihrem erzählkommunikativen und biographischen Kontext analysiert, sondern auch übergreifende biographische Erfahrungs- und Ereignismuster in ihrer lebensgeschichtlichen Aufsichtung herausgearbeitet. Diese werden der Übersichtlichkeit halber am Ende jedes Suprasegments in 'kondensierter' Form zusammengefasst“ (Dausien 1996: 131).

Schritt 3: Analytische Abstraktion

In diesem Schritt der Narrationsanalyse werden schließlich die Ergebnisse aus dem vorherigen Schritt der strukturellen inhaltlichen Beschreibung systematisch miteinander verknüpft. Das Ergebnis sind somit identifizierte Strukturen der jeweiligen Erfahrungsaufschichtungen der/ des Biographieträgers/ Biographieträgerin. Hierfür werden die analytischen sowie deskriptiven Kategorien, die in Schritt zwei entwickelt wurden, herangezogen. Somit kann ein Strukturplan entwickelt werden, der den gesamten (Lebens)-Prozess abbildet. Ferner wird eine abstrahierende Prozesskategorie mittels der Abstrahierung von Details gebildet, um den Gesamtverlauf rekonstruieren zu können. Somit ist das Ziel eines narrativen Interviews die Erstellung einer biographischen Gesamtformung, die wiederum auf den Prozessstrukturen beruht (vgl. Küsters 2009: 82).

Schritt 4: Wissensanalyse

Dieser Schritt „ist dann wichtig, wenn es für die Forschungsfragestellung von besonderem Belang ist, ob und inwieweit die Eigentheorie des Erzählers von der identifizierten Erfahrungsaufschichtung im Ereignisverlauf und der rekonstruierten „Prozessstruktur“ abweicht, welche Ursachen dies hat und welche Selbstdarstellung der Erzähler über seine Entwicklung hat“ (Küsters 2009: 82).

Kapitel 5: Annas Kampf um Anerkennung – eine biographische Einzelfallstudie

„Der eigentliche Gewinn liegt immer im Detail“ (Schulze 1999: 47).

Bevor genauer auf die biographische Einzelfallstudie sowie die Dokumentation des Forschungsprozesses eingegangen wird, sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass es sich bei der vorliegenden Dissertation um die Rekonstruktion biographischer Lern- und Bildungsprozesse, die als biographischer „Kampf um Anerkennung“ verstanden werden, handelt. Für die Erhebung des Datenmaterials wurde wie bereits erwähnt das narrative Interview angewandt und mittels Narrationsanalyse ausgewertet. Da die einzelnen Auswertungsschritte der Narrationsanalyse im vorherigen Kapitel bereits ausführlich behandelt wurden, erfolgt innerhalb der einzelnen Auswertungsschritte keine nähere Beschreibung dazu.

5.1 Dokumentation des Forschungsprozesses und Auswahl des Samples

Zur Auswahl des Sample für die vorliegende Dissertation kann angemerkt werden, dass es sich ganz zu Beginn des Forschungsprozesses um ein anderes Sample handelte. Dieses legte zu Beginn folgende Eckdaten fest: Geschlecht, Alter, Herkunft. Somit wurden Frauen über 70 Jahre, die in der Nachkriegszeit geboren wurden und im ländlichen Raum von Kärnten aufgewachsen sind, ausgewählt, um biographische Bildungsprozesse innerhalb ihrer Biographie zu untersuchen. Die Dauer dieser biographisch-narrativen Interviews erfolgte zwischen 30 und ca. 60 Minuten, alle wurden aufgezeichnet sowie vollständig transkribiert und fanden im Jahr 2018 statt. Zum Zwecke der Anonymisierung wurden alle Personen wie auch Ortsnamen verändert, weshalb es sich auch bei dem Namen „Anna“, der für die vorliegende Studie gewählt wurde, um einen fiktiven Namen handelt. Wie kam es schließlich dazu eine Einzelfallstudie zu betreiben? Anhand der Auswertung und Interpretation der ersten drei narrativen Interviews ließ sich erkennen, dass das durchgeführte Interview mit Anna eine umfassende Komplexität an biographischen Erfahrungen lieferte, demnach eine immens umfangreiche Datenmenge umfasste, anhand dessen theoretische Aussagen entwickelt werden konnten. Hierbei darf nicht die Anzahl an Interviews fokussiert werden, „sondern die in einem Interview akkumulierten und interpretierten ‚accounts‘“ (Dausien 1996: 125), so die Argumentation von Bettina Dausien. Aufgrund dieser Tatsache erfolgte die Entscheidung eine

Einzelfallstudie durchzuführen und den Fokus ausschließlich auf die Biographie von Anna zu legen. Nach der Auswertung des ersten Interviews ergaben sich einige offene Fragen, die in einem zweiten narrativen Interview, das im Grunde genommen den immanenten Nachfrageteil bildete, beantwortet werden konnten.

Einführende Bemerkungen zu den beiden Interviews mit Anna

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurden insgesamt zwei narrative Interviews mit der Biographieträgerin „Anna“ durchgeführt. Beide narrativen Interviews können als „gelungene“ narrative Interviews bezeichnet werden, da sowohl eine große Fülle an narrativen wie ebenso argumentierenden Materials erhoben werden konnte. Diese Tatsache macht die lebensgeschichtliche Rekonstruktion Annas Biographie dadurch äußerst lohnenswert. Mir als Forscherin war die Methode des narrativen Interviews zuvor lediglich durch gelesene Literatur sowie zwei Versuche im Vorfeld bekannt. Aus diesem Grund kann nicht behauptet werden, dass ich sehr vertraut und sicher in der Handhabung mit dieser besonderen biographischen Methode war. Da ich selbst eine gute ZuhörerIn bin, ohne sie ständig zu unterbrechen, fiel es mir nicht schwer die Methode „korrekt“ anzuwenden und den wohl schwerwiegendsten Fehler zu begehen, meine Biographieträgerin in ihren Narrationen zu unterbrechen. Die beiden narrativen Interviews wurden ebenso durch die Tatsache erleichtert, dass das Forschungsprojekt von mir als Frau durchgeführt wurde um die Sensibilität der Geschlechterdimension zu beachten. Dieser Sensibilität ist es sicherlich auch zu verdanken, dass Anna heikle und intime Themen sehr offen und klar ansprechen konnte und sich während der beiden Interviews, auch dank der Anwesenheit meiner Tante, in vertrauter Atmosphäre fühlte.

Das erste Interview mit Anna fand Mittwoch den 20.06.2018 um 14 Uhr in ihrer eigenen Wohnung statt, womit das Setting bereits einen sicheren Ort darstellte. Da Anna eine langjährige Freundin meiner Tante ist und sie sie bezüglich des Interviews angesprochen hat, war es mir möglich, sie als Interviewpartnerin zu gewinnen. Dem Treffen ging kein Informationsgespräch zwischen Anna und mir als Forscherin voraus, da meine Tante ihr bereits kurz erklärte, dass ich mit ihr ein Interview über ihr Leben führen möchte. Anna wollte als erstes von mir wissen, worum es in diesem Interview geht und was meine Absichten sind. Ich erklärte ihr, dass ich gerade an meiner Dissertation im Bereich der weiblichen Biographieforschung schreibe und zu diesem Zweck Frauen interviewen möchte, die in der Nachkriegszeit geboren wurden und in Kärnten, im ländlichen Bereich, aufgewachsen sind. Zu diesem Zeitpunkt stand noch nicht fest, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine

Einzelfallstudie handeln wird, die sich ausschließlich mit Annas Leben auseinandersetzt. Die erste Erzählsituation, vor Interviewstart, dauerte ca. 1 h 30 min und Anna versuchte sich in dieser Zeit zu überlegen, was sie im Interview alles erzählen und wie sie dies formulieren könnte. Vor allem der Einstieg war Anna besonders wichtig, da sie das Kind eines Amerikaners war, der nach dem zweiten Weltkrieg in Salzburg stationiert war. Ich versuchte ihr immer wieder klar zu machen, dass sie nur das erzählen bräuchte, was sie für ihr Leben für wichtig hält und anfangen kann, mit was sie möchte. Es war relativ schwierig, sie wieder zurückzuholen bzw. sie in ihrem Erzählfluss zu stoppen, um für das Interview nicht zu viele Informationen vorweg zu nehmen. Meine Tante, die während dieser Zeit ebenfalls anwesend war, versuchte ihrer Freundin immer wieder klar zu machen, dass sie sich diese wichtigen Informationen und Erzählungen unbedingt für das Interview aufheben soll. Um ca. 15:30 Uhr begannen wir mit dem narrativen Interview. Ich erklärte ich vorab noch einmal die wichtigsten Informationen und schaltete das Aufnahmegerät ein. Anna war zuerst etwas verunsichert, ob sie schon zu erzählen beginnen kann, da sie meine Frage nicht wirklich als Frage verstand, begann jedoch nach kurzem Zögern zu erzählen, wie sie es im Vorfeld bereits angekündigt hatte. Die Einstiegsfrage formulierte ich folgendermaßen: *„Ich bitte dich, mir aus deiner Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse und Ereignisse, die dir einfallen und für dich wichtig waren oder sind. Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch erst mal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde. Sollten wir heute nicht genügend Zeit haben, dann können wir gerne ein zweites Gespräch führen“*.

Nach anfänglichem Zögern übernahm Anna die Steuerung des Interviewverlaufs und blieb ihrer Erzähllinie auch bis zum Ende treu. Das gesamte erste Interview dauerte schließlich 37 Minuten, wobei hier angemerkt werden muss, dass Anna keine Pausen machte und sehr schnell und äußerst flüssig sprach. Auch ist besonders, dass sie während des gesamten Interviews relativ hochdeutsch und sehr schön zu sprechen versuchte. Während des Interviews begann sie mehrmals zu weinen, ließ sich dennoch nicht von ihrem Erzählfluss ablenken.

Als sie mit ihren Erzählungen fertig war, stellte ich keine Nachfragen mehr, da ich fand, dass es in dieser Situation nicht mehr passend war und ich Anna nach dem Interview erstmal wieder zur Ruhe kommen lassen wollte.

Nach dem Interview erzählte Anna noch fast weitere zwei Stunden über Ausschnitte aus ihrem Leben, die sie im Interview nicht angesprochen hatte, was darauf beruht, dass dies sehr persönliche und teils sehr schreckliche Erfahrungen waren. Aufgrund dessen, dass sie im

Interview teilweise stark mit der Fassung kämpfte, wollte ich im Nachhinein, der eigentlichen Nachfragephase, auf diese Aspekte nicht noch einmal näher eingehen.

Das Interview von Anna wurde schließlich innerhalb einer Gruppe von drei Personen im Rahmen der DissertantInnen- Seminare line-by-line ausgewertet, wodurch sich verschiedene Überthemen für das zweite Interview ergaben.

Vorbereitung auf das zweite Interview:

Im Folgenden finden sich Dimensionen, die durch die Gruppenauswertung des ersten Interviews entstanden sind und leitend für das zweite Interview mit Anna waren. Anhand dieser drei Dimensionen formulierte ich für das zweite Interview mit Anna spezifische Leitfragen, wobei großes Augenmerk darauf gelegt wurde, mittels dieser Fragen ebenfalls Narrationen auszulösen. Dies war jedoch im zweiten Interview leider nicht möglich, weshalb es sich hierbei nahezu ausschließlich um Argumentationen handelt.

- **Schutzlosigkeit**

Umfasste die gesamte Kindheit und Jugend. Neben der fehlenden Liebe und Fürsorge sind hier auch der nicht vorhandene Schutz vor sexuellen Übergriffen sowie Situationen des vollkommenen Ausgeliefertseins gemeint. Ebenso stellen sich die Fragen, wie Anna mit der sexualisierten Gewalt umgeht und welche Abarbeitungsprozesse hierbei stattfinden.

Folgende Begrifflichkeiten beschreiben die Dimension:

Schutzlose Kindheit, ausgeliefert sein, Besatzungskind- Schandfleck- und damals strafbar, keine Bezugspersonen und Rollenbilder, sexuelle Übergriffe, keine Hilfe und Unterstützung, wo bleibt die Kindheit, Verpflichtungen und Aufgaben, Fehlen von Liebe, Schutz und Fürsorge, fehlende Stabilität, Traurigkeit und Einsamkeit, Material zum herumschieben, Ungeschützttheit,

Beginn der Verlaufskurve: Gewalt, Einsamkeit, Übergriffe, Ausbeutung

Fragen, die sich daraus ergaben:

- Wenn du dich nochmal an deine Kindheit zurückerinnerst, als du bei deiner Tante aufgewachsen bist, woran kannst du dich da noch erinnern?
- Kannst du mir mehr über die Zeit erzählen, als du mit deiner Mutter und deinem Stiefvater dann zusammen in K-Land gelebt hast?
- Gab es in deiner Kindheit Zeit für Freunde? Wichtige Menschen? Kannst du dich erinnern, wer dir während dieser Zeit geholfen hat? Was dir während dieser Zeit geholfen hat? Wer war während dieser Zeit deine Stütze?

- **Flucht/ (Zu)- Flucht**

Folgende Begrifflichkeiten beschreiben die Dimension:

Au Pair Zeit- neue Erfahrungen, Arbeiten in Salzburg, Gedanke „einfach nur weg vom Stiefvater“, wenn sie weg ist kann sie es schaffen, Angst als ihr ständiger Begleiter, sexuelle Übergriffe bleiben nicht aus, nicht aufgeben, signifikante Andere verfolgen sie- deshalb keine Abgrenzung und daher kann, wenn überhaupt, für diese Zeit nur von einer nicht dramatischen Wandlung gesprochen werden, neue Handlungsmöglichkeiten, teilweise Etablierung in neuem Umfeld, Schutz fehlt auch hier

Die Verlaufskurve geht zwar weiter, jedoch werden teilweise neue Sichtweisen durch die Veränderung sozialer Welten integriert. Eine nicht-dramatische Wandlung ist außerdem zu erkennen.

Fragen, die sich daraus ergaben:

- Als du nach dem Schulabschluss von daheim weg warst, welche Erinnerungen hast du an diese Zeit? An welche Ereignisse kannst du dich erinnern?
 - Au-Pair Zeit
 - Arbeiten in S-Dorf
 - Störungen durch den Stiefvater

- **Lebenskonstituierung**

Folgende Begrifflichkeiten beschreiben die Dimension:

Private und berufliche Etablierung, Verwirklichung, Liebe, Schutz und Fürsorge wird erstmals erfahren, Thema Talent, hohes Aktivitätspotential, Aufbau sozialen Kapitals, richtige Familie, Stabilität, Selbstverwirklichung, Stärke

Dramatische Wandlung: neue Welt- und Selbstsicht, neue signifikante Andere + neue Plausibilitätsstruktur- welche Elemente: berufliche und private Etablierung, Talent, Liebe, Fürsorge durch den Ehemann, ökonomische Sicherheit, Glaube an Gott, Musik.

Fragen, die sich daraus ergaben:

- Als du deinen Mann kennen gelernt hast, welche Erinnerungen hast du an diese Zeit?
- Du hast erzählt, dass Musik für dich sehr viel wieder gut gemacht hat. Woran kannst du dich erinnern? Was war in dieser Zeit besonders wichtig für dich?

- Was heißt Talent für dich? Wie hat sich das für dich sichtbar gemacht?
- Du hast sieben Jahre in einem 5 Sterne Hotel gearbeitet. An welche Ereignisse kannst du dich erinnern?
- Als du bei der Stadt X im Tourismusamt zu arbeiten begonnen hast, wie war die Situation dort für dich? Woran kannst du dich erinnern? Was war wichtig für dich?
- Pension: Welche Erfahrungen und Erlebnisse sind und waren in diesem Abschnitt besonders wichtig für dich?
- Was beschreibt dich am besten? (Wort, Lied, Sprichwort)

Zweites Interview mit Anna:

Das zweite Interview mit Anna fand Freitag den 04.01.2019 um 14:30 Uhr statt. Wie auch beim ersten Interview unterhielten wir uns zuvor ca. eine Stunde über Alltägliches und sie erzählte mir mehr über ihren Vater. Ebenfalls wollte sie von mir wissen, warum ich sie ein zweites Mal interviewen möchte und warum ihr Leben so spannend für mich ist. Ich sagte ihr, dass sie sicherlich eine der wenigen ist, die über ein solches Schicksal überhaupt spricht und, dass ich mich in meiner Forschungsarbeit ausschließlich auf ihre Lebensgeschichte fokussieren möchte. Im Vorfeld an das narrative Interview erklärte ich ihr außerdem, dass ich mir verschiedene Fragen überlegt habe und sich diese in ihre Kindheit, Jugend und Erwachsenenzeit gliedern. Zu Beginn des Interviews waren die Aussagen recht kurz und prägnant und ich musste mehrmals nachfragen. Erstaunlich im Gegensatz zum ersten Interview war ebenfalls, wie positiv sie diesmal ihre Aussagen gewählt hat, was meiner Ansicht nach darauf zurückzuführen ist, dass sie davon ausgegangen ist, mir beim ersten Interview bereits alles Negative, das ihr zugestoßen ist, erzählt zu haben. Das gesamte Interview dauerte ca. eine Stunde, wobei der eigentliche Frageteil nach ca. 37 Minuten beendet war. Danach wurde der Erzählfluss durch weitere Fragen, die sich während des Interviews ergaben, aufrechterhalten. Das Interview wurde nicht gestört, da sich ihr Mann im Nebenraum befand und lediglich einmal während des Interviews hereinkam, um sich von uns zu verabschieden. Auch dieses Interview war sehr emotional für Anna und sie begann zwei Mal zu weinen an. Das Interview endete nicht wirklich mit einem Satzsatz, sondern damit, dass sie uns Bücher zeigte, die das Hotel zeigten, in dem sie gearbeitet hat. Außerdem auch ein Buch, das ihr aufgrund ihrer Leistungen in der Hotellerie gewidmet war. Alle Fragen konnten beantwortet werden, obwohl die negativen Erlebnisse in diesem Interview nahezu nicht vorkamen.

Das zweite Interview mit Anna wurde ebenfalls mittels derselben Gruppe line-by-line ausgewertet und insbesondere die Kategorie Anerkennung war über das gesamte Interview hinweg vorherrschend. Folgende Fragen ergaben sich durch die Gruppenauswertung des zweiten Interviews:

- Woran macht Anna für sich fest, dass sie dies während ihrer ersten Kindheitsjahre nicht hatte?
- Was bedeutet Anerkennung und soziale Wertschätzung für sie?
- Wie hat sie es später erfahren? Woran macht sie das für sich fest?

5.2 Biographische Kurzbeschreibung von „Anna“

Sozialdaten von Anna:

- Geburtsort/ Heimatort: Salzburg, aufgewachsen in Oberkärnten
- Aktueller Wohnort: Ort in Kärnten
- Alter: 70 Jahre
- Kinder: 2 Kinder
- Verheiratet: Ja

Anna ist 1946 in einem kleinen Dorf in Salzburg als sogenanntes Besatzungschild geboren. Da die Mutter arbeiten musste, entschied sie sich dazu, Anna für die ersten 18 Monate zu ihrer Schwester und dessen Freund zu geben. Aufgrund der KZ Erfahrungen von Schwester Annas Mutter und deren Partner verließen diese Österreich und wanderten nach Chicago aus. Anna kam schließlich nach Kärnten zu einer anderen Tante, die dort ein Gasthaus mit Landwirtschaft besaß und hatte dort erstmals einen dauerhaften Platz, an dem sie bleiben konnte. Ihre Mutter sah sie in den folgenden Jahren nur selten. Liebe, Fürsorge, Schutz und Geborgenheit blieben ein Fremdwort für Anna. Ihre ersten Kinderjahre waren lediglich von Aufgaben, Verpflichtungen und Traurigkeit geprägt. Erstmals konfrontiert mit dem Aspekt ein Besatzungschild zu sein, war sie zum Zeitpunkt ihrer Einschulung, da sie selbst zu spüren bekam, was es heißt nicht zu wissen, wer sein Vater ist. Annas Leben änderte sich, als ihre Mutter, die bereits mit neuem Mann und weiterem Kleinkind in Salzburg lebte, sich dazu entschied, Anna zu sich zu holen. Endlich dachte Anna eine richtige Familie zu haben und konnte dort eine kurze, aber schöne Zeit verbringen. Da der Stiefvater das ständige Pendeln leid

war, holte er seine Familie, abgesehen von Anna, wieder nach Kärnten zurück. Anna blieb in Salzburg bei einem Onkel, bis man sie zur Einschulung in die Hauptschule wieder nach Kärnten zurückholte. Das Verhältnis zu ihrem Stiefvater war ab diesem Zeitpunkt von täglichen Angriffen gekennzeichnet, da er in ihr mehr als nur seine Stieftochter sah. Da Anna es als einzige mögliche Lösung für sich sah, vor ihrem Stiefvater zu flüchten, ging sie zuerst für ein Jahr als Au Pair nach Frankreich und im Anschluss daran nach Salzburg, um dort in einem Hotel zu arbeiten. In Salzburg gelang es Anna, sich erstmals richtig zu etablieren, jedoch wurde sie auch dort immer wieder von ihrem Stiefvater belästigt und gestört. Ebenfalls war die andauernde Angst, andere Menschen könnten eine sexuelle Gegenleistung für etwas einfordern ihr ständiger Begleiter. Um der Mutter zu helfen, verließ Anna schließlich Salzburg und kehrte nach Kärnten zurück. Ihrem Stiefvater abermals schutzlos ausgeliefert änderte sich die Situation für Anna, als sie ihren späteren Ehemann kennen lernte und schwanger wurde. Die Zeit bis zur Geburt ihrer Tochter war für Anna dennoch besonders schlimm, da ihr Stiefvater nicht wahrhaben wollte, sie nun endgültig verloren zu haben. Erstmals in ihrem Leben erfuhr sie jedoch durch ihren Ehemann Schutz, Liebe und Geborgenheit sowie ökonomische Sicherheit. Neben ihrer Tätigkeit als Hausfrau und Mutter konnte sie in den folgenden Jahren mit ihrem großen musikalischen Talent als Solisten die Welt bereisen und mittels der Musik ihre bisherigen negativen Erfahrungen für sich teils verarbeiten. Um ihren großen Wunsch am Arbeitsmarkt wieder Fuß zu fassen in die Tat umzusetzen, arbeitete sie insgesamt sieben Jahre in einem 5 Sterne Hotel und konnte sich dort nicht nur etablieren, sondern auch ihr soziales Kapital erweitern. Diese erworbenen sozialen Kontakte verhalfen ihr schließlich zu ihrer späteren Tätigkeit im Tourismusamt der Stadt X., die sie bis zu ihrer Pensionierung äußerst erfolgreich ausüben konnte. Zurückblickend betrachtet Anna ihr Leben trotz aller Widrigkeiten, die ihr widerfahren sind als positiv und ist stolz auf sich, immer eine Kämpfernatur geblieben zu sein.

5.3 Formale Textanalyse

Das erste Interview mit Anna wurde im ersten Schritt, der formalen Textanalyse, in einzelne Suprasegmente und segmentale sowie suprasegmentale Einheiten unterteilt. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde diese mit Informationen, in diesem Fall vor allem Argumentationen, aus dem zweiten Interview erweitert. I1 steht hierbei für Interview 1 und I2 für Interview 2.

Suprasegment 1:

Erzähleinführung (I1: Z. 5-46)

Segment 1.1) Geschichte der Mutter/ Vorgeschichte, Familiengeschichte, 2 WK (I1: Z. 5- 33)

Segment 1.2) Die Amerikaner kommen (I1: Z. 34- 46)

Suprasegment 2:

Annas (unglückliche) Kindheit (I1: Z. 47 - 174/ I2: Z. 5- 134)

Segment 2.1) Die ersten 18 Monate (I1: Z. 47 - 55)

Segment 2.2) Leben bei der Tante (I1: Z. 56- 129)

- Aufwachsen als Besatzungschild (I1: Z. 70- 81/ I2: Z. 5- 35/ Z.49- 82)
- Die Erstkommunion und Sehnsucht nach der Mutter (I1: Z. 81- 110)
- Rückkehr der Mutter (I1: Z. 110- 120)
- Auszug aus dem Hauptquartier (I1: Z. 120- 129)

Segment 2.3) Plötzlich ist ein Vater da (I1: Z. 129- 151)

Segment 2.4) Umzug zur Mutter und gemeinsame Familienzeit (I1: Z. 151 - 164)

Segment 2.5) Rückkehr nach Kärnten (I1: Z. 164 - 174/ I2: Z. 127- 134)

Segment 2.6) Freundschaften und Talentförderung (I2: Z. 101 - 125)

Suprasegment 3:

Annas Jugendzeit (I1: Z. 174- 269/ I2: Z. 136- 229/ 508- 539)

Segment 3.1) Zeit im Grenzlandchor (I2: Z. 136- 160/ Z.222- 229)

Segment 3.2) Angriffe durch den Stiefvater (I1: Z. 174- 192)

Segment 3.3) Arbeiten in der Trafik (I1: Z. 192- 206)

Segment 3.4) Arbeiten im Hotel (I1: Z. 210- 236/ I2: Z. 165- 193/ 508- 518)

Segment 3.5) Auslandserfahrungen als Au Pair (I1: Z. 206- 210/ I2: Z. 193- 214)

Segment 3.6) (sexuelle) Belästigungen (I1: Z. 236- 269)

Suprasegment 4:

Ehe- und Arbeitsleben (I1: Z. 269- 331/ I2: Z. 231- 327/ 411- 487)

Segment 4.1) Kennenlernen des Ehemannes und die Hürden der Schwangerschaft (I1: Z. 269- 294/ I2: Z.231- 240)

Segment 4.2) Musik und der Glaube an Gott (I1: Z. 294- 307/ I2: Z. 238- 261)

Segment 4.3) Zurück ins Berufsleben und fehlende Unterstützung (I1: Z. 307- 315/ I2: Z. 264- 321/ 411- 487)

Segment 4.4) Berufswechsel in den Tourismus (I1: Z. 315- 331/ I2: Z. 321- 327)

Suprasegment 5:

Leben im Ruhestand (I1: Z. 331- 356/ I2: Z. 330- 411/ 487- 508)

Segment 5.1) Pflege der Mutter (I1: Z. 331- 337)

Segment 5.2) Suche nach dem Vater (I1: Z. 337- 356/ I2: Z. 364- 375)

Segment 5.3) Rückblick/ Lebensresümee (I2: Z. 330- 361/ 395- 411/ 487- 508)

5.4 Strukturelle inhaltliche Beschreibung

Die vorliegende strukturelle Beschreibung gliedert sich in die Unterteilung der einzelnen Suprasegmente sowie Segmente aus der formalen Textanalyse. Da das Verfahren zur strukturellen inhaltlichen Beschreibung im vorherigen Kapitel bereits ausführlich erläutert wurde, erfolgt an dieser Stelle keine nähere Ausführung mehr.

Die zu interpretierenden Textsegmente aus den einzelnen Supra- bzw. segmentalen Einheiten werden den jeweiligen Interpretationen vorangestellt.

Suprasegment 1: Erzähleinführung (I1: Z. 5-46)

Segment 1.1) Familiengeschichte (I1: Z. 5-33)

(1.1a) (Z.: 5-8)

*D: Ich bin heute fast 72 Jahre alt. Bin 1946 geboren. Heiße Anna. Bin in einem kleinen Dorf in der Nähe von A-Dorf geboren, als **Besatzungskind**. (3)Und ich würde gerne darüber erzählen, äh wie schwer es diese Besatzungskinder gehabt haben und Hilfe kam von niemandem. Man hatte **niemanden**.*

Die Erzählerin, Anna, beginnt ihre Erzählung mit einer biographischen Selbsteinführung: „Ich bin heute fast 72 Jahre alt. Bin 1946 geboren. Heiße Anna“. Ebenso markiert den Beginn der Erzählung die Nennung ihres Geburtsortes. Sie führt den Geburtsort näher aus, indem sie

angibt, dass es sich hierbei um ein kleines Dorf in der Nähe von A-Dorf handelt. Weitere Ausführungen zu diesem Ort werden an dieser Stelle nicht gemacht. Das Geburtsjahr zeigt, dass Anna in der Nachkriegszeit geboren wurde. Besonders betont sie an dieser Stelle „als Besatzungskind“ geboren worden zu sein. Sie verweist bereits hier auf eine negative Bewertung ihrer Lebensgeschichte, indem sie angibt „äh wie schwer es diese Besatzungskinder gehabt haben“. Das „äh“ zu Beginn könnte auf Unsicherheit zurückzuführen sein oder, dass es Anna auch mit fast 72 Jahren immer noch sehr belastet, über ihre Kindheit zu erzählen. Diese Unsicherheit bzw. Beklemmung lässt sich weiter daran erkennen, dass Anna hierbei nicht von sich spricht, sondern „äh wie schwer es diese Besatzungskinder gehabt haben“. Mit der Formulierung „diese Besatzungskinder“ distanziert sie sich von ihrer eigenen Kindheit und verallgemeinert sie. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es Anna aus dieser Perspektive heraus leichter fällt, über ihre eigenen Kindheitserinnerungen zu sprechen, da sie sich auf diese Weise nicht alleine damit fühlt und dieses problematische Thema ihrer Biographie quasi als außenstehende Person betrachtet. Das „schwer“ belegt sie anhand der Tatsache, dass von niemandem Hilfe zu erwarten war. Hier lässt sich erkennen, dass ihre biographische Rekapitulation retrospektiv betrachtet durch die Betonung des Wortes „Niemanden“ äußerst negativ bewertet wird. Das „schwer“ aus Zeile 7 wird hier nicht näher ausgeführt, es lässt jedoch darauf schließen, dass es sich um keine einfache und glückliche Kindheit gehandelt hat. Sie führt weiter aus, dass nicht nur keine Hilfe von niemandem kam, sondern „man hatte niemanden“. Wer an dieser Stelle mit „man“ gemeint ist, lässt sich nicht erkennen. Es könnte sich hierbei um sie selbst, Besatzungskinder im Allgemeinen oder auch ihre Mutter handeln. Ob sie selbst oder ihre Mutter aufgrund der Tatsache ein Kind mit einem Besatzungssoldaten bekommen zu haben individuellen, institutionellen oder auch strukturellen Diskriminierungen ausgesetzt waren, wird nicht näher ausgeführt. Aufgrund der Aussage, dass es niemanden gab und von niemandem Hilfe zu erwarten war, könnte jedoch darauf geschlossen werden, dass die Menschen um Umfeld von Annas Mutter sich zumindest von ihr distanziert haben.

(1.1b) (Z.: 8-14)

D: „Meine arme Mutter war alleine erziehend. Meine Mutter ist 1920 geboren. Stammt aus einer sehr vermögenden Bauernfamilie, die viel Besitzungen gehabt hat. Die zwei Gasthäuser, Wald und mein Großvater war damals in den 30er Jahren schon ein Vordenker, was den Tourismus angeht. Hat dann schon versucht, äh Gäste nach Österreich zu bringen aus Deutschland. Hat auch eine Molkerei gehabt in A-Dorf. Der große Besitz, den sie gehabt haben war in B-Dorf. Heute ist es ein internationaler oder ein großer Fremdenverkehrsort. International ist übertrieben. Aber ein größerer Fremdenverkehrsort und damals war es noch ein Dorf“.

Wie vor dem Interview bereits angekündigt, spricht Anna im weiteren Verlauf über ihre Herkunftsfamilie, da sie auf diese Weise erklären möchte, wie es dazu kam, ein Besatzungskind zu sein. Bereits in Zeile 8 lässt sich durch die Wortwahl „meine arme Mutter“ erkennen, dass Anna retrospektiv betrachtet, Mitleid für ihre Mutter empfindet. Die Bezeichnung „arm“ wird damit näher beschrieben, dass ihre Mutter „alleine erziehend“ war. Warum der Vater nicht mehr bei ihr war, wird an dieser Stelle nicht näher ausgeführt und lässt sich lediglich aufgrund der vorherigen Information vermuten. Da Anna ein Besatzungskind ist, könnte es sein, dass der Vater wieder zurück in seine Heimat musste und/ oder vielleicht nichts von der Schwangerschaft wusste. Die Bezeichnung „arm“ könnte in diesem Zusammenhang auch mit den Attributen Hilflosigkeit, keine Unterstützung, keine finanziellen Mittel und Überforderungen verstanden werden. Ebenso wird in Zeile 8 die Mutter weiter als bedeutsame Ereignisträgerin mittels ihres Geburtsdatums eingeführt. Außerdem wird bereits hier ein Hinweis auf die Verortung des sozialen Milieus gegeben, indem Anna die Herkunft „als vermögende Bauernfamilie, die viel Besitzungen gehabt haben“ bezeichnet. Daraus lässt sich schließen, dass Annas Mutter zumindest in ihrer Kindheit finanzielle Sicherheit erlebt hat. Weitere Ausführungen zur Kindheit der Mutter werden an dieser Stelle nicht gegeben, es folgt lediglich die Aufzählungen der verschiedenen Besitztümer. Als weitere relevante Person wird in Zeile 10 Annas Großvater eingeführt, für den sie retrospektiv betrachtet Bewunderung in Bezug auf sein fortschrittliches Denken empfindet, da sie in als „Vordenker“ bezeichnet. Sie belegt die Bezeichnung „Vordenker“ damit, dass sie angibt, dass er versuchte „Gäste nach Österreich zu bringen aus Deutschland“. Ab Zeile 12 beschreibt Anna schließlich das Dorf näher, an dem ihre Mutter ihre Kindheit verbracht hat. Damals hat es sich dabei noch um ein Dorf gehandelt und heute um einen großen Fremdenverkehrsort, was wiederum die Bezeichnung „Vordenker“ belegt.

(1.1c) (Z.: 14-17)

D: „Dann kamen die 30er Jahre, es kam die Geldentwertung. Die Tausendmarksperrre und sie verloren fast alles. Mit dem restlichen Geld ist mein/ sind meine Großeltern, haben sie noch eine kleine Huabn gekauft. Außerhalb von D-Dorf. Es waren 10 Kinder. Und dort haben sie von der großen Landwirtschaft dann gelebt“.

Zeile 14 startet mit einer Belegerzählung. Anna präzisiert die Zeit, indem sie nicht nur von den „30er Jahren“ spricht, sondern auch von der „Tausendmarksperrre“. Somit kann das Datum genau auf den 29.Mai 1933 festgemacht werden. Was haben diese wirtschaftlichen Sanktionen

für ihre Großeltern bedeutet? Da sie in Zeile 9 und 10 davon sprach, dass der Großvater zwei Gasthäuser hatte sowie versuchte deutsche Gäste nach Österreich zu bringen, war Annas Familie finanziell gesehen vom Tourismus abhängig. Durch die „Tausendmarksperr“ und die damit einhergehende Schwächung der österreichischen Wirtschaft verloren auch Annas Großeltern „fast alles“. Das „fast“ wird an dieser Stelle nicht näher präzisiert, jedoch konnten sich die Großeltern „mit dem restlichen Geld“ „noch eine kleine Huabn“ kaufen. Die Betonung auf dem Wort „alles“ könnte ein Hinweis darauf sein, warum Anna in Zeile 7 davon spricht, wie „arm“ ihre Mutter gewesen ist. Da die Großeltern nahezu ihren gesamten Besitz verloren, waren sie nicht mehr vermögend und ihre soziale Stellung änderte sich. In Zeile 15 wird nicht nur vom Großvater gesprochen, sondern von den Großeltern. „Ist mein/ sind meine Großeltern“ könnte darauf zurückzuführen sein, dass Anna während der Erzählung bewusst wird, dass es nicht nur den Großvater hart getroffen hat, sondern ebenso seine Frau. Die Präzisierung des Ortes dieser sogenannten „Huabn“ „außerhalb von D-Dorf“ könnte darauf zurückzuführen sein, dass es außerhalb von D-Dorf leichter war, sich mit dem noch übrig gebliebenen Geld etwas kaufen zu können. In Zeile 16 gibt Anna erstmals einen Hinweis darauf, dass es sich um eine sehr große Familie gehandelt hat, da Annas Mutter insgesamt 9 Geschwister hatte. Eine weitere Ausführung zu den Geschwistern erfolgt an dieser Stelle nicht. Auch wenn Anna dies nicht erwähnt hat, ist davon auszugehen, dass der Großvater die gesamten Besitztümer verkauft und mit dem restlichen noch übrig gebliebenen Geld einen neuen Besitz erworben hat. Da die Familie sehr viele Mitglieder zu versorgen hatte, führt Anna weiter aus, dass sie dort „von der Landwirtschaft dann gelebt“ haben. Die Versorgung durch die Landwirtschaft könnte für die Großeltern eine große Umstellung bedeutet haben. In Anbetracht der großen Familie und der 10 Kinder, die es zu versorgen galt, blieb den Großeltern wohl keine andere Wahl. Anna führt nicht näher aus, wie ihre Großeltern mit dieser Umstellung von sehr vermögend zu „fast alles verloren“ umgingen.

(1.1d) (Z.: 17-26)

D: Dann kam der Hitler und ich glaube oder ich nehme an äh, dass zwei Brüder meiner Mutter illegale Verehrer dieses Systems damals schon waren. Meine Mutter selber nur zur Vorgeschichte. Meine Mutter selber äh ist/ äh war ein Belemmädchen, wie das so schön heißt. Ist dann auch als Hausmädchen, ihr Bruder hat sie da mitgenommen nach Deutschland. War dann im Haushalt. Hat glaube ich eineinhalb Jahre dort gearbeitet. Äh weil Hitler hat angeblich Arbeit gebracht. In Deutschland ging es besser. Das heißt, sie waren nicht so arm wie in Österreich. Und es scheint ihr gefallen zu haben. Man muss dazu sagen, ein Bruder ist allerdings im KZ gestorben, aber alle anderen ich glaube sie waren schon ein bisschen der Zeit damals angepasst. Jedenfalls meine Mutter war eigentlich regelrecht begeistert. Sie hat gesagt, nein es war gut und es ist ihnen eben so gut gegangen“.

In den darauffolgenden zwei Zeilen analysiert Anna die damalige Situation aus heutiger Sicht, indem sie angibt, „dass zwei Brüder meiner Mutter illegale Verehrer dieses System damals schon waren“. Mit dieser Analyse ist sie sich jedoch nicht ganz sicher, denn sie wählt die Bezeichnungen „ich glaube“ und „ich nehme an“. Warum sie davon ausgeht, dass diese beiden Brüder zur damaligen Zeit illegale Verehrer dieses Systems waren, wird an dieser Stelle nicht näher ausgeführt. Das „System“ wird im Vorfeld bereits präzisiert, indem sie angibt, dass Hitler gekommen ist und es sich somit um die Zeit des Nationalsozialismus gehandelt hat. Daraus ergibt sich wiederum eine Zeitangabe und die Erzählung findet zumindest bereits um das Jahr 1938 statt. In der folgenden Aussage, findet sich ein Perspektivenwechsel, indem erklärt wird, warum die folgenden Schilderungen wichtig für Anna sind. Als Vorgeschichte beschreibt Anna die berufliche Stellung der Mutter als „Belemmädchen“. Diese Bezeichnung wird damit erklärt, dass es sich hierbei um ein Haushaltsmädchen handelt. In Zeile 19 wird außerdem die Verbindung zu zumindest einem Bruder, der im Vorfeld als „Verehrer dieses Systems“ bezeichnet wurde, hergestellt. Gemeinsam ist Annas Mutter mit diesem Bruder nach Deutschland, um dort im Haushalt zu arbeiten. Es lässt sich daraus nicht erkennen, wie die Beziehung zwischen den beiden Geschwistern war. In der bilanzierenden Aussage „äh weil Hitler hat angeblich Arbeit gebracht“ nimmt Anna Stellung zum das Verhalten bzw. der räumliche Neuverortung der beiden. Die beiden Geschwister haben sich somit zum Umzug nach Deutschland entschieden, da die Arbeits- und Lebensbedingungen dort besser waren als in Österreich. Obwohl Anna in Zeile 17 lediglich von ihren beiden Brüdern als illegale Verehrer des NS-Regimes spricht, nimmt sie in Zeile 24 Stellung zum Umzug ihrer Mutter, indem sie angibt, dass es der Mutter dort gefallen zu haben scheint. Diese Vermutung könnte darauf zurückzuführen sein, da sich ihre Mutter ihrer Erinnerung nach eineinhalb Jahre in Deutschland aufgehalten hat. Ungewöhnlich ist die Formulierung des „es“, in Zeile 24, in der sie angibt, „es scheint ihr gefallen zu haben“. Ist hier ausschließlich die Zeit in Deutschland gemeint oder ebenso das „System“? Dies präzisiert sie in der nächsten Zeile, indem sie zuerst die zeitliche Perspektive ändert und angibt, dass ein Bruder im KZ gestorben ist, „aber alle anderen ich glaube sie waren schon ein bisschen der Zeit damals angepasst“. Warum einer der Brüder im KZ verstorben ist, wird nicht näher ausgeführt. Somit kann das vage „es“ innerhalb dieser etwas unsicheren bilanzierenden Aussage aufgrund der Wortwahl „ich glaube“ damit verstanden werden, dass auch Annas Mutter zu dieser Zeit gefallen am System gehabt hat, das zumindest in Deutschland Arbeit brachte und damit einhergehend für die nötige finanzielle Sicherheit sorgte. Die weitere bilanzierende Aussage „meine Mutter war regelrecht begeistert“ ist ein

zusätzlicher Beleg dafür, dass auch die Mutter gefallen an dem System empfand. An der weiteren Stelle spricht sie außerdem nicht mehr aus ihrer Perspektive und nimmt Stellung zum Verhalten der Mutter, sondern „sie hat gesagt, nein es war gut und es ist ihnen ebenso gut gegangen“. „Nein“ könnte auf eine Rechtfertigung der Mutter schließen, da zumindest für sie die Zeit gut war. Mit „so gut gegangen“ spricht sie auch hier wieder den Aspekt der finanziellen Absicherung ab.

(1.1e) (Z.: 26-33)

D: Dann kam die Kristallnacht. Da hat meine Mutter angefangen umdenken und hat gesagt, ich halt das nicht mehr aus. Ich halte die Bombenangriffe nicht mehr aus. Ich glaube, wir sind doch einem Irrglauben aufgesessen. Hat ihre Sachen gepackt und ist wieder zurück nach D-Dorf. Dort haben diese 10 Kinder von ihren Eltern ein Ausweichquartier bekommen, hat das damals geheißt. Das heißt, das Auszugheisl. Dort durften die ledigen Kinder leben. Also die nicht verheiratet waren, die keine Kinder hatten. Der Vater, also mein Großvater hat ihnen dieses Auszugheisl gebaut und dort hat sie gewohnt. Und es waren noch 4. Unter anderem meine Mutter“.

Das Umdenken der Mutter begann erst in der Kristallnacht. „Dann kam die Kristallnacht“. Damit kann die Erzählung zeitlich präzise auf die Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 eingegrenzt werden. Diese Gewaltmaßnahmen gegen Juden in Verbindung mit den Bombenangriffen bewogen Annas Mutter, nicht mehr an das System zu glauben. Ein Beleg für das Umdenken der Mutter ist die noch vage Aussage, dass sie „das“ nicht mehr aushält“. Das „das“ wird daraufhin mit den „Bombenangriffen“ sowie der bilanzierenden Aussage, dass sie glaubt, doch einem Irrglauben aufgesessen zu sein. Die Bezeichnung „Irrglauben“ zeigt, dass sich die Mutter geirrt hatte und wie viele davon ausging, dass die Zeiten eben „gut“ waren. Die Wortwahl lässt darauf schließen, dass Anna diese Erklärung von ihrer Mutter so erzählt bekam und selbst so übernommen hat. In Zeile 28 wechselt Anna die Perspektive und spricht nun nicht mit den Worten der Mutter als sie darüber erzählt, dass ihre Mutter sich aufgrund der Vorfälle dazu entschied, wieder zurück nach Hause zu gehen. Anna präzisiert dieses „zurück nach D-Dorf“, indem sie schildert, dass sie und ihre Geschwister von den Eltern ein Ausweichquartier bekommen haben. Genau genommen durften in diesem sogenannten „Auszugheisl“ aber nur die „ledigen Kinder“ wohnen. Mit „ledigen Kindern“ sind nicht wie ohne die weitere Präzisierung ledige Kinder der Mutter oder des Vaters gemeint, sondern die Kinder, die noch nicht verheiratet waren und keine Kinder hatten. Als weitere Beschreibung für dieses Ausweichquartier gibt Anna an, dass der Großvater dieses gebaut hat. Insgesamt haben schließlich dort 4 Kindern, einschließlich Annas Mutter gewohnt. Dies lässt darauf schließen,

dass 6 der Geschwister zu diesem Zeitpunkt bereits verheiratet waren, Kinder bekamen oder sich nicht mehr in Österreich befanden. Somit wusste Annas Mutter, dass in D-Dorf ein sicherer Platz auf sie wartete und sie Deutschland deshalb ohne Sorgen verlassen konnte.

Segment 1.2) Die Amerikaner kommen (I1: Z. 33-46)

(1.2a) (Z.: 33-37)

D: „So, 45 kam, der Krieg war zu Ende. Es war aus. Die Amerikaner sind gekommen. Das ganze Elend hat endlich ein Ende gehabt und siehe da, meine Mutter hat dann eine Anstellung bekommen in B-Dorf. Kann sagen im Hotel Post hat dieses Hotel geheißen, und dort war sie Köchin. Die Amerikaner waren in B-Dorf einquartiert. Es äh hat sich da scheinbar eine Liebe, eine Liebe entwickelt zwischen einem amerikanischen Soldaten und meiner Mutter“.

Die nächste segmentale Einheit beginnt mit einer zeitlichen Markierung, somit klar ist, dass die Erzählung sich gerade im Jahr 1945 und somit dem Ende des zweiten Weltkrieges abspielt. „Es“ als vage, teilnahmslose Formulierung auf die Geschehnisse und Gräueltaten des Krieges werden an dieser Stelle nicht näher ausgeführt, was darauf zurückgeführt werden kann, dass es für die eigentliche Haupterzählung keine Relevanz hat. Weitere Ereignisträger im weitesten Sinne werden in die Erzählung eingeführt, indem Anna angibt, dass die „Amerikaner“ angekommen sind. Da sie zu Beginn ihrer Erzählung betont ein Besatzungschild zu sein, könnte die Vermutung angestellt werden, dass es sich bei ihrem Vater um einen amerikanischen Besatzungssoldaten gehandelt haben könnte. Mit dem Ende des Krieges und dem Ankommen der Amerikaner hat „das ganze Elend endlich ein Ende gehabt“. Mit dieser bilanzierenden Aussage schließt Anna ihre Erzählung über den zweiten Weltkrieg ab und fokussiert sich wieder auf ihre Mutter. Die Situation verbesserte sich für die Menschen, die nun nicht mehr im Elend leben müssen. Dies belegt Anna damit, dass ihre Mutter eine Anstellung in B-Dorf bekommt. Welche Art von Anstellung wird zuerst nicht näher beschrieben. Die vorherigen Erzählungen zur Mutter lassen jedoch darauf schließen, dass es sich um eine Anstellung als Dienstmädchen handeln könnte. Ebenso wird ein Ort, „B-Dorf“, in die Erzählung eingebracht. Hierbei lässt sich nicht erkennen, in welcher räumlichen Entfernung B-Dorf von D-Dorf entfernt lag. In der folgenden Zeile präzisiert Anna die Anstellung ihrer Mutter schließlich, indem sie angibt, dass es sich hierbei um ein Hotel gehandelt hat und ihre Mutter dort als Köchin angestellt war. Die Verbindung zu den Amerikanern wird wieder hergestellt. Anna erklärt, dass diese ebenso in B-Dorf einquartiert gewesen sind. In Zeile 36 wird verständlich, warum Anna nicht nur die Amerikaner, sondern auch die räumliche Nähe dieser zu ihrer Mutter explizit

erwähnt. Etwas unsicher aufgrund des „äh“ sowie des „scheinbar“ führt Anna schließlich ihren Vater als weiteren Ereignisträger in die Erzählung ein. „Es äh hat sich da scheinbar eine Liebe, eine Liebe entwickelt zwischen einem amerikanischen Soldaten und meiner Mutter“. Aus Annas Wortwahl lässt sich nicht nur Unsicherheit erkennen, sondern ebenso Ungläubigkeit. Diese Ungläubigkeit zeigt sich insbesondere in der doppelten Nennung „einer Liebe“, was den Anschein erweckt, als müsste Anna dies für sich selbst noch einmal bestätigen müssen, um es wirklich zu glauben. Auch wenn die vorherigen Schilderungen eher nüchtern wirken, zeigen sich hier Emotionen bei Anna und der Wechsel eines sachlichen Erzählstils hin zu einem emotionalen lässt sich deutlich erkennen. Es lässt sich aus Annas Erzählungen jedoch nicht herausfinden, wie genau sich der amerikanische Soldat und ihre Mutter kennen gelernt haben und wie diese Liebe genau aussah. Interessant ist generell die Bezeichnung „Liebe“. Könnte diese Wortwahl für die Verbindung der beiden auf früheren Erzählungen der Mutter beruhen oder geht Anna schlichtweg davon aus, dass es sich hierbei um Liebe gehandelt haben muss, weil sie sozusagen das „Ergebnis“ dieser Liebe war? Da zur damaligen Zeit Besatzungskinder nicht nur durch Liebesbeziehungen entstanden, sondern es ebenso flüchtige sexuelle Begegnungen oder sogar Vergewaltigungen gab, ist davon auszugehen, dass Annas Mutter in Hinblick auf die Beziehung zu Annas Vater zumindest nie etwas Negatives erwähnt hat.

(1.2b) (Z.: 37-41)

*D: „Das **Hauptquartier**, warum ich das erzähle, darauf kommen wir dann noch, war in A-Dorf. Aber mein Vater war unter anderem, mein leiblicher Vater, stationiert in B-Dorf. Die/ ich kam dann im **Juni 1945** zur Welt und von einem Vater war keine Spur mehr. Der dürfte sich nach Amerika abgesetzt haben oder wie äh immer, ich weiß es nicht. Ich weiß es auch **bis heute** nicht“.*

Im weiteren Verlauf der Erzählung bezieht sich Anna ganz konkret auf die Unterkunft der amerikanischen Soldaten und betont insbesondere das „Hauptquartier“, das sich in A-Dorf befand. Für diesen Einschub gibt sie keine direkte Erklärung ab, sondern verweist lediglich darauf, „dann“, demnach zu einem späteren Zeitpunkt in der Erzählung, noch einmal auf diesen Sachverhalt zurück zu kommen. In Zeile 38 führt Anna erstmals ganz konkret ihren Vater in die Erzählung ein. Die Wiederholung seiner Person, „mein Vater“, „mein leiblicher Vater“ könnte darauf zurückzuführen sein, dass es im späteren Leben von Anna einen Vater gegeben haben könnte. Diese Vermutung stellt sich deshalb, da sie in ihrer Wiederholung „leiblich“ hinzufügt. Mit der Einführung seiner Person als relevanter Ereignisträger benennt sie außerdem den Ort, an dem er stationiert war. In dieser Hintergrunderzählung fällt auf, dass sich dieser Ort

vom eigentlichen Hauptquartier der amerikanischen Soldaten unterscheidet. Die nachfolgende Formulierung „die/ ich“ könnte darauf schließen, dass Anna ihren Satz eigentlich anders beginnen wollte, sich dann aber spontan zur erneuten Einführung ihrer Person als Biographieträgerin entschied. Besonders hebt sie dabei das Geburtsmonat, den „Juni“ 1946 hervor. Es wird keine Erklärung abgegeben, warum sie dies besonders betont. Mit der Einführung ihrer Person verbunden mit dem Datum ihrer Geburt verweist sie außerdem darauf, dass es von „einem Vater“ keine Spur mehr gab. Durch die Formulierung „einem“ distanziert sich Anna wieder zu ihrem Vater, den sie in Zeile 39 noch als ihren „leiblichen Vater“ eingeführt hat. Diese Distanzierung könnte darauf zurückzuführen sein, dass Anna retrospektiv betrachtet bis heute nicht verstehen sowie nachvollziehen kann, warum der Vater aus ihrem Leben verschwunden ist bzw. vielmehr nie Teil ihres Lebens war. Die Wortwahl „keine Spur“ versucht sie im Anschluss vage zu konkretisieren, indem sie vermutet, dass dieser sich wieder nach Amerika abgesetzt habe. Im selben Satz verändert sich diese vage Behauptung jedoch und Anna versucht etwas distanzierter und teilnahmsloser mittels „oder wie äh immer, ich weiß es nicht“ eine gewisse Gleichgültigkeit auszudrücken. Diese vermutete Gleichgültigkeit oder auch Resignation widerlegt sie jedoch in der Folgezeile. „Ich weiß es **bis heute** nicht“. Die Betonung auf „bis heute“ zeigt, dass es Anna wohl bis heute tief beschäftigt und emotional werden lässt, warum der Vater damals spurlos verschwunden ist. Ebenso könnte das „bis heute“ ein Indiz dafür sein, dass Anna bis heute versucht, nach ihm zu suchen, um ihre Wurzeln kennen zu lernen sowie die damaligen Beweggründe zu verstehen, da es geschichtlich bekannt ist, dass sich amerikanische Soldaten bis zum Jahr 1955 in Österreich aufgehalten haben. Aus den Erzählungen geht nicht hervor, wie es Annas Mutter nach der Trennung von Annas Vater geht bzw. auch nicht, ob sie ihm überhaupt von der Schwangerschaft in Kenntnis gesetzt hat. Ebenso wird nicht deutlich, welche Informationen Anna wirklich von ihrer Mutter übernommen und welche sie lediglich durch eigene Recherchen herausgefunden hat.

(1.2c) (Z.: 41-46)

*D: „Meine Mutter/ für meine Mutter war das eine **absolute** Schande. Sie, die eigentlich eine Verehrerin des Systems äh war, hat jetzt eigentlich mit einem Feind ein Kind. Und so wie ich es gehört habe und bei meinen Recherchen auch erfahren habe, war das sogar strafbar. Es war zwischen 45 und 46 noch strafbar mit einem Besatzungssoldaten ein Kind zu haben. **Das** durfte sie gewusst haben. Aufgrund dessen hab ich nie was gehört von einem Vater. Meine arme Mutter, muss ich schon sagen, stand nun da mit einem ledigen **Kind** von einem Besatzungssoldaten“.*

Bereits zu Beginn dieser segmentalen Einheit wird die Sichtweise der Mutter zu den damaligen Geschehnissen jedoch eingebracht. Anna, die gerade von ihrem eigenen „Werden“ bzw. „Geworden-Sein“ spricht distanziert sich in ihrer Sprache davon völlig, und spricht lediglich davon, dass „das“ für ihre Mutter eine absolute Schande war. Innerhalb dieser bilanzierenden Aussage hebt sie jedoch „absolute“ Schande deutlich hervor. Worum es sich bei dieser absoluten Schande handelt, lässt sich zwar vermuten, wird aber erst in der darauffolgenden Zeile mit dem „Kind eines Feindes-2“ präzisiert. Anna formuliert dies auf so nüchterne Weise, dass man denken könnte, es handelt sich um eine andere Person und nicht um sie selbst. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Verachtung ihrer Person gegenüber zu schmerzhaft für Anna ist und sie sich somit davon abgrenzt. Das „das“ aus Zeile 41 belegt Anna damit, dass ihre Mutter, „die eigentlich eine Verehrerin dieses Systems äh war, hat jetzt eigentlich mit einem Feind ein Kind“. Innerhalb dieser Belegerzählung zeigt sich ein deutlicher Widerspruch. Bereits zu Beginn des Satzes schwächt sie die Zuschreibung der Mutter als „Verehrerin dieses Systems“ mit „eigentlich“ ab und mit „äh war“ sogar noch ein zweites Mal. Dieser Widerspruch könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie in Zeile 28 noch angibt, dass ihre Mutter glaubte einem Irrglauben aufgesessen zu sein und somit keine Verehrerin des Systems mehr war. Es wird nicht deutlich, ob Anna die Wortwahl der „absoluten Schande“ aus den Erzählungen der Mutter übernahm oder retrospektiv betrachtet diese abwertende Formulierung selbst wählte bzw. aus den Formulierungen zu Besatzungskindern im Allgemeinen übernahm. Die erste Vermutung ist jedoch sicherlich schlüssiger, wenn man davon ausgeht, dass Besatzungskinder im Jahr 1946 als Straftat galten, wie dies im weiteren Verlauf der Erzählung von Anna ebenso eingebracht wird. In der folgenden Zeile analysiert sie die damalige Situation zuerst noch zaghaft mit „so wie ich es gehört habe“, wird dann konkreter, indem sie angibt Recherchen betrieben zu haben, dass „das“ strafbar war. Ganz konkret wird wie erst in Zeile 44, dass es „zwischen 45 und 46 noch strafbar [war] mit einem Besatzungssoldaten ein Kind zu haben“. Die „absolute Schande“ zu Beginn dieser segmentalen Einheit könnte aufgrund dieses Beleges auf die Tatsache der Strafbarkeit zurückzuführen sein. Durch das Verhältnis, die Schwangerschaft und spätere Geburt könnte ihre Mutter an Ansehen aufgrund der Schande, ein Besatzungskind bekommen zu haben, verloren haben. Ebenso kann es sein, dass Annas Mutter von außen für ihr Verhalten verachtet wurde oder sogar von der Familie in gewisser Weise dafür sanktioniert wurde. All dies geht jedoch aus den Erzählungen nicht hervor und lässt sich nur vermuten. Anna fährt lediglich mit der bilanzierenden Aussage fort, dass diese Information der Mutter bekannt sein durfte. Besonders hebt sie hierbei „das“, die Straftat, hervor und stellt dies somit nicht wie im bisherigen Verlauf distanziert, sondern emotional dar. Diese

aufkeimende Emotion, die ebenso zu Beginn des Segments bereits kurz sichtbar wurde, könnte darauf zurückgeführt werden, dass Anna zuerst über sich und ihr „Geworden sein“ in solch einer negativen, abwertenden Haltung sprechen muss. Auch hier geht nicht hervor, inwieweit sie hierbei retrospektiv betrachtet, die Perspektive ihrer Mutter übernimmt oder ihre Geburt bzw. ihr „Geworden sein“ aufgrund der Straftat selbst als Schande ansieht. Im Schlusssatz dieses Suprasegments wird jedoch deutlich, dass sie das Verhalten ihrer Mutter entschuldigt und als Rechtfertigung dafür ansieht, nie etwas von ihrem Vater erfahren zu haben. Anstatt ihrer Mutter retrospektiv Vorwürfe für ihr Schweigen zu machen, nimmt Anna sie an dieser Stelle in Schutz ihr jahrzehntelanges Schweigen damit, dass es zu dieser Zeit im Jahr 1946 strafbar war, ein Kind mit einem Besatzungssoldaten zu bekommen. Auffällig ist hierbei das Verständnis für das Verhalten der Mutter. Weitere Detaillierungen zur Schwangerschaft, Geburt oder der Beziehungen zu den anderen Familienmitgliedern wird an dieser Stelle nicht näher beschrieben.

Zusammenfassung:

Im ersten Suprasegment der „Erzähleinführung“ schildert Anna teils nüchtern und distanziert aber an gewissen Stellen auch sehr emotional wie es dazu kam, ein Besatzungskind zu sein. Somit findet sich ein Wechsel zwischen vorwiegend sachlichem zu teils emotionalem Erzählstil wieder. Die beiden kognitiven Figuren „Selbsteinführung der Biographieträgerin“ sowie „soziale Rahmen“ stehen erwartungsgemäß zu Beginn der Erzählung. Innerhalb der ersten kognitiven Figur führt Anna nicht nur sich selbst, sondern ebenso weitere EreignisträgerInnen in ihre biographische Erzählung ein. Sie expliziert mittels kognitiver Figur drei die Lebenswelt, in der die Mutter lebte sowie in die sie selbst hineingeboren ist, sowie die damaligen Umstände ihres „Geworden-Seins“. Bereits zu Beginn der Erzähleinführung finden sich bereits erste Anzeichen für die vierte Kognitive Figur der „Gesamtgestalt der biographischen Lebensgeschichte“. Als Gesichtspunkt, der die wesentliche Orientierung für die weitere biographische Erzählung vorgibt, versteht sich die Bezeichnung Annas, ein Besatzungskind zu sein verbunden mit der Eingangsformulierungen, darüber erzählen zu wollen, wie schwer das Leben dieser Besatzungskinder gewesen ist. Die enthaltenen Informationen aus der Erzählung sowie die ausführlichen Interpretationen der jeweiligen segmentalen Einheiten können unter folgenden Aspekten zusammengefasst werden:

- **Herkunftsmilieu**
- **„Kind der Schande“**

Herkunftsmilieu – soziale Herkunft – sozialer Raum

Im ersten Suprasegment lässt sich erkennen, dass Annas Herkunftsmilieu als „Habitus der Notwendigkeit“²⁴ verstanden werden kann. Zwar beschreibt sie zu Beginn ihrer Erzählung, dass ihre Mutter in eine vermögende und äußerst kinderreiche Bauernfamilie hinein geboren wurde, diese jedoch während des zweiten Weltkrieges nahezu ihren gesamten Besitz aufgrund wirtschaftlicher Sanktionen verloren haben. Bildung ist in der Anfangserzählung kein Thema, zumindest gibt es keinerlei Hinweise darauf. Dies wird auch durch die berufliche Stellung der Mutter bestätigt, in der die Aufstiegsaspiration fehlt. Annas Mutter als Teil der Arbeiterkultur bzw. dem ländlich-proletarischen Milieu versucht gemeinsam mit ihrem Bruder in Deutschland eine Arbeit zu finden, um den Knappheitsverhältnissen in Österreich zu entkommen. Dies gelingt, als der Krieg jedoch voranschreitet, kehrt sie wieder nach Österreich zurück. Besonders auffallend ist, dass Anna in ihren Erzählungen zu ihrer Geburt in Distanz zu sich selbst und damit einhergehend ihrer Herkunft und Vergangenheit tritt. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass ihr Aufwachsen durch vielfältige Herausforderungen wie Ausgrenzung, Missachtung und Diskriminierung, geprägt war. Anna, die 1946 und somit in der Nachkriegszeit geboren wurde, hatte zusätzlich einen amerikanischen Besatzungssoldaten als Vater. Somit wurde sie nicht nur aufgrund der damaligen Zeit in die ohnehin bereits prekären Lebensverhältnisse hinein geboren, sondern zusätzlich noch mit den äußerst ungünstigen Startbedingungen aufgrund der Tatsache ein Besatzungschild zu sein ausgestattet.

Im ersten Suprasegment finden sich außerdem erste Ansätze einer **biographischen Erfahrungsaufschichtung** (Prozessstrukturen: beginnende biographische Verlaufskurve sowie biographisches Handlungsschemata):

„Kind der Schande“

Die Kategorie „Kind der Schande“ bezeichnet die Strukturen des „Geworden-Seins“ als Besatzungschild. Was es bedeutet ein Besatzungschild zu sein bzw. als Besatzungschild geboren zu werden, führt Anna nur am Beginn der Erzählung an, indem sie angibt, ihre gesamte biographische Erzählung darauf aufzubauen. Aus dieser autobiographischen Thematisierung lässt sich erkennen, dass es für Annas Leben bis heute eine fundamentale Rolle spielt, als Besatzungschild geboren worden zu sein. Sie führt hier nur kurz an, wie schwer das Leben war und Hilfe „kam von niemandem“, jedoch kann aufgrund der Einführung autobiographischen Thematisierung darauf geschlossen werden, dass es bis zum Ende der Erzählung nicht bei

²⁴ vgl. dazu Bourdieu 1983

diesen kurzen Schilderungen zum Leben eines Besatzungskindes bleibt. Ausführlicher wird jedoch darüber erzählt, wie es dazu kam, ein Besatzungskind zu sein. Durch die Einführung ihrer Mutter als wesentliche Ereignisträgerin schildert Anna den sozialen Rahmen der Begegnung ihrer Eltern. Dieses Bedingungsgefüge des Zustandekommens wird von Anna zwar nicht ausführlich beschrieben, jedoch mit genauer Angabe des Ortes sowie zeitlicher Markierung festgemacht. Der Beginn einer biographischen Verlaufskurve zeichnet sich aufgrund der Tatsache als Besatzungskind und damit einhergehend eine „absolute Schande“ zu sein, ab. Der Erleidenscharakter ergibt sich durch die schicksalhaften und sozialstrukturellen Bedingungen, die zur Geburt Annas führen und die ihr weiteres Leben bestimmen. Innerhalb dieses Segments lässt sich nur vermuten, welche Ausgrenzungen, Missachtungen, Stigmatisierungen und Tabuisierungen zu ihrer Herkunft Anna im Laufe ihres Lebens erfahren haben muss. Das zentrale Thema in Annas Biographie ist somit, was es heißt ein Besatzungskind zu sein. Durch die bewusste Formulierung der Kategorie „Kind der Schande“ lässt sich die These ableiten, dass Annas Biographie auf vielfältigen Missachtungsformen aufbaut und sich bereits jetzt die Frage stellt, aus welchen Ressourcen sie ihre Kraft schöpfen konnte, ihr Leben dennoch zu meistern und nicht daran zu verzweifeln. Auch wenn die Formulierung „Leben meistern“ an dieser Stelle, in der noch keinerlei Hinweise zu Annas restlichem Leben gegeben wurden, gewagt erscheint, so kann die biographische Gesamtformung zu Beginn der Erzählung ebenso erste Hinweise auf das weitere Leben von Anna geben. Es kann deshalb die Vermutung angestellt werden, dass es neben der beginnenden Verlaufskurve, in die Anna hineingeboren wurde, ebenso, wenn auch später, ein ausgeprägtes biographisches Handlungsschemata gegeben haben muss, dass Anna heute dazu bewegt, über ihre Vergangenheit zu sprechen. Ebenso nicht in die Opferrolle zu verfallen und damit einhergehend Verständnis und Nachsicht für die Mutter zu haben, die bis zu ihrem Tod über die Existenz Annas Vater schwieg. Dieses verdeckte biographische Handlungsschemata zeigt sich auch darin, dass Anna ihrer Geschichte auf den Grund geht und selbst Recherchen zur Herkunft ihres Vaters unternimmt.

Suprasegment 2: Annas (unglückliche) Kindheit (I1: Z. 47 – 174/ I2: Z. 5- 134)

Segment 2.1) Die ersten 18 Monate (I1: Z. 47 – 55/ I2: Z.41-45)

(2.1a) (I1: Z.: 47-55)

*D: „Kein Geld, keinen Job. Was mach ma? Was tua ma? Geb ma das Kind zu Bauern oder zu Verwandten? Dieses Kind, das bin ich. Meine Mutter hat sich dann entschieden/ hat sich dann entschieden, mich **zuerst**, die ersten 18/ die ersten 18 Monate oder war ich schon zweieinhalb, ich weiß*

*es nicht mehr, bei ihrer Schwester zu lassen. Bei **ihrer Schwester**, die gerade aus dem KZ (spricht besonders laut) gekommen ist, weil die hat auch mit einem Polen ein Kind gehabt und da waren mein Onkel und meine Tante waren in Dachau. Und nachdem der Krieg aus war, die KZ's wurden geöffnet. Die Familie ist wieder so halbwegs komplett geworden und da konnte ich bleiben. Diese beiden, Muttis Schwester und ihr polnischer Lebensgefährte, den sie dann später geheiratet hat in Chicago, die haben gesagt, nix wie weg von Österreich. Wir wollen da nicht bleiben. Also hatte ich **wieder** keinen Platz“.*

Das weitere Suprasegment beginnt mit einer Darstellung der ersten Kindheitsmonate. Anna bezieht hierbei Stellung zur damaligen Situation ihrer Mutter und spricht quasi aus ihrer Perspektive. „Was mach ma? Was tua ma? Geb ma das Kind zu Bauern oder zu Verwandten?“ Für die Mutter stand somit fest, die kleine Anna nicht bei sich behalten zu können, da sie weder Arbeit noch Geld hatte. Aufgrund der Schwangerschaft dürfte sie ihre Anstellung als Köchin verloren haben und da es keinen, zumindest nicht präsenten, Vater gab bzw. es strafbar war mit einem Besatzungssoldaten ein Kind zu haben, bekam sie, so zumindest die Vermutung, für Anna auch keine Unterhaltszahlungen. Da Anna aus der Perspektive ihrer Mutter spricht, kann davon ausgegangen werden, dass dies auf Erzählungen bezüglich der damaligen Lage der Mutter zurückzuführen ist. Es galt also die Entscheidung zu treffen, wohin Anna nun kommen könnte. Für die Mutter standen Bauern, demnach Fremde, außerhalb der Familie befindliche Personen, sowie Verwandte zur Auswahl. Für die damalige Zeit war es nicht völlig ungewöhnlich, dass Kinder nicht bei ihren leiblichen Eltern, sondern zu anderen Personen gegeben wurden, insbesondere auch Besatzungskinder. Das Schicksal dieser Kinder erfuhr hierbei meist einer gravierenden Tabuisierung. Aus den Erzählungen lässt sich jedoch nicht erkennen, ob Annas Mutter den Vater von Anna an Dritte preisgab. In Zeile 48 wechselt Anna die Perspektive und führt sich selbst erneut als Biographieträgerin in die Erzählung ein. Sie resümiert, dass es sich bei „diesem Kind“ um sie selbst handle. Die Bezeichnung von sich selbst als „dieses Kind“ zu sprechen, fällt hier besonders auf. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es Anna bei schmerzlichen Erzählungen leichter fällt, von sich selbst in der dritten Person zu sprechen. Sollte diese Formulierung aus den Erzählungen der Mutter übernommen worden sein, wäre dies eher ungewöhnlich. Warum heißt es nicht „mein Kind“ anstatt „das Kind“? Mit der Formulierung „das Kind“ verweist Anna auf eine unbewusste Abwertung bzw. Verdinglichung ihrer eigenen Person. Durch die Selbsteinführung nimmt Anna jedoch wieder die Meta-Ebene ein. Annas Mutter entschied sich schließlich dazu, ihr Kind „zuerst“ für ca. 18 Monate oder auch länger, darüber ist sich Anna retrospektiv betrachtet nicht mehr sicher, zu ihrer Schwester zu geben. Die Betonung auf „zuerst“ lässt vermuten, dass Anna dort nicht blieb, was durch die Angabe der Monate auch belegt wird. Wo sich diese Schwester befand, wird nicht angegeben, jedoch aber die Bilanzierung, dass es sich hierbei um eine Schwester handelte,

die zuvor gerade erst aus dem KZ gekommen sei. Hierbei fällt ebenso die Hervorhebung „ihre Schwester“ auf. Anna könnte dies deshalb hervorgehoben haben, da sie retrospektiv betrachtet die Entscheidung ihrer Mutter, das eigene Kind zu höchstwahrscheinlich schwer traumatisierten Menschen zu geben, nicht nachvollziehen kann und der Mutter quasi aus heutiger Sicht einen indirekten Vorwurf macht. Unaufgeklärt bleibt an dieser Stelle wie lange sich ihre Tante im KZ aufgehalten hat. In Zeile 59 folgt jedoch die Erklärung, warum die Tante im KZ gewesen ist und in welchem. Aufgrund des gemeinsamen Kindes mit einem Polen kamen beide in das KZ Dachau. Nach der Öffnung der KZ's war die Familie schließlich wieder „halbwegs komplett“. Hiermit könnte gemeint sein, dass die Familie von Annas Mutter mit den acht Geschwistern nun wieder „halbwegs komplett“ war. Nur „halbwegs komplett“ deshalb, weil Anna im vorherigen Segment angibt, dass zwei Geschwister im KZ starben. Da jegliche Angaben zu den restlichen fünf Geschwistern fehlten, kann nicht genau gesagt werden wie viele Schwestern bzw. Brüder sie hatte. Vielleicht war es für ihre Mutter auch einfacher, ihr Kind zu einer Schwester zu geben, insbesondere aufgrund der Tatsache, da diese selbst ein „illegales“ Kind hatte und ihre Situation deshalb möglicherweise besser nachvollziehen konnte, sollte sie die Wahrheit gekannt haben. „Da konnte ich bleiben“. Anna setzt ihre Erzählung in der Meta-Ebene fort und resümiert, bei ihrer Tante aufgenommen worden zu sein. Es lässt sich jedoch nicht erkennen, in welcher räumlichen Entfernung die Tante sich befand und wie Annas Verhältnis zu ihrer Tante und deren Familie war, was jedoch auf die Tatsache zurückgeführt werden kann, dass sie sich aufgrund ihres damaligen Alters nicht mehr daran erinnern kann. Die Lage änderte sich jedoch, als Annas Tante und ihr Ehemann, die Hochzeit der beiden wird in einer Hintergrunderzählung angegeben, sich dazu entscheiden, Österreich zu verlassen. Anna gibt hierfür keine Gründe an. Die sicherlich traumatischen Erfahrungen im KZ können jedoch eine Erklärung für den Neustart in Amerika sein. Die segmentale Einheit schließt mit der bilanzierenden Aussage von Anna „also hatte ich wieder keinen Platz“. Hier ist nicht nur die Betonung des „wieder“ auffallend, sondern auch, dass Anna aus heutiger Sicht von „keinem Platz“ spricht. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass Anna sich retrospektiv betrachtet während ihrer Kindheit wie ein Gegenstand fühlte, für den man keinen Platz hatte. Ein tieferer Sinn könnte darin verborgen sein, wenn man davon ausgeht, dass Anna hierbei meint, sich stets nach Liebe, Geborgenheit und Wohlwollen gesehnt zu haben und stattdessen nie irgendwo hingepasst zu haben, unerwünscht, übrig und zu viel gewesen zu sein. Die Darstellung, dass es für sie dort keinen Platz mehr gab, wird dennoch eher nüchtern und distanziert dargestellt.

Segment 2.2) Leben bei der Tante (I1: Z. 56- 129)

(2.2a) (I1: Z.: 55-61)

D: „Was mach ma? Meine Mutter hat gesagt zu Bauern gibt sie mich nicht. Aber in Kärnten haben wir eine Tante, die hat einen riesigen Betrieb, einen Gasthof, dort fragen wir, ob sie dich nehmen. Gesagt getan. Die haben mich genommen. Da war ich drei Jahre alt. Zu dieser Familie, diesen Gasthof gibt es heute noch, und wie gesagt ein gut gehendes/ gut gehender Betrieb. Ein landwirtschaftlicher Betrieb und diese Tante hat mich genommen. Hat selber vier Kinder gehabt. Man hat mich genommen, aber man hat mich sicher nicht geliebt. Aber wie gesagt, dann hab ich endlich einen Platz gehabt“.

In Zeile 55 wechselt Anna die Perspektive und spricht aus Sicht ihrer Mutter, die nun wieder mit der Frage konfrontiert ist, wohin bzw. zu wem sie Anna geben könnte. Annas Mutter soll gesagt haben, dass sie sie nicht zu Bauern gibt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es sich bei Bauern um völlig fremde Personen gehandelt hätte und diese auch „meist“ nur auf der Suche nach einer kostenlosen Arbeitskraft waren. Gemäß dem Sprichwort Blut ist dicker als Wasser entschied sich ihre Mutter für eine Tante in K-Land. Die Einführung der Tante als Ereignisträgerin erfolgt dadurch, dass Anna angibt, dass diese über einen großen landwirtschaftlichen Betrieb verfügte und demnach die nötigen finanziellen Ressourcen, neben ihren vier eigenen Kindern für ein zusätzliches Kleinkind zu sorgen, hatte. Somit ändert sich Annas Lebensmittelpunkt und sie siedelt von S-Land nach K-Land. Auffällig ist, dass Anna auch im weiteren Verlauf aus der Perspektive ihrer Mutter spricht und dabei das Pronomen „wir“ verwendet. Es kann vermutet werden, dass Annas Mutter die Entscheidung, Anna nach Kärnten zu geben, nicht alleine getroffen, sondern sich vielleicht mit anderen ihr nahestehenden Personen besprochen hat, „wohin man das Kind geben könnte“. Auch an dieser Stelle bezeichnet sich Anna selbst wieder als „das Kind“. Dies könnte auf eine äußerst distanzierte Haltung Annas Mutter ihr gegenüber zurückzuführen sein. In Zeile 57 schildert Anna die damalige Situation weiter aus der Perspektive ihrer Mutter. An dieser Stelle ist schließlich nicht mehr die Rede von einem „Kind“ sondern, von „dich“, somit erfolgt die Darstellung weniger distanziert. Anna verwendet hierbei nicht mehr die Formulierung „Platz haben“ sondern „nehmen“. Auch dies ist keine wirklich positive bzw. willkommene Formulierung, wenn man davon ausgeht, dass es sich hierbei um die „Aufnahme“ eines Kindes in eine Familie handelt. Anna wechselt wieder in die Meta-Ebene indem sie angibt, dass diese Tante sie „genommen“ hat. Es erfolgt an dieser Stelle keine nähere Beschreibung des Betriebs dieser Tante, lediglich, dass es sich hierbei um einen gut gehenden Betrieb gehandelt hat, den es auch heute noch gibt. Außerdem gibt Anna an, dass diese Tante selbst vier Kinder hat. Das Alter der Kinder wird nicht genannt. Somit wird die Tante der Mutter als neue Ereignisträgerin indirekt in die

Erzählung eingeführt. In welcher Beziehung Annas Mutter zu ihrer Tante stand, lässt sich nicht erkennen. „Man hat mich genommen, aber man hat mich sicher nicht geliebt“ verweist wieder auf die Bezeichnung „genommen“ in Verbindung mit der bilanzierenden Aussage Annas, dass man sie zwar „genommen“ hat, also einen „Platz“ für sich hatte, sie aber sicher nicht geliebt hat. Die präzise Formulierung „nicht geliebt“ bestätigt auch die Vermutung, dass Anna während ihrer Kindheit keine Liebe und Geborgenheit erlebte, sondern sich vielmehr verdinglicht gefühlt hat. Besonders die Bilanzierung „man hat mich genommen“ ist auffällig, da Anna nicht von der Tante ihrer Mutter spricht, sondern sich von ihr distanziert. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass es zwischen Anna und dieser Tante kein gutes, familiäres Verhältnis gab und sie demnach keine liebevolle Kindheit erfuhr. Man hat sie dort zwar aufgenommen, ihr einen Platz zum Wohnen zur Verfügung gestellt, aber keine Liebe für sie übriggehabt. Diese verwehrte Liebe kann somit als ein wesentliches Element des Aufwachsens erkannt werden, da die Formulierung „nicht geliebt“ retrospektiv erfolgt und Anna somit ihre Kindheit bei dieser Tante damit bewertet. Die völlige Reduzierung auf den Platz zum Bleiben beweist auch das Resümee „dann hab ich endlich einen Platz gehabt“. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Anna dort nicht mehr wie bisher aus ihrem sozialen Umfeld herausgerissen wurde und ab jetzt einen festen Wohnsitz hatte. Annas Darstellung wirkt distanziert, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass sie diese Ereignisse aus ihrer Kindheit nicht zu sehr an sich heran lassen möchte, da es sich um ein für sie problematisches Thema handelt. Wo sich ihre Mutter während dieser Zeit befand und wie weit sie sich von Anna entfernt aufhielt, wird an dieser Stelle nicht näher beschrieben. Ebenso wenig wird auf die Situation des abermaligen Abschieds von der Mutter in Verbindung mit der Reise nach Kärnten eingegangen, was auf das damalige Alter von Anna zurückgeführt werden kann.

(2.2b) (I1: Z.: 61-68)

*D: „Es war für mich wirklich schwer. Für die Mutter war es eine Erleichterung. Sie konnte arbeiten gehen und ich war dort **aufgehoben**. Ich betone das Wort aufgehoben. (3) Und ich hab sie vielleicht wenn sie/ sie hat dann wieder eine Arbeit bekommen in M-Stadt in einem Hotel. Dort war sie wieder Köchin und da war es nicht schwer für sie, mich in diesem Ort, wo ich untergebracht war, das waren ungefähr was weiß ich, 20 Kilometer. Nein, wird schon mehr gewesen sein aber ist wurscht. Und dort konnte sie mich alle 14 Tage besuchen, weil früher hat es ja keine 40 Stunden Woche gegeben. Wenn man Arbeit gehabt hat, hat man müssen da bleiben“.*

Anna fährt in der Erzählung damit fort zu schildern, wie es ihr dort ergangen ist. Somit konkretisiert sie das „nicht geliebt“ aus der vorherigen segmentalen Einheit damit, dass es für sie wirklich „sehr schwer“ war. Diese Bilanzierung kann als sehr emotional gedeutet werden.

„Wirklich“ in diesem Zusammenhang könnte darauf hindeuten bzw. auch als Bestätigung für sie selbst verstanden werden, dass sie die Zeit als Kind bereits schwer fand, sich jedoch keine weiteren Gedanken darüber machte, weil sie es nicht anders kannte. Retrospektiv betrachtet weiß sie jedoch, wie schwer es wirklich war. Das „schwer“ wird an dieser Stelle nicht näher konkretisiert, jedoch durch das „wirklich“ verstärkt. Wie die vier Kinder der Tante behandelt wurden, wird an dieser Stelle nicht geschildert, weshalb es ebenso möglich ist, dass nur Anna eine „schwere“ Zeit bei der Tante hatte. In der Folgezeile bringt Anna ihre Mutter wieder in die Erzählung ein und bilanziert, dass es für die Mutter eine „Erleichterung“ war. Diese „Erleichterung“ konkretisiert sie damit, dass ihre Mutter arbeiten gehen konnte und Anna bei der Tante „aufgehoben“ war. Welcher Arbeit die Mutter nachging und wo sich ihre Arbeit befand, wird hierbei nicht beschrieben. Besonders hebt Anna an dieser Stelle ihr „aufgehoben“ sein hervor. Auch in der darauffolgenden Zeile wird dies nochmal extra betont. Dies könnte als Hinweis dafür gesehen werden, um für Außenstehende besser nachvollziehen können, dass Anna dort keine Kindheit im herkömmlichen Sinn verbracht hat, sondern lediglich „aufgehoben“ war. Sie war sozusagen abgestellt wie ein Gegenstand bis ihre Mutter wieder Zeit für sie hatte. Aus der Erzählung geht nicht hervor, ob Annas Mutter zu dieser Zeit jemals die Absicht hatte, Anna in naher Zukunft wieder zu sich zu holen. Ebenso stellt sich die Frage, ob dieses Thema zwischen Anna und ihrer Mutter jemals zur Sprache kam. Die Formulierung „aufgehoben“ zeigt jedoch eine dramatische Lebensdarstellung, da Anna es nicht nur doppelt betont, extra langsam dabei spricht und danach auch eine kurze Pause macht. Daraus kann geschlossen werden, dass es sich hierbei um ein äußerst schmerzliches Thema ihrer Biographie handelt und sie aufgrund der auftauchenden Erinnerungen erstmal eine Pause machen muss, bevor sie den Erzählfluss wieder aufnehmen kann. Dieses nicht weiter umschriebene „aufgehoben“ sein versucht sie im weiteren Verlauf der Erzählung damit zu konkretisieren, dass ihre Mutter sie alle 14 Tage besuchte. Wie sich Anna während der restlichen Zeit, in der sie die Mutter nicht sah, fühlte, wird nicht geschildert. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es eine Zeit voller Einsamkeit und Traurigkeit war. Aus der Hintergrunderzählung geht hervor, dass Annas Mutter eine Arbeit als Köchin in K-Land gefunden hat und die Arbeitsstelle sich ca. 20 Kilometer von Anna entfernt befand. Rückblickend bilanziert sie aufgrund des Kilometerbeleges, dass es für ihre Mutter aufgrund dieser Distanz nicht schwer war, sie dort „wo ich untergebracht war“ zu besuchen. Auch an dieser Stelle fällt die Formulierung sofort auf und es stellt sich die Frage, ob Anna während ihrer Kindheit damit rechnete, von ihrer Mutter „abgeholt“ zu werden, da sie dort nur „aufgehoben“ war. Bezüglich der genauen Kilometerangabe ist sie sich jedoch nicht mehr ganz sicher, verdrängt dies aber,

da sie mit der bilanzierenden Aussage schließt, dass die Zeiten damals andere waren man einfach keine andere Wahl hatte als seiner Arbeit nachzugehen. Aus heutiger Sicht weist dies auf eine nüchterne, fast schon entschuldigende Darstellung der Gegebenheiten hin, da die Mutter keine andere Möglichkeit hatte, Anna öfter zu besuchen. Mit dem Satzsatz „so war es halt“ bestätigt Anna das Verständnis für das Verhalten ihrer Mutter. Anna fehlte somit über einen sehr langen Zeitraum ihrer Kindheit ihre Mutter als quasi wichtigste Bezugsperson in ihrem Leben. Sie resümiert ihre Kindheit demnach als schwere Zeit, in der es für die Mutter jedoch leicht war. Dies könnte ebenso ein Hinweis darauf sein, dass sich Anna retrospektiv wünscht, dass ihre Mutter es sich „schwerer“ machen hätte können. Sie wusste ihr Kind aufgehoben und konnte somit ihrem Leben nachgehen. Somit hat sich im Leben der Mutter durch die Geburt ihres Kindes nicht viel geändert.

(2.2c) (II: Z.: 68-73)

*D: „So dann bin ich dort aufgewachsen mit sehr vielen Verpflichtungen und natürlich gar keinen Rechten. Und jetzt komme ich dazu was so ein Besatzungskind ausmacht. Es ist eine Schande. Es ist schon die Mutter eine Schande, und das Kind genauso. Wenn man das heute nimmt, was für die ledigen Mütter alles getan wird und heute ist es **in**, ein lediges Kind zu haben. Damals war es eine Schande, noch dazu mit einem Besatzungssoldaten“.*

Im weiteren Verlauf der Erzählung werden erste Hinweise auf Annas Kindheit bei der Tante ihrer Mutter gegeben. Anna beschreibt diese mit „sehr vielen Verpflichtungen und natürlich gar keinen Rechte“. Um welche Art von Verpflichtungen es sich gehandelt hat, wird hier ebenso wenig definiert wie die verwehrten Rechte. Auch dies kann als Hinweis verstanden werden, dass Anna im Grunde genommen keine Kindheit in Form von Spiel, Spaß, Freude, Fürsorge und Geborgenheit erleben konnte, sondern vielmehr ihrer eigenen Kindheit entrechtet wurde. Verpflichtungen bei Kindern waren zwar für die damalige Zeit keine Ausnahme, jedoch führt Anna im selben Satz ebenso an auch keine Rechte gehabt zu haben. Wurde sie aufgrund ihrer Herkunft bzw. als Außenstehende der Familie leidlich als Arbeitskraft gesehen? In Zeile 69 erfolgt eine Einschubung, indem Anna das Thema wieder an den Anfang ihrer Erzählung lenkt. Anna definiert an dieser Stelle nun ganz konkret, was es heißt ein Besatzungskind zu sein. Hier fällt auf, dass Anna nicht von sich spricht, sondern die Thematik verallgemeinert. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es für Anna ein zu belastendes Thema ist. Die Formulierung „es ist eine Schande“ weist ebenso darauf hin. Somit distanziert sich Anna hierbei völlig davon selbst ein Besatzungskind zu sein. Sie bilanziert außerdem, dass nicht nur „das Besatzungskind“

eine Schande ist, sondern ebenso auch dessen Mutter. Warum das so ist, wird nicht ausgeführt. Auch geht bisher nicht hervor, ob die Mutter vielleicht froh gewesen ist, Anna abzugeben, damit sie keiner mit einem Besatzungskind in Verbindung bringt? Dagegen spricht jedoch in gewisser Weise die Einbeziehung ihrer Mutter, dass auch sie eine Schande ist. Woran Anna festmacht, dass nicht nur das Besatzungschild selbst, sondern eben auch die Mutter eine Schande ist, wird nicht beschrieben. Anna fährt in der Erzählung nicht weiter damit fort, einen direkten Beleg dafür zu geben, sondern analysiert die Situation lediger Frauen von heute. Ab Zeile 71 kann somit zumindest ein indirekter Beleg für die damalige Situation der Mutter erkannt werden. Heute ist es in ein lediges Kind zu haben und für diese Frauen wird alles getan. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass damals für Frauen mit ledigen Kindern nichts getan wurde. Die Betonung des Wortes „in“ könnte außerdem darauf hinweisen, dass es damals ein Vergehen war und heute sogar „in“. Diese Annahme konkretisiert Anna damit, dass es damals nicht nur nicht „in“ gewesen ist, sondern vielmehr eine Schande, noch dazu mit einem Besatzungssoldaten. Somit hat es sich dabei um eine doppelte Schande gehandelt. Ob diese Sichtweise auf Erzählungen von Annas Mutter beruht oder sie dies retrospektiv annimmt wird hier nicht deutlich. Besatzungskinder und somit auch sich selbst als Schande zu bezeichnen spricht für einen erleidenden Modus. Auffällig ist jedoch die Formulierung „damals“ und „heute“. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Anna weiß, dass es damals aus Sicht der Gesellschaft so war, heute jedoch nicht mehr, weshalb Anna heute auch keine Schande mehr ist. An dieser Stelle bzw. bis zu diesem Punkt der Erzählung geht nicht hervor, ob die Tante wusste, dass Anna ein Besatzungschild ist.

(2.2d) (I1: Z.: 73-81)

*D: „So, ich wurde dann immer größer, wurde immer größer, das heißt ich wurde eingeschult. Eingeschult, das heißt in die Schule zu Fuß gehen, puh bestimmt jeden Tag eine Strecke drei Kilometer und drei Kilometer zurück. Und dort hat es keine Probleme gegeben. Bin mit den Bauernkindern in die Schule gegangen. Bin auf diesem Bauernhof mit gewissen Verpflichtungen aufgewachsen. Man hat müssen Holz tragen. Man hat müssen Erdäpfel tragen. Für Schweine füttern. Es waren einfach so gewisse Arbeiten, die man machen hat müssen. Aber ich glaube, ich war nicht kreuzunglücklich. Das einzige was mir abgegangen ist, war meine Mama. Und halt einfach, ich kann mich auch auf **keinen** Geburtstag erinnern. Ich weiß nicht, ob da jemals/ ich kann mich auf keinen Geburtstag erinnern und ich war viele Jahre dort“.*

Anna fährt in der Chronologie damit fort eine zeitliche Markierung zu setzen. Indem sie „immer größer und größer“ wird meint sie, immer älter und älter geworden zu sein und schließlich eingeschult worden zu sein. Somit war sie bis zu ihrer Einschulung bereits vier Jahre bei der

Tante ihrer Mutter. Wie die Zeit bis dahin war, geht aus den Schilderungen nicht hervor. Dies könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass Anna selbst zu klein war, um sich daran zu erinnern und ihr davon auch niemand erzählte. In Zeile 74 beschreibt sie die „Einschulung“ näher bzw. gibt an, was es zur damaligen Zeit bedeutete, die Schule zu besuchen. Die Betonung liegt hierbei auf „zu Fuß“. Sie konkretisiert, dass sie die Länge von drei Kilometern jeden Tag bis zur Schule und wieder nach Hause zu Fuß gehen musste. Somit verweist sie aus heutiger Sicht darauf, dass es sich um eine Strecke von sechs Kilometern handelte. Wie dies für Anna als Kind war und ob es sich hierbei um eine für sie zu lange Strecke handelte wird hier nicht ausgeführt. Die Betonung auf „zu Fuß“ lässt jedoch vermuten, dass Anna zumindest retrospektiv der Ansicht ist, dass dies für ein Kind eine viel zu weite Strecke ist. Dieser lange Schulweg stellt jedoch für die damalige Zeit keine Besonderheit dar. In Zeile 75 bilanziert sie ihre ersten Schuljahre damit, dass es dort keine Probleme gab. Warum verweist sie in diesem Zusammenhang auf Probleme? Gab es stattdessen woanders in ihrem Leben zu dieser Zeit Probleme? Sie gibt weiter an den Schulweg mit anderen Bauernkindern gemeinsam gegangen zu sein. Somit zeigt sich, dass sie zumindest auf dem Schulweg sozial eingebunden war. Ob die vier Kinder der Tante gemeinsam mit Anna den Schulweg gemeinsam gingen, wird nicht ausgeführt. Anna wechselt im Weiteren wieder die Perspektive und kommt auf ihre Verpflichtungen auf dem Bauernhof, die sie bereits in einem früheren Segment anführte, zurück. Durch die Formulierung „gewisse Verpflichtungen“ erfolgt an dieser Stelle jedoch eine leichte Abschwächung. Diese Verpflichtungen beschreibt sie nun in der Folgezeilen näher. So musste sie Holz und Erdäpfel tragen. Für ein kleines Kind handelte es sich jedoch zum Teil um sicherlich schwere körperliche Arbeit. Sie resümiert dies damit, dass es „so gewisse Arbeiten“ waren, „die man hat machen müssen“. Auffällig ist hier die Verallgemeinerung durch das „man“. Könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass nicht nur Anna diese Arbeiten verrichten musste, sondern ebenso die Kinder der Tante? Eine weitere bilanzierende Aussage folgt, da Anna unsicher angibt, die ersten Jahre ihrer Kindheit bei der Tante nicht „kreuzunglücklich“ gewesen zu sein. Dieses „kreuzunglücklich“ konkretisiert sie damit, dass ihr nur ihre Mutter abgegangen ist. Da sie es damals nicht anders kannte, handelt es sich für sie um eine „normale“ Kindheit außer dem schmerzlichen Detail ihre Mutter ständig vermisst zu haben. Zusätzlich dazu, dass ihr ihre Mutter fehlte, führt sie im Weiteren aus, dass sie sich außerdem an keinem Geburtstag erinnern kann. Sie betont dabei „keinen“, woraus zu schließen ist, dass sie es aus heutiger Sicht mehr als traurig und abwertend findet, dass nicht ein einziger ihrer Geburtstage gefeiert wurde. Obwohl sie daraufhin versucht sich zu erinnern, ob es vielleicht doch einen Geburtstag gab, der gefeiert wurde, bleibt sie schließlich davon überzeugt, dass es keinen

Geburtstag gab, obwohl sie viele Jahre dort verbrachte. Dabei könnte es sich ebenso um einen indirekten Vorwurf an ihre Mutter handeln, da auch sie an Annas Geburtstagen nie kam, um ihn mit ihr zu feiern. Diese fehlende Liebe und Missachtung in Bezug auf ihren Geburtstag weisen auf eine sehr emotionale Darstellung der Kindheit hin. Wie sie abgesehen davon, dass man es nicht für nötig hielt ihren Geburtstag zu feiern, von ihrer Tante behandelt wurde, bleibt unaufgeklärt.

(2.2e) (II: Z.: 81-90)

*D: „So, dann kam ich in die 2. Klasse Volksschule und das war das erste Mal, wo ich damit konfrontiert wurde, eigentlich bist du ein Schandfleck. Eigentlich (beginnt zu weinen). Religionslehrer kommt. Dann meine Volksschullehrerin kommt. Wir mussten Taufschein, Geburtsurkunde abgeben, weil/ damit wir zur Erstkommunion zugelassen werden /dürfen oder wie man das sagt. Und was war? Bei mir hat es gehapert. Die Frau Lehrerin hat mich hinaus geholt zur Tafel. Ich seh das heute noch, wie sie gesagt hat: „Was hast du? Du hast **keinen Vater**? Das gibt es ja nicht. Bitte **jedes** Kind hat einen Vater. Wieso sollst **du** keinen haben“? Ich war ganz entsetzt. Ich hab das nicht anders gekannt. Ich hab keinen Vater. Ich hab gedacht, das ist normal. Andere Kinder haben einen Vater, ich hab halt **keinen** Vater. Warum auch immer. Ich war noch zu klein, um die Zusammenhänge **zu wissen**. Oder unterscheiden zu können, wieso die einen einen haben und ich nicht“.*

Der Hinweis aus der vorherigen segmentalen Einheit, dass es „dort keine Probleme“ gab, wird im Folgenden näher definiert. Sie setzt die zeitliche Markierung, dass sie schließlich in die zweite Klasse Volksschule kam und ergänzt dies durch die bilanzierende Aussage, dort das erste Mal damit konfrontiert gewesen zu sein, „ein Schandfleck“ zu sein. Es kann davon ausgegangen werden, dass Anna bis zu diesem Zeitpunkt selbst nichts davon wusste, da Mutter und Tante ihr davon nichts sagten. Durch die doppelte Nennung des „eigentlich“ könnte darauf geschlossen werden, dass sie sich heute sehr wohl darüber bewusst ist, kein Schandfleck mehr zu sein. Annas Darstellung wird an dieser Stelle der Erzählung sehr emotional, da sie aufgrund der austiegenden Erinnerungen und dem wohl damit einhergehenden Schmerz zu weinen beginnt. Die Formulierung „Schandfleck“ wählt Anna retrospektiv. Warum sie davon ausging, zu dieser Zeit ein Schandfleck gewesen zu sein, versucht sie in den darauffolgenden Zeilen zu belegen. Für die Zulassung zur Erstkommunion mussten alle Kinder, einschließlich Anna, ihren Taufschein als auch ihre Geburtsurkunde abgeben. „Bei mir hat es gehapert“. Aufgrund dessen, dass in Annas Geburtsurkunde kein Vater eingetragen war, stellte sie ihre Lehrerin quasi vor der gesamten Klasse dazu zur Rede. Dies kann als ein besonders einschneidendes Erlebnis für Anna gedeutet werden, da sie die Situation auch heute noch genau vor Augen hat. Vor allen MitschülerInnen gab ihr die Lehrerin zu verstehen, dass es nicht möglich sei, keinen Vater zu

haben, da jedes Kind einen Vater hat. Die Vermutung liegt nahe, dass Anna sich in diesem Moment vor der Klasse erniedrigt und bloßgestellt fühlte. In der bilanzierenden Aussage zeigt sich, dass Anna damals bereits verstand, dass etwas nicht stimmte, da sie belegt, „ganz entsetzt“ gewesen zu sein. Retrospektiv betrachtet erklärt sie ihr damaliges Entsetzen damit, dass es für sie „normal“ war keinen Vater zu haben, da sie es schlichtweg nicht anders kannte. Weiter belegt sie, damals noch zu klein gewesen zu sein, um die Zusammenhänge verstehen zu können. Anna betont an dieser Stelle „zu wissen“. Somit nimmt sie Stellung zum Verhalten der Personen, die es ihr hätten sagen können und rechtfertigt deren Schweigen damit, dass sie damals noch zu klein war, um es verstehen zu können. Das Entsetzen im Moment der Erniedrigung wird nicht näher beschrieben.

(2.2f) (II: Z.: 91-100)

*D: „Auf alle Fälle war ich total traurig, weil die mich so sekkiert hat und dann sagt sie „ja dann fragst halt daham“. Hab ich mir gedacht, ok dann frag ich halt daheim. Äh dann hab ich, Schule ist aus, ich geh heim, und das erste was ich gefragt hab äh „es gibt/ es ist Erstkommunion geben und ich muss/ und ich hab meine Papiere gegeben, die du mir mitgegeben hast liebe Tante, aber es kann nicht sein, dass ich keinen Vater habe“ (beginnt zu weinen). „Jedes Kind hat einen Vater, kannst **du** mir sagen, wer ist mein Vater?“ DA gab es einen schroffen Hinweis. „De soll nicht so blöd fragen und dann gehst noch einmal und sagst, ich habe keinen Vater und sie geht das **überhaupt** nichts an. Und wenn du was Genaueres wissen wüllst“, hat sie zu mir gesagt, „dann fragst dei Muata“. Ok, meine Mutter konnte ich nicht fragen. War weit weg. Gut, es hat sich dann aber erledigt. Bin zur Erstkommunion zugelassen worden. Nur hab ich mir damals schon Gedanken gemacht, was ist denn das eigentlich für ein Problem?“.*

Retrospektiv betrachtet analysiert Anna die damalige Situation damit, total traurig gewesen zu sein. Dieses „total traurig“ wird damit präzisiert, dass ihrer Lehrerin sie vor der gesamten Klasse bedrängte und bloßstellte. Da Annas Lehrerin eine Antwort von ihr verlangte, forderte sie Anna dazu auf, daheim nachzufragen. Aus der Erzählung geht nicht hervor, ob der Lehrerin bewusst war, dass Anna nicht bei ihrer leiblichen Mutter aufwuchs. Auch die Lehrerin selbst wird an dieser Stelle nicht näher beschrieben. Den Schilderungen zufolge dürfte es sich aber, wie für die damalige Zeit wohl normal, um keine empathische Person gehandelt haben. Anna fährt in ihrer Erzählung damit fort, dass sie daheim versuchte, ihre Tante zu fragen, wer ihr Vater ist. Das „äh“ in Zeile 92 könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich Anna anstrengt, sich genau an die damalige Situation zu erinnern oder unsicher ist, und versucht ihren Schmerz zu verdrängen. Sie beschreibt nach Hause gegangen zu sein und ihre Tante nach ihrem Vater gefragt zu haben. Die Wortwahl ab Zeile 92 ist hier besonders auffällig. Natürlich kann nicht gesagt werden, wie Anna zu dieser Zeit wirklich mit ihrer Tante sprach, zwei Aspekte fallen hierbei jedoch

besonders auf. Zum einen die Unsicherheit aufgrund der Satzunterbrechungen sowie zum anderen die Formulierung „liebe Tante“. Kann daraus geschlossen werden, dass Anna Angst oder zumindest äußerst großen Respekt vor ihrer Tante hatte oder war es für die damalige Zeit eine völlig normale Formulierung? Da in den bisherigen Erzählungen ihre Tante nie näher umschrieben wurde, ebenso auch nicht das Verhältnis, das zwischen Anna und ihrer Tante vorherrschte, kann davon ausgegangen werden, dass die Tante für Anna keine liebevolle Bezugsperson war. Die Erinnerung an diese Situation muss für Anna abermals so schmerzhaft und einschneidend sein, dass sie währenddessen wieder zu weinen beginnt. Nach kurzer Pause nimmt sie die Erzählung wieder auf und erklärt, der Tante gesagt zu haben, dass jedes Kind einen Vater hat. Ebenso fragt sie sie, ob sie ihr sagen könnte, wer ihr Vater ist. Anna betont hierbei das „du“, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass sie dies bisher von ihrer Mutter nicht erfahren hat und jetzt zumindest von ihr die Wahrheit erfahren möchte. Da Anna sehr emotional auf diese Darstellung reagiert, liegt die Vermutung nahe, dass es für die damals kleine Anna noch um ein Vielfaches schmerzhafter gewesen sein muss, den Mut zusammen zu nehmen und ihrer Tante diese Frage zu stellen. Von Seiten der Tante gab es jedoch lediglich einen „schroffen Hinweis“. Diese Formulierung weist darauf hin, dass die Tante sich überhaupt nicht für Annas Gefühle interessierte und sie diese quasi lästige Frage schnell abgehakt haben wollte. Ebenso wie auch zuvor bei der Lehrerin ist hier kein Anzeichen von Empathie oder Liebe zu finden, sondern es kann vielmehr von sozialer Ächtung gesprochen werden. Den Hinweis der Tante konkretisiert Anna damit, dass diese angibt, die Lehrerin solle nicht „so blöd“ fragen und sie das „überhaupt“ nichts angehe. Außerdem sollte Anna ihr sagen, dass sie keinen Vater hat. Die retrospektive Formulierung dieser Aussage zeigt, dass ihre Tante ihr nichts über ihren Vater mitteilen wollte und anstatt Anna dies direkt zu sagen, nimmt sie hierfür die Lehrerin als Vorwand. In Zeile 97 bezieht sich die Tante jedoch wieder auf Annas Frage und gibt ihr zu verstehen, dies mit ihrer Mutter zu besprechen. Aufgrund der Tatsache, dass Anna ihre Mutter immer als „Mutter“ bezeichnet, kann davon ausgegangen werden, dass die Formulierung „Muata“ von ihrer Tante so verwendet wurde und als ein Zeichen von Abwertung verstanden werden kann. Diese Annahme lässt sich jedoch nur vermuten, da das Verhältnis zwischen Annas Mutter und ihrer Tante nicht näher beschrieben wurde. Anna wusste, dass sie ihre Mutter nicht fragen konnte, da diese „weit weg war“. Sie resümiert die damalige Situation damit, dass sich alles „erledigt“ hat und sie schließlich auch zur Erstkommunion zugelassen wurde. Wie sich alles „erledigt“ hat, wird an dieser Stelle nicht näher ausgeführt. In der bilanzierenden Aussage zum Ende dieser Einheit ist zu erkennen, dass Anna bereits damals realisierte, dass etwas nicht stimmte. Sie spricht jedoch retrospektiv betrachtet davon, dass sie

sich mit der Antwort ihrer Tante nicht zufriedengab und bereits damals überlegte, warum es ein Problem ist, keinen Vater zu haben. Aus Annas bisherigen Erzählungen geht nicht hervor, ob es neben der Tante auch einen Onkel gab oder Anna generell ohne eine männliche Bezugsperson in ihrem näheren sozialen Umfeld aufwuchs.

(2.2g) (I1: Z.: 101-109)

D: „Und äh dann wie gesagt das war das eine und eines Tages war meine Mutter überhaupt weg. Da war ich/ ich glaub da war ich schon dritte Volksschule, weiß ich jetzt nicht mehr/ ich glaub dritte Volksschule war ich so ungefähr Ende zweite, Anfang dritte Volksschule. Und dann hab ich/ sie ist dann in die Schweiz arbeiten gegangen. Man hat sich damals von einem Kind nicht verabschiedet, weil das war ja nicht notwendig und äh auf Seele oder Empathie hat ja kein Mensch irgendwie gedacht. Und ich weiß nur, dass meine Pflegemutter gesagt hat, „sie ist in die Schweiz gegangen, wie dort verdient sie mehr, dass wir mehr zum Leben haben“. Das heißt meine Mutter und ich. Gut, Ich kann mich auch nicht erinnern auf einen Brief. Hab oft große Sehnsucht gehabt nach ihr und hab mir oft gewünscht, dass sie da ist (beginnt zu weinen), oder, dass ich mich zu ihr zuabe lahnen kann. Ist halt nicht“.

In Zeile 101 schließt Anna für sich die schmerzlichen Erfahrungen bezüglich der Zulassung zur Erstkommunion sowie das emotions- wenn nicht sogar herzlose Verhalten ihrer Lehrerin und Tante ab. „Das war das eine“ lässt darauf schließen, dass es in Zusammenhang mit ihrem unbekanntem Vater bzw. der Tatsache ein Besatzungschild zu sein, bei diesen Schikanen nicht geblieben ist. Anstatt nun ein weiteres Ereignis ihrer Kindheit diesbezüglich zu erzählen, bezieht sich Anna wieder auf ihre Mutter und gibt an, dass diese eines Tages „überhaupt“ weg war. Das „überhaupt“ könne ein Hinweis darauf sein, dass sich ihre Mutter nun nicht mehr nur einige Kilometer von ihr entfernt befand, sondern völlig aus Annas Leben verschwand. Bevor Anna die Vermutung jedoch präzisiert, stellt sie einen zeitlichen Bezug dar. Zur Zeit des Verschwindens ihrer Mutter befand sich Anna gerade in der dritten Klasse Volksschule, obwohl sie sich bei dieser zeitlichen Markierung nicht ganz sicher ist. „Und dann hab ich“ in Zeile 103 könnte ein Hinweis darauf sein, dass Anna ihre damaligen Gefühle näher umschreiben wollte. Sie bricht den Anfangssatz ab und präzisiert zuerst den neuen Aufenthaltsort ihrer Mutter. In der Folgezeile stellt sie jedoch dar, wie sie diese Situation erlebte. Auffallend hierbei ist, dass Anna dabei, wie auch zuvor bei schmerzlichen Erinnerungen, die Meta-Ebene verlässt und ihre Gefühle dazu verallgemeinert. Sie bilanziert lediglich äußerst vage, dass man sich damals von einem Kind nicht verabschiedet hat. Das „man“ bezieht sich hierbei sicherlich auf ihre Mutter. Durch diese Verallgemeinerung kann davon ausgegangen werden, dass Anna versucht, die Situation zu verharmlosen. Sie nimmt somit Stellung zum damaligen Verhalten ihrer Mutter und gibt an, dass es damals „normal“ war, einfach zu verschwinden und sich „von einem Kind“

nicht zu verabschieden. Was dieser Einschnitt für Anna wirklich bedeutet hat, wird nicht näher beschrieben, weshalb aufgrund ihrer Verallgemeinerung nur vermutet werden kann, wie schmerzhaft dies für sie war. Die Formulierungen der Folgezeile „weil das war ja nicht notwendig und äh auf Seele oder Empathie hat ja kein Mensch irgendwie gedacht“ zeigt, dass Anna in ihrer Seele zutiefst verletzt war, sich von ihrer Mutter verlassen und im Stich gelassen fühlte. Auch wenn Anna ihrer Mutter durch diese beinahe sarkastische Formulierung nur indirekt Vorwürfe für ihr Verhalten macht, zeigt es jedoch, dass sie zumindest aus heutiger Sicht davon ausgeht, dass ihre Mutter kein empathischer Mensch war. Es kann lediglich vermutet werden, in welcher tiefen Trauer sich Anna nach dem Verschwinden ihrer Mutter befand und wie groß die Ungewissheit war, ob und wann sie ihre Mutter wieder sehen würde. Neben dem Gefühl im Stich gelassen worden zu sein, könnte auch vermutet werden, dass Anna sich dadurch wertlos und missachtet fühlte, da man sich nicht einmal die Mühe machte, sich von ihr zu verabschieden. Wie es dazu kam, dass die Mutter Kärnten verließ, führt Anna nicht an. Obwohl seitens der Mutter keinerlei Informationen erfolgen, gibt ihr die Tante die Information, dass sie in die Schweiz gegangen sei, da man dort mehr Geld verdient. „Das wir mehr zum Leben haben“ ist hier besonders auffallend. Anna präzisiert das „wir“ zwar in derselben Zeile mit „das heißt meine Mutter und ich“, die Verbindung zur Aussage der Tante ist dennoch seltsam. Natürlich stammt diese Formulierung aus der Retroperspektive, doch die Wortwahl „wir“ könnte ebenso auch von der Tante verwendet worden sein. Bis jetzt wurden keinerlei Hinweise darauf gegeben, unter welchen Bedingungen Anna bei der Tante wohnen durfte. Musste ihre Mutter der Tante dafür Geld bezahlen oder durfte Anna dort kostenlos leben? In Zeile 106 bezeichnet Anna die Tante außerdem das erste Mal als „Pflegermutter“. Ist dies der Fall, da die Mutter nun weg war und Anna sie von diesem Zeitpunkt an als ihre Ersatzmutter ansah? Mit einem „gut“ schließt Anna ihre Erinnerungen dazu ab. Dies deutet daraufhin, dass sie retrospektiv betrachtet mit der Erinnerung an damals „Frieden“ geschlossen hat. Gleich danach beschreibt sie jedoch, dass sie sich während der Abwesenheit ihrer Mutter auf keinen einzigen Brief von ihr erinnern kann. Diese Stellungnahme zum Handeln der Mutter zeigt, dass Anna aus heutiger Sicht betrachtet, das damalige Verhalten nicht nachvollziehen kann. Wenn ihre Mutter nicht präsent für sie war, hätte sie ihr zumindest einen Brief schreiben können. In Zeile 108 spricht Anna erstmals wieder aus der Meta-Ebene über ihre damaligen Gefühle. Neben der großen Sehnsucht nach ihrer Mutter, fehlte ihr außerdem ihre Wärme sowie von ihrer Mutter „geliebt“ zu werden und sich zu ihr „zuabe lachen“ zu können. Dieses Gefühl von Geborgenheit, Liebe, Wärme und Fürsorge konnte sie anscheinend auch bei ihrer Tante nicht bekommen. Aufgrund der schmerzlich auftauchenden Erinnerungen, beginnt Anna an

dieser Stelle der Erzählung wieder zu weinen. Es handelt sich hierbei um eine sehr emotionale Darstellung der Erinnerungen und der Erleidensmodus kommt hier sehr stark zum Vorschein. Aufgrund dessen liegt die Vermutung sehr nahe, dass Anna aufgrund zu schmerzhafter Erinnerungen wechselte, die Erzählperspektive wechselt und an diesen Stellen der Erzählung nicht aus der Meta-Ebene spricht. Die segmentale Einheit schließt mit „ist halt nicht“. Die Gegenwartsformulierung ist hier besonders auffällig. Meint Anna damit, dass es damals sowie auch all die restlichen Jahre danach so gewesen ist? Oder ist sie so tief in ihrer Erinnerung, dass sie ihren Kummer damit versucht zu lindern, dass es damals nun einmal so war und man daran nichts mehr ändern kann? Es könnte sich hier auch um Resignation oder dem schlichten Abfinden mit den damaligen Gegebenheiten handeln. Ob es in dieser Zeit andere relevante Bezugspersonen für Anna gab bzw. sie mit anderen Menschen über ihre Gefühle sprechen konnte, geht aus den Erzählungen nicht hervor. Ebenso auch nicht ob ihre Mutter Anna während ihrer Zeit in der Schweiz vermisste bzw. warum sie sich nicht von ihr verabschiedet.

(2.2h) (I1: Z.: 109-116)

D: „Und nach langer Zeit kann ich mich erinnern, es ist auch Weihnachten vergangen auf einmal war sie da aber sehr krank (3). Und dann weiß ich noch, wie meine Pflegemutter gesagt hat: „Muagen kummt dei Muata“, in diesem oberkärnter Befehlston, so alte Nazi, wie ich halt immer sag. Und dann ich hab mich irrsinnig gefreut, dass sie kommt und dann komm ich von der Schule, bin ich ja fast heim gelaufen, weil ich gewusst habe, heute ist sie da. So, dann sehe ich sie im Bett krank. Dünn. War ich natürlich total entsetzt. Meine Mutter musste in Krankenhaus. Hat eine schwere Gallenkolik gehabt und Gelbsucht und weiß nicht was sie noch alles gehabt hat. Auf alle Fälle war sie dann schon wieder weg“.

Anna fährt in der Chronologie damit fort, dass ihre Mutter „lange Zeit“ weg war. Wie lange diese „lange Zeit“ wirklich gedauert hat und wie es Anna während dieser Zeit erging, geht aus der Erzählung nicht hervor. Jedoch gibt sie den Hinweis, sich erinnern zu können, dass auch Weihnachten verging und plötzlich war ihre Mutter wieder da. Die zeitliche Markierung des Weihnachtsabends könnte ein Hinweis drauf sein, dass ihre Mutter sich auch an diesem Festtag nicht bei Anna meldete und dieser Tag deshalb so markant in Annas Erinnerung geblieben ist. Sie erklärt weiter, dass ihre Mutter nun zwar da, jedoch sehr krank war. Mit „da“ ist vermutlich das Gasthaus ihrer Tante gemeint. Die Pause danach könnte bedeuten, dass Anna versucht, sich genau an die damalige Situation zu erinnern. In welchem Austausch Annas Mutter und die Tante standen, geht aus den Erzählungen nicht hervor. Interessant ist jedoch, dass es der Mutter möglich war, ihre Rückkehr anzukündigen, nicht jedoch sich die ganze Zeit davor bei Anna zu melden. „Muagen kummt dei Muata“ weist darauf hin, dass sich die Tante nicht sonderlich über

den Besuch von Annas Mutter freute. Nicht zu erkennen ist, seit wann sie diese Information bereits besaß und warum sie es Anna einen Tag zuvor mitteilte. In Zeile 112 nimmt Anna das erste Mal Stellung zum Verhalten der Tante, indem sie angibt, dass diese in „diesem oberkärnter Befehlston“ sprach und dies mit dem Sprechen „alter Nazis“ vergleicht. Durch diese abwertende Darstellung der Tante kann vermutet werden, dass das Verhältnis zwischen den beiden mehr als distanziert war und es sich vielmehr um ein „Zweckbündnis“ bzw. Ausgeliefertsein gehandelt haben muss. „Wie ich halt immer sag“ zeigt, dass sie diese Ansicht ihrer Tante gegenüber bereits über einen sehr langen Zeitraum besitzt, dies als Kind jedoch anders wahrgenommen hat, da sie es nicht anders kannte. Anna beschreibt, sich über diese Neuigkeit „irrsinnig gefreut“ zu haben. Als sie jedoch am nächsten Tag vor lauter Vorfreude auf ihre Mutter den ganzen Schulweg nach Hause lief, findet sie diese krank im Bett auf. Das „krank“ der Mutter wird zuerst nur vage mit „dünn“ konkretisiert. Das Entsetzen könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie sich aufgrund ihres Gewichtsverlustes so erschreckte und/ oder sie schlichtweg Angst um das Wohlergehen ihrer Mutter hatte. In der Folgezeile präzisiert Anna schließlich den Gesundheitszustand ihrer Mutter damit, dass sie eine schwere Gallenkolik, Gelbsucht und vielleicht auch noch andere Krankheiten hatte und deshalb ins Krankenhaus musste. Aus der Erzählung geht an dieser Stelle nicht hervor, wie lange im Vorfeld die Mutter bereits krank war, ob dies der Grund für ihre Rückkehr war und wie die Tante auf ihre Krankheit reagierte. Die Vermutung liegt nahe, dass die Mutter sich aufgrund ihrer schweren Krankheit Unterstützung von ihrer Tante erhoffte, da sie in diesem Zustand in der Schweiz ohnehin nicht mehr arbeiten konnte. Anna resümiert die Rückkehr ihrer Mutter retrospektiv damit, dass diese dann „auf alle Fälle [] schon wieder weg“ war. Die Formulierung „schon wieder“ weist darauf hin, dass sich Anna zur damaligen Zeit oder auch nur retrospektiv betrachtet „schon wieder“ von ihrer im Stich gelassen fühlte.

(2.2i) (I1: Z.: 116-120)

D: „Sie ist dann etliche Wochen im Krankenhaus gelegen in W-Dorf. Dann kam sie wieder und durfte dann auch bei meiner Pflegemutter, weil die haben genug Platz gehabt mit ihren Häusern und Zimmern, durfte sie eben so lange dort bleiben, bis sie wieder gesund worden ist. Und ist dann eben wieder ihrer Arbeit nachgegangen“.

In Zeile 117 konkretisiert Anna den Krankenhausaufenthalt ihrer Mutter, die „etliche Wochen“ in W-Dorf war. Die Entfernung zum Krankenhaus geht aus den Erzählungen nicht hervor bzw. auch nicht, ob Anna und die Tante ihre Mutter im Krankenhaus besucht haben. Als die Mutter

schließlich das Krankenhaus wieder verließ, „durfte“ sie ebenfalls bei der Tante wohnen. Besonders auffällig ist hierbei die Formulierung „durfte“. Es kann vermutet werden, dass Anna es zumindest aus heutiger Sicht so betrachtet, als dass es ihr ebenso erlaubt war, bei der Tante zu wohnen. Sie begründet das Aufgenommen sein der Mutter damit, dass es bei der Tante genug Platz gab, jedoch beschränkte sich der Aufenthalt ihrer Mutter ausschließlich auf die Dauer des Genesungsprozesses. Als diese schließlich wieder gesund war, ging sie erneut ihrer Arbeit nach. Wo sich diese Arbeit befand und um welche Arbeit von Arbeit es sich handelte, wird nicht näher beschrieben. Ebenso geht aus Annas Schilderungen nicht hervor, wie die gemeinsame Zeit mit der Mutter für sie war und wie lange sich die Mutter genau bei der Tante aufhielt. Aus diesem Grund kann vermutet werden, dass es auch während des Aufenthaltes ihrer Mutter keine wirklich gemeinsame Zeit zwischen den beiden gab und Anna wie auch sonst immer die Schule besuchte sowie ihren Verpflichtungen nachging. Obwohl die Mutter hier war, war sie dennoch aufgrund ihrer Erkrankungen nicht wirklich präsent für Anna.

(2.2j) (II: Z.: 120-124)

D: „Das Leben ist wieder weiter gegangen, so wie es immer war. Sie hat mich gelegentlich besucht und ich war dort auf diesem Bauernhof mit meinen Aufgaben. Für die Gäste Schuhe putzen, äh Kühe halten am Nachmittag, Erdäpfeldämpfer füllen und Holz tragen. Wo ich aber noch/ eines möchte ich nicht vergessen, wenn man das heute machen würde, ich denke, äh man hätte ein Problem mit dem Jugendamt“.

Anna bilanziert, dass ihr Leben weiter ging „wie es immer war“. Diese vage Beschreibung konkretisiert sie damit, dass ihre Mutter sie „gelegentlich besuchte“ und sie auf dem Bauernhof mit „ihren Aufgaben“ zurückblieb. Die gelegentlichen Besuche der Mutter lassen drauf schließen, dass diese nicht wieder in die Schweiz zurückkehrte, sondern sich in der näheren Umgebung von Anna eine Anstellung suchte. Welche Aufgaben Anna auf dem Bauernhof genau zu erledigen hatte, beschreibt sie ab Zeile 121 näher. So musste sie den Gästen die Schuhe putzen, am Nachmittag die Kühe halten, den Erdäpfeldämpfer füllen sowie das Feuerholz tragen. In Anbetracht von Annas damaligem Alter handelte es sich hierbei um teils körperlich schwere Arbeiten. Anna beschreibt an dieser Stelle nicht, ob auch die Kinder der Tante diese oder andere Aufgaben übernehmen mussten. Auffällig ist jedoch, dass sie in diesem Zusammenhang von „meinen Aufgaben“ spricht. Aus der Retroperspektive analysiert sie, dass man heute sicherlich ein Problem mit dem Jugendamt hätte. So vermutet sie zumindest aus heutiger Sicht, dass diese Arbeiten sicherlich nicht angemessen für ein kleines Kind waren.

Aufgrund der Tatsache, dass sie es als Kind schlichtweg nicht anders kannte, war es für sie quasi normal. Diese kindliche „Ausbeutung“ als Arbeitskraft wird ihr erst aus heutiger Sicht bewusst. „Sie möchte nicht vergessen“ könnte auf zweierlei Weise verstanden werden. Zum einen wäre es möglich, dass Anna damit meint, diese Information unbedingt in der Erzählung zu erwähnen. Zum anderen, dass die damalige Arbeit illegal war und sie deshalb den Zusammenhang zum Jugendamt herstellt.

(2.2k) (I1: Z.: 124-129)

D: „Im Sommer in so ein Landgasthaus kamen die Gäste. So, jedes Bett wurde verkauft. Mein Bett, das ich im Haupthaus hatte, wurde dann verlegt hinaus ins Personal, wo die Knechte und das Gesinde. Dort hab ich ein Bett mit Tirkenfedern gehabt. Und war alleine in dem Zimmer und hab mich sehr oft gefürchtet. Ja auch wenn die Knechte laut waren, mich hat das so erschreckt, wenn die so laut waren. Ich habe mich jedenfalls zu Tode gefürchtet und war immer froh, wenn die Gäste wieder gegangen sind und ich durfte ins Haupthaus wieder zurück“.

Im weiteren Verlauf der Erzählung fährt Anna damit fort, über die Zeit im Sommer im Landgasthaus der Tante zu erzählen. Jeden Sommer kamen dorthin Gäste und „jedes Bett wurde verkauft“. Ebenso auch Annas Bett, das sich im Haupthaus befand. Während der Hochsaison im Sommer musste sie deshalb mit dem restlichen Personal des Gasthauses in einem Nebengebäude übernachten. Dies kann als Hinweis dafür verstanden werden, dass die Tante in ihr nicht mehr als eine Angestellte sah, die gleich wie das restliche Personal ihr Zimmer für die Gäste räumen musste. Anna konkretisiert dabei nicht, wie alt sie zu dieser Zeit bzw. über die Jahre, in denen dies der Falle gewesen ist, war. Die früheren Erzählungen weisen jedoch darauf hin, dass sie sich zumindest noch im Volksschulalter befand. Anna beschreibt ihre Unterkunft als „Bett mit Tirkenfedern“ und, dass sie dort alleine war. Retrospektiv betrachtet gibt sie an, sich dort immer sehr gefürchtet zu haben. Gefürchtet hat sie sich jedoch nicht nur aufgrund ihres doch noch sehr jungen Alters, sondern ebenso, weil die Knechte immer laut waren und sie dies erschreckte. Die Vermutung liegt nahe, dass die „Knechte“ nach der Arbeit vielleicht nicht immer nüchtern nach Hause kamen und deshalb einen entsprechenden Lärm veranstalteten. Diese Vermutung bestätigt Anna jedoch nicht. Aus heutiger Sicht resümiert sie, sich dort immer „zu Tode“ gefürchtet zu haben und froh gewesen zu sein, wenn die Gäste das Haupthaus verließen und sie ihr Zimmer wieder beziehen konnte. Versucht man sich in die Lage eines kleinen Kindes, das völlig ungeschützt mit quasi fremden Personen in einem Haus übernachten musste, hineinzusetzen, kann man sich ungefähr vorstellen, welche Ängste Anna während dieser Zeit aushalten musste und was sie mit „zu Tode“ gefürchtet meint.

Auffallend ist, dass Anna in diesem Zusammenhang kein Wort über die Tante oder die restlichen Familienmitglieder verliert. Auch daraus kann geschlussfolgert werden, dass sie in die familiäre Lebenswelt ihrer Tante überhaupt nicht eingebunden wurde, sondern vielmehr von der Familie entrechtet wurde.

Nachfragephase: zweites Interview

(2.2.1a) (I2: Z.: 5-7/9-17)

A: „Wenn du so zurück denkst an die Zeit bei deiner Tante, gibt es da Momente, an die du dich noch besonders erinnern kannst?“

D: „Ja. Was Besonderes was ich mich erinnern kann, das kann ich dir gleich sagen. Das Besondere war (2) die Härte (2). Es war fast schon herzlos, weil das (3) man wurde (2) dort absolut nicht geliebt, aber beaufsichtigt“.

A: „Kannst du dich an bestimmte Situationen erinnern, warum du das so empfindest?“

*D: „Das kein Mensch mir ein Heft kontrolliert hat und wenn ich mich wo nicht ausgekannt habe bei einer Aufgabe und ich wollte fragen, wurde ich weggeschickt. Ich muss da selbst zurechtkommen. Das war beim Volksschule gehen. Ich wollte oft fragen, wie/ weil ich mich nicht ausgekannt habe. Es hat Erdkunde damals noch geheißen und da/ da hab ich genau gewusst, da gibt es keine Antwort. Erstens hat keiner eine Zeit und Lust mit **mir** über Schule oder Weiterkommen zu reden. Also ich wurde sicher, das hab ich auch letztes Mal oben gesagt, nicht geliebt aber beaufsichtigt. Und vielleicht **gelitten**. Das heißt ich wurde gelitten, ja also das ist halt so, sie ist da. Aber ganz sicher **nicht/ nicht** ich war nicht **wichtig**, absolut nicht wichtig. Ich war auch besser nicht () habe zum Haus gehört so wie der Hund (2). Zu dem man auch nett war“.*

Besonders in Erinnerung geblieben ist Anna die Härte ihrer Tante ihr gegenüber. Dieses „Besondere“ wurde jedoch sicherlich retrospektiv so gesehen, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass Anna den abschätzigen Umgang mit ihr natürlich bereits als Kind wahrnahm. Nach einer kurzen Pause konkretisiert sie diese Härte damit, dass „es“ fast schon herzlos war. Das undefinierte „es“ kann in diesem Zusammenhang als die Zeit bei der Tante verstanden werden. Sie resümiert außerdem, warum sie das Verhalten ihr gegenüber als „fast schon herzlos“ empfand. Nach einem Satzabbruch sowie einer kurzen Pause gibt sie an, dort „absolut nicht geliebt, aber beaufsichtigt“ worden zu sein. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies ausschließlich Annas heutige Sicht auf die damalige Zeit ist. Anhand der Aussage „absolut nicht geliebt, aber beaufsichtigt“ worden zu sein, zeigt sich die Beziehung zwischen Anna und ihrer Tante, die auf eine Kindheit ohne Liebe, Fürsorge und Geborgenheit schließen lässt und Annas damalige Lebenswelt kennzeichnet. Aufgrund der zahlreichen Pausen liegt außerdem die Vermutung nahe, dass es Anna sehr schwer viel darüber zu sprechen. Warum sie sich dort absolut nicht geliebt, sondern lediglich beaufsichtigt fühlte, umschreibt sie aufgrund der

verweigerten Hilfe ihrer Person gegenüber. Als Beispiel dafür beschreibt sie, dass ihr niemand ihre Schulaufgaben kontrollierte oder sie wegschickte, wenn sie Hilfe bei den Aufgaben benötigte. Wenn sie den Mut zusammennahm und jemanden aus der Familie um Hilfe fragte, wurde sie weggeschickt. In Zeile 10 formuliert sie in der Gegenwart die bilanzierende Aussage, dass sie „da selbst zurechtkommen“ muss. Auffällig daran ist zum einen die Formulierung und zum anderen, ob dies Anna als Antwort gegeben wurde oder sie dies als Kind für sich selbst so verstanden hat. In der Folgezeile positioniert sie diese Erfahrung schließlich zeitlich damit, dass sie sich in der Volksschule befand. Ferner beschreibt sie, dass sie sich oftmals in gewissen Schulfächern nicht auskannte und nach Hilfe fragen wollte. Sie wusste jedoch genau, dass es auf ihre Fragen keine Antwort gibt. Diese Sichtweise belegt sie dadurch, dass niemand Zeit noch Interesse hatte, sie in ihren schulischen Aktivitäten zu unterstützen. Hierbei hebt sie sich selbst besonders hervor, was vermuten lässt, dass sie sich als Kind quasi unsichtbar, nicht an der Familie beteiligt fühlte. In diesem Gefühl wurde sie vor allem deshalb bestärkt, da sich niemand für ihr schulisches Weiterkommen bzw. ihre sicherlich bereits schon damals ausgeprägte Leistungsorientiertheit interessierte. Sie resümiert somit retrospektiv, sicher „nicht geliebt aber beaufsichtigt“ worden zu sein. Die soziale und emotionale Mangel Erfahrung, die ihr entgegengebracht wurde, macht Anna durch verweigerter Hilfe und Unterstützung bei schulischen Aspekten fest. Ebenso führt sie weiter aus, dass sie neben dem beaufsichtigt worden sein ebenso gelitten wurde. Dieses hervorgehobene „gelitten“ konkretisiert sie mit, dass sie als Kind dort einfach war, ohne, dass sich jemand für sie interessierte. Mit anderen Worten könnte man dieses „gelitten“ auch mit dem „ausgehalten“ umschreiben. Aus heutiger Sicht ist sie sich sicher, nicht wichtig gewesen zu sein. Dies verstärkt sie durch die doppelte Nennung und der Formulierung „absolut nicht wichtig“. Diese soziale Entwertung ihrer eigenen Person gegenüber bestätigt sie damit, dass sie zum Haus gehörte, wie ebenso der Hund, zu dem auch alle nett waren. Somit fehlte innerhalb dieser Kindheitsjahre jegliche Form von Anerkennung und Resonanz durch nahestehende Familienmitglieder. Die soziale Welt in der Anna lebte war geprägt von sozialer Entwertung und Entwürdigung, weshalb die Entwicklung eines persönlichen Selbstwertgefühles für Anna nahezu unmöglich erscheint.

(2.2.1b) (I2: Z.: 22-26)

A: „Aber das hat sich in den Jahren auch nie geändert, dass sich das Verhältnis [zur Pflegefamilie] geändert hätte?“

*D: „Nein ich habe dann alles alleine gemacht. Man gewöhnt sich ja an eine gewisse Situation und wenn du weißt, du hast/ du hast keine Chance, dann gewöhnst du dich daran und akzeptierst die **Art** wie man*

mit dir umgeht. Aber heute im Nachhinein weiß ich, das war lieblos. Damals war es für mich normal bitte, weil ich ja puh es waren nicht meine Eltern. Es waren nicht meine/ ich habe gewusst, ich bin dort ein Kost Kind“.

Aufgrund der verweigerten familiären Hilfe, gibt Anna in Zeile 22 an, alles alleine gemacht zu haben, womit sich ihre bereits vage zum Vorschein getretene handlungsorientierte Grundhaltung zeigt. Sie fügt außerdem erklärend hinzu, dass man sich an gewisse Situationen gewöhnt, vor allem wenn man weiß, keine anderen Chancen zu besitzen. Diese Sichtweise, keine andere Chance zu haben, musste Anna bereits als Kind verinnerlicht haben, denn sie belegt, während ihrer Kindheit akzeptiert zu haben, wie man mit ihr umging. Aufgrund der Tatsache, dass es schlichtweg keine andere Möglichkeit für sie gab diesen unsichtbaren Gitterstäben zu entfliehen, konnte sie die Situation lediglich hinnehmen und ertragen. Heute ist ihr jedoch bewusst, zur damaligen Zeit aufgrund der lieblosen Behandlung ihrer Pflegefamilie sozial geächtet worden zu sein. Als Kind war dieses Verhalten für sich jedoch normal. Dies erklärt sie durch die Positionierung ihrer Person als „Kost Kind“ in Verbindung mit der Tatsache, dass es sich bei ihren Pflegeeltern nicht um ihre leiblichen Eltern gehandelt hat. Somit kann vermutet werden, dass Anna sich zumindest als Kind sicher war, dass ihre leiblichen Eltern sie anders behandelt hätten.

(2.2.1c) (I2: Z.: 28-33)

A: „Und das hat man dir auch gesagt [dass du ein Kost Kind bist]?“

D: Nein. Gesagt hat man mir nur eines und das des Öfteren. Wenn es/ es waren ja wenige Dinge, äh wenn dir was nicht passt, dann gehst du zu deiner Muata. Und ich habe gewusst, meine Mutter hat keine Zeit (2). Wenn dir was nicht passt, dann gehst halt zu deiner Muata. Und ich wusste genau, das/ das geht nicht, weil die Mutti hat keine Zeit, die muss arbeiten gehen. Also heißt Schweigen, weil zur Mutter kannst du nicht gehen. Ich kann nicht zu Fuß nach S-Dorf hinunter gehen, da wo sie als Köchin gearbeitet hat“.

Anna sieht sich selbst, aufgrund der sozialen Entwertung ihrer Person gegenüber, als Kost-Kind. Ab Zeile 28 versucht sie anfänglich noch etwas unsicher zu beschreiben, welchen Satz sie des Öfteren von ihrer Pflegefamilie zu hören bekam. „Wenn dir was nicht passt, dann gehst du zu deiner Muata“. Diese Aussage, höchstwahrscheinlich durch die Pflegemutter, zeigt, dass Anna vor vollendete Tatsachen gestellt wurde und überhaupt keine Wahl hatte, als ihre Einsamkeit und ihr Leid zu ertragen. Sie konkretisiert im weiteren Verlauf außerdem ihre Sichtweise im Hinblick auf diese Aussage. Bereits als Kind wusste sie, dass ihre Mutter

aufgrund ihrer Arbeit keine Zeit für sie hatte und sie deshalb auch nicht zu ihr konnte. Anna macht schließlich eine deutliche Pause während ihrer Schilderungen. Die wiederauftauchenden Erinnerungen dürften für sie relativ belastend sein, worauf auch die doppelte Nennung der Aussage ihre Pflegemutter hinweist. Aufgrund dieser quasi unsichtbaren Gitterstäbe zog Anna für sich die Konsequenz, dass es das Beste ist zu Schweigen, weil sie wusste, ihr blieb keine andere Wahl, als bei ihrer Pflegemutter zu bleiben. Auffällig ist ebenso die Gegenwartsformulierung ab Zeile 32 sowie Annas damit einhergehendes Resümee, das nicht retrospektiv erfolgte. „Die Mutti hat keine Zeit“ und „ich kann nicht zu Fuß nach S-Dorf hinunter gehen“ lässt darauf schließen, dass Anna dies bereits als Kind für sich so sah oder aber auch durch die Mutter so bestätigt bekam. Somit blieb ihr nichts anderes übrig, also die Situation für sich zu akzeptieren und trotz einschränkender Rahmenbedingungen ihre handlungsorientierte Grundhaltung nicht zu verlieren.

(2.2.1d) (I2: Z.: 49-53)

A: „Und hat es während dieser Zeit Personen oder Freunde gegeben, die eine Stütze für dich waren?“

*D:“Und ich konnte/ und es war nicht möglich, so wie heute Freundschaften zu schließen, weil du hast als Kind schon deine Aufgaben gehabt. Du hast nach der Schule müssen mit den Kühen aufs Feld gehen oder Holz tragen oder den Erdäpfeldämpfer füllen oder äh im Sommer für die Gäste die Schuhe putzen. So was wie heute, das gibt es ja gar nicht so Freundschaften. Du hast/ **jeder** hat seine Aufgaben gehabt“.*

Ab Zeile 49 versucht Anna zu beschreiben, warum es in ihrer Kindheit nicht möglich war, Freundschaften zu schließen. Nachdem sie sich zuerst lediglich auf sich selbst bezieht, bricht sie den Satz ab und verallgemeinert ihrer Aussage. Als Begründung ihrer sozialen und emotionalen Mangelerfahrung gibt sie an, dass man bereits als Kind gewisse Aufgaben zu erledigen hatte. Diese Aufgaben konkretisiert sie wie bereits auch im ersten Interview ausführlich. Da sie aufgrund der vielen Arbeiten nach der Schule keine Freizeit hatte, blieb ihr demnach auch keine Zeit für Freundschaften. Retrospektiv betrachtet resümiert sie, dass Freundschaften wie man sie heute kennt, damals nicht möglich waren, weil schlichtweg keine Zeit dafür zu Verfügung stand. Auffällig ist jedoch, dass sie sich in Zeile 52 zuerst auf die Gegenwart bezieht und dann auf ihre Kindheit, diese jedoch ebenso in der Gegenwart formuliert. Außerdem konkretisiert sie, dass nicht nur sie, sondern jeder seine Aufgaben zu erledigen hatte. Aufgrund dieses Hinweises und der Betonung auf „jeder“ wird ersichtlich, dass nicht nur Anna, sondern jeder in der Familie seinen Beitrag leisten musste. Aus den

Schilderungen geht nicht hervor, welche Arbeiten die restlichen Familienmitglieder zu erledigen hatten und, ob Anna diese soziale wie emotionale Mangelenerfahrung in ihrer Kindheit überhaupt bewusst war.

(2.2.1e) (I2: Z.: 55-64)

A: „Also da war gar keine Zeit für Freundschaften?“

D: „Also ich wüsste/ ich kann mich nicht erinnern. Es hat eine gegeben, das war das Schuster Annale, die mit mir den selben Weg in die Volksschule gegangen ist von G. nach B., mit der mich eine Freundschaft verbunden hat das war das Schuster Annale. Und das war aber deswegen, weil das/ das Schuster Annale, weil der Vater Schuster war und wir hatten ein besonderes Schicksal, das hab ich glaube ich eh erzählt, und das war dieses Mädchen. Und wir zwei haben uns da zusammengeschlossen bis dann die eine hat anfangen Bettnässen. Die hat dann gesagt daheim, da ist es aufgefallen. Bei mir hat es geheißten, wir haben ein Gasthaus, das du ja nicht redest darüber. Das war die Einzige mit der wir gemeinsam lange das Geheimnis gehabt haben, wir werden da eigentlich sexuell schwerst belästigt. Das war die Einzige. Sonst hat es niemanden gegeben, ich wüsste nicht. Ich/ ich es fällt mir niemand ein. Ich hatte auch mit niemandem Kontakt“.

Auf die Nachfrage, ob Anna während ihrer Zeit bei der Pflegemutter Freundschaften pflegen konnte, bilanziert sie nachdenklich, dass sie sich daran nicht erinnern könnte. Das „wüsste“ vor dem Satzabbruch weist jedoch darauf hin, dass Anna versucht sich an die damalige Zeit zu erinnern. Im weiteren Verlauf erzählt sie deshalb, dass es eine Freundin gab, mit der sie gemeinsam zur Schule ging. Aufgrund ihrer zahlreichen Arbeitsverpflichtungen blieb Anna während ihrer frühen Kindheit keine Zeit für Freundschaften. Aus diesem Grund wurde der Schulweg sozusagen als Verbindung von Not und Gelegenheit genützt, um dennoch eine Freundin an ihrer Seite zu haben. Jedoch verband die beiden Mädchen nicht nur ihre Freundschaft, sondern ebenfalls ein gemeinsames Schicksal. Anna präzisiert die Bezeichnung ihrer Freundin damit, dass ihr Vater Schuster war. Neben der Freundschaft verweist Anna in Zeile 58 darauf, dass sie mit diesem Mädchen ein besonderes Schicksal gemeinsam hatte. Aufgrund dieses undefinierten Schicksals haben sich die beiden Mädchen „zusammengeschlossen“. Ob die Freundschaft nur aufgrund dieses besonderen Schicksals entstand oder bereits davor existierte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Anna bilanziert, dass dieser Zusammenschluss der beiden mit dem „Bettnässen“ der Freundin stoppte. Aufgrund dessen brach ihre Freundin das Schweigen und erzählte ihren Eltern von dem Schicksal. Wie die Eltern der Freundin darauf reagierten, geht aus der Erzählung nicht hervor. Als Anna ihrer Tante schließlich von den Vorfällen erzählte, wurde sie lediglich mit den Worten „wir haben ein Gasthaus, das du mir ja nicht redest darüber“ sofort mundtot gemacht und das Thema wurde nie mehr angesprochen. Somit wurde sie auch in diesem Punkt, der bisher nicht

konkretisiert wurde, völlig alleine gelassen und war schlichtweg auf sich alleine gestellt. Ihr wurde lediglich gesagt, dass „wir“ ein Gasthaus besitzen und sie „ja nicht darüber“ reden soll. Es ist davon auszugehen, dass diese Aussage von Annas Pflegemutter stammt, die vielleicht Angst um den Ruf ihres Gasthauses hatte. Anna fährt in der Erzählung weiter damit fort, dass ihre Freundin die Einzige war, mit der sie über lange Zeit das Geheimnis über ihr gemeinsames Schicksal zusammenhielt. In Zeile 62 präzisiert Anna das Geheimnis damit, „eigentlich sexuell schwerst belästigt“ worden zu sein. Wie diese sexuelle Belästigung aussah und von wem sie ausgeübt wurde, bleibt unaufgeklärt. Obwohl aufgrund dieser traumatischen Gewalterfahrungen eigentlich eine sehr emotionale Darstellung erwartet werden würde, schildert Anna ihre Erinnerungen in nahezu nüchterner Sprache. Am Ende dieses Abschnitts erfolgt schließlich noch die bilanzierende Aussage, dass dies ihre einzige Freundin war und sie ansonsten auch mit niemandem Kontakt hatte. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es sich bei dieser Freundschaft nicht vielmehr um ein Zweckbündnis auf dem gemeinsamen Schulweg als um eine Freundschaft gehandelt hat. Retrospektiv betrachtet bestätigt Anna diese Vermutung in ihrer Erzählung jedoch nicht.

Segment 2.3) Plötzlich ist ein Vater da (I1: Z. 129- 151)

(2.3a) (I1: Z.: 129-136)

*D: „So und dann eines Tages es ist bestimmt ein halbes oder dreiviertel Jahr vergangen, seit meine Mutter wieder da war aus der Schweiz und kommt sie eines Tages, es waren Ferien. Bringt einen Herrn mit. Äh recht elegant gekleidet und dann sagt meine Pflegemutter: „Jetzt kommst amol her“, im Dialekt und sogt: „schau dir amol die Muata“. Es hat immer Muata geheißten. Für mich war es die Mutti, „hot da was zum sogen“. Und ich natürlich ume und schau den an und meine Mutter sagt dann zu mir: „So Anna, das ist jetzt dein Vater, **jetzt** hast du endlich einen Vater nachdem du immer fragst“.*

Anna fährt in der Chronologie damit fort, dass ihre Mutter sie eines Tages in den Ferien besuchte. Sie markiert diesen Tag damit, dass es ca. ein „halbes oder dreiviertel Jahr“ nachdem ihre Mutter aus der Schweiz zurückgekommen ist, gewesen sein musste. Ihre Mutter kam an diesem Tag jedoch nicht alleine, sondern in Begleitung eines fremden Mannes. Anna beschreibt diesen Mann als elegant gekleidet und recht sympathisch. Eine weitere Beschreibung des neuen Ereignisträgers erfolgt an dieser Stelle nicht. Anna wurde schließlich von der Pflegemutter aufgefordert zu ihrer Mutter zu kommen, da diese ihr etwas zu sagen hatte. Auffällig in Zeile 133 ist, dass Anna angibt, ihre Pflegemutter hätte ihre Mutter immer „Muata“ genannt, sie selbst jedoch „Mutti“. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Anna das Verhalten der Tante zumindest retrospektiv betrachtet verachtet. Anna gehorchte ihrer Tante, was das „natürlich“ in

Zeile 134 beweist. Ihre Mutter erklärte ihr, dass es sich hierbei um ihren Vater handelt. „Jetzt hast du endlich einen Vater nachdem du immer fragst“. Besonders betont Anna hierbei „jetzt“. Dies könnte als Hinweis darauf verstanden werden, dass Anna ihre Mutter nach dem Vorfall in der Volksschule wohl mehrfach nach ihrem Vater gefragt hat, was das „nachdem du immer fragst“ beweist. Somit wird Anna von ihrer Mutter vor vollendete Tatsachen gestellt und damit völlig überrumpelt. Es erfolgt ebenso keine Erklärung, warum es „jetzt“ plötzlich einen Vater gibt und wo dieser herkommt. Aus der Erzählung geht nicht hervor, ob die Tante gewusst hat, dass die Mutter in Begleitung erscheint und wie lange sich die Mutter und der neue Mann bereits kannten bzw. wie sie sich kennen lernten. Die Einführung des „neuen“ Vaters erfolgt hierbei relativ nüchtern und eher distanziert.

(2.3b) (I1: Z.: 136-141)

*D: „Ich war so geschockt. (2) Also das hab ich mir anders vorgestellt. Nicht, dass da jemand auf einmal aus heiterem Himmel da steht **und der ist das jetzt**. Ich hab den nur angeschaut, hab meine Mutter angeschaut, fersengeld geben und hab mich draußen im Heu im Stall versteckt. (Beginnt zu weinen). Und hab so in meinen 10 Jahren, ich meine was denkt eine 10-Jährige? Das ist mein Vater. Nein, das gibt es ja nicht. Das ist nicht mein Vater. Ich hab den ja nie gesehen, wieso soll ich zu dem jetzt Vati sagen?“.*

Anna bilanziert ihre damaligen Gefühle mit den Worten, so geschockt gewesen zu sein. Sie begründet dies damit, dass sie sich „das“ anders vorstellte. Dieses undefinierte „das“, dass wie zu vermuten ist, auf das Kennenlernen des Vaters schließt, konkretisiert sie in der Folgezeile. Sie hatte sich nicht vorgestellt, dass jemand plötzlich, quasi aus heiterem Himmel vor ihr steht und ihr Vater ist. Wie sich Anna die Situation bzw. die erste Begegnung mit ihrem Vater tatsächlich vorstellte, wird nicht erklärt. Die Aussage zeigt jedoch, dass Anna nicht nur „immer“ von ihrer Mutter wissen wollte, wer ihr Vater ist, sondern sich auch eine Begegnung mit ihm vorstellte bzw. in ihren Gedanken ausmalte. Besonders betont Anna hierbei „und der“, was als Unglaublichkeit und Fassungslosigkeit aus damaliger Sicht sowie Abwertung aus heutiger Sicht verstanden werden kann. Sie sah „den“ an, was ebenso unpersönlich, fast abwertend klingt, dann ihre Mutter und lief nach draußen, um sich im Heu zu verstecken. Auch diese Erinnerung dürfte für Anna bis heute so schmerzhaft sein, da sie erneut zu weinen beginnt. Das Weinen weist auf ein äußerst problematisches Thema in ihrer Biographie hin. Warum diese Begegnung so schmerzhaft für Anna war, wird nicht näher erläutert. Es kann jedoch vermutet werden, dass Anna schlichtweg völlig überfordert mit der Situation war. In der Folgezeile konkretisiert Anna schließlich auch ihr genaues Alter. „Was denkt eine 10-jährige?“. Sie

versucht sich zu erinnern, was ihr damals durch den Kopf ging. Die vermutete Unglaublichkeit und Überforderung bestätigt Anna indem sie angibt, „das ist mein Vater?“ und dies sogar doppelt verneint. Weiter versucht sie zu erklären, sich damals sicher gewesen zu sein, dass es sich bei diesem Mann nicht um ihren Vater handelte und sie ebenso nicht verstand, warum sie zu diesem fremden Mann jetzt „Vati“ sagen sollte. Wie diese Situation für alle anderen Beteiligten ablief und wie sie auf Annas Verhalten reagierten, wird an dieser Stelle nicht näher geschildert. Durch Annas Weglaufen lässt sich ein Stück aktiver Protest erkennen, da Anna ansonsten sicherlich ein gehorsames, angepasstes und braves Kind war. Da ihr die Situation jedoch zu viel wird, nimmt sie sich quasi selbst aus der Situation heraus. „Es geht mir einfach nicht auf“. Aus dieser Formulierung lässt sich erkennen, dass Anna es nicht nur nicht glauben konnte, sondern den neuen Vater grundsätzlich ablehnte. Die Darstellung der Situation erfolgt auf sehr emotionale Weise.

(2.3c) (I1: Z.: 141-148)

D: „Und ich muss ganz ehrlich sagen, es war ein Arzt. Kann man ruhig sagen. Mein Mediziner, der lang in russischer Gefangenschaft war und dann erst im 47 oder was heim gekommen ist mit einem schweren Lungenleiden und später diesen Arztberuf nicht mehr lange hat ausüben können. Der hat dann später eine Trafik bekommen äh als Kriegsopfer, weil er mit seinem Lungenleiden nicht mehr die Patienten hat behandeln durfte. Na auf alle Fälle zu meiner Zeit war er noch Arzt. Und äh auf alle Fälle meine Mutter hat mich dann weder getröstet noch hergedrückt. Sie hat einfach gesagt, du ich hab ja immer davon geredet und jetzt hab ich ihn und jetzt bin ich erst nicht zufrieden“.

In Zeile 141 erfolgt die erneute Einführung Annas Stiefvater als neuer Ereignisträger. Anna beschreibt den Mann als Arzt, der sich lange in russischer Gefangenschaft aufhielt. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang die doppelte Bestätigung bzw. Absicherung zu sagen, wer dieser Mann war: „ich muss ganz ehrlich sagen“ und „kann man ruhig sagen“. Warum ihr dies so wichtig ist bzw. warum sie sich selbst absichert, die Identität dieses Mannes preiszugeben, lässt sich an dieser Stelle nicht erkennen. Anna gibt weiter an, dass der Mann ca. im Jahr 1947 aus der russischen Gefangenschaft frei kam, jedoch mit einem schweren Lungenleiden nach Hause zurückkehrte. Da er aufgrund seines Lungenleidens nicht mehr als Arzt tätig sein konnte, erhielt er als Kriegsopfer eine Trafik, um dennoch seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können. Zum Zeitpunkt des Kennenlernens war er jedoch noch als Arzt tätig. Aus diesem Grund liegt die Vermutung nahe, dass das Lungenleiden erst mit den Jahren schlimmer wurde, und er seine Stellung als Arzt aufgeben musste. Nach der Einführung ihres Stiefvaters, beginnt Anna erneut auf die damalige Situation des Kennenlernens

einzugehen. Die Unterbrechung dürfte ihr wieder Kraft gegeben und innerlich beruhigt haben, um sich nun erneut gedanklich in die damalige Zeit zurückversetzen zu können. Zögernd und unsicher beginnt sie zu erzählen, dass ihre Mutter sie damals weder getröstet noch in den Arm genommen hat. Dies kann als Hinweis für die verwehrte Liebe der Mutter Anna gegenüber verstanden werden. Obwohl Anna mit der Situation völlig überfordert war, weinend davongelaufen ist, hielt es ihre Mutter nicht für nötig, sie zu trösten. Die Erwähnung ihre Mutter könnte ebenso als indirekter Vorwurf aus heutiger Sicht verstanden werden. Die Mutter äußerte sich Anna gegenüber lediglich damit, dass sie sich immer einen Vater wünschte, nun hat sie einen und ist erst nicht zufrieden. Zu dieser abwertenden und nahezu beleidigenden Aussage ihrer Mutter nimmt Anna keine weitere Stellung. Neben der emotionalen Kälte der Tante kommt ebenfalls zum Vorschein, wie gefühllos sich ebenfalls Annas Mutter ihr gegenüber verhielt. Anstatt Anna behutsam auf die neue Situation vorzubereiten, wird sie vor vollendete Tatsachen gestellt und noch dazu wird ihr wegen ihres Verhaltens, einfach davon gelaufen zu sein, zusätzlich noch ein schlechtes Wissen gemacht. In Zeile 146 lässt sich jedoch erkennen, dass es für Anna retrospektiv betrachtet völlig unverständlich ist, warum ihre Mutter ihre Traurigkeit, Überforderung und Unverständlichkeit lediglich als Undankbarkeit definierte.

(2.3d) (II: Z.: 148-151)

D: „Gut, meine Mutter ist dann mit dem Doktor, mit ihrem Mann, ihrem Mann, wieder zurück nach B-Dorf. Hat dort/ und ein Jahr später ein Kind geboren, meine Schwester. War dann auch todkrank, hat eine Eklampsie gehabt, aufgrund dessen ist eigentlich meiner Mutter eingefallen, äh jetzt könnten wir die Tochter wieder zurückholen, weil sie hätte jetzt eine Hilfe gebraucht“.

Das „gut“ am Beginn des Satzes in Zeile 148 könnte als Hinweis darauf verstanden werden, dass für Anna die Erinnerung an die erste Begegnung mit ihrem Stiefvater abgeschlossen ist. Sie fährt in der Erzählung damit fort, dass ihre Mutter mit dem Arzt zurück nach B-Dorf ging. Hierbei fällt die doppelte Nennung „ihrem Mann“ auf, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die beiden geheiratet haben. Anscheinend wird Anna wieder bei der Tante zurückgelassen. Anna beschreibt jedoch nicht, welche Gefühle sie hatte, erneut von ihrer Mutter zurückgelassen worden zu sein, obwohl diese nun anscheinend durch die Heirat mit einem Arzt ein besseres und sichereres Leben hatte. Ein Jahr später kam Annas Schwester zur Welt. Sie benennt das Kind mit „meine Schwester“. Aufgrund dieser familiären Einführung ihrer Schwester kann davon ausgegangen, dass sie sich zumindest aus heutiger Perspektive zugehörig zur Familie fühlt. Aus den Schilderungen geht nicht hervor in welcher räumlichen

Entfernung sich die Mutter nun von Anna befand, ob sie ihre Schwester nach der Geburt einmal sah und auch nicht, ob sie bei der Hochzeit ihrer Mutter mit dabei sein konnte. Zum Verhalten der Mutter nimmt Anna schließlich in Zeile 150 Bezug. Als diese todkrank wurde, ist ihr „eigentlich eingefallen“ noch eine Tochter zu haben. Anna konkretisiert todkrank damit, dass ihre Mutter eine Eklampsie bekam, erklärt jedoch keine näheren Umstände dazu. Die Mutter wollte Anna demnach zu sich holen, da sie aufgrund ihrer Krankheit mit dem kleinen Kind überfordert war und sich durch Anna Hilfe erwartete. Auch hier lässt sich eine vorwurfsvolle Haltung der Mutter gegenüber erkennen. Zumindest aus heutiger Sicht ist Anna sehr wohl bewusst, dass ihre Mutter sie nicht aus Liebe zurückholte, sondern weil sie Hilfe benötigte. Es ist zu vermuten, dass Anna jedoch zur damaligen Zeit nicht wusste, was die tatsächlichen Beweggründe der Mutter waren. Die Formulierung „eigentlich eingefallen“ zeigt, dass Anna davon ausgeht, dass es ihr wohl nicht eingefallen wäre, wenn sie nicht erkrankt wäre. Außerdem bezeichnet sich Anna innerhalb dieser Schilderung als „die Tochter“. Auch dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass für Anna die Erinnerung daran zu schmerzlich ist und sie deshalb erneut diese Formulierung anwendet, um sich selbst dadurch zu schützen.

Segment 2.4) Umzug zur Mutter und gemeinsame Familienzeit (I1: Z. 151 - 169)

(2.4a) (I1: Z.: 151-156)

*D: „Hat dann das Ansinnen an meine Pflegemutter gestellt, da war ich in der vierten Klasse Volksschule zum fertig werden. „Ich hole meine Tochter wieder, ich hol sie zu mir“, nachdem sie jetzt einen Mann hat. Jawohl ich hab mich irrsinnig gefreut, jetzt hab ich endlich Familie, weil eine kleine Schwester hab ich schon gehabt, die ich war noch nie gesehen habe, aber ich hab mich halt gefreut. Jetzt gehöre ich irgendwo hin. Jetzt ist die **Mutter da** und ein Kind ist noch da. Jetzt wird alles gut“.*

Die Veränderung, die Anna bereits am Ende des vorherigen Segments ankündigte, wird an dieser Stelle weiter beschrieben. Anna gibt an, dass ihre Mutter das Ansinnen, Anna wieder zu sich zu holen, an die Pflegemutter stellte. Der Zeitpunkt dieses Ansinnens wird damit markiert, dass Anna sich am Ende der vierten Klasse Volksschule befand. In Zeile 152 folgt schließlich ein Direktzitat, indem Anna das Ansinnen ihrer Mutter an die Pflegemutter zitiert. Es lässt sich daraus nicht erkennen, ob Anna während dieses Gespräches der beiden anwesend war oder es sich retrospektiv betrachtet so vorstellte. Auffällig ist, dass Anna hierbei die Formulierung „meine Tochter“ verwendet und den neuen Mann ihrer Mutter als Begründung für das Ansehen angibt. Diese Begründung könnte darauf hindeuten, dass Anna dies immer als Erklärung ihrer Mutter bekam, warum sie nicht bei ihr sein konnte. Sie hatte keinen Mann und demnach auch niemanden, der für sie sorgte und ihr finanzielle Sicherheit bot. Es könnte jedoch auch sein,

dass diese Begründung lediglich aus Annas heutiger Sicht hinzugefügt wurde, obwohl gegen diese Sichtweise die Gegenwartsformulierung spricht. Anna beschreibt ihren damaligen Gefühlszustand damit, sich über die Neuigkeiten der Mutter „irrsinnig gefreut“ zu haben und argumentiert dies damit, nun endlich eine Familie zu haben. Zusätzlich konkretisiert, sich deshalb so über die Neuigkeit gefreut zu haben, da sie ab „jetzt“ „irgendwo“ hingehört. Die bilanzierende Aussage „jetzt gehöre ich irgendwo hin“ ist besonders auffällig, da Anna sie in der Gegenwart formuliert und außerdem keine konkreten Ort bezeichnet, sondern vielmehr von „irgendwo“ spricht. Kann dieses undefinierte „irgendwo“ als für Anna unbekannter Ort verstanden werden oder ging es ihr einfach darum, „irgendwo“ hinzugehören, weil sie bis zu diesem Zeitpunkt „nirgendwo“ hingehörte und das Gefühl von Zugehörigkeit bereits in jungen Jahren vorherrschend war. Ebenso zeigt die Aussage, dass Anna sich bis zu diesem Zeitpunkt nicht als Familienmitglied bei der Pflegemutter sah und sich dort ebenso nicht zugehörig fühlte. Unaufgeklärt bleibt warum sich Anna dort nicht als Teil der Familie sah bzw. ob sie anders behandelt wurde also die übrigen Familienmitglieder. Diese Sichtweise könnte jedoch auch erst retrospektiv entstanden sein. Anna resümiert aus damaliger Sicht weiter „jetzt ist die Mutter da und ein Kind ist noch da. Jetzt wird alles gut“. Durch die Betonung, dass ihre „Mutter da“ war, könnte darauf geschlossen werden, dass es für Anna als Kind das Wichtigste war, ihre Mutter bei sich zu haben und in eine richtige Familie integriert zu sein. Was für Anna davor alles nicht gut war, wird an dieser Stelle nicht weiter konkretisiert. Aus den vorherigen Erzählungen liegt jedoch die Vermutung nahe, dass Anna hierbei die Einsamkeit, verwehrte Liebe und Ausgeschlossenheit anspricht.

(2.4b) (I1: Z.: 156-159)

*D: „So. Nichts gedauert ja bin zu meiner Mutter. Meine Pflegemutter hat gesagt wortwörtlich: „Jetzt ist des Dirndl zum Orbeiten zum gebrauchen, jetzt nimmst sie ma“, also alleine **diese Aussage**. Was bist du wert? „Jetzt bist du zum Arbeiten zum gebrauchen und jetzt geht se“, also von Empathie oder Seele null. Nix“.*

In der folgenden segmentalen Einheit stellt Anna die Sicht der Tante auf den Umzugswunsch der Mutter auf sehr emotionale Weise dar. Zuvor gibt sie noch relativ distanziert an, bald zu ihrer Mutter gekommen zu sein. Aus dieser vagen Formulierung lässt sich nicht erkennen, wie Anna zu ihrer Mutter kam und welcher zeitliche Abstand zwischen dem Ansinnen und ihrem Umzug tatsächlich lag. An dieser Stelle wäre eigentlich eine emotionalere Darstellung zu erwarten, da davon ausgegangen werden kann, dass Anna sich über all die Jahre nichts anderes wünschte, als bei ihrer Mutter zu sein. Ab Zeile 157 schildert Anna schließlich die Reaktion

ihrer Pflegemutter auf das Ansinnen der Mutter. Anna gibt hierbei extra den Hinweis, die Pflegemutter im Folgenden wortwörtlich zu zitieren. Diese war wenig erfreut darüber, da Anna nun endlich zum Arbeiten zu gebrauchen war und nun wird sie ihr von der Mutter weggenommen. Anna dürfte bis heute zutiefst verletzt über die Aussage ihrer Tante sein, da sie „diese Aussage“ besonders betont und den Wert ihrer Person hinterfragt. Es ist davon auszugehen, dass dies lediglich retrospektiv so gesehen wird und Anna sich demnach ausschließlich aus heutiger Sicht fragt, was sie damals wert gewesen ist, wenn sie lediglich als Arbeitskraft für die Pflegemutter „zu gebrauchen war“. Die Formulierung „von Empathie oder Seele, null, nix“ lässt darauf schließen, dass sie damit die Persönlichkeit ihrer Pflegemutter anspricht. Aufgrund der Tatsache, dass diese Anna als Kind quasi als wertlos bezeichnete, sieht Anna in ihr retrospektiv betrachtet weder einen empathischen Menschen noch jemanden, der eine Seele besitzt. Genauso gefühls- und emotionslos wie Anna in den letzten Jahren von ihrer Tante behandelt wurde, verlief auch der Abschied zwischen den beiden. Die Aussage der Tante bestätigt noch einmal den Stellenwert, denn Anna bei ihrer Tante einnahm. So wurde Anna sicherlich nicht als integriertes Familienmitglied gesehen, sondern lediglich als eine kostenlose Arbeitskraft, die nun endlich alt genug war, um wirklich arbeiten zu können. Es lässt sich an dieser Stelle nicht eindeutig erkennen, ob Anna bereits als Kind die Abwertung ihrer Person gegenüber wahrnahm oder dies erst aus heutiger Sicht der Fall ist. Da sie sich aber anscheinend „wortwörtlich“ an die Reaktion der Pflegemutter erinnern konnte, spricht vieles dafür, dass Anna bereits als Kind darüber schwer gekränkt war. Wie Annas Mutter auf die Reaktion der Tante reagierte, wird nicht näher beschrieben. Da Anna jedoch im vorherigen Segment angibt, dass die Mutter Hilfe benötigte, stellt sich die Frage, was diese selbst in Anna sah.

(2.4c) (II: Z.: 159-164)

D: „Gut. Dann bin ich zurück, hab mich natürlich gefreut äh, dass ich bei meiner Mutter war. Das war deshalb eine schöne Zeit, weil der Herr Doktor war ja noch Arzt in K-Land, in K-Land und äh dann ist er natürlich nur sporadisch gekommen. Also ich hab mit ihm eigentlich gar nicht viel zu tun gehabt. Und ich hab auch mit ihm nicht viel/ er hat sich dann, wenn er da war um die Mutti und um die kleine Tochter gekümmert, meine süße Schwester und ist dann wieder gefahren. Also das ist eigentlich reibungslos gegangen“.

Anna beendet die vorherige Erzählung schließlich mit einem „gut“. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie damit auch innerlich für sich damit abgeschlossen hat, für die Pflegemutter wertlos gewesen zu sein. Sie gibt erneut an „zurück“ gekommen zu sein. Das „zurück“ ist hierbei höchstwahrscheinlich auf die örtliche Gegebenheit bezogen, da Anna sich wieder an

ihrem Geburtsort in S-Land befand. Ihre Freude über die Rückkehr belegt sie damit, nun endlich mit ihrer Mutter vereint gewesen zu sein. Das „äh“ vor der Konkretisierung könnte darauf hindeuten, dass Anna hierbei explizit meint sich ausschließlich auf ihre Mutter gefreut zu haben. Diese Vermutung liegt deshalb nahe, da Anna im weiteren Verlauf konkretisiert, dass die gemeinsame Zeit mit ihrer Mutter schöne Zeit war, da der Stiefvater nur selten bei ihnen war. Da dieser als Doktor in K-Land praktizierte, konnte er seine Familie nur sporadisch besuchen. Anna bilanziert an dieser Stelle außerdem, dass sie zu dieser Zeit „eigentlich gar nicht viel zu tun gehabt“ hat. Anna lässt erkennen, dass sie froh über die Abwesenheit des Stiefvaters war, führt jedoch den Grund ihrer Haltung ihm gegenüber in diesem Abschnitt nicht näher an. Dies lässt vermuten, dass das Verhältnis zwischen Anna und ihrem Stiefvater distanziert und kühl war. Diese Vermutung wird darin bestätigt, dass Anna angibt, dass sich der Stiefvater während seiner Anwesenheit immer um ihre Mutter sowie seine kleine Tochter gekümmert hat. Auffällig ist, dass sie zuerst näher auf das Verhältnis zwischen ihr und ihrem Stiefvater eingehen wollte, dann den Satz jedoch abbricht und keine weiteren Erklärungen folgen. Außerdem hebt sie seine Tochter explizit hervor, indem sie sie als „meine süße Schwester“ bezeichnet. Aufgrund dieser äußerst positiven Formulierung liegt die Vermutung nahe, dass Anna eine gute Beziehung zu ihrer Schwester hatte und sich durch sie vielleicht auch als Teil der Familie fühlte. In Zeile 163 bezeichnet Anna ihre Mutter das erste Mal als „Mutti“. Obwohl sie bereits im Vorfeld einmal erwähnt, ihre Mutter immer Mutti genannt zu haben, erfolgt diese Bezeichnung an dieser Stelle in direktem Zusammenhang mit ihrer Mutter. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich Anna zu dieser Zeit bei der Mutter befand und sie das erste Mal in ihrem bisherigen Leben wirklich präsent für sie war. Anna resümiert diese Zeit, dass das „eigentlich reibungslos gegangen“ ist. Worauf das „das“ hierbei bezogen ist, lässt sich nur vermuten. Wahrscheinlich ist, dass Anna hierbei grundsätzlich die Zeit mit ihrer neuen Familie anspricht. Aufgrund dieses Resümees liegt die Vermutung nahe, dass die gemeinsame Zeit mit ihrer Mutter zu einem späteren Zeitpunkt vielleicht nicht mehr reibungslos verlief. Anna lässt jedoch unaufgeklärt, wie das tatsächliche Verhältnis zu ihrer Mutter war, wie die Wohnverhältnisse aussahen und in welchem sozialen Kontext sie dort eingebunden war.

Nachfragephase: zweites Interview

(2.4d) (I2: Z.: 84-85/ 90-91)

D: „Na und dann hat meine Mutter ja den Doktor kennen gelernt und dann hat sie ja gesehen dieses Elend. Sie hat das ja sicher gesehen und hat mich dann mitgenommen. [] und die Mutti hat ja gesehen, dass ich leide dort, weil ich ja keine Familie hab und hat mich dann zu sich geholt.“

Auf die Nachfrage, wie lange Anna in S-Land war beginnt sie nochmal zu erzählen, dass ihre Mutter einen Arzt kennen lernte und „dann hat sie ja gesehen dieses Elend“. Damit nimmt Anna im Gegensatz zum ersten Interview Stellung zum Handeln der Mutter. Retrospektiv betrachtet bilanziert sie, dass ihre Mutter sie nach S-Land zu sich holte, da sie das Elend bei der Pflegemutter sah. Die Intervention der Mutter wird jedoch durch die rhetorische Frage, dass die Mutter dieses Elend ja gesehen hat, relativiert. Aus der Erzählung geht nicht hervor, ob Anna sich dies lediglich retrospektiv so vorstellt oder, ob ihre Mutter ihr dies ebenso als Grund für ihre Rückkehr nach S-Land nannte. Dieses Elend, das die Mutter wohl gesehen haben muss, präzisiert Anna in Zeile 91. Ihre Mutter hat gesehen, dass Anna bei der Pflegefamilie leidet, da sie dort keine Familie hatte. Ob das aktiv-Werden der Mutter wirklich auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass Anna dort aufgrund der fehlenden Bezugspersonen litt, bleibt unaufgeklärt. Da Anna im ersten Interview angibt, dass ihre Mutter Hilfe benötigte, kann diese Sichtweise aus dem zweiten Interview in Frage gestellt werden. Es ist plausibel, dass Anna retrospektiv betrachtet schlichtweg dieser Annahme ist. Die Mutter sieht ihr eigenes Kind leiden und holt es zu sich. In Zeile 91 erfolgt außerdem eine zeitliche Positionierung, indem Anna angibt, dass sie bei der Rückkehr zu Mutter nach S-Land 12 Jahre war. Somit hielt sich Anna insgesamt ca. neun Jahre bei der Pflegemutter in K-Land auf.

Segment 2.5) Rückkehr nach Kärnten (I1: Z. 164 - 174)

(2.5a) (I1: Z.: 164 -174)

*D: „„Äh nichts gedauert hat meine Mutter ein zweites Kind bekommen, dann haben sie/ wollten sie die Pendlerei nicht mehr haben und der Herr Doktor hat seine Familie genommen und ist nach K-Land gezogen. Äh in die Nähe von N-Dorf. Kann man ja sagen. Und hat dort mit meiner Mutter äh von seiner Großmutter das Haus bezogen und dort haben wir/ haben sie dann gelebt. **Ich** wurde wieder zurück gelassen. Diesmal beim Bruder meiner Mutter, bis man dann draufgekommen ist, naja jetzt ich muss sie doch holen. Kam dann erste Hauptschule, erste Hauptschule nein gar nichts, zweite Hauptschule nach K-Land. **Ganz** alleine. Bin dann da her gefahren, da war ich 12 glaube ich. Bin dann abgeholt worden und bin dann/ war dann in K-Land. Mittlerweile waren zwei Kinder. Äh und ich wurde dann in einer Schule, in einer Hauptschule in K-Land eingeschult. Dritte Hauptschule bin ich bereits in K-Land gegangen“.*

Nachdem Annas Mutter schließlich insgesamt drei Kinder hatte und ihr Mann das ständige Pendeln zwischen K-Land und S-Land leid war, beschlossen sie zurück nach K-Land zu ziehen. Als Grund für den Umzug benennt Anna demnach die Geburt des zweiten Kindes. Anna konkretisiert davor, dass die Familie in K-Land das Haus der Großmutter des Arztes beziehen konnte. Es erfolgt außerdem eine genaue Indexialisierung des Ortes, an dem sich das Haus der

Großmutter des Stiefvaters befand, obwohl dies durch das „äh“ etwas unsicher klingt. Diese Unsicherheit nimmt sie sich jedoch selbst, indem sie angibt, dass man den Ort ja benennen kann. Anna führt das zweite Kind ihrer Mutter an dieser Stelle nicht näher aus. Dies ist deshalb seltsam, da sie die erste Schwester im Vorfeld während der Erzählung extra hervorhebt. Auffällig in Zeile 166 ist außerdem, dass Anna angibt, dass der Herr Doktor „seine“ Familie genommen hat. Nach dem Satzabbruch in Zeile 168, in dem sie zuvor von „wir“ sprach, gibt sie lediglich nur noch, dass „sie“ dort gelebt haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass mit dem undefinierten „sie“ die restliche Familie, ausschließlich ihr, gemeint ist. Diese Vermutung bestätigt sich im weiteren Verlauf, da Anna bilanziert, erneut zurückgelassen worden zu sein. Sie betont jedoch in dieser Zeile besonders das Wort „ich“, was retrospektiv gesehen, den unausgesprochenen Vorwurf ihrer Mutter gegenüber hier noch zusätzlich zum Ausdruck bringt. Weder aus damaliger, noch aus heutiger Sicht erklärt Anna, wie sie sich damals fühlte, erneut von ihrer Mutter vergessen worden zu sein. Es bleibt ebenso unaufgeklärt, warum ihre Mutter sie in S-Land zurückließ. Die Formulierung „seine Familie“ in Zeile 166 könnte jedoch darauf einen Hinweis geben. Vielleicht sah der Arzt Anna nicht als Teil seiner Familie und wollte demnach nicht, dass sie gemeinsam mit ihnen in K-Land wohnte. Trotz dieses relativ einschneidenden Erlebnisses erfolgt die Darstellung der Situation distanziert. Anna präzisiert, dass ihre Mutter sie bei ihrem Onkel zurückließ. Ob Anna ihren Onkel bereits vorher kannte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Ebenso beschreibt Anna auch nicht die Zeit, die sie bei ihrem Onkel verbrachte oder führt ihn als Ereignisträger ein. Die Formulierung „bis man dann draufgekommen ist“ ist ebenso interessant. Anna spricht hierbei nicht explizit von ihrer Mutter, obwohl die Vermutung nahe liegt, dass es sich hierbei um diese handelt. Irgendwann sei der Mutter demnach wohl eingefallen, dass sie Anna doch zu sich holen muss. Aus dieser Formulierung lässt sich ein indirekter Vorwurf gegenüber der Mutter erkennen. Aus den Schilderungen geht jedoch nicht hervor, wie es dazu kam, dass ihre Mutter beschloss, Anna wieder zu sich zu holen. Etwas unsicher versucht Anna den Zeitpunkt ihrer Rückkehr damit zu konkretisieren, dass sie sich in der 2. Klasse Hauptschule befand. Aus dieser zeitlichen Markierung geht hervor, dass Anna fast zwei Jahre in S-Land lebte. In K-Land wurde sie schließlich in der 3. Klasse Hauptschule eingeschult. Zur Rückkehr nach K-Land gibt Anna den Hinweis, dabei völlig auf sich alleine gestellt gewesen zu sein und lediglich bei ihrer Ankunft abgeholt worden zu sein. Es ist davon auszugehen, dass Anna mit dem Zug nach K-Land kam. Wer sie jedoch vom Bahnhof abholte, bleibt unaufgeklärt. Auffällig ist, dass Anna zumindest retrospektiv betrachtet bilanziert, nicht zur zurückgelassen worden zu sein, sondern als „man“ wieder an sie dachte, völlig alleine nach K-Land reisen musste. Durch die Betonung sowohl

zurückgelassen worden zu sein als auch völlig alleine nach K-Land gekommen zu sein, lässt sich erkennen, wie wertlos, missachtet und verdinglicht Anna sich so viele Jahre später immer noch fühlt.

Segment 2.6) Freundschaften und Talentförderung (I2: Z. 101-125)

Nachfragephase: zweites Interview

(2.6a) (I2: Z.: 101-108)

*D: „Da schon. Oh ja. Da gibt es dann auch die Tochter von einem Lehrer. Die Nelly hat sie geheißten. Und wir sind damals zu Fuß wie alle Kinder damals von P. nach A. in die Hauptschule gegangen und das war, wir haben zusammen gelernt, wir haben auch zusammen gelacht. Oder da hat es so einen alten Badeteich gegeben/ so einen großen Badeteich gegeben und da haben wir dann zusammen gebadet, jeder hat seine Geschwister mitnehmen müssen, wir waren eh nie alleine. Das schon. Und da hat es dann die ersten wirklichen Schulfreundinnen gegeben. Weil da war ich ja dann, das war das erste **daheim**. Die Familie. Also wo die Mutti daheim war bei den Kindern und den Stiefvater, der halt auch in der Familie war“.*

Bis zu Beendigung der Hauptschule blieb Anna bei ihrer Mutter in K-Land und wohnte gemeinsam mit ihren beiden Schwestern im Haus ihres Stiefvaters. Auf die Nachfrage, ob es Erinnerungen an diese Zeit gibt, beginnt Anna ihre Erzählung wieder aufzunehmen und bejaht zu allererst die Frage. Das „oh ja“ in Zeile 101 lässt noch nicht vermuten, ob es sich dabei um positive oder negative Erinnerungen handelt. Anna führt eine weitere Ereignisträgerin in ihre Erzählung ein. Hierbei handelt es sich um die Tochter eines Lehrers namens Nelly. Sie beschreibt die soziale Bindung zu diesem Mädchen damit, dass sie wie alle Kinder gemeinsam in die Hauptschule gingen, zusammen lernen und ebenso gemeinsam lachten. Zum ersten Mal innerhalb der beiden Interviews verweist Anna somit auf eine wirkliche Freundschaft zu einem anderen Kind. Sie berichtet außerdem davon, gemeinsam die Freizeit am Badeteich verbracht zu haben, jedoch aufgrund der Geschwister, die sie beide mitnehmen mussten, nie alleine gewesen zu sein. Somit konnte sich Anna das erste Mal in ihrem Leben Freiräume schaffen und ein gewisses Maß an persönlicher Autonomie genießen. Ab Zeile 105 resümiert Anna, dass es zu dieser Zeit „die ersten wirklichen Schulfreundinnen“ gegeben hat. Neben Nelly werden an dieser Stelle jedoch keine weiteren Freundinnen in die Erzählung eingeführt. Anna begründet diese „ersten wirklichen Schulfreundinnen“ damit, das erste Mal in ihrem Leben ein Daheim gehabt zu haben. Neben der Betonung des Wortes „Daheim“ konkretisiert sie dieses außerdem mit „die Familie“. Damit meint sie, dass ihre Mutter daheim bei den Kindern war „und den Stiefvater, der halt auch in der Familie war“. Auffällig hierbei ist, dass sie ihren Stiefvater das

erste Mal als solchen Bezeichnet und die Formulierung „der halt auch“ auf eine abwertende Darstellung seiner Person hindeutet. Auf den Stiefvater wird an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen. Im bilanziert die damalige Zeit nochmals damit, dass es zu dieser Zeit erstmals in ihrem Leben möglich war, mit Freundinnen zu lernen. Daraus lässt sich erkennen, dass Anna bereits als Kind sehr aufstiegsorientiert war und es ihr wichtig war, in der Schule voranzukommen. Woher sie diesen Antrieb nahm, da sie bis zu diesem Alter keinerlei Unterstützung erhielt, bleibt unaufgeklärt.

(2.6b) (I2: Z.: 109-113)

D: „...und später ich habe ein sehr schöne Stimme gehabt als junges Mädchen und Nelly ihre Oma war Organistin im Kirchenchor, die haben sofort erkannt, dass ich ein musikalisches Talent bin und schon war ich im Kirchenchor drinnen. Und so haben dann die ersten Freundschaften angefangen, wo ich mich ein bisschen aus dem Haus meiner Eltern gelöst habe. Wo ich schon dort gesehen habe aha mit der Stimme, wenn du/ fällst auf, du hast Erfolg. Du wirst gebraucht“.

Nach der Einführung ihrer ersten Schulfreundin bezieht sich Anna in Zeile 109 auf sich und ihre schöne Stimme, die sie als junges Mädchen hatte. Erklärend fügt sie hinzu, dass Nellys Oma Organistin im Kirchenchor war, und sofort Annas musikalisches Talent erkannte. Wie es dazu kam, dass Nellys Oma dies erkannte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Aufgrund ihres musikalischen Talents war sie daraufhin ebenso Teil des Kirchenchors. Es kann vermutet werden, dass auch Nelly Teil dieses Kirchenchores war und Anna auf diese Weise Bekanntschaft mit ihrer Oma sowie dem Kirchenchor machte. Durch die Ablösung aus ihrem Elternhaus, begannen für Anna somit die Erweiterung ihre sozialen Kontakte. Auffällig in Zeile 112 ist die Formulierung „aus dem Haus meiner Eltern“ aufgrund der zuvor abwertenden Darstellung ihres Stiefvaters. Durch diese sozialen Bindungen in Verbindung mit dem Gefühl von Gemeinschaft, wird Anna zum ersten Mal richtig bewusst, dass sie mit ihrer Stimme auffällt und Erfolg hat. Sie resümierte dadurch für sich, dass sie gebraucht wurde. Die Erweiterung ihrer sozialen Kontakte verhalf Anna somit das erste Mal in ihrem Leben dazu, wahrhaftige Anerkennung und Akzeptanz zu spüren. Woran sie als Kind für sich festmachte, gebraucht zu werden, geht an dieser Stelle nicht hervor. Es kann jedoch vermutet werden, dass sie aufgrund ihrer Stimme Lob, Anerkennung und Wertschätzung erhielt und sich aufgrund dessen im Kirchenchor auch als wahrhaftig „gebraucht“ fühlte und dies ebenso durch die anderen Chormitglieder bestätigt bekam. Die Formulierung „du wirst gebraucht“ zeigt außerdem, dass sich Annas Selbstwertgefühl schrittweise zu entwickeln beginnt.

(2.6c) (I2: Z.: 115-121)

D: „Ja. Die Nelly hat gesagt, Anna weißt du was man hat/ ein Lehrer hat meine Stimme im Schulchor schon entdeckt und hat gesagt, du hast so eine schöne Stimme du solltest eigentlich etwas machen und musikalisch bist du auch. Und das stimmt. Mütterlicherseits ist alles musikalisch bei uns. Auch sehr bekannte Kapellen zwei. Und und dann sagt sie, weißt du was Anna, komm doch zu uns in den Kirchenchor. Die Oma braucht immer Leute und ihre Mama halt auch. Und so bin ich dann zum Kirchenchor gekommen und und integriert worden in dem Chor und dann hat es, ob es jetzt Weihnachten war oder Ostern oder wo ein () war, da hab ich angefangen“.

Anna umschreibt näher wie es dazu kam Teil des Kirchenchores zu werden. Ab Beginn des Satzes in Zeile 115 möchte sie zuerst auf die Verbindung zu ihrer Freundin Nelly eingehen, ändert jedoch ihren ursprünglichen Satz und gibt an, dass bereits ein Lehrer im Schulchor ihr musikalisches Talent entdeckte. Dieser Lehrer wies Anna darauf hin, mehr aus ihrer schönen Stimme zu machen. An dieser Stelle ist zum ersten Mal erkennbar, dass Anna für ihre persönlichen Fertigkeiten soziale Wertschätzung entgegengebracht wird. Um welchen Lehrer es sich hierbei genau handelt und in welcher Klasse sich Anna zu dieser Zeit befand, bleibt unaufgeklärt. Retrospektiv betrachtet stimmt Anna der Aussage ihres damaligen Chorlehrers zu und belebt diese damit, dass ihre Familie mütterlicherseits sehr musikalisch ist und zwei Personen sogar Teil einer bekannten Kapelle sind. In Zeile 118 bezieht sich Anna wieder auf ihre Freundin Nelly. Aufgrund ihrer tollen Stimme ermutigt diese Anna zum Kirchenchor zu kommen. Das „uns“ in Zeile 118 präzisiert Anna in der Folgezeile. Sowohl Nellys Oma als auch ihre Mutter waren ebenso Teil des Kirchenchores. Anna resümiert in den Kirchenchor integriert worden zu sein. Diese Integration dürfte für Anna deshalb so besonders und erwähnenswert sein, da sie sich zuvor nie wirklich zugehörig fühlte und nun Mitglied eines großen Ganzen, sozusagen einer Ersatzfamilie war. Aus dem Folgesatz geht nicht eindeutig hervor, was Anna damit sagen wollte. Es kann jedoch vermutet werden, dass sie sowohl zu Weihnachten als auch zu Ostern Auftritte mit dem Kirchenchor hatte. Zu den weiteren Chormitgliedern findet keine Erwähnung statt. Die Erweiterung ihres sozialen Umfeldes verhalf ihr somit Teil des dort ansässigen Kirchenchores zu werden. Zum ersten Mal in ihrem Leben erhielt sie aufgrund ihrer Fähigkeiten soziale Wertschätzung und konnte somit endlich ein persönliches Selbstwertgefühl entwickeln.

(2.6d) (I2: Z.: 121-125)

D: „Da kamen dann auch die Freundschaften zu meinen Mitschülern oder eben zur Familie K., die ja sehr eine Lehrerfamilie war, die sich dann/ wo ich sehr gut aufgenommen wurde und wo wir dann zusammen gelernt haben und wo der Vater Lehrer war und wenn wir uns wo nicht ausgekannt haben, hat diese/ hat Nelly ihr Vater gesagt, ja kommts rauf, das machen wir schon“.

Ab Zeile 121 wechselt Anna wieder ihre Erzählrichtung und gibt an, dass es sich um die Zeit in ihrem Leben handelt, als die ersten Freundschaften zu ihren Mitschülern begannen. Auch hier weist Anna somit auf die Erweiterung ihres sozialen Umfeldes durch Freundschaften hin. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass Anna das erste Mal in ihrem Leben keine Verpflichtungen hatte und über wirkliche Freizeit verfügte. Zusätzlich zu ihren Freundschaften bildete sich außerdem eine enge Verbundenheit zu einer gewissen Familie K. Die Einführung der Familie K. erfolgt durch die Präzisierung, dass es sich hierbei um eine Lehrerfamilie handelt, in die sie ebenfalls sehr gut aufgenommen wurde. Somit war Anna zu dieser Zeit nicht nur im Kirchenchor integriert, sondern ebenso innerhalb der Familie K. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass es sich bei der Familie K. um Nellys Familie handelt. Anna beschreibt gemeinsam mit Nelly zu Hause Schulaufgaben erledigt zu haben. Besonders fällt die Erwähnung der Hilfestellung auf. Haben sich die beiden bei gewissen Aufgaben nicht ausgekannt, war Nellys Vater immer bereit den beiden zu helfen. Somit erlebte Anna in dieser Familie erstmals wertschätzendes Verhalten und die bis dahin schmerzlich vermisste Unterstützung im Kontrast zur bisherigen Endwürdigung. Obwohl über Familie K. an dieser Stelle keine weiteren Angaben gemacht werden, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine wichtige Stütze in Annas Leben gehandelt hat. Da aus den Erzählungen nicht hervorgeht, ob sie zu dieser Zeit seitens ihrer eigenen Familie Unterstützung in schulischen Aktivitäten erhielt, liegt die Vermutung nahe, dass Familie K. wesentlich für die Bildungsaspiration von Anna war.

Zusammenfassung:

Im zweiten Suprasegment schildert Anna in einer sehr konkreten, detailreichen Sprache ihre Kindheit. Sie expliziert dabei insbesondere die Lebenswelt in der sie aufwuchs durch teils dramatische Darstellungen. Diese besonders schmerzlichen Erinnerungen versucht sie meist nicht an sich heranzulassen, weshalb sie an einigen Stellen der Erzählung dafür verallgemeinernde Formulierungen wählt und sich dadurch von ihrer eigenen Lebensgeschichte

distanziert. Annas Emotionen bzw. „innere Zustände“ kommen erst zum Vorschein, wenn sie soziale Situationen für sich rekapituliert. In diesen Fällen erfolgte eine äußerst emotionale Darstellung. Wie bereits im ersten Suprasegment finden sich auch hier zu Beginn die biographische Selbsteinführung sowie über das gesamte Suprasegment verteilt, die sozialen Rahmen wieder. Auf den ersten Blick weist dieses Suprasegment auf einen Erleidenmodus hin, da Annas Kindheit vorwiegend durch Missachtungserfahrungen und der großen Sehnsucht nach ihrer Mutter geprägt sind. Dennoch kann an gewissen Stellen der Erzählung dennoch eine handlungsorientierte Grundhaltung erkannt werden. Aus dem Interviewtext werden deshalb folgende zwei Aspekte zusammengefasst:

- **Strukturen des Aufwachsens**
- **Soziale Wertschätzung durch die Erweiterung des sozialen Milieus**

Strukturen des Aufwachsens

Innerhalb dieser Kategorie soll versucht werden aufzuzeigen, wie Annas soziokulturelles Umfeld gekennzeichnet war. Das ländlich-proletarische Milieu, das bereits im ersten Suprasegment für Annas Mutter definiert wurde, begleitet Anna ebenso während ihrer weiteren Kindheit, insbesondere der Zeit bei ihrer Pflegemutter. Als besondere Indikatoren für den proletarischen Habitus können dabei vor allem die fehlende Aufstiegsaspiration in Verbindung mit dem ausschließlichen Fokus auf Arbeit gesehen werden. Annas kindliche Lebenswelt kennzeichnet sich in den ersten 12 Jahren vor allem durch teils äußerst schmerzliche Missachtungserfahrungen. Aufgrund der bereits in frühester Kindheit erlebten Trennungserfahrungen von der Mutter, fehlt Anna vor allem ein Gefühl von Zugehörigkeit, das sie insbesondere durch die Formulierung „also hatte ich wieder keinen Platz“ auszudrücken versucht. Diese „verunglückte Zugehörigkeit“²⁵ ist für ihre nahezu gesamte Kindheit in Verbindung mit Missachtungserfahrungen richtungsweisend. Das soziale Umfeld, in dem Anna aufwuchs, kennzeichnet sich für sie vor allem durch Härte. „Man hat mich genommen, aber man hat mich sicher nicht geliebt, absolut nicht geliebt, aber beaufsichtigt“. Durch die verwehrte Liebe und emotionale Kälte der Pflegemutter, als auch ihrer Mutter, war es für Anna nahezu unmöglich, ein wahrhaftiges Vertrauen in sich selbst entwickeln zu können. Während der gesamten Zeit bei der Pflegemutter standen Anna keine Bezugspersonen für ihre Bedürfnisbefriedigung zur Seite. Die emotionale Kälte und verwehrte Liebe drückt sich

²⁵ Vgl. hierzu: Bauer (2017): „Mut zum Miteinander – vom Wert der Zugehörigkeit“

innerhalb Annas Schilderungen vor allem durch eine „Verdinglichung“ ihrer Person gegenüber aus. Ihre Disposition ist in dieser Zeit vor allem erleidend, obwohl an vereinzelt Stellen der Erzählung ebenso ein handelnder Modus erkennbar ist. Annas wesentliche Strategie, um die Zeit für sich erträglich zu machen, da sie im Bewusstsein war, keine andere Möglichkeit zu haben, war, sich abzugrenzen und zu schweigen. Die Missachtungserfahrungen in Annas Kindheit können vor allem unter folgende drei Bereiche unterteilt werden, innerhalb derer die Verlaufsstruktur sichtbar gemacht werden kann. Vorherrschend ist hierbei insbesondere das institutionelle Ablaufmuster. An einigen Stellen lässt sich außerdem ein Verlaufskurvenpotential erkennen.

- *Seelische Misshandlung*

Die seelische Misshandlung zeigt sich vor allem im Verhalten der Pflegemutter Anna gegenüber. Die Verlaufsstruktur präsentiert sich innerhalb dessen vor allem als institutionelles Ablaufmuster. Anna wird mehrfach von ihrer Mutter „abgeschoben“ und bei anderen Menschen untergebracht. Somit wächst Anna ohne ihre leibliche Mutter und damit verbunden auch ohne jeglichen Schutz und Stabilität, dafür jedoch mit großer Sehnsucht und Einsamkeit bei ihrer Pflegemutter auf. Die verwehrte Liebe innerhalb ihrer Kindheit zeigt sich für Anna vor allem darin, dass sie sich „an keine liebevolle Umarmung erinnern“ kann, „genommen, aber sicher nicht geliebt“ worden zu sein oder aber auch, dass ihre Mutter sich nicht von ihr verabschiedet hat, denn „man hat sich damals von einem Kind nicht verabschiedet, [] und äh auf Seele oder Empathie hat ja kein Mensch irgendwie gedacht“. Aufgrund dieser, von der Mutter vorgegebenen Strukturen, bleibt Anna keine andere Wahl, als sich mit ihrer Situation abzufinden und zu schweigen. Schweigen nicht nur aufgrund der sozialen und emotionalen Mangelserfahrungen, sondern ebenso bei den Kindheitsgewalterfahrungen in Form von sexueller Belästigung, denen sie schutzlos ausgeliefert war. Neben dem institutionellen Ablaufmuster lassen sich an zwei Stellen der Erzählung außerdem Verlaufskurvenpotentiale erkennen. Wie im ersten Suprasegment bezieht sich Anna auch in diesem auf die Thematik ein Besatzungschild zu sein. Das erste Mal in ihrem Leben ist sie damit konfrontiert, „ein Schandfleck“ zu sein, als es darum ging, zur Erstkommunion zugelassen zu werden. Sie bezeichnet dies damit, „ganz entsetzt“ gewesen zu sein und sich seit diesem Zeitpunkt mit der Frage zu konfrontieren, wer ihr leiblicher Vater ist. Ein weiteres Verlaufskurvenpotential lässt sich beim erstmaligen Kontakt mit ihrem Stiefvater erkennen, da sie angibt, „so geschockt“ gewesen zu sein. Da ihre Mutter sie mit der Situation völlig überforderte und ihr Verhalten zusätzlich noch missbilligte, zeigt sich, dass Anna auch hier ihre Handlungsmacht verlor und

von dem Ereignis, wie zuvor bei der Zulassung zur Erstkommunion, völlig überwältigt wurde. Somit war es Anna aufgrund all dieser seelischen Misshandlungen nicht möglich, ein wirkliches Selbstvertrauen in sich selbst entwickeln zu können.

- *Entrechtung*

Das institutionelle Ablaufmuster kommt ebenso im Bereich der „Entrechtung“ deutlich zum Vorschein. „Dann bin ich dort aufgewachsen mit sehr vielen Verpflichtungen und natürlich gar keinen Rechten“. Innerhalb dieser Formulierung kommt die „Entrechtung“, die Anna in ihrer Kindheit über sich ergehen lassen musste, beispielhaft zum Vorschein. Anna musste zwar ihre Verpflichtungen, die sie genau schildert, bei ihrer Pflegemutter erledigen, besaß jedoch selbst keinerlei Rechte, um sich als gesellschaftlich akzeptiert zu wissen. Der soziale Ausschluss zeigt sich jedoch nicht nur innerhalb verwehrter Rechte, sondern ebenso als Anna sogar den Anspruch auf ihr eigenes Bett verlor. Als im Sommer die Gäste auf den Hof der Pflegemutter kamen, wurde ebenso auch Annas Bett „verkauft“. Anna musste das Haupthaus verlassen und mit dem restlichen Personal im Nebengebäude schlafen.

- *Entwürdigung*

Auch im Bereich der „Entwürdigung“ ist festzustellen, dass Anna keine andere Wahl blieb, als den Erwartungsfahrplan, der ihr von anderen vorgegeben wurde, zu erfüllen. Die fehlende soziale Wertschätzung kommt insbesondere darin zum Vorschein, dass Anna angibt, zum Haus gehört zu haben „wie der Hund“ auch. Anna versteht sich selbst nicht als geschätztes Wesen, da sie sich außerdem an keinen Geburtstag erinnern an und von ihrer Pflegemutter wie auch leiblicher Mutter lediglich als Arbeitskraft angesehen wurde. Als die Mutter Anna wieder zu sich holte, „weil sie hätte jetzt Hilfe gebraucht“, reagierte ihre Pflegemutter lediglich mit der Aussage, dass Anna nun endlich zum Arbeiten zu gebrauchen ist, und nun nimmt sie sie ihr wieder weg. Die Entwürdigung ihr gegenüber zeigt sich jedoch auch in der verweigerten Hilfe bei schulischen Aufgaben. Obwohl Anna keine Unterstützung bekam, beschloss sie für sich, alles alleine zu machen. Darin lässt sich ein biographisches Handlungspotential erkennen, da Anna trotz des Bewusstseins, völlig auf sich alleine gestellt zu sein, eine Bildungsaspiration, die im völligen Gegensatz zu ihrem proletarischen Habitus steht, aufzeigt.

Soziale Wertschätzung durch die Erweiterung des sozialen Milieus

Eine handlungsorientierte Grundhandlung in Form eines biographischen Handlungsschemas lässt sich vor allem erkennen, als Anna endgültig wieder zurück zu ihrer Mutter kommt. Dies ist die Zeit, in der es in ihrem Leben erstmals wirkliche Freundschaften gibt, da sie außerhalb der Schule keine Verpflichtungen mehr zu erfüllen hat. Sie kann somit eigenständig über ihre Freizeit verfügen und entscheidet sich durch das Anraten einer Freundin, dem Kirchenchor beizutreten. Dort erlebt Anna nicht nur ein Gefühl von Zugehörigkeit, sondern ebenso, dass sie „gebraucht“ wird. Die soziale Wertschätzung, die ihr innerhalb des Kirchenchores entgegengebracht wird, findet sie ebenso bei Familie K. In dieser Lehrerfamilie wird sie nicht nur gut aufgenommen, sondern erhält erstmals in ihrem Leben auch die so sehnlich vermisste schulische Unterstützung. Als Wandlungsprozess kann die Entdeckung ihres musikalischen Talents interpretiert werden. All die Jahre zuvor, die sie bei ihrer Pflegemutter verbrachte, interessierte sich nicht nur keiner für ihre Fähigkeiten und Talente, sie wurde vielmehr entwürdigt und ihres sozialen Wertes beraubt. Im Schulchor weist sie jedoch ein Lehrer auf ihre schöne Stimme hin und rät ihr, mehr daraus zu machen. Diese überraschende Wertschätzung, die Anna aufgrund ihres persönlichen musikalischen Talents erhält, verhilft ihr schließlich zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls. Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wird in diesem Fall durch „soziale Paten“²⁶ aus gehobenem Milieu ermöglicht. An die Stelle der Eltern, die als soziale Modelle für Anna nicht präsent sind, treten somit Dritte in Form des Lehrers sowie der Familie K.

Suprasegment 3: Annas Jugendzeit (I1: Z. 174- 269/ I2: Z. 136- 229/ 508- 539)

Segment 3.1) Zeit im Grenzlandchor (I2: Z. 136- 160)

Nachfragephase zweites Interview

D: „Sind wir wieder umgezogen [Wohnort musste bei Trafik sein]. Aber da war ich von der Schule schon weg und dort hat dieser Lehrer mich wieder entdeckt und hat gesagt so und jetzt gehst du zum Grenzlandchor. Und da hab ich gemerkt mit Musik, mit Ausstrahlung steht dir die Welt offen“.

A: „Das heißt, als ich in A-Dorf gewohnt habt, also bevor du ins Ausland gegangen bist, hast du dann da auch wieder im Chor gesungen?“

D: „Ich war ja von der Schule weg von dem Lehrer W. und meine Freundin ist mit mir in dieselbe Klasse gegangen und hat gesagt, du bist eine gute Stimme, die Oma bracht dich für den Kirchenchor. Und dann war Kirchenchor und dann sind wir nach A-Dorf gezogen und ich treffe diesen Lehrer wieder. Zufällig. Und der sagt, wohnst du jetzt in A-Dorf? Dann hat er gesagt, ja dann kannst du ja zum Grenzlandchor

²⁶ Vgl. dazu El-Mafaalani (2012): „Bildungsaufsteiger/innen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen“.

gehen mit deiner Stimme. Und so ist das dann gekommen. Dort wurde ich dann Solistin. War in/ habe teilweise Europa bereist, Deutschland sowieso und habe gemerkt, wenn du etwas kannst und baust das aus, hast du auch was“.

A: „Wie hast du das gemerkt für dich?“

D: „Das hat die Chorleiterin entdeckt. Und ich habe selber gemerkt, ich tue mir leicht. Ich habe zum Beispiel einen wunderbaren Sopran gehabt. Habe locker/ bin bis zum A hinauf gekommen. Habe ein musikalisches Gehör, habe herausgehört was passt und was nicht passt. Und da hat man mich gefördert. Dort hat man mich gefördert. Dort habe ich dann Notenunterricht bekommen, habe Stimmbildung gemacht. Schallplatten aufgenommen. Und bin dadurch irgendwie ist egal ob das jetzt in essen war, und dann haben wir diesen Herrn Horten kennen gelernt, seine Witwe lebt ja immer noch in C-Dorf. Und der war auch ganz begeistert und kann mich erinnern, wir haben in seinem Schloss gesungen. Der hat gesagt, so etwas gehört gefördert. Und der ganze Chor hat Trachten bekommen, einen Bus haben wir bekommen und weiß ich nicht. Ich habe gemerkt, wenn man etwas kann und das wirklich durchzieht und da habe ich mir gedacht, ich komme heraus. Jetzt komme ich heraus. Ich komme aus dem Elend heraus. Habe ich gedacht“.

Da der Wohnort des Kriegsverletzten mit dem Standort der Trafik übereinstimmen musste, zog Annas Familie in K-Land erneut um. Aus den Schilderungen geht nicht hervor, wohin genau die Familie siedelte und wie die dortigen Wohnverhältnisse aussahen. Anna gibt lediglich die zeitliche Indexikalisierung, dass sie zu dieser Zeit die Schule nicht mehr besuchte und somit ca. 15 Jahre alte gewesen sein muss. Der Lehrer, den sie zuvor in der Hauptschule hatte, entdeckte sie zufällig in ihrem neuen Wohnort und überzeugte Anna davon, zum Grenzlandchor zu gehen. Hier kann demnach von einem sozialen Paten aus gehobenem sozialen Milieu gesprochen werden, der Anna dazu verhalf, soziale Wertschätzung zu erlangen und durch die Mitgliedschaften in einem Chor, ihr familiäres Umfeld zumindest temporär verlassen zu können und in eine neue soziale Lebenswelt eingebunden zu sein. Auch durch ihn selbst erhält Anna soziale Wertschätzung, da er ihr besonderes musikalisches Talent erkennt und dieses fördert. Von der eigenen Familie erfuhr Anna bis dahin lediglich Entwürdigung. Im Chor war er es ihr erstmals möglich, Anerkennung zu bekommen und ihr Selbstwertgefühl zu steigern. Es erfolgt an dieser Stelle keine genaue Schilderung der Zeit im Chor selbst. Anna resümiert jedoch, während dieser Zeit das erste Mal in ihrem Leben ein Bewusstsein darüber erlangt zu haben, dass ihr mit ihrem musikalischen Talent in Verbindung mit ihrer Ausstrahlung die Welt offen stünde. Die ersehnte Liebe, den Halt und die Anerkennung, die Anna bis dato in ihrer Familie sehnlichst sucht, erfährt sie nun im Chor. Auch wenn sie bis dahin der Ansicht war, keine Chancen im Leben zu haben, erkennt sie, dass ihr musikalisches Talent sie aus ihrem Elend befreien könnte. Wie genau das „Elend“ für Anna tagtäglich aussah, kann an dieser Stelle durch der bisherigen Kontextinformation lediglich vermutet werden. Aufgrund ihrer „schönen Stimme“ wurde Anna sogar Solistin in diesem Chor und bereiste mit ihm ganz Europa. Auch

an dieser Stelle resümiert Anna erneut, wie wichtig es war, ihr musikalisches Talent auszubauen, um etwas im Leben zu besitzen. Aus heutiger Sicht ist sie davon überzeugt, dass man durch sein Talent auch ohne familiären oder sozialen Rückhalt in seinem Leben etwas erreichen kann. Bereits hier erkennt man Annas Selbstwert- und Selbstbewusstseinsentwicklung durch die soziale Anerkennung in Verbindung mit ihrer persönlichen Selbstverwirklichung. Die solidarischen Beziehungen unter den Chormitgliedern ermöglichen es, dass Anna dort soziale Wertschätzung erfährt. Neben dem ehemaligen Lehrer entdeckt auch die Chorleiterin sofort, welches Potential in Annas Stimme steckt und Anna erhält auch von ihr die nötige Bestätigung. Dass sie im Chor gefördert wurde, konkretisiert sie durch den Notenunterricht und die Stimmbildung, die sie bekam. Auch wenn über die Reisen nach Europa keine Schilderungen abgeben werden, ist eindeutig zu erkennen, dass diese zu einer Horizonterweiterung bei Anna führten. Ein Erlebnis während ihrer Zeit im Chor beschreibt Anna jedoch ein wenig genauer. Sie waren bei einer sehr vermögenden Familie in K-Land eingeladen. Das Familienoberhaupt war ganz begeistert von ihrer Stimme und förderte daraufhin den Chor mittels Gewändern und einem eigenen Bus. Es kann plausibel angenommen werden, dass diese Bewunderung von einer außenstehenden Person Anna zusätzliches Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl verliehen. Aus den Schilderungen geht nicht hervor, wie ihre eigene Familie auf diese Freizeitaktivitäten reagierte. Anna merkt, wie wichtig Durchhaltevermögen im Leben ist. „Ich komme heraus. Jetzt komme ich heraus. Ich komme aus dem Elend heraus“. Aus diesen Formulierungen lässt sich Annas Hoffnungsschimmer erkennen, der ihr sicherlich half, die Zeit ertragen zu können. Sie war der festen Überzeugung, dass sie ihrem Elend durch ihr Talent entkommen könne. Hier lässt sich Annas handlungsorientierte Disposition deutlich erkennen. Sie entwickelt für sich Möglichkeiten und glaubt an sich selbst. Durch die Mitgliedschaft im Chor bekommt Anna somit den nötigen Halt und die Sicherheit, die ihr daheim fehlte. Obwohl die Musik zur damaligen Zeit sicherlich als ihre persönliche Handlungs- und Bewältigungsstrategie angesehen werden kann, ist dies irgendwann nicht mehr ausreichend, um das Elend daheim ertragen zu können.

Segment 3.2) Angriffe durch den Stiefvater (I1: Z. 174- 192)

(3.2a) (I1: Z.: 174-181)

*D: „Das Verhältnis zu meinem Stiefvater/ ich habe eine irrsinnige Freude gehabt mit meinen Geschwistern. Ich habe sie geliebt. Ich liebe sie heute noch. Und ähm hat sich dann aber schlagartig geändert, ich muss ehrlich sagen, ich glaube ich hab mich zu einem hübschen Mädchen entwickelt und der Herr Doktor hat ein bisschen was anderes gesehen in mir. Was mir aber absolut **nicht** gepasst hat. Absolut **nicht**. (2) Hab das auch meiner Mutter teilweise gesagt. Meine Mutter hat gesagt, ach das ist*

nicht so schlimm, ich übertreibe. War aber nicht so. Und das ist eigentlich über die ganze Hauptschulzeit hat sich das so hingezogen, bis es eines Tages eskaliert ist und es kam zu einem/ zu einer Anzeige“.

In der folgenden segmentalen Einheit geht Anna näher auf die Beziehung zu ihrem Stiefvater ein. Bevor sie in Zeile 174 jedoch anfängt das Verhältnis der beiden näher zu beschreiben, bricht sie den Satz ab und fügt erklärend hinzu, dass ihr Verhältnis zu ihren beiden Schwestern ein sehr gutes war. Dies belegt sie durch die bilanzierende Aussage, „ich habe sie geliebt, ich liebe sie heute noch“. Aus dieser Formulierung lässt sich außerdem erkennen, dass das Verhältnis zu ihren Schwestern bis heute gut sein muss. Im Folgesatz wird deutlich, warum Anna im Nebensatz ihr Verhältnis zu ihren Schwestern näher definiert. Ihr war anscheinend wichtig, dass aus der Erzählung heraus geht, dass lediglich die Beziehung zu ihrem Stiefvater durch vielfältige Probleme markiert war. Retrospektiv betrachtet bilanziert sie die „schlagartige Veränderung“ im Verhältnis zu ihrem Stiefvater dadurch, dass sie sich zu einer hübschen jungen Frau entwickelt hat und ihr Stiefvater mehr als nur seine Stieftochter in ihr sah. Besonders betont Anna hierbei sich selbst, jedoch konkretisiert sie dabei nicht, was genau ihr Stiefvater in ihr sah. Sie resümiert lediglich, dass sie damit überhaupt nicht einverstanden war. Aus dieser Formulierung sowie der doppelten Nennung des „absolut nicht“ lässt sich erkennen, wie wichtig ihr diese Klarstellung während ihrer Erzählung ist. Ebenso lässt die Aussage auf einen aktiven Protest vermuten. Nach einer kurzen Pause, die sicherlich den auftauchenden negativen und schmerzlichen Erinnerungen geschuldet sind, nimmt Anna den Faden der Erzählung wieder auf und schildert, mit ihrer Mutter „teilweise“ darüber gesprochen zu haben. Warum sie nur „teilweise“ und nicht völlig offen und ehrlich mit ihrer Mutter über das Verhalten ihres Stiefvaters ihr gegenüber sprechen konnte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Ebenso wenig kann beurteilt werden, wie das Verhältnis zwischen Anna und ihrer Mutter aussah. Die Mutter verharmloste jedoch das Verhalten ihres Mannes Anna gegenüber und meinte lediglich, sie übertreibe. Anna stellt an dieser Stelle der Erzählung klar, dass dem nicht so war und sich das bisher undefinierte Verhalten des Stiefvaters über die gesamte Hauptschulzeit nicht veränderte. Eines Tages jedoch eskalierte die Situation und ihr Stiefvater wurde angezeigt. Auch wenn Anna das Verhalten bis zu dieser Stelle nicht näher umschreibt bzw. benennt, kann davon ausgegangen werden, dass ihr Stiefvater sie sexuell belästigte. Wie weit diese sexuellen Belästigungen reichten, kann nicht gesagt werden. Ebenso wenig geht aus den Schilderungen hervor, wie es zu dieser Anzeige kam und wer den Stiefvater bei der Polizei anzeigte. Die Vermutung liegt Anna, dass sich Anna anderen Personen anvertraute oder jemand den Stiefvater bei seinen Verhalten beobachtete. Wie auch im vorherigen Segment lässt sich

auch hier Annas vollkommene Schutzlosigkeit erkennen. Obwohl sie nun bei ihrer Mutter war und sich sogar hilfesuchend an diese wandte, war sie ihrem Stiefvater dennoch hilflos ausgeliefert. Ihr wurden demnach Erfahrungen zugemutet, die sie völlig aus ihrer Kindheit herausgerissen haben, obwohl diese nach den Erfahrungen und Erlebnissen bei der Pflegemutter eigentlich aus Sicherheit und Geborgenheit bestehen hätte sollen. Auffällig ist, wie teils distanziert Anna über diese sicherlich äußerst dramatische Erfahrung spricht.

(3.2b) (II: Z.: 181-185)

*D: „Ich wurde dann vom Anwalt des/ des **Stiefvaters** regelrecht bedroht, vor/ **im** Gerichtssaal vorn herausen äh zu sagen, ja nichts zu sagen. Zu Schweigen, weil mit **meinem** Reden äh zerstöre ich eine Familie. Und meine Mutter hat mich auch gebeten, darüber **nicht** zu reden, denn wenn/ was mach ich, wenn mein Stiefvater weg ist? Mittlerweile hat sie drei Kinder gehabt. Und ich habe ja nichts davon, wenn diese Familie zerstört wird. Auf meine Seele hat ja kein Mensch geschaut“.*

Auch in diesem Abschnitt erfolgt keine genauere Detaillierung des Vorfalles zwischen Anna und ihrem Stiefvater. Anna gibt jedoch nähere Informationen über die Gerichtsverhandlung. Der Anwalt ihres Stiefvaters bedrohte sie, indem er versuchte, sie mundtot zu machen. Als Grund für diese Drohung benennt Anna, dass ihr nahegelegt wurde zu Schweigen, da sie durch ihr „Reden“ eine Familie zerstören würde. Aufgrund der Formulierung mit der Anna die Drohung des Anwaltes begründete, liegt die Vermutung nahe, dass man Anna als unglaubwürdig darstellen wollte. Jedoch übte nicht nur der Anwalt, sondern ebenso Annas Mutter Druck auf sie auf, indem sie sie bat, zu schweigen. Die Aussage in Zeile 181f. stammt höchstwahrscheinlich von der Mutter. Daraus lässt sich erkennen, dass diese versuchte, ihr indirekt ein schlechtes Gewissen einzureden und sie in gewisser Weise auch unter Druck zu setzen. Wie würde es Anna gehen, wenn der Stiefvater weg wäre und mit ihm die finanzielle Sicherheit? Außerdem zeigt sie, dass die Mutter vielmehr Angst um ihre eigene Existenz hatte, anstatt am Wohlergehen ihrer eigenen Tochter interessiert zu sein. Die Verwendung des Verbs „gebeten“ könnte außerdem ein Hinweis dafür sein, dass ihr die Mutter glaubte, dass das undefinierte „darüber“ nicht bloß eine Erfindung oder Übertreibung von Anna war. Die Aussage „Und ich habe ja nichts davon, wenn diese Familie zerstört wird“ stammt mit großer Wahrscheinlichkeit ebenso von Annas Mutter. Sollte die Mutter dies genau so formuliert haben, liegt die Vermutung nahe, dass auch sie Anna nicht als Teil dieser Familie ansah. Es könnte jedoch auch sein, dass Anna diese Formulierung retrospektiv verwendet, um sich selbst davon zu distanzieren. Fest steht jedoch, dass zum damaligen Zeitpunkt niemand Interesse zeigte, Anna zu beschützen, sie den undefinierten Handlungen und Belästigungen ihres Stiefvaters

schutzlos ausgeliefert war und demnach alleine deshalb schon eine Außenposition innerhalb der Familie einnahm. Vielmehr wurde sowohl von fremder als auch familiärer Seite massiver Druck auf ein kleines Mädchen ausgeübt. Annas bilanzierende Aussage zeigt, wie verletzend die aufkommenden Erinnerungen auch heute noch für sie sind. Sie fühlte sich missachtet und abermals von der eigenen Mutter und der Justiz völlig im Stich gelassen. Es erfolgt an dieser Stelle keine weitere Erwähnung des Stiefvaters. Auch wurde nicht darauf eingegangen, wie der Vater selbst im Gerichtssaal auf Annas verweigerter Aussage reagierte. Auch diese distanzierte Darstellung könnte ebenso von einer unbeteiligten Zuschauerin stammen. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass Anna sich ganz bewusst für diese distanzierte Darstellung entschied, um die schmerzlichen Erinnerungen an damals nicht zu sehr an sich heran zu lassen.

(3.2c) (I1: Z.: 186-192)

*D: „Gesagt, hab ich auch getan. Hab mich der Aussage ent schlagen und das Ganz so wie es halt früher war, die Justiz hat da nicht nachgefragt und das Jugendamt auch nicht, das ja eigentlich da sein sollte. Was passiert denn da eigentlich? Oder was ist denn da eigentlich? **Niemand** hat gefragt und (Anna beginnt zu weinen) und des war das eine. Da war ich dann mittlerweile schon vierte Hauptschule, wie das passiert ist und ich muss sagen, ich habe mich teilweise **täglich** gegen gewisse Angriffe von meinem Stiefvater gewehrt. Es war scheinbar nicht so wichtig oder wie, ich weiß es nicht. Jedenfalls **mein** Gedanke war **nur weg**. **Nur weg**. Sobald ich mit der Schule fertig bin, ich will **nur weg**“.*

In Zeile 186 bestätigt Anna während der Gerichtsverhandlung geschwiegen zu haben. Erklärend fügt sie hinzu, dass sowohl die Justiz als auch das Jugendamt zur damaligen Zeit keine weiteren Fragen stellten, obwohl es ihre Aufgabe gewesen wäre. Daraus lässt sich erkennen, dass Anna zumindest diesen beiden Instanzen retrospektiv betrachtet einen Fehlverhalten vorwirft. Auch wenn Anna nicht näher auf die Dramatik der damaligen Situation eingeht, dürften die Erinnerungen so schmerzhaft für sie sein, dass sie zu weinen beginnt und damit die Erzählung an diese Erinnerung abschließt. Sie gibt jedoch noch den Hinweis, dass das „das eine“ war. Daraus lässt sich vermuten, dass es bei dieser Eskalation in Verbindung mit der Gerichtsverhandlung nicht geblieben ist. Außerdem setzt Anna eine zeitliche Indexikalisierung, indem sie angibt zur damaligen Zeit in die vierte Klasse Hauptschule gegangen zu sein. In der darauffolgenden Zeile bestätigt sich die Vermutung, dass das Martyrium für Anna kein Ende nahm. „Teilweise“ täglich musste sie sich gegen „gewisse Angriffe“ ihres Stiefvaters wahren. Auch wenn Anna diese „gewissen Angriffe“ nicht näher umschreibt, zeigt sich Annas handelnde Disposition, da sich ein aktiver Protest gegen ihren Stiefvater herauslesen lässt. Auffällig ist, dass Annas Mutter nicht mehr erwähnt wird. Dies legt die Vermutung nahe, dass

sich Anna nicht mehr hilfeschend an ihre Mutter wandte. Ebenso geht aus der Erzählung nicht hervor, wie sich Annas Mutter ihr gegenüber verhielt oder wie die Wohnsituation damals aussah. Hatte Anna ein eigenes Zimmer? Fanden die Angriffe des Vaters abends statt? Waren ihre beiden kleinen Schwestern dabei anwesend? Es kann plausibel angenommen werden, dass sich der Stiefvater durch die fallengelassene Anzeige noch zusätzlich darin ermutigt fühlte, Anna zu misshandeln. Mit der bilanzierenden Aussage in Zeile 191 deutet Anna retrospektiv an, dass es „scheinbar“ niemanden interessierte, wie es ihr ging und was sie nahezu täglich aushalten musste. Damit nimmt Anna auch indirekt Stellung zum Handeln ihrer Mutter, denn auch für sie war es wohl nicht wichtig, Anna vor ihrem Stiefvater zu beschützen. Anna schließt das Segment mit einem Resümee. Bereits im Alter von 14 Jahren stand für sie fest, nach Abschluss der Schule die Familie zu verlassen. Dabei wiederholt sie insbesondere ihre Flucht nach vorne. Bereits damals fand sich Anna nicht mit ihrer Situation ab, sondern entwickelte für sich einen Plan, den körperlichen Angriffen des Stiefvaters selbstständig zu entkommen. Darin lässt sich die Perspektive einer eigenen Zukunft erkennen, obwohl Anna nicht direkt auf einen konkreten Lebensplan eingeht. Das undefinierte „weg“ lässt darauf schließen, dass Anna sich zur damaligen Zeit sicherlich noch nicht bewusst war, wohin sie gehen würde. Dennoch stand für sie fest, sich von ihrer Familie zu distanzieren und sich sozial neu zu orientieren. Obwohl es sich hierbei um einen äußerst dramatischen Lebensabschnitt in Annas Leben handelt, findet die Darstellung auch hier distanziert und nüchtern statt.

Segment 3.3) Arbeiten in der Trafik (I1: Z. 192- 206)

*D: „So, jetzt war ich dann/ jetzt war die Schule fertig. Dann hab ich mir gedacht, so was mach ich? Ich muss irgendwas machen. Ok. Eine Freundin von mir hat gesagt, weißt du was, geh mit mir Handelsschule Anna. Das machen wir schon. Äh das war meine engste, liebste Freundin und äh wir machen das, wir kriegen das schon auf die Reihe. Tatsächlich. Selber angemeldet Handelsschule und **10 Tage**, ich war so froh und ich war dann vielleicht den ganzen Tag in der Schule und dann bin ich weg und Mittag bin ich auch nicht daheim. Äh kommt ein/ äh der Stiefvater war mittlerweile schon äh als Arzt seinen Job los, weil er ja aufgrund seiner Lungenerkrankung nicht mehr unter die Patienten durfte, hat dann vom Kriegsverband eine Trafik bekommen. So was war jetzt wieder? Jetzt brauchen wir wieder jemanden zum Arbeiten, weil Mutti hat drei Kinder, wir können uns keine Mitarbeiterin leisten, das machst jetzt **du**. Mit der Schule bist du fertig. Habe mich von der Handelsschule abgemeldet. Bin in die Trafik meiner Mutter und dem Stiefvater gegangen, die ihm gehört hat, um ihr über die Runden zu helfen. Das ist aber nicht lange gut gegangen. Es war vielleicht ein Jahr. Sie haben sich dafangen, sie haben sich etabliert. Es waren keine Schulden mehr da und ab dann hab ich gewusst, so und jetzt muss ich weg. Jetzt ziehe ich weg. Es geht nicht mehr“.*

Anna konnte ihre Pflichtschuljahre erfolgreich abschließen und stellte sich nach ihrem Hauptschulabschluss die Frage, was sie mit ihrem Leben anfangen könnte. Fest stand bereits

damals schon für sie, dass sie etwas aus ihrem Leben machen muss, um sich von ihrer Familie distanzieren zu können. Die handelnde Disposition ist auch an dieser Stelle erkennbar. Gemeinsam mit einer Freundin entschloss sich Anna dazu, die Handelsschule zu besuchen. Da Anna beschreibt, wie ihre Freundin sie von der Handelsschule zu überzeugen versuchte, liegt der Verdacht nahe, dass Anna ihr gegenüber große Zweifel geäußert haben muss. Ob dies darauf zurückgeführt werden kann, dass Anna nach Beendigung der Schule ihr Elternhaus verlassen wollte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Anna konkretisiert ihre Freundin in Zeile 195 außerdem als ihre „engste, liebste Freundin“, die sie vor allem darin ermutigte und bestärkte, die Schule „gemeinsam“ zu schaffen. Aufgrund dieser Formulierung kann ebenso als zweite Option vermutet werden, dass sich Anna die Handelsschule selbst nicht zutraute und das nötige Selbstbewusstsein durch die soziale Wertschätzung ihrer besten Freundin bekam. Der Zusammenhalt und das Gefühl von Gemeinschaft schließen darauf, dass sich Anna höchstwahrscheinlich ihrer Freundin anvertraute und ihr dieses soziale System half, die problematische Zeit im Elternhaus überstehen zu können. Anna bestätigt, dass sie es „tatsächlich“ geschafft hat. Die retrospektive Verwendung des Wortes „tatsächlich“ könnte ein Hinweis darauf sein, dass Anna heute noch stolz auf sich selbst ist, es damals ohne die Hilfe des Elternhauses geschafft zu haben. Ebenso gibt sie an, dass sie die Schule in gewisser Weise als gute Möglichkeit sah, zumindest über den Tag nicht daheim sein zu müssen. Die Betonung der „10 Tage“ in Zeile 196 kann zuerst nicht eindeutig zugeordnet werden. Es stellt sich im weiteren Verlauf der Erzählung jedoch heraus, dass Anna bereits nach kurzer Zeit, dabei könnte es sich um genau 10 Tage handeln, die Schule wieder abbrechen musste. Anstatt wie vielleicht vermutet, nähere Ausführungen zum Schulalltag zu machen, bringt sie ihren Stiefvater wieder in die Erzählung ein. Obwohl Anna in Zeile 198 den Satz etwas unsicher beginnt, entschließt sie sich zuerst für eine Nebenerzählung. Darin gibt sie erklärend an, dass ihr Stiefvater aufgrund seiner Lungenerkrankung seitens des Kriegsverbandes als Entschädigung eine Trafik bekam. Dieser Hinweis lässt vermuten, dass dies spürbare Veränderungen für die Familie zur Folge hatte, da der Stiefvater nicht mehr als Arzt tätig sein konnte. Anna kündigt schließlich eine Veränderung in ihrem Leben an. Die Formulierungen ab Zeile 200 könnten jedoch ebenso von der Mutter oder dem Stiefvater stammen. „Jetzt brauchen wir wieder jemanden zum Arbeiten“. Als Begründung dafür gibt Anna an, dass ihre Mutter aufgrund der mütterlichen Verpflichtungen nicht arbeiten konnte und die Familie sich aufgrund der neuen beruflichen Stellung des Vaters auch keine Mitarbeiterin leisten könnte. Aus der Erzählung geht nicht hervor, ob Anna gegen die Entscheidung der Mutter und des Stiefvaters protestierte. Tatsache ist, dass sie die Schule abbrechen musste, und schließlich in der Trafik

zu arbeiten begann. Da Anna nicht erläutert, warum die finanzielle Lage der Eltern es nicht erlaubte, eine weitere Arbeitskraft einzustellen, kann plausibel vermutet werden, dass dies auf die neue berufliche Stellung des Vaters zurückzuführen war. Ebenso kann angenommen werden, dass er aufgrund seiner Erkrankung auch in der Trafik keine große Hilfe darstellte. Anna fährt in der Erzählung damit fort, sich von der Schule abgemeldet zu haben, um in der Trafik zu arbeiten. Auffällig ist, dass sie in Zeile 203 zuerst angibt, in der Trafik ihrer Mutter und des Stiefvaters gegangen zu sein und daraufhin aber sofort konkretisiert, dass die Trafik dem Stiefvater gehörte und sie ihr, demnach der Mutter, über die Runden half. Auch aus dieser Formulierung lässt sich erkennen, dass Anna dies lediglich aus Liebe zur ihrer Mutter machte, sie aber nie vorhatte, für längere Zeit dort zu bleiben. Anna resümiert, dass die gemeinsame Arbeit in der Trafik nur für ca. ein Jahr funktionierte, ihre Eltern sich nach diesem Jahr jedoch wieder etablieren konnten und einhergehend damit schuldenfrei waren. Aufgrund der wiedererlangten finanziellen Lage der Eltern kann davon ausgegangen werden, dass sich Anna nicht mehr verpflichtet fühlte, ihre Mutter weiter zu unterstützen. Für sie stand fest sich sozial neu orientieren zu wollen und einhergehend damit, sich vollständig von ihrer Familie zu distanzieren. Anna erklärt nicht, warum die Arbeitsbedingungen bzw. das Leben in der Trafik für sie nicht funktionierten. Die bilanzierende Aussage „jetzt ziehe ich weg“ kündigt schließlich eine weitere Veränderung in Annas Leben an. Besonders wird hierbei ihre handelnde Disposition deutlich. Wohin Anna ziehen wollte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Es kann jedoch angenommen werden, dass Anna dies zum damaligen Zeitpunkt selbst nicht genau wusste. Für sie stand lediglich der Entschluss fest, ihre Familie verlassen zu müssen. Eine äußerst schwierige biographische Phase in Annas Leben könnte hiermit abgeschlossen sein. Über das Jahr in der Trafik werden keine weiteren Informationen gegeben. Ebenso geht aus der Erzählung nicht hervor, wie das Verhältnis zur Mutter bzw. dem Stiefvater während dieser Zeit war und, ob Anna weiterhin in ein soziales System wie Freundschaften oder den Chor integriert war.

Segment 3.4) Arbeiten im Hotel (I1: Z. 214 - 236/ I2: Z: 165- 193/ 508- 518)

(3.4a) (I1: Z.: 214-2019)

*D: „So, dann war ich wieder daheim. Was mache ich jetzt? So, dann hab ich geschaut, was soll ich tun? Ok, äh besessen hab ich nicht viel. Hab dann in eine Zeitung geschaut und hab gedacht, daheim war ich ja in S-Land. Ich geh dort wieder zurück. Lies, schau mir die S-Land Nachrichten an und finde eine Annonce in der Zeitung. Gastronomische Mitarbeiterin für ein Hotel in S-Land gesucht. Und hab gedacht, da schreib ich hin. Prompt wurde ich sofort genommen. Sofort genommen. **So das mach ich jetzt**“.*

Nach der Schule und dem Arbeiten in der Trafik stand für Anna fest ihr Zuhause schnellstmöglich zu verlassen. Ihre handlungsorientierte Disposition ist an dieser Stelle ebenso klar ersichtlich. Anna möchte aktiv ihr Leben bestimmen und ihrem Stiefvater nicht wieder hilflos ausgeliefert sein. Daher resümiert sie, sich intensive Gedanken darüber gemacht zu haben, was sie nun aus ihrem Leben machen könnte. Die Aussage in Zeile 2015 könnte ein Hinweis drauf sein, dass Anna wusste, sie könnte ihre Familie jederzeit ohne große Probleme wieder verlassen. Aufgrund der Tatsache in S-Land geboren und ebenso einige Zeit dort gelebt zu haben, entschied sich Anna dazu, an diesem ihr vertrauten Ort nach einer Anstellung zu suchen. Die Vermutung liegt nahe, dass Anna diesen Ort mit positiven Erinnerungen in Verbindung brachte, da sie dort erstmals eine gemeinsame und unbeschwerte Zeit mit ihrer Mutter verbringen konnte. Aus diesem Grund sucht Anna aktiv nach einer Anstellung und wird sofort in einem Hotel in S-Dorf als gastronomische Mitarbeiterin eingestellt. Die doppelte Nennung, dort genommen worden zu sein, könnte ein Hinweis darauf sein, dass Anna retrospektiv immer noch überrascht ist, wie schnell dies ging. Die Aussage „so das mach ich jetzt“ verdeutlicht Annas damalige Entschlossenheit in Verbindung mit ihrem Selbstbewusstsein. In diesem Abschnitt handelt Anna das erste Mal in ihrem Leben wirklich völlig eigenständig, ohne soziales System oder anderweitige Hilfe von außen, um sich erneut eine Möglichkeit zu schaffen, ihre Familie verlassen zu können. Wie lange sie tatsächlich zu Hause war, geht aus der Erzählung nicht hervor. Ebenso wenig können Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie das Verhältnis zu ihrer Familie während dieser Zeit war.

(3.4b) (I1: Z.: 219-228)

*„Nachdem ich nicht viel besessen hab, Gewand hab ich auch nicht viel, steht darunter, Dienstkleidung wird bereitgestellt. Ist ein großes Hotel. Ich kann sogar den Namen sagen, Hotel Grüner Baum in S-Land. Hab ich ein tolles Buch bekommen. Und geh dort ume und da war ich noch keine 18 und denke ich, habe es meiner Mutter gesagt, ich gehe. Habe die paar Sachen, die ich besessen habe zusammen gepackt und das bissl Geld, das ich gehabt habe, was ich mir noch so zurückgelegt habe. **Komm** dorthin voller Freude steige in S-Land aus. Ist noch so weit zum hinein gehen äh und dann komm ich hinein und sag, ja ich bin das Fräulein sowieso. Schaut die mich entsetzt an und sagt, sie sind noch gar nicht da, aber die Gendarmerie ist im Haus. Dann hab ich gesagt, ja bitte was? Aber bitte was hab ich gemacht? Hab ich mir gedacht, nur nicht zurück. **Nur nicht zurück. Nur nicht/ nur nicht heim.** (3)“.*

Anna fährt in der Erzählung damit fort, dass sie zu dieser Zeit über wenig Besitz verfügte und die neue Anstellung ihr die Dienstkleidung bereitstellte. Dies könnte für Anna einen zusätzlichen Pluspunkt bedeutet haben, da sie sich diesbezüglich keine Gedanken machen musste. In Zeile 220 wechselt Anna schließlich die Perspektive und gibt nähere Rahmendaten

zu ihrem neuen Arbeitsplatz. Aufgrund der Gegenwartsformulierung liegt die Vermutung nahe, dass es dieses Hotel, in dem Anna schließlich arbeitete, auch heute noch gibt. Erklärend fügt Anna außerdem hinzu, dass sie „ein tolles Buch“ bekam. Ob es sich dabei um ein Buch über das Hotel, in dem sie arbeitete, handelt, bleibt an dieser Stelle unaufgeklärt, obwohl es plausibel angenommen werden kann. Im weiteren Verlauf der Erzählung gibt Anna eine zeitliche Indexikalisierung. Somit steht fest, dass sie zum Zeitpunkt ihrer Abreise das 18 Lebensjahr noch nicht erreicht hatte. Aus diesem Grund musste sie ihre Mutter um Erlaubnis bitten, die Arbeit in S-Dorf aufnehmen zu dürfen. Auffällig hierbei ist in Zeile 222, dass Anna sich wohl nicht mehr sicher ist, ob sie ihre Mutter darüber in Kenntnis setzte. Aus diesem Grund kann nicht eindeutig gesagt werden, wie der Abschied von ihrer Mutter tatsächlich war. Das unsichere „ich denke“ könnte sich jedoch auch darauf beziehen, dass sich Anna aus heutiger Sicht nicht mehr sicher ist, wie sie ihrer Mutter davon erzählte. Mit dem wenigen Besitz sowie dem Geld, das sie sich sicherlich mühevoll zusammensparen konnte, erreicht Anna schließlich voller Vorfreude S-Dorf. Es kann plausibel angenommen werden, dass Anna mit dem Zug anreiste. Im Hotel angekommen, stellte sich Anna schließlich mit ihrem Vornamen vor, wird jedoch lediglich völlig entsetzt empfangen. Anna erklärt den Grund für das Entsetzen der Chefin im Folgesatz. Aus einem nicht näher definierten Grund indem es um Annas Ankunft ging, war die Polizei bereits vor ihr im Hotel gewesen. Anna beschreibt ihren damaligen Gefühlszustand damit, beinahe aus allen Wolken gefallen zu sein. Sie konnte zur damaligen Zeit einfach nicht verstehen, warum die Polizei ihretwegen im Hotel erschienen war. Die Vermutung liegt nahe, dass ihr Stiefvater oder ihre Mutter etwas damit zu tun haben könnten, da Anna noch nicht volljährig war. Annas größte Angst war, wieder zurück nach Hause geschickt zu werden. Durch die dreifache Nennung und die besondere Hervorhebung dieses Umstandes lässt sich erkennen, wie verzweifelt Anna zum damaligen Zeitpunkt sein musste. An dieser Stelle erfolgt eine deutliche Pause. Aufgrund der auftauchenden schmerz erfüllten Erinnerungen könnte Anna den Faden der Erzählung verloren haben. Es bleibt unaufgeklärt, warum die Polizei tatsächlich im Hotel erschien. Fest steht jedoch, dass es etwas mit Annas Ankunft zu tun hatte.

(3.4c) (I1: Z.: 228-236)

„Dann hat, das war so eine blonde Frau, diese Chefin, ich weiß sogar wie sie heißt, immer noch. Und dann kommt ein älterer Herr herbei und mir sind die Tränen herunter geronnen und der sagt, was ist denn mit dir Mädchen? Hab ich gesagt, ich muss wieder heim, und ich will aber nicht. (Anna beginnt zu weinen). Ich will nicht. Der hat mich genommen. Der hat mich genommen. Der hat gesagt, du bleibst da und mit dir probieren wir es. So ist es gewesen. Und binnen kurzer Zeit hab ich mich da in der

Rezeption, da im Service. Damals war S-Land eine Hochburg. Da war der König im Sau. Da waren die ganzen Politiker, äh puh ich habe mich in kurzer Zeit da hinauf gearbeitet. Scheinbar war ich nicht so dumm. Also einen gewissen Hausverstand hab ich gehabt und ich mich binnen kurzer Zeit war ich etabliert“.

Anna beschreibt die Dame, die sie in Empfang nahm, näher. Es wird deutlich, dass es sich hierbei um die Chefin des Hotels handelte. Dieser Moment dürfte für Anna so deutlich in Erinnerung geblieben sein, da sie explizit erwähnt, sich noch immer an ihren Namen erinnern zu können. Die damalige für Anna wohl äußerst unangenehme Situation wird von einem „älteren Herrn“ unterbrochen. Dieser erkundigte sich nach ihrem Wohlbefinden, da sie sicherlich völlig aufgelöst und verzweifelt gewirkt haben muss. Anna schilderte ihm die Umstände. Diese auftauchenden Erinnerungen dürften abermals so schmerzhaft für Anna sein, dass sie zu weinen beginnt. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass Anna damals nicht nur verzweifelt und hilflos war, sondern ebenso geradezu panische Angst hatte, wieder nach Hause zurückkehren zu müssen und ihrem Stiefvater abermals ausgeliefert zu sein. Es kann plausibel angenommen werden, dass es sich „älteren Herrn“ um den Ehemann oder Seniorchef des Hotels gehandelt haben muss. Diese Vermutung liegt deshalb nahe, da Anna resümiert, dass dieser Herr ihre eine Chance gab und sie zu ihrer eigenen Überraschung einstellte. Höchstwahrscheinlich erkannte dieser ältere, gutmütige Mann in welcher Notsituation sich Anna befand und entschied, ihr zu helfen. Auch an dieser Stelle tritt durch Zufall ein „sozialer Pate“ in Annas Leben. Obwohl der Mann Anna nicht kannte und sicherlich ebenso wenig über die genaueren familiären Umstände im Bilde war, sah er Annas Not und setzte sich für sie ein. Es bleibt unaufgeklärt, warum er Verständnis für Anna aufbrachte und wie die Chefin auf seine Entscheidung reagierte. Bereits nach kurzer Zeit konnte sich Anna sowohl in der Rezeption als auch im Service einarbeiten. Es erfolgt jedoch keine genauere Beschreibung darüber. Sie gibt ferner jedoch konkrete Rahmendaten zu S-Dorf, das vom damaligen Tourismus und den Politikern scheinbar sehr profitierte. Bereits nach kurzer Zeit konnte sich Anna quasi eigenständig durch harte Arbeit von ganz unten weiter hinaufarbeiten und ihr Können sowie ihren Ehrgeiz unter Beweis stellen. Es ist erkennbar, dass Anna aus heutiger Sicht sehr stolz auf sich und ihre Leistung ist. Ihre gelungene Integration im Hotel resümiert sie damit, „scheinbar nicht so dumm“ gewesen zu sein. Diese Formulierung konkretisiert sie außerdem damit, einen gewissen Hausverstand gehabt zu haben und deshalb auch in kurzer Zeit etabliert gewesen zu sein. Somit hatte Anna einen sicheren Platz innerhalb dieses Hotels. Ihre Fähigkeiten wurden nicht nur wahrgenommen, sondern vielmehr geschätzt, wodurch ebenso ihr Selbstwertgefühl gesteigert wurde. Auffällig ist hierbei die Verwendung des Wortes „etabliert“. Etabliert sein,

demnach einen sicheren Platz haben stellt genau das Gegenteil von „keinen Platz haben“ dar. Ihre gesamte Kindheit hindurch gab Anna an, nirgendwo einen Platz gehabt zu haben. Zum ersten Mal hat sie demnach in diesem Hotel das Gefühl wertgeschätzt zu werden und „angekommen“ zu sein. Wenn auch in relativierter Form bezieht sich Anna positiv auf ihre Fähigkeiten. Aus der Erzählung geht nicht hervor, wie die soziale Lebenswelt von Anna zu dieser Zeit aussah und ob sie in Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie stand.

Nachfragephase zweites Interview

(3.4d) (I2: Z.: 165-193)

D: „Ja ja. Ich bin ja dann nach S-Dorf gegangen. Weil ich mir gedacht habe, nein da bleibe ich nicht. Ich bleibe nicht zu Hause. Das haben wir eh schon besprochen. Ich muss weg. Aber ich kann/ ich war ja erst 16 ein halb. Und damals hast du ja von den Eltern eine Bestätigung gebraucht, dass du einen Reisepass bekommst, dass du ins Ausland darfst“.

A: „Aber waren sie da so einverstanden mit deiner Entscheidung?“

D: „Ich habe sie nicht gefragt. Ich habe nicht gefragt. Meine Mutter hat mir nicht zugehört, weil sie mir das nicht geglaubt hat und dann habe ich mir einfach gedacht, irgendetwas muss ich machen, wo ich Essen und Schlafen habe. Muss irgendetwas machen. (2) Und dann hab ich diese Zeitungsannonce gelesen, dass man im Hotel in S-Dorf eine Volontärin sucht. Man kann dort drei Jahre lernen und Kost und Unterkunft dabei und Dienstkleidung. Hab ich mir gedacht, so das mache ich jetzt. So. Und dann habe ich das/ der Mutti natürlich erzählt, dem Stiefvater nicht und sie hat gesagt, ja wenn du meinst und er hat das natürlich gehört und gesagt, kommt gar nicht in Frage. Kommt nicht in Frage. Hatte keine Reisepass, hatte nichts. Und dann bin ich nach S-Dorf und das habe ich eh schon erzählt, dort hat schon die Gendarmarie auf mich gewartet, weil man es mir nicht erlaubt hat. Und ich habe dort mit Bitten und Tränen den Seniorchef gebeten, ob ich dableiben darf. Ich möchte nicht mehr zurück, weil und und, weil es mir nicht gut geht daheim. Und dieser Seniorchef hat gesagt Dirndle du kannst bleiben. Und diese Chefin hatte keine Chance. Und so bin ich dort geblieben bis da hat die Mutter war erziehungsberechtigt, er war es ja nicht, und sie hat dann gesagt, ja ich bin einverstanden, die Tochter kann wegbleiben. Warum wurde nicht gefragt, sondern einfach sie will weg. Und dort bin ich dann eine Zeit und dann hat es daheim wieder Probleme gegeben. Mutter krank, Mutter Krankenhaus. Dann kam es wieder, ja du kannst ja deine drei Geschwister nicht alleine lassen. Kommst halt in der toten Saison. Kommst halt dann. Und so ist das dann immer wieder mehr geworden. Einmal hat sie zwei Abortus gehabt, wo sie viel Blut verloren hat. Es war ja niemand da. Ich war die Älteste. Und ich war eine fertige Hausfrau schon mit 17,18“.

A: „Das heißt, du hast anfangs noch gependelt?“

D: „Na und ja also das gibt es ja da. Wenn nicht los ist, hab ich heimfahren können. Und dann hab ich gesehen, es ist wieder dasselbe. Mutti ist wieder gesund, zurück wieder in der Wintersaison. Und dann hab ich dort in der Wintersaison ein Diplomatenhepaar kennen gelernt, das habe ich glaube ich auch gesagt, ein Rumänisches. Und dort habe ich die Chance gehabt nach Paris und Genf zu gehen äh damit ich äh die französische Sprache besser lernen konnte. Denn wir haben ja nur Fragmente gelernt in der Schule. Und dann hab ich gedacht, das mache ich. Noch weiter weg“.

Innerhalb dieses Segments aus dem zweiten Interview umschreibt Anna ihre Flucht von Zuhause konkreter. Da sie damals erst 16 Jahre alt war, benötigte sie einen Reisepass ihrer

Eltern, im in S-Land arbeiten zu dürfen. Es wird deutlich, dass Anna ihre Eltern nicht danach fragte, denn obwohl sie mit ihrer Mutter über ihr Vorhaben sprach, nahm diese Anna nicht ernst. Anna entschied daraufhin, auch ohne die Hilfe ihrer Mutter aktiv zu werden und K-Land zu verlassen. Sie suchte sich eine Anstellung, die Essen und eine Schlafmöglichkeit bereitstellte. In einer Zeitung fand sie schließlich die Stelle einer „Volontärin“, die für die Dauer von drei Jahren ausgeschrieben war. Anna entschied, sich auf diese Stelle zu bewerben. Anna sprach mit ihrer Mutter über die Stellenzusage und diese willigte ein, dass sie dort arbeiten könne. Leider erfuhr auch der Stiefvater von Annas Plänen und war wie zu erwarten, strikt dagegen. Somit verfügte Anna letztendlich nicht über den nötigen Reisepass und durfte eigentlich K-Land nicht verlassen. Aus diesen Schilderungen wird nun deutlich, warum die Polizei Anna im Hotel bereits erwartete, denn sie flüchtete im Grunde genommen ohne das Einverständnis ihrer Eltern. Aufgrund der Details kann außerdem plausibel angenommen werden, dass der Stiefvater nach Annas Verschwinden die Polizei verständigte. „Mit Bitten und Tränen“ versuchte Anna dem Seniorchef ihre prekäre Lage deutlich zu machen. Ob der ältere Herr dazu Nachfragen stellte, geht aus Annas Schilderungen nicht hervor. Gegen die Meinung der Chefin entschied der Seniorchef, dass Anna im Hotel bleiben könne, da die Mutter ihr Einverständnis dazu gab. Der Stiefvater wollte Anna somit mit allen Mitteln bei sich behalten und legte ihr dadurch, wo er nur konnte, Steine in den Weg. Auffällig ist, dass Annas Mutter sich hierbei quasi gegen den Stiefvater stellt und Anna die Erlaubnis gibt, dort zu bleiben. Durch die Formulierung „wegbleiben“ könnte außerdem davon ausgegangen werden, dass die Mutter froh darüber war, da es während Annas Abwesenheit keine Probleme zwischen ihrem Stiefvater und ihr geben konnte. In Zeile 183 konkretisiert Anna, dass auch dort Seitens der Polizei nicht nachgefragt wurde, warum Anna ihr Zuhause verlassen wollte. Die Zeit im Hotel wurde immer wieder unterbrochen, da Annas Mutter krank wurde und sogar ins Krankenhaus musste. Die Formulierung in Zeile 185 stammt höchstwahrscheinlich von Annas Mutter, die ihr ein schlechtes Gewissen einredete. Sie könne ihre drei Geschwister nicht alleine lassen und müsse ihr schließlich helfen. Die Vermutung liegt nahe, dass Annas Mutter ihr während dieser Zeit des Öfteren solche Vorwürfe machte. Anna und ihre Mutter einigten sich darauf, dass sie in „der toten Saison“ nach Hause kam, um sich um alle Angelegenheiten zu kümmern. Da sich der Gesundheitszustand der Mutter jedoch nicht verbesserte, musste Anna immer öfter in ihr Zuhause zurückkehren. Sie resümiert, dass außer ihr „niemand“ da war und sie mit ca. 17 Jahren eine „fertige Hausfrau“ war. Warum der Stiefvater sich nicht um seine drei Kinder kümmern konnte, bleibt unaufgeklärt. Leider wurde die Situation für Anna, als ihre Mutter wieder gesund war, gleich vor ihrer „Flucht“ nach S-Dorf. Die Vermutung liegt nahe, dass Anna hierbei

indirekt das Verhältnis zu ihrem Stiefvater anspricht. In der Wintersaison lernte sie schließlich im Hotel eine Diplomatenfamilie aus Rumänien kennen.

(3.4e) (I2: Z.: 508-518)

*D: „Wie oft da in S-Dorf mit dem/ wo ich heute das Gesicht noch vor mir habe und **niemand** hilft dir. Du hast ja früher gar nicht können das jemandem erzählen. Mir kommt vor, das Umfeld merkt, wenn du alleine bist. Ich glaube schon. Also wenn so Leute sind, die auf das aus sind, die haben einen Blick. Ich meine, ich war ja damals noch so jung ga. Das sind so gezielte Fragen weiß ich nicht. Und der merkt das. Und wenn da eine so wie ich so unschuldig mit dem Zimmerservice hinein geht, ja denkst du dir. Ich habe ja von nichts gewusst. Und es war ja meine Aufgabe, diesen Sekt dorthin zu bringen. Das war Zimmerservice. Ja du gehst Anna. Ja wer denkt denn so etwas? Oder wie? Oder hat der bewusst gesagt, heute hat die Dienst? Oder keine Ahnung? Das kann man sich gar nicht vorstellen. Und du gehst ganz unschuldig dort hinein. Und klopfst an: Zimmerservice. So, wie man es in den Filmen sieht. Aber das habe ich eigentlich weggesteckt. Ja, also das habe ich eigentlich weggesteckt“.*

Ab Zeile 508 beschreibt Anna von sexuellen Übergriffen während ihrer Arbeit im Hotel in S-Dorf. Die Vermutung liegt nahe, dass sie dort von einem Hotelgast vergewaltigt wurde. Sie schildert, noch heute das Gesicht dieses Mannes vor sich sehen zu können. Auch an dieser Stelle geht ganz deutlich hervor, dass Anna zu dieser Zeit völlig alleine und ihrem Gegenüber daher schutzlos ausgeliefert war. Anna wurde somit erneut auf gewaltsame Weise jede Möglichkeit entzogen, frei über ihren eigenen Körper zu verfügen und verdinglicht. Sie schildert außerdem, dass sie auch damals dachte, über den Vorfall schweigen zu müssen, da es niemanden gab, mit dem sie hätte darüber sprechen können. Es könnte auch sein, dass Anna damals der Meinung war, niemand würde ihr glauben. Das Schweigen, das sie aufgrund ihrer Kindheitserinnerungen für sich quasi verinnerlicht hatte, kommt auch hier deutlich hervor. Aus Angst man könnte ihr nicht glauben, schweigt Anna, weshalb ihr auch niemand helfen konnte. Aus heutiger Sicht ist sich Anna sicher, dass ihr Umfeld damals merkte, wie einsam und alleine sie war. Die Umstände der Vergewaltigung werden ebenso näher beschrieben. Obwohl es sich hierbei um ein äußerst dramatisches Erlebnis in Annas Leben handelt, erfolgt die Darstellung distanziert und nüchtern, da Anna hierbei nicht zu weinen beginnt. Auf konkrete Details der Vergewaltigung wird jedoch nicht näher eingegangen. Aus der bilanzierenden Aussage ab Zeile 517 geht hervor, dass Anna dieses Erlebnis für sich verarbeiten konnte. Es erfolgt jedoch dennoch eine Relativierung aufgrund der Verwendung des Wortes „eigentlich“. Vielleicht relativiert Anna dies deshalb, da man solche Erlebnisse nie vollständig „wegstecken“ kann.

Segment 3.5) Auslandserfahrungen als Au Pair (I1: Z. 206- 214/ I2: Z: 193- 214)

(3.5a) (I1: Z.: 206-214)

*D: „Bin dann als Au-Pair Mädchen mit einer lieben Freundin in den diplomatischen Haushalt nach Genf und Paris und war dort **ein Jahr**. So meine Zeit dort ist abgelaufen. Ich bin zurück. Was mach ich jetzt? Da bleibe ich nicht, das weiß ich. Gelernt **nichts**. Hauptschule und ein Jahr in Frankreich und Genf. Aber es war eine tolle Zeit. Mit der Familie bin ich um die halbe Welt geflogen. Und da hab ich schon gewusst, wenn ich allein bin, **ich mache es, schaffe es**. Ich muss nur da heraus. Und vor allem muss ich **weg**“.*

Um sich räumlich noch weiter von ihrer Familie zu distanzieren, entschied Anna gemeinsam mit einer Freundin, die in diesem Segment nicht näher umschrieben wird, als Au-Pair für ein Jahr zu einer Diplomatenfamilie nach Genf und Paris zu gehen. Aus diesen wenigen Schilderungen über ihre Au-Pair Zeit geht nicht hervor, wie es zu diesem Entschluss kam, um welche Freundin es sich dabei gehandelt hat und wie die generellen Gegebenheiten während dieses Jahres waren. In Zeile 2010 gibt Anna leidglich an, dass ihre Zeit dort zu Ende war und sie wieder zurückkehrte. Es kann davon ausgegangen werden, dass Anna zurück zu ihrer Familie kehrte. Nach dem Interview erklärt Anna, warum ihre Zeit bei der Familie bereits nach einem Jahr zu Ende war. Da die beiden Mädchen vom Drogen- und Porzellanschmuggel der Familie erfuhren, entschieden sie sich dazu, schnellstmöglich das Land zu verlassen. In der darauffolgenden Zeile wird deutlich, dass Anna zu ihrer Familie nach K-Land zurückkehrte, obwohl sie konkretisiert, dort nicht bleiben hätte wollen. Aufgrund der Gegenwartsformulierung liegt die Vermutung nahe, dass Anna intensiv versucht, sich an die damalige Zeit zurückzuerinnern. Aufgrund der Tatsache keinen Lehraabschluss oder eine anderweitige abgeschlossene Schulausbildung zu besitzen, wusste sie nicht, wie es nun für sie weitergehen sollte. Auch zu diesem Zeitpunkt, wie bereits ein Jahr zuvor, stand für Anna fest, die Familie schnellstmöglich wieder zu verlassen. Anna resümiert ihr Jahr als Au-Pair äußerst positiv, da sie mit der Familie „um die halbe Welt“ geflogen ist. Welche Länder Anna hierbei genau bereiste, wird nicht näher erläutert. Deutlich wird an dieser Stelle, dass diese soziale und räumliche Neuverortung erheblich zur Erweiterung Annas Horizonts beitrug. Retrospektiv erklärt sie außerdem, bereits damals gewusst zu haben, „wenn ich allein bin, ich mache es, ich schaffe es. Ich muss nur da heraus“. Somit trug das Jahr im Ausland nicht nur zu einer Horizonterweiterung, sondern ebenso zu einer Steigerung Annas Selbstbewusstseins bei. Sie entwickelte ein immenses Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, da sie auch im Ausland quasi auf sich alleine gestellt war und lernte, Verantwortung für sich und ihr Leben zu übernehmen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Anna aufgrund der emotionalen Zuwendung, die sie

durch ihre jeweiligen Freundschaften bzw. auch durch nahestehende Bezugspersonen bekam, Vertrauen in sich selbst erwerben konnte. Da Anna während ihrer Au-Pair Zeit nicht alleine gewesen ist, sondern eine Freundin an ihrer Seite hatte, mag die Formulierung in Zeile 2013 („allein“) etwas seltsam erscheinen. Jedoch liegt hierbei die Vermutung nahe, dass Anna in diesem Zusammenhang von einem Leben ohne ihre Herkunftsfamilie spricht. Diese Vermutung wird in der darauffolgenden Zeile bestätigt, da Anna sich aufgrund der Formulierung „nur da heraus“ sicherlich auf ihr Elternhaus bezieht. Somit erkannte Anna für sich, in Abwesenheit ihrer Familie ein autonomes Leben entwickeln und einhergehend damit ihre Ziele verwirklichen zu können. Innerhalb der Erzählung benennt Anna zwar die jeweiligen Orte, dennoch wird keine genaue Beschreibung ihrer sozialen Lebenswelt bzw. weiterer konkreter Rahmendaten gegeben. Ihre Flucht nach vorne, die als räumlichen und sozialen Neuorientierung verstanden werden kann, könnte als persönliche Handlungs- und Bewältigungsstrategie interpretiert werden.

Nachfragephase zweites Interview:

(3.5b) (I2: Z.: 193-214)

D: „Und dort habe ich die Chance gehabt nach Paris zu gehen, Genf und Paris, damit ich äh die Französische Sprache besser lernen könnte. Denn wir haben ja nur Fragmente gelernt in der Schule. Und dann hab ich gedacht, das mache ich. Noch weiter weg.“

A: „Woher hast du deinen Mut genommen?“

D: „Weiß ich nicht. Aus Verzweiflung wahrscheinlich. Weiß ich nicht. Und dann hab ich zur Mutti gesagt, ich möchte noch weiter weg, weil dann bin ich nicht mehr erreichbar. Und der Mutti ist es wieder gut gegangen, dann hat sie mir die Erlaubnis geben müssen für einen Reisepass. Das war ja früher nicht so. Das hatte sie dann getan. Und dann bin ich mit dieser Familie, denen hab ich das versprochen, ich komme, ich muss nur daheim alles erledigen. Muss mich bei der Arbeit abmelden und ich komme. Und so war es. Habe mich in den Zug gesetzt und bin nach Genf gefahren und dort hat man mich abgeholt. Und eine Tirolerin war noch mit. Die habe ich kennen gelernt da oben in S-Dorf schon, weil die hat sich auf für so etwas beworben. Die hat gesagt, Anna wenn du das machst, ich gehe mit. Das machen wir. Und dann hat das ja tragisch geendet mit dem was da war. Und das dort hätte mir auch gefallen. Ich war überall. Ich war in Berlin, ich war in Garmisch mit dem Kind. Die andere hat eh immer müssen dableiben, die Südtirolerin. Ich durfte einmal mitfahren. Und dann ist das mit dem Schmuggel aufgekommen, wo wir ja nichts dafür können haben. Aber wir hatten keine Pässe, die Pässe wurden mir abgenommen. Französisch haben wir nicht gehen dürfen. Das Geld hat nicht gestimmt. Aber wir waren trotzdem 7, 8 Monate dort. Und dann ist es gefährlich geworden, weil sie mich wollten nach New York schicken. Und da hab ich nicht mehr mitgemacht. Hab ich mit meiner Mutter telefoniert, es war ja kein Handy, nichts. Ich habe gesagt, Mutti ich kann da nicht mitfahren. Und wenn ich mitfahren muss, sollte ich mich in den nächsten zwei Monaten nicht melden, du weißt wo ich bin. Und dann hat sie aber gesagt, du nein steige in den Zug und fahr heim.“

Vor lauter Verzweiflung, ihrem Stiefvater weiterhin ausgeliefert zu sein, entschied sich Anna das Hotel zu verlassen und mit der Diplomatenfamilie nach Genf und Paris zu gehen. Dort konnte sie ihre Französischkenntnisse verbessern und vor allem war sie möglichst weit von ihrer Familie, insbesondere ihrem Stiefvater entfernt. Da es Annas Mutter wieder besser ging, gab sie ihr die Erlaubnis einen Reisepass zu erstellen. Als Erklärung für ihre Au-Pair Zeit gab Anna bei ihrer Mutter an, nun nicht mehr erreichbar sein zu können. Die Vermutung liegt nahe, dass Anna hiermit sowohl meinte für die Mutter und ihre Probleme nicht mehr erreichbar zu sein, als auch für die Schikanen des Stiefvaters. Diese erneute Flucht nach vorne schließt auf eine äußerst handlungsorientierte Disposition, da sich Anna mit nicht einmal 18 Jahren ohne die Hilfe erwachsener Bezugspersonen alleine ins Ausland begibt. Sie erledigte alle Formalitäten und fuhr gemeinsam mit einer Tirolerin, die sie im Hotel in S-Dorf kennen lernte, mit dem Zug nach Genf. Obwohl sie keine Unterstützung von Erwachsenen erhielt, sticht auch hier wieder das soziale System in Form einer Freundin bzw. Verbündeten hervor, das ihr die nötige Sicherheit gibt ihren Plan auszuführen. Leider endete die Au-Pair Zeit auf tragische Weise, obwohl Anna die Zeit dennoch als positives resümiert. Auf die Tragik des Endes wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, jedoch gibt Anna einen genaueren Einblick, warum die Zeit für sie dort gut war. Im Gegensatz zu ihrer Freundin konnte sie die Familie auf Reisen begleiten, da sie für die Versorgung und Beschäftigung der Kinder zuständig war. Weitere Rahmendaten zur Familie, zu den Lebens- und Wohnverhältnissen oder der verschiedenen Aufgaben, die Anna inne hatte, bleiben unaufgeklärt. Da in den vorherigen Zeilen das tragische Ende bloß angedeutet wurde, konkretisiert Anna nun, dass die Familie in einen Schmuggel verwickelt war. An dieser Stelle stellt Anna entschieden klar, dass sie beide hierbei nicht mitverantwortlich waren und keine Schuld, höchstwahrscheinlich für das Aufliegen des Schmuggels, trugen. Die Aussagen in der weiteren Zeile beziehen sich höchstwahrscheinlich auf die gesamten neun Monate bei der Familie. Den beiden Mädchen wurden ihre Pässe abgenommen, das vereinbarte Gehalt wurde nicht bezahlt und den versprochenen Französischunterricht erhielten die beiden auch nicht. Als die Situation zu gefährlich für beide wurde, verständigte Anna schließlich ihre Mutter, die ihr dazu rat, sofort mit dem Zug nach Hause zu kommen. Somit erkennt diese die Gefahr für ihre Tochter und versucht sie, zumindest in diesem Fall, zu beschützen. Aus Annas Beschreibung geht nicht hervor, wie der Schmuggel der Diplomatenfamilie aufflog und warum sie Anna nach New York schicken wollten. Die Vermutung liegt nahe, dass natürlich auch Annas Freundin mit ihr gemeinsam die Rückreise bestritt und die beiden Mädchen ohne ihre Reisepässe die Zugfahrt von Genf in ihre Heimat wagten.

Segment 3.6) (sexuelle) Belästigungen (I1: Z. 236- 269)

(3.6a) (I1: Z.: 236-241)

*D: „Wer mich immer wieder gestört hat in meinem, das war mein Stiefvater. Der auch da nachgekommen ist. Der mich auch dort gestört hat. Und dann hab ich mir noch gedacht, ich halt das nicht aus und ich weiß, wir haben uns sogar einmal einen Scherz erlaubt und näh hab dem von oben einen Kübel Wasser hinunter geschüttet und meine Mutter angerufen, sie soll ihn endlich holen. Jedenfalls dieser Mensch war sehr negativ für mich, **aber** nicht meine arme Mutter, sie hat nicht anders können. Mutti war auch alleine. Ist so gewesen“.*

Aus den weiteren Schilderungen geht jedoch hervor, dass auch Anna in diesem Hotel trotz der räumlichen Trennung zu ihrer Familie, vor ihrem Stiefvater nicht sicher war. Sie resümiert, dass ihr Stiefvater sie immer wieder gestört habe. Es bleibt an dieser Stelle jedoch unaufgeklärt, wie diese Störungen genau aussahen. Klar ist jedoch, dass ihr Stiefvater nach S-Dorf reiste, um sie dort zu besuchen. Wie oft er während ihrer Zeit dort kam um sie zu sehen und welche Erklärung er dafür bei Annas Mutter abgab, geht aus der Erzählung ebenso nicht hervor. In der bilanzierenden Aussage in Zeile 238 wird deutlich, dass es Anna aufgrund dieser Besuche emotional sehr schlicht ging und sich auch dort massiv von ihm gestört fühlte. In einer Nebenerzählung schildert sie ein Erlebnis in Zusammenhang mit ihrem Stiefvater genauer. Gemeinsam mit einer Freundin hat sie sich „eine Scherz“ erlaubt und den Stiefvater wahrscheinlich vom Balkon aus mit Wasser übergossen. Es wird deutlich, dass Anna während dieser Zeit eine Verbündete um sich hatte, die ihr half, sich gegen ihren Stiefvater zur Wehr zu setzen. Auch wenn Anna ihr damaliges Verhalten durch die Bezeichnung „eines Scherzes“ relativiert, geht ihre handlungsorientierte Disposition deutlich hervor. Vielleicht sah Anna dies damals als Möglichkeit, ihren Stiefvater zu vertreiben und endlich in Ruhe von ihm gelassen zu werden. Anna erklärt außerdem, ihre Mutter informiert zu haben, damit sie ihn „endlich“ nach Hause zurückhole. Es bleibt auch hier unaufgeklärt, wie die Mutter auf Annas Anruf reagierte bzw. wie der Stiefvater Annas Gegenangriff wertete. Retrospektiv ist sich Anna sicher, dass ihr Stiefvater sie in ihrem Leben sehr negativ prägte. Auffällig ist hierbei auch ihre Distanzierung zu ihm, da sie ihn mit den Worten „dieser Mensch“ bezeichnet. Sie stellt jedoch entschieden klar, dass lediglich er sie negativ prägte, nicht aber ihre „arme“ Mutter. Warum sie ihre Mutter aus heutiger Sicht als arm bezeichnet erklärt Anna dadurch, dass sie keine andere Wahl hatte, da sie alleine war. Somit gibt Anna ihrem Stiefvater die alleinige Schuld für ihre doch sehr schwierige Jugendzeit und hat zumindest aus heutiger Sicht völliges Verständnis für das Verhalten ihrer Mutter ihr gegenüber. Innerhalb ihrer biographischen Rekapitulation wird somit lediglich der Stiefvater mit einer äußerst negativen Bewertung verknüpft. Anna spricht

auf lockere und trockene Art über ihre dramatischen Erinnerungen in Zusammenhang mit ihrem Vater. Obwohl sie versucht, sich vollständig von ihm zu lösen, reist er ihr nach und belästigt sie weiter. Das Gefühl ihm auch dort ausgeliefert zu sein zeigt sich dadurch, dass Anna angibt, gedacht zu haben, „das nicht mehr auszuhalten“. Im Gegensatz zu daheim steht ihr im Hotel jedoch eine Freundin zu Seite, die ihr dabei hilft, ihre Position gegen den Stiefvater durchzusetzen. Anna geht auch hier nicht auf die eigentliche Dramatik ihrer Erinnerungen ein, sondern distanziert sich mittels der eingefügten Nebenerzählung vielmehr davon. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass es für Anna schlichtweg zu belastend ist, über ihre Erinnerungen in Zusammenhang mit ihrem Stiefvater zu sprechen. Durch die Hilfe einer außenstehenden Person, in diesem Fall einer Freundin, findet Anna jedoch Kraft, Mut und die nötige Wut, sich gegen ihren Stiefvater zu stellen und auch ihre Mutter in die Verantwortung zu nehmen, sie vor diesem Mann zu schützen.

(3.6b) (II: Z.: 241-252)

*D: „Und dann wie gesagt ganz ein liebes Erlebnis war, da war eine ganz tolle Modenschau von Adi Müller. Ich weiß und ich steh so dort/ ich hab Nachtdienst gehabt an der Bar mit einer Kollegin aus Osttirol und diese Maniköns wie es damals war in den 55, 60 Jahren. Da waren ja die reichen Juden in Bad Gastein. Da war ja was los. Stolzieren da den Laufsteg entlang und ich und mei Kollegin schau zu, weil da durfte nicht serviert werden und ich sag zu meiner Kollegin: Pah schau dir das schöne Kleid an. Vielleicht kann ich mir einmal im Leben sowas leisten. Sie hat gesagt, Anna träum nicht, das kriegen wir nie. Am Abend hab ich es bekommen. Aber **ohne** Gegenleistung. Ich schon wieder in meiner Angst. Ich brauche nichts, weil dafür muss ich wieder was geben. Ich will es nicht. Danke vielmals. Und dann hat der gesagt, ich schenke es ihnen. Äh der hat so viel Geld und das war ein himmelblaues Wollkleid mit einer Jacke und ich war so stolz und dann weiß ich noch, weil meine ganze Angst war wieder, man wird im Haus reden und dafür wird sie schon eine Gegenleistung bringen“.*

Im folgenden Segment beschreibt Anna ein Erlebnis, das sie während ihrer Zeit im Hotel erlebte. Sie definiert dieses als „liebes Erlebnis“ und konkretisiert, dass es sich um eine „ganz tolle“ Modenschau handelte. Retrospektiv gibt sie an, noch genau zu wissen, wie sie gemeinsam mit einer Kollegin hinter der Bar stand. Es folgt nicht nur eine zeitliche Indexikalisierung, sondern Anna benennt ebenso konkrete Rahmendaten. Da während dieser Modenschau nicht serviert werden durfte, konnten Anna und ihre osttiroler Kollegin die Show verfolgen. Anna war völlig hin und weg von einem Kleid und äußerste den Wunsch sich „einmal im Leben“ auch „sowas leisten“ zu können. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass sich Anna ihrer sozialen Stellung äußerst bewusst war. Die Arbeitskollegin holte Anna jedoch auf den Boden der Tatsachen zurück, indem sie ihr verständlich machte, dass dies nie Realität werden

würde. In der Folgezeile bilanziert Anna jedoch überraschend, dass sie das Kleid noch am selben Abend ohne Gegenleistung bekam. Warum Anna so wichtig ist klarzustellen, dass sie das Kleid ohne eine Gegenleistung bekam, wird im weiteren Verlauf der Erzählung deutlich. Aus heutiger Sicht gibt Anna an, in ständiger Angst gelebt zu haben, für alles eine Gegenleistung erbringen zu müssen. Auch wenn sie dies nicht deutlich benennt, liegt der Verdacht nahe, dass Anna hierbei von einer sexuellen Gegenleistung spricht. Aus diesem Grund lehnte Anna das Geschenk zu allererst ab. Der Designer wollte es ihr jedoch trotzdem schenken, da er ohnehin über ausreichend Geld verfügte und ihr vielleicht damit einfach eine Freude machen wollte. Aus der Erzählung geht nicht hervor, wie der Designer hierbei genau auf Anna kam. Das Kleid dürfte für Anna aber etwas ganz besonderes gewesen sein, da sie es im Folgesatz genau beschreibt und resümiert „so stolz“ gewesen zu sein. Es kann plausibel angenommen werden, dass Anna bis zu diesem Zeitpunkt noch nie ein Geschenk erhielt und deshalb auch so stolz war so etwas Wunderschönes zu bekommen. Obwohl die Angst vor dem Gerede der anderen MitarbeiterInnen ihr ständiger Begleiter war, nahm sie das Geschenk an. Es bleibt an dieser Stelle unaufgeklärt, ob das Personal wirklich hinter Annas Rücken Vermutungen anstellten, oder Anna sich völlig unbegründet Gedanken machte. Schande, Schuld und Scham gehörten demnach zu Annas ständigen Begleitern in ihrem Leben. Anstatt ihr Geschenk zu genießen, nimmt sie sofort die Gegenperspektive ein und sorgt sich um das Gerede anderer Menschen. Es kann nur vermutet werden, woher Annas Angst, für alles in ihrem Leben eine Gegenleistung erbringen zu müssen, kam. Aufgrund der sexuellen Ausbeutung durch den Stiefvater könnte Anna diese Angst für sich verinnerlicht haben. Eine andere Möglichkeit ist, dass Anna aufgrund ihrer Kindheit und Herkunft eine Schande zu sein ebenso für sich verinnerlicht hat und es deshalb auch in ihrer Jugend ihre größte Sorge ist, dass über sie geredet wird und sie dadurch zur Schande des Hotels wird.

(3.6c) (I1: Z.: 252-269)

*D: „Das war meine ewige Angst, weil diese Dinge ob wir jetzt Schule gegangen sind in K-Dorf da waren Männer, zwei da ich kann nur die Fabrik nicht sagen. Wenn ich den Namen sage, weiß ein jeder wer das ist, die Exhibitionisten waren. Die sich vor uns hingestellt haben und wir durften zu Hause nichts sagen, weil es immer geheißt hat, das sind Gäste von uns. Das sind Gäste von uns. Wir wurden/ wir wurden einfach nicht geschützt. Es war/ es war arg. Nur diese Freundin/ das ganz ist ja erst so aufgekommen, das war ja schon beim Schule gehen, weil die hat angefangen Bettnässen. Die hat es daheim erzählt. Aber **ich** durfte zu Hause nicht sagen, weil es war ein Gast des Hauses. Und dadurch diese Angst damals in S-Dorf, die werden sagen, dafür wird sie schon wieder irgendetwas gemacht haben. Weil es schenkt ja keiner aus heiterem Himmel so ein sündhaft teures Kleid. Ich weiß nicht, was das damals gekostet hat. Ich hab es mich vor lauter schön nicht einmal anziehen getraut. Es wurde dann Maß genommen, aber das nur zu dem Thema die sexuellen Belästigungen, die du als alleinstehende*

*Jugendliche eigentlich schon in der Jugend ausgesetzt warst und du durftest **nichts** sagen. Du durftest dich bei niemandem äußern oder sagen das will ich nicht oder (D beginnt zu weinen) oder das mag ich nicht oder das **lass** mich nur. Du warst **hilflos**. Du warst **nichts**. Und dann, deshalb bin ich der Meinung, dass das heute ganz rigoros verfolgt gehört und jeder gehört vor den Kadi und jeder gehört verurteilt, weil was das in einem Menschen anrichtet, das kann man nur sagen, wenn man betroffen ist. Und ich bin eine Betroffene“.*

Anna beginnt das folgende Segment mit einer bilanzierenden Aussage, in der sie ihre ewige Angst vor dem Gerede andere Menschen erneut zum Thema bringt. Ab Zeile 253 umschreibt Anna schließlich warum sich diese Angst so tief in ihr verwurzeln konnte. Sie bezieht sich dabei zu allererst auf ihre Schulzeit und die zwei Männer, die sie und ihre Freundin sexuell belästigten. Bereits im Suprasegment aus Annas Kindheit wurden diese Vorfälle kurz angesprochen, jedoch nicht näher aufgeklärt. Da aus dem bisherigen Kontext deshalb kaum Informationen dazu bekannt waren, wird nun deutlich, dass es sich hierbei um zwei Mitarbeiter einer Fabrik handelte. Da der Name dieser Fabrik wohl auch heute immer noch bekannt sein dürfte, entscheidet sich Anna dagegen diesen zu nennen. Sie konkretisiert ihr Schweigen damit, dass ansonsten jedem sofort klar wäre, wer diese beiden Exhibitionisten waren. Aus der Bezeichnung Exhibitionist wird schließlich deutlich, was Anna und ihrer Freundin konkret zugemutet wurde. Somit schildert Anna auf distanzierte Weise die damaligen Umstände und resümiert erneut, dass es ihnen untersagt wurde, daheim darüber zu sprechen. Als Grund für das auferlegte Schweigen führt Anna erneut an, dass es sich um Gäste der Pflegemutter handelte. Die Formulierung „das sind Gäste von uns“ stammt sicherlich von ihrer Pflegemutter. Anna bilanziert aus heutiger Sicht, diesen beiden Männern völlig schutzlos ausgeliefert gewesen zu sein. Auch wenn Anna nicht konkret auf die damaligen Umstände eingeht, bezeichnet sie diese als „arg“. Erneut fügt sie außerdem hinzu, dass die ganze Situation erst durch das Bettnässen ihrer Freundin ans Licht kam. Ebenso betont Anna zum wiederholten Mal, dass es ihr untersagt blieb, darüber zu sprechen. Damit wird auch hier ersichtlich, wie völlig unverständlich sie das Verhalten ihrer Pflegemutter aus heutiger Sicht empfindet. Dieser Frau war es wichtiger ihre Stammgäste zu behalten, anstatt Anna zu beschützen. Anna analysiert für sich, dass aufgrund dieser Erlebnisse auch ihre Angst entstand, andere Menschen würden schlecht über sie reden und ihr Gegenleistungen unterstellen. Warum diese sexuellen Belästigungen zu solch einer Verinnerlichung bei Anna führten, kann nicht vollständig nachvollzogen werden. Anna wechselt schließlich erneut die Perspektive und bezieht sich wieder auf ihr Geschenk, das sie als „sündhaft teuer“ bezeichnet. Die schmerzlichen Erinnerungen rund um die sexuellen Belästigungen aus ihrer Kindheit schließt Anna damit ab, nochmal konkret zu bezeichnen, was dies für sie aus heutiger Sicht bedeutet. Schweigen, keine

Gegenwehr leisten und dem Gegenüber schutzlos ausgeliefert zu sein, zeigt die erleidende Disposition, die Anna in ihrer Kindheit einnahm. Aufgrund dieser dramatischen Lebensdarstellung kommt Anna zu nahe an diese schmerzlichen Erinnerungen und beginnt zu weinen. Es kann plausibel angenommen werden, dass Anna in diesem Zusammenhang auch von den sexuellen Übergriffen durch ihren Stiefvater spricht. Aus dem Kontext ist bekannt, dass sie auch zu dieser Zeit zum Schweigen verurteilt wurde und niemanden hatte, der sie beschützte. Somit könne die sexuellen Belästigungen und Übergriffe als virulent in Annas Kindheit und Jugend angesehen werden. Da sie retrospektiv betrachtet das Gefühl hatte, den damaligen Umständen völlig hilflos ausgeliefert gewesen zu sein und sich damit einhergehend komplett wertlos fühlte, zeigt, dass Anna aufgrund der Misshandlungen und Entwürdigungen nicht in der Lage war Selbstvertrauen sowie Selbstwertgefühl entwickeln zu können. Ab Zeile 266 wechselt Anna in die Gegenwart und nimmt Stellung zum Handeln solcher Menschen. Aufgrund ihrer Erfahrungen ist sie der absoluten Meinung, dass solche Straftaten „rigoros verfolgt“ gehören und die Täter verurteilt werden müssen. Sie schließt das Segment mit der bilanzierenden Aussage, dass nur ein Mensch, der selbst von sexuellen Gewalthandlungen betroffen ist, weiß „was das in einem Menschen anrichtet“, ab. Auch wenn diese Aussage nicht weiter konkretisiert wird, liegt die Vermutung nahe, dass Annas „ewige Angst“ durch all die erlebten sexuellen Gewalthandlungen verinnerlicht wurde.

Zusammenfassung

Im dritten Suprasegment geht es um besonders einschneidende Ereignisse in Annas Leben, die sich innerhalb der Erzählungen durch äußerst schmerzliche Erinnerungen zeigen. Die Rekapitulation dieser Geschehnisse erfolgt durch eine sehr emotionale Darstellung. Auch wenn vor allem zu Beginn dieses Suprasegments der Erleidensmodus vorherrschend ist, wird die handlungsorientierte Disposition im weiteren Verlauf der Erzählung immer deutlicher. Somit findet sich in diesem Suprasegment nicht nur eine verlaufskurvenförmige Darstellung, sondern ebenso ein biographisches Handlungsschemata wieder. Thematisch im Vordergrund steht vor allem die *Verletzung Annas persönlicher Integrität*, die jedoch nicht wie vielleicht zu erwarten wäre in Verzweiflung und Hilflosigkeit mündet, sondern vielmehr in einer *Flucht nach vorne*, um ihrem Elend zu entkommen. Somit erleidet Anna zwar für einen bestimmten Zeitraum die Umstände, in denen sie sich befindet, handelt jedoch sobald als möglich und versucht ein eigenständiges Leben, abseits ihrer Herkunftsfamilie, für sich zu entwickeln. Für dieses Suprasegment können deshalb folgende Bereiche zusammengefasst werden:

- **Verletzung der persönlichen Integrität**
- Aus dem zweiten Suprasegment übernommen und erweitert: **Soziale Wertschätzung durch die Erweiterung des sozialen Milieus**
- **Selbstvertrauen durch Emotionale Zuwendung**

Verletzung der persönlichen Integrität

Da Anna im dritten Suprasegment an unterschiedlichen Stellen über massive Missachtungserfahrungen in diversen Ausprägungen spricht, wurde die Bezeichnung „Verletzung der persönlichen Integrität“ dafür gewählt. Innerhalb dieser Kategorie soll ausgedrückt und beschrieben werden, dass Anna in ihrer ganzen Person verletzt wurde, indem ihr Verhaltensweisen zugemutet wurden, die ihre Grenzen verletzen und dadurch ihr Selbstvertrauen wie auch ihren Selbstwert schädigten bzw. erst gar nicht entstehen lassen konnten. Somit handelt es sich nicht nur um Misshandlungen bzw. die Verletzung der leiblichen Integrität, sondern ebenso um Entwertungen ihrer Person gegenüber. Bereits im vorherigen Suprasegment waren Missachtungserfahrungen ein vorherrschendes Thema, innerhalb ihrer weiteren Kindheit und Jugend können diese jedoch als virulent angesehen werden. Aufgrund dieser Erfahrungen wurde die Angst, insbesondere vor sexuellen Gegenleistungen, zu Annas ständigem Begleiter. Die Verlaufskurve, die sich in Form von sexuellen Gewalterfahrungen zeigt, beginnt bereits in Annas frühester Kindheit. Auch wenn sie dies im vorherigen Suprasegment nur kurz anspricht, wird jetzt deutlich, dass sie und ihre Freundin am Schulweg Opfer von Exhibitionisten wurden. Anstatt von ihren Betreuungspersonen geschützt zu werden, wurde Anna von ihrer Pflegemutter zum Schweigen gezwungen. Leider endet die Verlaufskurve an dieser Stelle in Annas Leben nicht, denn auch die Zeit bei ihrer leiblichen Mutter ist geprägt durch zum Teil tägliche Angriffe durch ihren Stiefvater. Auch wenn Anna diese „Angriffe“ nicht konkretisiert, handelt es sich um sexuelle Übergriffe, die in einer Gerichtsverhandlung münden. Dieser für Anna überraschende Wandlungsprozess endet jedoch abrupt, als sie durch den Anwalt ihres Stiefvaters bedroht wird nichts zu sagen und auch ihre Mutter ihr nahelegt zu Schweigen. Somit wird Anna zum erneuten Mal in ihrem Leben das Recht auf Wahrheit und Gerechtigkeit entzogen. Nicht nur die Justiz, sondern ebenso ihre Mutter ließ zu, dass Anna ihrem Stiefvater schutzlos ausgeliefert war. Somit wurde Anna neben diesen massiven Misshandlungserfahrungen außerdem noch entwürdigt, da ihr nicht nur niemand glaubte oder zur Hilfe kam, sondern sie vielmehr noch dafür bedroht wurde. Um ihrem Elend zu entfliehen versucht Anna sich durch eine soziale und räumliche Neuorientierung von

ihrer Familie zu distanzieren. Diese *Flucht nach vorne*, die als biographisches Handlungsschemata verstanden werden kann, sorgt zwar für eine räumliche Trennung zu ihrem Stiefvater, doch auch dort belästigt er sie und trägt insgesamt zu einer äußerst negativen Prägung in Annas Leben bei. Ansätze eines aktiven Protests zeigen sich war bereits während ihrer Zeit daheim, als Anna sich gegen die Angriffe ihres Stiefvaters zur Wehr setzt, innerhalb ihres neuen sozialen Umfelds hat sie jedoch die Unterstützung einer Freundin und nimmt auch ihre Mutter in die Verantwortung, ihren Mann endlich nach Hause zu holen. Der Stiefvater bleibt jedoch nicht die einzige männliche Person, der Anna schutzlos ausgeliefert war. Während ihrer Tätigkeit im Hotel wurde sie von einem Hotelgast sexuell missbraucht. Auch dort konnte sie mit niemandem über die Geschehnisse sprechen und war quasi erneut zum Schweigen verurteilt. Das Schweigen als Konsequenz auf diese massiven Misshandlungserfahrungen in Annas Leben stellt somit ebenso eine Entrechtung ihrer Person dar. Aufgrund dieser physischen wie auch psychischen Integritätsverletzungen wäre es Anna nahezu unmöglich gewesen Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu entwickeln, hätte es nicht positive äußere Faktoren in ihrem Leben gegeben.

Soziale Wertschätzung durch die Erweiterung des sozialen Milieus

Dieser Aspekt wurde aus dem zweiten Suprasegment übernommen und erweitert. Vorherrschend sind auch hier wieder soziale Paten aus gehobenem Milieu, die sich zum einen durch den Lehrer, der Anna zur Teilnahme im Chor ermutigt, zeigt, wie auch durch die Chorlehrerin. Die zufällige Begegnung mit dem Lehrer stellt einen Wandlungsprozess in Annas Leben dar, durch den sie neben ihren negativen Erfahrungen im Elternhaus die nötige soziale Wertschätzung erfährt. Im Chor bekommt Anna den nötigen Halt und die Sicherheit, die sie daheim schmerzlich vermisst und ist ebenso in eine neue soziale Lebenswelt eingebunden, in der ihr musikalisches Talent erstmals gefördert wird. Aufgrund dieser positiven Gegebenheiten ist Anna in der Lage ihren Selbstwert zu entwickeln und erkennt, dass ihr „die Welt offen steht“ und „sie aus ihrem Elend“ herauskommen kann. Neben diesen beiden sozialen Paten kann ebenso der Seniorchef im Hotel als solcher verstanden werden, da er Annas Leid erkennt und ihr eine Chance gibt, in seinem Hotel zu arbeiten. Das biographische Handlungsschemata, das sich während dieser Zeit zeitgleich zur Verlaufskurve durch die Geschehnisse im Elternhaus abbildet, verhilft Anna somit soziale Wertschätzung in ihrem Leben zu erfahren und ihr „Elend“ erträglicher zu machen. Aufgrund Annas sozialer und räumlicher Neuverortung, in der sich ebenso ein biographisches Handlungsschemata erkennen lässt, gelingt es ihr auch während ihrer

Tätigkeit im Hotel in S-Dorf ihren Selbstwert weiter zu steigern. Wie bereits zuvor im Chor, der ihr musikalisches Talent erkannte, würdigte man ebenso im Hotel ihre Fähigkeiten und in kürzester Zeit konnte sie sich dort etablieren. Aufgrund der negativen Geschehnisse im Hotel, die im vorherigen Abschnitt behandelt wurden, entschied Anna, sich noch weiter von daheim zu distanzieren. Die Musik als auch Annas soziale und räumliche Neuverortung können während dieser Zeit deshalb als ihre persönliche Handlungs- und Bewältigungsstrategie verstanden werden, um die Verletzung ihrer persönlichen Integrität „aushalten“ zu können.

Selbstvertrauen durch Emotionale Zuwendung

Neben der Entwicklung ihres Selbstwertes durch die Erweiterung ihres sozialen Umfeldes, war es Anna ebenso möglich ihr Selbstvertrauen durch die emotionale Zuwendung nahestehender Bezugspersonen zu vergrößern. Als Annas soziales System können hierbei ihre Freundinnen, die in unterschiedlichen Phasen ihrer Kindheit und Jugend positiven Einfluss auf sie nahmen, verstanden werden. Nach der Pflichtschulzeit bestärkte und ermutigte sie ihre „engste und liebste“ Freundin dazu, gemeinsam mit ihr die Schule weiter zu besuchen. Auch wenn dies zu einem schnellen Ende kam, blieb für Anna dennoch in bleibender Erinnerung, dass ihre Freundin an sie glaubte, ihr demnach das nötige Selbstvertrauen schenkte und mit ihr den Weg gemeinsam bestreiten wollte. Eine weitere Freundin unterstützte Anna während ihrer Zeit im Hotel, als der Stiefvater sie dort belästigte. Somit war sie ihm, nicht wie zuvor daheim schutzlos ausgeliefert, sondern erhielt Unterstützung durch ihre Freundin. Dieses Gefühl, nicht alleine mit der Situation zu sein und jemanden an seiner Seite zu wissen, verhalf ihr dazu, sich mit dem nötigen Selbstvertrauen gegen ihre Eltern zur Wehr zu setzen. Auch die Zeit als Au-Pair bestritt Anna gemeinsam mit einer Freundin. Auch wenn diese für Anna sehr positiv in Erinnerung gebliebene Auslandserfahrung durch einen Wandlungsprozess ein abruptes Ende fand, erkannte sie für sich, dass sie das nötige Selbstvertrauen besitzt, um ein eigenständiges Leben führen zu können.

Suprasegment 4: Ehe- und Arbeitsleben (I1: Z. 269- 331/ I2: Z. 231- 327/ 411- 487)

Segment 4.1) Kennenlernen des Ehemannes und die Hürden der Schwangerschaft (I1: Z. 269-294/ I2: Z.231- 240)

(4.1a) (I1: Z.: 269-275)

D: „Na gut. Es war das dann so, also meine Mutter wurde wieder schwer krank. Hab meine Zelte wieder abgebrochen in S-Dorf und hab gedacht jetzt helfe ich ihr über die Runden, weil jetzt die drei Kinder,

der Betrieb, der Herr Doktor war ja für die Fische, ganz ehrlich gesagt. Äh und hab dann meiner Mutter gesagt, ich kann nicht bleiben. Du weißt es, dass ich da nicht bleiben kann, denn dein Mann, da war sie, war ja eigentlich dabei wie er gesagt hat, die Mutti mag er, aber mich liebt er. Und da schaut die Mutter zu und sagt naja das ist ein blöder Schmääh. Und ich hab gesagt, Mutter ich kann nur gehen“.

Anna schließt ihre schmerzhaften Erinnerungen für sich ab, indem sie in der Chronologie weiter mit ihrer Erzählung fortfährt. Da ihre Mutter abermals erkrankte, entschloss sich Anna ihre Anstellung im Hotel zu beenden und nach Hause zurückzukehren. Die Formulierung, dass ihre Mutter „wieder schwer krank“ wurde, lässt darauf schließen, dass die ständigen Erkrankungen der Mutter eine große Belastung für sie darstellten. Aufgrund der Tatsache, dass ihre Mutter nun bereits drei Kinder hatte und nebenbei auch für die Trafik verantwortlich war, ist davon auszugehen, dass sich Anna in gewisser Weise dazu verpflichtet fühlte, der Mutter zu helfen. Sie belegt dies dadurch, dass der Stiefvater „ja für die Fische“ war. Die Vermutung liegt nahe, dass dieser aufgrund seiner Erkrankungen vielleicht nicht in der Lage war, sich an der Kindererziehung oder den Arbeiten in der Trafik wirklich zu betätigen. Aus Annas Schilderungen geht nicht hervor, welche Krankheit ihre Mutter abermals hatte und ob diese Anna bat, wieder zurück nach Hause zu kommen. Annas eigener Lebensplan rückte dadurch wieder an zweite Stelle. Es dürfte nicht lange Zeit gedauert haben, bis Anna erneut erkannte, dass sie es daheim nicht aushalten würde. Diese Erkenntnis teilte sie ihrer Mutter mit. Anna konkretisiert ihre Entscheidung dadurch, indem sie näher auf das Gespräch zwischen ihr und ihrer Mutter eingeht. Auffällig ist hierbei außerdem die Verwendung der Bezeichnung „Mutter“ anstatt „Mutti“. Anna stellte ihre Mutter vor vollendete Tatsachen und erklärte ihr, dass sie genau wüsste, warum sie nicht bei ihr bleiben könnte. Ihre Mutter wehrte dies jedoch lediglich als „blöden Schmääh“ ab, weshalb die Vermutung naheliegt, dass Anna hierbei erneut zu tiefst von ihr verletzt wurde und deshalb in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „Mutter“ wählte. Anstatt sich schützend vor ihre Tochter zu stellen und die Aussagen des Mannes, er liebe ihre Tochter, ernst zu nehmen, ignorierte ihre Mutter auch dieses Mal sein Verhalten und überließ Anna abermals ihrem Schicksal. Die Schilderungen zum Verhalten ihrer Mutter weisen darauf hin, dass Anna ihr retrospektiv betrachtet Vorwürfe macht, auch wenn sie dies an dieser Stelle nicht explizit erwähnt. Wie Anna selbst während dieser Diskussion zwischen Stiefvater, Mutter und ihr reagierte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Die handelnde Disposition Annas ist jedoch auch hier zu erkennen. Auch wenn sie aus Liebe zu ihrer Mutter erneut in das Elternhaus zurückkehrte, tritt sie nach kurzer Zeit die Flucht nach vorne an, um sich von ihrer Familie zu distanzieren. Wie das Verhältnis zwischen Anna und ihrer Mutter zu dieser Zeit war, geht aus den Schilderungen nicht hervor.

(4.1b) (II: Z.: 275-284)

D: „So, dann war das Thema auch abgehakt. Hab dann meinen/ so und jetzt kommt die positive Seite (D lacht). Ich war irgendwie schon am Boden zerstört. Hab dann einen jungen Beamten kennen gelernt eben daheim wie ich in der Trafik ausgeholfen habe. Fescher junger Mann. Wir haben uns beide verliebt und wie gesagt äh es wir werden eine Lösung finden. Von Heiraten war keine Rede, aber ich werde mir was anderes suchen, nur da bleibe ich nicht. Habe mich mit meinem jungen Freund besprochen wie es mir geht und, dass ich daheim weg muss, dass ich da nicht bleiben kann. Und wie es das Schicksal so wollte, habe ich dann ein Kind bekommen, was heißt, ich bin schwanger geworden und mein Mann, mein späterer Mann hat dann gesagt, mach dir keine Sorgen Anna, äh wir machen das gemeinsam. Ich lass dich nicht alleine. Wir werden uns eine Wohnung suchen und wir beginnen ein neues Leben“.

Es folgt eine bilanzierende Aussage, in der Anna deutlich macht, dieses Thema nun auch abgehakt zu haben. Die Vermutung liegt nahe, dass Anna hierbei von den Problemen mit ihrem Stiefvater spricht. Wie sie es schließlich schaffte, ihrem Elend abermals zu entfliehen, schildert Anna im weiteren Verlauf der Erzählung. Aus der Koda in Zeile 276 geht deutlich hervor, dass sich eine große Veränderung in Annas Leben ankündigt, da für sie nun die „positive Seite“ ihres Lebens begann. Zuvor resümiert sie jedoch, zu diesem Zeitpunkt in ihrem Leben am Boden zerstört gewesen zu sein. Aus dem Kontext ist bekannt, dass ihr die Beziehung zu ihrem Stiefvater große Probleme bereitete, sie sich ihm gegenüber schutzlos ausgeliefert fühlte und vielleicht an diesem Punkt ihres Lebens keinen Ausweg sah, ihrem Schicksal zu entkommen. Die fehlenden Handlungsmöglichkeiten in Verbindung mit der nicht vorhandenen Unterstützung durch die Mutter deuten an dieser Stelle auf Resignation und eine erleidende Disposition hin. Die Wendung in ihrem Leben erfolgt schließlich durch die Bekanntschaft mit einem „jungen Beamten“, den sie während ihrer Arbeit in der Trafik kennen lernt. Wie das Kennenlernen der beiden konkret aussah, bleibt unaufgeklärt. Anna führt den neuen Ereignisträger jedoch als „feschen, jungen Mann“ in die Erzählung ein. Ebenso schildert sie, dass sie sich ineinander verliebten und sie sich durch seine Liebe erstmals in ihrem Leben beschützt und nicht mehr alleine fühlte. Anna wechselt im weiteren Verlauf der Erzählung schließlich auch die Perspektive und gibt an, dass „wir“ eine Lösung finden werden. Zum ersten Mal in ihrem Leben ist nicht mehr nur die Rede von ihr alleine, sondern von wahrhaftiger Gemeinschaft. Anna erlangt somit ihre Handlungsmacht zurück und denkt lösungsorientiert. Auch wenn die beiden nicht über das Heiraten sprachen, war für Anna völlig klar, ihr Elternhaus schnellstmöglich zu verlassen. Sie belebt außerdem mit ihrem Freund über die Probleme mit ihrem Stiefvater gesprochen zu haben. Durch die Äußerungen ihrer Bedürfnisse, erlangt Anna ebenso emotionale Sicherheit und ihre handelnde Disposition kommt erneut zum Vorschein. Wie ihr Freund auf Annas Schilderungen reagierte, geht aus der Erzählung nicht hervor. Ebenso wenig wird deutlich, wo sich Anna und ihr Freund während dieser Zeit aufhielten bzw. trafen.

Anna gibt in der weiteren Erzählung an, schwanger geworden zu sein. Aus der Formulierung „wie es das Schicksal so wollte“ kann angenommen werden, dass es sich nicht um eine geplante Schwangerschaft handelte. Außerdem bezeichnet Anna ihren Freund in Zeile 282 als ihren „Mann“, was eine spätere Hochzeit der beiden vermuten lässt. Anna schildert außerdem, wie ihr Freund auf die Schwangerschaft reagierte. In diesen Schilderungen ist besonders die Verwendung des Pronomens „wir“ auffällig. Sie resümiert aus heutiger Sicht, das erste Mal in ihrem Leben wahrhaftige emotionale Sicherheit erfahren zu haben, denn sie wusste sich, insbesondere vor ihrem Stiefvater, geschützt, verstanden und geliebt. Auch die Entwicklung eines biographischen Selbstentwurfes wird an dieser Stelle deutlich. Aufgrund der Zukunft von einem gemeinsamen Familienleben in einer eigenen Wohnung konnte Anna schließlich positiv nach vorne blicken und das Elend hinter sich zurück lassen.

(4.1c) (I1: Z.: 284-294)

D: „Und äh wie gesagt und wie ich dann/ äh weil/ weil ich dann daheim gesagt habe, Mutti ich muss gehen. Erstens bin ich jetzt schwanger von meinem Mann, meinem zukünftigen Mann, worauf hin daheim überhaupt keine Freude. Gar nichts war, sondern im Gegenteil. Jetzt bist du schon ein lediges Kind und jetzt bekommst du selber wieder ein lediges Kind. Und dann hab ich gesagt, nein das werde ich sicher nicht haben, denn ich werde heiraten und werde gehen. Diese Zeit bis zur Heirat, da war mein Mann auch zum Teil Zeuge, die war für mich ganz schlimm. Dann gab es Schläge, weil ich war für ihn verloren, also für den Stiefvater war ich jetzt verloren. Jetzt ist jemand da, der mich beschützt, der auf mich schaut und jetzt er hat keine Macht mehr über mich. Absolut nicht. Ja und dann wie gesagt geheiratet haben wir, das Kind noch im November haben wir geheiratet im April ist unsere Eva gekommen. Ganz ein süßes Mädchen. Und äh und dann war ich daheim Hausfrau und Mutter“.

Anna fährt in der Chronologie damit fort zu erzählen, wie ihre Mutter und ihr Stiefvater auf die Neuigkeiten reagierten. Die Satzunterbrechung in Verbindung mit der unsicheren Formulierung lässt darauf schließen, dass dies für Anna damals keine leichte Entscheidung war, mit ihrer Mutter darüber zu sprechen und ihr bis heute schwer fällt. Als Begründung, warum sie ihr Elternhaus verlassen müsse, bringt Anna ihre Schwangerschaft zur Sprache. Wie lange Anna mit diesen Neuigkeiten wartete, geht aus der Erzählung nicht hervor. Anstatt sich für Anna zu freuen, tritt genau das Gegenteil ein. Die Mutter machte Anna große Vorwürfe, nichts aus ihrer eigenen Vergangenheit gelernt zu haben und somit das Muster der Mutter zu reproduzieren. Anstatt sich jedoch von ihrer Mutter unter Druck setzen oder beeinflussen zu lassen, tritt an dieser Stelle Annas handelnde Disposition deutlich zum Vorschein. Sie belegt, ihrer Mutter entschieden gegenüber getreten zu sein und ihr ebenso mitgeteilt zu haben, dass sie heiraten und ihr Zuhause sicherlich verlassen werde. Aus den Schilderungen geht nicht hervor, ob ihr

späterer Ehemann bei dieser Auseinandersetzung zwischen Anna und ihrer Mutter anwesend war und wie die Mutter auf Annas entschlossene Aussagen reagierte. Aus der abwertenden Darstellung der Mutter, die überhaupt keine Freude, Empathie und Stolz für Anna und ihr ungeborenes Kind empfand, lässt sich jedoch schließen, dass sie auch Anna diesmal nicht ernst nahm. Aus den Formulierungen „ich werde heiraten und werde gehen“ lassen sich jedoch die neuen Möglichkeitsräume für Anna deutlich erkennen und ihr biographischer Selbstentwurf beginnt sich allmählich zu entwickeln. In den darauffolgenden Zeilen schildert Anna, wie schlimm die Zeit bis zur Heirat für sie war. Sie belegt in diesem Zusammenhang außerdem, ihr Mann wäre während dieser Zeit zum Teil Zeuge davon geworden. Diese „ganz schlimme Zeit“ konkretisiert sie dadurch, dass es von Seiten ihres Stiefvaters abermals Gewalterfahrungen in Form von Schlägen gegen ihre Person gab. Obwohl Anna nun schwanger war, hinderte dies den Stiefvater nicht, Gewalt gegen sie anzuwenden. Da die Mutter an dieser Stelle nicht erwähnt wird, kann wie auch aus dem bisherigen Kontext davon ausgegangen werden, dass diese sich auch hier nicht schützend vor ihre Tochter stellte. Die Schläge ihres Stiefvaters erklärt Anna retrospektiv damit, einen Freund gehabt zu haben und schwanger von ihm gewesen zu sein. Somit war sie für ihren Stiefvater „verloren“, da ein anderer Mann an ihrer Seite war, der sie beschützte. Aufgrund dieser stichhaltigen Erklärung für das Verhalten des Stiefvaters liegt die Vermutung nahe, dass dieser sich bis zu Annas Schwangerschaft vielleicht tatsächlich Hoffnungen auf eine gemeinsame Zukunft mit Anna machte. Seine Wut, den Zorn und die verwehrte Liebe ließ der Stiefvater deshalb in Form von körperlicher Gewalt an Anna aus, vielleicht sogar mit dem Gedanken, ihrem ungeborenen Kind zu schaden. Die Misshandlungserfahrungen werden an dieser Stelle jedoch nicht weiter konkretisiert und es lässt sich lediglich vermuten, unter welchen furchtbaren Bedingungen Anna ihre ersten Monate der Schwangerschaft erleben musste. Anstatt der Situation wie zuvor schutzlos ausgeliefert zu sein, war Anna im Bewusstsein darüber, dass jetzt „jemand da“ ist und ihr Stiefvater nun keine Macht mehr über sie besitzt. Die Ablösungs- bzw. Übergangsphase in Annas Leben ist an dieser Stelle deutlich erkennbar. Es kann vermutet werden, dass sich Anna gemeinsam mit ihrem Freund massiv gegen die Misshandlungserfahrungen ihres Stiefvaters zur Wehr setzte. Auf die Dramatik der Situation wird jedoch nicht näher eingegangen. Somit war Anna das erste Mal in ihrem Leben ihrem Stiefvater nicht schutzlos ausgeliefert, sondern wusste sich durch ihren Freund geschützt und konnte die Situation deshalb sicherlich auch besser für sich verkraften. Aufgrund der emotionalen Zuwendung durch den Freund, gelang es dem Stiefvater nicht, Annas Vertrauen in sich selbst zu zerstören. Die von der Mutter bis dahin geduldete Normalität in Form von Gewalthandlungen wird somit durch den Freund erstmals durchbrochen. Anna

beendet ihre Schilderungen mit einer chronologischen Auflistung der weiteren Geschehnisse, die sie in Verbindung mit einer zeitlichen Indexialisierung setzt. Noch im November desselben Jahres heiratete sie schließlich ihren Freund. Fünf Monate später kam ihre Tochter, die sie als „ganz süßes Mädchen“ in die Erzählung einführt, zur Welt. Die neue Rolle in Annas Leben war nun „Hausfrau und Mutter“ zu sein. Durch die Heirat erlangte Anna die Statussicherheit für sich und ihr Kind, womit sich die Geschichte der Mutter in ihrer Biographie nicht wiederholte. Zu den Wohnverhältnissen bzw. der neuen sozialen und familiären Lebenswelt werden keine weiteren Angaben gemacht. Sicher ist jedoch, dass sich Anna zumindest räumlich vollständig von ihrer Herkunftsfamilie ablöste. Die sehr dramatischen Ereignisse bis hin zur Hochzeit werden wie auch in den vorherigen Suprasegmenten teils auf nüchterne Weise dargestellt.

Nachfragephase zweites Interview:

(4.1d) (I2: Z.: 231-238)

A: „Hast du da noch spezielle Erinnerungen an diese Zeit?“ (die Zeit zu Hause)

D: „Ja/ ja das war sicher nicht so positiv, das wieder heim kommen. Aber ich wusste ja zuerst nicht wohin, und da war schon wieder irgendetwas mit meiner Mutter. Was hat sie denn gehabt? Irgendwas war sie auch im Krankenhaus. Damit habe ich daheim in der Trafik wieder angefangen zu arbeiten, um mir in Ruhe was zu suchen. Ist aber nicht gegangen, weil mittlerweile habe ich dann meinen Mann kennen gelernt und gleich bald darauf habe ich ein Kind erwartet. Und dann hab ich gewusst, so jetzt heißt es Familie gründen. Und dann hab ich eigentlich recht zuversichtlich in die Zukunft geschaut und hab mich gefreut auf mein Kind, eine eigene Wohnung zu haben“.

Im Nachfrageteil wird deutlich, dass die Zeit des Heimkommens nach der Au-Pair Zeit für Anna „nicht so positiv“ war. Diese vage Relativierung der damaligen Gegebenheiten wird jedoch nicht konkretisiert. Anna belegt jedoch, bereits damals gewusst zu haben, ihr Zuhause schnellstmöglich wieder zu verlassen. Da die Mutter abermals aufgrund einer Erkrankung, an die sich Anna heute nicht mehr erinnern kann, im Krankenhaus war, lag die gesamte Verantwortung für die drei Geschwister und die Trafik bei Anna. Um sich in Ruhe eine neue Anstellung zu suchen, begann Anna somit, wieder in der Trafik weiter zu arbeiten. Aufgrund der doppelten Nennung, dass sie sich in Ruhe etwas suchen wollte, liegt der Verdacht nahe, dass der Stiefvater ihr diese Ruhe nicht zugestand. Jedoch wird über ihn keine weitere Schilderung mehr vorgenommen. Anna resümiert lediglich, sich deshalb nichts in Ruhe habe suchen können, da sie nun schwanger war und ihre Hochzeit kurz bevor stand. Die Familiengründung war somit Annas neuer Lebensplan. Retrospektiv gibt Anna an, „eigentlich

recht zuversichtlich in die Zukunft geschaut“ zu haben. Ihr damaliges optimistisches Denken belegt sie dadurch, eine große Vorfreude auf ihr Kind und die erste eigene Wohnung gehabt zu haben.

Segment 4.2) Musik und der Glaube an Gott (I1: Z. 294- 307/ I2: Z. 238- 261)

(4.2a) (I1: Z.: 294-307)

*D: „Und wir hatten genug, wir waren zufrieden mit dem, was wir gehabt haben und irgendwann hab ich mir gedacht, also nur daheim sein, weiß ich nicht, will ich nicht. Was? Krieg ich das zweite Kind. Wieder der Plan weg ga. Wieder nichts geworden. Macht nichts. Hab ich die Susanne bekommen, nach vier Jahren. Ganz ein süßes Kind auch, auch lieb. Dann hab ich mir gedacht, nachdem mein Mann schön verdient hat, erziehst du erst einmal die Kinder, **aber** ich hab ein großes Talent und das ist die Musik. Und ich habe/ dieses Talent wurde von einem Lehrer einmal erkannt und ich hab angefangen bei der Komposch Gretl, hab da schon im Grenzlandchor gesungen. War Solistin. War viel auf Tourneereisen. Später dann war ich bei einem großen Chor in Stadt X, war dort Solistin. Hab eine kleine Gruppe gehabt. Hab bei zwei Kirchenchören wunderschöne klassische Musik gesungen. Sag heute noch das/ ich hab jedenfalls Musik hat mich sehr viel vergessen lassen und hat sehr viel wieder gut gemacht, wo ich enttäuscht war von Leuten. Und ich hab gemerkt, schau wenn du das kannst, hast du Erfolg. Und wenn du was weiß, wenn da tausend Leute waren und ich hab mein Solo gesungen und die haben alle geklatscht, das hat mir gut getan. Und auch die Anerkennung und so daheim“.*

Im weiteren Verlauf der Erzählung bilanziert Anna ihr damaliges Leben auf positive Weise. Sie wusste zu dieser Zeit erstmals nicht nur sich selbst in Sicherheit, sondern führte außerdem ein ebenso zufriedenes Leben. Obwohl es ihr an nichts fehlte, erfüllte sie ihre Mutter- und Hausfrauenrolle jedoch nicht vollständig. Ihre handlungsorientierte Disposition, die sich darin zeigt, dass Anna mehr aus ihrem Leben machen wollte, wurde jedoch durch die zweite Schwangerschaft abermals unterbrochen. Anna resümiert retrospektiv, dass damit ihr Plan wieder „weg“ war. Obwohl ihr Plan, den sie sich für ihre Zukunft ausmalte, an dieser Stelle nicht näher beschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass Anna wieder beruflich tätig sein wollte. Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass Anna die berufliche Anerkennung fehlte, die sie während ihrer Zeit im Hotel erfahren durfte. Durch die zweite Schwangerschaft verdoppelte sich somit die Rolle als Hausfrau und Mutter in ihrem Leben, obwohl diese sie nicht ausreichend erfüllte. Anna findet sich jedoch mit der abermaligen Wendung in ihrem Leben ab und konzentriert sich weiter auf ihre Familie. Ihr zweites Kind führt sie als „ganz süßes und liebes Kind“ in die Erzählung ein. Aufgrund der zeitlichen Indexikalisierung ist bekannt, dass die zweite Tochter vier Jahre nach der ersten Tochter auf die Welt kam. Somit war Anna bisher insgesamt vier Jahre mit ihrem Mann verheiratet und lebte gemeinsam mit ihm in einer Wohnung abseits ihrer Familie. Über die Beziehung der beiden, die soziale

Lebenswelt, in der Anna sich nun befand oder die beiden Kinder werden keine weiteren Informationen gegeben. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass die Zeit für Anna problemlos verlief und es keine nennenswerten Vorkommnisse gab. Da die Familie aufgrund des guten Verdienstes des Ehemannes finanziell abgesichert war, entschied sich Anna dazu, sich vorerst vollständig auf die Kindererziehung zu konzentrieren. Obwohl sich Annas Pläne und Zukunftswünsche auch nach dem zweiten Kind nicht verwirklichen ließen, lebte sie ihre handlungsorientierte Disposition, in der ihr die soziale Wertschätzung zu Teil wurde, nach wie vor in ihrer Freizeit aus. An dieser Stelle der Erzählung liegt die Vermutung nahe, dass es Anna wichtig ist, nicht nur auf die Rolle als Mutter- und Hausfrau reduziert zu werden, sondern aufzuzeigen, dass sie mit ihrem musikalischen Talent als Solistin in einem Chor erfolgreich war und bis heute sehr stolz darauf ist. Die Musik, die sie bereits seit ihrer Kindheit begleitete, spielt somit auch in dieser Phase ihres Lebens eine äußerst entscheidende Rolle für Anna. Nach einer kurzen Beschreibung der einzelnen musikalischen Meilensteine in ihrem Leben, stellt sich heraus, wie wichtig diese Komponente für sie war. Aus heutiger Sicht resümiert sie, dadurch einen großen Teil ihrer schmerzlichen Erfahrungen vergessen konnte und mehr Freude in ihrem Leben erlangte. Anna beschreibt außerdem, wie gut ihr die soziale Wertschätzung tat, die sie aufgrund ihres musikalischen Talents bekam. Dies belegt sie dadurch, dass ihr tausende von Menschen für ihr Solo applaudierten. Obwohl sich Anna bis zu diesem Zeitpunkt im beruflichen Kontext nicht verwirklichen konnte, schaffte sie für sich dennoch einen Weg, die so ersehnte soziale Wertschätzung weiterhin zu bekommen. Die Musik kann somit ebenso als Annas persönliche Handlungs- und Bewältigungsstrategie verstanden werden. In Zeile 337 wird außerdem noch deutlich, dass Anna ebenso Anerkennung durch ihren Ehemann erhielt. Es bleibt an dieser Stelle jedoch unaufgeklärt, ob sie dies aufgrund ihrer Rolle als Mutter- und Hausfrau oder ebenso für ihr musikalisches Talent bekam. Der Verdacht liegt jedoch nahe, dass Annas Ehemann ihr gestalterisches Motiv sicherlich unterstützte. Die Musik bzw. das Singen in Verbindung mit dem Gemeinschaftsgefühl in einen Chor integriert zu sein, verhalf Anna somit nicht nur dazu, ihren Schmerz und Kummer aufgrund der zahlreichen Missachtungserfahrungen in ihrem bisherigen Leben zu verarbeiten, sondern führte ebenso zur Entwicklung ihres Selbstwertgefühls. Sie konnte ihre Bedürfnisse auf diese Art für sich befriedigen und gestaltete sich somit ein erfülltes Leben.

Nachfragephase zweites Interview:

(4.2b) (I2: Z.: 238-261)

D: „Also das, ja wie gesagt ich habe dann auch noch aus meiner Zeit im Grenzlandchor viele Freundschaften noch gepflegt. Habe dann in Stadt X wieder bei einem großen Chor Fuß gefasst. Habe eine kleine Gruppe gehabt. Es ging nur aufwärts. Die Musik war das, was mich immer aufgebaut hat, sie hat mich vor der Depression bewahrt. Und mein Glaube an Gott. Also der christliche Glaube auch, denn ich bis heute (D beginnt zu weinen), den ich gehabt hatte. Wo ich immer gewusst habe, er geht neben mir. Ich hab gewusst, ich bin nicht alleine. Ich habe immer gewusst, Jesus ist neben mir. Und er geht schon mit mir. Ich bin vielleicht so alleine, aber ich weiß, dass er mit mir geht“.

A: „Dadurch die Kraft?“

D: „Ganz sicher. Ich habe gewusst, Christus hilft mir. Immer schon. Woher ich das habe, weiß ich auch nicht. Aber ich glaube durch das Kirchensingen. Und Kirchenchor und religiös. In diesem Kirchenchor zu den religiösen Zeiten immer eingebaut. Passionen gesungen, wo das ganze Leiden Christi, puh da fühlst du dich ein bisschen erkannt. Wenn du eine Passion singst, und ich habe ja als 16-jährige schon Passionen gesungen, da sind ja diese Texte drinnen. Wer diese Texte kennt, da ist das Ganze Leid drin“.

A: „Das heißt, das war eigentlich der Zugang zur Kirche für dich?“

*D: „Ganz sicher. Oben ist ja überhaupt keiner Kirche gegangen. Die Mutti war sicher in gewisser Weise ein religiöser Mensch, aber ich habe mich halt dort wiedergefunden. Weil wenn man diese Bibel weniger, aber ich habe sehr oft diese Leidensgeschichte Christi **gesungen**, und da ist das einfach so schön, diese Karwoche ist das Schönste was es gibt. Und wenn jemand an das glaubt, dann dann oder sich da hinein versetzen kann, dann ist er nicht verloren (D beginnt erneut zu weinen). Dann weißt du Christus geht mir dir, egal was du machst. Er verlässt dich nie. Wenn dich alle verlassen. Aber er verlässt dich nicht. Und das war es. Ganz sicher. Und das ist auch heute noch so. Gott sei Dank. Ich bin total froh, dass ich an Christus glaube. Gott sei Dank. Weil sonst ist es zack“.*

Ab Zeile 238 verweist Anna auf ihre Zeit im Grenzlandchor und belegt aus dieser Zeit noch viele Freundschaften gepflegt zu haben. Somit war Anna ebenso auch während ihrer Zeit bei der Mutter und dem Stiefvater immer in ein soziales Netz eingebunden, das ihr emotionale Zuwendung und Kraft schenkte. Zu den Freundschaften werden an dieser Stelle jedoch keine weiteren Detaillierungen vorgenommen. Auch nach dem Umzug nach V-Stadt, um mit ihrem Mann gemeinsam zu wohnen, schließt sich Anna erneut einem Chor an und leitet diesen sogar. Aufgrund der bilanzierenden Aussage „es ging nur aufwärts“ kann vermutet werden, dass Anna zu dieser Zeit ihres Lebens glücklich und mit ihrem Leben zufrieden war. Aufgrund ihrer handlungsorientierten Disposition gelang es ihr nicht nur, sich vollständig von ihrer Familie zu distanzieren und selbst eine Familie zu gründen, sondern sich ebenso weiterhin in einem Chor zu engagieren. Die Musik kann außerdem als übergeordnetes Element in Annas Leben verstanden werden. Retrospektiv betrachtet hat sie diese nicht nur aufgebaut, sondern ebenso vor der Depression bewahrt. Hierbei liegt jedoch die Vermutung nahe, dass es nicht die Musik an sich war, die Anna in ihrem Leben half, sondern vielmehr das Singen an sich bzw. die soziale Wertschätzung, die sie aufgrund ihres musikalischen Talentes erhielt und das

Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Chores. Diese Darstellung erfolgt auf äußerst emotionale Weise, da Anna höchstwahrscheinlich aufgrund auftauchender schmerzlicher Erinnerungen zu weinen beginnt. Neben der Musik nennt Anna außerdem ihren Glauben an Gott als ihre persönliche Handlungs- und Bewältigungsstrategie. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser wichtige Aspekt in ihrem Leben erst durch die aufkommenden schmerzlichen Erinnerungen wirklich bewusst wurde und sie deshalb im weiteren Verlauf näher darauf eingeht. Nicht nur während ihrer Kindheit und Jugend, sondern bis heute ist ihr christlicher Glaube ein fester Bestandteil in ihrem Leben, der ihr Sicherheit, Liebe und Geborgenheit schenkt. Anna belegt, dass sie neben der Musik auch ihr Glaube vor der Depression bewahrte. In diesem Zusammenhang konkretisiert sie, immer gewusst zu haben, nicht alleine zu sein, da Jesus immer an ihrer Seite war. „Ich bin vielleicht so alleine, aber ich weiß, dass er mit mir geht“. Trotz der Gegenwartsformulierung liegt die Vermutung nahe, dass sich Anna hierbei auf ihre Kindheits- und Jugenderinnerungen konzentriert. Obwohl Anna oftmals Situationen bzw. Menschen schutzlos ausgeliefert war, wusste sie sich dennoch immer von Gott beschützt und geliebt. Egal wie aussichtslos ihr Leben war, sie war im Bewusstsein darüber, dass Jesus an ihrer Seite ist und ihr beisteht. Aus heutiger Sicht ist sich Anna sicher, daraus die nötige Kraft geschöpft zu haben, um nicht aufzugeben und immer nach vorne zu blicken. Obwohl Anna sich nicht sicher ist, woher ihr Glaube an Gott kommt, vermutet sie, dass er sich während ihrer Zeit im Kirchenchor entwickelte. Dies konkretisiert sie damit, dort immer die Passionen gesungen zu haben. Innerhalb dieser Leidensgeschichte Jesu fühlte sich Anna erstmals in ihrem Leben wiedererkannt und in ihrem Schmerz nicht alleine. Der Zugang zu Gott kann somit als Annas weitere Bewältigungsstrategie verstanden werden. Rückblickend bilanziert sie, sich „dort wiedergefunden“ zu haben, da sie sich in die Leidensgeschichte Christi hineinversetzen konnte und dadurch für sich die Erkenntnis gewann, nicht verloren zu sein. Auch an dieser Stelle kommt Anna in ihren Erinnerungen zu nahe an problematische Themen ihrer Vergangenheit und beginnt zu weinen. „Er verlässt dich nie. Wenn dich alle verlassen, aber er verlässt dich nicht“. Dies zeigt, dass Anna zwar wusste, ihrem Stiefvater schutzlos ausgeliefert zu sein, da sie von ihrer Mutter im Stich gelassen wurde, nicht aber von ihrem Gott. Diese persönliche Copingstrategie half ihr aus heutiger Sicht alle Missachtungserfahrungen, die ihr in ihrem Leben zugefügt wurden, überstehen zu können. Bis heute stellt der Glaube an Gott für Anna eine wichtige Kraftquelle dar, worüber sie sehr dankbar ist. Der Glaube an Gott schenkte Anna somit in ihrem gesamten bisherigen Leben, insbesondere in Kindheit und Jugend die nötige Liebe, Sicherheit und Geborgenheit, um für sich ein Selbstvertrauen entwickeln zu können.

Obwohl die emotionale Zuwendung durch ihre Familie nicht gegeben war, findet sie diese im Glauben an Gott.

Segment 4.3) Zurück ins Berufsleben und fehlende Unterstützung (I1: Z. 307- 315/ I2: Z. 264-321/ 411- 487)

(4.3a) (I1: Z.: 307-315)

D: „Und dann hab ich mir gedacht und jetzt gehst das erste Kind Gymnasium, die Zweite wird anfangen gehen Volksschule. Ich werde jetzt schön langsam wieder anfangen arbeiten. So jetzt was will ich arbeiten? Ich hab ja nichts gelernt. Ich habe nichts gelernt. Ich kann wohl sagen, was ich alles gemacht habe, aber gelernt hab ich nichts und das war damals beginnend ein Problem. Dann hab ich angefangen während der Erziehung meiner Kinder Volkshochschule gehen Italienisch, Englisch verbessern. Dann hab ich wieder angefangen Maschine schreiben. Das ist ja alles weg gewesen. Dann hab ich mich beworben wieder im Hotelgewerbe in einem großen 5 Sternen Haus. Wurde sofort genommen. blieb sieben Jahre dort. Dort hat man mein Talent erkannt“.

Nachdem Anna ihre beiden Töchter in Gymnasium und Volksschule versorgt wusste und die ersten Jahre der Erziehung somit zu Ende waren, entschied sie sich dazu, ihre damaligen Pläne endlich in die Tat umzusetzen. Innerhalb der Erzählung wechselt Anna die Zeitform und die Vermutung liegt nahe, dass sie sich wieder in die damalige Zeit und ihren Monolog mit sich selbst zurückversetzt fühlte. Da sie keine abgeschlossene Ausbildung vorzuweisen hatte, stellte sie sich auch an diesem Punkt ihres Lebens die Frage, in welchem Bereich sie arbeiten möchte. Die doppelte Nennung der Tatsache, nichts gelernt zu haben lässt vermuten, dass dies für Annas Selbstwertgefühl ein großes Problem darstellte und sie sich deshalb nicht „gut genug“ fühlte. Obwohl sie in der darauffolgenden Zeile konkretisiert, bereits einiges in ihrem Leben an Erfahrungen gesammelt zu haben, konnte sie dennoch keine formell abgeschlossene Ausbildung vorweisen. Aus heutiger Sicht resümiert Anna, dass diese Tatsache bereits damals „beginnend“ ein Problem darstellte. Ihre handlungsorientierte Disposition ist an dieser Stelle klar erkennbar, da sich Anna aktiv mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandersetzt und sich von ihren fehlenden Qualifikationen nicht abbringen lässt, ihren Traum nach einer Karriere weiter zu verfolgen. Um sich formell weiterzubilden, besuchte Anna schließlich während der Erziehung ihrer beiden Kinder Volkshochschulkurse in Englisch und Italienisch. Auf diese Weise gelang es ihr, ihre Sprachkenntnisse, die sie sich während der Schule und ihrer Zeit als Au-Pair aneignete, zu vervollständigen. Aus dem Kontext ist bekannt, dass Anna bereits in ihrer Jugend erkannte, wie wichtig es ist, seine Fähigkeiten auszubauen. Genau dieses Wissen muss sie auch an diesem Punkt ihres Lebens dazu gebracht haben, die Sprachkenntnisse die sie besaß, für sich weiter zu entwickeln, um im Leben voran zu kommen. Annas Bildungsaspiration

kommt hierbei deutlich zum Vorschein. Auch wenn sie nicht über das nötige Bildungskapital verfügte, erlangte sie es durch Ehrgeiz und Eigeninitiative. Da ihr das Hotelgewerbe vertraut war, bewarb sie sich wieder in einem großen Hotel und wurde auch sofort genommen. Ob dies Annas einzige Bewerbung war, geht aus der Erzählung nicht hervor. Durch die zeitliche Indexikalisierung wird jedoch deutlich, dass Anna insgesamt sieben Jahre in diesem Hotel arbeitete und zu Beginn demnach ca. 28 Jahre alt gewesen sein musste. Sie resümiert retrospektiv außerdem, dass man ihr Talent dort erkannte. Diese Bestätigung in Form sozialer Wertschätzung dürfte für Anna auch an diesem Punkt ihres Lebens besonders wichtig gewesen sein, um die Missachtungserfahrungen für sich verarbeiten zu können. Aus der Erzählung geht nicht hervor, welche Aufgaben Anna im Hotel inne hatte und wie sie die berufliche Etablierung für sich selbst wahrnahm bzw. realisierte.

Nachfragephase zweites Interview:

(4.3b) (I2: Z.: 264-286)

A: „Und du hast ja auch erzählt, dass die Leute immer dein Talent erkannt haben, zum Beispiel im Hotel. Wie hast du das für dich gemerkt? Wie war das für dich?“

D: „Wenn du sofort, ich hab das insofern gemerkt, was zurück gekommen ist. Ich habe das insofern gemerkt, wenn du einen Saal betrittst oder du sprichst mit Menschen und sie vertrauen dir auf einmal Dinge an, wo du denkst, wie, wie kommen die dazu, dir alles zu erzählen? Und, dass du mit einem gewissen Fleiß und mit einer gewissen Ehrlichkeit, kommst du bei den Menschen an. Als wie es gibt so verschlagene und so hinterfotzige, da hast du keine Chance. Weil mit Offenheit und nicht allzu sehr vertrauenswürdig, nicht allzu sehr. Und zuhören können. Und da hab ich das Talent erkannt, ich kann auf die Leute zugehen. Und das hat scheinbar auch der Dienstgeber erkannt. Es ist nicht wichtig, ob ich es erkenne“.

A: „Er hat dir das gesagt?“

D: „Ja das habe ich dann schon gemerkt, weil binnen kurzer Zeit hast du irgendeinen Vertrauens/ so wie es im Hotel war. Ich komme da als ganz kleine Beschließerin, nein Beschließerin hat das nicht geheißen. Im Ökomat, das ist ein Keller unten, wo du die ganzen Waren aufnimmst und ausgibst und binnen kurzer Zeit war ich da weg und war in der Rezeption oben und auf die Leute und man hat mich zu den Leuten gegeben. Also da war schon/ war schon die haben das erkannt, die kommt an und das bringt meinem Betrieb etwas. Ja ich bin gar nicht lange, also bei der Frau W. war ich drei Monate. Dann war ich schon Rezeption, Hallenbad. Ich habe Küchenkasse, ich habe alles gemacht. Ich war vielseitig verwendbar. Und das hat diese frau L. sofort erkannt. Und die Sprachen natürlich auch. Sprachentalent. Italienisch ist mir gut gegangen. Englisch. Du wirst ja konfrontiert beim Job, dann ist es ein 5 Sterne Haus und da kommt der Italiener und fragt dich etwas und wenn du dort stehst und äh wie? Und warum habe ich es erkannt? Weil ich bitte, hab ich ganz vergessen. Aufbaukurse. 5 und 4 Semester Italienisch, damit ich das besser vervollständigen kann. In der Schule haben wir ja schon ein bisschen was gelernt. Aber kein Italienisch. Da hab ich fünf Semester gemacht. Sofort Kurse belegt“.

Im Nachfrageteil erklärt Anna, wie sie die soziale Wertschätzung im Hotel ihrer Person gegenüber erkannte. Sie beschreibt, dass ihr unbekannte Menschen Dinge anvertrauten und sie demnach für vertrauenswürdig hielten. Neben dem Vertrauen, dass man ihr schenkte resümiert Anna außerdem, dass Fleiß, Ehrlichkeit und die Fähigkeit anderen Menschen zuzuhören dabei sicherlich auch eine große Rolle spielten. Anna erkannte durch das ihr entgegengebrachte Vertrauen, ihr Talent im Umgang mit anderen Menschen. Dieses Talent fiel jedoch nicht nur ihr selbst, sondern „scheinbar“ ebenso ihrem Vorgesetzten auf. Obwohl sie diese Tatsache zuerst versucht zu relativieren, belegt sie, warum ihr Dienstgeber ihr Talent erkannte. Bereits nach drei Monaten konnte sie sich im Hotel etablieren und wurde befördert. Aufgrund ihres sozialen Aufstieges vergrößerte sich auch ihr Verantwortungsbereich. Anna gibt in diesem Zusammenhang ebenso einige Rahmendaten, um verständlich zu machen, in welchen Bereichen sie überall tätig war. Somit wurden auch in diesem Hotel ihre Fähigkeiten im Umgang mit Menschen, ihre vielseitige Einsetzbarkeit sowie ihr Sprachtalent erkannt und wertgeschätzt. Aufgrund dieser sozialen Wertschätzung, die ihr entgegengebracht wurde, ist davon auszugehen, dass sich Annas Selbstwertgefühl auch während dieser Zeit zum Positiven weiterentwickeln konnte. Ebenso wurde sie darin bestätigt, wie wichtig es ist, seine Fähigkeiten auszubauen. Dies belebt sie damit, dass es im Hotel auch Gäste aus Italien gab und aufgrund ihrer Sprachkurse, die sie belegte, konnte sie sich problemlos verständigen und auch mit diesem Talent bei ihrem Arbeitgeber punkten.

(4.3c) (I2: Z.: 411-487)

Da aus diesem Abschnitt des Nachfrageteils nur wenige Segmente für die vorliegende Arbeit relevant sind, erfolgt an dieser Stelle keine Wiedergabe des Interviewtranskripts.

Ab Zeile 411 beschreibt Anna ihren Tätigkeitsbereich im Hotel näher und es wird deutlich, dass ihr großes Verantwortung entgegengebracht wurde. Dieses Vertrauen wird dadurch belegt, dass sie die Schlüssel für das gesamte Hotel besaß und ihre Chefin an den Wochenenden vertreten musste. Dadurch ergab sich für Anna jedoch das große Problem, während dieser Zeit keine Kinderbetreuung gehabt zu haben. An dieser Stelle wird zum ersten Mal die Doppelbelastung in Annas Leben sichtbar. Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass sie wie zur damaligen Zeit üblich, alleine für die Kindererziehung- und Betreuung zuständig war und diesbezüglich auch keine Hilfe von ihrem Ehemann zu erwarten war. Da sie an den Wochenenden niemanden hatte kann ebenso davon ausgegangen werden, dass der Mann während dieser Zeit ebenso arbeiten musste oder diese Aufgabe nicht übernehmen wollte. Retrospektiv bezeichnet Anna dies als

„Drama“ in ihrem Leben. In diesem Zusammenhang führt sie ebenso ihre Schwiegereltern als EreignisträgerInnen in die Erzählung ein. Ihr persönliches „Drama“ in Bezug auf die Doppelbelastung konkretisiert sie ferner damit, dass auch von Seiten der Schwiegereltern keine Hilfe zu erwarten war. Ab Zeile 416 wird außerdem deutlich, dass Anna auch von diesen aufgrund ihrer Herkunft bzw. der Tatsache keinen Vater zu haben entwürdigt wurde. Aufgrund dieser Herabsetzungen versuchte sie auch, sich von diesen Menschen zu distanzieren. Das Verhalten der Schwiegereltern Anna gegenüber war sicherlich nicht der einzige Grund aber vielleicht schlussendlich ausschlaggebende dafür, dass Anna in ihrem Leben selbstständig sein wollte. Sie belegt dies damit, wie wichtig es ihr war, ihr „eigenes Geld“ zu verdienen, um nicht von anderen Menschen abhängig zu sein. Aufgrund der zwei Kinder gelang es Anna jedoch nicht, sich vollständig von ihren Schwiegereltern zu lösen. Sie führt weitere Beispiele an, in denen sie von ihren Schwiegereltern herabgesetzt wurde. Aufgrund der Weiterentwicklung ihres Selbstwertgefühles und Selbstvertrauen im beruflichen und privaten Kontext gelang es Anna jedoch, zu erkennen, im Leben nicht immer nachgeben zu können. Ihr Erfolg im Beruf und als Solistin gaben ihr die nötige Kraft und Stärke sich gegen ihre Schwiegereltern zu wehren und aktiv zu werden. Sie beschloss für sich, keine Rücksicht mehr auf diese zu nehmen und sich auch von diesen Menschen zu lösen. Sie resümiert durch diesen Schritt in ihrem Leben freier geworden zu sein. Aufgrund der Tatsache sich sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext anerkannt und bestätigt gefühlt zu wissen, benötigte sie die Anerkennung ihrer Schwiegereltern nicht mehr. Es kann vermutet werden, dass diese Verhaltensänderungen einige Jahre dauerte, doch aufgrund der Entwicklung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühles, war es Anna schlussendlich möglich, ihre aktive Seite ausleben zu können und sich von Menschen, die ihrem Leben keinen Mehrwert brachten, zu lösen. In diesem Zusammenhang begründet Anna ebenso ihre Bildungsaspiration retrospektiv. Sie erkannte bereits in ihrer Kindheit, dass sie in ihrem Leben nur mittels Weiterbildung bzw. der Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Talente weiterkommen kann. Da sie über kein Bildungs- und Sozialkapital aus ihrem Herkunftsmilieu verfügte und die Mutter lediglich den Plan hatte, Anna solle heiraten anstatt eine Ausbildung zu absolvieren, verfestigte sich ihre Bildungsaspiration bereits seit früher Kindheit in ihrem Leben. An dieser Stelle konkretisiert Anna außerdem, dass ihre drei Schwestern eine Ausbildung absolvierten, der Stiefvater jedoch kein Geld in ihre schulische Ausbildung investieren wollte, da sie kein wirklicher Teil der Familie war. Im Lernen bzw. der Weiterbildung erkannte Anna eine Möglichkeit für sich, aus ihrem Elend heraus zu kommen und ferner die schmerzlich ersehnte Akzeptanz und Anerkennung zu erlangen. Wie aus dem bisherigen Kontext bekannt, wurde ihr dies erstmals bewusst, als man ihr musikalisches Talent

förderte und sie dahingehend anerkannt wurde. Aus heutiger Sicht resümiert Anna, dass es ein Zusammenspiel zwischen Weiterbildung und gutem Benehmen war, das schlussendlich ausschlaggebend dafür war, ein erfolgreiches Leben zu führen und einhergehend damit ihren Freiheitsgrad zu erhöhen.

Segment 4.4) Berufswechsel in den Tourismus (I1: Z. 315- 331/ I2: Z. 321- 327)

(4.4a) (I1: Z.: 315-331)

D: „Ich war dann mittlerweile aber schon so viel eingeteilt, dass ich fast keine Zeit mehr für daheim gehabt habe. Die Kinder kamen in die Pubertät und ich hab mir gedacht, nein das geht nicht. Es geht nicht, dass mein Mann nicht daheim ist, ich nicht daheim bin. Ich muss mir etwas suchen, wo ich vielleicht Samstag, Sonntag daheim bin. War dann. Gesagt getan. Bei meinen Gästeehrungen und so hab ich einmal einen äh einen Politiker oder einen Tourismusfachmann der Stadt X. kennen gelernt vom Stadtsenat. Der hat das Talent erkannt und hat gesagt ob ich nicht möchte, mit meinem Alter kann ich noch bei der Stadt unter kommen. Im Tourismusamt suchen sie immer Leute. Gesagt getan. Dort wurde ich genommen und bin geblieben bis zur Pension. Und ich muss ehrlich sagen, ich hab/ ich bin sehr stolz darauf und das steht auch in meinem Zeugnis. Es wurde dann bei meinem Abgang gesagt, ich habe die Stadt X sehr viel im Ausland vertreten auf internationalen Messen. Später dann sehr viel in Italien, Udine, weiter hinunter. In Essen, in Köln, in Genf. Ich will damit nur abschließend sagen, auch wenn du wenig Chancen hast etwas zu werden oder wenn es dir nicht gut geht, wenn man will, mit dem Quäntchen Glück und das war es glaube ich. Meine Mutter hat immer gesagt du bist ein Sonntagskind und irgendwo war ich trotzdem ein Sonntagskind und ich bin stolz auf mich, dass ich diese Kraft gehabt habe, mich gegen Ungerechtigkeiten, wo es gegangen ist zu wehren. Wo es gegangen ist. Und den Rest hab ich ausgehalten“.

Aufgrund der vielen Arbeit im Hotel wurde die Doppelbelastung in Annas Leben immer größer. Ihre Kinder wurden älter und Anna traf den Entschluss, dass zumindest ein Elternteil mehr Zeit für die Kindererziehung haben sollte. Aus diesem Grund suchte sie sich eine neue Anstellung, um an den Wochenenden immer daheim zu sein. Annas Schilderungen legen die Vermutung nahe, dass sie selbst ein schlechtes Gewissen ihren Kindern gegenüber empfand und sich deshalb verpflichtet fühlte, in ihrem Leben abermals zurückzustecken. Auch wenn die Arbeit im Hotel ihr sicherlich Freude bereitete, entschied sich Anna an dieser Stelle dennoch für ihre Familie. Es bleibt unaufgeklärt, ob Anna diese Entscheidung für sich alleine oder in Abstimmung mit ihrem Ehemann traf. Um nachvollziehen zu können, wie Anna zu ihrer weiteren Anstellung kam, führt sie eine Hintergrunderzählung ein. Während ihrer Arbeit im Hotel lernte sie einen Tourismusfachmann des Stadtsenats kennen. Dieses soziale Kapital verhalf Anna somit zu ihrer neuen Anstellung beim Tourismusamt. Sie belebt außerdem, dass auch dieser Mann ihr Talent erkannte. Es kann davon ausgegangen werden, dass hierbei von ihren Sprachkenntnissen sowie den empathischen Umgang mit Menschen die Rede ist. Auch

hier kann in gewisser Weise von einem sozialen Paten gesprochen werden, der zufällig in Annas Leben trat und ihr zu einem sicheren und vor allem familienfreundlichen Job verhalf. Das hohe Aktivitätspotential Annas machte sich somit erneut in ihrem Leben bewährt. Anna viel aufgrund der Doppelbelastung und fehlenden familiären Unterstützung nicht in die Rolle der Erleidenden, sondern handelte aktiv und suchte sich eine adäquate Alternative. Somit war es ihr schlussendlich möglich, beide Bereiche bestmöglich miteinander zu verknüpfen und dennoch nicht auf ihre Wünsche und Ziele zu verzichten. Bis zu ihrer Pensionierung blieb Anna schließlich im Tourismusamt tätig. Da an dieser Stelle keine zeitliche Indexikalisierung genannt wird, aus dem Kontext aber bekannt ist, dass Anna sieben Jahre im Hotel arbeitete, ergeben sich daraus ca. 25 Arbeitsjahre im Tourismusamt. In der Abschlusskoda ab Zeile 322 wird deutlich, wie stolz Anna auf sich selbst bzw. ihre berufliche Karriere ist. Ihre subjektive Einschätzung wurde ihr ebenso außen bestätigt. Sie belegt dies dadurch, dass ihr bei ihrer Pensionierung unter anderem dafür gedankt wurde, die Stadt X. sowohl im In- als auch Ausland vertreten zu haben. Ihren Stolz konkretisiert Anna außerdem nochmal in Zeile 325 genauer. Aus heutiger Sicht ist sie der festen Überzeugung, dass man mit Eigeninitiative und Glück ein erfülltes Leben führen kann, auch wenn die Ausgangsbedingungen dafür nicht gegeben sind. An dieser Stelle verweist Anna indirekt auf ihre jahrelangen Missachtungserfahrungen. In diesem Zusammenhang führt Anna außerdem ihre Mutter wieder in die Erzählung ein und schildert, auch von ihr immer als „Sonntagskind“ bezeichnet worden zu sein. In Annas Abschlussresümee wird deutlich, dass auch sie sich zumindest in relativierter Weise als Sonntagskind fühlt. Die Relativierung konkretisiert Anna dadurch, nicht nur Stolz auf ihre berufliche Karriere und den Ehrgeiz zu sein, sondern auch auf die Kraft, sich gegen Ungerechtigkeiten wo es möglich war zu wehren. Leider gelang es Anna wie aus dem Kontext bisherigen bekannt ist, an gewissen Stellen ihres Lebens nicht. Diesen „Rest“ musste sie für sich aushalten. Als Rest können hierbei die vielfachen Misshandlungs-, - Entrechtungs- und Entwürdigungserfahrungen ihrer Personen gegenüber verstanden werden.

Nachfragephase zweites Interview:

(4.4b) (I2: Z.: 321-327)

D: „Und dann hab ich zum Beispiel einen Lehrgang gemacht über die Stadtführung in der Stadt. Auch da einen Lehrgang von 18 Monaten, ja du musst ja/ dann hörst du wieder auf und dann kommst, du musst ja Schule gehen, Kurse machen. Und dann zum Schluss erst gibt es eine Abschlussprüfung. Geht ja nicht in einem durch, machst du ja neben deinem Beruf. Ja und das dann hab ich Stadtführungen gemacht, hab natürlich viel gewusst über die Geschichte der Stadt. Ja und das war es. So so und ich habe gemerkt, wenn du was kannst und wenn du ehrgeizig bist, kannst du im Leben auch was erreichen. So war es.“

Ab Zeile 321 schildert Anna, dass Weiterbildung auch während ihrer Zeit im Tourismusamt ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens war. Es wird deutlich, wie bestrebt Anna war, ihr Wissen stets zu erweitern, obwohl sie bereits einen sicheren Job hatte. Neben der Familie und ihrer Arbeit besuchte sie so beispielsweise für 18 Monate eine Ausbildung, um selbstständig Stadtführungen anbieten zu können. Auch an dieser Stelle ihres Lebens sind Ehrgeiz, Fleiß und vor allem ihre handlungsorientierte Disposition deutlich zu erkennen. Aus heutiger Sicht resümiert Anna, damals realisiert zu haben, dass man mit Talent in Verbindung mit Ehrgeiz im Leben immer etwas erreichen kann auch wenn man keine guten Ausgangsbedingungen aus seinem Elternhaus mitbekommt.

Zusammenfassung:

Auch im vierten Suprasegment wird Annas Kampf um Anerkennung, der sich bereits in den vorherigen beiden Suprasegmenten erkennen lässt, fortgesetzt. Neben der endgültigen Loslösung ihrer Herkunftsfamilie geht es innerhalb dieses Suprasegments vor allem darum, ein selbstbestimmtes Leben für sich realisieren zu können. Die Darstellung erfolgt wie bereits im Vorfeld auf zum Teil sehr emotionale Weise. Auch wenn das Suprasegment zu Beginn mit Ansätzen einer möglichen Verlaufskurve beginnt, so finden sich im weiteren Verlauf der Biographie vor allem Kennzeichen für biographische Handlungsschemata sowie Wandlungsprozesse, die Anna vor allem dafür nützt, ihr persönliches Handlungspotential weiterzuentwickeln. Ebenso zeigt sich die vierte Kognitive Figur, die „Gesamtgestalt der biographischen Lebensgeschichte“ zum Ende des Suprasegments wieder. Darin ist deutlich zu erkennen, dass Anna nicht nur positiv auf ihr bisheriges Leben zurückblickt, sondern ebenso ein für sie selbstbestimmtes Leben entwickeln konnte. Im Vordergrund dieses Suprasegments stehen deshalb folgende zwei Aspekte, die einer näheren Interpretation unterzogen werden:

- **Abgrenzung zur Herkunftsfamilie**
- **Der Anspruch auf ein selbstbestimmtes Leben**

Abgrenzung zur Herkunftsfamilie

Obwohl Anna nach ihrer Rückkehr nach Hause eigentlich schnellstmöglich wieder weg will, um dem Stiefvater nicht schutzlos ausgeliefert zu sein, ändern sich ihre Pläne durch die erneute

Krankheit der Mutter. Diese beginnende Verlaufskurve rückt Annas persönliche Pläne erneut in den Hintergrund. Trotz der schwierigen familiären Bedingungen gelingt es Anna, sich auch in dieser Zeit einen persönlichen Gegenhorizont zu gestalten. Das biographische Handlungsschemata, zeigt sich hierbei vor allem in ihrem sozialen Netz, das sie sich durch ihre langjährige Chortätigkeit aufbauen konnte. Annas Leben ändert sich jedoch, als sie ihren Ehemann kennen lernt. Durch diese Wandlung in ihrem Leben, bleibt keine Zeit mehr, sich auf ihre persönlichen Ziele zu konzentrieren, da sie schwanger wird. Dieser Wandlungsprozess wird jedoch von einer erneuten Verlaufskurve abgelöst, da Anna während der Schwangerschaft erneut massiv von ihrem Stiefvater misshandelt wird. Im Unterschied zu vorher wird sie während dieser Zeit nicht nur von ihrem Freund beschützt, sondern erfährt auch seine emotionale Zuwendung, die ihr insbesondere innerhalb dieser schweren Zeit zu nötigem Selbstvertrauen verhilft. Annas Mutter tritt wie auch die gesamte bisherige Jugend nicht für Anna ein und entwürdigt sie vielmehr mit der Tatsache, ein lediges Kind zu bekommen. An dieser Stelle beginnt sich jedoch Annas biographischer Selbstentwurf langsam zu entwickeln, da Anna und ihr Freund heiraten und in eine eigene Wohnung ziehen. Anna schafft es somit, sich vollständig von ihrer Herkunftsfamilie abzugrenzen und ein neues Leben aufzubauen.

Der Anspruch auf ein selbstbestimmtes Leben

Annas Wunsch nach einem selbstbestimmten Leben, in dem sie nicht nur die Kontrolle über ihr Leben besitzt, sondern auch nach ihrem freien Willen handeln kann, ist bereits früh erkennbar. Besonders deutlich wird es jedoch innerhalb dieses Suprasegments. So sehnt sich Anna nicht nur stets nach Anerkennung, sondern auch sich weiterzubilden, um im Leben voran zu kommen und nicht von anderen Menschen abhängig zu sein. Zwei übergeordnete Elemente, die sie auf der Suche nach einem eigenen selbstbestimmten Leben stets an ihrer Seite wusste und sie vor einer Depression bewahrten, sind zum einen die Musik und zum anderen ihr Glaube an Gott. Die Musik bzw. das Singen im Chor half ihr, die schmerzlichen Erinnerungen ihrer Missachtungserfahrungen für sich verarbeiten zu können, da sie soziale Wertschätzung dafür bekam und auf diese Weise ihren Selbstwert steigern konnte. Nicht nur in ihrer Jugend wurde Anna entwürdigt. Auch später erlebte sie diese schmerzlichen Erniedrigungen durch ihre Schwiegereltern. Im Unterschied zu ihrer Jugend erkannte sie jedoch, dass sie die Liebe und Wertschätzung dieser Menschen in ihrem Leben nicht mehr benötigt, da sie sich sowohl im Chor als Solistin als auch in ihrem Beruf bereits anerkannt wusste. Bereits hier zeigt sich, dass sich Annas Selbstachtung in Ansätzen zu entfalten beginnt.

Der Glaube an Gott, den Anna erst durch die Musik für sich entdecken konnte, schenkt ihr bis heute die nötige Sicherheit, Liebe und Geborgenheit, die sie besonders bis zu ihrer Jugendzeit schmerzlich vermisste. Vor allem in den dunkelsten Stunden ihres Lebens, in denen sie Erfahrungen schwerster Misshandlungen erlebte, wusste sie, Gott ist an ihrer Seite und lässt sie nicht alleine. Die Musik sowie der Glaube an Gott können deshalb als Annas persönliche Handlungs- und Bewältigungsstrategien verstanden werden, die maßgeblich zur Entwicklung ihres Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls beitragen konnten. Das nötige Selbstwertgefühl, nach dem sich Anna immer sehnte, erhielt sie neben der Musik wie bereits erwähnt ebenso in ihrem Beruf. Bereits nach der ersten Schwangerschaft erkennt Anna für sich, dass ihr biographischer Selbstentwurf für sie nicht nur aus der Kindererziehung besteht. Obwohl sie ihre Rolle als Hausfrau und Mutter mit dem zweiten Kind verdoppelte und sie ihre beruflichen Träume erneut nicht umsetzen konnte, schaffte sie es dennoch, sich im privaten durch die Musik zu verwirklichen. Besonders deutlich wird an dieser Stelle ihres Lebens auch ihre Bildungsaspiration. Ihr Wunsch, im Leben selbstständig zu sein und „eigenes Geld“ zu verdienen ist so groß, dass sie neben der Erziehung ihrer Kinder diverse Sprachkurse besucht, um ihre Fähigkeiten dahingehend auszubauen. Sie ist sich bewusst, keine formelle Ausbildung zu besitzen. Anstatt in die Opferrolle zu verfallen, wird sie aktiv und versucht, dennoch Möglichkeitsräume für sich zu schaffen. Nachdem die beiden Kinder aus den ersten Jahren der Erziehung herausgewachsen waren, entscheidet sich Anna dazu, endlich ihre Pläne in die Tat umzusetzen und sich erneut in einem Hotel zu bewerben. Sie bekommt die Anstellung und etabliert sich bereits in kurzer Zeit. Die soziale Wertschätzung, die sie während dieser sieben Jahre erfährt, ist besonders wichtig für sie und trägt massiv zur Steigerung ihres Selbstwerts bei. Ihr biographisches Handlungsschemata wird jedoch von einer beginnenden Verlaufskurve unterbrochen, die Anna jedoch stoppt und zu ihrer handlungsorientierten Disposition zurückkehrt. Aufgrund der „doppelten Vergesellschaftung“ entschied sich Anna dazu, ihre Anstellung im Hotel aufzugeben und sich einen Job zu suchen, der mit ihren familiären Verpflichtungen leichter vereinbar ist. Durch ihr soziales Kapital, das sie sich in ihrer vorherigen Anstellung aufbauen konnte, erhielt sie kurzer Zeit später einen Job im Tourismusamt, den sie schließlich bis zu ihrer Pensionierung ausübte. Auch dort war es ihr stets wichtig, sich fortzubilden und die eigenen Fähigkeiten und Talente weiterzuentwickeln. Das Wissen, für ihr Talent Anerkennung zu bekommen, erfuhr Anna bereits während ihrer Zeit im Chor. Daraus entwickelte sich für sie die Möglichkeit aus ihrem persönlichen Elend zu entkommen. Bis ins hohe Alter blieb die Erkenntnis, stets an seinen Talenten und Fähigkeiten zu arbeiten und diese weiterzuentwickeln, richtungsweisend in ihrem Leben. Besonders an

dieser Stelle ist erkennbar, dass Anna aufgrund ihrer Eigeninitiative stets auf der Suche nach einem für sie selbstbestimmten Leben war und sich dies auch durch familiäre Schwierigkeiten nicht nehmen ließ. Dass diese Suche für sie erfolgreich war, zeigt sich dadurch, dass sie ihr Leben nicht nur als positiv bewertet, sondern sich trotz der zahlreichen Missachtungserfahrungen in ihrem Leben als Sonntagskind definiert. Auch wenn Anna den Rest, der genau diese Misshandlungs-, Entwürdigungs- und Entrechtungserfahrungen bezeichnet, aushalten musste, schaffte sie es dennoch, ein selbstbestimmtes Leben für sich zu verwirklichen und auf diese Weise ihr Selbstvertrauen und ihren Selbstwert fortwährend zu stärken.

Suprasegment 5: Leben im Ruhestand (I1: Z. 330- 356/ I2: Z. 330- 411/ 487- 508)

Segment 5.1) Pflege der Mutter (I1: Z. 330- 336)

(5.1a) (I1: Z.: 330-336)

D: „Und dann, das war eigentlich meine berufliche Laufbahn, dann nach der Pensionierung hab ich eigentlich auf meine Mutter geschaut, der Herr Doktor ist ja dann, wann ist er gestorben? 2010 ist glaube ich der Herr Doktor gestorben. Dann war die Mutti Witwe. Wir sind ja vier Geschwister und mit denen verstehe ich mich bestens und wir lieben uns und diese unsägliche Zeit, die ich erlebt habe, die hängt wohl oft noch im Raum, weil meine Geschwister wissen, dass ich da für mich/ aber meine Geschwister verstehen mich auch teilweise und sagen, sie bewundern mich, dass ich das eigentlich so weggesteckt habe. Weggesteckt unter Anführungszeichen“.

Das nächste Suprasegment wird mit Annas Ruhestand eingeleitet. Anna resümiert nach ihrer beruflichen Laufbahn in Pension gegangen zu sein und anschließend ihre Mutter gepflegt zu haben. Aus der Erzählung geht bis zu dieser Stelle nicht hervor, wie das Verhältnis zwischen Anna und ihrer Mutter all die Jahre war. Auffallend ist lediglich, dass sie ihre Mutter wohl erst nach dem Tod ihres Stiefvaters pflegte und diesen auch als „Herrn Doktor“ bezeichnet. Diese unpersönliche und äußerst distanzierte Bezeichnung seiner Person lässt darauf schließen, dass das Verhältnis der beiden bis zu dessen Tod äußerst angespannt und problematisch gewesen sein könnte. Ab Zeile 332 führt Anna ihre drei Geschwister wieder in die Erzählung ein. Sie bewertet das Geschwisterverhältnis als sehr positiv, obwohl die „unsägliche Zeit“ wohl immer zwischen ihnen steht. Damit bezieht sich Anna nochmals auf ihre Kindheits- und Jugenderfahrungen, die vor allem von unterschiedlichsten Formen an Missachtung geprägt waren. Sie konkretisiert im weiteren Verlauf, dass ihre Geschwister davon wissen, Anna teilweise verstehen und sie für ihre Stärke, all dies weggesteckt zu haben, bewundern. Unaufgeklärt bleibt was ihre Geschwister verstehen. Spricht Anna hierbei davon, wie sie sich gegenüber ihrem Stiefvater verhielt? Auffällig an dieser Stelle ist außerdem, dass Anna das

Verständnis ihrer Geschwister relativiert, obwohl sie im Anschluss erklärend hinzufügt, dass diese sie bewundern. Ebenso bilanziert Anna an dieser Stelle ihre Vergangenheit nicht völlig weggesteckt zu haben. Auch wenn dies nicht weiter ausgeführt wird, kann plausibel angenommen werden, dass ein Mensch insbesondere solche Misshandlungserfahrungen niemals vollkommen „wegstecken“ kann, sondern lediglich einen Weg für sich findet, damit zurechtzukommen.

Segment 5.2) Suche nach dem Vater (I1: Z. 337- 356/ I2: Z. 364- 373)

(5.2a) (I1: Z.: 337-356)

*D: „Und dann stirbt meine Mutter. Ich hab sie immer wieder gefragt wo/ Mutti jetzt ist schon so viel Zeit vergangen, kannst du mir nicht sagen, wie, wo kann ich anfangen, weil vielleicht freut sich dieser Mensch, irgendwo in Europa eine Tochter zu haben? Vielleicht freut er sich, dass er mich sieht. Na nix. Er hat nicht geschaut, es gibt nichts. Der hat mich verlassen, aus ich will nichts. Bei der Aufarbeitung nach ihrem Tod find ich einen braunen eingerissenen vergilbten Zettel. Mit seiner Anschrift, mit seiner Militärnummer und wie er heißt. Und hinten am Zettel steht, das ist Annas Vater. So. Jetzt hab ich mir gedacht, so jetzt kommt die Zeit. Jetzt such ich ihn. Auch das hab ich noch gemacht. Mit viel Schriftverkehr. Das ist über das Verteidigungsministerium bis nach Louisiana und was weiß ich noch gegangen. Aber leider Gottes, die Amerikaner haben nichts da gelassen. Man hat nichts gefunden von dieser Einheit. Noch dazu in S-Dorf waren nicht so viele amerikanische Soldaten. Auch da gibt es keine Aufzeichnungen, weil dann wüsste man, wer er ist. Man/ die Amerikaner schreiben mir dann, ich müsste sein Geburtsdatum wissen. Na so ein Blödsinn. Woher soll ich denn wissen, wann er geboren wurde? War ja schon froh, dass ich weiß wie er heißt. Aber es gibt ja diese Veteraneneinheiten, nur leider ist es mir nicht gelungen, ihn zu finden. Und das tut mir heute noch leid, dass ich es nicht weiß. Ob er braune Augen hat oder blaue. Oder wie er ausschaut. Schade. Aber trotzdem, ich kann es nur positiv mein Leben bewerten und jedem Mut machen, auch wenn es noch so zack wird, nicht aufzugeben und ich glaube, dass die Frauen teilweise zufriedener sein sollten. Sie werden unterstützt. Es wird ihnen geholfen. Damals unsere arme Mutter hatte **nichts**. Null. Damit höre ich auf“.*

Im letzten Teil des Interviews bezieht sich Anna wieder auf ihre Herkunft sowie die erfolglose Suche nach ihren Wurzeln. Aus dem Kontext ist bekannt, dass es Anna immer ein großes Anliegen war zu erfahren, wer ihr leiblicher Vater ist. Bis zum Tod ihrer Mutter erhielt Anna diesbezüglich jedoch keinerlei Informationen. Obwohl sie ihre Mutter „immer wieder“ nach ihrem Vater fragte, wollte diese seine Identität nicht preisgeben. In Zeile 340 erfolgt schließlich die Erklärung der Mutter für ihr jahrzehntelanges Schweigen. Somit liegt die Vermutung nahe, dass Annas Mutter bis zu ihrem Tod tief verletzt war, da sie von ihrer einstigen großen Liebe alleine und im Stich gelassen wurde. Aufgrund dieser tief verankerten Enttäuschung war sie demnach bis zu ihrem Tod nicht bereit oder vielleicht auch einfach nicht in der Lage, Anna nähere Informationen zu ihrem Vater zu geben. Ob Annas Vater jemals von der Schwangerschaft erfuhr, bleibt unaufgeklärt. Ab Zeile 340 wird jedoch deutlich, dass Anna nach dem Tod ihrer Mutter den Namen und alte Kontaktdaten ihres Vaters findet. Auffällig ist,

dass Annas Mutter auf dem gefundenen Zettel extra vermerkte, dass es sich hierbei um Annas Vater handelt. Obwohl diese bis zuletzt schwieg, bewahrte sie diese Information dennoch all die Jahre bei ihren Unterlagen auf. Ob sie schlichtweg darauf vergaß oder aber wollte, dass Anna diese Information eines Tages selbst findet, bleibt ungewiss. Annas handlungsorientierte Disposition kommt im weiteren Verlauf wieder stark zum Vorschein, da sie sich sofort auf die Suche nach ihrem Vater begab. In den darauffolgenden Zeilen beschreibt sie, wie diese Suche konkret aussah und mit welchen Hürden diese verbunden war. Leider gelange es ihr trotz zahlreichem Schriftverkehr bis heute nicht, ihren Vater ausfindig zu machen. Sie resümiert, bis heute gerne erfahren zu wollen, wer er war und wie er aussah. Somit schmerzt die erfolglose Suche nach ihren Wurzeln Anna bis heute. In den letzten Zeilen dieser segmentalen Einheit bilanziert Anna nochmal ihr bisheriges Leben. Trotz aller Geschehnisse kann sie ihr Leben „nur“ positiv für sich bewerten. Diese Relativierung erklärt sie damit, dass die Umstände noch so schwierig sein können, was zählt ist, niemals die Hoffnung auf ein besseres Morgen aufzugeben und seinen Blick stets nach vorne zu richten. Ab Zeile 354 bezieht sich Anna nochmals auf ihre Mutter und deren missliche Lage. Ihrer Ansicht nach sollten Frauen heutzutage viel zufriedener sein, da sie im Gegensatz zu ihrer „armen“ Mutter jegliche Unterstützung bekommen. Auffällig ist hier die Bezeichnung der Mutter als „arm“. Es lässt darauf schließen, dass Anna bis heute großes Mitgefühl und Verständnis für das Verhalten ihrer Mutter aufbringt. Somit erklärt Anna das Verhalten ihrer Mutter damit, dass diese aufgrund der fehlenden Unterstützung schlichtweg keine andere Möglichkeit hatte.

Nachfrageteil zweites Interview:

(5.2b) (I2: Z.: 364-373)

A: „Und würdest du jetzt sagen, so wenn du jetzt das Bild von deinem Papa da hast, dass sich da für dich/ oder was hat sich für dich jetzt verändert?“

D: „Ja das habe ich glaube ich heute eh schon gesagt. Ich habe ihn nicht vermisst, weil ich ihn nicht kannte. Es war für mich ich habe keinen Vater, das war etwas, was so war. Ich habe ihn nicht vermisst. Aber jetzt wo ich ihn gefunden habe, und wo ich sein Bild sehe und seine Augen und sein Gesicht, ist es schön, dass es so ist, wie es ist. (D beginnt zu weinen). Es ist halt leider zu spät. Aber ich habe meine Wurzeln gefunden. Ich habe die Wurzeln gefunden. Und genau das/ hat sich ja schon wieder etwas erfüllt. Man muss daran glauben, dass es einfach gut weitergeht, was auch immer man angeht. Und ich habe mir das immer gewünscht, ich möchte schauen, was er für Augen hat. Was hat er für Haare? Was war er? Das hat sich alles in Wohlgefallen aufgelöst. Ich weiß alles. Wie er aussieht, was er war. Ich habe eine Schwester und wie gesagt, es ist genau das eingetroffen, was ich mir eigentlich immer, viele Jahrzehnte, viele Jahrzehnte, sieben Jahrzehnte gewünscht habe. So. Also positiv denken“.

Im Nachfrageteil wird deutlich, dass Anna ihren Vater schlussendlich doch noch finden konnte. Es bleibt jedoch unaufgeklärt, wie Anna dies schaffte oder wer ihr dabei half. Anna resümiert, ihren Vater aufgrund der Tatsache ihn nicht gekannt zu haben und nicht wusste, wie es war einen Vater zu haben, ihn auch nicht vermisst zu haben. Ab Zeile 366 erfolgt dennoch eine äußerst emotionale Darstellung, da Anna zu weinen beginnt. Es kann vermutet werden, dass ihr während des Gesprächs bewusst wurde, wie dankbar sie ist, ihn endlich gefunden zu haben und all ihre offenen Fragen für sich klären konnte. Ebenso könnte das Weinen darauf zu schließen sein, dass der Vater bereits verstorben ist und Anna somit keine Gelegenheit mehr hatte, ihn persönlich kennen zu lernen. Die doppelte Nennung, ihre Wurzeln gefunden zu haben, zeigt, wie dankbar sie darüber ist. Außerdem konkretisiert sie in diesem Zusammenhang, wie wichtig es ist, die Hoffnung auf einen guten Ausgang im Leben niemals aufzugeben und stets eine positive Lebenseinstellung beizubehalten. Sie fügt erklärend hinzu, dass sich somit auch bei der Suche nach ihrem Vater am Ende alles in „Wohlgefallen“ auflöste und sie sogar erfuhr, eine Schwester im Amerika zu haben.

Segment 5.3) Rückblick/ Lebensresümee (I2: Z. 330- 361/ 395- 411/ 487- 499)

Nachfrageteil zweites Interview:

Da aus diesen Textsegmenten des zweiten Interviews nur einzelne Inhalte verwendet werden, erfolgt an dieser Stelle keine Verschriftlichung des Originaltextes.

In der letzten segmentalen Einheit aus dem Nachfrageteil blickt Anna auf ihr bisheriges Leben zurück und resümiert, dass sie sich selbst immer die größte Stütze in ihrem Leben war. Es fällt ihr schwer in diesem Zusammenhang eine andere Person zu nennen, da sie insbesondere in schwierigen Zeiten immer nur auf sich selbst zählen konnte. Sich selbst beschreibt Anna als situationsflexibel, da sie selbst in den einsamsten und dunkelsten Stunden ihres Lebens die Hoffnung niemals aufgab. Neben dieser Situationsflexibilität kann Anna außerdem als lösungs- und handlungsorientiert bezeichnet werden. Besonders wichtig ist ihr an dieser Stelle zu erwähnen, dass sie all die Missachtungen, die ihr in ihrem Leben zugefügt wurden, nur aufgrund ihrer positiven und realistischen Lebenseinstellung ertragen konnte. Annas realistischer Erwartungshorizont kennzeichnet sich auch durch die Aussage, dass es „ohne Fleiß auch keinen Preis“ im Leben zu erwarten gibt. Obwohl Anna angibt eine optimistische Einstellung zu haben, relativiert sie dies dadurch, dass es dennoch nicht immer möglich war, optimistisch zu bleiben. Weitere Schlagworte, die Anna im Leben besonders wichtig erachtet sind Dankbarkeit, Zufriedenheit sowie Bescheidenheit. Auch wenn gewisse Tage kein gutes Ende haben, versucht

sie dennoch für sich, jeden neuen Tag in Dankbarkeit und Freude zu beginnen. Die Erkenntnisse, welche Bereiche im Leben wirklich zählen, hat Anna vor allem durch ihre sozialen Neuverortungen für sich erlangt. Bereits während der Zeit bei ihrer Pflegemutter stand für sie fest, sie müsse aus dieser „Enge“ in diesem Bergdorf heraus und die Welt bereisen. Die Vermutung liegt nahe, dass Anna zur damaligen Zeit schlichtweg weg wollte, da sie die Lebensbedingungen nicht aushielt. Diese Vermutung wird insbesondere deshalb bestätigt, da sie im weiteren Verlauf schildert, immer im Bewusstsein gelebt zu haben, ihr Leben alleine zu meistern und weg zu wollen. Somit war es Anna bereits in frühen Kindheitsjahren ein großes Bedürfnis unabhängig und eigenständig zu leben. „Das war immer mein Bestreben. Ich will was werden“. Auch während ihrer Jugend zeigt sich Annas handelnde Disposition, um aus der Armut und ihrem Elend heraus zu kommen und ihr Leben selbst in die Hand nehmen zu können. Sie bilanziert aus diesem Grund auch eine Empathie für Menschen entwickelt zu haben, die trotz fehlender Ausgangsbedingungen versuchen aus ihrem Leben das Beste zu machen. Kein Verständnis hat sie im Gegensatz für Menschen, die sich ständig in der Opferrolle sehen oder das Sozialsystem ausnützen. Es gibt immer Menschen, die beispielsweise aufgrund einer Krankheit nicht in der Lage sind, ihr Leben eigenständig zu meistern. Bei alle anderen ist Anna jedoch der festen Überzeugung, dass man selbst aus dem „ärgersten Schlamassel“ heraus kommen kann, „wenn man will“. Ab Zeile 495 wird deutlich, dass Annas Leben auch heute nicht immer einfach ist. In dieser sehr emotionalen Darstellung erklärt sie, mit ihrem Kummer jedoch nicht alleine zu sein, da sie in den Wald geht und einem bestimmten Baum ihr Leid erzählt. In diesem Zusammenhang zeigt sich nochmals Annas positive Lebenseinstellung, da sie sich trotz Problemen immer vor Augen hält, wie wichtig es ist, gesund zu sein. Im Abschlusssatz lässt sich Annas starke Persönlichkeit, die sich in Form von Selbstachtung ihrer eigenen Personen gegenüber zeigt, erkennen. Sie resümiert aus ihrer Vergangenheit gelernt zu haben, sich in ihrem Leben von niemandem mehr etwas gefallen zu lassen.

Zusammenfassung

Im fünften Suprasegment sind vor allem die Suche nach Annas Wurzeln sowie die biographische Erfahrungsaufschichtung, die sich bereits im vierten Suprasegment zeigte, vorherrschend. Anna leitet das Suprasegment mit ihrem Ruhestand ein und bezieht sich im Anschluss darauf auf die Thematik ihrer Herkunft. Wie bereits im ersten Suprasegment verdeutlicht, war ihr Vater ein amerikanischer Besatzungssoldat, den Anna nie kennen lernen konnte. Nach der Pensionierung und dem Tod ihrer Mutter, findet Anna schließlich Unterlagen,

die sie nach vielen Jahren der Suche schlussendlich zu ihren Wurzeln führen. Auch wenn Anna ihren Vater nicht mehr kennen lernen konnte, erfuhr sie dennoch wie er aussah und was für ein Mensch er war. Das zweite zentrale Element in diesem Abschnitt ist die Gesamtgestalt der biographischen Lebensgeschichte. Obwohl Anna für sich resümiert, insbesondere ihre Misshandlungserfahrungen nicht vollständig „weggesteckt“, demnach verarbeitet zu haben, zeigt sich ganz zum Ende ihre enorme Selbstachtung, die sich aufgrund der jahrelangen Entwicklung ihres Selbstvertrauens und ihres Selbstwertgefühles ausbilden konnte. Diese Selbstachtung ist insbesondere durch die Aussage, dass Anna gelernt hat, sich in ihrem Leben von niemandem mehr etwas gefallen zu lassen, erkennbar. Trotz ihrer zahlreichen Missachtungserfahrungen, die sie während ihres gesamten Lebens erlitt, ließ sich Anna nicht von einem selbstbestimmten Leben abbringen, in dem sie sich immer die größte Stütze war. Ebenso hat sie bis heute eine äußerst positive und realistische Lebenseinstellung, in der insbesondere Dankbarkeit, Zufriedenheit und Bescheidenheit vorherrschende Elemente sind. Somit können folgende zwei zentrale Elemente für dieses Suprasegment hervorgehoben werden:

- **Die Suche nach den eigenen Wurzeln**
- **Selbstachtung als Basis für ein zufriedenes Leben**

Die Suche nach den eigenen Wurzeln

Obwohl Annas Suche nach ihren Wurzeln bereits in ihrer frühen Kindheit begann, gelang es ihr erst ca. 70 Jahre später, ihren leiblichen Vater ausfindig zu machen. Als Kind wünschte sich Anna Gewissheit über ihren leiblichen Vater, um die großen Sehnsucht nach Geborgenheit und Zugehörigkeit ausgleichen zu können. Aufgrund der absoluten Tabuisierung der Mutter, die schlichtweg nicht über die Identität des Besatzungssoldaten sprechen wollte und vielmehr versuchte, diesen Abschnitt ihres Lebens vollkommen zu verdrängen, musste sich Anna ihre innere Sicherheit im Laufe der vielen Jahre selbst auf andere Weise mittels der Erweiterung ihres Selbstvertrauens und ihres Selbstwertgefühles erarbeiten. Die jahrelange unerfüllte Suche nach ihren Wurzeln stellte in Annas Leben deshalb keine Identitätskrise dar. Ebenso wenig übernahm sie die negativen Gefühle ihrer Mutter in Bezug auf ihren leiblichen Vater. Obwohl in der Kindheit die Gefühle von Scham, Schmerz, Trauer und Wut sicherlich vorherrschend waren, projizierte Annas dies nie auf ihren leiblichen Vater. Die erfolgreiche Suche nach ihren Wurzeln gab ihr schließlich Stärke und Bestätigung in Bezug auf ihre positive

Lebenseinstellung. Anna konnte die Lücke ihrer Ursprungsgeschichte für sich schließen und dieses Kapitel für sich zu einem erfolgreichen Ende bringen. Obwohl Anna ihre biographische Erzählung mit ihrer Herkunftsgeschichte beginnt als auch schließt, spielt die Vatersuche keine Schlüsselrolle in ihrem Leben. Sie kann vielmehr als ein wesentliches Element ihrer Missachtungserfahrungen durch die Mutter verstanden werden, die ihr während ihrer Kindheit nicht nur Geborgenheit, Liebe und Zuwendung verwehrt, sondern ihr bis zum Schluss die Identität ihres leiblichen Vaters verschwiegen.

Selbstachtung als Basis für ein zufriedenes Leben

Selbstachtung stellt laut Honneth das Gegenstück zu Entrechtung dar. Vor allem Annas Kindheit und Jugend waren durch zahlreiche Entrechtungserfahrungen geprägt. So wurde sie quasi seit ihrer frühen Kindheit dazu gezwungen ihre eigenen Bedürfnisse zu ignorieren und aufgrund der zahlreichen Misshandlungserfahrungen zum Schweigen verurteilt. Da Anna selbst glaubte, keine Chancen auf Verbesserung zu haben, blieb sie diesem, von außen auferlegtem und im Lauf der Zeit für sich verinnerlichtem Schweigen, auch während ihrer Jugend treu und wagte es nicht, mit jemandem über die Geschehnisse zu sprechen. Aufgrund unterschiedlicher sozialer Strukturen gelang es Anna jedoch, ihr Selbstvertrauen und ihren Selbstwert für sich zu entwickeln, obwohl jegliche Ausgangsbedingungen dazu fehlten. Die gelungene Balance zwischen Selbstvertrauen und einer aufrichtigen Anerkennung von außen in Form sozialer Wertschätzung, verhalfen Anna somit dazu, die nötige Liebe und den Respekt vor sich selbst entfalten zu können, da die Stabilität von Selbstachtung eng mit der Entwicklung dieser beiden Komponenten verbunden ist. Die Entfaltung Annas Selbstachtung zeigt sich innerhalb ihrer Biographie an unterschiedlichen Stellen. Bereits im vorherigen Suprasegment wird deutlich, dass sich Anna unter anderem von der Meinung ihrer Schwiegereltern ihrer Person gegenüber löste. Diese geistige Unabhängigkeit, die sie erlangte, indem sie sich vom Urteil anderer Menschen befreite, stellt einen wesentlichen Punkt in Bezug auf Annas Selbstachtung dar. Innerhalb dieses Suprasegments ist Annas Selbstachtung darin zu erkennen, dass sie sich nichts mehr gefallen lässt und sich dadurch vor Missachtungserfahrungen schützt. Das bewusste Setzen von Grenzen, das sich bereits in der Abgrenzung zu Mutter und Stiefvater zeigt, weitet sich im Verlauf Annas Leben aus. Anna achtet sich somit selbst, indem sie sich für sich selbst stark macht und toxische Menschen aus ihrem Leben entfernt. Aufgrund dessen gelingt es Anna ein für sich zufriedenes und erfülltes Leben, das vor allem durch Dankbarkeit, einer positiven Lebenseinstellung und Bescheidenheit geprägt ist, zu führen.

5.5 Analytische Abstraktion

Im Schritt der analytischen Abstraktion werden schließlich die Ergebnisse aus der strukturellen inhaltlichen Beschreibung auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasst. Folgende zentrale Befunde können aus der vorliegenden Lebensgeschichte festgehalten werden, die für die Rekonstruktion eines biographischen Kampfes um Anerkennung eine besondere Bedeutung darstellen:

- die Verletzung der persönlichen Integrität aufgrund von Missachtungserfahrungen
- der Wille zur Selbstbehauptung, in dem Anerkennungsprozesse das zentrale Element darstellen
- das Verhältnis von Verhinderungs- und Ermöglichungskonstellationen

Die Verletzung der persönlichen Integrität

Die Dimension „Verletzung der persönlichen Integrität“ strukturiert die vorliegende Biographie maßgeblich und zieht sich deshalb quasi wie ein roter Faden durch das gesamte Interviewmaterial. Innerhalb der durch die Erzählerin selbstgesteuerten Haupterzählung beziehen sich vier der fünf Suprasegmente auf Missachtungserfahrungen, die Anna zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Leben erlitt. Neben dieser quantitativen Präsenz, die sich in der Anzahl der Seiten zeigt, ist die inhaltliche Bedeutung für die gesamte Konstruktion der vorliegenden Erzählung von besonderer Relevanz. Obwohl Anna ihre Missachtungserfahrungen, insbesondere die Misshandlungserfahrungen nicht ausführlich thematisiert, zeigt sich aufgrund der Mehrfachnennung dennoch, wie maßgeblich diese ihr Leben beeinflussten. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass Anna ihre Biographie nicht wie vielleicht zu vermuten wäre als Leidensgeschichte erzählt, sondern vielmehr als Geschichte einer aktiven Verteidigung. Somit stellt sie sich selbst nicht primär als Opfer von Gewalterfahrungen bzw. als „Subjekt der Angst“²⁷ dar, sondern vielmehr als handelndes Subjekt. Dieses handelnde Subjekt kann mit der Metapher eines „Kampfes“ veranschaulicht werden, der sich darin zeigt, dass Anna die Verletzungen ihrer persönlichen Integrität nicht einfach über sich ergehen ließ, sondern sich, wo es ihr möglich war, zur Wehr setzte. Unbestreitbar ist, dass Anna aufgrund ihres Herkunftsmilieus bzw. ihres „Geworden-Seins“²⁸

²⁷ Siehe Theorieteil S. 73f. : Glammeier (2011) untersucht in ihrer qualitativen Studie Subjektpositionen von an Gewalt betroffenen Frauen während eines Kampfes um Anerkennung sowie die Bedeutung dieser Subjektpositionen für die Gewaltprävention.

²⁸ Vgl. dazu 124ff.

bereits in ein Verlaufskurvenpotential hineingeboren wurde. Nicht nur die äußerst prekären Lebensverhältnisse der Nachkriegszeit, sondern ebenso die Tatsache ein Besatzungskind zu sein, beeinflussten Annas Start ins Leben maßgeblich. Anna baut ihre biographische Erzählung darauf auf, ein „Kind der Schande“²⁹ zu sein und bezeichnet diese Gegebenheit als Erklärung für diverse Missachtungserfahrungen, denen sie in ihrer Kindheit ausgesetzt war. Obwohl es sich um dramatische Darstellungen der kindlichen Lebenswelt handelt, wählt Anna hierfür verallgemeinernde Formulierungen, um sich auf diese Weise von ihrer eigenen Lebensgeschichte distanzieren zu können. Erst innerhalb der Rekapitulation sozialer Situationen kommen ihre inneren Zustände zum Vorschein. Aufgrund der frühzeitigen Trennungserfahrungen zur Mutter begleitet Anna die ersten Jahre ihres Lebens das ständige Gefühl, „keinen Platz“ zu haben, nirgendwo willkommen bzw. angekommen zu sein. Ihr soziales Umfeld kennzeichnet sich während ihrer Kindheit vor allem durch Härte und emotionale Kälte. Die verwehrte Liebe, die ihr entgegengebracht wurde, konkretisiert Anna an einigen Stellen des zweiten Suprasegments. Zusätzlich zu den seelischen Misshandlungen und Entrechtungen, denen Anna durch Mutter und Pflegemutter ausgesetzt war, kommen während dieser Zeit sexuelle Belästigungen und Entwürdigungen hinzu. Auch diesen war Anna schutzlos ausgeliefert. Aufgrund dieser Geschehnisse war es nahezu unmöglich, ein adäquates Vertrauen in sich selbst aufbauen zu können. Anna schildert ferner ihre genauen Verpflichtungen und erklärt in diesem Zusammenhang keinerlei Rechte während ihrer Zeit bei der Pflegemutter gehabt zu haben. Aufgrund dieses sozialen Ausschlusses war es Anna nicht möglich, sich gesellschaftlich akzeptiert zu fühlen und ein Selbstwertgefühl aufbauen zu können. Doch nicht nur Entrechtungen zählen während dieser Zeit zur Tagesordnung in Annas Leben, sondern ebenso Entwürdigungserfahrungen. Aufgrund dieser fehlenden sozialen Wertschätzung, die Anna damit beschreibt, keinen einzigen ihrer Geburtstage gefeiert zu haben, lediglich als Arbeitskraft angesehen worden zu sein und keinerlei schulische Unterstützung bekommen zu haben, versteht sie sich während ihrer Kindheit nicht als geschätztes Wesen. Somit ist Anna während dieser Zeit völlig auf sich alleine gestellt, entwickelt jedoch erstaunlicherweise und entgegen ihres Herkunftsmilieus eine Bildungsaspiration. Da Anna bis zum dritten Suprasegment massive Missachtungserfahrungen in diversen Ausprägungen schildert, kann dies als virulentes Thema ihrer Biographie verstanden werden. Allen voran spielen während ihrer Jugendzeit vor allem sexuelle Gewalterfahrungen durch den Stiefvater eine große Rolle, die einhergehend zu den Entrechtungserfahrungen stehen. Diese Entrechtungserfahrungen verdeutlichen sich vor allem dadurch, dass es Anna nicht erlaubt war,

²⁹ Vgl. dazu 126f.

über die sexuellen Übergriffe durch den Stiefvater zu sprechen. Ihr wurde somit das Recht auf Gerechtigkeit entzogen. Neben diesen sexuellen Gewalterfahrungen durch den Stiefvater, wird Anna außerdem während ihrer beruflichen Tätigkeit sexuell missbraucht. Auch dort wird das Schweigen über diese psychische Verletzung als elementarste Form der Missachtung fortgeführt. Das zum Teil erzwungene Schweigen als Konsequenz auf diese massiven Misshandlungserfahrungen stellt somit die Entrechtung ihrer ganzen Person dar und kann in enger Verbindung zu Misshandlungserfahrungen angesehen werden. Seit früher Kindheit wurde Anna somit auf gewaltsame Weise jede Möglichkeit genommen, frei über ihren eigenen Körper zu verfügen. Auch im vierten Suprasegment thematisiert Anna die Verletzung ihrer persönlichen Integrität zum einen in Form von Misshandlungserfahrungen durch den Stiefvater als Reaktion auf ihre Schwangerschaft sowie Entwürdigungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft durch ihre Schwiegereltern. Im fünften Suprasegment erklärt Anna, diese umfassenden Missachtungserfahrungen, die sie mehr als die Hälfte ihres Lebens begleiteten, nie völlig weggesteckt zu haben. Dennoch sieht sie diese als Teil ihrer Vergangenheit an und lässt sich ihr heutiges Leben nicht davon bestimmen. Innerhalb der vorliegenden Biographie kann in Bezug auf die vorliegenden Misshandlungserfahrungen deshalb von einer „symbolischen Revolution“³⁰ gesprochen werden, da Anna sich „wo es ihr möglich war“ gegen jegliche Formen von Gewalt wehrte. „Aus den Erkenntnissen zur Verleiblichung von Herrschaft lässt sich schlussfolgern, dass eine symbolische Revolution auch mit der leiblichen Erfahrung einhergehen muss, den Willen zur Selbstbehauptung – wie Beauvoir (1995: 404) formulierte – in den eigenen Fäusten zu spüren“ (Glammeier 2011.: 22f.). Ferner zeigt sich, dass Gewalt nach wie vor ein wesentlicher Bestandteil der Biographie von Frauen ist und Anna innerhalb eines gewaltförmigen hierarchischen Geschlechterverhältnisses aufwuchs, da sie sowohl Opfer von Gewalt im privaten als auch öffentlichen Bereich wurde. Aufgrund dieser „Normalität“ in Frauenbiographien sprechen de Beauvoir und Hagemann-White nicht ohne Grund von einer „Verleiblichung von Herrschaft“³¹. Die „Verletzungsoffenheit“ zeigt sich am Beispiel der vorliegenden Biographie beispielhaft darin, dass Anna sich zwar, wo es ihr möglich war, zur Wehr setzte, ihre leibliche Grenze dennoch durchdrungen werden konnte. Da sich die Missachtungserfahrungen jedoch nicht ausschließlich auf die Kategorie Geschlecht beziehen, wird darauf in der vorliegenden Arbeit kein weiterer Fokus gelegt. Vielmehr soll es im weiteren Verlauf darum gehen, aufzuzeigen, wie Anna die drei Missachtungserfahrungen, Misshandlung, Entrechtung und Endwürdigung für sich zumindest bis zu einem bestimmten

³⁰ Siehe Theorieteil S. 69: Beauvoir (1995: 404)

³¹ Siehe Theorieteil S. 73

Grad verarbeiten konnte und es ihr trotz allem möglich war, Selbstvertrauen, Selbstachtung und ein Selbstwertgefühl aufbauen zu können. Der Hauptfokus liegt somit nicht ausschließlich auf der Kategorie Geschlecht in Verbindung mit Gewalterfahrungen, sondern auf dem Prozess von Missachtungserfahrungen hin zu Anerkennung.

Aus den Erkenntnissen lassen sich somit die Thesen formulieren, dass Anna sich erstens durch diese massiven über längere Zeit andauernden Missachtungserfahrungen in Form von Misshandlung, Entwürdigung und Entrechtung nicht angenommen fühlte und sich aus diesem Kontext heraus ein Kampf um Anerkennung entwickelte. Dass es zweitens aufgrund der schwerwiegenden Misshandlungserfahrungen wie von Honneth formuliert, nicht zu einem „psychischen Tod“³², demnach zu einer völligen Zerstörung des Selbstvertrauens in Annas Leben kam, vor allem an äußeren sozialen Gegebenheiten liegt, die in der dritten Ausprägung „Ermöglichungskontexte“ näher beleuchtet werden.

Der Wille zur Selbstbehauptung

Im Anschluss an die erste Dimension, in der die Verletzung Annas persönlicher Integrität den Fokus bildete, geht es innerhalb der folgenden Dimension „der Wille zur Selbstbehauptung“ vor allem darum, wie Anna ihren persönlichen Kampf um Anerkennung, der im vorliegenden Fall in der autonomen Gestaltung der persönlichen Biographie verankert ist, für sich zu einem positiven Ende bringen konnte. Dieser „Kampf um Anerkennung“, der als Prozess von Missachtung hin zu Anerkennung verstanden wird, zeigt sich in der biographischen Rekonstruktion daran, dass Anna sowohl ihr Selbstvertrauen, ihren Selbstwert als auch ihre Selbstachtung für sich entwickeln konnte. Im Folgenden geht es vor allem darum, diese markanten Stellen innerhalb Annas Biographie aufzuzeigen und in Verbindung mit den Studien von Nierling (2011) und Wimbauer/ Motakef (2020) zu bringen.

Bereits in Annas früher Kindheit lässt sich neben den massiven Missachtungserfahrungen immer eine handlungsorientierte Grundhaltung erkennen, da Anna vor allem durch ihre „Flucht nach vorne“ und damit einhergehend durch die Erweiterung ihres sozialen Milieus³³ soziale Wertschätzung entgegengebracht wurde. Als Anna zu ihrer Mutter zurückkehren konnte und zum ersten Mal in ihrem Leben keinen Verpflichtungen mehr nachgehen musste, sondern frei über ihre Zeit verfügen konnte, kamen auch die Freundschaften in ihr Leben. Besonders die Freundschaft zu Nelly war ganz entscheidend in Annas Leben, da sie innerhalb dieser Familie

³² Siehe Theorieteil S. 61

³³ Vgl. dazu I2. Z.: 121-125: Freundschaften, Kirchenchor und Familie K

erstmalig emotionale Zuwendung in Form von Geborgenheit, Liebe sowie außerdem die nötige schulische Unterstützung erfuhr. Ebenso tritt Anna auf Anraten dieser Freundin dem Kirchenchor bei. Dort erlangte sie ebenso ein Gefühl von Zugehörigkeit, Liebe und Halt sowie mit ihrem musikalischen Talent „gebraucht“³⁴ zu werden. Insbesondere die Entdeckung ihres musikalischen Talents gilt als entscheidende Wendung in ihrem Leben, da sie aufgrund dessen erstmalig soziale Wertschätzung erhielt. Aufgrund der Tatsache, dass ihr musikalisches Talent gefördert wurde, erkannte Anna, wie wichtig es ist, seine Begabungen auszubauen, um im Leben darauf zurückgreifen zu können. „*Wenn du etwas kannst und du baust das aus, hast du auch was*“ (vgl. I2. Z.: 145). „*Ich habe gemerkt, wenn man etwas kann und das wirklich durchzieht und da habe ich mir gedacht, ich komme heraus. Ich komme aus dem Elend heraus*“ (vgl. I2. Z.: 159). Ihr musikalisches Talent in Zusammenhang mit der damit verbundenen sozialen Wertschätzung, verhalfen Anna dazu, ein Bewusstsein darüber zu erlangen, dass ihr mittels ihres musikalischen Talents quasi „*die Welt offen steht*“ und sie sich eigenständig aus ihrem „*Elend*“ befreien kann. Annas beginnendes Selbstwertgefühl ist somit vor allem darin erkennbar, dass sie bereits in sehr jungen Jahren für sich erkannte, dass sie auch ohne familiären Rückhalt in der Lage ist, in ihrem Leben etwas zu erreichen.

Auch im beruflichen Kontext erlangte Anna die für sich so notwendige soziale Wertschätzung. Dies lässt sich vor allem daran erkennen, dass Anna für sich resümiert, binnen kurzer Zeit „*etabliert*“³⁵ gewesen zu sein. Somit wurden ihre Fähigkeiten auch dort geschätzt und anerkannt. Auch bei ihrer weiteren beruflichen Tätigkeit fühlte sich Anna sozial wertgeschätzt, da man ihr Talent, das unter anderem aus ihren Sprachkenntnissen bestand, erneut erkannte³⁶ und ihr einhergehend damit Vertrauen und Verantwortung entgegenbrachte. Bereits in jungen Jahren realisierte Anna, wie wichtig es ist, seine Talente auszubauen, um einerseits aus dem Elend heraus zu kommen und andererseits die ersehnte Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung zu erhalten. Diese Bildungsaspiration verhalf ihr somit auch im beruflichen Kontext unter anderem dazu, sozial wertgeschätzt zu werden.

Neben ihrem Beruf war Anna weiterhin aktiv in verschiedenen Chören als Solistin tätig und konnte ihr Selbstwertgefühl somit sowohl im privaten als auch beruflichen Bereich stetig erweitern. Auch Nierling (2011)³⁷ weist in ihrer Studie auf die völlig ungeachtete Anerkennungsressource unbezahlter Arbeitsformen hin, da diese zu einer Relativierung der vorherrschenden Erwerbsarbeit führen kann. Im Falle der vorliegenden Biographieträgerin

³⁴ Vgl. dazu: „Du wirst gebraucht“ (I2: Z. 113)

³⁵ Vgl. dazu I1. Z.: 236 „Und binnen kurzer Zeit war ich dort etabliert“.

³⁶ Vgl. dazu I1. Z.: 315

³⁷ Vgl. dazu S. 72-76 im Theorieteil dieser Arbeit

spielt insbesondere soziale Wertschätzung im Chor, demnach einer unbezahlten Arbeitsform eine besonders große Rolle. Auch wenn Anna im weiteren Verlauf ihres Lebens Anerkennung sowohl in bezahlten Arbeitsformen erhielt, so zeigt sich dennoch, wie wichtig es ist, Honneths Solidaritätssphäre nicht ausschließlich auf die Erwerbsarbeit zu fokussieren, sondern ebenso „weiche“ Formen der Anerkennung zu berücksichtigen. Zusätzlich zur sozialen Wertschätzung, die Anna im beruflichen Kontext sowie aufgrund ihres musikalischen Talents im Chor erhielt, verhalf ihr ebenso ihre (mehrmalige) soziale Neuverortung dazu, ihr Selbstwertgefühl zu steigern. „*Wenn ich allein bin, ich mache es, schaffe es. Ich muss nur da heraus. Und vor allem muss ich da weg*“ (vgl. II. Z.: 214). Aufgrund der räumlichen Distanzierung zu ihrem Herkunftsmilieu entwickelte Anna außerdem ein immenses Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und lernte, Verantwortung für sich und ihr Leben zu übernehmen.

Parallel zu Annas Selbstbewusstsein konnte sich ebenso ihr Selbstvertrauen Stück für Stück entwickeln. Ein ganz zentraler Faktor dafür war die emotionale Zuwendung, die sie bereits von ihrer Freundin und dessen Familie sowie durch die familiäre Einbindung im Kirchenchor erhielt. Somit zeigt sich, dass die beiden Sphären Liebe und Solidarität, die Honneth strikt voneinander trennt, in enger Verbindung miteinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Diese wichtige Erkenntnis, dass die einzelnen Anerkennungssphären in gegenseitiger Wechselwirkung zu einander stehen, stellen Wimbauer/ Motakef (2020)³⁸ ebenso in ihrer Studie fest. Wäre Anna nicht die emotionale Zuwendung ihrer Freundin und dessen Familie zu Teil geworden, wäre sie nicht Mitglied des Kirchenchores geworden. Somit wirkte Annas soziales System, das aus diversen Bezugspersonen bestand, in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens positiv auf sie ein.

Neben der Bestärkung und Ermutigung durch Annas „allerliebste“ Freundin, die Schule weiter zu besuchen, stand ihr eine andere Freundin zur Seite, damit Anna ihrem Stiefvater nicht abermals schutzlos ausgeliefert war. Obwohl Anna die emotionale Zuwendung nicht aus ihrem eigenen Elternhaus bekam, gab es Vertrauenspersonen, die ihr das Gefühl vermittelten, nicht alleine mit der jeweiligen Situation zu sein. Eine ganz entscheidende Bezugsperson in Annas Leben ist ihr heutiger Ehemann. Anna vertraute sich ihm an und wusste sich seit diesem Zeitpunkt an nicht nur beschützt, sondern als Teil einer wahrhaftigen Gemeinschaft. „*Wir machen das gemeinsam. Ich lass dich nicht alleine*“ (vgl. II. Z.: 283). „*Jetzt ist jemand da, der mich beschützt, der auf mich schaut und jetzt hat er keine Macht mehr über mich*“ (vgl. II. Z.: 290). Somit erhielt Anna nicht nur die so wichtige emotionale Zuwendung, sondern wusste außerdem, dass sie ihrem Stiefvater nie mehr schutzlos ausgeliefert sein würde, da es von nun

³⁸ Vgl. dazu Wimbauer/ Motakef (2020) S. 77 im Theorieteil dieser Arbeit

an eine Konstante in ihrem Leben gibt, die sie vor ihrem Stiefvater beschützt. Die geduldete „Normalität“ in Form von Gewalthandlungen wurde somit durch den Freund durchbrochen. Annas Selbstvertrauen entwickelte sich aber nicht nur durch die emotionale Zuwendung bedeutsamer Bezugspersonen, sondern ebenso durch ihren Glauben an Gott. *„Ich hab gewusst, ich bin nicht alleine. Ich hab immer gewusst, Jesus ist neben mir. Ich hab gewusst, Christus hilft mir. Christus geht mit dir, egal was du machst. Er verlässt dich nie. Wenn dich alle verlassen. Aber er verlässt dich nicht“* (vgl. I2. Z.: 238-261). Der christliche Glaube, der seit Annas Integration im Kirchenchor zum festen Bestandteil ihres Lebens gehört, schenkte ihr insbesondere in ihrer Kindheit und Jugend die nötige Liebe, Sicherheit und Geborgenheit, um sich auch hier ihrem Stiefvater nicht völlig schutzlos ausgeliefert zu fühlen und die Kraft zu haben, stets nach vorne zu blicken und an einer besseren Zukunft festzuhalten. Obwohl Anna ihr Selbstvertrauen nicht durch die Liebe ihres Elternhauses erwerben konnte, findet sie diese in Form emotionaler Zuwendung durch Freundschaften, ihren Ehemann sowie durch ihren Gottesglauben wieder.

Anna gelangte schließlich zu einem Punkt in ihrem Leben, an dem sie die Anerkennung anderer Menschen nicht mehr benötigte, um sich geliebt und sozial wertgeschätzt zu wissen. *„Aber gefallen lassen tu ich mir nichts mehr, von niemandem mehr“* (vgl. I2. Z.: 477f.). Durch die Auslebung dieser aktiven Seite, löste sich Anna mehr und mehr von Menschen, die für ihr Leben keinen Mehrwert mehr darstellten und begann ein für sie selbstbestimmtes Leben zu realisieren. Dieser Wille zur Selbstbehauptung ist demnach durch Annas Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entstanden und zeigt sich vor allem darin, dass sich Anna vom Urteil anderer Menschen befreite und diesen Menschen bewusst Grenzen setzte³⁹. Dieses Setzen von Grenzen war einerseits zu beobachten, als sich Anna endgültig von ihrem Elternhaus löste und im weiteren Lebensverlauf den Kontakt zu ihren Schwiegereltern beendete. Somit begann Anna, sich für sich selbst stark zu machen, sich selbst zu „achten“ und damit einhergehend toxische Menschen aus ihrem Leben zu entfernen. Innerhalb der Gesamtgestalt der biographischen Lebensgeschichte wird deutlich, dass es Anna nicht vollständig möglich war, ihre unzähligen Missachtungserfahrungen „wegzustecken“, aufgrund der jahrelangen Entwicklung ihres Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls dennoch eine enorme Selbstachtung aufbauen konnte. Die gelungene Balance zwischen Selbstvertrauen durch emotionale Zuwendung sowie aufrichtige Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung verhalfen Anna somit dazu, die Liebe und den nötigen Respekt vor sich selbst entfalten zu können. Es zeigt sich, dass die Stabilität

³⁹ Auch an dieser Stelle kann auf die bereits zuvor genannte symbolische Revolution nach Beauvoir (1995: 404) hingewiesen werden.

von Selbstachtung eng mit der Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl verbunden ist. Auch an dieser Stelle kann auf die Studie von Wimbauer/ Motakef (2020) und die gegenseitige Wechselwirkung der einzelnen Anerkennungssphären verwiesen werden.

Aufgrund der verschiedenen Formen von Anerkennung war es Anna schließlich möglich, ein bis heute zufriedenes und erfülltes Leben zu führen, das vor allem von Dankbarkeit, Bescheidenheit und einer positiven Lebenseinstellung geprägt ist.

Verhinderungs- und Ermöglichungskonstellationen

Innerhalb der Dimension „Verhinderungs- und Ermöglichungskonstellationen“ wird aufgezeigt, wodurch Anerkennungsprozesse in Annas Leben verhindert bzw. ermöglicht wurden.

Verhinderungskonstellationen

„Verhinderungskonstellationen“ sind vor allem durch das **Herkunftsmilieu**, Annas Status als **„Subjekt der Angst“** sowie durch die **„doppelte Vergesellschaftung“** zu beobachten.

- **Herkunftsmilieu**

Das Herkunftsmilieu, das die materiellen und sozialen Bedingungen des Aufwachsens von Kindheit bis Jugend kennzeichnet, spielt eine fundamentale Rolle in Annas Leben. Dies lässt sich daran erkennen, da die gesamte biographische Erzählung darauf aufbaut. Obwohl Anna in der Nachkriegszeit und dahingehend in äußerst prekäre Lebensverhältnisse sowie in einen „Habitus der Notwendigkeit“⁴⁰ hineingeboren wurde, stellt die Tatsache, dass sie ein Besatzungschild bzw. „ein Kind der Schande“⁴¹ ist, das Hauptaugenmerk der vorliegenden Dimension dar. In Verbindung mit dem ländlich proletarischen Milieu, das Anna ebenso ihre gesamte Kindheit begleitete, und sich vor allem durch die fehlende Aufstiegsaspiration sowie den ausschließlichen Fokus auf Arbeit, in der der Mensch „zu nichts zu gebrauchen ist“, wenn er keine Arbeitsleistung erbringt, kennzeichnet, erlitt Anna vor allem in ihrer Kindheit und frühen Jugend neben der verwehrtten Liebe und emotionalen Kälte, Entrechtungs- und Entwürdigungserfahrungen. Auch während ihres Jugend- und Erwachsenenalters galt Anna weiterhin als „absolute Schande“⁴² und erfuhr daraus resultierend weiterhin unzählige Missachtungserfahrungen.

⁴⁰ Vgl. Bourdieu 1983

⁴¹ Vgl. dazu S. 126f. dieser Arbeit

⁴² II: Z. 41

- **„Subjekt der Angst“**

Die Dimension „Subjekt der Angst“ fokussiert sexuelle Gewalterfahrungen, die Anna während ihrer Kindheit und Jugend durch das männliche Geschlecht erlitt. Auf ihrem Schulweg wurde Anna Opfer von Exhibitionisten, war sexuellen Übergriffen ihres Stiefvaters schutzlos ausgeliefert und wurde außerdem durch einen Hotelgast sexuell missbraucht. Daraus resultierte eine seit früher Kindheit entwickelte Angst vor sexuellen Gegenleistungen, die bis weit in das Erwachsenenalter zu Annas ständiger Begleiterin wurde.

- **„Doppelte Vergesellschaftung“**

Wie von Regina Becker-Schmid (2003) treffend beschrieben, handelt es sich auch in Annas Leben bei der „doppelten Vergesellschaftung“ zu Beginn um eine doppelte Diskriminierung. Die biographische Erzählung Annas zeigt, dass auch sie einen biographischen Selbstentwurf entwickelte, den sie jedoch erst nach dem zweiten Kind verwirklichen konnte. Im vorliegenden Fall ergab sich die doppelte Einbindung in Familien- und Erwerbsarbeit nicht aus ökonomischen Gründen, sondern aufgrund Annas sehnllichem Wunsch nach sozialer Wertschätzung, die sie sich im beruflichen Kontext erhoffte. Wie auch Geissler und Oechsle (1990)⁴³ in ihrer Studie feststellten, war auch Anna ihre vermeintliche Doppelrolle bewusst. Dies hinderte sie jedoch nicht daran, einer qualifizierten Erwerbsarbeit nachzugehen. Obwohl sie über keine abgeschlossene Ausbildung verfügte, legte sie alles daran, neben der Kindererziehung Weiterbildungen zu besuchen, um ihre Sprachkenntnisse, weiter auszubauen. Obwohl die Mutterrolle sie glücklich machte, wollte auch Anna nicht ausschließlich auf diese Rolle reduziert werden und begann schließlich neben der Kindererziehung ihren beruflichen Einstieg in der Hotellerie. Aufgrund der massiven Doppelbelastung stellte sich wie auch innerhalb der Studie von Geissler und Oechsle⁴⁴ zu beobachten war, kein befreiendes Gefühl ein, denn die notwendige Autonomie in Annas Leben fehlte. Weder durch ihren Ehemann, noch durch ihre Schwiegereltern erhielt Anna die nötige Unterstützung, um Beruf und Familie vereinbaren zu können. Da Anna die ersehnte soziale Wertschätzung im beruflichen Kontext erfuhr, versuchte sie schließlich einen Weg zu finden, um darauf dennoch nicht verzichten zu müssen. Aufgrund ihrer handlungsorientierten Grundhaltung begab sie sich auf die Suche nach einer neuen Anstellung, die es ihr ermöglichte, insbesondere an den Abenden und Wochenenden für ihre Familie da zu sein. Im vorliegenden Fall kann somit vom Übergang einer

⁴³ Vgl. dazu S.43 im Theorieteil dieser Arbeit

⁴⁴ Vgl.: Ebd.

beginnenden „familienzentrierten Lebensplanung“⁴⁵ hin zu einer „individualisierten Lebensplanung“ gesprochen werden. Gemäß dieser Lebensplanung steht Annas Selbstentfaltung im Lebensmittelpunkt. Persönliche wie finanzielle Freiheit wurden dadurch erreicht, dass der Beruf zwar ein wesentlicher Bestandteil in Annas Leben darstellte, da er unter anderem der persönlichen Selbstverwirklichung diene, neben der beruflichen Tätigkeit aber dennoch Zeit zur freien Gestaltung zur Verfügung stand. In Annas Fall wurde diese freie Zeit vor allem in die Familie sowie in die Ausübung ihres musikalischen Engagements investiert.

Ermöglichungskonstellationen

Ermöglichungsprozesse kristallisieren sich in Annas Leben vor allem durch die **soziale und räumliche Neuverortung** heraus. Darin enthalten ist Annas mehrmalige „*Flucht nach vorne*“, um ihrem Elend zu entkommen und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Die „*Flucht nach vorne*“⁴⁶ verhalf Anna wiederum zur *Erweiterung des sozialen Milieus*⁴⁷. Durch die *Erweiterung des sozialen Milieus* entdeckte Anna nicht nur ihr musikalisches Talent, sondern dass das Singen wie auch der Glaube an Gott ihre persönlichen Bewältigungsstrategien darstellen.

Erste Ansätze einer „Flucht nach vorne“ zeigen sich in Annas Leben, als sie durch ihre Freundschaft zu Nelly in deren Familie integriert wurde und dort erstmals emotionale Zuwendung erhielt. Durch diese soziale und zeitlich begrenzte räumliche Neuverortung tritt Anna außerdem dem Kirchenchor bei, war dadurch außerdem in eine neue soziale Lebenswelt eingebunden und entdeckte ihre große Leidenschaft für die Musik. Durch ihren Gesang erhielt Anna erstmals in ihrem Leben wahrhaftige soziale Wertschätzung. In Verbindung mit ihrem tiefen Glauben an Gott, den sie aufgrund der von ihr gesungenen Passionen im Kirchenchor entwickelte, ergaben sich für sie zwei fundamentale Strategien, um ihre Missachtungserfahrungen bewältigen zu können.

Neben Annas Förderung durch Nellys Eltern, Familie K., wurde das Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Begabungen durch weitere „soziale Paten aus gehobenem Milieu“ ermöglicht. An die Stelle der Eltern, die als soziale Modelle für Anna nicht präsent waren, traten somit

⁴⁵ Sowohl diese Kategorie auch die Kategorie „individualisierte Lebensplanung“ stammen aus der Studie von Geissler und Oechsle (1990) siehe S. 34 im Theorieteil der vorliegenden Arbeit. Auf Seite 34 findet sich ebenso eine Kurzbeschreibung der verschiedenen Arten weiblicher Lebensplanung.

⁴⁶ Vgl. dazu S.173, 183f., 189f., 193, 221,

⁴⁷ Vgl. dazu Erweiterung des sozialen Milieus S. 166f. und 191f.

Dritte in Form der Familie K, des Klassenlehrers, der Musiklehrerin sowie des Senior Hotelchefs. Aufgrund der ständigen Misshandlungen durch ihren Stiefvater tritt Anna erneut die „Flucht nach vorne“ an, um sich räumlich weiter, als lediglich ein paar Stunden während der Chorproben, von ihrer Familie zu distanzieren. Jedoch wurde Anna auch in S-Dorf weiterhin von ihrem Stiefvater belästigt. Im Gegensatz zu ihrem Elternhaus hatte Anna in S-Dorf eine Verbündete an ihrer Seite. Gemeinsam mit dieser Freundin konnte sie sich gegen die Angriffe des Stiefvaters zur Wehr setzen. Um noch weiter von ihrer Familie entfernt zu sein, beschloss Anna schließlich mit einer weiteren Freundin, die sie in S-Dorf kennen lernte, als Au-Pair Jahr ins Ausland zu gehen. Zurück im Elternhaus schaffte sie es zumindest wieder temporär, sich aufgrund ihrer Chormitgliedschaft im Grenzlandchor sozial und räumlich neu zu verorten. Die vollständige Abgrenzung zur Herkunftsfamilie gelang Anna jedoch erst durch ihren späteren Ehemann und ihre erste Schwangerschaft. Durch die Familiengründung war Anna somit nicht nur räumlich, sondern auch sozial vollständig von ihrem Elternhaus losgelöst und in der Lage, ein neues Leben für sich aufbauen zu können.

Durch die systematische Verknüpfung der Ergebnisse der strukturellen inhaltlichen Beschreibung können die Strukturen der Erfahrungsaufschichtung der Biographieträgerin identifiziert und anhand dessen ein Strukturplan entwickelt werden, der den gesamten (Lebens)-Prozess abbildet. Indem alle Prozessstrukturen zusammengefasst und zu einer „dominanten Prozessstruktur“ vereint werden, ist es somit möglich den biographischen Gesamtverlauf zu rekonstruieren (vgl. Küsters 2009: 82). Obwohl die Grounded Theory innerhalb dieser Studie lediglich als Forschungsstil dient, kommt das Kodierparadigma nach Strauss im Folgenden zum Einsatz, um die unterschiedlichen Prozessstrukturen der analytischen Abstraktion auf adäquate Weise miteinander in Beziehung setzen zu können.

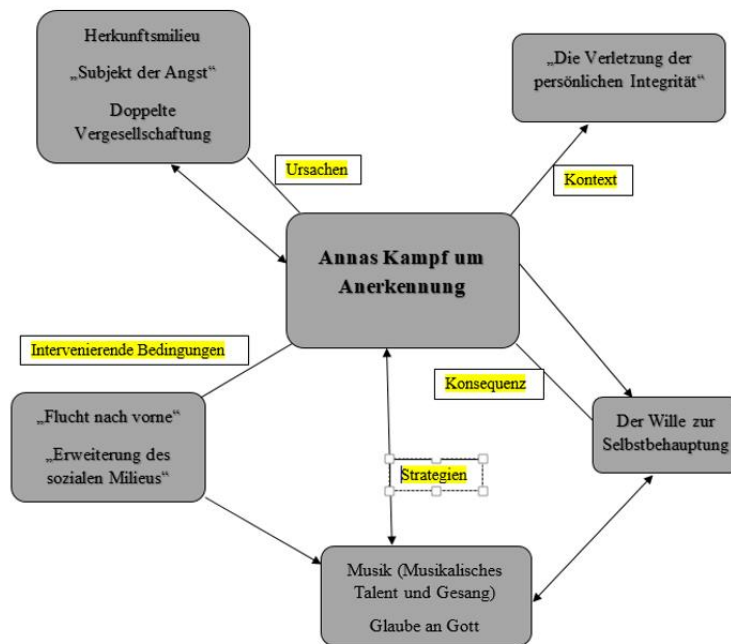


Abbildung 5: Kodierparadigma der zugrundeliegenden Forschungsarbeit in Anlehnung an Strauss (Böhm u.a. 1992) am Beispiel des Phänomens „Annas Kampf um Anerkennung“.

Zusammenfassung des Theorierahmens und Diskussion der Ergebnisse

Wie Schulze (1991) im Anfangszitat formuliert, führt der Weg zur Biographie immer über die Biographie, nämlich „über die aufgeschriebene Biographie und die erzählte Lebensgeschichte“ (Schulze 1991: 137). Um den Einwänden und Vorbehalten im Bereich der Biographieforschung bestmöglich entgegenzutreten zu können, wurde für das vorliegende biographieanalytische Verfahren eine bestmögliche Selbstreflexivität gegenüber des Forschungsgegenstandes sowie der Forschungsmethode eingenommen. Ferner wurde größter Wert darauf gelegt, die Transparenz während des gesamten Forschungsprozesses gewährleisten zu können. So gewinnbringend ein einzelner Fall bzw. eine Einzelbiographie, wie im vorliegenden Fall, für die Erforschung neuer Realitätsbereiche auch ist, muss dennoch angemerkt werden, dass es selbstverständlich nicht möglich ist, durch Methoden wie dem narrativen Interview, eine vollständige Revitalisierung vergangener Realität hervorbringen zu können. Wohl aber kann ein bestimmter Teil auf rekonstruktive Weise fokussiert werden. Entscheidend ist, sowohl die Inhaltsebene und die Gestalt im Auge zu behalten. Durch die Verbindung formaler und inhaltlicher Textinterpretation war es schließlich möglich, biographische Prozessstrukturen herauszufiltern (vgl. Nittel 2008: 69-75).

Das Ziel der vorliegenden empirisch-biographischen Analyse ist deshalb eine

„rekonstruktive Analysehaltung, in der explizite Deutungen und implizite Erfahrungsinhalte („was“) mit der biographischen Prozessstruktur dieser Erfahrungen und ihrer narrativen Rekonstruktion („wie“) in Beziehung gesetzt werden“ (Dausien 2000: 105).

Biographische Konstruktionen, wie die im vorliegenden Fall, unterliegen jedoch aufgrund von institutionalisierten Prozeduren, Typisierungen, Strukturprinzipien sowie (auto)-biographischen Reflexionen auch immer Limitierungen. Ebenso ergeben sich durch erlebtes und gelebtes Leben, den sogenannten Lebensaufschichtungen eines Menschen, gesetzte Grenzen. Aufgrund einer prinzipiellen Offenheit der Biographie bilden diese festgesetzten Grenzen Möglichkeitsräume, innerhalb derer biographische Prozesse stattfinden können (vgl. Dausien 2000: 100-104).

„Dabei hat niemand von uns alle denkbaren Möglichkeiten. Aber im Rahmen eines begrenzten Modalisierungspotentials haben wir mehr Chancen als wir jemals realisieren werden“ (Alheit 1993: 398).

Auch die Biographieträgerin zeigte innerhalb ihres „Kampfes um Anerkennung“, dass ihr zwar nicht unendlich viele Möglichkeiten zur Verfügung stehen, sie aber dennoch innerhalb der ihr gesetzten Grenzen, viele Chancen für sich realisieren konnte. Ebenso zeigt sich am Beispiel der vorliegenden Biographie, dass die Biographieträgerin ferner über eine „biographische Kompetenz“ (Schulze 1999) verfügt, da es ihr möglich ist, Lebenszusammenhänge herzustellen (vgl. von Felden 2008: 10) und „Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen“ (Marotzki 1999: 61).

Für die vorliegende Studie wurde die sozialisationstheoretische Biographieforschung gewählt, da sie unter anderem dazu in der Lage ist, Verhinderungs- und Ermöglichungskonstellationen zu rekonstruieren sowie die damit einhergehenden Wirkmächtigkeiten und den persönlichen Umgang damit zu identifizieren. Hauptfokus wurde darauf gelegt, „wie biographische Entwicklung im Wechselspiel der Auseinandersetzung mit und der Gestaltung von Bildung ermöglichenden und Bildung verhindernden sozialisatorischen Kontexten verläuft“ (Wiezorek 2017: 29). Das Augenmerk wurde im Gegensatz zur bildungstheoretischen Biographieforschung nicht ausschließlich auf die Identifizierung biographischer Bildungsprozesse gelegt, sondern darum, was die Biographieträgerin aus dem gemacht hat, was (von außen) aus ihr gemacht wurde. Die Dignität des Einzelfalles bildet somit den Mittelpunkt des Forschungsprozesses, womit „die Ausarbeitung der Eigenwillig- bzw. Eigengesetzlichkeit des individuellen biographischen Verlaufs in seiner Komplexität und auch Widersprüchlichkeit“ (ebd.: 31) verstanden werden kann. Innerhalb Annas Biographie zielten Lern- und Bildungsprozesse nicht auf institutionalisierte und organisierte Formen des Lernens, sondern vor allem auf die Gestaltung lebensgeschichtlicher und alltäglicher Erfahrungen innerhalb von Missachtungserfahrungen (vgl. Alheit/ von Felden 2009: 9). Aufgrund dieses Verständnisses von Bildung ist biographisches Lernen auch immer mit einer konkreten Biographie in Verbindung zu setzen, da es ohne Biographie kein Lernen gibt, und „ohne Lernen keine Biographie“ (Alheit/ von Felden 2009: 9). In Bezug auf die Erforschung biographischer Lern- und Bildungsprozesse ist Egger (2008) vor allem der Ansicht, dass das wertvollste und wesentlichste Element der Biographieforschung innerhalb der empirischen Bildungsforschung die Tatsache ist, zu verstehen, wie Menschen über ihre gesamte Lebenszeit hinweg lernen und welche Lern(um)wege sie dabei beschreiten (vgl. Egger 2008: 10-2).

Die vorliegende Studie stützt sich bezüglich ihrer Definition biographischer Lern- und Bildungsprozesse auf die Formulierung von Bettina Dausien (1994), die darunter „alle Formen biographischer Erfahrungsverarbeitung [versteht C.G.], die gesellschaftliche Widersprüche nicht zudecken, sondern zulassen, erkennbar und differenzierbar machen, Lernprozesse im

Umgang mit Widersprüchen und der Tatsache, dass es keine einfache Lösung, keinen linearen »Befreiungs- weg« gibt“ (Dausien 1994: 588). Ebenso wurde das Verständnis von Von Felden (2009) übernommen, die anführt, dass „gerade die Erfahrungen von Krisen und deren Überwindung häufig Bildungsprozesse [bedeuten]“ (von Felden 2009: 16) und die Negativität persönlicher Erfahrungen deren Ausgangspunkt bildet (vgl. ebd.). Ausgehend von diesem Verständnis wurden biographische Lern- und Bildungsprozesse innerhalb der vorliegenden Biographie neben der Definition von Bettina Dausien ferner als Erfahrungsverarbeitung von Krisen definiert. Da biographische Lern- und Bildungsprozesse als biographische Erfahrungsverarbeitung von Krisen definiert werden und die Negativität persönlicher Erfahrungen deren Ausgangspunkt bildet, erfolgte eine Verknüpfung zu Honneths Anerkennungstheorie bzw. dem darin definierten Kampf um Anerkennung. Dieser Kampf um Anerkennung wurde für die vorliegende Arbeit als biographischer Lern- und Bildungsprozess verstanden und am Beispiel der vorliegenden Biographie rekonstruiert.

Das Anerkennungsverständnis der vorliegenden Arbeit bezog sich neben Honneths Studie insbesondere auch auf die Definition von Himmelmann (2007), der in diesem Zusammenhang von Achtung, Wertschätzung, Rücksicht, Dankbarkeit und Mitgefühl spricht (vgl. Himmelmann 2007: 64). Den Ausgangspunkt für eine Theorie der Anerkennung stellt Hegels Phänomenologie des Geistes dar (vgl. Wimbauer/ Motakef 2020: 56), auf die sich ebenso Axel Honneth, der für die gegenwärtige Zeit wohl als bedeutendster Vertreter intersubjektiver Anerkennung zählt, stützt (vgl. Horster 2009: 153). Die Grundannahme Honneths, dass sich Individuen innerhalb intersubjektiver Anerkennungsverhältnisse konstituieren, in der er sich auf Hegel und Mead bezieht, wurde für die vorliegende Arbeit übernommen. Axel Honneths Sphärentheorie, bestehend aus Anerkennungs- wie Missachtungserfahrungen, wurde außerdem als Basis für den empirischen Teil herangezogen. Die drei Sphären Liebe, Recht und soziale Wertschätzung innerhalb dessen Honneth von Selbstvertrauen und Misshandlung, Selbstachtung und Entrechtung sowie Selbstschätzung und Entwürdigung spricht, dienten der Auswertung als maßgebliche Orientierung.

Aufbauend auf diesem „sensibilisierenden Konzept“ wurde schließlich der Versuch unternommen, einen Kampf um Anerkennung, der innerhalb dieser Arbeit als biographischer Lern- und Bildungsprozess verstanden wurde, zu rekonstruieren. Ferner galt es zu einer Erweiterung des Erkenntnispotentials der Anerkennungsforschung beizutragen. Dieser Kampf bzw. Prozess, den es zu rekonstruieren galt, richtet sich zwar grundlegend an den verschiedenen Anerkennungs- wie Missachtungserfahrungen, die Honneth innerhalb seiner Arbeit definiert, während der empirischen Arbeit wurde jedoch stets ein sensibilisierender Blick eingenommen,

um für etwaige andere Ergebnisse offen zu bleiben. Neue Zusammenhänge, die sich innerhalb der empirischen Auswertung ergaben, wurden durch dieses theoretische Konzept nicht eingeeignet oder sogar verhindert (vgl. Dausien 1994: 140f.).

Für die vorliegende Arbeit wurde die Grounded Theory als richtungsweisender Forschungsstil gewählt, um eine Theorie

„über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln, die den Kontakt zur Datenbasis nicht [verliert] und die einen sozialen Sachverhalt unter Bezug auf seine Bedingungen (die Aktionen und Interaktionen durch die er konstruiert wird) und die aus ihm sich ergebenden Konsequenzen verständlich machen [kann]“ (Hülst 2010: 283).

In Verbindung mit der Methode narrativer Interviews, wie im Falle dieser Arbeit, wird deshalb eine „profunde Basis zur Entwicklung von empirisch geerdeten handlungstheoretischen Konzeptionen“ (Rosenthal/ Loch 2002: 1) gewährleistet. Als Forschungsmethodologie wurde die Biographieforschung gewählt, da sie die biographischen Konstruktionsleistungen der Menschen in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage analysiert (vgl. Dausien 2006: 38) und die Entstehungsgeschichte von (sozialen) Phänomenen rekonstruiert. Um die Entstehungsgeschichte des Phänomens der biographischen Lern- und Bildungsprozesse rekonstruieren zu können, lag es auf der Hand den biographietheoretischen Zugang mittels narrativer Interviews als Erhebungs- und die Narrationsanalyse als Auswertungsmethode zu wählen (vgl. Rosenthal/ Loch 2002: 2). Um biographischer Lern- und Bildungsprozesse rekonstruieren zu können, wurden zwei narrative Interviews geführt. Innerhalb der darin enthaltenen Stegreiferzählungen konnten mittels der Narrationsanalyse biographische Lern- und Bildungsprozesse in Form von Ereignis- und Erfahrungsketten sichtbar gemacht werden (vgl. Ecarius 1994: 42f.). Da die Schritte fünf und sechs der Narrationsanalyse Einzelanalysen mehrerer Interviews innerhalb eines gemeinsamen Samples zusammenführen, kamen sie bei der vorliegenden Studie nicht zum Einsatz (vgl. Schütze 1983: 286ff.). Ebenso wurde Schritt 4, der „dann wichtig [ist], wenn es für die Forschungsfragestellung von besonderem Belang ist, ob und inwieweit die Eigentheorie des Erzählers von der identifizierten Erfahrungsaufschichtung im Ereignisverlauf und der rekonstruierten „Prozessstruktur“ abweicht (...)“ (Küsters 2009: 82), nicht angewendet.

Um den Bogen wieder zurück zu den eingangs formulierten Forschungsfragen zu spannen, ergibt sich im Folgenden eine Zusammenfassung der wichtigsten empirischen Ergebnisse⁴⁸.

Zu **biographischen Lern- und Bildungsprozesse** im Kontext von Missachtungserfahrungen konnte folgende Struktur identifiziert werden:

Innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit wird Annas „Kampf um Anerkennung“ als biographischer Lern- und Bildungsprozess verstanden, da die Negativität persönlicher Erfahrungen den Ausgangspunkt für diese bildet. Neben dem **Herkunftsmilieu** haben ebenso Annas Status als „**Subjekt der Angst**“ sowie die „**doppelte Vergesellschaftung**“ zu diesem biographischen Lern- und Bildungsprozess geführt. Neben den prekären Lebensverhältnissen, in die Anna hinein geboren wurde, zeichnet sich ihr Herkunftsmilieu vor allem durch die Tatsache aus, dass sie als Besatzungskind zur Welt kam. Aufgrund dieser Tatsache erlitt Anna zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Leben zahlreiche Missachtungserfahrungen. Ihr Status als „**Subjekt der Angst**“ führte dazu, dass sie körperlichen Gewalthandlungen schutzlos ausgeliefert war und ihr auf gewaltsame Weise die Möglichkeit entzogen wurde, frei über ihren eigenen Körper verfügen zu können. Trotz dieser Schutzlosigkeit setzte sich Anna, wo es ihr möglich war, zur Wehr. Den „Rest“, worunter die unzähligen Missachtungserfahrungen verstanden werden, musste Anna jedoch aushalten. Neben dem **Herkunftsmilieu** und dem Status als „**Subjekt der Angst**“ kann ebenso die „**doppelte Vergesellschaftung**“ als Ursache für Annas „Kampf um Anerkennung“ angesehen werden. Im Kontext dieses „Kampfes um Anerkennung“ steht jedoch die „**Verletzung Annas persönlicher Integrität**“, worunter psychische und physische Misshandlungen, Entwürdigungen und Entrechtungen, die ihr bis zum Erwachsenenalter zugefügt wurden, verstanden werden. Die von Honneth formulierten Sphären der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung konnten hierbei identifiziert und belegt werden. Es zeigte sich, dass die drei Sphären sowohl im Bereich der Missachtung als auch im Bereich der Anerkennung nicht in sich geschlossen angesehen werden können. Die Wechselwirkung der Sphären wurde insbesondere im Bereich der Missachtungserfahrungen deutlich, da Anna aufgrund ihrer Misshandlungserfahrungen zum Schweigen gezwungen wurde. Dieses Schweigen stellte wiederum die Entrechtung ihrer gesamten Person dar.

Als Annas persönliche Bewältigungsstrategien konnten die **Musik** sowie der **Glaube an Gott** identifiziert werden. Durch die Musik erlangte Anna das nötige Selbstbewusstsein und durch

⁴⁸ Eine genaue inhaltliche Ausführung der einzelnen Dimensionen findet sich innerhalb der analytischen Abstraktion. Aus diesem Grund wird im Folgenden lediglich die Struktur des biographischen Lern- und Bildungsprozesses beschrieben sowie dargelegt, welche Verhinderungs- und Ermöglichungskontexte innerhalb der Studie aufgedeckt werden konnten.

den Glauben an Gott das schmerzlich vermisste Selbstvertrauen, um die Kraft zu besitzen, ihren Blick stets nach vorne zu richten und an einer besseren Zukunft festzuhalten.

Als generelle Vorbedingungen für diese Bewältigungsstrategien, die zu Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein führten, kristallisierten sich die **„Flucht nach vorne“** sowie die **„Erweiterung des sozialen Milieus“** heraus. Obwohl Honneth im Bereich der Rechtssphäre von Selbstschätzung spricht, wurden für die vorliegende Arbeit in diesem Zusammenhang die Begriffe Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein gewählt, da sie dafür als adäquater und alltagstauglicher erachtet wurden. Aufgrund dieser **„Flucht nach vorne“** war es Anna nicht nur möglich, Liebe, sondern ebenso soziale Wertschätzung in ihr Leben zu integrieren. Auch hier zeigt sich die Überschneidung der Sphären Liebe und sozialer Wertschätzung. Durch die Freundschaft zu Nelly erhielt Anna nicht nur emotionale Zuwendung, sondern konnte durch ihre Familie und die damit einhergehende Einbindung in den Kirchenchor soziale Wertschätzung erfahren.

Für die Sphäre der sozialen Wertschätzung zeigt die Studie, dass diese auch im Fall der vorliegenden Biographie nicht ausschließlich auf Erwerbsarbeit, sondern ebenso auf „nicht-marktförmig organisierte Arbeit“ bezogen ist. Somit konnte Anna nicht nur aufgrund ihres Berufes Selbstbewusstsein aufbauen, sondern ebenso aufgrund ihrer Einbindung in unterschiedlichen Chören. Anna gelangte schließlich zu einem Punkt in ihrem Leben, an dem sie die Anerkennung anderer Menschen nicht mehr benötigte, um sich geliebt und sozial wertgeschätzt zu fühlen. Die auf Annas „Kampf um Anerkennung“ bezogenen Strategien resultierten somit in einem **„Willen zur Selbstbehauptung“**, da Anna anfängt ein selbstbestimmtes Leben für sich zu realisieren und Selbstachtung vor sich selbst zu entwickeln. Der **„Wille zur Selbstbehauptung“** kann somit mit Honneths Sphäre des Rechts und seiner darin formulierten Selbstachtung gleichgesetzt werden. Auch hier zeigte sich, dass diese Sphäre nicht in sich geschlossen angesehen werden kann, sondern erst durch Liebe und soziale Wertschätzung aufgebaut werden konnte. Der **„Wille zur Selbstbehauptung“** stellt außerdem das Lernziel Annas biographischen Lern- und Bildungsprozesses bzw. „Kampfes um Anerkennung“ dar.

Als Verhinderungskontexte für biographische Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Missachtungserfahrungen konnten neben dem **Herkunftsmilieu** und Annas Status als **„Subjekt der Angst“** ebenso die **„doppelte Vergesellschaftung“** identifiziert werden, die wie bereits erwähnt, ebenso Auslöser für Annas „Kampf um Anerkennung“ waren. Da Anna aufgrund ihres Herkunftsmilieus bis ins Erwachsenenalter als „absolute Schande“ galt und daraus resultierend auch weiterhin unzählige Missachtungserfahrungen erfuhr, gilt dies als ein

wesentlicher Verhinderungskontext. Annas Status als „Subjekt der Angst“ kann als Verhinderungskontext angesehen werden, da sie aufgrund der sexuellen Gewalterfahrungen eine Angst vor sexuellen Gegenleistungen entwickelte, die bis ins Erwachsenenalter zu ihrer ständigen Begleiterin wurde. Die doppelte Vergesellschaftung zeigte sich auch in Annas Leben aufgrund der Mehrfachbelastung im Bereich der Familien- und Erwerbsarbeit als doppelte Diskriminierung.

Als Ermöglichungskontext für Annas biographischen Lern- und Bildungsprozess kristallisierte sich die **soziale und räumliche Neuverortung** heraus. Aufgrund dieses Ermöglichungskontextes konnte Anna zumindest temporär ihrem Elend entfliehen. Innerhalb dieser sozialen und räumlichen Neuverortung ist Annas mehrmalige **„Flucht nach vorne“** sowie darin eingeschlossen die **„Erweiterung des sozialen Milieus“**, enthalten. In Bezug auf die **„Erweiterung des sozialen Milieus“** seien vor allem Annas Freundschaften und ihr Ehemann zu nennen, die ihr emotionale Zuwendung schenkten sowie „soziale Paten aus gehobenem Milieu“, die Annas Selbstwert stärkten. Erst die vollständige Ablösung zu ihrer Herkunftsfamilie, die ihr wiederum durch die „Erweiterung des sozialen Milieus“ gelang, ermöglichte es ihr jedoch, ein selbstständiges Leben führen zu können.

Da die untersuchte Lebensgeschichte einen umfassenden empirischen Reichtum darstellt, bietet sie eine Vielzahl an Erkenntnismöglichkeiten für weitere Studien. So wäre es für weiterführende Analysen interessant, einen besonderen Fokus auf Ermöglichungs- und Verhinderungskontexte von Anerkennung zu legen und in diesem Zusammenhang den Ehemann der Biographieträgerin zu befragen. Insbesondere die vollständige Ablösung zu ihrem Elternhaus in Verbindung mit den Missachtungserfahrungen durch das Herkunftsmilieu könnten aus Sicht des Ehemannes verstärkt beleuchtet werden.

Auch wenn das Interview die adäquate Methode zur Erforschung der subjektiven Wahrnehmung sowie Deutung des vorliegenden Phänomens darstellt, so traten auch im vorliegenden Fall Grenzen auf. So war es nicht möglich, die Misshandlungserfahrungen vollständig beleuchten zu können, weil die wenigsten Menschen in der Lage sind, darüber überhaupt sprechen zu können.

Als theoretische wie konzeptionelle Anschlussfrage wäre es außerdem interessant, Biographien von Besatzungskindern in Bezug auf ihren jeweils individuellen „Kampf um Anerkennung“ zu analysieren und hierfür den Fokus auf Ermöglichungs- und Verhinderungskontexte zu legen.

Literaturverzeichnis

Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das "biographische Paradigma" in der Weiterbildung. In: Wilhelm Mader (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen, 2., erw. Aufl., S. 398.

Alheit, P./ Dausien, B. (1992): Biographie – ein „modernes Deutungsmuster“? Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne. In: M. Meuser, & R. Sackmann (Hrsg.), Analyse sozialer Deutungsmuster: Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie (S. 161-182). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.

Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: 565–585.

Alheit, P./ Marotzki, W. (2002): Einleitung in das Themenheft: Qualitative Bildungsforschung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3(2), 185-189.

Alheit, P./Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: 431–458.

Alheit, P./ Von Felden, H. (2009): Einführung. Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, Peter/ Von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-20.

Balzer, N. (2014): Die Moral der Anerkennung: Zum Zusammenhang von Autonomie und Anerkennung (Axel Honneth). In: ebd.: Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden. Springer VS, S.92.

Balzer, N. (2014a): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden. Springer VS.

Balzer, N.; Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A.; Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Respect. Paderborn. Schöningh, S.35-87.

Beauvoir, Simone de. (1949): Le deuxième sexe. Paris: Gallimard.

Beauvoir, Simone de. (1995 [1951]): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22 (3). Stuttgart. Enke Verlag, S.178-187.

Becker-Schmid, R. (2003): Zur doppelten Vergesellschaftung von Frauen. Soziologische Grundlegung, empirische Rekonstruktion. Gender-politik-online. Online verfügbar unter: becker_schmidt_ohne.pdf (fu-berlin.de).

Bedorf, T. (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Bedorf, T. (2011): Andere. Eine Einführung in die Sozialphilosophie. Bielefeld. Transcript

Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.

Benjamin, J. (1993/ 1996): Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Stroemfeld Verlag (1993) sowie Frankfurt a.M. Fischer (1996).

Benjamin, J. (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Benjamin Jörissen/ Jörg Zirfas (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung. S. 94-97. Wiesbaden: VS Verlag.

Boehm, A. (1994): Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Boehm, A.Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge (S. 121-124). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt aM.

Bourdieu, P. (1997): Männliche Herrschaft revisited. Feministische Studien, 2, 88–99.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Büchner, P. (2009): Familie als Bildungsinstanz. In: Mertens, G.; Frost, U.; Böhm, W.; Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1 Familie-Kindheit-Jugend-Gender. Paderborn. Schöningh, S.164ff.

Dausien, B. (1994): Auf der Suche nach dem „eigenen Leben“? Lernprozesse in weiblichen Biographien. In: P. Alheit, U. Apitsch, H. Brauer, M. Friese, M. Goltz, D. Mazur, R. Tutschner (Hrsg.). *Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozess europäischen Wandels* (S. 572-592). Bremen: Universität Bremen.

Dausien, B. (1994): Biographieforschung als "Königinnenweg"? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In A. Diezinger, H. Kitzer, I. Anker, I. Bingel, E. Haas, & S. Odierna (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode : Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 129-153). Freiburg im Breisgau: Kore.

Equit/Hohage (2016): *Handbuch Grounded Theory*, Beltz Verlag Weinheim Basel.

Dausien, B. (1994): Auf der Suche nach dem "eigenen Leben"? Lernprozesse in weiblichen Biographien. In P. Alheit, U. Apitsch, H. Brauer, M. Friese, M. Goltz, D. Mazur, R. Tutschner (Hrsg.), *Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? : Perspektiven von Arbeit und Bildung im Prozeß europäischen Wandels*. Bremen: Universität Bremen. S. 572-592.

Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. (IBL Forschung, 1). Bremen: Donat.

Dausien, B. (2000). "Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu "Geschlecht" - Perspektiven der Biographieforschung. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika, & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts: zur DeKonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 96-115). Opladen: Leske u. Budrich.

Dausien, B. (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Budrich, S. 38.

Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 61, H. 2, 110-125.

Dausien, B./ Rothe, D./ Schwendowius, D. (2016): Einleitung. In: Dausien, B./ Rothe, D./ Schwendowius, D. (Hrsg.). *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt, New York: Campus 13.

Dausien, B. (2017): *Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung*. In: Kreitz, R./ Miethe, L./ Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative*

Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Schriftenreihe der DGfE – Kommission. Ort: Verlag Barbara Budrich. S. 19-41.

Denzin, N. (1989): *Interpretive Biography*. Newbury Park/London/New Delhi.

Detka, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), 351-364.

Durkheim, E. (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Ecarius, J. (1998): *Biographie, Lernen und Gesellschaft*. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, R. (Hrsg.); Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen: Leske u. Budrich (1998) S. 129-151.

Ecarius, J. (1999): *Biographieforschung und Lernen*. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 89-105.

Egger, R. (2009): Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Felden, H. v. (2004): *Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie*. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung. Antrittsvorlesung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Online verfügbar unter: [\\netapp2\badawia\\$\EIGENE DATEIEN\Homepage des Instituts\Homepage\AGerwB\vortragvonfelden.prn.pdf](http://netapp2\badawia$\EIGENE DATEIEN\Homepage des Instituts\Homepage\AGerwB\vortragvonfelden.prn.pdf) (ams-forschungsnetzwerk.at)

Felden, H. v. (2008): *Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren*. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 9(1-2), 71-85.

Felden, H. v. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P./ Felden, H.v. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 157-174.

Felden, H. v. (2009): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U./Kardoff, v.E./Steinke, I. (Hg.) (2010): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Fraser, N. (2003): Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In: Nancy Fraser und Axel Honneth (Hg.): Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange. London Verso, S. 7–109.

Fuchs, T. (2001): Bildung und Biographie: Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript Verlag.

Geissler, B. (2002): Die Dienstleistungslücke im Haushalt. Der neue Bedarf nach Dienstleistungen und die Handlungslogik der privaten Arbeit. In: Gather, Claudia; Geissler, Birgit; Rerrich, Maria S. (Hrsg.): Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Hausarbeit im globalen Wandel. Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 37ff.

Geissler, B. & Oechsle, M. (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Gieseke, W./ Ludwig, J. (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: HU-Berlin, 2011 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 16)

Glammeier, S. (2011): Widerstand angesichts verleiblichter Herrschaft? Subjektpositionen gewaltbetroffener Frauen im Kampf um Anerkennung und ihre Bedeutung für die Prävention von Gewalt. GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 3(2), 9-24.

Große, S. (2008): „Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen - eine biographieanalytische Studie“, Münster (Waxmann Verlag GmbH).

Hafeneger, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.) (2007): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Auflage. Schwalbach. Wochenschau.

Hagemann-White, C. (1992): Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus.

Hagemann-White, C. (1998a): Was tun? Gewalt in der Sexualität verbieten? Gewalt entsexualisieren? In Wildwasser Berlin (Hrsg.), Input. Aktuelles zum Thema sexualisierte Gewalt (S. 51–73). Ruhmark: Mebes & Noack.

Hagemann-White, C. (1998b): Die Kontroverse um die Psychoanalyse in der Frauenbewegung. In Luise Winterhager-Schmid (Hrsg.), Konstruktionen des Weiblichen (S. 18–40). Weinheim: Beltz.

Heck, A. (2003): Auf der Suche nach Anerkennung. Deutung, Bedeutung, Ziele und Kontexte von Anerkennung im gesellschaftlichen Diskurs. Münster. LIT.

Heitmeyer, W.; Imbusch, P. (Hrsg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Ein Reader zur Ordnungsproblematik moderner Gesellschaften. Wiesbaden. VS.

Hermanns, H. (1992): Die Auswertung narrativer Interviews: ein Beispiel für qualitative Verfahren. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), Analyse verbaler Daten : über den Umgang mit qualitativen Daten (S. 114). Opladen:Westdt. Verl.

Hess, S. (2005): Globalisierte Hausarbeit. Au-pair als Migrationsstrategie von Frauen aus Osteuropa. VS Verlag, Wiesbaden.

Hildenbrand, B. (2000): Anselm Strauss. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.41). Reinbek: Rowohlt.

Himmelman, G. (2007): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? Hafener, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Auflage. Schwalbach. Wochenschau, S.63-79.

Hlubucek, L. (2016): Kritische Lebensereignisse als Potenzial für biographische Lernprozesse. Lernprozesse im Kontext eines nicht bestandenen Führungskräfte-Assessment-Centers. Inaugural-Dissertation, Würzburg. Online verfügbar unter: Biographische Lernprozesse als Kapital Kritischer sse (uni-wuerzburg.de).

Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: KZfSS, 32 (2), 340.

Honneth, A. (1992/ 1994 /2016): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Honneth, A. (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, N.; Honneth, A.: Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp 2003, S.174.
- Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Horster, D. (2009): Anerkennung. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, S. 153.
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Annedore, Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim & München. S. 283.
- Kaletta, B. (2008): Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration. 1. Auflage. Wiesbaden. VS.
- Kalthoff, H. (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.8–32.
- Kapella et.al (2011): Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien: Wien.
- Keller, R. (2012): Das Interpretative Paradigma: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelly, L. (1988): Surviving sexual violence. Cambridge: Polity Press.
- Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2., korrigierte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kluge, F. (1989): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 22. Auflage. Berlin/ New York.

- Kohli, M. (2013): Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist: ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 26(2), 270-284.
- Koller, H. (2016): Bildung und Biographie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 2: 172-184.
- Koller, H.C/ Wulfstange, G. (2014a): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 7-18.
- Koval, A. (2012): Her- und Darstellung von Kohärenz und Konsistenz in der autobiographischen Erzählung: Selbstthematisierungsmuster und ihre Erzählfiguren. BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 25(1), 69-86.
- Kropf, J. (2005): Flexibilisierung - Subjektivierung - Anerkennung. Auswirkungen von Flexibilisierungsmaßnahmen auf die Anerkennungsbeziehungen in Unternehmen. Biblion Verlag, München.
- Krüger, H.-H.; (1999): „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, 2. durchges. Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lindner, D. (2012): Das gesollte Wollen. Identitätskonstruktion zwischen Anspruchs- und Leistungsindividualismus. Wiesbaden. Springer VS.
- Lundgren, E. (1998). The hand that strikes and comforts. Gender construction and the tension between body and symbol. In R. Emerson Dobash & P. Dobash Russel (Hrsg.), Rethinking violence against women (S. 169–198). London et al.: Sage Publications.
- Marotzki, W. (1988): Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 335-342.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Marotzki, W. (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, Erik M. u.a.: siehe a.a.O. S. 182–205.
- Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition - Programmatik - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 325-341.
- Marotzki, W. (2010): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe/Kardoff, von Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek: Rowohlt, S. 176f.
- McQueen, P. (2015): Honneth, Butler and the Ambivalent Effects of Recognition. In: Res Publica 21 (1), S. 43–60.
- Mead, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 1. Auflage. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1993): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Mey, G. (2000): Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. Sozialer Sinn, 1(1), 135-151.
- Mey, G./ Mruck, K. (2007): Qualitative Interviews. In G. Naderer, & E. Balzer (Hrsg.), Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis : Grundlagen, Methoden und Anwendungen (S. 249-278). Wiesbaden: Gabler.
- Mey, G./ Mruck, K. (2007): Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. Historical Social Research, Supplement, 19, 11-17.
- Mey, G./ Mruck, K. (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-27.
- Nierling, L. (2011): Anerkennung als Analysekategorie für erweiterte Arbeit - Erweiterung der Anerkennungstheorie Honneths. AIS-Studien, 4(2), 59-73.
- Nittel, D. (2008): Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen. Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojektes. In: Felden, Heide von (Hg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-83.

Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generation aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen. Leske + Budrich, S.78-128.

Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien (2011): Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld Österreichische. Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF). Wien.

Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a. Barbara Budrich.

Reichert, J. (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281.

Rennie, D. L. (2005): Die Methodologie der Grounded Theory als methodische Hermeneutik: zur Versöhnung von Realismus und Relativismus. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 6(1), 85-104.

Riegel, C. (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierung und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt a.M. IKO.

Ricœur, P. (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. 1.Auflage Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rosenthal, G. (2005): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: B. Völter, B. DAusien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs (S.46-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenthal, G. (2002): Biographische Forschung. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt (Hrsg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung (S. 134-138). Bern: Huber.

Rosenthal, G./ Loch, U. (2002): Das Narrative Interview. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt (Hrsg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung (S. 221-232).

Schulze, T. (1991): Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika u.a.: siehe a.a.O. S. 135–181.

Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./ Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens – Neuausgabe – Weinheim, S. 205.

Schulze, T. (1999): „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte – Ausblicke“. In Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, Opladen (Leske + Budrich), S.36-47.

Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft -Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: In Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, Opladen (Leske + Budrich), S. 37.

Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung. München: Fink, 224f.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13(3), 283-293.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli, & G. Robert (Hrsg.), Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.

Schütze, F. (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 210.

Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim/München. Juventa.

Sitzer, P./ Wiezorek, C. (2005): Anerkennung. Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft, ed. Wilhelm Heitmeyer and Peter Imbusch (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration), Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden. VS.

Strauss, A. L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München.

Strauss, A./ Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Strauss, A. /Corbin, J. (1994): *Grounded Theory Methodology: An Overview*. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 273-285.

Strauss, A. L./Legewie, H./Schervier-Legewie, B. (2011): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 74.

Strübing, J. (2007): *Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory*. *Historical Social Research*, Supplement, 19, 157-173.

Strübing, J. (2013): *Qualitative Sozialforschung: eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.

Sutterlüty, F. (2003): *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a.M. Campus.

Taylor, C. (1997): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M. Fischer.

Tietgens, H. (1999): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: Tippelt, R. (Hrsg) *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* Opladen, S. 200-207.

Thomas, W. / Znaniecki, F. (1958): *The Polish peasant in Europe and America*. 2 Bde. 2. Aufl. New York (Neuausgabe der 2. Auflage von 1928, Original: 1918-1920).

Truschkat, I./ Kaiser-Belz, M., & Reinartz, V. (2007): *Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: zwischen Programmatik und Forschungspraxis - am Beispiel des Theoretical Samplings*. *Historical Social Research*, Supplement, 19, 232-257.

Von Felden, H. (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Von Felden, H./ Egger, R. (Hrsg.): Lernweltforschung. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-12.

Völter, B. (2006): Erzähl mir Deine Lebensgeschichte! Das narrative Interview als Biografiegenerator. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2 (S. 3545-3554). Frankfurt am Main: Campus Verl.

Voß, G. G. (2010): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsgriffs. In: Böhle, F.; Voß, G. G.; Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. VS Verlag, Wiesbaden, S. 46f.

Wagner, G. (2004): Anerkennung und Individualisierung. Dissertation Univ. Bielefeld. Konstanz. UVK.

Waerness, K. (2000): Fürsorgerationalität. Zur Karriere eines Begriffes. In: Feministische Studien, Jg. 18, Heft extra, S. 59.

Wensierski, H.J. (2000): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Krüger H.H/ Marotzki, W. (Hrsg): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlag GmbH: 459-482.

Wiedemann, P. (1686): Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews, Weinheim u. München: Psychologie Ver. Union.

Wiezorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden. VS.

Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung: Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18(1), 21-40.

Wigger, L.; Equit, C. (Hrsg.) (2010): Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen. Opladen/Farmington Hills. Barbara Budrich.

Williams, R. R. (1997): Hegel's Ethics of Recognition. Berkeley/ Los Angeles/ London.

Wimbauer, C. (2004): „Umverteilung oder Anerkennung? Und wenn: Wovon und durch wen? Theoretische Überlegungen zur aktuellen Debatte um Anerkennung oder Umverteilung“. O.V., New Haven.

Wimbauer, Christine/ Motakef, Mona (2020): Prekäre Arbeit, prekäre Liebe. Über Anerkennung und unsichere Lebensverhältnisse. Campus Verlag, Frankfurt/ New York.

Winnicott, D.W. (2006): Vom Spiel zur Kreativität. 11. Auflage. Stuttgart. Klett-Cotta.

Wischmann, A. (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden. VS.

Young, M. I. (2005): Anerkennung von Liebesmühe. Zu Axel Honneths Feminismus. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 53, Heft 3, S. 428ff.

Zurn, C. F. (1997): The Normative Claims of Three Types of Feminist Struggles for Recognition. In: Philosophy Today, Jg. Heft Supplement, S. 76.