

INHALTSVERZEICHNIS

STATT EINES VORWORTS ...	7
EINLEITUNG.....	9
<i>I THEORETISCHER TEIL</i>	13
1 ALTERN IN DER MODERNEN GESELLSCHAFT.....	13
1.1 Alter als eigenständige Lebensphase	13
1.2 Demographische Veränderungen.....	13
1.2.1 Bevölkerungsentwicklung	13
1.2.2 Ausweitung der Altersphase.....	14
1.3 Strukturwandel des Alters.....	14
1.3.1 Verjüngung	14
1.3.2 Entberuflichung	15
1.3.3 Feminisierung	15
1.3.4 Singularisierung.....	15
1.3.5 Hochaltrigkeit	16
1.4 Sozialisation im Lebensverlauf.....	16
1.4.1 Desozialisation im Alter	17
1.4.2 Kritische Lebensereignisse und Übergänge im Alter	18
1.5 Individualisierung und Altern.....	23
1.5.1 Brüchigwerden traditioneller Orientierungen.....	24
1.5.2 Erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens und seine Schwierigkeiten.....	26
1.6 Die vielen Gesichter des Alters.....	28
1.6.1 Lebensorientierungen und Lebensstile	28
1.6.2 Altersbilder	30
2 THEORIEN DES ALTER(N)S	33
2.1 Frühere sozialgerontologische Theorien	33
2.1.1 Defizitmodell.....	33
2.1.2 Disengagementtheorie	33
2.1.3 Aktivitätstheorie	34
2.1.4 Kontinuitätstheorie	34

2.2	Neuere Ansätze	35
2.2.1	Stigmatisierungstheorie	35
2.2.2	Der generationstheoretische Ansatz nach Mannheim	36
2.3	Jüngste Theorien	40
2.3.1	Alter(n) als „soziale Konstruktion“	40
2.3.2	Altern im Anschluss an Bourdieus „Theorie der Praxis“	41
2.3.3	Altern als Prozess der „Optimierung durch Selektion und Kompensation“	42
3	BIOGRAPHISCHE ASPEKTE DES ALTERNS	44
3.1	Zeiterleben und Altern	44
3.2	Lebenserfahrung und Altern	45
3.2.1	Durchschreiten der Normalbiographie	46
3.2.2	Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben	47
3.2.3	Begegnung mit kritischen Lebensereignissen	48
3.2.4	Zeitgeschichtlicher Zusammenhang	48
3.3	Sinnkonstruktion im Alter	50
3.4	Autobiographisches Erinnern	51
3.4.1	Selbstreflexivität des Alters	51
3.4.2	Lebenserinnerungen	52
3.5	Biographisierung der Altersphase	53
4	IDENTITÄT	56
4.1	Verschiedene Identitätstheorien	58
4.1.1	Psychoanalytisch ausgerichtete Identitätstheorien	58
4.1.2	Symbolisch-interaktionistisch ausgerichtete Identitätstheorien	61
4.1.3	Sozialpsychologische Identitätstheorien	64
4.1.4	Postmoderne Identitätskonzepte	66
4.2	Identitätsentwicklung im Alter	69
5	BIOGRAPHIE	72
5.1	Begriffsbestimmung	72
5.1.1	„Biographie“ und „Autobiographie“	72
5.1.2	„Lebensgeschichte“	74
5.2	Biographieforschung	76
5.2.1	Strukturierung des Gegenstandes der Biographieforschung	77

5.2.2	Grundannahmen in der Biographieforschung.....	78
5.2.3	Kurzer geschichtlicher Rückblick	80
5.2.4	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	80
5.2.5	Biographisch orientierte Theorieansätze in der Pädagogik.....	82
5.3	Biographie als „Konstrukt“.....	85
5.3.1	Biographie als „strukturiertes“ Handlungsschema.....	86
6	ERINNERN – ERZÄHLEN – LERNEN.....	89
6.1	Der Wert der Erinnerung	89
6.1.1	Biographische Selbstreflexion.....	92
6.2	Lebensgeschichtliches Erzählen	93
6.2.1	Anlässe und Funktion biographischer Kommunikation	93
6.2.2	Merkmale biographischer Kommunikation.....	97
6.3	Biographisches Lernen - Bildung.....	100
6.3.1	Biographisches Lernen und Erwachsenenbildung.....	102
6.3.2	Bildung im Alter.....	105
II	PRAXISBEZOGENER TEIL	107
	BIOGRAPHIEARBEIT MIT SENIOREN	107
7	WAS IST BIOGRAPHIEARBEIT?	108
7.1	Anwendungsbereiche von Biographiearbeit	109
7.2	Biographiearbeit in der offenen Altenarbeit Südtirols	110
7.3	Ziele und Wirkungen von Biographiearbeit	111
7.3.1	Stärkung von persönlicher Eigenart und Eigenständigkeit.....	111
7.3.2	Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft	111
7.3.3	Kritische Überprüfung von kollektiven Meinungen.....	112
7.3.4	Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit	113
7.3.5	Bewältigung von Einsamkeit.....	113
7.3.6	Abbau von Kommunikationsängsten – Erhöhung des Selbstwertgefühls	114
7.3.7	Stärkung des Gemeinschaftsgefühls.....	115
7.3.8	Förderung des gegenseitigen Verständnisses	115
7.3.9	Aktivierung der kognitiven Fähigkeiten.....	115
7.3.10	Anregung zur Eigeninitiative	116

7.3.11	Austausch zwischen den Generationen	116
7.4	Bedeutung der Biographiearbeit - Wirkungsebenen	117
7.4.1	Nutzen für den Erzähler selbst	117
7.4.2	Auswirkungen auf jüngere Gesprächsleiter.....	120
7.4.3	Nutzen für die junge Generation	121
7.4.4	Auswirkungen auf das Gemeinwesen.....	122
7.5	Motive älterer Menschen für die Überlieferung von Erinnerungen.....	123
7.6	Formen und Schwerpunkte von lebensgeschichtlichen Projekten	124
7.6.1	Projekt-Typen	125
7.6.2	Schwerpunktmäßige Zielsetzungen.....	127
8	METHODIK DER ERINNERUNGSARBEIT	128
8.1	Verschiedene Ansätze.....	128
8.1.1	Der chronologische Ansatz.....	129
8.1.2	Der sozialräumliche Ansatz.....	129
8.1.3	Der lebensgeschichtliche Ansatz im engeren Sinn.....	131
8.1.4	Der anthropologische Ansatz	131
8.2	Lebensgeschichtliche Gesprächsführung	132
8.2.1	„Lebensgeschichtliche“ Erzählarten.....	133
8.2.2	Verschiedene Gesprächs‘techniken’	137
8.2.3	Inhaltliches Fragen: Der Leitfaden	137
8.2.4	Detaillierung	140
8.2.5	Immanentes Fragen.....	140
8.3	Der kontrastierende Vergleich	140
8.3.1	Generation	141
8.3.2	Milieu	146
8.3.3	Geschlecht	147
9	ORGANISATION, LEITUNG UND MODERATION VON GESPRÄCHSGRUPPEN	149
9.1	Die biographische Haltung	149
9.1.1	Haltungen der Zuhörer.....	150
9.2	Organisation, Aufbau und Planung von Gesprächsgruppen	150
9.2.1	Finanzierung	151
9.2.2	Ort und Institution	152

9.2.3	Zeitlicher Rahmen	153
9.2.4	Teilnehmer.....	153
9.2.5	Rahmenbedingungen	154
9.3	Mögliche Themen für lebensgeschichtliche Gesprächskreise	155
9.3.1	Familie.....	156
9.3.2	Alltag	157
9.3.3	Schule	157
9.3.4	Ausbildung und Arbeitsleben	157
9.3.5	Heirat, Ehe und Partnerschaft.....	158
9.3.6	Kultur und Religion.....	158
9.3.7	Freizeit und persönliche Interessen	158
9.4	Gruppenformen von Gesprächskreisen	159
9.4.1	Die geschlossene Gruppe	159
9.4.2	Die halboffene Gruppe	159
9.4.3	Die offene Gruppe	159
9.5	Anforderungen an die Gruppenleitung	160
9.5.1	Werbung der Teilnehmer.....	161
9.5.2	Den roten Faden halten.....	161
9.5.3	Aktivierung von Teilnehmern	161
9.5.4	Haltung des Zuhörens.....	162
9.5.5	Auseinandersetzung mit Vorurteilen.....	162
9.5.6	Der Umgang mit Gefühlen	163
9.5.7	Gesprächsführung - Gesprächsregeln.....	163
9.5.8	Umgang mit Störungen und Konflikten	164
9.5.9	Abbau von Autorität	164
9.6	Prozess- und/oder Produktorientierung?	165
9.6.1	Dokumentation	166
10	GEMEINWESENORIENTIERUNG	167
10.1	Generationenübergreifende Begegnungen.....	167
10.1.1	Heutige Verhältnisse und Beziehungen von Jung und Alt.....	167
10.1.2	Intergenerationeller Austausch.....	168
10.1.3	Erinnerungsarbeit mit Alt und Jung	169
10.2	Beteiligung am Gemeinwesen – Zukunftsperspektiven	171

III EMPIRISCHER TEIL	175
11 DOKUMENTATION DER INTERVIEWS.....	175
11.1 Interview mit Lore Meraner Weis	176
11.2 Interview mit Sebastian Plaikner	181
RESÜMEE UND AUSBLICK.....	185
LITERATURVERZEICHNIS	187
ANHANG	200
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	246
DANK	247
LEBENS LAUF	248

Statt eines Vorworts ...

März 2004, Seniorentreff im Gemeindehaus Gossensaß, „Hüten auf der Alm“ – meine ersten Erfahrungen mit einem lebensgeschichtlichen Gesprächskreis:

Anna Windisch, die Seniorenclub-Leiterin, hatte alles gut vorbereitet: von der Überlegung, welche Teilnehmer zum Thema dieses Nachmittags ihre Lebenserfahrungen beisteuern könnten, über die Werbung in persönlichen Gesprächen und mit schriftlichen Einladungen bis zur Herrichtung des Raums, in dem alle um einen Tisch sitzen konnten. Auf einem Flip Chart würde sie Namen und Geburtsjahr der Erzähler festhalten, und sie wollte auch die Einstiege moderieren sowie Protokoll führen.

Langsam trafen die Senioren ein, sieben Frauen und drei Männer. Schon beim Begrüßen hatte sich rasch eine recht lockere Gesprächsatmosphäre angebahnt, doch dann leitete Frau Windisch die Gesprächsrunde durchaus förmlich ein, mit dem Dank fürs Kommen und der Vorstellung aller Beteiligten. Dann sprach sie gleich die drei ehemaligen Hütbuben an, die zunächst einmal der Reihe nach kurz erzählten, wie lange und wo sie Hütbub waren. Schon dabei ergaben sich erste kleine ‚Geschichten‘, an die in der Folge leicht angeknüpft werden konnte, so dass bald einmal ein lebhafter Erzählfluss in Gang kam: mit einer Vielfalt an persönlichen Kindheitserlebnissen, aus denen aber auch immer deutlicher die damaligen Zeitumstände hervortraten – eine ungemein dichte ‚Geschichte(n)-Stunde‘ zu den früheren Verhältnissen der Gegend und zu den Lebensbedingungen dieser Hütbuben.

Frau Windisch hatte mit den Frauen dann auch noch eine originale ‚Alm-Marende‘ vorbereitet: Graukäse, Butter, Schüttelbrot und Rotwein. So fand meine erste lebensgeschichtliche Gesprächsrunde einen überaus geselligen, kulinarischen Abschluss.

Es war dies eine der eindrucklichsten Erfahrungen meines Studiums, ermöglicht im zweisemestrigen Seminar „Lebensgeschichtliche Forschungs- und Bildungsarbeit – Kindheiten alter Menschen“ von Univ.-Lektor Heinz Blaumeiser. Dabei entwickelten kleine Teams methodisch kontrolliert rund um selbst gewählte sozialräumliche Themen lebensgeschichtliche Forschungskonzepte, die dann in Gesprächen mit älteren Menschen realisiert und ausgewertet wurden. Als Zugang zu geeigneten Gesprächspartnern wusste Heinz Blaumeiser seine vielfältigen Kontakte zu Seniorenorganisationen in Innsbruck, Tirol, Vorarlberg und auch Südtirol zu nutzen.

In meinem Team hatten wir uns für die Alm als sozialen Raum früherer Kindheiten entschieden, wobei wir uns schließlich auf das Hüten konzentrierten. Die dazu passenden Gesprächspartner fanden wir eben im Seniorenclub von Gossensaß, zu deren Leiterin Heinz Blaumeiser den Kontakt vermittelt hatte und zu der wir in ersten Vorgesprächen schnell ein herzliches Verhältnis fanden.

Diese ersten Erfahrungen mit ‚Geschichten aus dem Leben älterer Menschen‘ haben bei mir bleibende Spuren hinterlassen. Ich konnte erleben, wie groß und reichhaltig der Wissens- und Erfahrungsschatz älterer Menschen ist und wie viel ich persönlich daraus lernen kann, was mir nie richtig bewusst war. Erst durch die praktische Erfahrung in meiner ersten Erzählrunde und in den anschließenden Einzelinterviews konnte ich den Wert derartiger Gespräche in ihrer ganzen Breite und Tiefe erleben. Mich begeisterte vor allem, dass man über gesprächsorientierte Biographiearbeit die Möglichkeit hat, einen vertrauten Raum zu schaffen, in dem persönlich Erlebtes aus der Vergangenheit ausgetauscht und auch an jüngere Generationen weitergegeben werden kann, um damit auch vor dem Vergessen bewahrt zu werden. Durch das Erzählen der persönlichen Lebensgeschichten, die in die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Verhältnisse der Vergangenheit eingebettet sind, erfuhren diese alten Menschen in deutlich spürbarer Weise eine Würdigung ihrer Person. Das Verstehen wurde gefördert, so dass sich auch die Beziehungen änderten. Gerade darin sah ich die große Chance von Biographiearbeit.

Mehrere persönliche Gespräche mit Heinz Blaumeiser haben mich dann bestärkt, dem Thema ‚Biographiearbeit‘ meine Diplomarbeit zu widmen.

EINLEITUNG

Meine Diplomarbeit habe ich in drei große Teile gegliedert: Im ersten Teil beschreibe ich einige theoretische Grundlagen, im zweiten geht es um Biographiearbeit mit Senioren in konkretem Bezug zur Praxis, und am Ende der Arbeit findet sich der empirische Teil mit der Dokumentation zweier Experten-Interviews.

Im ersten Kapitel geht es um einige soziologische Grundbegriffe zum Thema Altern. Im Mittelpunkt stehen dabei die Lebensphase Alter und der Alter(n)sprozess, welche sehr stark durch gesellschaftlich-strukturellen Wandel geprägt sind.

Zunächst beschreibe ich kurz die demographischen Veränderungen, die sich nicht zuletzt auch in einem Strukturwandel des Alters ausdrücken.

Danach gehe ich auf den Begriff ‚Sozialisation‘ ein, welcher einen lebenslangen Vergesellschaftungsprozess des Menschen umschreibt. In diesem Zusammenhang beschreibe ich kritische Lebensereignisse und Übergänge im Alter, die zum Teil auch vorübergehende Prozesse einer Desozialisation verursachen. Der ältere Mensch muss sich nämlich in bestimmten Phasen, die das Älterwerden mit sich bringt, von alten Rollenmustern lösen und durch neue soziale Anforderungen ausgleichen.

Im Anschluss daran beschäftige ich mich mit der immer noch aktuellen Individualisierungsthematik, die auch im Alter(n)sdiskurs eine Rolle spielt. Welche Auswirkungen haben die im Zuge der Individualisierung sich entwickelnden gesellschaftlichen Veränderungen auf die älteren Menschen persönlich? Welche individuellen Ausprägungen hat die Forschung ausmachen können?

Im zweiten Kapitel werden verschiedene Theorien des Alter(n)s beschrieben, wobei einige ältere Ansätze nur kurz angesprochen werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den neueren Alternstheorien, die mir auch im Zusammenhang mit der lebensgeschichtlichen Erinnerungsarbeit interessant erscheinen.

Biographische Aspekte des Alterns stehen im Zentrum des dritten Kapitels. Zum einen geht es um das Zeiterleben im Alter, zum anderen wird der Begriff ‚Lebenserfahrung‘ näher erläutert. Dabei gehe ich darauf ein, wie Lebenserfahrungen erworben werden und wodurch sie im Laufe eines Lebens beeinflusst werden. Ein dritter Aspekt ist die Sinnfrage, die gerade auch im Alter von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang ver-

weise ich auf die Lebensrückschau, die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, welche als Bilanzierung über das bisher gelebte Leben bedeutsam ist.

Im vierten Kapitel beschäftige ich mit dem Konzept der Identität, da es in der Biographieforschung von zentraler Bedeutung ist. Das Erleben von Identität wird nämlich auch durch Biographie- und Erzählarbeit ermöglicht, indem sie den Menschen die Möglichkeit bietet, zueinander zu finden und dadurch auch zu sich selbst zu finden. Wenn sich der Mensch seiner eigenen Geschichte vergewissert, sowohl seiner eigenen Lebensgeschichte als auch seiner kollektiven Geschichte, trägt dies zur Konstitution seiner Identität bei.

In diesem Kapitel beschreibe ich einige Theorien der sehr umfassenden Forschungslandschaft zur Identitätsthematik und versuche damit einen groben Überblick zu geben. Anschließend gehe ich noch etwas näher darauf ein, welche Anforderungen verschiedene Veränderungen im Alter in Bezug auf Identität stellen.

Der Begriff ‚Biographie‘ sowie einige Aspekte der Biographieforschung stehen im fünften Kapitel im Mittelpunkt.

Zunächst werden ‚Biographie‘ und ‚Autobiographie‘ erklärt und dann in Bezug zum Ausdruck ‚Lebensgeschichte‘ gesetzt.

Im Abschnitt zur Biographieforschung weise ich zuerst darauf hin, dass die lebensgeschichtliche Sichtweise in den unterschiedlichsten Forschungsrichtungen Eingang gefunden hat; Biographieforschung ist somit ein „interdisziplinärer Forschungsansatz“ (Nittel 1991, 11). Danach versuche ich den Gegenstand der Biographieforschung zu strukturieren und die verschiedenen Zugangsweisen und Interessen der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu verdeutlichen. Im Anschluss geht es um einige Grundannahmen, die alle Biographieforscher teilen. Der folgende geschichtliche Rückblick soll die Entwicklung der Biographieforschung im groben nachzeichnen.

Einen eigenen Abschnitt widme ich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, wobei ich zunächst deren historischen Werdegang aufarbeite und danach einige biographisch orientierte Theorieansätze beschreibe, nach einer Systematisierung von Theodor Schulze.

Im folgenden Abschnitt geht es darum, dass die Biographie ein ‚Konstrukt‘ ist, das aus der Verbindung von Vergangenem und Gegenwärtigem entsteht. Eine Biographie beinhaltet immer zwei verschiedene ambivalente Aspekte: zum einen den Strukturaspekt, gemeint ist damit die vorgegebene Regelmäßigkeit der Gesellschaft, die nicht beliebig

verändert werden kann, und zum anderen die Emergenzdimension, das Eigensinnige und Individuelle im biographischen Prozess.

In Kapitel sechs versuche ich einen Bogen vom Erinnern über das Erzählen hin zum Lernen zu spannen.

Zunächst geht es um den Wert der Erinnerung: Was bedeutet lebensgeschichtliches Erinnern für den einzelnen Menschen und in Bezug zu anderen? Weiters wird der Begriff der ‚biographischen Selbstreflexion‘ erklärt und in Beziehung zur ganzen Biographie eines Menschen gesetzt.

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Situationen beschrieben, in denen lebensgeschichtliche Aspekte in der Alltagskommunikation zur Sprache kommen können. Danach gehe ich auf verschiedene Merkmale biographischer Kommunikation ein.

Beim lebensgeschichtlichen Erinnern werden persönlich erlebte Erfahrungen erzählt, die sich immer auch auf die Veränderungen des Selbst beziehen. Im Erzählen werden also zunächst unmerkliche Lernprozesse wieder erinnert. Im Austausch mit anderen Menschen ergeben sich außerdem Vergleichsmöglichkeiten, so dass ebenfalls persönliche Lernprozesse stattfinden können. Im Bereich der Erwachsenenbildung hat deshalb biographisches Lernen als Methode der Bildungsarbeit einen hohen Stellenwert.

Im praxisbezogenen zweiten Teil kläre ich zunächst den Begriff ‚Biographiearbeit‘ und seine Bedeutung in der Altenarbeit. Dabei stelle ich auch einen konkreten Bezug zur Situation in Südtirol her, wobei ich mich auf die offene Altenarbeit konzentriere.

In den folgenden Abschnitten gehe ich auf die Ziele, Wirkungen und die Bedeutung von Biographiearbeit ein und beschreibe dann auch einzelne Wirkungsebenen. Weiters geht es darum, was ältere Menschen dazu motiviert, von ihrem Leben zu erzählen.

Schließlich beschreibe ich in diesem Kapitel verschiedene Formen von lebensgeschichtlichen Projekten mit ihren schwerpunktmäßigen Zielsetzungen.

Qualitätvolle lebensgeschichtliche Erinnerungsarbeit bedarf einer Methodik. Im achten Kapitel beschreibe ich sozusagen das ‚Handwerkszeug‘ für biographisches Arbeiten. Zuerst erläutere ich verschiedene Ansätze, die bei der Umsetzung von lebensgeschichtlichen Projekten als Grundlage und als konkrete Hilfestellung dienen. Sehr wichtig ist dabei auch die Art der Gesprächsführung.

Im neunten Kapitel beschäftige ich mich mit Biographiearbeit in Gruppen, vordergründig geht es dabei um die Organisation, Leitung und Moderation von lebensgeschichtlichen Erzählkreisen. Ich möchte damit aufzeigen, dass an die leitende Person einer Gesprächsgruppe vielfältige Anforderungen gestellt werden. Dies soll aber keineswegs eine abschreckende Funktion haben, sondern die verschiedenen Aufgaben und möglichen Schwierigkeiten transparent machen, um somit die Umsetzungsangst zu minimieren und verstärkt zur Initiierung lebensgeschichtlicher Projekte zu motivieren.

Biographisch orientierte Projekte können vielfältige Auswirkungen auf das Gemeinwesen haben. Im zehnten Kapitel beschreibe ich den Wert generationenübergreifender Begegnungen im Rahmen von lebensgeschichtlichen Projekten.

Die Partizipation der Bürger, gerade auch der älteren Menschen, am Gemeinwesen, wird in der Zukunft immer wichtiger werden. In diesem Zusammenhang ist eine gemeinwesenorientierte Planung von Bedeutung, welche sowohl die Potentiale von älteren Menschen als auch von deren gesamtem kulturellen Umfeld zu mobilisieren sucht.

Das elfte Kapitel stellt den empirischen dritten Teil meiner Arbeit dar, in dem ich zwei Experten-Interviews geführt habe: zum einen mit der Leiterin eines lebensgeschichtlichen Gesprächskreises, eines Erzählcafés, zum anderen mit dem Leiter eines Seniorenclubs, der vielfältige Erfahrungen mit lebensgeschichtlichen Einzelinterviews gemacht hat.

Im Anschluss daran finden sich das Resümee der Diplomarbeit und ein Ausblick.

Die Transkription der Interviews befindet sich im Anhang.

Noch ein Hinweis: Wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, beziehen sich generische Maskulina bzw. Feminina auf männliche und weibliche Personen gleichermaßen.

I THEORETISCHER TEIL

1 ALTERN IN DER MODERNEN GESELLSCHAFT

Alter und Altern sind in der Gegenwart sehr stark durch gesellschaftlich-strukturellen Wandel geprägt. Unsere Gesellschaft ist eine alternde Gesellschaft, sodass Alter in Zukunft die gesellschaftliche Entwicklung noch stärker mitbestimmen wird als heute.

1.1 Alter als eigenständige Lebensphase

In vormodernen Gesellschaften wurde Altern als biologischer Prozess verstanden, das kalendarische Lebensalter spielte bei der Ordnung des Lebens kaum eine Rolle. Erst mit der Entwicklung moderner Gesellschaften wurde die Altersphase zu einer abgegrenzten und eigenständigen Lebensphase, das chronologische Alter gehörte nun zu den zentralen Strukturprinzipien. Eine bedeutende Rolle spielte in diesem Zusammenhang die „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (vgl. Kohli 1985; darauf komme ich in Kapitel 3.2.1 noch einmal zurück), vor allem im Zuge der Einführung von Pensions- und Rentensystemen. Der Eintritt in den Ruhestand und die damit verbundene Entpflichtung von Erwerbsarbeit gilt als Beginn der Altersphase, unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit. Die Altersphase ist somit eine „*chronologisch definierte, arbeitsfreie und sozialpolitisch abgesicherte Lebensphase*“ (Conrad 1984: zit. n. Schweppe 1999, 326).

1.2 Demographische Veränderungen

1.2.1 Bevölkerungsentwicklung

Der Anteil der alten Menschen in der Bevölkerung ist angestiegen, zum einen bedingt durch die gestiegene Lebenserwartung, zum anderen durch den Rückgang der Geburtenrate der nachwachsenden Generationen. Die Erhöhung der Lebenserwartung ist besonders auf sozialhygienische und medizinische Maßnahmen, stabile und ausgeglichene Ernährung, verbesserte Wohn- und Arbeitsverhältnisse, ausgebliebene Kriege und Seuchen, usw. zurückzuführen.

In früheren Gesellschaften war der Altersaufbau der europäischen Bevölkerung anders strukturiert. Die Altersgruppe der Kinder war am zahlreichsten, und mit zunehmendem

Alter einer Kohorte nahm ihr Anteil relativ gleichmäßig ab. Seit dem 20. Jahrhundert ist der zahlenmäßig größte Anteil der Bevölkerung Europas im mittleren Alter. In Zukunft wird die Bevölkerung voraussichtlich so aufgebaut sein, dass die jüngeren Jahrgänge geringer sind als die mittleren, während die älteren Jahrgänge sehr stark vertreten sind. Untersuchungen zufolge werden im Jahr 2030 schätzungsweise etwa 35 bis 40% der deutschen Bevölkerung älter als 60 Jahre alt sein. Stark wächst dann vor allem der Anteil der Hochbetagten und Langlebigen, also der Menschen ab 80 (vgl. Prah/Schroeter 1999, 30).

1.2.2 Ausweitung der Altersphase

Durch die oben beschriebene Zunahme der Lebenserwartung und aufgrund der Tatsache, dass der Beruf durchschnittlich früher aufgegeben wird und auch die Kindererziehungsphase bei zumeist weniger Kindern früher endet, kam es zu einer Ausdehnung der Altersphase. Eine Folge davon ist z.B. eine stärkere Differenzierung des Alters. Es wird heute unterschieden zwischen „jungen“ und „alten Alten“ und entsprechende Verhaltensdifferenzierungen zeigen sich in den unterschiedlichen Lebensstilen der älteren Generation (vgl. Tews 1994, 33).

1.3 Strukturwandel des Alters

Folgende fünf Prozesse, die in der Altersforschung als „Strukturwandel des Alters“ (Tews 1993) bezeichnet werden, sind Ausdruck dieser gesellschaftlichen Veränderungen.

1.3.1 Verjüngung

Alte Menschen leben heute länger als frühere Generationen. Sie können ein hohes Alter erreichen, aber aufgrund ihrer psychischen und physischen Befindlichkeit, ihrer Selbstständigkeit, Kompetenz und Leistungsfähigkeit fühlen sie sich ‚jünger‘ als früher. Gleichzeitig werden heute ältere Menschen aber auch früher mit Altersproblemen konfrontiert, wenn sie z.B. durch eine Frühpensionierung aus dem Erwerbsleben verdrängt werden und damit vorzeitig in den Status ‚Alter‘ eintreten (vgl. Prah/Schroeter, 1999, 31, und Tews 1994, 33f.).

1.3.2 Entberuflichung

Das Ausscheiden aus dem Beruf bedeutet zwar für viele ältere Menschen eine Entlastung und kann als so genannte „späte Freiheit“ (Rosenmayr 1983) empfunden und gelebt werden, gleichzeitig erfolgt aber für immer mehr Menschen der Austritt aus dem Erwerbsleben nicht freiwillig, sondern ist durch den Arbeitsmarkt erzwungen. Nur ein geringer Anteil aller Erwerbstätigen ist älter als 55 Jahre. *„Berufsarbeit ist zu einem Privileg der Jüngeren geworden“ (Prah/Schroeter, 1999, 31).*

1.3.3 Feminisierung

Durch die rund sieben Jahre geringere Lebenserwartung von Männern ist unsere Altersgesellschaft zu zwei Dritteln weiblich, bei den über 75-jährigen älteren Menschen sind sogar drei Viertel Frauen.

Dadurch, dass Frauen im Durchschnitt zumeist seltener und kürzer einen Beruf ausgeübt haben, da sie sich aufgrund traditioneller Rollenverteilungen stärker an ihrer Familie orientierten, sind sie im Alter zumeist benachteiligt. Zudem mussten Frauen sehr oft Pflegetätigkeiten übernehmen und ihre Berufsausübung unterbrechen bzw. beenden. Sie erhalten dann eine niedrigere Rente, weil ihre Erwerbsbiographie Brüche aufweist. Dadurch sind Frauen im Alter meist stärker von Armut betroffen als Männer (vgl. ebd. 32).

1.3.4 Singularisierung

Der Anteil allein lebender älterer Menschen ist im Zunehmen begriffen, was sich vor allem durch eine ‚Verwitwung‘ ergibt. Aber auch das Alleinleben und –wohnen als Lebensstil wird in der Zukunft voraussichtlich zunehmen. Aufgrund der gravierenden Veränderungen familiärer Strukturen wird auch die familiäre Situation der Altersgenerationen diffuser. Scheidungen oder die erhöhte Mobilität in unserer Gesellschaft führen dazu, dass Familien getrennt werden. Außerdem schrumpft das familiale Pflegepotential, da aufgrund der zunehmenden Frauenerwerbsarbeit immer seltener Töchter und Schwiegertöchter Pflegeaufgaben übernehmen können. Allein lebende ältere Menschen haben jedoch einen erhöhten Hilfebedarf; sie sind somit vermehrt auf fremde Hilfe angewiesen (vgl. ebd.).

1.3.5 Hochaltrigkeit

Der Anteil sehr alter Menschen über 80 Jahre nimmt immer mehr zu, was ein historisch neues Phänomen ist. Leider überwiegen in diesem so genannten „vierten Lebensalter“ die negativen Seiten des Alters, da sich aufgrund allgemeiner Abbauprozesse das Erkrankungsrisiko erhöht und sich daraus zwangsläufig eine spezielle Hilfs- und Pflegebedürftigkeit ergeben kann. Diese These, dass Hochaltrigkeit zumeist mit Krankheiten und Pflegebedürftigkeit einhergehe, ist jedoch mit Vorbehalt zu betrachten (vgl. ebd.). Hochaltrigkeit mit negativem Alter gleichzusetzen und dies im öffentlichen Diskurs zu verankern, verstärkt meiner Meinung nach diese negativen Tendenzen und verhindert zugleich einen optimistischeren Blick auf die letzte Lebensphase. Andererseits dürfen diese Tatsachen auch nicht einfach verdrängt werden; eine frühzeitige persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Krankheit, Pflegebedürftigkeit, Sterben und Tod wäre meiner Ansicht nach sehr wichtig.

1.4 Sozialisation im Lebensverlauf

Da der Mensch ein soziales Wesen ist, setzt er sich ständig mit anderen Menschen auseinander. Dazu benötigt er bestimmte Techniken, Regeln und Rituale, die sich auf bestimmte Wert- und Zielvorstellungen stützen. Aus ihnen leiten sich bestimmte Handlungsabläufe und soziale Rollen ab. Der Begriff ‚Sozialisation‘ bezeichnet den Aneignungsprozess dieser lebenswichtigen Techniken. Es ist ein lebenslanger Prozess der Vergesellschaftung des Menschen.

„Sozialisation umfasst also einen Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, der sich nur in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen der jeweiligen Kultur vollzieht“ (vgl. Hurrelmann 1993, Gukenbiehl 1979, zit. n. Prahl/Schroeter 1999, 54).

Sozialisation beinhaltet nicht nur soziale Anpassungsprozesse oder die Übernahme sozial erwünschter Handlungsmuster, sondern auch Prozesse der Persönlichkeitsbildung und Individualisierung. Dafür sind – auf der Basis der jeweiligen biologisch-genetischen Ausstattung - kulturelle, ökonomische, politische und soziale Einflüsse bestimmend.

Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess, der mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet und damit den gesamten Lebensverlauf eines Menschen umfasst. Das Verständnis von Sozialisation hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Heute wird verstärkt die

aktive Seite des Sozialisationsprozesses betont, d.h. der Mensch kann seine Lebenswirklichkeit selbst gestalten, seine Persönlichkeit und Individualität entwickeln und verändern, immer jedoch in Wechselwirkung mit sozial-strukturellen Anforderungen. In früheren Jahren herrschte die Vorstellung, dass der Mensch im Lebensverlauf sozial vorgegebene Rollen erlernt und sich den gesellschaftlichen Anforderungen passiv anpasst.

Beim dynamischen, prozessorientierten Konzept des Lebensverlaufes stehen vor allem Übergänge und Statuspassagen, kritische Lebensereignisse und subjektive Lebensentwürfe im Mittelpunkt (vgl. Prahl/Schroeter, 1999, 58).

1.4.1 Desozialisation im Alter

Im Gegensatz zur Sozialisation, die einen sozialen Integrationsprozess in die Gesellschaft bezeichnet, meint Desozialisation die „*soziale Ausgliederung aus bestimmten sozialen Gruppen*“ und „*bezeichnet einen Anpassungsprozess, in dem sich die Individuen von bisherigen Handlungsmustern und gesellschaftlichen Funktionen trennen*“ (ebd., 56). Sozialisation und Desozialisation sind parallel verlaufende Prozesse, die sich nicht gegenseitig ausschließen.

Ältere Menschen sind z.B. durch die Pensionierung gezwungen, sich aus bisherigen Aktivitäten zurückzuziehen und soziale Positionen aufzugeben. Nicht nur im Alter, sondern im gesamten Lebensverlauf kommt es immer wieder zu Ausgliederungen aus bestimmten sozialen Gruppen und deren Interaktionssystemen. Neben diesen **sozialen Funktionen**, welche die Ausgliederung von sozialen Gruppen, die Aufgabe sozialer Positionen, den Wandel von Werten und das Ablösen von Bezugspersonen und –gruppen beinhalten, hat Desozialisation auch **personale Funktionen**. Sie bestehen darin, dass Motive und Orientierungsmuster der Vergangenheit in Frage gestellt werden und alte Einstellungen und Erwartungen aufgegeben werden. Dadurch wird die Persönlichkeit umstrukturiert. Desozialisation ist also „*Teil eines Übergangs in eine nächste Sozialisationsphase, ist also gewissermaßen eine sozial anerkannte Statuspassage*“ (ebd. 57).

Das gesamte Leben zeichnet sich also dadurch aus, dass sich das Individuum immer wieder von alten Rollenmustern löst und diese Funktionsverluste durch neue soziale Anforderungen ausgleicht. Bei einigen der älteren Menschen ist die Desozialisation in dem Sinne oft mit Schwierigkeiten verbunden, dass sie aus verantwortlichen sozialen Positionen gedrängt werden und diesen Verlust nicht mit befriedigenden Alternativen

kompensieren können. So stellen sich möglicherweise Selbstzweifel, Unsicherheit, Schuldgefühle, Trauer, Aggression, Melancholie oder eine Depression ein (vgl. ebd., 57).

1.4.2 Kritische Lebensereignisse und Übergänge im Alter

Der Lebensverlauf eines jeden Menschen ist zwar in gewisser Hinsicht „sozial vorprogrammiert“ durch normative Lebensereignisse, es stellen sich ihm jedoch immer wieder Entwicklungsaufgaben, die bestimmte „Umorientierungen im Denken und Handeln“ (ebd., 63) erforderlich machen. Über die gesamte Lebensspanne verteilt, muss der Mensch verschiedene ‚Wendepunkte‘ bewältigen, wie z.B. Schulein- und -austritt, Pubertät, Elternschaft, Scheidung, Arbeitslosigkeit, Pensionierung, Tod nahe stehender Personen, Krankheiten, Heimeintritt, usw. Zur Bewältigung derartiger Statuspassagen ist zum einen eine erfolgreiche Ausgliederung aus alten sozialen Rollen notwendig, zum anderen müssen neue soziale Anforderungen, die oft unklar definiert sind, angenommen werden. Vorübergehende Unsicherheitsgefühle und Orientierungslosigkeit können entstehen, gleichzeitig beinhalten Neuorientierungen aber immer auch Chancen der Weiterentwicklung. Diese so genannten „kritischen Lebensereignisse“ eröffnen also stets auch neue Perspektiven, sie sind nicht nur negativ aufzufassen, z.B. im Sinne von Belastung und Überforderung. Kritische Lebensereignisse verändern die gewohnte Lebenssituation einer Person und erfordern eine Verhaltensumstellung (vgl. ebd., 63f.).

Im Alter werden vor allem die folgenden fünf Faktoren als kritische Lebensereignisse empfunden:

a) Nachelterliche Gefährtschaft

Wenn ältere Menschen eine familiäre ‚Normalbiographie‘ aufweisen, d.h. wenn sie gemeinsam mit ihrem Partner alt werden, also die traditionelle Familienform leben, dann bedeutet dies, dass sich die letzte Phase des Familienzyklus, sobald die Kinder aus dem Elternhaus ausgezogen sind, immer weiter ausdehnt. Aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung ist es sehr wahrscheinlich, dass Paare, sofern sie sich nicht trennen, noch lange in einer so genannten „nachelterlichen Gefährtschaft“ zusammenleben. Ein weiterer Grund ist, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Aufzuchtphase von Kindern verkürzt hat, da Familien weniger Kinder haben. Somit verbringen Eltern heute nur mehr etwa ein Drittel ihrer Ehezeit mit ihren Kindern.

In diesem Zusammenhang kann sich bereits eine erste Schwierigkeit stellen, nämlich die eigenen Kinder schrittweise aus der elterlichen Abhängigkeit zu entlassen. Der Einfluss auf das Leben der Kinder nimmt ab, und sowohl Eltern als auch Kinder müssen lernen, mit der neuen Unabhängigkeit umzugehen. Alltägliche Lebensgewohnheiten und familiäre Verhaltensmuster, die jahrelang praktiziert wurden, werden erschüttert und neue Strukturen müssen in das Leben integriert werden. Dies bietet sowohl Chancen als auch Risiken. Haben die Eltern ihr Leben zu stark auf die Kinder ausgerichtet, können sich Verlust- und Einsamkeitsgefühle einstellen. Wenn beide Partner die neue Situation unterschiedlich erleben und z.B. die eine Person neue Aktivitäten entfaltet, während der andere Partner sich mehr sozial zurückzieht, kann dies zu Konflikten führen. Sofern gemeinsame Interessen beider Partner fehlen oder wenn ihr Leben durch große Gegensätzlichkeiten geprägt ist, kann die gemeinsame Zeit, die sich nach dem Auszug der Kinder ergibt, als Belastung empfunden werden und zu weiteren Distanzierungen führen.

Zum anderen gibt es aber auch viele Paare, welche diese Phase als sehr gewinnbringend erfahren und wieder verstärkt zueinander finden bzw. sich ihr gemeinsames Leben im positiven Sinne intensiviert (vgl. ebd., 64f.).

b) Pensionierung – Berufsaufgabe

In der postmodernen Gesellschaft sind Arbeit und Leistung immer noch zentrale Werte, und der Beruf hat eine sehr hohe identitätsstiftende Funktion. Das soziale Ansehen einer Person hängt sehr stark mit ihrem Beruf zusammen.

Der Übergang in den Ruhestand wird sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zufolge im Allgemeinen gut bewältigt. Mögliche Veränderungen sind z.B.: Rollen- und Kontaktverlust, Reduzierung von Macht, Ansehen, Verantwortung und Prestige, finanzielle Einbußen, Gefühl des Abgeschobenseins, Änderung des Tagesrhythmus, usw. Solche Veränderungen können einerseits zu gewissen Verunsicherungen führen, bieten aber andererseits auch die Chance, sein Leben neu und erfüllend zu gestalten, da viele einengende Verpflichtungen wegfallen. Durch den Eintritt in den Ruhestand kommt es nicht nur zu einem Rollenverlust, sondern zugleich müssen neue soziale Rollen und Verhaltensweisen übernommen werden, so z.B. in der Partnerschaft, in der Freizeit oder im Vereinsleben. Die durch die Berufsaufgabe gewonnene Zeit macht ein neues Zeitmanagement

erforderlich, was Menschen, denen in ihrem Berufsleben keinerlei Eigenverantwortung und Eigeninitiative abverlangt wurde, möglicherweise schwerer fällt. Der Übergang in den Ruhestand kann vor allem dann als belastend erlebt werden, wenn er z.B. mit großen finanziellen Belastungen verbunden ist, bei frühem unfreiwilligem Berufsaustritt aufgrund Kündigung oder gesundheitlicher Probleme, wenn der Beruf hauptsächlicher Lebensinhalt war, bei schwieriger familiärer Situation oder Partnerproblemen, bei wenig außerberuflichen Interessen und geringen Sozialkontakten oder wenn das eigene Selbstbild negativ bewertet wird (vgl. ebd., 65ff.).

Da ich in der vorliegenden Arbeit besonders auf die Darstellung der Verhältnisse bzw. den Stand in Südtirol hinziele (gerade was konkret das biographische Arbeiten in der offenen Altenarbeit anbelangt), möchte ich im Zusammenhang mit der Berufsaufgabe auf eine Studie verweisen, die von der Autonomen Provinz Bozen, Amt für Senioren und Sozialsprengel, im Jahre 1998 in Auftrag gegeben wurde. Aus dieser Studie mit dem Titel „Alte Menschen in Südtirol“ lässt sich entnehmen, dass viele Senioren den Übergang in den Ruhestand *„wie ein unmerkliches Weitergleiten“* beschreiben, *„bei dem kein wesentlicher Unterschied wahrgenommen wird. Für annähernd drei Viertel der Senioren stand ein ‚Weitermachen wie bisher‘ im Vordergrund“*. Die Vorstellung, dass sich plötzlich neue Freiheiten eröffnen und sich die Lebensinteressen radikal verändern können, was vielfach mit dem Bild der „neuen Alten“ in Verbindung gebracht wird, wurde von den befragten Senioren nicht bestätigt. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch zahlreiche psychologische und gerontologische Studien, grundsätzlich verweisen diese darauf, *„dass sich Lebensläufe im Alter nicht plötzlich ‚verbiegen‘ lassen“*. Der Südtiroler Studie zufolge wird sichtbar, *„dass das Leben im Alter ganz wesentlich vom Leben davor beeinflusst ist. (...) Die Haltung zu sich selbst, die Fähigkeit sich in soziale Gemeinschaften zu integrieren, (...) und die Fähigkeit mit Krisen, biologisch bedingten Funktionseinschränkungen und –verlusten konstruktiv umzugehen, sind im Alter weitgehend das Produkt eines langen Lebens“* (zit. n. der Studie „Alte Menschen in Südtirol“, 1998, 67).

Die befragten Südtiroler Senioren litten also nur begrenzt unter der Berufsaufgabe, etwa ein Drittel hatte durch die Pensionierung überhaupt keine negativen Seiten erlebt. Der am häufigsten genannte, mit der Berufsaufgabe verknüpfte negative Aspekt war die Wahrnehmung einer finanziellen Beeinträchtigung. Nur

für etwa ein Zehntel der befragten älteren Menschen bedeutete die Pensionierung einen Kontaktverlust, ein weiteres Zehntel litt unter dem Aktivitätsvakuum, nur ein geringer Anteil der Befragten erlebte die Berufsaufgabe als persönliche Entwertung (vgl. ebd.).

c) Partnerverlust – Verwitwung

Verwitwung ist ein kritisches Lebensereignis, welches vor allem ältere Menschen betrifft, zu einem deutlich größeren Teil Frauen. Der Partnerverlust ist ein einschneidendes, belastendes Erlebnis und eine soziale Herausforderung. Die Belastung durch den Verlust des Lebenspartners hängt sehr stark von der subjektiv empfundenen Trauer ab, weiters davon, auf welche Art und Weise dieser Verlust verarbeitet wird und wie die sich einstellenden Veränderungen erlebt werden. Eine Verwitwung erfordert nämlich eine grundlegende Umstrukturierung der gewohnten Lebensführung, was sich nicht von heute auf morgen, sondern nur schrittweise vollzieht. Um sich an eine derartige Situation langsam anzupassen, entwickelt die verwitwete Person vielerlei Bewältigungsstrategien.

Das nähere Umfeld eines verwitweten Menschen lässt ihm oft wenig Zeit, seine Trauer auszuleben und zu bewältigen, und stellt bestimmte Erwartungen an ihn, z.B. von sich aus Kontakte aufzunehmen oder aktiv neuen Interessen nachzugehen. Solche frühzeitigen Erwartungen können zum Teil überfordern.

Frauen können durch den Verlust des Partners oftmals in eine prekäre finanzielle Lage geraten, wenn sie selbst oft keinen oder nur einen sehr geringen Rentenanspruch haben und die Haushaltskosten allein mit der Witwenrente kaum gedeckt werden können.

Sehr wichtig für die Lebenszufriedenheit älterer Menschen auch nach einer Verwitwung ist es, in familiäre und andere soziale Netzwerke eingebunden zu sein. Besonders den außerfamiliären Kontakten kommt eine große Bedeutung zu. Verwitwete pflegen im Vergleich zu gleichaltrigen Verheirateten intensivere und häufigere Kontakte zu Freunden und Vereinen, und sie beteiligen sich öfter an Freizeit- und Weiterbildungsangeboten (vgl. Prah/Schroeter, 1999, 68ff.).

d) Krankheiten – Pflegebedürftigkeit

Die Wahrscheinlichkeit zu erkranken, steigt mit zunehmendem Alter. Im Vergleich zu früheren Generationen sind ältere Menschen heute jedoch weniger durch Krankheiten und Pflegebedürftigkeit gezeichnet, sie erscheinen allgemein

jünger. Chronische und lebensbedrohliche Krankheiten fallen verstärkt in die allerletzte Lebensphase.

Sind ältere Menschen von einer Krankheit betroffen, so bedeutet dies nicht nur körperliche Beschwerden, sondern auch psychische und soziale Belastungen. Alltägliche Handlungsmuster müssen teilweise aufgegeben werden und vielfältige Ängste machen sich breit, z.B. die Angst vor dem Leistungsschwund und vor ständiger Abhängigkeit oder die Angst, zur Belastung für andere zu werden.

Der Umgang mit und die Bewältigung einer Krankheit sind individuell sehr verschieden. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die erlebte Unterstützung in der Familie und in anderen sozialen Netzwerken.

Werden ältere Menschen zu ‚Pflegefällen‘, so kommt es zu einer Veränderung der familiären Beziehungen. Auf der einen Seite verstärkt sich der soziale Druck vor allem für die Töchter, die Eltern zu pflegen, andererseits werden die zu pflegenden Eltern einseitig abhängig von ihren Kindern.

Gesundheitssoziologischen Forschungen zufolge praktizieren vor allem Personen höherer sozialer Schichten eher ein ‚Gesundheitsverhalten‘, d.h. sie leben mehr zukunftsorientiert, zeigen präventive Verhaltensweisen, um Krankheiten zu vermeiden, und fühlen sich für ihre Gesundheit auch zum Teil selber verantwortlich, während Personen unterer sozialer Schichten mehr gegenwartsorientiert leben und Krankheiten als ‚Schicksalsschläge‘ werten (vgl. ebd., 72ff.).

e) Heimeintritt

Wenn der ältere Mensch in ein Pflegeheim übersiedelt, tritt er in eine völlig neue soziale Umwelt ein. Dieser Lebenschnitt stellt vielfältige neue Lernanforderungen an ihn, z.B. indem er sich zuerst mit seinen neuen sozialen Rollen vertraut machen muss. Er muss neue Wohnformen erproben mit einer neuen, zum Teil eingeschränkten Privatsphäre, muss sich an die Regeln im Heimalltag anpassen und ist mit vielen zunächst unbekanntem Menschen konfrontiert.

Die Übersiedlung in ein Heim kann sich oft aufgrund eines langjährigen Entscheidungsprozesses ergeben oder auch plötzlich und völlig überraschend eintreten. Unterschiedliche Erwartungen sind mit einem Heimeintritt verbunden, so z.B. die Hoffnung, seinen Angehörigen nicht mehr zur Last zu fallen, in kritischen Situationen besser abgesichert zu sein oder seine sozialen Kontakte ausbauen zu können. Das Heim kann also einerseits die Funktion einnehmen, Mängel im sozialen Bereich zu kompensieren, andererseits schränkt es aber die Frei-

heit und Unabhängigkeit seiner Bewohner ein, da für sie ihre unmittelbare Umwelt nicht mehr kontrollierbar ist und sie ihr eigenes Leben nicht mehr entscheidend beeinflussen können. Hoffnungslosigkeit, Aggression, sozialer Rückzug, Passivität, Selbstzweifel, usw. können unter Umständen eine Folge davon sein. Die Institution des Pflegeheims sucht in diesem Zusammenhang jedoch in letzter Zeit nach Verbesserungen, um den Bedürfnissen ihrer Bewohner zumindest in einigen Bereichen entgegen zu kommen (vgl. ebd., 75ff).

1.5 Individualisierung und Altern

Die Individualisierungsdebatte der letzten 15 Jahre hat auch in den Alter(n)sdiskurs Eingang gefunden, wonach „im Verlauf der Moderne (...) die Individuen immer mehr zu ‚Zentren‘ von Handlungen und Entscheidungen (werden)“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, zit. n. Alheit 2003, 9).

„Ihre Zugehörigkeit zu einem Kollektiv – einem sozialen Milieu, einer Familie, einer Genusgruppe – genügt nicht mehr, um die immer komplexer werdende soziale Welt zu organisieren und Wandlungsprozesse zu bewältigen. Stattdessen wird ein neuer Vergesellschaftungsmodus funktional, der an den Individuen direkt ansetzt“ (Alheit 2003, 9).

Für das Alter bedeutet dies, dass die Individuen „über die Art ihres Älterwerdens selbst entscheiden können“, gleichzeitig sind sie aber auch verpflichtet, „über ihren Lebensweg auch im Alter selbst entscheiden zu müssen“ (Kade 1994, 17). Dieses veränderte Vergesellschaftungsmodell übt heute also auch auf die älteren Menschen Zwang aus und niemand kann sich davor entziehen. Jeder ist somit für sein Altern selbst verantwortlich, was natürlich auch Chancen zu einer autonomen Lebensführung beinhaltet. „Älterwerden ist damit zu einer Aufgabe geworden, die lebenslängliche Veränderungsbereitschaft und die Gestaltung der Biographie über die gesamte Lebensspanne hinweg vorschreibt“ (ebd.). Es wird also zusehends notwendiger, sein Leben selbst zu planen und zu regulieren und die eigene Biographie aktiv zu gestalten. Die gesellschaftlichen Veränderungen mit all ihren Auswirkungen auf den verschiedensten Ebenen „verlangen dem Individuum in erhöhtem Maß identitäts- und kontinuierlich sichernde Leistungen ab“ (Alheit 2003, 9). Gleichzeitig sind natürlich auch die individuellen Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten gestiegen, was die Zwiespältigkeit des Individualisierungsprozesses betont.

Aus all diesen Aspekten lässt sich also ableiten, dass ‚lebenslanges Lernen‘ notwendig wird, um mit den *„gestiegenen Anforderungen an Selbstreflexivität und Selbstregulation“* (ebd.) sein eigenes Leben zu organisieren und zu meistern. Diese These finde ich gerade auch im Hinblick auf das lebensgeschichtliche Erinnern und Erzählen als Bildungsangebot für ältere Menschen zentral, worauf ich später noch intensiver eingehen werde.

1.5.1 Brüchigwerden traditioneller Orientierungen

Nach Cornelia Schweppe bedeutet Individualisierung unter anderem, *„dass Menschen aus traditionellen Bindungen und Zwängen entlassen werden, sich nicht mehr auf vorgezeichnete Lebenswege und –formen verlassen können und traditionelle Lebensverläufe obsolet werden. (...) Normalbiographien nehmen immer mehr den Charakter von Wahl- oder Bastelbiographien an“* (Schweppe 1996, 15).

Derzeitige Entwicklungen lassen Familie als Institution brüchig werden, was auch die Altersphase beeinflusst. Ein großer Teil der jetzigen Generation älterer Menschen hat selber Kinder gehabt und eine Familienphase durchlebt. Wie bereits erwähnt, fällt das Alter heute in die so genannte nachelterliche, mittlerweile längste Phase des Ehelebens bzw. des partnerschaftlichen Zusammenlebens. Dies bedeutet aber nicht zwingend, dass diese Zeit gemeinsam mit dem Partner verbracht wird. So steigt die Scheidungsrate auch bei älteren Ehepaaren an, und auch der Trend zur Singularisierung als Lebensstil nimmt zu. Für zukünftige Altengenerationen ist vermutlich davon auszugehen, dass auch sie eher zeitlich begrenzte Formen von Partnerschaft eingehen werden und sich die Haushaltsformen im Alter pluralisieren werden.

Weiters ist die nachelterliche Phase davon geprägt, dass sich die Generationenbeziehungen teilweise verändert haben. So ist es oftmals schwierig, sich im Hilfsbedarf auf die eigenen Kinder verlassen zu können. Auch die Kontaktmöglichkeiten sind oft aufgrund von Wohndistanzen begrenzt, sodass die Familie als wichtiger Ort für soziale Kontakte, für Geselligkeit und Sinnstiftung notgedrungen nur mehr einen geringeren Stellenwert einnimmt. In diesem Zusammenhang hat sich auch die Großelternrolle wesentlich verändert. So können zwar sehr viele ältere Menschen die Geburt ihrer Enkel miterleben, jedoch ist die Übernahme der Großelternrolle z.B. aufgrund geographischer Distanz oft nicht möglich. Auf der anderen Seite werden aber viele Großeltern von ihren Kindern immer noch häufig als Entlastung bei der Kinderbetreuung eingesetzt.

Unstabile Ehe- bzw. Partnerbeziehungen der Kinder der heutigen älteren Menschen wirken auch auf letztere wieder zurück. So greifen Töchter, die sich von ihrem Partner trennen, als alleinerziehende Mutter in der Regel auf die Hilfe der eigenen Eltern zurück, während die Beziehung zu den Großeltern väterlicherseits häufig distanzierter wird.

Manchmal verzichten ältere Menschen auch bewusst darauf, die Großelternrolle zu übernehmen, da sich die damit verbundenen Aufgaben nicht mit ihrer Lebensführung und –planung vereinbaren lassen. Sie wollen nämlich ihr Leben frei von jeglichen Verpflichtungen leben.

Die Hilfeleistungen der jüngeren gegenüber der älteren Generation haben sich ebenfalls verändert. So können Pflegemaßnahmen, die zumeist innerfamiliär von Frauen geleistet wurden, heute nur mehr zum Teil auf diese Weise garantiert werden. Aufgrund vielfältiger Umbrüche in der weiblichen Normalbiographie lösen sich heute die Frauen teilweise aus ihren traditionellen Bindungen im Privat- und Familienbereich.

Neben diesen Veränderungen in Familie und Arbeitswelt sind heute auch „*traditionelle Leitbilder für die Altersphase*“ verloren gegangen und es fehlen „*umfassende Orientierungsmuster zur Gestaltung der Altersphase*“ (ebd., 18). Altern bedeutet nicht mehr nur reines ‚Nichtstun‘ im wohlverdienten Ruhestand. Weil ältere Menschen, besonders „junge Alte“, großteils über verbesserte soziale, gesundheitliche und materielle Ressourcen verfügen, eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, die Altersphase erfüllend und sinnstiftend zu gestalten. In diesem Zusammenhang spielen besonders auch die medial vermittelten Altersbilder eine Rolle, wonach alte Menschen gesund, fit und unternehmungslustig dargestellt werden.

Auch der Lebensabschnitt Alter hat also viel „*an Selbstverständlichkeiten verloren*“ (ebd. 19). In kaum einem Lebensbereich gibt es noch Sicherheiten oder verlässliche Standards. Beck/Beck-Gernsheim sprechen „*von der Entroutinisierung des Alltags als zentrales Kennzeichen moderner Gesellschaften*“ (Beck/Beck Gernsheim 1994, zit. n. Schweppe 1996, 19).

„*Die durch Routine und Routinisierung gegebenen Entlastungen und Sicherheiten gehen zumindest teilweise verloren. Vertraute und tradierte Lebensgewohnheiten müssen u.U. geändert, zumindest überprüft werden. Auch der Rückgriff auf alt bewährte Wissens- und Erfahrungsbestände zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft wird häufig unangemessen und untauglich*“ (Schweppe 1996, 19).

1.5.2 Erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens und seine Schwierigkeiten

Allgemeine Verbesserungen der Lebensqualität machen es möglich, dass sich auch für ältere Menschen die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens erweitern. So haben sich z.B. für viele Rentner die materiellen Ressourcen verbessert, was einen erhöhten Lebensstandard und erweiterte Konsummöglichkeiten mit sich bringt. In diesem Zusammenhang darf natürlich auch nicht das bereits angesprochene Problem der Altersarmut gerade bei Frauen übersehen werden.

Eine weitere Grundlage für die Gestaltbarkeit der Altersphase ist der verbesserte Gesundheitszustand der älteren Generation. Dadurch ist es für einen großen Teil der älteren Menschen möglich, an dem breiten Aktivitätenspektrum teilzunehmen, welches heute von den unterschiedlichsten Märkten und Institutionen angeboten wird.

Aufgrund der Wahrscheinlichkeit, ein hohes Lebensalter zu erreichen, ergibt sich damit die Aufgabe, das eigene Alter rechtzeitig zu planen. Es ist nicht bloß eine Möglichkeit, den eigenen Lebensentwurf zu gestalten, sondern bereits eine Verpflichtung, wenn nicht gar ein Zwang. Dabei sind ältere Menschen weitgehend auf sich selbst gestellt: Es gibt kaum neue Leitbilder oder Vorgaben; sie können und müssen ihre freie Zeit durch Eigentätigkeit strukturieren und selbst gestalten.

„Damit wächst für Ältere die Bedeutung biographisch erworbener Handlungsressourcen für die Bewältigung des Alters. (...) Die Biographie wird zu einem Gegenstand der Reflexion. (...) Die eigene Lebensgeschichte wird nicht mehr als schicksalhaft vorgegeben hingenommen, sondern zum Gegenstand langfristiger Planungen und individueller Gestaltung gemacht“ (Kade, 1994, 29). Das persönliche Lebensschicksal liegt also in der Verantwortung des einzelnen.

Individualisierung macht ein hohes Maß an Gestaltungskompetenz und aktiver Eigenleistung erforderlich. Bestimmte Fähigkeiten, wie Initiative, Flexibilität, Entscheidungsfindung und Frustrationstoleranz sind notwendig. Der konstruktive Umgang mit Unsicherheiten und Ambivalenzen wird eine künftige Schlüsselkompetenz sein. Sehr wichtig sind auch Beziehungsfähigkeiten, um mit den möglichen Veränderungen in den sozialen Beziehungen zurechtzukommen.

Schweppe (1996) stellt in diesem Zusammenhang noch die Frage, inwieweit die gesellschaftlichen Strukturen, wie die Betreuungs-, Verwaltungs- und politischen Institutionen, es überhaupt zulassen, dass die Altersphase selbstständig gestaltet wird und sich neue Lebensentwürfe entwickeln können. Sind die vielfältigen Angebote für ältere Menschen nicht häufig auf punktuelle Bedürfnisse gerichtet? Welche Möglichkeiten bieten diese tatsächlich, um die vielfältigen neuen Anforderungen zu bewältigen? Gibt

es Tätigkeitsfelder für alte Menschen, die sinnstiftend sind und damit auch Rückwirkungen im Alltag haben? (vgl. Schweppe 1996, 23). Sylvia Kade plädiert für „*neue Lebensformen im Alter, die gemeinschaftsstiftend sind und (die) die sich auflösende Familienhilfe durch außerfamiliäre Netzwerke und Selbstorganisation zu ersetzen vermögen*“ (Kade 1994, 23).

Durch die Verwissenschaftlichung des Alltags sind auch ältere Menschen immer mehr gefordert, sich ständig zu informieren und Neues zu lernen. Lebenslanges Lernen beinhaltet sowohl, sich neues Wissen, neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen anzueignen, als auch das Wissen oder die Einstellungen, die sich mit der Zeit als nutzlos erwiesen haben, wieder zu verlernen. „*Das Festhalten an überholten Wissensbeständen und Rollenzwängen*“ (ebd., 31) wird im Zuge der heutigen Individualisierungsanforderungen zunehmend zu einem Hindernis. Besonders älteren Menschen muss es teilweise schwer fallen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Sie sind nämlich in einer Zeit aufgewachsen, in denen die Spielräume zur Gestaltung des eigenen Lebens noch sehr begrenzt waren, die individuelle Persönlichkeitsentfaltung galt als „*Zersetzung der sozialen Urform*“ (zit. nach Keupp 1992). Zudem mussten sie sich in materieller Hinsicht sehr einschränken, auch die schulische Bildung beschränkte sich bei vielen auf ein Mindestmaß.

Viele ältere Menschen bleiben heute hinter diesem „*Tempo des sozialen Wandels*“ zurück, sie veralten „*nicht mehr nur infolge ihres ‚natürlichen‘ Älterwerdens*“, sondern auch aufgrund des Umstands, „*nicht mehr zeitgemäß zu sein*“ (vgl. Blaumeiser 2004, 217). Blaumeiser beschreibt dieses Ver-Alten durch den beschleunigten sozialen Wandel als „*Altern zweiter Art*“. Demgegenüber waren in der vorindustriellen Gesellschaft bestimmte Altersbilder vorherrschend, „*die auf altersspezifische Probleme und Aufgaben so vorbereiteten, dass bereits Kinder in den mitlebenden Alten Vorbilder ihres eigenen Alters erblicken konnten*“ (ebd.). Diese Altersbilder behielten auch noch für die Generation der Kinder bei deren Erreichen der Altersphase „*ihre soziale Gültigkeit und orientierende Funktionalität*“. Im Gegensatz dazu werden heute „*tradierte Altersbilder dys- oder kontrafunktional*. (...) *Die verinnerlichte Altersbilder aus früheren Zeiten, die unter vergangenen Bedingungen durchaus ein gelingendes Altern versprachen*“ (ebd.), werden unter den heutigen „*grundsätzlich neuen Gegebenheiten des Alter(n)s*“ zu einem Problem (vgl. Blaumeiser 2004, 216f.).

Zum Begriff der Altersbilder komme ich im nächsten Kapitel noch einmal zurück.

1.6 Die vielen Gesichter des Alters

Die Überschrift dieses Kapitels geht auf das gleichnamige Buch von Anton Amann (1989) zurück, welcher zu einem der derzeit bedeutendsten Sozialgerontologen in Österreich zählt.

Ich habe für diesen Abschnitt deshalb die genannte Überschrift gewählt, da ich damit zum Ausdruck bringen möchte, wie vielfältig und variantenreich die Lebensweisen und Lebensstile älterer Menschen heute sind, entsprechend der gesamtgesellschaftlichen Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Lebensformen. Demgegenüber fehlt es aber noch an entsprechend vielfältigen Altersbildern, welche der Lebenswirklichkeit der heutigen Altenpopulation gerecht werden können.

1.6.1 Lebensorientierungen und Lebensstile

Die Selbsteinschätzungen der älteren Menschen sind sehr unterschiedlich; manche fühlen sich diskriminiert, während andere versuchen, sich im Ruhestand selbst zu verwirklichen. Sehr viele Menschen haben Angst vor dem Älterwerden, denn das Alter wird vielfach mit Beeinträchtigungen und Einschränkungen verbunden. Einige der Älteren sehen das größte Problem im Alter darin, abgeschoben zu werden und einsam zu sein.

Viele Menschen der älteren Generation sehen im Alter aber auch eine Chance: Endlich können sie Dinge tun, für die sie bislang keine Zeit hatten, obwohl diese Wünsche dann in der Realität häufig nicht oder nur teilweise verwirklicht werden. Ein Grund dafür ist, dass viele Ältere auf traditionellen Werten und Tugenden beharren und sich damit oft selbst blockieren, sich z.B. bestimmte Wünsche nicht zugestehen. Das Alltagsverhalten dieser Menschen ist stark von dem Bemühen geprägt, das Erreichte zu erhalten und Veränderungen zu vermeiden. Gewohnheiten und Traditionen sind für sie vorrangig, Neues und Ungewohntes wird hingegen abgewehrt (vgl. Prahl/Schroeter 1999, 91). Wie im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben, fördert jedoch ein solches Verhalten in der individualisierten Gesellschaft vielfältige Konflikte zutage.

Die heutige Konsumgesellschaft birgt die Gefahr einer Spaltung der Altengesellschaft: hier die ‚jungen aktiven Alten‘, welche die vielen Freizeit- und Bildungsangebote nutzen und für die Konsumindustrie eine attraktive Zielgruppe darstellen, da die Gruppe der ‚alten Alten‘, bereits zum Teil auf fremde Hilfe angewiesen, und dort die Pflegebedürftigen, die ganz von fremder Hilfe abhängig sind. Dieser ‚individualistische Markt‘ fördert das ‚Prinzip der Selektion und Auslese‘: wer materiell und physisch nicht mithalten kann, bleibt für diesen Markt wertlos (vgl. Böhnisch 1997, 258).

Die Individualisierung der letzten Jahrzehnte hat dazu geführt, dass gerade auch die älteren Menschen verschiedene Lebensweisen ausgebildet haben. Neueren Untersuchungen zufolge lassen sich vier unterschiedliche Lebensstile im Alter feststellen (vgl. Prahl/Schroeter 1999, 93f), wobei aber nicht jeder ältere Mensch eindeutig einem dieser Lebensstile zugeordnet werden kann. Die folgenden Prozentangaben in den Klammern geben die ungefähren Anteile unter den Menschen ab etwa 55 bis 60 Jahren an.

- Die pflichtbewusst-häuslichen Älteren (30%):
Traditionelle Werte, wie Bescheidenheit, Sparsamkeit, Selbstbeschränkung, Harmonie, Pflichterfüllung und Normanpassung stehen im Mittelpunkt. Sie sind sehr häuslich, haben Hobbys, z.B. Handarbeiten oder Gartenarbeit, und sie sind stark familienorientiert. Es ist für sie sehr wichtig, frei und unabhängig zu bleiben, Einschränkungen im Alter sind für sie sehr belastend.
- Die aktiven „neuen Alten“ (25%):
Sie sind sehr aufgeschlossen für Neues, Selbstverwirklichung und Persönlichkeitswachstum stehen im Mittelpunkt. Sie reisen viel, pflegen vielfältige soziale Kontakte, nutzen Weiterbildungs- und kulturelle Angebote und beteiligen sich rege am politischen und gesellschaftlichen Leben.
- Die sicherheits- und gemeinschaftsorientierten Älteren (30%):
Ein Lebensziel für diese Gruppe ist der Rückzug auf persönliche Bedürfnisse im Alter und die Erfüllung von Wünschen, für die man früher keine Zeit hatte. Sie faulenzen und fernsehen gern, pflegen Hobbys und traditionelle Geselligkeitsformen, wie z.B. den Stammtisch oder Vereinstätigkeiten.
- Die resignierten Älteren (15%):
Sie haben eine pessimistische und resignierende Lebenseinstellung, und sie fühlen sich ohnmächtig. Sie finden sich mit ihrer Lebenssituation ab und erheben keine großen persönlichen Ansprüche. Häufig haben sie gesundheitliche Probleme, und manche suchen die Zuflucht in der Religion. Verbitterung, Enttäuschung und ein Gefühl der Ausgrenzung überwiegen.

Mit dem Konzept des Lebensstils ist es möglich, das Altern in seinen verschiedenen biographischen Formen zu beschreiben. Lebensstile im Alter sind nämlich dadurch

gekennzeichnet, dass sie sich aus einer „*Verschränkung von dem Alter vorangegangenen biographischen Erfahrungen/Stilen und den im Alter erlebten Belastungen und Chancen*“ (Böhnisch 1997, 250) ergeben. Daraus ergibt sich eine „hohe Variabilität“ von Lebensstilen im Alter, weshalb man in der Psychogerontologie vom so genannten „differentiellen Altern“ spricht.

Der praktizierte Lebensstil eines Menschen im Alter kann auch Diskontinuitäten zu seinem früheren Leben aufweisen, d.h. dass sich zwar manches aus dem Erwachsenenleben ins Alter hinein verlängert, manches wird aber oft bewusst anders versucht und neue Wege werden eingeschlagen (vgl. ebd., 249f.).

1.6.2 Altersbilder

Heute stehen neue Leitbilder, an denen sich alte Menschen zur Bewältigung der Altersphase orientieren können, kaum bereit. Tradierte Altersnormen und Altersbilder können oft keine subjektiven Orientierungen mehr zur Verfügung stellen, sodass ältere Menschen vielfältige Lebensstile entwickeln, die bereits im vorigen Kapitel beschrieben wurden. Diese Vielfalt an Lebensstilen hat jedoch nicht dazu geführt, dass sich auch ebenso vielfältige gesellschaftliche Altersbilder entwickelt hätten.

Was sind eigentlich Altersbilder? Nach Erlemeier „*sind Altersbilder ‚kognitive Repräsentationen‘ von selektiven Informationen über die Lebenswirklichkeit älterer Menschen und von eigenen Erfahrungen im Umgang mit alten Menschen*“ (Erlemeier 1998, zit. n. Kerkhoff 2002, 171).

Altersbilder werden von der Gesellschaft, der jeweiligen Kultur und von den Medien vermittelt und durch das Individuum geprägt, sie sind beeinflussbar.

„*Die Altersbilder tragen individuelle und gesellschaftliche Züge, sie unterliegen dem zeitlichen Wandel, sie sind veränderbar und verändern sich, sie tragen positive Merkmale oder negative Merkmale. Altersbilder sagen etwas aus zum Phänomen der Entwicklung eines Menschen (in der Fremd- und Selbsteinschätzung), zum Stellenwert des alten Menschen in der Gegenwart im kulturellen Kontext und zum ‚Ansehen des Alters in der Zukunft‘*“ (Tews 1991, zit. n. Kerkhoff 2002, 172).

a) Das Altersfremdbild

Es ist hier zwischen dem personalisierten und dem generalisierten Altersbild zu unterscheiden. Personalisierte Altersbilder haben mit persönlichen Erfahrungen des einzelnen mit älteren Menschen zu tun. Sie beziehen sich auf konkrete Situa-

tionen und wirken auch dementsprechend intensiv. Gesammelte eigene Erfahrungen werden bewertet und entwickeln somit ein personalisiertes Altersbild.

Generalisierte Altersbilder sind durch gesellschaftliche Institutionen, wie Fernsehen, Werbung, Literatur, u. a., bewusst vermittelte Bilder über das Alter. Hier wird nicht das Individuum gesehen, sondern die gesamte Gruppe der älteren Menschen wird stereotypisiert, was schnell zur Klischeebildung führt. Bis vor einigen Jahrzehnten wurde das Alter vorrangig eher negativ beschrieben, heute sind die Altersstereotype weitaus differenzierter und facettenreicher geworden. Sehr widersprüchliche Tendenzen sind feststellbar, und zwar eine Polarisierung zwischen einem positiven und einem negativen Altersbild.

Auf der einen Seite steht nämlich ein Altersbild, welches Alter mit einem Abbau bzw. einem Verlust von geistigen, psychischen, physischen und sozialen Kräften gleichsetzt, die Defizite stehen hier also im Vordergrund. In dieses Bild werden die so genannten ‚alten Alten‘ gedrängt.

Auf der anderen Seite wird das gegenteilige Stereotyp von den ‚neuen Alten‘ aufgebaut. Diese werden als aktiv, fit, sportlich, lebensfroh, unternehmungslustig, bildungsfreudig, wirtschaftlich potent, mobil und sozial integriert charakterisiert. Wer diesem Ideal nicht entspricht, z.B. ein auf Hilfe angewiesener älterer Mensch, kann schnell zu einem Außenseiter werden und damit Diskriminierung erfahren.

Das generalisierte Altersbild wird hauptsächlich in den Medien, Fernsehen und Radio, in der Werbung, in der Presse und in der Literatur vermittelt. Dieses vermittelte Fremdbild wird auch von älteren Menschen wahrgenommen, es kann dann entweder abgelehnt werden oder als Selbstbild übernommen und akzeptiert werden (vgl. Kerkhoff 2002, 172ff.).

b) Das Altersselbstbild

„Das Altersselbstbild entwickelt sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Zukunftsplänen, mit seinen Wünschen an die ‚dritte‘ Lebensphase und auch an den Befürchtungen, die mit dem Altwerden verbunden sind“ (ebd., 176).

Auch das Fremdbild kann, wie bereits erwähnt, das Selbstbild eines Menschen beeinflussen und sich auf die eigene Beurteilung von ‚Altsein‘ auswirken. Die vom Altersfremdbild ausgehenden Stigmatisierungen schränken alte Menschen oft in ihrem Denken und Handeln ein, da sie versuchen, sich an die gesellschaft-

lichen Erwartungen anzupassen und nicht aus der ‚Rolle‘ zu fallen. Daraus kann ein Teufelskreis entstehen: Das gesellschaftliche Bild prägt das Verhalten des Individuums, und dieses wiederum beeinflusst durch sein Verhalten das Altersbild in der Gesellschaft.

Ich möchte aber betonen, dass ein negatives Altersfremdbild nicht immer unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstbild haben muss. Entscheidend dafür ist vor allem auch, wie alte Menschen in ihrem Lebensverlauf mit Stereotypen und normativen Überzeugungen umgegangen sind und inwieweit sie bestimmte Zuschreibungen als Herausforderung empfinden, diesem Bild nicht entsprechen zu müssen.

Auch verschiedene kritische Lebensereignisse und der Umgang damit können beeinflussend auf das Altersselbstbild wirken. Weiters können sich die Schulbildung, der eigene Lebensstil, das Eingebundensein in Familienverpflichtungen, die finanzielle Situation und das gesundheitliche Befinden auf die Wahrnehmung des Selbstbildes auswirken (vgl. ebd., 176ff.).

„Das Altersselbstbild ist als Ressource für die Sicherung von Lebenskontinuität und die Stabilisierung des Selbstwertgefühls anzusehen. Aus diesem Grunde versuchen Menschen ihr Selbstbild möglichst an neue Anforderungen und Veränderungen in der Weise zu adjustieren, dass die positiven Seiten die negativen überwiegen“ (Erlemeier 1998, zit. n. Kerkhoff 2002, 178).

In diesem Zusammenhang finde ich es noch wichtig zu betonen, dass die Abwertung älterer Menschen durch bestehende gesellschaftliche Altersstereotype in den konkret gelebten Beziehungen zwischen den Generationen in der Familie meist **nicht** stattfindet. Daraus ergibt sich die Forderung, dass auch im öffentlichen außerfamiliären Bereich direkte und dauerhafte Begegnungs- und Kontaktmöglichkeiten zwischen Jung und Alt gefördert werden, um einer ‚Alters-Ghettoisierung‘ entgegenzuwirken. Ideal wäre es, wenn bei diesen Begegnungen gemeinsam an einer konkreten Sache gearbeitet würde. Hier könnte sich z.B. auch die Schule als ‚generationenübergreifender Erlebnisraum‘ verstärkt einbringen.

2 THEORIEN DES ALTER(N)S

Die verschiedenen Alternstheorien wollen das Altern in der Gesellschaft erklären und bewerten. Teilweise widersprechen sich diese Theorien aber, und häufig heben sie nur einen einzigen Aspekt hervor.

Mein Hauptaugenmerk liegt vor allem in der Darstellung und Erörterung der neueren Alternstheorien, deshalb werde ich die älteren Ansätze nur überblicksartig streifen und dabei nur die kennzeichnenden und wichtigsten Aspekte hervorheben.

2.1 Frühere sozialgerontologische Theorien

Bei diesen Theorien stehen vor allem individuelle Schwierigkeiten bei der Altersanpassung im Vordergrund.

2.1.1 Defizitmodell

In der frühen Gerontologie bedeutete Älterwerden, dass sich Defizite, Verluste und Beeinträchtigungen der physischen, psychischen und kognitiven Fähigkeiten einstellen. „Daraus entstand das Bild des defizitären Alters“ (Prahl/Schroeter 1999, 102), das auch im heutigen Denken noch stark verankert ist.

Das Defizitmodell erklärt die geistige Entwicklung des Menschen in drei Phasen: nach einem ständigen Zuwachs an Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter folgt im dritten Lebensjahrzehnt ein Leistungshöhepunkt, der sich dann stabilisiert. Anschließend geht das Leistungsvermögen langsam, aber unaufhaltsam in einen Abbauprozess über mit dem Verlust bestimmter Fähigkeiten.

Das Defizitmodell war in den 50er Jahren sehr populär; nach heutigem Erkenntnisstand ist es aber in keinster Weise mehr haltbar (vgl. ebd.).

2.1.2 Disengagementtheorie

Dieser Ansatz stammt aus den USA und war in den 60er Jahren verbreitet. Dieser Theorie zufolge wünschen sich ältere Menschen den Rückzug aus gesellschaftlichen Rollenverpflichtungen und sozialen Beziehungen, um sich dadurch stärker auf sich selbst und die eigene Vergangenheit besinnen zu können. Dieser Rückzug würde im Alter als Entlastung empfunden, „weil mit steigendem Alter die Fähigkeit zur Bewältigung der In-

formationsflut nachlasse und eine Selektion von Informationen bzw. Kontakten angestrebt werde“ (ebd. 103).

Heute lässt sich nur noch begrenzt feststellen, dass ältere Menschen diesen Rückzug wünschen. Eher ist ein solcher Rückzug nur vorübergehend, z.B. als Reaktion auf Belastungssituationen, und nicht ein dauerhaftes Bedürfnis.

Die Disengagementtheorie beachtet individuelle Unterschiede im Alter kaum, sie generalisiert sehr stark, was bei den heutigen vielfältigen Lebensformen und Lebensstilen überholt wirkt (vgl. ebd.).

2.1.3 Aktivitätstheorie

Dieser Ansatz entstand als Gegenreaktion zur Disengagementtheorie. Die Aktivitätstheorie geht davon aus, dass sich die Lebenszufriedenheit im Alter nicht durch sozialen Rückzug, sondern gerade durch „*die Fortsetzung und Weiterentwicklung von sozialen Beziehungen erhöhe*“ (ebd. 104). Sobald ältere Menschen ihren Beruf aufgeben und sich die Familie langsam auflöst, bedeutet das einen „*doppelten Rollen- und Funktionsverlust*“ (ebd.). Der Aktivitätstheorie zufolge könne dieser Verlust durch eine Ausweitung der Aktivitäten teilweise kompensiert werden. Institutionen und Verbände machen auf der Grundlage dieses Aktivitätskonzeptes vielfältige Angebote im Freizeit- und Bildungsbereich. Die Problematik dieser Theorie besteht vor allem darin, dass die Vorstellungen von Aktivität großteils von Jüngeren formuliert werden, dabei werden die individuellen Bedürfnisse der Älteren oft nur teilweise einbezogen (vgl. ebd.).

2.1.4 Kontinuitätstheorie

Diese Theorie geht davon aus, dass Menschen im Laufe ihres Lebens verschiedene Strategien und Fähigkeiten im Umgang mit Aufgaben und schwierigen bzw. erfreulichen Lebensereignissen entwickeln. Diese im Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen und Verhaltensstile sind wichtige Ressourcen im Alter. Übt eine Person z.B. eine unselbstständige und abhängige berufliche Betätigung aus, so führt dies eher zum Rückzug im Alter, während eine eigenverantwortliche Tätigkeit eher aktive Verhaltensmuster fördert.

Besonders wichtig für die Bewältigung des Alters sind dieser Theorie zufolge „*die Erfahrung von einschneidenden ‚Brüchen‘ im Lebenslauf. (...) Ob sich nach solchen ‚Brüchen‘ die Kontinuität stärker in Resignation oder Aktivität ausdrückt, hängt ent-*

scheidend von den je individuellen biographischen Verarbeitungsmustern als auch von den gesellschaftlichen Deutungsmustern ab“ (ebd. 105f.).

Die Kontinuitätstheorie kann vor allem in dem Zusammenhang als positiv bewertet werden, dass sie an die Lebensgeschichte älterer Menschen anknüpft und ihre individuelle Biographie sowie die historischen Lebensumstände berücksichtigt.

2.2 Neuere Ansätze

Bei den folgenden Alterstheorien steht weniger das Individuum im Zentrum des Interesses, sondern mehr die soziale Organisation altersbezogener Statuspositionen.

2.2.1 Stigmatisierungstheorie

Die Stigmatisierungstheorie geht davon aus, dass einzelne Menschen oder Gruppen von einer bestimmten Norm abweichen. Aufgrund fehlender vollständiger Informationen werden diese Menschen auf einen Typus festgelegt. Dabei werden meist negative Merkmale und Qualitäten der jeweiligen Gruppe überzeichnet, die sich für diese Menschen als nachteilig erweisen, sodass ein Stigma daraus entsteht. Ein Stigma ergibt sich scheinbar aus Naturgesetzen. So bedeutet z.B. das Alter einen Anstieg von Defiziten, welcher sich aus natürlichen biologischen Veränderungen ergibt.

Wenn also bei einem Menschen eine primäre Abweichung von einer Norm feststellbar wird, z.B. zunehmende Gebrechlichkeit, so wird ihm schnell ein *„Etikett angeheftet, das ihn als nunmehr alt ausweisen soll“ (ebd. 107)*. Daraus folgt, dass der betroffene Mensch die an ihn gerichteten veränderten Rollenerwartungen spürt und sich in die altersgemäßen Muster fügt. Er versucht, sich den Erwartungen anzupassen und sich dementsprechend zu verhalten.

Das Altersstigma hat sich besonders in der Leistungsgesellschaft herauskristallisiert. Je mehr die Leistung mit ihren Verwertungsmöglichkeiten betont wird, desto mehr werden auch die Leistungseinbußen älterer Menschen hervorgehoben. *„Aus einzelnen Defiziten, die aber längst nicht bei allen alten Menschen vorhanden sein müssen, (...) wird auf die gesamte Identität alter Menschen geschlossen“ (ebd. 108)*.

In den letzten Jahren hat das Altersstigma jedoch an Bedeutung verloren. Ein Grund dafür ist auch, dass alte Menschen heute einen großen Anteil der Gesamtbevölkerung darstellen und sie deshalb keine Randgruppe mehr sind. Zudem sind die Defizite älterer Menschen z.B. aufgrund ihres verbesserten Gesundheitszustandes nur noch schwach

erkennbar. Auch weil die verschiedenen Gruppen des Alters sich immer mehr differenzieren, verliert das Stigma an Wirksamkeit (vgl. ebd., 106ff.).

2.2.2 Der generationstheoretische Ansatz nach Mannheim

Dieser Ansatz ist besonders auch im Zusammenhang mit der lebensgeschichtlichen Erinnerungsarbeit sehr interessant, weshalb ich mich mit dieser Theorie etwas ausführlicher beschäftige.

Zunächst zitiere ich eine Definition von ‚Generation‘ nach Prahl/Schroeter:

„Eine „Generation“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die betroffenen Personen im gleichen historischen und sozialen Raum leben, dabei in etwa den gleichen sozialen Ereignissen (z.B. Krieg, Wirtschaftskrise, Wohlstand, Wandel des politischen Systems) ausgesetzt sind und dadurch ähnliche Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten besitzen können“ (Prahl/Schroeter 1999, 111).

Karl Mannheim, der den generationstheoretischen Ansatz begründet hat, griff den Gedanken von Wilhelm Dilthey auf, nämlich *„dass die gemeinsame Erfahrung zeitgeschichtlicher Ereignisse Generationenidentität begründet“ (Liegle/Lüscher, 2003, 106)*, und führte ihn weiter.

Eine ‚Generation‘ ist nach Mannheim nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Alterskohorte gekennzeichnet, sondern durch ein gemeinsames Bewusstsein, *„eine spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozess“ (Mannheim 1978, 41)*. Dieses gemeinsame Bewusstsein entsteht aufgrund der gemeinsamen Erfahrung zeitgeschichtlicher Ereignisse. Mannheim bezeichnet diese Tatsache, dass die Mitglieder einer bestimmten Generation an denselben Ereignissen und Lebensgehalten einer Gesellschaft teilhaben, als gemeinsame *„Lagerung im sozialen Raume“ (ebd. 40)*. Bei diesen gemeinsam erfahrenen Erlebnissen ist es nach Mannheim wesentlich, ob es sich dabei um ‚Jugendeindrücke‘ oder um ‚Späterlebnisse‘ handelt. Je früher nämlich etwas erfahren und erlebt wird, umso natürlicher setzt es sich in der Bewusstseinsstruktur fest. In seiner These von der *„Prädominanz der ersten Eindrücke“ (ebd. 47)* sieht Mannheim auch die Ursachen für mögliche Generationskonflikte. Da nämlich die ersten Eindrücke unterschiedlicher Generationen verschieden sind, sind auch deren Sichtweisen, Lebenseinstellungen und Weltbilder verschieden, was oft Anlass zu Konflikten sein kann.

An dem Geschehen einer Gesellschaft haben immer mehrere Generationen zur gleichen Zeit Anteil. Jede Generation versteht dieses Geschehen aber aus einer *„andersgearteten*

Lebensschichtung“ (Prah/Schroeter 1999, 112) heraus, da nämlich jede Generation jeweils andere „erste Eindrücke“ gewonnen hat, an denen sich dann auch ihre späteren Erfahrungen orientierten.

Eine Generation zeichnet sich nicht nur durch gemeinsame Erlebnisse und gemeinsame Erinnerungen aus, sondern auch durch das jeweils vermittelte Wissen und die verfügbaren Informationen. Mit dem Auftreten einer neuen Generation veralten Wissensstand und Informationen der Älteren, sodass diese dazu gedrängt werden, sich an die veränderten sozialen Bedingungen anzupassen. Nur wenn ältere Menschen den Neuerungen gegenüber relativ aufgeschlossen sind, wird ihnen in der heutigen Gesellschaft auch soziale Anerkennung zuteil.

Als Beispiel für die wissenssoziologische Fundierung der Generationentheorie möchte ich noch auf ein von Reulecke skizziertes „Ablaufschema von Generationengestalten“ (vgl. Reulecke 2000, zit. n. Liegle/Lüscher 2003, 107) hinweisen, welches mir gerade auch im Hinblick auf lebensgeschichtliche Gruppen- und Einzelgespräche als Hintergrundinformation interessant erscheint. Inwieweit Reuleckes Bezeichnungen die verschiedenen Generationen treffend charakterisieren, sei dahingestellt; Generationenabfolgen empirisch plausibel zu rekonstruieren, ist generell ein recht schwieriges Unterfangen, was z.B. Dressel/Müller (1996) diskutieren.

Ich beschränke mich in der Nachzeichnung des Generationenablaufschemas nach Reulecke auf die „Generationengestalten“ ab dem 20. Jahrhundert, d.h. auf die heute noch teilweise lebenden Generationen. Im Zusammenhang mit dem lebensgeschichtlichen Erinnern und Erzählen erscheint es mir nämlich sehr wichtig, gerade auch als Zuhörer Einblick in die zeitgeschichtlichen Verhältnisse während der einzelnen Lebensphasen eines Menschen zu haben. Aus diesem Grund ergänze ich die Beschreibung der allgemeinen geschichtlichen Verhältnisse mit der jeweiligen Situation in Südtirol, da ich bei den später folgenden Ausführungen zum biographischen Arbeiten in der offenen Altenarbeit im praxisbezogenen Teil der vorliegenden Arbeit konkret auf Südtirol Bezug nehmen werde.

- Die „überflüssige Generation“: Diese Altersgruppe ist zwischen 1903 und 1913 geboren. Sie bezeichneten sich selbst um 1930 als „überflüssige Generation“. Sie wuchsen im Krieg auf, hatten vielfach keinen Vater, ihr Aufwachsen war geprägt von Nachkriegskrise und Inflation, später von Weltwirtschaftskrise und

Massenarbeitslosigkeit. Viele dieser Generation erlebten die Lebensformen der ‚bündischen Jugend‘.

In Südtirol war nach dem Krieg, als im Jahre 1919 Südtirol zu Italien kam, die Jugendzeit dieser Generation geprägt durch die dramatische Italienisierung mit einer damit verbundenen beabsichtigten Zerstörung der deutsch-tirolerischen Volkskultur.

- Die „Hitlerjugend-Generation“: Sie ist in der Zeit zwischen 1918 und Ende der 20er Jahre geboren. Die zentralen Erfahrungen dieser Generation waren die Sozialisation durch die Hitlerjugend und der 2. Weltkrieg mit Bombennächten, Flucht und Vertreibung. Diese und die etwas spätere „Flakhelfergeneration“ waren das wichtigste Aufbaupotential der Nachkriegszeit; sie waren einerseits von Kriegsängsten und diffusen Schuldgefühlen geprägt, andererseits waren sie dem Staat gegenüber zur Loyalität bereit.

In Südtirol war diese Zeit vom Faschismus geprägt. Ab dem Schuljahr 1923/24 und den darauf folgenden Jahren wurde der Unterricht in Südtirols Schulen in italienischer Sprache erteilt. Es wuchs nun eine Generation heran, die des Schreibens und Lesens kaum mehr mächtig war, da die Eltern ihre Kinder teilweise nicht mehr zur Schule schickten und weil der rein italienische Unterricht für die Kinder eine große Schwierigkeit darstellte. Gleichzeitig wurden aber auch geheime so genannte „Katakombenschulen“ errichtet, in denen weiterhin die deutsche Muttersprache unterrichtet wurde, was jedoch ein großes Risiko darstellte. Die faschistischen Behörden verfolgten nämlich die deutsche Geheimschule mit rücksichtsloser Härte. Wurden Lehrer dabei erwischt, mussten sie mit strengen Strafen rechnen.

- Die „skeptische Generation“ (Schelsky 1957) wurde in den Jahren 1930 bis 1935 geboren. Ihre frühe Kindheit war noch vom Krieg mit seinen Schrecken geprägt. Als Schulkinder oder Jugendliche erlebten sie die furchtbaren Kriegsergebnisse, *„die als bewusste und bleibende Lebenserfahrung integriert werden mussten oder als Traumatisierungen nachwirkten“* (Blaumeiser 2004, 214).

Ohne große Emotionen erlebte diese Generation den Aufschwung der Wirtschaftswunderjahre.

Ein prägendes Erlebnis in Südtirol war für diese und auch die vorangegangenen Generationen vielfach das Umsiedlungsabkommen im Jahre 1939 zwischen dem faschistischen Italien und dem nationalsozialistischen Deutschland. Jeder Südtiroler Bürger musste sich für oder gegen eine Aussiedlung ins Deutsche Reich

entscheiden. Durch diese radikale Lösung, die so genannte Option, wurde die Südtiroler Bevölkerung in „Geher“ und „Dableiber“ gespalten. Die Seelennot der Menschen war damals sehr groß, denn den meisten Südtirolern fiel der Entschluss ungeheuer schwer. Schließlich haben rund 50.000 Südtiroler ihre Heimat verlassen.

- Den Altersgruppen nach 1935 wurden etwa alle fünf bis zehn Jahre Generationengestalten zugeschrieben. Auf die „skeptische Generation“ folgte eine „unbefangene Generation“ (geboren 1939 bis etwa 1949), darauf folgte die „kritische Generation“ der so genannten ‚68er‘, später eine „illusionslose“ um 1976 mit dem Slogan ‚no future‘ und schließlich die „Generation der Wende“, die auch ‚Spaßgeneration‘ genannt wird (vgl. Liegle/Lüscher 2003, 108).

Wer in der Zeit zwischen 1930 und 1945 geboren wurde, zählt zeitlich zu den ‚Kriegskindern‘. Doch *„nur wenige Jahre Altersdifferenz (bewirkten) ein unterschiedliches Erleben als Generation“* (Blaumeiser 2004, 213). So waren beispielsweise bei Männern des Geburtsjahrgangs 1929 nur wenige Monate Altersunterschied ausschlaggebend, ob man noch für den Krieg einberufen wurde oder nicht. Frauen, die zwischen 1923 und 1928 geboren wurden, waren erst nach dem Krieg im ‚richtigen‘ Heiratsalter: aufgrund der zu dieser Zeit verminderten Zahl an unversehrten Männern im heiratsfähigen Alter, mussten sie mit deutlich älteren oder jüngeren Männern Vorlieb nehmen, oder sie blieben ledig. Frauen, die etwas jünger waren, hatten im Unterschied zu den eben beschriebenen Frauen sehr gute Heiratschancen und gute wirtschaftliche Voraussetzungen.

‚Kriegskinder‘, die ohne Vater aufwuchsen, oder deren Familien sich durch Flucht oder Vertreibung aufgelöst hatten, wurden in besonderer Weise geprägt. Im Jahre 1968 waren diese zumeist vaterlos aufgewachsenen Kinder zwischen zwanzig und dreißig Jahre alt. Sie bildeten die bereits genannte ‚68er Generation‘ (vgl. ebd. 213 f.).

Den Hintergrund für die Ausbildung dieser Generationengestalten bilden *„kritische Einschnitte in der Geschichte einer Gesellschaft: politischer Systemwechsel, Kriege sowie Wirtschaftskrisen und Wohlstandsschübe“* (vgl. Liegle/Lüscher, 2003, 108).

Wenn man Generationen unter dem Blickwinkel der gemeinsam gemachten Erfahrungen betrachtet, so zeigt diese Sichtweise einerseits, dass ‚Generation‘ nicht nur ein biologisches, sondern eben auch ein soziales Phänomen ist, aber sie beinhaltet andererseits

„die Gefahr einer vorschnellen Verallgemeinerung, indem sie unterstellt, es gäbe bei altersgleichen Personen eine einheitliche Erfahrung der politischen Zeitgeschichte“ (ebd. 109). Die Zeitgeschichte kann nämlich auch von Personen gleichen Alters unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet werden.

2.3 Jüngste Theorien

Diese Theorien versuchen verstärkt, die Gesellschafts-, Institutionen- und Individual-ebene miteinander zu verbinden. Eine solche Verknüpfung von Struktur- und Handlungsebene wird am ehesten von den Modellen erbracht, die Altern als Konstitutions- oder Konstruktionsprozess begreifen.

2.3.1 Alter(n) als „soziale Konstruktion“

Aus der Sicht der Soziologie ist Alter nicht als „soziales Schicksal“, sondern als „soziale Konstruktion“ zu verstehen. Die Bewertung des erlebten Alters hängt nämlich von sozialen Faktoren ab, welche die Menschen selbst ‚konstruieren‘, durch ihre selbst geschaffenen Regeln, Institutionen und Abhängigkeiten. Sicher werden die sozialen Umwelten, welche natürlich auch die älteren Menschen beeinflussen, als ein starres Gefüge empfunden, dem sie sich ausgeliefert fühlen. So bestimmt z.B. das Lebensalter die ‚Teilnahmechancen‘ an der Gesellschaft. Diese Teilnahmechancen sind aber ebenfalls gesellschaftliche Konstrukte und demzufolge auch wandelbar. Im Grunde sind jegliche Annahmen, die sich auf ein bestimmtes Lebensalter beziehen, immer soziale Zuschreibungen, die unabhängig von einem Individuum bestehen, sich aber wandeln und verändern können. Somit sind auch das Alter, bzw. die Lebensumstände im Alter, „*innerhalb weiter Grenzen inhaltlich revidierbar und damit flexibel*“ (Pieper 1981, zit. n. Prahl/Schroeter, 115).

Der Vorteil dieser gesellschaftlichen Normen und der an das Alter gebundenen Verhaltenserwartungen besteht vor allem darin, dass der ältere Mensch sich daran orientieren kann und somit dessen Lebensumstände vorhersehbar werden. In den derzeitigen gesellschaftlichen Veränderungen äußert sich aber immer mehr das Brüchigwerden solcher allgemein gültiger Regelungen. Zwar wird das Alter in unserer Gesellschaft immer noch über familiäre und andere soziale Netzwerke sowie über Erwerbsarbeit in Form des Ruhestandes und des Generationenvertrages vergesellschaftet, jedoch verlieren diese einst angemessenen Vergesellschaftungsmodelle aufgrund dieses Aufbrechens der sozialen Strukturen immer mehr an Eindeutigkeit und Wirkung. Ein Umbau der sozialen

Alters- und Gesundheitssicherung wäre notwendig, jedoch sind die derzeitigen Einschätzungen und Bestrebungen über die Art und Reichweite eines solchen Umbaus sehr unterschiedlich (vgl. ebd., 114ff.).

2.3.2 Altern im Anschluss an Bourdieus „Theorie der Praxis“

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu betrachtet in seiner „Theorie der Praxis“ die Gesellschaft als einen riesigen sozialen Markt, auf dem die einzelnen Individuen um ihre sozialen Positionen konkurrieren.

Jeder Mensch wird in eine bestehende Sozialstruktur hineingeboren. Im Laufe seiner Sozialisation erwirbt er verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen, außerdem lernt er, in einer ganz speziellen Art zu denken und zu handeln. Durch das Sammeln von Erfahrungen aller Art entwickelt jeder Mensch bestimmte Eigenarten, *„von denen sich einige im weiteren Lebensverlauf verändert haben, andere haben sich stabilisiert und zu habituellen Dispositionen (Anlagen) verfestigt“* (ebd. 118). Dieser so genannte „Habitus“ bezeichnet also *„ein System dauerhafter Dispositionen, das sich in Form einer vom Menschen erworbenen Haltung oder eines erworbenen Gehabes ausdrückt und den Menschen zu praktischem Handeln veranlasst“* (ebd.).

Die heutigen älteren Menschen wurden in eine Sozialstruktur hineingeboren, die sich von der jetzigen stark unterscheidet. In dieser damaligen Sozialstruktur erlebten sie ihre prägenden Jahre; so haben die damals erlebten Ereignisse sowie die damaligen herrschenden Wertvorstellungen ihr weiteres Leben sehr beeinflusst. Sie entwickelten bestimmte Einstellungen und Dispositionen, die sich aus den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen ergaben, wie z.B. Autoritätshörigkeit, Sparzwang, Disziplin und Fleiß, und eine sich an rigiden christlichen Werten orientierende Moral.

Die Menschen nehmen also ihre soziale Umwelt wahr und passen sich in ihrem Verhalten an das bestehende System an. Der Habitus eines Menschen ist somit *„ein Stück verinnerlichter Gesellschaft, gewissermaßen eine zweite Natur des Menschen“* (ebd. 119).

Der Habitus mancher Menschen kann sich auch als träge und unflexibel erweisen; sozusagen können sich bestimmte Einstellungen derart verfestigt haben, dass diese Menschen nicht mehr in der Lage sind, sich auf veränderte Strukturen einzustellen. Ein derart stabiler Habitus führt in einer sich wandelnden Gesellschaftsstruktur leider häufig zu Konflikten und drängt ältere Menschen vielfach in eine soziale Randposition.

Der Habitus eines Menschen kann aber auch dynamisch und veränderbar sein. Dies beweisen z.B. die vielen lernwilligen und aktiven ‚neuen Alten‘, die gewisse Fähigkeiten zur Wandlung und Neugestaltung besitzen.

Nach Bourdieu verfügt jeder Mensch über verschiedene Ressourcen bzw. Kapitalien. Das **ökonomische** Kapital meint den materiellen Besitz eines Menschen, das **kulturelle** Kapital bezeichnet die persönlichen Fähigkeiten und das Wissen eines Menschen, das **soziale** Kapital zeigt sich in den Beziehungen und dem sozialen Netzwerk eines Menschen und das **symbolische** Kapital schließlich äußert sich in Form von Ansehen und Prestige. Diese Kapitalien sowie die im Laufe der Sozialisation erworbenen Dispositionen sind bei jedem Menschen unterschiedlich ausgeprägt. Sie sind für ihn Mittel, die ihm *„soziale Möglichkeiten eröffnen oder verschließen“* (ebd. 122).

2.3.3 Altern als Prozess der **„Optimierung durch Selektion und Kompensation“**

Dieses Modell stammt aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie und wurde maßgeblich von Paul Baltes mitgestaltet. Es sieht Altern als einen Entwicklungsprozess, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und sehr unterschiedlich verlaufen kann. Dieses Modell will *„ein Werkzeug zur Verfügung stellen, mit dessen Hilfe man aktiv in den Alterungsprozess eingreifen (intervenieren) kann. Es geht darum, Defizite und Mängel aufzuheben und auszugleichen (**kompensieren**) und bestimmte Verhaltensweisen auszuwählen (**selektieren**), um das Altern bestmöglich zu gestalten (**optimieren**)“* (ebd.). Die Forschung ist sich heute über einige Grundsätze der menschlichen Entwicklung einig:

- Das Alter(n) der Menschen ist veränderbar („Prinzip der Variabilität“).
- Die Entwicklung des Menschen ist nicht einheitlich und geradlinig, sondern ist von Brüchen und Diskontinuitäten geprägt („Prinzip der Diskontinuität“).
- Das Altern wird von verschiedenen Faktoren der sozialen Umwelt beeinflusst („Prinzip der Kontextrelativität“).
- Der Mensch entwickelt sich nicht nur geradlinig, sondern gleichzeitig in viele verschiedene Richtungen („Prinzip der Multidirektionalität“).
- Im gesamten Lebensverlauf ist der Mensch formbar, er kann sich auch im Alter noch verändern („Prinzip der Plastizität“).

Auf diese Grundsätze baut das „Prinzip der Optimierung durch Selektion und Kompensation“ auf. Es geht davon aus, dass auch im Alter noch Erfolge und Gewinne zu erzielen sind. „Erfolgreiches Altern“ baut auf Leistung und Aktivität; dazu müssen die *„bio-*

logischen, sozialen und psychischen Kapazitätsreserven“ (ebd. 125) gestärkt werden, z.B. durch eine ‚gesunde‘ Lebensführung, durch Weiterbildung, durch die Pflege sozialer Kontakte, durch die Beibehaltung von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, usw. Indem ältere Menschen bestimmte Handlungen, die ihnen wichtig sind, bewusst auswählen (Selektion) und einzelne Schwächen durch technische oder pflegerische Hilfen ausgleichen (Kompensation), können sie auch weiterhin bestimmte Aktivitäten des täglichen Lebens selbstständig ausführen (vgl. ebd., 122ff.) Indem sie sich also auf bestimmte Lebensbereiche konzentrieren, in denen sie aufgrund ihrer Kapazitäten noch aktiv bleiben können, vermeiden sie es zumindest stückweit, in totale Abhängigkeit zu geraten.

3 BIOGRAPHISCHE ASPEKTE DES ALTERNS

In diesem Abschnitt gehe ich auf verschiedene biographische Aspekte des Alterns ein, zum Teil bereits in vorangegangenen Ausführungen behandelt, weil sich nur so ein zusammenhängendes und abgerundetes Bild ergibt.

3.1 Zeiterleben und Altern

Altern ist ein Prozess der Veränderung und deshalb untrennbar mit dem Begriff der Zeit verbunden. Durch die Zeit als einer Ordnungsdimension wird es möglich, eine Standortbestimmung im Lebenslauf vorzunehmen.

Es gehört zu den bedeutsamen Erfahrungen eines Menschen, sich der eigenen Endlichkeit bewusst zu werden, d.h. zu erkennen, dass seine individuelle Lebenszeit begrenzt ist und dass die noch vor ihm liegende Lebenszeit stets kürzer wird. Diese Tatsache ist zwar ständig im menschlichen Bewusstsein präsent, tritt aber oft erst in bestimmten Lebenssituationen oder durch einschneidende Ereignisse in den Vordergrund. Zumeist in der Lebensmitte durchleben die meisten Menschen einen derartigen „*Wechsel in der Zeitperspektive*“ (Filipp 1999, 104). Es kann angenommen werden, dass in dieser Phase das bisherige Leben einer kritischen Bilanz unterzogen wird. Daraus ergibt sich dann die Frage, wie man sein weiteres Leben ‚sinnvoll‘ leben will und ob es noch möglich sein wird, die gesteckten Lebensziele zu erreichen.

Der Begriff des „subjektiven Zeiterlebens“, der besonders in der Altersphase seine Bedeutung hat, versucht auszudrücken, dass kalendarisches und subjektives Alter deutlich voneinander abweichen können. Meist wird das eigene Alter von Erwachsenen unterschätzt, d.h. sie fühlen sich meist jünger als sie tatsächlich sind. Dieses Phänomen verstärkt sich noch mit zunehmendem Alter. In einer Untersuchung nach Filipp und Ferring (1989, zit. n. Filipp 1999) zeigte sich jedoch, dass sich ältere Menschen vor allem im Hinblick auf ihre geistige Leistungsfähigkeit und Interessenvielfalt jünger fühlten, während im Bereich der körperlichen Leistungsfähigkeit die Alterseinschätzung schon eher dem tatsächlichen Alter entsprach. Dass Menschen sich jünger einschätzen, kann damit zusammenhängen, dass ‚Altern‘ im Alltagsverständnis immer noch sehr negativ bewertet wird. Deshalb scheint es verständlich, dass ältere Menschen sich besonders im höheren Alter nicht mehr gerne mit der eigenen Altersgruppe identifizieren, da sich dieses negative Altersbild nicht unbedingt positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt. In der genannten Untersuchung zeigte sich außerdem, dass sich eine derartige „*positive Illusi-*

on“ (ebd. 105) einer Altersunterschätzung begünstigend auf das Wohlbefinden von älteren Menschen auswirkt.

Aus einer Studie von Keller et al. (1989, zit. n. Filipp 1999) lässt sich entnehmen, dass viele Menschen sich jedoch nur selten mit ihrem eigenen ‚Alt-Sein‘ beschäftigen. Dies steht vor allem damit in Zusammenhang, wie gravierend die Veränderungen sind, die sich mit dem Alter einstellen, und wie diese Veränderungen subjektiv wahrgenommen werden. „*Wer sich in seinem Denken und Tun, in seinen Verhaltensmöglichkeiten und -gewohnheiten als weitgehend unverändert erlebt, in dessen Bewusstsein wird die Tatsache des eigenen Alterns nur selten rücken*“ (ebd.).

3.2 Lebenserfahrung und Altern

Altern ist psychologisch gesehen vor allem ein lebenslanger Aufbau und ein Anhäufen von Erfahrungen. Die Einmaligkeit eines Menschen ergibt sich aus dem Zusammenwirken dieser Erfahrungen mit seiner genetischen Ausstattung und dem biologischen Alterungsprozess.

Der Begriff ‚Lebenserfahrung‘ ist nicht ganz einfach zu umreißen. Am Aufbau von Lebenserfahrung sind sehr stark die Emotionen, Bedürfnisse, Pläne und Ziele eines Menschen beteiligt. So geht man z.B. manchen Erfahrungen bewusst aus dem Weg, andere führt man selbst herbei, und wieder anderen fühlt man sich hilflos ausgeliefert. Frühere Erfahrungen beeinflussen auch den Umgang mit späteren, und manche Erfahrungen will man möglichst schnell vergessen, während man sich an andere immer wieder gern erinnert. Nach Hinske (1986, zit. n. Filipp 1999) „*ist Erfahrung in erster Linie mit den Absichten und Zielen des Handelnden verknüpft: ihre Besonderheit liege darin, dass sie dem Individuum stets eine Bestätigung oder Widerlegung seiner Handlungsentwürfe liefere*“ (ebd. 110). Lebenserfahrung ist also einerseits an das eigene Handeln gebunden, andererseits formiert sich die Lebenserfahrung aber aus den vielen Lebensumständen, die nicht in der Hand des Einzelnen liegen. Die Erfahrungen eines Menschen sind demnach „*eine hochkomplexe Mischung aus scheinbar zufälligen Ereignissen, Begebenheiten, Begegnungen und Ergebnissen eigenen Handelns*“ (ebd.).

Lebenserfahrung ergibt sich aber nicht nur aus dem Sammeln von Erfahrungen, sondern daraus, dass die Menschen stets versuchen, auch in die grundlegenden Lebenszusammenhänge Einsicht zu gewinnen und damit zu Erkenntnis zu gelangen. Der ‚Erfahrungsschatz‘ eines Menschen umfasst mehrere Arten von Wissen: Faktenwissen, selbstbezogenes Wissen (gibt Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“), Welt(er)kenntnis,

Handlungswissen und schließlich die „Einsicht in Lebenszusammenhänge“ (wird auch als „Weisheit“ bezeichnet).

„Lebenserfahrung ist sowohl Prozess als auch Produkt: Menschen er-fahren ihre Umwelt, sammeln Erfahrungen und Eindrücke um sie in einer ganz persönlichen Art und Weise zu verarbeiten, wobei sie versuchen ihnen sowie ihrem Leben insgesamt ‚Sinn‘ zu geben, indem sie alles in einen Bedeutungszusammenhang bringen“ (ebd. 102).

In den folgenden Abschnitten gehe ich noch etwas konkreter darauf ein, wie Lebenserfahrungen erworben werden, wodurch diese Erfahrungen im Lebenslauf eines Menschen beeinflusst werden und weshalb sie sich von Mensch zu Mensch unterscheiden.

3.2.1 Durchschreiten der Normalbiographie

Zum ersten wird Lebenserfahrung dadurch erworben, dass ein Individuum seine „Normalbiographie“ durchschreitet. Eine Normalbiographie ist dadurch gekennzeichnet, dass für die meisten Menschen einer Epoche bestimmte Ereignisse und Übergänge im Lebenslauf in einer typischen Reihenfolge und zu einer bestimmten Zeit in der persönlichen Biographie platziert sind. Gemeint sind hier bestimmte Erfahrungen, die sich im Zuge der Sozialisation ergeben, z.B. Einschulung, Beginn einer Berufsausbildung, Berufseintritt, Heirat, Geburt der Kinder, Pensionierung, usw. Zum einen wird diese Abfolge der Biographie durch eine „soziale Uhr“ in Form gesellschaftlicher Erwartungen geregelt, zum anderen durch eine „biologische Uhr“ (körperliche Reifungsprozesse, z.B. die Menopause). Aus diesen beiden Aspekten ergibt sich schließlich der Zeitpunkt, wann ein Ereignis eintritt oder wann sich ein Übergang vollzieht.

Diese Vorstellung eines „Normallebenslaufs“ wird durch Martin Kohlis These vom Lebenslauf als „sozialer Institution“ gestützt. Kohli zufolge führte die Veränderung sozialen Lebens in modernen Gesellschaften zu einem Bedeutungswandel des Alters. Dadurch, dass im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung für immer mehr Menschen der Lebenslauf „um das Erwerbssystem herum organisiert“ ist, wird die Lebenszeit der Menschen gleichsam „chronologisiert“ und „verzeitlicht“, sie bekommt eine innere Ordnungsstruktur. Daraus ergibt sich nach Kohli eine Dreiteilung des Lebenslaufs in „Vorbereitungsphase“ (Kindheit und Jugend), „Aktivitätsphase“ (Erwachsenenleben) und „Ruhephase“ (Alter) (vgl. Alheit, 1990, 9).

Kohlis These, die für die Verhältnisse der 1960er und 1970er Jahre plausibel sein mochte, wird heute jedoch immer fragwürdiger, da nämlich die um eine Arbeitsbiographie

herum organisierte soziale Institution „Lebenslauf“ zunehmend diffuser wird. So kann beispielsweise aufgrund der Ausdifferenzierung von Lebens- und Familienformen heute eigentlich nicht mehr von einer „Normal“biographie gesprochen werden, denn traditionelle Lebensverläufe mit einer genau vorhersehbaren Abfolge von bestimmten Ereignissen werden immer unwahrscheinlicher (vgl. Filipp 1999, 111ff.).

Veränderungen im Lebenslauf eines Menschen lassen sich kaum mehr altersgebunden darstellen. Mit zunehmendem Alter ist dies dann praktisch unmöglich, denn die Erfahrungen, die ein Mensch über sich und die Welt im Laufe seines Lebens gesammelt hat, weisen eine enorme Bandbreite auf, und die Unterschiede zwischen gleichaltrigen Personen nehmen immer mehr zu. Außerdem stehen alle Erfahrungen „*mit der genetischen Ausstattung und der bisherigen Lerngeschichte eines Individuums in einer sehr komplexen Wechselbeziehung*“ (ebd. 106), sodass auch identische Erfahrungen höchst unterschiedlich erlebt werden können.

3.2.2 Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

Lebenserfahrung wird auch durch die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben erworben. Diese Entwicklungsaufgaben (nach Havighurst, 1982, zit. n. Filipp 1999) ergeben sich zum einen aus den biologischen Veränderungen eines Individuums, weiters aus den gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen und schließlich aus den eigenen Zielsetzungen. Das Thema dieser Entwicklungsaufgaben variiert mit dem Lebensalter, und da diese Aufgaben bestimmte Lernanforderungen an eine Person stellen, kann man sie auch als „*Motor der Entwicklung*“ (ebd. 114) begreifen. Sie treiben gewissermaßen die lebenslange Entwicklung eines Menschen voran.

So bestehen z.B. die Entwicklungsaufgaben eines Kindes darin, ein positives Selbstbild aufzubauen, sich in die Gruppe der Gleichaltrigen einzuordnen, ein geschlechtsspezifisches soziales Rollenverhalten zu erlernen, die grundlegenden Kulturfertigkeiten zu entwickeln, Konzepte zur Alltagsbewältigung aufzubauen, usw. In der Adoleszenz und in allen weiteren Lebensphasen stehen wieder andere und neue Entwicklungsaufgaben im Mittelpunkt. Im Alter ist eine Anpassung in mehreren Bereichen vorrangig, z.B. an die Abnahme der körperlichen Leistungsfähigkeit, an den Ruhestand, an den Tod des Partners, usw. Außerdem müssen alte Rollen abgelegt und neue übernommen werden.

Ein Schwachpunkt dieser zwei letztgenannten Modelle liegt darin, dass sie bloß beschreiben und ordnen, nicht aber die vielen, sehr unterschiedlichen individuellen Erfah-

rungen berücksichtigen und damit der Pluralität von Lebensverläufen gerecht werden. Diesem Dilemma versucht der nun folgende Forschungsansatz der „Kritischen Lebensereignisse“ Rechnung zu tragen.

3.2.3 Begegnung mit kritischen Lebensereignissen

Kritische Lebensereignisse sind wichtige Ereignisse im Leben eines Menschen, die meist eine Belastung darstellen und dadurch dessen körperliche und seelische Gesundheit beeinträchtigen können. Gleichzeitig geben sie „*Anlass zum Umlernen und zur Neuorientierung*“ (ebd. 116), sie können also die Entwicklung fördern.

Ich bin bereits im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit auf kritische Lebensereignisse eingegangen, speziell in Bezug auf die Altersphase. Für eine umfassende Betrachtung des Alternsprozesses ist es sehr hilfreich, kritische Lebensereignisse des **gesamten** Lebensverlaufs zu analysieren, weil dadurch „*die Individualität jeder einzelnen Biographie besonders in das Blickfeld gerückt wird*“ (ebd. 119). Lebenserfahrung kann in diesem Sinne als „*Resultat der Konfrontation mit diesen Ereignissen*“ (ebd.) betrachtet werden.

Es gibt keine eindeutige Definition für „kritische Lebensereignisse“, denn die Menschen bewerten diese sehr unterschiedlich. Jedoch wird ein Ereignis meist dann als ‚kritisch‘ betrachtet, „*wenn die betroffene Person keinen Einfluss darauf hat, ob es eintritt oder nicht*“ (ebd. 116). Ebenfalls sind Ereignisse, die unvorhersehbar sind, und solche, die den Wert der eigenen Person in Frage stellen (z.B. ein Arbeitsplatzverlust), als kritisch einzustufen. Außerdem ist der Zeitpunkt, wann ein Ereignis eintritt, von Bedeutung: Tritt es nämlich relativ zu biologischen oder sozialen Uhren zu früh oder zu spät ein, so gilt es als kritisch und damit schwerer zu bewältigen.

3.2.4 Zeitgeschichtlicher Zusammenhang

Der Alternsprozess einer Person sowie die Entwicklung seiner Lebenserfahrung sind stets eingebettet in den soziokulturellen und historischen Kontext, durch welchen das Leben eines Menschen entscheidend mitgeformt wird. Weil nämlich die Menschen einer bestimmten Generation stets mit den Lebensbedingungen ihrer Zeit konfrontiert werden, so ist auch deren individuelle Lebensgeschichte immer historisch verortet. In dieser epochalen Dimension betrachtet, ist Lebenserfahrung nicht mehr nur eine Sache des Einzelnen, sondern erzeugt gewissermaßen „*als kollektive Erfahrung ein gemein-*

sames Lebensgefühl (Schicksalsgemeinschaften), das mehr oder weniger einer ganzen Generation ihr Gesicht gibt“ (ebd. 119).

Wie ich bereits im generationstheoretischen Ansatz beschrieben habe, geht man davon aus, *„dass die Mitglieder einer bestimmten Geburtskohorte einen spezifischen Erfahrungshintergrund haben und spezifische Wertorientierungen aufweisen, die sie von den vorangegangenen und den nachfolgenden Generationen unterscheiden“ (ebd. 108).* Anhand dieser Theorie können z.B. Unterschiede und Differenzen in den verschiedenen Bereichen zwischen unterschiedlichen Generationen erklärt werden.

Sogar sehr geringe Altersunterschiede können zu einer markanten Generationsdifferenz führen, oft bereits innerhalb einer Geschwisterreihe. So machte es z.B. für Menschen in Südtirol einen Unterschied, ob sie vor oder nach dem 31. Dezember 1939 geboren wurden. Dieser Tag war nämlich der letzte Termin für eine Entscheidung, ob man mit seiner Familie ins deutsche Reich auswandern wollte und damit dort seine deutsche Sprache und Kultur bekennen konnte, oder ob man in seiner Heimat blieb, dabei aber wegen des herrschenden Faschismus keinerlei Aussicht auf den Schutz des deutschen Volkstums hatte. Wurde man in eine ‚Auswandererfamilie‘ hineingeboren, so nahm das Leben durch das Wegziehen in ein fremdes Land eine beachtliche Wendung an. Wurde man hingegen erst 1940 geboren, so stellte sich diese Frage des Wegziehens aus der Heimat gar nicht mehr, und man blieb von jenen dramatischen Ereignissen der Optionszeit verschont.

Schon Goethe stellte im Vorwort zu seiner Autobiographie *„Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“* fest: *„...ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein (Goethe, zit. n. Blaumeiser 1993, 28).*

Generationen unterscheiden sich auch darin, wie sie demographisch zusammengesetzt sind und wie der Lebenslauf der ihnen zugehörigen Menschen strukturiert ist. So stehen geburtenstarke Jahrgänge in ständiger Konkurrenz zueinander, z.B. bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz oder bei der Wohnungssuche.

Diese unterschiedlichen Lebensbedingungen in der historischen Zeit mit ihren je eigenen Wertvorstellungen können unter anderem ein Anlass für Generationenkonflikte sein (vgl. Filipp 1999, 107f.).

3.3 Sinnkonstruktion im Alter

Aufgrund der Ausdifferenzierung von Lebens- und Familienformen und der zunehmenden Individualisierung ist die Sinnfrage besonders auch im Alter von Bedeutung. Ältere Menschen sind heute teilweise in viel geringerem Maße in generationenübergreifende Lebensmilieus eingebettet, sodass sich entsprechende Generationsverpflichtungen auflösen. Außerdem ist in einer pluralen Industriegesellschaft der Lebenssinn relativ eng an die Arbeit gebunden, sodass sie die Entberuflichung im Alter als Sinnverlust wertet (vgl. Böhnisch 1997, 246f.).

Die Bedeutung des Begriffs ‚Sinn‘ kann nach dem Soziologen Max Weber so gefasst werden, dass das Handeln einer Person einem bestimmten Zweck dient. Der Begriff ‚Lebenssinn‘ hingegen geht über diese einzelnen Handlungen eines Menschen hinaus: Gemeint ist damit, *„dass eine Person die Gesamtheit ihres Tuns und ihrer lebenslangen Erfahrung in einen Sinnzusammenhang zu bringen versucht, der nicht mehr nur an das Episodische einzelner Handlungen oder Begebenheiten gebunden ist“* (Filipp 1999, 127f.). Fast alle Theorien, die sich mit dem Lebenslauf des Menschen beschäftigen, sehen die Suche nach dem Lebenssinn in besonderem Maße als eine Aufgabe im Alter, denn gerade in dieser Phase *„sollen Menschen bestrebt, ihrem Dasein als Ganzem Bedeutung zu verleihen und ihm Sinn zuzuschreiben“* (ebd. 128). Dabei vollzieht sich diese Sinnkonstruktion in den unterschiedlichsten Varianten. So erschließt sich der Lebenssinn für einige Menschen z.B. in der Rückbeziehung auf Gott, andere dagegen orientieren sich an gesellschaftlich vorgegebenen Sinnstrukturen (z.B. beruflicher Erfolg als Lebenssinn). Lebenssinn lässt sich auch aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen schöpfen, indem ein bestimmter Bereich zum persönlichen Leitthema wird, so z.B. die Familie, der Beruf oder soziales Engagement. Nach Untersuchungen von Dittmann-Kohli ist für ältere Menschen *„die Vergangenheit mit den Erinnerungen an eigenes Verhalten und an Lebensereignisse und –phasen (...) ein wesentlicher Faktor im persönlichen Sinnsystem (...). Das vergangene Selbst ist bei ihnen eine stark besetzte Sinnzone mit vielen relevanten Kognitionen für die Identität“* (Dittmann-Kohli 1995, 347).

Im Zusammenhang mit der Suche nach dem Lebenssinn hat also vor allem die so genannte *„Lebensrückschau“* eine besondere Bedeutung. Nach Filipp dient sie vor allem dazu, *„sich der eigenen Herkunft und Vergangenheit bewusst zu werden, das eigene Leben in seinen positiven und negativen Ausschnitten zu akzeptieren und im Zuge sol-*

cher Bilanzierungen befriedigende Antworten auf die Frage zu finden, ‚wozu‘ man eigentlich gelebt hat“ (Filipp 1999, 128). Lebensrückschau hat also in diesem Sinne mit ‚erfolgreichem Altern‘ zu tun, da sie dem alten Menschen Antworten auf die Frage nach dem ‚Wozu‘ liefern kann.

Die Frage nach dem ‚Wozu‘ stellt sich jedoch oft nicht erst im Alter, sondern sie kann gerade dann hochaktuell werden, wenn Menschen im Laufe ihres Lebens mit kritischen Ereignissen konfrontiert werden, z.B. mit einer Krankheit oder mit dem Tod eines geliebten Menschen. Ist eine Person nur ganz alleine von einem bestimmten Schicksal betroffen, so ergibt sich für diesen Menschen die Sinnfrage noch viel stärker. Es gibt nämlich Hinweise darauf, dass schmerzliche Erfahrungen, die mehrere Menschen in gleichem Maße betreffen, im Allgemeinen leichter zu bewältigen sind.

In den meisten Fällen kann davon ausgegangen werden, dass es zumeist eine für das Wohlbefinden hilfreiche Strategie ist, wenn man Lebenskrisen dadurch zu bewältigen versucht, indem deren Sinn gedeutet wird (vgl. ebd. 130).

3.4 Autobiographisches Erinnern

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit gewinnt im Alter immer mehr an Bedeutung. „*Je älter Menschen werden, umso dringlicher wird eine vergewissernde Selbstaneignung der Biographie, umso stärker erhöht sich der Rechtfertigungsbedarf, dass das eigene Leben so und nicht anders verlaufen ist*“ (Kade 1994, 31).

3.4.1 Selbstreflexivität des Alters

Dem Soziologen Hans Peter Dreitzel zufolge gleicht die Struktur unserer Gesellschaft einem „*zersprungenen Spiegel*“, denn „*wir sehen unsere vielen Identitätsfragmente exakt reflektiert, ohne uns jedoch als Ganzheit erkennen zu können*“ (Dreitzel 1992, zit. n. Schweppe 1996, 45). Nur durch Selbst-Reflexivität kann es nach Dreitzel gelingen, die vielen Facetten der Realität in ein Gesamtbild zu integrieren.

Altwerden heute bedeutet, ständig mit vielen Entscheidungsmöglichkeiten und -zwängen konfrontiert zu sein und sich gleichzeitig immer wieder individuell zu verorten. „*Charakteristisch für das höhere Lebensalter ist, dass zunehmend die Erinnerung herangezogen wird, um sich im biographischen Vergleich mit sich selbst (in jüngeren Jahren) als der, der man nun ist, genauer erkennen zu können*“ (Schweppe 1996, 46). Aufgrund nachlassender Vitalität und Gesundheit werden ältere Menschen immer wie-

der an ihre sinkende Leistungsfähigkeit erinnert, gleichzeitig kann sich im geistigen Bereich aber ein neuer Sinnhorizont eröffnen und damit das Persönlichkeitswachstum weiter vorantreiben. „Die Gleichzeitigkeit von Abbau und Entfaltung ist allerdings nur durch Selbstreflexion in den Griff zu bekommen und als realistischer Ausgangspunkt einer bewussten Alter(n)sgestaltung fruchtbar zu machen“ (ebd.). Um sein Altern konstruktiv zu gestalten, müssen die eigenen Ansprüche, Bedürfnisse, Ressourcen und Kompetenzen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Weil dazu das Feedback von außen, z.B. der Berufswelt, fehlt, erhält die Selbstreflexivität im Alter immer mehr an Bedeutung. „Nur wenn der mit dem Altern einhergehende Wandel selbstreflexiv in die eigene Persönlichkeit und ihre ‚Lebensthemen‘ integriert wird, kann die Kontinuität jenes Persönlichkeitskerns entstehen, der dem Alter Sinn und Gelassenheit gibt“ (vgl. Zeman 1992, zit. n. Schweppe 1996, 46). Ein positives Lebensgefühl im Alter entwickelt sich also umso besser, je mehr das Älterwerden akzeptiert wird.

3.4.2 Lebenserinnerungen

Lebenserinnerungen können sehr vielfältig sein, doch kann sich eine Person nie an alle Ereignisse in ihrem Leben erinnern. Menschen blicken stets ‚selektiv‘ in die Vergangenheit, und sie können sich meist besonders gut an ganz bestimmte Lebensabschnitte erinnern. Untersuchungen zufolge sind in den Erzählungen älterer Menschen besonders die Erlebnisse aus dem Jugendalter und dem frühen Erwachsenenalter überrepräsentiert. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass in diesen Lebensphasen die Thematik der Identitätsfindung besonders brisant war. Diese mit dem ‚Selbst‘ stark verknüpften Erfahrungen werden tiefer verarbeitet, und sie sind deshalb später im Gedächtnis besser verfügbar. Ereignisse, die im Gedächtnis besonders gut gespeichert werden, sind ‚emotional getönte‘ und ‚affektiv bedeutsame‘ Erfahrungen. Außerdem wird über emotional bedeutende Geschehnisse öfter nachgedacht und häufiger darüber gesprochen, sodass sie viel präsenter sind. Negative Lebenserfahrungen werden rückblickend oft umgewertet und in eine „schöngefärbte Erinnerung“ verwandelt. Durch eine solche Umdeutung werden negative Erfahrungen mit Sinn belegt, und selbst traumatische Ereignisse erscheinen in einem anderen Licht. So entspricht das Erzählen von „schöngefärbten Erinnerungen“ zwar oft nicht der Wahrheit, kann jedoch eine Form von Lebensbewältigung sein. Das autobiographische Gedächtnis ist also bezüglich der Authentizität von erinnerten Erlebnissen nicht in allen Belangen verlässlich, denn „Erinnerungen unterliegen Verzerrungen“ (Filipp 1999, 124). „Erinnern“ ist ein „konstruktiver Prozess. Men-

schen konstruieren Bilder ihres Lebens und diese Bilder sind nicht originalgetreue, gleichsam fotografische Abbilder des Erlebten; vielmehr sind es neue Bilder, die mit dem ‚Original‘ mehr oder minder übereinstimmen“ (ebd. 126f.). Diese geringe Verlässlichkeit des autobiographischen Gedächtnisses verweist nach Sigrun-Heide Filipp auch darauf, „dass Lebensrückschau für den Einzelnen offenkundig wichtige Funktionen besitzt, die auch etwas mit der Konstruktion von Lebenssinn zu tun haben“ (ebd. 127). Als einen wichtigen Faktor bezüglich der Authentizität von Erinnerungen sieht Blaumeiser den Austausch von Erfahrungen in einer Gruppe anhand kritischer Diskussionen und Selbstreflexionen. „Ob eine Erinnerung als authentisch anerkannt wird oder nicht, bemisst sich nach dem Konsens unter den Diskutanten, sodass sich Authentizität immer erst im Diskurs herstellt“ (Blaumeiser 2004, 224).

3.5 Biographisierung der Altersphase

Wie bereits im Kapitel „Individualisierung“ beschrieben, geschieht auch das Altern inmitten von Prozessen der Pluralisierung und Detraditionalisierung. Lebensentwürfe sind nicht mehr von vornherein festgelegt und vorhersehbar. Zum einen werden traditionelle Lebensmuster im Alter brüchig, gleichzeitig erweitern sich damit die Entscheidungs-, Orientierungs- und Handlungsalternativen, zum anderen aber führt dies zu einer Einbindung in neue Regulierungen und Zwänge. In diesem Spannungsverhältnis gewinnt die **Biographie** zur Lebensgestaltung auch im Alter an Bedeutung.

„Die Altersphase ist gestaltbar und gestaltungsnotwendig geworden und muss durch eigenes Handeln, ohne den Rückgriff auf gemeinsam geteilte Lebensformen hergestellt werden. Die Altersphase wird zunehmend biographisiert, d.h. biographisch relevante Ereignisse und Situationen werden selbstreferenziell behandelt und thematisiert. Der Biographie kommt als regulativer Mechanismus zur Öffnung sozialer Räume und zum identitätsstiftenden Zusammenhalt eine wachsende Bedeutung zu“ (vgl. Brose/Hildenbrand 1988; Mader 1994, zit. n. Schweppe 1999, 336).

Alte Menschen sind „für die Erhaltung, Eröffnung und die Gestaltung sozialer Räume angewiesen auf die Ressourcen, die ihnen aus ihrer Biographie zufließen und die sie durch die biographische Konstruktion ihrer Lebensgeschichte mobilisieren können. Für den alten Menschen bedeutet Individualisierung zumeist extreme Biographienotwendigkeit und Abhängigkeit von den im Lebenslauf angesammelten Ressourcen“ (Mader 1994, 96). Nach Mader wird „die Biographie selbst (...) zur wichtigsten Ressource des Alterns“ (ebd. 98).

Aufgrund dieser Biographieabhängigkeit der Altersphase werden biographische Umorientierungsprozesse notwendig. Die heutige Altenpopulation ist nämlich in einer Zeit aufgewachsen, in der es aufgrund materieller, bildungsbezogener, geschlechts- und schichtspezifischer Zwänge kaum möglich war, seine Biographie und seinen Lebensraum aktiv zu gestalten. Aber gerade die Anforderungen einer modernen Lebensführung setzen ein „*dynamisches Verhältnis zur eigenen Lebensgeschichte bzw. Biographie*“ (Schweppe 1999, 337) voraus. Sofern ältere Menschen immer in ihren alten Verhaltensmustern verharren und auf überkommene Wissensbestände zurückgreifen, wirkt sich dies auf die Lebensbewältigung im Alter eher hinderlich aus, denn die sich schnell verändernden Lebensbedingungen erfordern ständige Anpassungsleistungen. Wenn alte Menschen diesem „*Veränderungsdruck*“ (Schweppe 2000, 51) nicht nachgeben, „*befinden sie sich schnell in einer Welt, die sie nicht mehr kennen, und die Welt, die sie kennen, existiert nicht mehr*“ (vgl. Amery 1991, zit. n. Schweppe 2000, 51).

„*Eine Reinterpretation der Lebensgeschichte und lebensgeschichtlicher Deutungsmuster ist erforderlich, um dem Fremdwerden der eigenen Biographie entgegenzuwirken*“ (vgl. Kade 1994, Tietgens 1994, zit. n. Schweppe 1999, 337).

Diese notwendigen Umorientierungen und Anpassungsprozesse im Lebenslauf sind eng mit der bisherigen Lebensgeschichte verbunden und durch sie begrenzt. „*Altersgestaltung und Altersbewältigung gehen einher mit dem Bedürfnis des einzelnen Menschen, seine Lebensgeschichte so zu konstruieren, dass sie nicht in mehrere Einzelteile zerfällt, sondern sie mit einem roten Faden versehen ist, durch den eine Lebensgeschichte eine sequentielle Logik erhält und die Lebensereignisse verknüpft werden*“ (Schweppe 1999, 337). Gerade im Alter, welches durch die Endlichkeit des Lebens begrenzt ist, stellt sich die Notwendigkeit heraus, vergangene „*Ereignisse in eine umfassende und kohärente Ordnung zu bringen*“ und damit dem „*Bedürfnis nach ‚Abrundung des Lebens‘ am Lebensende und nach Kontinuität*“ (ebd., 338) nachzukommen.

Alheit spricht in diesem Zusammenhang von einer speziellen Kompetenz, einer komplexen Handlungskompetenz, die er als „*Biographizität*“ bezeichnet. Es ist dies „*die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren*“ (Alheit 1990, 66).

Nachdem ich nun erörtert habe, warum die Kategorie „*Biographie*“ im Alter zunehmend an Bedeutung gewinnt, setze ich mich in Kapitel 5 noch eingehender mit dem Begriff

Biographie auseinander, und beschäftige mich weiters mit einigen Grundlagen der Biographieforschung.

Zuvor behandle ich jedoch in einem eigenen Kapitel den Themenbereich ‚Identität‘, der mir im Zusammenhang mit Biographiearbeit sehr wichtig erscheint. Mit der Darstellung verschiedener Identitätstheorien möchte ich aufzeigen, dass ‚Identität‘ in unterschiedlichen Forschungstraditionen der Vergangenheit auf vielfältige Art und Weise dargestellt wurde; in neueren Ansätzen wird ‚Identität‘ vor allem als Prozesskategorie verstanden, d.h. Identität entwickelt sich in einem lebenslangen Prozess. Dieser Entwicklungscharakter von Identität kann nur in einer Zeitperspektive, also biographisch, erfasst werden, was den engen Zusammenhang mit der Kategorie Biographie erklärt.

4 IDENTITÄT

Das Konzept der Identität ist in der Biographieforschung von zentraler Bedeutung. Nach Dieter Baacke werden Biographien in der Regel als Entfaltung eines Grundplans angesehen, „in dem auch vergangene Erfahrungen fortwährend restrukturiert werden. Dies macht den **Identitätspunkt** der Biographie aus: ich erkenne mich als jemand, der ich war, bin und sein werde (als kontinuierlich) in Bezug auf andere, die an sich und mit mir ebenso handeln“ (Baacke 1993, 53).

Das wesentliche Medium, in dem sich persönliche Identität entfaltet, ist die eigene Lebensgeschichte (vgl. de Levita 1971, zit. n. Schulze 1993, 134). In diesem Sinne kann also die lebensgeschichtliche Erinnerungsarbeit mit älteren Menschen als ‚Identitätsarbeit‘ bezeichnet werden. „Für die persönliche biographische ‚Arbeit an sich selbst‘, die Kennzeichen für Menschen ist, die ‚ihrer selbst bewusst sind‘, wird das Thema Identität unumgänglich“ (Petzold 2003, 4). Auch Alheit betont, dass Biographie und Identität unlösbar miteinander verflochten sind; sie formieren sich durch erlebtes Leben und erzähltes Leben. Biographie- und Erzählarbeit bietet den Menschen Möglichkeiten, zueinander zu finden bzw. ein Gemeinschaftsgefühl aufzubauen und dabei miteinander zu sich selbst zu finden bzw. Identitätserleben zu ermöglichen. Jeder Mensch hat seine ganz persönlichen Geschichten, die als ‚Erfahrungen‘ auf dem Lebensweg erlebt und wahrgenommen wurden und ins „Leibgedächtnis“ eingeschrieben worden sind als Biographie. „Weil wir auf unseren Lebenswegen nicht allein sind, sondern mit den Weggefährten unseres ‚sozialen Netzwerkes‘, im ‚Konvoi‘ unterwegs sind, werden Erfahrungen und Widerfahrnisse gemeinsam durchlebt und können erinnert, berichtet, weitergegeben werden. Sie tragen auf diese Weise zur Konstitution unserer persönlichen und sozialen Identität bei“ (Petzold 2003, 3).

Nach Hermann Buschmeyer kann der Mensch Identität nur gewinnen, wenn er sich seiner Geschichte vergewissert, und zwar sowohl seiner eigenen Lebensgeschichte als auch der kollektiven Geschichte. Identität muss demnach immer im Zusammenhang mit Vorwelt und sozialer Umwelt und Mitwelt gesehen werden (vgl. Buschmeyer 1987, 21).

Die Komplexität moderner Lebenswelten mit ihren vielfältigen sozialen Angeboten, stellt die Menschen vor die Aufgabe, Orientierung zu finden und zu behalten und dabei ihrer eigenen Identität gewiss zu bleiben. Eine Antwort auf die Frage ‚Wer bin ich?‘ zu finden, war nie leicht. Heute jedoch, in einer Gesellschaft, die sich in einem Prozess tiefgreifender Enttraditionalisierung befindet und in der sich zunehmend plurale Le-

bensformen, divergierende Normen und Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen ausbilden, scheint es noch schwieriger, darauf eine Antwort zu finden. Identitätsbildung ist ein prinzipiell unabschließbarer Prozess geworden.

„Das Erwachsenenalter ist viel offener in den biographischen Möglichkeiten geworden, (...) und es gibt kaum noch Lebensmodelle, die ‚den ganzen Menschen‘ mit Sinn versorgen. Die einzelnen Lebenswelten bilden ein Patchwork von Sinnfindung und Selbstwahrnehmung. Das macht unsere Identitätsfindung offener, aber auch schwieriger. Seine Identität zu finden und ‚umzubauen‘ ist also zu einer lebenslangen Aufgabe geworden und die Integration unserer Erfahrungen in eine Antwort auf die Frage ‚wer bin ich?‘ fällt schwerer als früher.“ (Kraus 2003).

Rascher sozialer Wandel, die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Handlungsfelder und Institutionen, sowie soziodemographische Veränderungen, z.B. die markante Verlängerung der Lebenszeit, verlangen dem Individuum nun verstärkt identitäts- und kontinuierlich sichernde Leistungen ab, über die gesamte Lebensspanne hinweg bis ins hohe Alter. Daraus lässt sich lebenslanges Lernen als Notwendigkeit ableiten. Aus den aktuellen Zeitverhältnissen ergeben sich also gestiegene Anforderungen an Selbstreflexivität und Selbstregulation, was die Organisation des eigenen Lebens betrifft. Hierfür kann die narrativ darstellbare Lebensgeschichte als entscheidende Ressource zum immer neu geforderten Prozess der Vergewisserung der eigenen Identität betrachtet und genutzt werden.

Was ist eigentlich IDENTITÄT?

*„Unter **personaler** Identität wird in den Sozialwissenschaften seit Erik H. Eriksons Arbeiten in den fünfziger Jahren (Erikson 1959) (...) das Bewusstsein eines Menschen von seiner eigenen Kontinuität über die Zeit hinweg und die Vorstellung einer gewissen Kohärenz seiner Erlebnisse und Handlungen verstanden.*

*Mit **kollektiver** Identität hingegen wird die Identifizierung von Menschen untereinander benannt, die einander unterstellen, in mancher Hinsicht gleich oder wenigstens ähnlich zu sein oder bestimmte Erfahrungen zu teilen“ (Sieder 1999, 239).*

Im folgenden Abschnitt werde ich auf einige bedeutende „klassische“ Theorien zur **personalen** Identität der letzten 40 Jahre eingehen. Ich möchte damit aufzeigen, wie einzelne Forschungstraditionen **Identität** erklären, wobei diese Darstellung in keinsten Weise auf Vollständigkeit beruht. Weiters möchte ich den Wandel der Identitätstheorien im Laufe der Zeit zumindest ansatzweise nachzeichnen; die verschiedenen Identitäts-

konzepte sind nämlich in ihren wissenschaftlichen Erklärungsversuchen entsprechend dem Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse ebenfalls einem Wandel auf den unterschiedlichsten Ebenen unterworfen.

4.1 Verschiedene Identitätstheorien

4.1.1 Psychoanalytisch ausgerichtete Identitätstheorien

Erik H. Erikson

Er versteht Identitätsentwicklung als einen lebenslang andauernden Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft. Diese psychosoziale Entwicklung verläuft nach dem „*epigenetischen Prinzip*“, d.h. Identität entwickelt sich im Durchlauf einzelner, aufeinander folgender Lebensphasen. In jeder Entwicklungsphase dominiere dabei ein Grundkonflikt, eine Polarität von zwei Dimensionen, (durch die Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umwelt ausgelöst), den das Individuum erfolgreich bewältigen müsse, um zu einer „*gesunden Persönlichkeit*“ (Erikson 1973, 57) zu reifen. Erikson sieht für die persönliche Identität vier Aspekte als entscheidend an:

- Identität ist ein **bewusstes Gefühl**;
- Identität beruht auf der eigenen Wahrnehmung biographischer **Gleichheit** und **Kontinuität**;
- Auch **andere** müssen diese Gleichheit und Kontinuität wahrnehmen;
- Identität resultiert aus einer **synthetisierenden Leistung des Ich**, aus der subjektiven Konstruktion biographischer Kontinuität. (vgl. Gugutzer, 2002, 23)

Erikson hat acht Phasen der psychosozialen Identitätsentwicklung identifiziert, vom Säuglingsalter bis hin zum reifen Erwachsenenalter, wobei für ihn die Entwicklung bis zur Adoleszenz am bedeutendsten war. Er war nämlich der Ansicht, dass der Prozess der Identitätsentwicklung mit der Adoleszenz mehr oder weniger abgeschlossen sei.

In der folgenden Aufzählung der acht Phasen gehe ich nur kurz auf die jeweils zu bewältigende Krise ein:

1. Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen:

In der „oralen Phase“ der ersten zwei Lebensjahre muss der Säugling eine ungestörte Einheit mit der Mutter erleben, um das Gefühl eines Ur-Vertrauens entwickeln zu können. Die Krise besteht darin, aufgrund einer

wiederkehrenden räumlich-zeitlichen Abwesenheit der Mutter ein Gefühl von Trennung und Verlust bewältigen zu müssen.

2. Autonomie gegen Scham und Zweifel:

Die Entwicklung zu einer autonomen Persönlichkeit basiert nach Erikson auf der Regulierung körperlicher Ausscheidungsvorgänge. In dieser „analen Phase“ lernt das Kind, das ‚Festhalten‘ und ‚Loslassen‘ zu koordinieren und dabei seinen autonomen Willen zu entwickeln. Der Konflikt entsteht einerseits aus der Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle des Kindes, welche ein Gefühl von Autonomie und Stolz entstehen lassen, andererseits daraus, dass es dennoch weiterhin von den Eltern abhängig ist, was zu Zweifel und Scham führt.

3. Initiative gegen Schuldgefühle:

In der „infantil-genitalen Phase“ erweitert das Kind seinen Bewegungsraum: es lernt gehen, erweitert sein Sprachvermögen und baut seine Vorstellungswelt aus. Das Kind entwickelt nun Eigeninitiative, es erobert sich seine Umwelt. Die Krise besteht darin, dass das Kind aktiv und initiativ versucht herauszufinden, „*was für eine Art Person es werden will*“ (Erikson 1973, 87), dabei aber gegen sein Gewissen anzukämpfen hat.

4. Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl:

In der Latenzzeit eignet sich das Kind die ‚Kulturtechniken‘ seiner Gesellschaft an, es will ‚nützlich‘ sein und lernen und strebt danach, Sachen ‚gut zu machen‘. Wenn das Kind für seine Tätigkeiten keine Anerkennung bekommt, entwickelt es nach Erikson ein Gefühl „*von Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit*“ (ebd., 103).

5. Identität gegen Identitätsdiffusion:

Mit der Pubertät setzt für Erikson das entscheidende Stadium in der Identitätsentwicklung ein. „*Der Jugendliche muss jetzt alle früheren und gegenwärtigen Erfahrungen zu einer Einheit integrieren und am Ende der Adoleszenz den Prozess der Identitätsbildung vollzogen haben, weil ansonsten die nicht gelösten Identitätskrisen im Erwachsenenalter nachwirken.*“ (Gugutzer 2002, 25). In dieser Phase entwickeln die Jugendlichen ihre grundsätzlichen Einstellungen, wobei die alten Identifikationsmuster nun nicht mehr ausreichen, sodass die jungen Menschen sich von ihren bisherigen Vorbildern lösen und neue in sich aufbauen. Diese Suche des Jugendlichen nach „*seinem Platz*“ in der Gesellschaft kann zuweilen bedrohlich sein und eine „*Zersplit-*

terung des Selbst-Bildes“, einen „Verlust der Mitte, ein Gefühl der Verwirrung“ hervorrufen. Diese so genannte „Identitätsdiffusion“ ist konstitutiv für die Phase der Adoleszenz.

6. Intimität gegen Isolierung:

Erst nachdem der Jugendliche ein „einigermaßen sicheres Gefühl der Identität“ erreicht habe, ist „eine wirkliche Intimität mit dem anderen Geschlecht möglich“ (Erikson 1973, 114). Intimität ist im Sinne von Vertrautheit, Offenheit und einer stabilen Partnerschaft zu verstehen. Sind sich Jugendliche ihrer Identität nicht sicher, scheuen sie vor zwischenmenschlicher Intimität zurück und erleben so ein Gefühl der Isolierung.

7. Generativität gegen Stagnierung:

In dieser Phase dominiert nach Erikson der Wunsch nach Elternschaft, das Streben nach Generativität bzw. das Streben nach einer „schöpferischen Leistung“. Eine Nichterfüllung dieser Phase führe zu einem Gefühl der Stagnation.

8. Integrität gegen Verzweiflung und Ekel:

In der letzten Lebensphase steht die Aufgabe an, sein Leben in eine harmonische Einheit zu integrieren und seinen Lebenszyklus zu akzeptieren. Gelingt dies nicht, so äußere es sich als „Verzweiflung und einer oft unbewussten Todesfurcht“ (ebd., 119).

Eriksons Identitätskonzept wurde viel diskutiert und zum Teil heftig kritisiert. Es stützen sich jedoch auch heute noch viele Wissenschaftler in ihren Arbeiten auf seinen Ansatz.

James E. Marcia

Er hat versucht, Eriksons Identitätsmodell weiterzuentwickeln. Dabei hat er das zentrale Gegensatzpaar in Eriksons Phasenmodell, „Identität gegen Identitätsdiffusion“, durch das Hinzufügen zweier Variablen – „innere Verpflichtung“ und „Exploration von Alternativen“ – ausdifferenziert und ist so zu vier Typen von Identitätsstatus gelangt:

1. Den Status „*Erarbeitete Identität*“ haben Personen, die nach einer krisenhaften Phase zu festen Standpunkten und Überzeugungen gelangt sind, denen sie sich verpflichtet fühlen.

2. Den Status „*Moratorium*“ nehmen Personen ein, die sich gegenwärtig in einer Krise befinden, weil sie zwischen verschiedenen Lebensalternativen zu wählen haben, ohne sich verbindlich festlegen zu können.
3. Im Status „*Übernommene Identität*“ befinden sich Personen, die feste, zumeist von den Eltern übernommene Überzeugungen haben, denen sie sich eng verpflichtet fühlen.
4. Personen im Status „*Diffuse Identität*“ sind desorientiert und bezüglich Berufswahl, politischen Ideologien und persönlichen Wertvorstellungen keine innere Verpflichtung eingegangen.

Bei diesen vier Identitätsstatus-Typen handelt es sich nicht um aufeinander folgende Stufen wie bei Erikson, die das Individuum in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen müsse. Marcia zufolge ist es möglich, dass eine Person im Laufe ihres Lebens mal den einen, mal den anderen Identitätsstatus innehat. Die Ausbildung einer Identität ist auch bei Marcia eine Ich-Leistung, zugleich aber wird diese Ich-Leistung immer in Auseinandersetzung mit der Umwelt vollbracht. Identitätsentwicklung ist nicht einfach ein vorstrukturierter Ablauf, sondern dieser Prozess ist ganz wesentlich von der konkreten gesellschaftlichen Situation bestimmt. So hat er z.B. seinen Begriff der Identitätsdiffusion um das Konstrukt der „kulturell adaptiven Diffusion“ erweitert. Folgendes ist darunter zu verstehen: *„Dort, wo die gesellschaftlichen Bedingungen Unverbindlichkeit und Indifferenz nahe legen, ist es vernünftig sich nicht festzulegen, Chancen zwar zu ergreifen, aber ohne mögliche andere Optionen aus dem Blickfeld zu verlieren“* (Kraus 2000, 36).

4.1.2 Symbolisch-interaktionistisch ausgerichtete Identitätstheorien

Im Mittelpunkt folgender Identitätskonzepte steht das sozial situierte Wechselverhältnis von Individuum und Umwelt. Identitätsbildung wird hier also im Kontext sozialer Interaktionen untersucht.

George Herbert Mead

Meads Grundthese lautet: *„Das Selbst des Individuums entwickelt sich aus dem Zusammenspiel und der Integration gesellschaftlicher und individueller Komponenten („Me“ und „I“), und dieses Zusammenspiel findet statt in sozialen, insbesondere sprachlich vermittelten Interaktionen“* (Gugutzer 2002, 33). Ein Individuum entwickelt sich nach Mead dadurch zu einem Selbst, dass es *„sich selbst zum Objekt wird“*. Denn

„für das Selbst-Bewusstsein ist es notwendig, dass die Person auf sich selbst reagiert“ (Mead 1988, 184). Diese Selbstdistanznahme oder Selbstreflexion finden auf der Basis symbolisch vermittelter Interaktionen statt, besonders der **Sprache**. Sie ist nämlich das entscheidende Medium der Herausbildung personaler Identität, da nur sie Selbstreflexion ermöglicht. Mead zufolge entwickelt sich also das Selbst ausschließlich innerhalb eines kommunikativen Prozesses. Die Identitätsentwicklung ist folglich eng verwoben mit dem gesellschaftlichen Rahmen, innerhalb dessen die Person lebt.

Diese These macht meiner Ansicht nach gerade auch den Wert des Biographischen Erzählens in der Gruppe plausibel.

Zwei weitere gesellschaftliche Voraussetzungen, unter denen sich das Selbst entwickelt, sind das **Spiel** und der **Wettkampf**, deren gemeinsames Charakteristikum die Übernahme der Haltungen anderer ist. Denn eine vollständige Identität kann sich nach Mead nur dann entwickeln, wenn der Einzelne die Haltungen bzw. Rollen des oder der Anderen, z.B. der gesellschaftlichen Gruppe, zu der er gehört, annimmt.

Um die phasenspezifische Entwicklung personaler Identität aufzuzeigen, wählt Mead die Begriffe „I“ und „Me“. **Me** repräsentiert den gesellschaftlichen, sozialen, gewohnheitsmäßigen Teil der Identität, jenen, den man mit anderen Gesellschaftsmitgliedern gemein hat, während das **I** den individuellen, spontanen, kreativen Teil des Selbst ausmacht, wobei beide in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen und nur zusammen die ‚komplette‘ Identität einer Person bilden. In Meads Worten: *„Das I ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer; das Me ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt. Die Haltungen der anderen bilden das organisierte Me, und man reagiert darauf als ein I“* (ebd., 218).

Erving Goffman

Goffman befasst sich mit der Identität von Individuen aus einer **Außenperspektive** und nicht, wie Mead oder psychologische Identitätstheoretiker, aus einer Innenperspektive. Er setzt an sozialen Interaktionen an, vor allem an der Rolle des Körpers der Akteure in sozialen Situationen.

Goffman differenziert begrifflich zwischen **persönlicher** und **sozialer Identität**. Es sind dies Kategorien, die einer Person von anderen zugewiesen werden. Unter sozialer Identität versteht er die Subsumtion von Personen unter Kategorien, d.h. die Zuschreibung von typischen Eigenschaftskombinationen (soziale Identifizierung). Persönliche Identität meint die Unterscheidbarkeit bzw. das Erkennen und Wiedererkennen der einzelnen Personen, also deren Einzigartigkeit.

Goffman beschäftigte sich in seinen Arbeiten sehr intensiv mit den Techniken und Taktiken der Selbstdarstellung, der Fassadenarbeit oder Imagepflege, die das Individuum im Alltag immer wieder anwendet. Nach Goffman hat der **Körper** eine große Bedeutung für gezielte „Identitätsarbeit“; der körperlichen Präsentation und Inszenierung kommt in sozialen Situationen eine wichtige Rolle zu. Um soziale Anerkennung zu erhalten, versucht das Individuum sich den gesellschaftlichen Erwartungen gemäß zu verhalten. Es ist jedoch oft schwierig, den Erwartungen an die zugeschriebene Rolle zu entsprechen, sodass dabei immer wieder auf Identitätstechniken, z.B. Täuschungsmanöver, zurückgegriffen wird, um Akzeptanz zu erhalten (vgl. ebd.).

Jürgen Habermas

Habermas kann nicht eindeutig in die Tradition des symbolischen Interaktionismus eingeordnet werden, denn er integriert in seinem Identitätsmodell drei verschiedene Theorietraditionen zum Identitätsbegriff – analytische Ich-Psychologie, kognitivistische Entwicklungspsychologie, symbolischer Interaktionismus.

Habermas formuliert drei Stufen der Identitätsbildung:

- „natürliche Identität“: sie entwickelt sich in der Vorschulphase, das Kind lernt, zwischen sich (als Leib) und seiner Umwelt zu differenzieren. Diese Abgrenzung von der Umwelt ist noch an die egozentrische Sichtweise des Kindes gebunden, das Kind *„denkt und handelt aus leibgebundener Perspektive, (...) noch nicht unabhängig von seinem eigenem Standpunkt“* (Habermas 1976, 15). Das Kind ist auf dieser Stufe zwar noch kein Subjekt, es besitze aber auf Grund seiner Körpergebundenheit eine (erste) Identität.
- Ungefähr ab dem siebten Lebensjahr wird sich das Kind der Perspektivität des eigenen Standpunktes bewusst. Es lernt, Bezugspersonen und sich selbst als Rollenträger zu verstehen und so in vollständige Interaktionen mit anderen Personen einzutreten.
- Mit der Adoleszenz *„zerbricht dann diese Rollenidentität, da der Jugendliche lernt, zwischen Normen einerseits und andererseits allgemeinen Grundsätzen bzw. Prinzipien, nach denen Normen erzeugt werden, zu unterscheiden“* (Gugutzer 2002, 43). Der Jugendliche muss nun sein Ich stabilisieren, indem er *„sich in beliebigen Situationen als jemand glaubwürdig darstellt, der auch angesichts unvereinbarer Rollenerwartungen und im Durchgang durch eine Folge widersprüchlicher Lebensabschnitte den Forderungen nach Konsistenz genügen kann“* (Habermas 1976, 80). Ich-Identität entwickelt sich also dadurch, dass

man übergeordnete Prinzipien verinnerlicht und flexibel anwendet. *„Erst auf dieser Stufe ist ‚Autonomisierung und zugleich Individuierung‘ möglich, was meint, mit sich identisch zu sein trotz des ‚paradoxen Verhältnisses‘, mit allen anderen Personen absolut gleich und gleichzeitig von ihnen absolut verschieden zu sein“* (Gugutzer 2002, 43).

Im Zentrum des Identitätsmodells von Habermas steht also ein *„sprach- und handlungsfähiges Subjekt“*, das die durch *„Vergesellschaftung“* erworbene Fähigkeit besitzt, *„bestimmten Konsistenzforderungen zu genügen“* (Habermas 1976, 68). Wenn das Individuum diese Konsistenzforderungen ignoriere, hätte das eine Beschädigung der Identität bzw. eine *„Identitätsdiffusion“* zur Folge.

4.1.3 Sozialpsychologische Identitätstheorien

Sozialpsychologische Identitätskonzepte gehen ebenfalls wie die vorher beschriebenen Theorien davon aus, dass sich die Identität des Individuums im Austausch mit seiner sozialen Umwelt entwickelt. Im Zentrum steht die Interaktion zwischen Person und sozialer Umwelt. Dabei wird ‚Umwelt‘ aber nicht so sehr mikrosoziologisch, als soziale Interaktion verstanden, wie bei interaktionistischen Theorien, sondern eher als ‚Gesellschaft‘, also makrosoziologisch. Sozialpsychologische Identitätstheorien fokussieren den horizontalen (räumlich-sozialen) Aspekt, während hingegen entwicklungspsychologische Modelle mehr den vertikalen (zeitlichen) Aspekt in den Blick nehmen.

Heiner Keupp

Keupp entwickelte gemeinsam mit einem Team von zumeist Psychologen das Konzept der *„Patchwork-Identität“*. Keupp geht davon aus, dass in der post- oder spätmodernen Gesellschaft die Individuen unterschiedlichste Teil-Identitäten leben und sie zu einer Patchwork-Identität zusammenfügen. Dafür müssen sie aber als psychische Ressource ein gewisses Maß an *„Ambiguitätstoleranz“* aufbringen.

Identität verstehen Keupp et al. *„als einen fortschreitenden Prozess eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstituiert. Identität wird also nicht ‚ab und zu‘ gebildet (...). Subjekte arbeiten (indem sie handeln) permanent an ihrer Identität“* (Keupp et al. 1999, 215).

Diese **„alltägliche Identitätsarbeit“** beleuchten sie unter verschiedenen Gesichtspunkten:

- Prozessuale Perspektive: Zum einen stelle Identität eine reflexive „Verknüpfungsbearbeitung“ unterschiedlichster Formen von Selbsterfahrung dar. Weiters impliziere Identitätsarbeit unumgänglicherweise „Konfliktaushandlungen“. Erleichtert bzw. erschwert werde Identitätsarbeit in Abhängigkeit von ökonomischen, kulturellen und sozialen „Ressourcen“. Das zentrale Medium der Herstellung einer personalen Identität sei die „Selbstonnarration“. Darunter versteht man die Art und Weise, wie das Subjekt selbstrelevante Ereignisse aufeinander bezieht und ‚sich‘ und anderen mitteilt. Durch solche Selbsterzählungen organisiert das Individuum seine Erfahrungen in eine subjektiv konsistente Biographie, was im Prozess der Identitätskonstruktion eine wesentliche Rolle spielt (vgl. ebd., 190-217).

- Konstruktive Perspektive: Dieser Prozess der Identitätsarbeit führe zu vier Ergebnissen bzw. „subjektiven Konstruktionen“ (ebd., 217-242).

Aus der Reflexion, Evaluation und Integration der Selbsterfahrungen gehen unterschiedliche „Teilidentitäten“ hervor, d.h. ein Bild des Subjekts von sich selbst mit seinen verschiedenen Facetten.

„Aus der Verdichtung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person“ entstehe ein „Identitätsgefühl“ (ebd., 225), welches sich zusammensetzt aus dem „Selbstgefühl“ (Bewertungen hinsichtlich der Selbst-Beziehung) und dem „Kohärenzgefühl“ (Bewertungen hinsichtlich der Bewältigung von Alltagsanforderungen).

Aus den Selbstonnarrationen konstruiere sich das Individuum „biographische Kernnarrationen“. Aus diesen drei Identitätskonstruktionen folge „ein Gefühl und Wissen subjektiver Handlungsfähigkeit“ (ebd., 235).

- Synthetische Perspektive: Keupp et al. folgern nun aus dem prozessualen und konstruktiven Gesichtspunkt, dass hiermit „drei wichtige Syntheseleistungen der Identitätsarbeit unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen“ (ebd., 243) verbunden seien, nämlich:

- die „Herstellung von Kohärenz“, welche sich als Gefühl „subjektiver Stimmigkeit“ (Kohärenzgefühl) bemerkbar mache;
- „Anerkennung“ als eines der zentralen Identitätsziele;
- „Authentizität“ als Gefühl des Individuums, die prozessuale und konstruktive Identitätsarbeit in ein „stimmiges Passungsverhältnis“ gebracht zu haben (ebd., 261-263).

Das Identitätsmodell von Keupp et al. besteht also aus den zentralen Elementen „Kohärenz, Anerkennung, Authentizität, Handlungsfähigkeit, Ressourcen und Narrationen“ (ebd., 270). Es sieht „Subjekte als in soziale Zusammenhänge eingebettet (...), wo sie auf die Befriedigung ihres Grundbedürfnisses nach Anerkennung hoffen, sich durch Selbstreflexionen und vor allem Selbstnarrationen eine subjektiv stimmige Identität konstruieren und diese durch Selbstbewertungen zu stabilisieren versuchen“ (Gugutzer 2002, 47). Keupp et al. sprechen von ihrer Identitätstheorie als von einem „Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne“.

4.1.4 Postmoderne Identitätskonzepte

Da sich die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, unter denen Menschen heute leben, so sehr gewandelt haben, müssen diese ihre Identität anders konstruieren als noch vor einigen Jahrzehnten. Postmoderne Identitätstheorien nehmen eine anti-essentialistische Haltung ein, sie widersetzen sich nämlich der Annahme eines Wesens oder Kerns der Identität.

Einige Identitätstheoretiker der Postmoderne verabschieden den Identitätsbegriff und damit die Vorstellung, dass es so etwas wie eine Identität der Person im Sinne eines einheitlichen kohärenten Selbst gäbe. Primärer Ort der Identitätskonstruktionen sind die Sprache und andere Zeichensysteme; Identität wird demnach als Effekt von Sprache und ‚Texten‘ verstanden und sie gilt als aus Diskursen konstruiert, welche bestimmten Zeichensystemen zu Grunde liegen. Darauf muss das Individuum zugreifen, wenn es seine Welt- und Selbsterfahrungen strukturiert. „Identität – verstanden als subjektive Organisation von Erfahrungen – (...) ist also keine Leistung, die das Individuum ‚von innen‘ heraus vollbringt, sondern ist vermittelt über zeichenhafte Texte“ (ebd., 50).

Diese Sichtweise, die ihren Fokus auf Sprache legt, ist vor allem in der Philosophie beheimatet.

In der sozialkonstruktivistisch ausgerichteten Psychologie liegt der Schwerpunkt dabei auf der **narrativen** Konstruktion von Identität. Die Grundüberlegung dieses Konzeptes ist, dass die Prozessziele der Kohärenz und Kontinuität in der Identitätsbildung mit dem Mittel der Selbst-Narration erreicht werden. Erzählend organisiert der Mensch die Vielgestaltigkeit seines Erlebens. Narrative Identität schafft gleichzeitig die Voraussetzung, vielfältige, differente, zum Teil widersprüchliche Zustände und Erfahrungen eines Individuums in eine zusammenhängende Temporalstruktur zu integrieren. Statische

Konzepte von Identität sind heute überholt. Identität muss nämlich immer wieder neu hergestellt werden, gerade auch im Hinblick auf biographische Brüche. Sie ist ein Resultat „biographischer Arbeit“, eine Art „Selbstbildungsprozess“ (Alheit 2003, 13). Haüßer ergänzt Eriksons Begriffsbestimmung von Identität als „*unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit*“ damit, dass nach heutigem Erkenntnisstand auch die „*Wahrnehmung eigener Diskontinuität und vor allem die Verarbeitung selbstwahrgenommener und sozial gespiegelter Kontinuität und Diskontinuität identitätsrelevant*“ (Haüßer 1997, zit. n. Petzold 2003, 13) seien.

Das narrative Konzept nimmt Identität in einer lebensgeschichtlichen Perspektive ernst und ist bemüht, die je individuelle und gesellschaftlich konstituierte biographische Erfahrungsaufschichtung eines Lebens zu erfassen. Diese Sichtweise finde ich deshalb besonders auch in Zusammenhang mit der lebensgeschichtlichen Erinnerungsarbeit bedeutsam.

Wolfgang Kraus

Ein Vertreter dieses Konzeptes der narrativen Identität ist Wolfgang Kraus. Er betont, dass aufgrund der heutigen gesellschaftlichen Komplexität das Individuum unter dem ständigen Druck zu autonomen, eigenständigen Orientierungsleistungen steht. Nach Kraus wird „*die Identitätsbildung durch diese Entwicklung erschwert, weil identitäts-sichernde Lebenswelten und Milieus ihre Verbindlichkeit verlieren. An ihre Stelle tritt ein komplexer Prozess der Selbststeuerung und Selbstvergewisserung in Bezug auf lebensgeschichtlich relevante Vorgänge. Identität verändert ihre Qualität, sie wird zu einem permanenten reflexiven Prozess. Biographisierungsprozesse und damit eine Situierung in der Zeit und v.a. auch in der Zukunft werden wichtiger, weil die Normalbiographie an Geltung verliert*“ (Kraus 2000, 161).

Anthony Giddens

In einer ähnlichen Weise bearbeitet Anthony Giddens die Identitätsproblematik. Im Zentrum seines Ansatzes steht, dass das Selbst nicht mehr etwas Gegebenes, sondern zu einem reflexiven Projekt geworden ist, für das das Individuum selbst verantwortlich ist. Entscheidend für die Ausbildung einer Identität sind ihm zufolge Selbstreflexion, Selbstnarration und Selbstkontrolle. Die Reflexivität des Selbst schließt zum einen ein, die Lebensgeschichte in eine kohärente „Laufbahn“ zu organisieren. Diese Konstruktion zu einem kohärenten Selbst unternimmt das Individuum in Form von Selbstnarrationen bzw. autobiographischen Erzählungen.

Jürgen Straub

Auch für Jürgen Straub ist Identität nicht etwas Statisches, etwas, was eine Person ein für alle mal besitzt. *„Identität als spezifische Subjektivitätsform erwirbt man in Übergängen bzw. in der psychischen Bearbeitung von Übergängen und Transformationen, nicht in starren, gleich bleibenden Situationen“* (Straub, zit. n. Assmann/Friese 1998, 92). *„Die Einsicht, dass kein Mensch Identität einfach hat, sondern dass Identität gebildet und im Lichte neuer Erfahrungen und Erwartungen durch Umstrukturierung bewahrt werden muss, besagt nicht zuletzt, dass die Identität einer Person ein Konstrukt ist. (...) Identität ist ein immer nur vorläufiges Resultat kreativer konstruktiver Akte (...). Medium und Ausdrucksmittel für solche Akte sind alle möglichen sprachlichen und sonstigen Verhaltensweisen: Vom Beschreiben und Argumentieren über das (höchst bedeutsame) Erzählen von Geschichten bis hin zum Träumen und Gestalten von Objekten“* (ebd. 93).

Das Erzählen von Geschichten hat also eine bedeutende identitätsbildende Funktion und umgekehrt eignen sich erzählte Lebensgeschichten in einer besonderen Weise, der Frage nach der Identitätskonstitution nachzugehen. In der biographischen Selbstpräsentation kann man nämlich zum einen den Prozess der Internalisierung der Lebenswelt einer Person im Laufe der Sozialisation, also die „Außenprägung“ der Identität, beobachten, zum anderen kann man erkennen, wie biographische Erfahrungen in gewachsene Wissensbestände eingeordnet wurden. Durch biographische Selbstpräsentationen hat man die Möglichkeit, *„sich selbst und anderen explizit zu sagen, wer man ist, wer man auf welche Weise geworden ist, was man erfahren hat“* (Fischer-Rosenthal 1995, 50).

„Im biographischen Erzählen wird deutlich, dass die erzählende Person keine ein für allemal feststehende Identität besitzt, sondern fortwährend damit beschäftigt ist, Identität auf immer neuen Niveaus herzustellen“ (Alheit, 2003, 12). Ein Identitätskonzept in diesem Sinne ist also stets dynamisch, als Prozess zu betrachten.

Angesichts der Dynamik unserer Kultur kommt man nicht umhin, *„die eigene Lebensgeschichte als ein offenes und über alle Veränderungen hinweg neu zu bestimmendes Kontinuum zu begreifen. Identitätskrisen stellen danach Herausforderungen zur lebensgeschichtlichen Neuorientierung unter historisch veränderten Lebensbedingungen dar. Sie nötigen zur Revision bisheriger Er-Innerungen, das heißt zur neuartigen Ver-Innerlichung vergangener Erfahrungen in die eigene Lebensgeschichte“* (Blaumeiser/Wappelshammer 1991, 90).

In der Auseinandersetzung mit den hier dargestellten Konzepten zur personalen Identität ist für mich deutlich geworden, dass im Zentrum dieser sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien **Denken** (bzw. Reflexion) und **Sprache** (bzw. Narration) stehen. Gerade diese zwei Komponenten sind auch die wesentlichen ‚Instrumente‘ für die erzählenden Personen in der lebensgeschichtlichen Erinnerungsarbeit mit älteren Menschen.

Einerseits sollte dieser ‚Ritt‘ durch die umfassende Forschungslandschaft zur Identitätsthematik einen groben (unvollständigen) Überblick bieten, andererseits wollte ich damit aufzeigen, dass Lebensgeschichten immer mit Identitätsbildung zu tun haben und dass das Erzählen persönlicher Erlebnisse unsere Identität konstituiert. Identität ist nämlich in der biographischen Erfahrung gewachsen und wird im lebensgeschichtlichen Erzählen weiter ausgeformt.

4.2 Identitätsentwicklung im Alter

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt ausführlich behandelt, ist Identitätsbildung ein lebenslanger, unabschließbarer Prozess. So kommen auch ältere Menschen nicht umhin, sich immer wieder mit ihrer Identität auseinanderzusetzen, und dies besonders dann, wenn sie mit verschiedenen Diskontinuitäten und Brüchen in ihrem Leben konfrontiert werden. Das Alter bringt Veränderungen mit sich, an die sich der älter werdende Mensch anpassen muss, was Anforderungen an die Identität stellt.

Das Ausscheiden aus dem Berufsleben ist ein entscheidender Einschnitt im Leben eines älteren Menschen, der sich nun mit dem Stellenwert von Arbeit und Beruf auseinandersetzen muss und stattdessen neue Inhalte in seinem Leben finden soll. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, da ja gerade Arbeit und Beruf zur Stabilisierung der Identität beigetragen haben.

Mit dem Verlust der Arbeit ist auch ein Rückgang an gesellschaftlichem und sozialem Ansehen verbunden. Auch finanzielle Schwierigkeiten können sich einstellen. (vgl. Buschmeyer et al. 1987, 31).

Ein weiterer Lebenschnitt für ältere Menschen kann sein, wenn die eigenen Kinder ihr elterliches Zuhause verlassen. Diese Veränderung erfordert besonders von den Müt-

tern eine Neuorientierung. Auch die Übernahme der Großelternrolle erfordert einen neuen Umgang mit den eigenen Kindern, um Konflikte konstruktiv bewältigen zu können (vgl. ebd.).

Als ein weiterer wichtiger identitätsverändernder Einschnitt können gesundheitliche Beeinträchtigungen angesehen werden. Wer nicht gesund ist, kann an den vielfältigen Formen des gesellschaftlichen Lebens nur beschränkt teilhaben, sodass Möglichkeiten der Identitätsentwicklung verloren gehen. Werden Menschen zum Betreuungsfall, bedeutet dies eine enorme Umstellung. Dadurch geraten sie in ein Abhängigkeitsverhältnis, was vor allem für Menschen, die gewohnt waren, ihr Leben selbstständig zu gestalten, eine totale Uminterpretation ihrer Identität verlangt.

Auswirkungen auf die Identität hat nach Buschmeyer auch die Tatsache, dass die Lebenszeit, die man noch vor sich hat, schwindet. Dies kann in unterschiedlicher Weise die Gestaltung des Lebens beeinflussen, z.B. durch das Nachholen von Nicht-Erreichtem oder man findet sich mit seinem Leben tatenlos ab (vgl. ebd., 32).

Mit höherem Alter erfolgt nach Buschmeyer „eine Umstrukturierung der Lernfähigkeit“. So wird es für ältere Menschen schwieriger, Neues zu lernen bzw. umzulernen, da sich bestimmte Haltungen und Einstellungen verfestigt haben. Dies macht eine Veränderung in der Selbstwahrnehmung und folglich auch veränderte Handlungsweisen notwendig. Instrumentelles Wissen ändert sich in unserer schnelllebigen Zeit außerordentlich rasch, und in vielen Bereichen ist es notwendig, sich anzupassen, was nicht allen älteren Menschen leicht fällt. Dagegen fällt es ihnen jedoch aufgrund vielfältiger vorhandener Erfahrungen leichter, Zusammenhänge zu erkennen, sodass Fehler minimiert werden. Es wird mit zunehmendem Alter auch notwendig, die im Leben erworbenen Erfahrungen immer wieder auf ihren Wert und ihre Gültigkeit hin zu überprüfen und damit zusammenhängend sich kritisch mit der aktuellen gesellschaftlichen Praxis und den zeitgeschichtlichen Bedingungen auseinanderzusetzen. Dabei gilt es, ‚nützliche‘ Erfahrungen aufzubewahren, manche hingegen gegebenenfalls zu verändern (vgl. ebd., 30).

Einfluss auf die Identität älterer Menschen hat auch die Tatsache, dass die Gesellschaft bestimmte Vorstellungen über alte Menschen hat. Diese Fremdbild-Zuschreibung beinhaltet leider immer auch Vorurteile und Stereotypen, die sich dann ungewollt auch auf das eigene Selbstbild auswirken, sodass unreflektiert gewisse Einstellungen und Hal-

tungen übernommen werden. Um sich dieses Fremdbildes bewusst zu werden, ist eine kritische Auseinandersetzung damit notwendig (vgl. ebd., 32).

Ein tiefgreifender Einschnitt im menschlichen Leben ist immer der Tod von Personen, mit denen man sich sehr verbunden fühlte. Mit dieser Tatsache sind besonders ältere Menschen konfrontiert, da nach und nach Bekannte, Freunde und nahe Verwandte aus der eigenen Generation sterben, und „*die für die Identität möglicherweise wichtigen Spiegelungen im anderen wegfallen*“ (ebd., 32). Dies bedingt eine Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und mit existentiellen Sinnfragen. Damit verbunden kann auch das Thema Einsamkeit und Alleinsein an Bedeutung gewinnen, was sich aber nicht nur negativ z.B. als Isolation ausdrücken muss. Einsamkeit kann nämlich auch ein guter Anlass sein, sich wieder verstärkt anderen Menschen zuzuwenden, was zu einer sehr reichen Quelle neuer Erfahrungen werden kann (vgl. ebd., 31f.)

Auch das eigene Sterben rückt verstärkt in die Gedankenwelt eines alten Menschen und kann zur intensiveren Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie führen.

Weitere Auswirkungen auf die Identität im Alter haben besonders auch Veränderungen, die mit dem Körper einer Person zusammenhängen, z.B. Veränderungen des Aussehens oder der körperlichen Leistungsfähigkeit.

Die Beschreibung all dieser Faktoren, die auf die Identität eines Menschen im höheren Alter Einfluss haben, dürfte noch einmal deutlich gemacht haben, dass Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess ist, und dass gerade Diskontinuitäten und Brüche zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und damit auch mit seiner Identität Anlass geben. Identität ist nicht eine feststehende Größe, sondern ein „*immer wieder neu zu erringendes Ergebnis*“ (Fuchs, zit. n. Buschmeyer et. al. 1987, 33).

Die lebensgeschichtliche Erinnerungsarbeit, bei der es vor allem um die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie geht, kann die Identitätsentwicklung und -förderung positiv unterstützen und, möglicherweise auch nur unbewusst, klärende Prozesse auslösen. Nach Theodor Schulze ist ein Lebensereignis nicht mit dem Moment, in dem es sich ereignet, abgeschlossen, sondern es ist in die Zukunft gerichtet. „*Es bedeutet so etwas wie eine Herausforderung oder Frage, auf die in der weiteren Lebensgeschichte eine Antwort gesucht wird. (...) Möglicherweise ist ein wichtiges Motiv für die Erinnerung und Darstellung des Ereignisses, die gesuchte Antwort zu finden, oder die Annahme, dass man glaubt, die Antwort gefunden zu haben*“ (Schulze 1993, 139).

5 BIOGRAPHIE

5.1 Begriffsbestimmung

Der ursprüngliche Sinn des Wortes ‚Biographie‘ setzt sich aus den griechischen Wörtern ‚bios‘, d.h. ‚Leben‘ und ‚graphein‘, d.h. ‚Schreiben‘ zusammen. Das Wort ‚Biographie‘ bezeichnet also eine ‚Lebensbeschreibung‘.

‚Bios‘ meinte in der griechischen Sprache ursprünglich das gesamte menschliche Leben sowohl in Bezug auf Lebensdauer, als auch auf Lebensweise oder Lebenswandel. Schon im Wort ‚Bios‘ allein war das ausgedrückt, was heute der Begriff ‚Biographie‘ meint: nämlich zum einen die **Beschreibung** eines individuellen menschlichen Lebens, zum anderen das **Leben selbst**.

Diese Doppeldeutigkeit will offenbar ausdrücken, dass das, *„was ein individuelles Leben als etwas besonderes bemerkenswert macht, überhaupt erst in der rückblickenden, zusammenfassenden Erzählung oder Beschreibung zugänglich und begreifbar (wird)“* (Schulze 1991, 137). Diese Aussage ist meiner Ansicht nach zwar etwas überzogen, jedoch kann man immer wieder feststellen, dass man zur Lebensgeschichte eines Menschen vor allem dadurch Zugang erhält, indem dieser Mensch von seinem Leben erzählt oder dieses aufschreibt. *„Der Weg zur ‚Biographie‘ führt über die Biographie – über die aufgeschriebene Biographie und die erzählte Lebensgeschichte“* (ebd.).

5.1.1 ‚Biographie‘ und ‚Autobiographie‘

Bezieht man den Begriff ‚Biographie‘ nur auf geschriebene Texte, so kann man zweierlei darunter verstehen: Beschreibt jemand das Leben eines anderen Menschen, so ist dies in der Umgangssprache eine ‚Biographie‘, der Autor des Buches ist also nicht dieser Mensch selber. Schreibt jemand selber über sein Leben, so spricht man von einer ‚Autobiographie‘. Es besteht ein erheblicher Unterschied zwischen diesen beiden Textsorten, denn Biographien rechnet man eher zur wissenschaftlichen Literatur, während Autobiographien eher zur so genannten ‚schönen‘ Literatur gezählt werden.

Der Verfasser einer Biographie arbeitet wie ein Historiker, der seinem Gegenstand distanziert gegenüber steht. Er rekonstruiert aus verschiedenen Dokumenten das Leben dieser betreffenden Persönlichkeit, welche für ihn genauso wie für den Leser im Grunde ein Fremder ist.

Der Verfasser einer Autobiographie hingegen arbeitet eher wie ein Schriftsteller. *„Er schöpft vornehmlich aus sich selbst, aus seinen Erinnerungen, Erfahrungen und Erwartungen. Der Leser erwartet nicht, dass er sich auf Dokumente und Zeugnisse stützt, (...) wohl aber, dass er aufrichtig ist und dass er das, was ihm wichtig erscheint, auch mitteilt“* (ebd. 139). Schreibt jemand verschiedene Episoden seines Lebens auf, so macht er sie auch für andere zugänglich, jedoch nur der Schreiber selbst weiß, was diese Erlebnisse ihm bedeuten. Dies gilt vor allem auch für Gefühle, Wünsche, Träume und Gedanken, die nur ihm selber zugänglich sind und die er mit allem, was ihm widerfährt, verbindet (vgl. ebd.).

„Autobiographische Materialien“ sind zum einen alle Arten von schriftlichen und nicht-schriftlichen Dokumenten, die sich irgendwie auf die eigene Lebensgeschichte beziehen, z.B. Tagebuchaufzeichnungen, persönliche Notizen, Briefe, Postkarten, Schulhefte, Fotos, Erinnerungsstücke, usw., welche Theodor Schulze als **manifeste** Materialien bezeichnet. Zum anderen gehören auch lebensgeschichtliche Erzählungen zu den autobiographischen Materialien. Schulze nennt diese *„latent“*, weil sie *„flüchtig sind, weil sie erst manifest werden, wenn jemand sie aufzeichnet, zufällig oder systematisch - beispielsweise in einem narrativen Interview“* (ebd. 149).

Die gesprächsorientierte Biographiearbeit lebt von solchen autobiographischen Erzählungen, die oft auch in Gruppen ausgetauscht werden. Doch dazu mehr in meinen späteren Ausführungen.

Die Autobiographie ist nach Georg Misch nicht nur eine eigene Literaturgattung, sondern auch *„eine elementare, allgemein-menschliche Form der Aussprache der Lebenserfahrung“* (Misch 1907, zit. n. Schulze 1991, 147). Das heißt, dass jeder Mensch, sofern er dazu bereit ist, seine Lebensgeschichte erzählen könnte. Die Grundlage für dieses lebensgeschichtliche Erzählen bildet das *„Phänomen des Selbst-Bewusstseins“*. Schulze zieht es vor, in diesem Zusammenhang von *„autobiographischer Reflexion“* zu sprechen, denn Autobiographien sind häufig Rückblicke, die versuchen zu ordnen.

Eine Definition von Autobiographie, die gerade auch letztgenannten Aspekt mit einbezieht, stammt von Bruce Mazlish:

„(Autobiographie) ist die kohärente Gestaltung einer individuellen Vergangenheit unter einem spezifischen gegenwärtigen Gesichtspunkt, erzielt mit den Mitteln von Selbstbeobachtung und Rückerinnerung einer besonderen Art, worin das Selbst als eine sich entwickelnde Einheit, die sich in definierbaren Phasen wandelt, gesehen wird; wo das Wissen vom Selbst sich mit dem Wissen um die Außenwelt verbindet und beide zusam-

men es uns ermöglichen, die Realität zu erfassen“ (Mazlish 1982, zit. n. Schulze 1991, 150).

Da es dem Menschen möglich ist, sein eigenes Verhalten zu reflektieren, kann er *„sich zu sich selbst in Beziehung setzen und eine Übereinstimmung mit sich selbst herstellen“ (Schulze 1991, 151)*, was eine Voraussetzung für „Identität“ ist. Diese „Reflexivität“ bezieht sich sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Erfahrungen in der Vergangenheit, welche aufgrund der menschlichen Erinnerungsfähigkeit reflektiert werden können. „Reflexivität“ ist jedoch nicht nur rückwärts gewandt, sondern immer zugleich auch vorausschauend, sie arbeitet nämlich *„im Sinne von Re-Konstruktion“*. Das heißt, vereinfacht ausgedrückt, dass die Erfahrungen der Vergangenheit einen Lernprozess in Gang setzen, der sich auch auf den „Entwurf“ der Zukunft auswirkt.

„Biographien als verdichtete Gesamtformen von Lebensgeschichten sind immer auch ganzheitsstiftende Re-Konstruktionen, um sich vor den anderen und vor sich selbst verständlich zu machen, gegen Fragmentierung, Entfremdung und Sinnverlust in einer sich weiter modernisierenden Welt“ (Blaumeiser 2004, 219). Das autobiographische Interesse hat stark zugenommen, *„und auch das individuelle Bedürfnis, den eigenen Lebenslauf in Form einer Autobiographie als integrative Linie im diskontinuierlichen Erlebnisstrom gesamtgesellschaftlicher Veränderungen zu rekonstruieren“ (ebd. 220).*

In autobiographischen Erzählungen und Texten erfahren wir aber nicht nur etwas über den erzählenden Menschen selbst, sondern mindestens so viel über die Umwelten, in denen er lebt, und wir erfahren vor allem etwas über die Art und Weise, wie er diese Umwelten erlebt und was sie für ihn bedeuten (vgl. Schulze 2002, 38).

Biographien haben demnach drei soziale Funktionen: sie dienen dem Fremdverstehen, der Selbstdarstellung und dem Selbstverstehen (vgl. Baacke 1993, 66).

5.1.2 ‚Lebensgeschichte‘

In dem Ausdruck ‚Lebensgeschichte‘ wird das **Individuelle** eines Menschen noch deutlicher hervorgehoben als in Biographien oder Autobiographien. Der Begriff ‚Lebensgeschichte‘ erfasst auch die Innenseite eines Menschen, und zeigt, wie dieser sich selbst und sein Leben sieht. Der Ausdruck *„verweist auf die Darstellung und Vermittlung eines gelebten Lebens in Erzählung und Beschreibung, auf Einzigartigkeit und Subjektivität (...)“ (ebd. 143).*

Lebensgeschichte kann im Sinne von „life-story“ und „life-history“ betrachtet werden. „Life-Stories“ können einzelne Geschichten aus dem Leben sein, z.B. ‚Mein erster Schultag‘ oder ‚Als ich mein erstes Kind bekam‘. Wenn jemand sein Leben erzählt oder aufschreibt, so scheint dies *„vornehmlich aus einer Folge von Begebenheiten zu bestehen, die sich in der Erinnerung zu Geschichten verdichten“* (ebd. 144). „Life-story“ meint aber auch „das einzelne Leben im Ganzen“ als eine längere Geschichte mit einem Anfang, vielen einzelnen Kapiteln und einem Schluss. Es scheint, als würde sich durch die einzelnen Geschichten gleichsam ein roter Faden hindurch ziehen, und sehr oft streben solche Erzählungen oder Beschreibungen auf einen oder mehrere Höhepunkte hin. Der Aspekt, dass Lebensgeschichten eine literarische Form aufweisen mit bestimmten Baugesetzen, Strukturelementen und Erzähltechniken, ist Anknüpfungspunkt für eine literaturwissenschaftlich ausgerichtete Biographieforschung.

Im Sinne von „life-history“ wird die *„Lebensgeschichte als Bestandteil der einen alles übergreifenden Geschichte“* (ebd. 145) gedeutet, was vorrangiges Interesse der Geschichtswissenschaft ist. Autobiographische Aufzeichnungen, vor allem von ‚wichtigen‘ Akteuren der Geschichte, enthalten oft aufschlussreiche Informationen für Historiker, auch wenn deren Gehalt häufig unvollständig ist und deren Zuverlässigkeit begrenzt ist. Eine neuere Ausrichtung der Geschichtswissenschaft ist die Forschungsrichtung der „Oral History“, die sich besonders um eine „Geschichte von unten“ bemüht; es geht ihr vor allem um eine Alltags- und Kulturgeschichte, um eine Geschichte des sozialen und technischen Wandels, und weniger um *„die Geschichte der spektakulären Aktionen, der Schlachten, Friedensschlüsse, Verträge, Parlamentsreden und Wahlsiege“* (ebd. 146). „Oral History“ ist an der Geschichte der ‚kleinen unbedeutenden Leute‘ interessiert, und ist somit viel näher am individuellen menschlichen Leben und seinen Problemen. Diese Forschungsrichtung stützt sich auf erzählte Lebensgeschichten, nicht auf geschriebene Memoiren. *„Sie liest die Geschichte ab an den Spuren und Narben, die sie im Leben einzelner Menschen hinterlässt, und was jeder einzelne in seiner Geschichte erinnert, ist immer auch ein Teil des kollektiven Gedächtnisses“* (ebd.). Doch auch „Oral History“ bezieht sich wie die Geschichtswissenschaft letztlich auf die allgemeine Geschichte der Menschheit, wobei sie die persönliche Lebensgeschichte als Quelle benutzt.

5.2 Biographieforschung

Die Biographieforschung hat in den letzten Jahrzehnten in der Wissenschaft immer mehr an Bedeutung gewonnen, was gewiss auch auf die gesamtgesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Hintergründe zurückzuführen ist. So wurde z.B. der Alltag als wissenschaftlicher Gegenstandsbereich aufgewertet, und es erfolgte eine verstärkte Hinwendung zum einzelnen Menschen und seiner Geschichte. Biographie wurde „zu einer zentralen sozialen Ordnungs- und Regeldimension“ (Nittel 1991, 10). Der Faktor ‚Subjektivität‘ wurde aufgewertet, um gleichzeitig „objektivistische Einseitigkeiten bei der Erklärung sozialer Probleme“ (ebd.) zu vermeiden. Auch im Wissenschaftsbereich musste man erkennen, „dass eine umfassende gesellschaftskritische Programmatik fehlt, wenn sie nicht den Anschluss im Subjekt sucht“ (Baacke/Schulze 1979, zit. n. Nittel 1991, 11).

Etwa seit dem Ende der 70er Jahre wird in den verschiedensten sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen der Versuch unternommen, „menschliche Lebensäußerungen in ihren Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezügen stärker in den Blick zu nehmen“ (ebd. 10), damit den ‚ganzen‘ Lebenslauf einzubeziehen und sich nicht mehr zu einseitig auf ein Lebensalter zu fixieren.

In folgenden Forschungsrichtungen hat diese lebensgeschichtliche Sichtweise Eingang gefunden: in der Altersforschung, der Erziehungswissenschaft, der Geschichtswissenschaft, der Kriminalistik, der Theologie, der Literaturwissenschaft, der Soziologie, der Volkskunde und zum Teil sogar in der Medizin. Biographieforschung bezeichnet somit einen „interdisziplinären Forschungsansatz“ (Nittel 1991, 11).

„Es gibt keine Disziplin, keine Teil- oder Bindestrich-Sozialwissenschaft, die sich ausschließlich mit biographischer Forschung beschäftigt. Biographische Forschung gehört keiner Disziplin allein an; weder Soziologie noch Psychologie, weder Ethnologie, Geschichtswissenschaft, Volkskunde noch Erziehungswissenschaft können sie allein für sich beanspruchen. Es gibt keine biographische Forschungsmethode in den Sozial- und Erziehungswissenschaften im Sinne eines von allen Forschern geteilten Kanons von Forschungspraktiken“ (Fuchs 1984, zit. n. Nittel 1991, 11).

Somit gibt es in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ein Interesse an Biographieforschung, jedoch mit divergierenden Intentionen, methodischen Ansprüchen und inhaltlichen Schwerpunkten. Dies zeigt sich an den unterschiedlichsten Ausprägungen: Biographieanalyse, Lebenslaufforschung, Auto- bzw. Soziobiographische Methode, Biographische Kasuistik, Life-Course-Approach, Life-History-Approach usw. sind

nur einige Beispiele für die verschiedenen Arbeitsbereiche der Biographieforschung (vgl. Nittel 1991, 11).

Nach Imbke Behnken gehört es zu den Eigentümlichkeiten der Biographieforschung, dass sie sich „dem Allgemeinen, den gesellschaftlichen Strukturen und historischen Prozessen, den Problemen der Nationen, Klassen, Kulturen, Geschlechter und Generationen, den säkularen Umbrüchen und Wandlungen über das Besondere zu nähern (sucht) – über das Besondere individueller Erlebnisse, Entscheidungen, Deutungen, Entwürfe und Erfindungen“ (Behnken 1997, 11).

5.2.1 Strukturierung des Gegenstandes der Biographieforschung

Um einen besseren Einblick in die differenzierte Struktur des Gegenstandsfeldes der Biographieforschung zu erhalten, gehe ich auf eine Skizze ein, die Schulze (1996) entwickelt hat. Sie zeigt unter anderem auf, wie sich andere wissenschaftliche Disziplinen diesem Gegenstandsbereich nähern und welche Interessen sie dabei verfolgen.

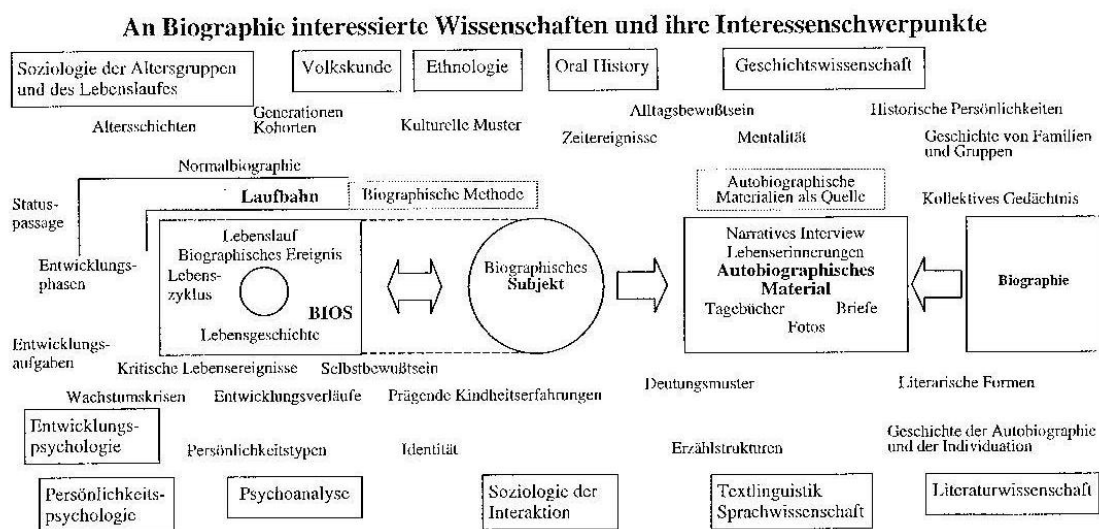


Abb. 1 (aus: Krüger/Marotzki 1999, 41)

Schulze strukturiert zu einen in die ‚Biographie als Text‘ und zum anderen in die ‚Biographie als Lebenszusammenhang‘.

Biographie als Text ist untergliedert in ‚Autobiographie‘ bzw. ‚Autobiographisches Material‘, und in ‚Biographie‘ (siehe dazu Kapitel 5.1.1).

Biographie als Lebenszusammenhang (Bios) hat eine äußere und eine innere Seite, nämlich eine Seite, die den Bedingungen der Gesellschaft zugewandt ist (Lebenslauf),

und eine Seite, die sich mehr auf die Erlebnisse und Erfahrungen des Subjekts bezieht (Lebensgeschichte). Der kleine Kreis steht für ein einzelnes Ereignis oder Thema im Leben eines Menschen. Es soll verdeutlichen, „*dass wir es in der Biographieforschung nicht nur mit dem Gesamten der Biographie zu tun haben, sondern immer auch mit einzelnen biographisch bedeutsamen Momenten, mit einem biographischen Ereignis. Die Wechselbeziehung von Moment und Gesamtzusammenhang, von Teil und Ganzem ist ein wichtiger Aspekt in der biographischen Forschung*“ (Schulze 1996, 15).

In der Mitte zwischen ‚Biographie als Leben‘ und ‚Biographie als Text‘ steht das ‚biographische Subjekt‘, welches nicht nur „*Produzent einer Autobiographie*“ ist, „*sondern zugleich sowohl Produkt wie auch Produzent seines Lebens und immer ein Teil desselben*“ (ebd. 16), d.h. das Subjekt macht sich im Laufe seines Lebens ein Bild von sich selbst, entwickelt ein Selbstbewusstsein und sucht sich in seinem Leben zu verwirklichen. Die autobiographische Reflexion eines Individuums ist auf dessen Erinnerung angewiesen: „*Nur sie verschafft einen Zugang zur Innenseite des Lebenszusammenhanges*“ (ebd.).

Am äußeren Rand der Skizze finden sich die an Biographie interessierten Wissenschaften. Sie sind je nach dem Schwerpunkt ihres Interesses angeordnet.

Zwischen der Auflistung der Wissenschaften am Rand und der Strukturierung des Gegenstandsfeldes in der Mitte findet sich eine Reihe von Bezeichnungen für theoretische Konzepte. Dazu gehören auch die ‚Biographische Methode‘ und das ‚Autobiographische Material als Quelle‘. Die Wissenschaften können das autobiographische Material als Quelle für unterschiedliche Zwecke nutzen, und die Biographische Methode ist vor allem ein Verfahren, welches autobiographische Materialien bewusst erzeugt (vgl. ebd. 15-18).

5.2.2 Grundannahmen in der Biographieforschung

Die Biographieforschung ist, wie bereits betont, ein interdisziplinärer Forschungsansatz. Dennoch gibt es nach Dieter Baacke (1993) eine Reihe von Grundannahmen, die Biographieforscher teilen, auch wenn sie von unterschiedlichen Disziplinen kommen und erkenntnistheoretisch nicht immer einer Meinung sind:

- Biographien sind **komplex**, d.h. sie umfassen mehrere Dimensionen, die sich aufeinander beziehen, z.B. Individuum – Lebenswelt, durchgehende Phasen – Krisenpunkte, usw. Wegen dieser Komplexität ist es also unvermeidlich, unter-

schiedliche Aspekte und Sichtweisen einzubeziehen. So sind sozialstrukturelle, psychologische, historische und sozialökologische Zugänge miteinander zu verbinden. Aufgrund dieser **Multidimensionalität** kann man sich in der Forschungspraxis nur mit wenigen Fällen beschäftigen.

- Biographieforschung bedeutet, dass man sich verstärkt auf Innensichten hinwendet, auf „*subjektive Verarbeitungsformen von Interaktionen*“ (Baacke 1993, 52), jedoch immer auch im Kontext seiner Sozial- und Weltbezogenheit. Dies setzt auch eine **Beschäftigung des Forschers mit sich selbst** voraus: „*er muss wissen, dass er selbst immer mitspricht*“ (ebd. 53).
- Das konstituierende Merkmal der Biographie ist ihre **Zeitlichkeit**. Historische und gegenwärtige Aspekte sowie Zukunftsaussichten spielen gleichermaßen eine Rolle.
- Biographien werden „*als Entfaltung eines Grundplans (angesehen), in dem auch vergangene Erfahrungen fortwährend restrukturiert werden. Dies macht den Identitätspunkt der Biographie aus*“ (ebd. 53-54).
- Man beschäftigt sich mit Biographien über ihre **Vertextung**, z.B. über ein transkribiertes narratives Interview. „*Zwischen Textstruktur und Lebensstruktur bestehen Entsprechungen, die es erlauben, ein Leben auf der Folie eines Textes zu verstehen oder sogar zu erklären*“ (ebd., 54).
- Biographien lassen sich am ehesten durch hermeneutische Forschungsmethoden erschließen, d.h. durch ein verstehendes und interpretierendes Vorgehen. „*Der hermeneutische Zirkel ist unhintergebar, das meint: Das Allgemeine kann ich nur aus dem Besonderen erschließen und ich muss einen Vorgriff auf's Allgemeine machen, um über das Besondere mehr sagen zu können, als eben dies, dass es ‚besonders‘ ist*“ (ebd.).

Ein interessanter Aspekt im Zusammenhang mit den Forschungsmethoden ist, dass der Forscher seine *Distanz* zum „Forschungsobjekt“ teilweise aufgibt.

5.2.3 Kurzer geschichtlicher Rückblick

Erst um 1900 wandte sich die Wissenschaft dem Themengebiet der Biographie zu.

Georg Misch stellte die „Geschichte der Autobiographie“ in mehreren Bänden dar. Kurz nach dem ersten Weltkrieg begründeten William J. Thomas und Florian Znaniecki die biographische Methode in der Soziologie. Ihre Untersuchung über polnische Bauern in Europa und Amerika „The Polish Peasant in Europe and America“ (1919/1921) gilt als Pionierwerk des lebensgeschichtlichen Ansatzes.

Ab den 40er Jahren nahm das Interesse an der Biographieforschung mit ihren qualitativen Forschungsmethoden ab, gleichzeitig gewann die quantitative Sozialforschung die Oberhand. Die biographische Methode wurde zudem vom Faschismus abgelehnt, so wie sich auch die modernen gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse grundsätzlich nicht mit dem faschistischen Gedankengut vereinbaren ließen.

Diese zunehmenden Individualisierungstendenzen verbunden mit Orientierungslosigkeit waren schließlich ein begünstigender Faktor für das wieder aufkeimende Interesse an der lebensgeschichtlichen Forschung in den 70er und 80er Jahren. Diese Rückbesinnung auf qualitative Methoden kann gewissermaßen als „*Rebellion gegen die ‚Lebensferne‘ gängiger Wissenschaft*“ (Kohli 1981, zit. n. Chvojka/Wendner-Prohinig 1994, 8) angesehen werden.

1979 entstand in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie eine Arbeitsgruppe Biographieforschung, und seit 1989 erscheinen in der Zeitschrift „BIOS“ verschiedenste Abhandlungen zur Biographiethematik. Gerade in der Soziologie hat sich die Biographieforschung sehr gut etabliert.

Aber auch in den Erziehungswissenschaften wurde das Interesse an biographisch orientierten Theorieansätzen immer größer, doch dazu mehr im folgenden Kapitel.

5.2.4 Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Bereits seit der Aufklärung ist die pädagogische Theorie auf Biographie ausgerichtet. Seit dieser Zeit gehören ‚Leben lernen‘, ‚Bildung des Menschen‘, ‚Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit‘ und ‚Selbstbestimmung‘ zu ihren erkenntnisleitenden Kategorien. Doch diese „*bleiben weitgehend abstrakt, ohne einen empirisch differenzierten Gehalt*“ (Schulze 1996, 12).

Für die theoretische Fundierung der Biographieforschung gelten die Theorien von Wilhelm Dilthey als guter Ausgangspunkt, der sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Biographiethematik auseinandergesetzt hat. Er ging davon aus, dass das

Leben als das von „innen Bekannte“ eine Kategorie sei, hinter die nicht zurückgegangen werden könne. Er versuchte, Biographie und Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Schlüsselkategorien zu definieren. Der Autobiographie schrieb er „*im Wirkungszusammenhang von Erleben, Verstehen und geschichtlichem Auffassen*“ (Nittel 1991, 88) eine Sonderrolle zu. Er stellte die Behauptung auf, dass „*die Selbstbiographie ... die höchste und am meisten instruktive Form (ist), in welcher uns das Verstehen des Lebens entgegentritt*“ (Dilthey 1981, zit. n. Nittel 1991, 88).

Ein weiteres erwähnenswertes Werk ist eine Sammlung von Kindheitserinnerungen „*Von der Kinderseele*“ (1908/1924) von Gertrud Bäumer und Lili Droyscher.

1936 veröffentlichte Kurt Uhlig seine Dissertation „*Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle*“.

Im Jahre 1960 brachte Erika Hoffmann ihr Buch „*Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kinderkunde*“ heraus.

Erst die Entwicklung der Biographieforschung in den Nachbardisziplinen, wie z.B. in der Soziologie, schärfte zunehmend „*das Bewusstsein für die besondere Rolle biographischer Textsorten in der Bildungstheorie und -praxis*“ (Nittel 1991, 89).

Eine intensivere Beschäftigung mit Fragen der Biographie ist ab dem Jahr 1978 anzusetzen. Auf einem erziehungswissenschaftlichen Kongress in Tübingen gab es zum ersten Mal eine Arbeitsgruppe, die sich mit Fragen der Biographie beschäftigte. Daraus ging ein von Dieter Baacke und Theodor Schulze verfasster Reader „*Aus Geschichten lernen*“ (1979) hervor. Weiters veröffentlichte Werner Loch seine biographische Erziehungstheorie „*Lebenslauf und Erziehung*“ (1979). Bruno Schonig arbeitete im selben Jahr an den Biographien von Lehrern. 1981 erschien von Jürgen Henningsen eine Aufsatzsammlung zum Thema „*Autobiographie und Erziehungswissenschaft*“.

Mitte der 80er Jahre war nach Einschätzung von Nittel die biographietheoretische Diskussion in den Erziehungswissenschaften am intensivsten. In der Folge gingen die mit der biographischen Methode verknüpften Erwartungen und Hoffnungen wieder etwas zurück.

Ende der 90er Jahre kam es zu stärkeren internationalen europäischen Vernetzungen. Derzeit schreitet die Institutionalisierung der Biographieforschung deutlich voran – es wurden Forschungsgruppen, Institute und Netzwerke an einigen Universitäten gegründet (vgl. Dausien 2002).

5.2.5 Biographisch orientierte Theorieansätze in der Pädagogik

Viele Forscher, die sich innerhalb der Erziehungswissenschaft mit Biographischem befassen, entnehmen ihre Konzepte aus anderen Wissenschaften, besonders aus der soziologischen Biographieforschung.

Theodor Schulze hat deshalb den Versuch unternommen, eine Strukturierung und Systematisierung der biographisch orientierten Theorieansätze vorzunehmen, die in der Pädagogik zum Einsatz kommen. Er unterscheidet fünf Ansätze, je nach ihrem spezifischen Interesse, nach den besonderen Schwerpunkten und nach den Forschungszusammenhängen, auf die sie sich methodisch und theoretisch stützen:

1. Der soziologische und sozialisationstheoretische Ansatz

In diesem Ansatz „geht es vor allem um die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Freiräume für die Entfaltung einer Biographie“ (Schulze 1996, 21). Die Biographie als eine gesellschaftliche Konstruktion steht im Zentrum dieses Ansatzes, welcher innerhalb der Soziologie ausgearbeitet wurde und in wesentlichen Zügen ein Verdienst von Martin Kohli ist.

Ein wichtiger Ausgangspunkt dieses Ansatzes war es, das Forschungsgebiet nicht nur auf die Kindheit und Jugend zu beschränken, sondern auf das gesamte Leben auszudehnen. Im Begriff des ‚Lebenslaufs‘ wurden die verschiedenen Theoriestücke, welche die Soziologie damals bot, zusammengeführt und aufeinander bezogen; so z.B. die Theorien zur Altersschichtung, die Forschungen zu den Übergängen zwischen den Altersgruppen, zu den Status-Passagen, die Konzepte der Generationen und der Geburtskohorten, usw. Kernpunkt dieses Ansatzes war das Ermitteln einer ‚Normalbiographie‘, gewissermaßen „als Folie für abweichende und individuelle Lebensläufe“ (Schulze 1993, 26).

In einigen späteren Beiträgen beschäftigte sich Kohli besonders mit der „Biographisierung“ des Lebenslaufs, was im Rahmen der Modernisierungsprozesse aktuell wurde. Wie bereits in Kapitel 1.5 ausführlich behandelt, muss der einzelne Mensch zunehmend mehr Verantwortung für seine Lebensführung übernehmen, und das bedeutet, dass er über ‚biographische Kompetenz‘, die so genannte „Biographizität“ (Alheit 1990) verfügen muss.

2. Der entwicklungspsychologische Ansatz

Hier geht es vor allem um die Bearbeitung und Bewältigung von kritischen Lebensereignissen, Wachstumskrisen und Entwicklungsaufgaben. Dieser Ansatz ist im Kontext

der Entwicklungspsychologie entstanden und findet vor allem in der Erwachsenenbildung und in der Behindertenpädagogik Beachtung.

Das von Sigrun-Heide Filipp Anfang der 80er Jahre vorgestellte Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ habe ich bereits in Kapitel 1.4.2 (Kritische Lebensereignisse und Übergänge im Alter) und 3.2.3 (Begegnung mit kritischen Lebensereignissen) ausführlich behandelt, so dass ich jetzt nicht mehr näher darauf eingehe.

3. Der phänomenologische oder anthropologische Ansatz:

Hier geht es um ähnliche Themen wie im zweiten Ansatz, jedoch stärker ins Pädagogische gewendet. Darüber hinaus geht es „um die genauere Beschreibung und Analyse lebensgeschichtlich relevanter Lernsituationen“ (Schulze 1996, 21).

Biographie wird in diesem Ansatz „als Bewältigung einer Folge von curricularen Situationen oder Entwicklungsaufgaben“ (Schulze 1993, 29) verstanden. Dabei spielt auch die Erziehung als Bewältigungshilfe eine Rolle.

Dieser Ansatz wurde von Werner Loch (1979) entwickelt und von seinen Schülern fortgeführt. Er geht davon aus, dass Lebenslauf und Erziehung einander konstituieren und dass sie sich wechselseitig Sinn verleihen. Der Heranwachsende muss in seinem Leben nacheinander verschiedene Situationen bewältigen, wodurch er neue Kompetenzen erwirbt. Die Anforderungen einer neuen unbekanntem Situation lassen jedoch Konflikte entstehen, welche durch Lernhilfen und pädagogische Unterstützung gelöst werden können. Erziehung ist demnach „die gesamte, in einer Kultur ausgeformte Hilfeleistung für die heranwachsende Generation zur Bewältigung der im Lebenslauf angelegten curricularen Situation“ (ebd. 30). Dieser Ansatz verweist auch auf das Konzept der „Wachstumskrisen“ von Erikson und auf das der Entwicklungsaufgaben von Havighurst.

4. Der bildungstheoretische oder lerntheoretische Ansatz

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht „die autobiographische Reflexion und Konstruktion von Erfahrung im Horizont einer individuellen und kollektiven Geschichte. Biographie wird verstanden als Bildungsschicksal, als Lerngeschichte, als Prozess, Produkt und Potential in einem“ (ebd. 33).

In diesem Ansatz vereinen sich verschiedene Theorieentwürfe. Deren Gemeinsamkeit ist jedoch die Konzentration auf die subjektive Seite der Biographie, auf das Subjekt, welches sein Leben lebt und reflektiert und damit Subjektivität konstituiert. Autbio-

graphische Texte und Erzählungen gelten hier als wesentlicher Zugang zum menschlichen Subjekt.

Dieser Ansatz wird deshalb als „bildungstheoretisch“ bezeichnet, weil er auf den engen Zusammenhang von Autobiographie und Bildung verweist. Auch die Bezeichnung „lerntheoretisch“ will verdeutlichen, dass Lebensgeschichten immer auch Lerngeschichten sind. Lernen meint hier ein „*Lernen als innere Erfahrung*“, als „*Aufbau von Lebenssinn und Ich-Erfahrung*“, als Ausbildung und Aufrechterhaltung persönlicher Identität. Schulze bezeichnet es als „*lebensgeschichtliches Lernen*“ (vgl. ebd. 34).

5. Der hermeneutische und kommunikationstheoretische Ansatz

In diesem Ansatz wird Biographie als erzählte Lebensgeschichte in den Blick genommen, und zwar im autobiographischen Text und im narrativen Interview.

Ausgangspunkt für diesen Ansatz war die Feststellung, dass quantitative Methoden teilweise unzureichende Forschungsergebnisse zu Tage fördern, so dass eine Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen einer qualitativ und interpretativ verfahrenen Forschung in Gang kam.

Dieter Baacke plädierte für eine „*Wiedergewinnung des Narrativen*“ in der Pädagogik, d.h. für eine Aufwertung von Erzählungen, von Geschichten. Ausgangspunkt seines Forschungsinteresses sind Alltagsgeschichten, keine außerordentlichen Ereignisse, die das Leben verändern. Anhand solcher autobiographischer Texte „*weist er eine Reihe von Momenten auf, die für pädagogische Sachverhalte und ihre Wahrnehmung im pädagogischen Handeln charakteristisch sind*“ (ebd. 32). Geschichten sind stets individuelle Fälle, die auf die „*Höckrigkeit des Individuums*“ verweisen. Sie sind komplex und lassen sich nicht einfach in sozialwissenschaftliche Theorien auflösen, sondern sie beanspruchen diskursives Denken, eine anschauende Erkenntnis und eine deutende Phantasie. Der Forschungsprozess ist somit ein hermeneutisches Vorgehen, bei dem auch die indirekte Beteiligung des Forschers und die historische Gebundenheit der Geschichte zu berücksichtigen sind.

Winfried Marotzki und Rainer Kokemohr betrachten erzählte Lebensgeschichten vor allem als „*Interaktion mit einem Gesprächspartner*“. Sie gehen davon aus, dass die autobiographischen Texte über einen kommunikativen Vorgang hergestellt werden. Die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Erzählenden sind interaktionsbedingt, was natürlich auch Konsequenzen für die Interpretation eines Textes hat (vgl. ebd.).

Das Eingehen auf die Biographie eines Menschen bedeutet eine Umkehrung der pädagogischen Blickrichtung, „einen Wechsel des Standpunktes vom lehrenden zum lernenden Subjekt, von den Erziehern zu den Erzogenen“ (Schulze 1993, 35). Gerade die Biographieforschung weist auf das hin, was von der Erziehung nicht bewirkt werden kann bzw. was von ihr sogar verhindert wird. Zudem ermöglicht sie ein Erforschen von Lernen und Erziehung aus der Perspektive der Betroffenen. Aus der lebensgeschichtlichen Erzählung eines Menschen lassen sich am ehesten Lern- und Bildungsprozesse sowie „das Gewordensein eines Subjekts“ erfassen. Denn der Biographieträger kann selbst am besten mitteilen, welche Erfahrungen er macht, wie er lernt und durch das Leben geht (vgl. Ecarius 1998, 129).

5.3 Biographie als „Konstrukt“

Auch in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung wird davon ausgegangen, dass es sich bei Biographien um Konstruktionen handelt (vgl. Schulze 1995, Krüger 1995), die aus der Verbindung von Vergangenem und Gegenwärtigem entstehen. „Die Art der Konstruktion von Biographie steht in einem direkten Zusammenhang zur jeweiligen sozialen Struktur von Gesellschaft“ (Ecarius 1998, 132). Wenn sich Gesellschaften stärker differenzieren, was ja eine Begleiterscheinung der Modernisierung ist, dann sind die Subjekte viel stärker aufgefordert, „ein individuelles Rollenrepertoire und folglich eine eigene Biographie anzulegen, um sich des Vergangenen, des Erfahrenen und des Gewordenen zu vergewissern“ (ebd.). Das Subjekt kann sich nicht mehr innerhalb stabiler gleich bleibender Verhältnisse definieren, denn die modernen Lebensverhältnisse sind nicht mehr auf Dauer angelegt. Die Individualität eines Subjekts wird heute vielmehr zu einem immer wieder aufs Neue zu bestimmenden **Produkt** sozialer und psychischer Lebensprozesse. Nach Ecarius ist es deshalb wichtig, dass die Biographie erzählt wird. Brose und Hildenbrand (1988) nennen dies die „Biographisierung von Erleben und Handeln“. Diesen Aspekt habe ich bereits in Kapitel 3.5 (Biographisierung der Altersphase) näher ausgeführt.

Erzählungen der Biographie beziehen sich stets auf relevante Erlebnisse und Erfahrungen, sie zeigen das Individuum „in dem Milieu, von dem es Einwirkungen empfängt und auf das es zurückwirkt“ (Dilthey 1973, zit. n. Ecarius 1998, 133). Die Biographie enthält also immer beides: „die Einwirkungen der sozialen Umwelt auf das Subjekt und die Einwirkungen des Subjekts auf die soziale Umwelt“ (Ecarius 1998, 133). Nach Fischer

und Kohli (1987) ist die Biographie ein „*alltagsweltliches Konstrukt, das die lebensweltliche Ambiguität vorgegebener Regelmäßigkeit und Emergenz gleichermaßen beinhaltet*“ (Fischer/Kohli 1987, 35). Damit wird also die Gleichzeitigkeit von Subjektivem und Gesellschaftlichem in der Biographie herausgestellt.

Der **Strukturaspekt** des Biographischen liegt nach Alheit darin, dass sich Biographien „*als sequentielle Ordnungen gesellschaftlich vorgegebener ‚Muster‘ deuten (lassen), die nicht beliebig verändert werden können*“ (Alheit 1990, 20). Für das Erfassen einer Biographie ist jedoch nicht nur dieser Strukturaspekt von Bedeutung, sondern genauso wichtig ist die **Emergenzdimension**, das Eigensinnige, Individuelle im biographischen Prozess. Diese beiden Aspekte, die Struktur- und Emergenzdimension, stehen nicht in einem harmonischen Wechselwirkungsverhältnis, sondern zwischen ihnen besteht vielmehr eine dialektische Spannung.

„*Biographisches Handeln orientiert sich an gesellschaftlich vorgegebenen Ablaufmustern, ist auf sie angewiesen und kann sich ihren Zwängen nicht entziehen, aber es geht nicht in ihrem Nachvollzug auf. Es reproduziert nicht bloß bestimmte soziale Strukturbedingungen auf individueller Ebene, sondern hat immer auch den Charakter des offenen Entwurfs*“ (Kohli 1985). *Erfahrungen und Handlungsmuster, die im Verlauf einer Biographie erworben werden, schichten sich nicht einfach quantitativ auf. Es gibt qualitative Sprünge, Brüche, überraschende Neuansätze, Momente von Emergenz und Autonomie. Und genau diese Ambiguität macht das soziale Phänomen Biographie begriffsstrategisch so interessant*“ (Alheit 1990, 20-21).

Für pädagogische Fragen ist gerade diese „*produktive Spannung von Objekt- und Subjektivperspektive*“ bedeutsam. Außerdem finden zwischen diesen beiden Polen ‚Struktur‘ und ‚Subjektivität‘ zahlreiche Lernprozesse statt.

5.3.1 Biographie als „strukturiertes“ Handlungsschema

Biographie ist wie gesagt zum einen etwas, „*was uns auferlegt ist*“, eine Art äußerliches Ablaufprogramm, zum anderen ist es zugleich etwas, „*was wir selber gestalten, verändern, machen*“ (Alheit 1996, 292). Diese Ambiguität ist für jeden Menschen im Alltag spürbar, wenn z.B. meine subjektiven Vorstellungen vom Leben nicht mit den äußerlichen gesellschaftlichen Rahmenvorgaben konform gehen. Trotz dieser äußeren Struktur hat normalerweise jeder Mensch das Gefühl, dass er seinen Lebenslauf selbst organisiert. Auch wenn die Lebensplanung korrigiert werden muss, geschieht dies unter

dem Eindruck persönlicher Autonomie. Schütze (1981) bezeichnet diese bewusste Disposition gegenüber der eigenen Biographie als „intentionales Handlungsschema“. *„Die dominierende Einstellung, die wir gegenüber unserer eigenen Biographie haben, ist die des Planens“* (Alheit, 1996, 292). Diese Lebens- und Alltagspläne vermitteln uns den Eindruck, *„dass wir unser Leben ‚in der Hand haben‘ und Subjekte unserer Biographie sind“* (ebd.). Diese vorgebliche Planungs- und Handlungsautonomie ist jedoch biographischen „Prozessstrukturen“ (Schütze 1981, zit. n. Alheit 1994, 42) unterworfen, die nur sehr begrenzt beeinflusst werden können. Prozessstrukturen repräsentieren grundsätzliche Haltungen des Betroffenen gegenüber lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Dazu gehören:

1. Institutionalisierte Ablaufmuster:

- Dazu gehören all diejenigen sozialen Prozeduren, die unsere persönliche Biographie, unsere Entwicklung, nachhaltig prägen und beeinflussen, z.B. der Familienzyklus, die Schule, die Berufsausbildung oder die Therapie einer schweren Krankheit.
- Dazu zählt auch die Zeit, die uns ‚prägt‘, so dass wir einer bestimmten ‚Generation‘ angehören, die sich von den vorhergehenden und nachfolgenden Generationen unterscheidet.
- Eine weitere Bedeutung hat die soziale Dimension des Geschlechts. Auf subtile Art und Weise werden wir in eine ‚eigene‘ geschlechtstypische Sozialwelt eingeführt, was uns gewissermaßen zu Frauen oder Männern ‚macht‘. Man spricht in diesem Zusammenhang von den so genannten „gender-doing-Effekten“. ‚Geschlecht‘ und ‚Generation‘ beeinflussen unsere „Lagerung im sozialen Raum“.
- Geprägt werden wir auch durch unsere Herkunftsmilieus, ebenfalls sehr subtil. Bourdieus „soziale Habitusformen“ bringen dies zum Ausdruck. So sind z.B. die Körpersprache, der Geschmack, der Humor, unsere intimen Hygienegewohnheiten, der Sprachgestus, die Gesellungsformen und viele Eigenarten, den Alltag zu bewältigen, das Ergebnis von eingeschliffenen und bewährten Verhaltensregeln in sehr unterschiedlichen sozialen Milieus (vgl. Alheit 1996, 293-294).

2. Prozessstrukturen mit „Verlaufskurvencharakter“:

„Sie bezeichnen ... biographische Verläufe, in denen wir schmerzlich den Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit erfahren und schließlich sogar die Kon-

trolle über unser Leben verlieren können“ (ebd. 295). Wenn z.B. ein Mensch seine Arbeit verliert, versucht er zunächst, sein Leben ‚ohne Arbeit‘ zu restabilisieren. Gelingt ihm dies nicht, so verengt sich seine Planungsperspektive, was im Extremfall zu einem totalen Zusammenbruch führen kann, z.B. durch exzessiven Alkoholkonsum oder durch ein kriminelles Delikt. Dieser Zusammenbruch kann jedoch kathartisch wirken, d.h. er bedingt einen Neubeginn, ein allmähliches Wiedergewinnen von Handlungsautonomie (vgl. ebd.).

3. Erfahrung von „Wandlungsprozessen“:

Gemeint ist damit, dass wir „*das Gefühl der Selbstverständlichkeit biographischer Autonomie*“ kurzfristig verlieren, uns quasi als „*Getriebene*“ fühlen. So verändern wir z.B. unser Leben von Grund auf, indem wir dem heimlichen Drang nachgeben, Schauspielerin zu werden, oder wir wagen das Coming-out als Homosexueller.

Die Prozessstruktur des Lebensablaufs kann sich jedoch oft sehr rasch ändern, indem z.B. ein „Wandlungsprozess“ zur „Verlaufskurve“ wird oder durch „intentionale Handlungsschemata“ abgelöst wird (vgl. ebd.).

Das Gefühl der individuellen Planungs- und Handlungsautonomie muss mit diesen Prozessstrukturen, die man nur sehr begrenzt beeinflussen kann, nicht unbedingt in Konflikt geraten. Das bedeutet, „*dass jenes ‚Gefühl‘ in Wahrheit gar kein intentionales Handlungsschema, kein bewusster und gewollter Plan ist, sondern eine Art versteckter ‚Sinn‘ hinter den abwechselnden Prozessstrukturen unseres Lebensablaufs*“ (ebd.). Man kann sich darunter eine Art ‚Intuition‘ vorstellen, dass es sich bei aller Widersprüchlichkeit doch um ‚unser‘ Leben handelt.

6 ERINNERN – ERZÄHLEN – LERNEN

6.1 Der Wert der Erinnerung

„Erinnern
das ist vielleicht die qualvollste Art des Vergessens
und vielleicht die freundlichste Art der Linderung dieser Qual.“

Erich Fried

Lebensgeschichtliches Erinnern kann als konkrete Lebensaufgabe betrachtet werden, denn durch das Erinnern wird Identität gewonnen und aufrechterhalten: *„Damit Menschen sich als mit sich identisch erfahren können, während ihr Leben voranschreitet (...), müssen sie ihre Geschichte immer wieder revidieren, inhaltliche Kontinuität immer wieder neu herstellen, denn diese erwächst nicht einfach aus der chronologischen Abfolge von Ereignissen“* (Keller 1996, 51, zit. n. Malina 2004, 20).

Nach Schulze ist die Fähigkeit zur Erinnerung die Voraussetzung für die Ausbildung einer persönlichen und sozialen Identität (vgl. Schulze 1993, 131).

Wenn ein Mensch sich erinnert, holt er Bilder und Lebenssituationen der Vergangenheit in die Gegenwart, und wenn er seine Erinnerungen erzählt, artikuliert er auch seine Wertvorstellungen und macht damit seine Weltanschauung und seine Wahrnehmung der Wirklichkeit offenkundig.

„Erinnerung hat es in der Tat mit Wirklichkeit zu tun, mit unmittelbar oder mittelbar erfahrenen Wahrnehmungen, mit deren Ordnung und Deutung, mit dem Wissen um dieselben, mit der Kommunikationssituation, die sie aktualisiert, nicht zuletzt mit den Konstruktionsbedingungen, die dabei im Gedächtnis herrschen. Die Welt, die uns umgibt, die wir wahrnehmen, in der wir uns einzurichten haben, und die Weise, wie wir uns in ihr befinden, betrachten wir als Wirklichkeit; sie müssen wir bild- und gedanklich ordnen, um in ihr bestehen zu können. Dies geschieht, indem wir unwillkürlich oder willkürlich in unseren Erinnerungen kramen, im Vertrauen auf den Wissensschatz, der seit frühester Kindheit unserem Gedächtnis anvertraut wurde, auf die fortbestehende geistige Verfügbarkeit dessen, was war und uns wichtig dünkt, das gleichwohl Vergessen bedroht und Unvergessliches bedrückt und bedrängt“ (Fried J. 2004, 14).

Das Erinnern ist also gewissermaßen eine Grundlage für das Erfassen der Wirklichkeit, und es bedarf dazu „*einer Fülle ordnender Hirnaktivitäten*“, die sich zumeist unbewusst einstellen. Außerdem ist aber auch ein „*kommunikatives Kollektiv*“ notwendig, „*das nach diesem Wissen dürstet, es verlangt und abfragt*“. Dieses Gemisch konstituiert nach Fried unsere Wirklichkeit (vgl. ebd.). Das, was wir wahrnehmen, erfahren, deuten und ordnen, woran wir uns erinnern, was wir darstellen und weitergeben, ist jedoch nicht die **ganze** Wirklichkeit, denn wir können stets nur Segmente der Welt um uns, nur Ausschnitte von Wirklichkeit bewusst erfassen. Und diese Wirklichkeit ist niemals objektiv, „*weil immer wir es sind, die sie erfahren, sie deuten und ordnen, zu Bewusstsein bringen*“ (vgl. ebd. 14-16).

Erinnerungen sind also stets subjektiv gefärbt, und im Prozess des Erinnerns werden die Ereignisse der Vergangenheit permanent neu bewertet, es entsteht somit Neues.

„*Menschen ,erschaffen' die Vergangenheit, die ihren jeweiligen, jeweils gegenwärtigen Bedürfnissen entspricht*“ (Malina 2004, 22). „*Was zum Zeitpunkt des Erlebens für bedeutsam gehalten wurde, kann im Akt des Erinnerns nicht mehr so bedeutend sein. Andererseits aber gewinnt in der Vergangenheit Erlebtes im Rückblick einen neuen/anderen Ereignischarakter*“ (Keller 1996, 44, zit. n. Malina 2004, 22).

Auch das folgende Zitat bringt diesen Sachverhalt zum Ausdruck: „*Unsere Erinnerungen sind hinfällige, aber machtvolle Produkte dessen, was wir aus der Vergangenheit behalten, über die Gegenwart glauben und von der Zukunft erwarten*“ (Schacter 1999, 496, zit. n. Malina 2004, 22).

Nach Hoerning (1991) kann ‚Erinnerung‘ als eine aktive Rekonstruktionsarbeit betrachtet werden, die die Vergangenheit und die Zukunft miteinander verbindet.

„*‚Erinnerung‘ ist nicht nur eine kognitive Leistung, sondern Erinnerung bringt die ‚Ordnung‘ und ‚Regeln‘ hervor, nach denen biographische Erfahrungen zu biographischen Wissensbeständen und damit zu biographischen Ressourcen werden*“ (Hoerning 1991, 114).

Die Rekonstruktion der Vergangenheit im Erinnern wird auch davon beeinflusst, in welcher Lebensphase sich der Erinnernde befindet, ob er älter oder jünger ist. Verschiedene Generationen nehmen die Welt nämlich auf unterschiedliche Art wahr, und sie rekonstruieren demnach auch die Vergangenheit unterschiedlich.

Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte versucht der Mensch, sein Leben als Kontinuum zu begreifen und auch disparate und vereinzelt Lebenselemente miteinander zu verbinden und in einen Sinnzusammenhang zu bringen.

Erinnerungen müssen auch immer in ihrer Kontextverwobenheit, ihrer Einbettung in soziale und historische Bezüge gesehen werden. So haben z.B. die heutigen älteren Menschen zum Teil noch vielfach den Zweiten Weltkrieg mit seinen erschreckenden Ereignissen erlebt. Erfahrungen von Angst, Flucht, Vertreibung, Gewalt und Trennung haben das Leben dieser Menschen sehr stark geprägt, was auch in deren lebensgeschichtlichen Erzählungen zu berücksichtigen ist. Eine Aufarbeitung der eigenen Geschichte im Erinnern kann befreiend sein, manchmal bleiben Erinnerungen aber auch verschüttet, da sie bewusst verdrängt wurden.

Der Soziologe Hans Paul Bahrtdt plädiert dafür, *„biographische Erfahrung als wichtigen Teil gesellschaftlicher Makrostruktur ernst zu nehmen“* (Bahrtdt 1982, zit. n. Alheit 1992, 41). Wenn wir nämlich Strukturen an Dingen und Vorgängen durchschauen, die uns nahe sind, werden sie durchsichtiger. Ebenfalls in diese Richtung verweist der schwedische Schriftsteller Sven Lindqvist mit seinem Prinzip *„Grabe, wo du stehst!“* (Lindqvist 1989, zit. n. Alheit 1992, 42). Gerade auch die biographischen Erinnerungen der Menschen gehören zu den ‚Schätzen‘, die gehoben werden können. *„Und diese Erinnerungen sind eben nicht einfach mehr oder weniger brauchbare historische ‚Quellen‘. Sie sind für Individuen und Gruppen entscheidende soziale Lernprozesse“* (Alheit 1992, 42).

Nach Malina (2004) ist das Erinnern, das Zurückblicken auf die eigene Lebensgeschichte, eine der wichtigsten Möglichkeiten für den Menschen, er selbst zu sein.

„In der Konfrontation mit der eigenen Geschichte wird deutlich, wie es um einen selbst steht, wobei gleichzeitig geradezu notwendigerweise auch Beziehungen zu anderen zum Thema werden. Erinnern ist – so gesehen – Aufarbeitungs- und Gedächtnisarbeit: Arbeit an der eigenen Geschichte und den eigenen Beziehungsgeschichten“ (Malina 2004, 25).

„Erinnern ist Aufgabe für jeden und für jede, und jeder und jede ist insofern ‚kompetent‘, wenn es um die eigene Erinnerung und damit auch die Aufarbeitung der eigenen Geschichte geht. Erinnern ist im Grunde jederzeit und an jedem Ort möglich“ (ebd.).

6.1.1 Biographische Selbstreflexion

„Ich ging auf der Allee zurück, im weißen Staub des Fahrdammes, die Kindheit lag Jahrzehnte hinter mir, ich kann sie jetzt mit durchdachten Worten schildern, ich kann sie zergliedern und vor mir ausbreiten, doch als ich sie erlebte, da gab es kein Durchdenken und kein Zergliedern, da gab es keine überblickende Vernunft“.

Peter Weiß (1961) in „Abschied von den Eltern“,
(zit. n. Gudjons et al. 1999, S. 33)

„Unter ‚biographischer Selbstreflexion‘ verstehen wir eine (Wieder-) Aneignung der eigenen Biographie, den Versuch, die Erfahrungen, die unsere Identität geprägt haben und in unser heutiges Handeln eingehen, transparent zu machen. Durch rückschauendes Betrachten, durch das Aktualisieren der zu den vergangenen Erfahrungen gehörigen Gefühle, durch Vergegenwärtigung der damaligen Lebenssituation sollen die Erfahrungen, die unsere Persönlichkeit geformt haben, ins Bewusstsein gerufen und wiederbelebt werden. Die so gewonnenen Erinnerungen werden einer Reflexion unterzogen, die über die unhinterfragten Strukturen alltäglichen Denkens hinausgeht und theoriegeleitet ist“ (Gudjons/Pieper/Wagener 1999, 24).

In der biographischen Selbstreflexion verlässt man *„die Ebene unreflektierten Alltagsdenkens, geht einen Schritt von sich weg, blickt aus diesem selbstreflexiven Abstand auf sich und kommt sich damit zugleich auch wieder einen Schritt näher, indem man die eigene Geschichte besser versteht, begreift, sich aneignet“ (vgl. ebd., 25).*

Biographische Selbstreflexion stellt also einen Weg zur Selbsterkenntnis, zum Verstehen der eigenen Gewordenheit dar. Durch dieses Verstehen kann es gelingen, die eigene Geschichte oder bestimmte Anteile der Persönlichkeit anzunehmen und sich damit zu versöhnen. Darin liegt das Potential zum persönlichen Wachstum. Indem man die eigene lebensgeschichtliche Gewordenheit akzeptiert und begreift, entwickelt sich gleichzeitig eine empathische, einfühlsam-verstehende Haltung zu sich selbst. Dies ermöglicht das Entdecken neuer Fähigkeiten und die Entwicklung von Veränderungsmöglichkeiten und konkreten Handlungsperspektiven. Hier liegen auch die Grenzen biographischer Selbstreflexion: Sie kann zwar Veränderungsimpulse geben, deren praktische Realisierung hängt aber von der Bereitschaft des einzelnen ab.

Die biographische Selbstreflexion ermöglicht nicht nur das Erkennen der eigenen Geschichte, sondern sie führt auch zu einem Begreifen gesellschaftlicher Bedingungen

entlang der eigenen Erfahrung (vgl. ebd., 11). Sie beinhaltet weiters das Verstehen **anderer** Menschen. Die intensive Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte hilft, ‚Standpunkte‘ zu relativieren, seine eigenen Erfahrungen zu denen anderer in Beziehung zu setzen und dabei zu lernen, Toleranz zu üben.

Selbstreflexion bezieht sich immer auf vergangene Erlebnisse und Erfahrungen. Sie ist in diesem Sinne rückwärts gewandt, sie verfährt rekonstruierend. Zugleich ist sie aber auch prospektiv, d.h. *„sie versucht das bereits Erlebte und Erfahrene immer wieder in Übereinstimmung zu bringen, mit den Entwürfen und Vorstellungen, die sich der einzelne von seinem Leben macht“* (Schulze 1993, 217).

Biographische Selbstreflexion stellt einen Prozess dar, der immer die **ganze** Biographie in den Blick nimmt. Auch wenn nur bestimmte lebensgeschichtliche Phasen oder spezifische Themen betrachtet werden, *„so gehen doch die gesamten lebensgeschichtlichen Erfahrungen in die Reflexion ein, weil sie den Hintergrund bilden, vor dem die vergangenen Erlebnisse aus der heutigen Perspektive bewertet werden“* (Gudjons/Pieper/Wagener 1999, 30).

6.2 Lebensgeschichtliches Erzählen

Biographische Rückblicke kommen im Alltag sehr häufig ins Gespräch. Diese Geschichten aus dem Leben machen jedoch kaum die sinnhafte Gesamtstruktur der Lebensführung deutlich, sondern sie sind in gewisser Weise ‚Pointen‘ daraus. Sie stellen sozusagen die „Alltagsform biographischer Kommunikation“ dar.

6.2.1 Anlässe und Funktion biographischer Kommunikation

Anhand einer Aufstellung von Fuchs-Heinritz (2000) beschreibe ich in meinen folgenden Ausführungen, in welchen Situationen lebensgeschichtliche Erzählungen zum Thema gemacht werden können:

- Wenn man einen Menschen trifft, der einem zwar bekannt ist, man aber nicht mehr genau weiß, woher man ihn kennt, werden einzelne Sequenzen aus der Lebensgeschichte ausgetauscht.

- Wenn man einen fremden Menschen kennen lernt, fragt man ihn nach seiner Geschichte und erfährt damit etwas darüber, wer dieser Mensch ist.
- Krisen in Freundschaften, Liebesbeziehungen und Ehen bringen oft lebensgeschichtliche Bedingungen ins Gespräch, sie gehen an den Anfang der Beziehung zurück und bringen gleichzeitig in Erinnerung, wie es mit dem gesamten Leben steht.
- Eltern schreiben Episoden aus den ersten Lebensjahren ihres Kindes und wichtige Einschnitte in dessen Entwicklung auf und führen somit Buch über die Jahre, an die sich das Kind nicht erinnern wird.
- Bei Geburtstagen, Hochzeiten, Jubiläen oder Ehrungen werden häufig lebensgeschichtliche Episoden der Menschen, die im Mittelpunkt stehen, zum Thema gemacht.
- Wenn jemand stirbt, werden Bilanzen der Lebensgeschichte des Verstorbenen gezogen. Auch nach dem Tod eines Menschen werden durch das Erzählen von Geschichten aus dessen Leben immer wieder Erinnerungen an ihn wach. Die Lebensgeschichte hört also nicht auf, erzählt zu werden, wenn man stirbt.
- Durch das Gespräch mit anderen wird Vergessenes wieder in Erinnerung gerufen.
- Kinder lassen sich von Erwachsenen deren Lebenserfahrungen erzählen.
- Um zu erklären, wie man heute ist und lebt, was man von der Welt hält, warum bestimmte Dinge so sind wie sie sind, erzählt man die Geschichte, wie es dazu gekommen ist. Die biographische Erzählung eröffnet dem Zuhörer die Möglichkeit, sich einzufühlen, ein so genanntes ‚empathisches Verstehen‘ an den Tag zu legen, wie ich bereits im vorhergehenden Kapitel ausgeführt habe.
- Um sich gewissermaßen zu rechtfertigen, warum man es im Leben nicht weiter gebracht hat, werden oftmals die ‚schlechten Zeiten‘ der Kinder- und Jugendzeit herangezogen. So wird die eigene Leistung in einem anderen besseren Licht dargestellt.
- Man kann durch Erzählungen von früher auch zeigen, dass man in manchen Bereichen des Lebens anders geworden ist, z.B. emanzipiert statt früher folgsam. Indem man dem Zuhörer erzählt, warum man sich verändert hat, will man ihn davon überzeugen, dass man etwas sehr Wichtiges geschafft, und damit eine persönliche Leistung vollbracht hat.

- Wenn jemand in einem Alter, das als unangemessen gilt, bestimmte Veränderungen vollzieht, oder wenn nicht altersgemäße Ereignisse eintreten, so wird dies lebensgeschichtlich thematisiert.
- Oft vergleicht man den momentanen persönlichen Befindlichkeitszustand mit früheren Phasen oder Altersstufen, was auch die Möglichkeit des Vergleichs mit anderen bietet.
- Wenn man sich mit Freunden, Verwandten oder Bekannten nach vielen Jahren wieder trifft, werden lustige und bereichernde Erlebnisse aus früheren gemeinsam erlebten Zeiten ausgetauscht. Damit ist auch oft die Absicht verbunden, die problematischen Seiten der damaligen Lebensführung zu übergehen.
- Erwachsene weisen sehr oft auf ihre eigenen Erfahrungen hin, wenn es darum geht, die Jugend heute einzuschränken. Es kann aber auch sein, dass man die Jüngeren auf die positiven Seiten der heutigen Erziehungspraxis hinweisen möchte, gegenüber der von früher, die sehr von Autorität und Gehorsam geprägt war. Erzählungen von früher können also auch didaktische Absichten haben.
- Biographische Kommunikation lässt Vergleiche mit der Lebensführung und dem Lebensverständnis von anderen herstellen, zum einen um die eigene Identität als besondere Persönlichkeit zu betonen, zum anderen um von den Erfahrungen des oder der Gesprächspartner zu lernen und damit für sein eigenes Leben zu profitieren.
- Krankheiten oder körperliche und seelische Schmerzen können der Anlass für ausführliche lebensgeschichtliche Gespräche sein.
- Erzählungen aus dem persönlichen Leben dienen auch dazu, eine Gleichrangigkeit der Beziehung zum Gesprächspartner herzustellen und damit feste Rollenzuschreibungen etwas zu lockern.
- Fühlen sich Menschen zu einer bestimmten benachteiligten Gruppe oder Minderheit zugehörig, werden gemeinsame lebensgeschichtliche Erzählungen ausgetauscht, um sich der gleichen leidvollen Erfahrungen zu versichern.
- Erzählt jemand einem Fremden seine Lebensgeschichte, z.B. im Eisenbahnabteil, so kann diese Situation vom Erzähler auch dazu genutzt werden, sich etwas ‚von der Seele zu reden‘, und zwar ohne soziale Verbindlichkeit, da man sich wahrscheinlich nie wieder sieht.
- Etwas aus der Lebensgeschichte eines Menschen zu wissen, kann unter Umständen auch dazu benutzt werden, ihn mit der Weitergabe von Wissen über problematische Punkte in seinem Leben zu erpressen.

- Zu den Grundmustern der historisch-biographischen Erinnerung gehören die häufig anzutreffenden Aussagen, dass in früheren Zeiten vieles besser war.
- Mit dem Hinweis auf zeitgeschichtliche Bedingungen werden problematische Entscheidungen der Lebensgeschichte häufig legitimiert. Sehr oft werden Geschichten von schwierigen Zeiten verschwiegen, wie z.B. von der Zeit des Hitler-Regimes, denn niemand konnte mehr Erinnerungen aus dieser Zeit erzählen, ohne dass Jüngere protestierten. Heute ist diese Diskussion zum Teil nicht mehr so verhärtet, und von eindeutigen Schuldzuschreibungen wird meist abgesehen.
- Lebensgeschichtlich begründete Erfahrung hat eine hohe Legitimationskraft. Wer ein Ereignis selbst erlebt hat, besitzt ein höheres Maß an Urteilskraft als jemand, der einen Vorgang nur aus zweiter Hand kennt (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 13-21).

Biographische Erzählungen sind demnach zum einen „*mehr oder weniger brauchbare historische ‚Quellen‘*“, zum anderen stellen sie „*für Individuen und Gruppen entscheidende soziale Lernprozesse (dar)*“ (Alheit 1992, 42).

„*Wenn Menschen ihr Leben erzählen, greifen sie in doppelter Weise aktiv in ihre soziale Wirklichkeit ein: (a) Sie vergewissern sich ihrer selbst in einem sozialen Kontext und nehmen damit Einfluss auf die Herstellung eines kollektiven Zusammenhangs; (b) sie ‚schreiben‘ auf sehr praktische Art ‚Geschichte‘ und erheben damit einen spezifischen Geltungsanspruch auf die Authentizität ihrer eigenen Lebenserfahrung*“ (ebd.).

Biographisches Erzählen meint demnach nicht nur das Nachdenken über sich selbst und das Herstellen einer gewissen Kontinuität und Konsistenz der eigenen Erfahrungen, sondern es ist immer auf einen Kontext angewiesen, es verlangt interessierte und vertrauensvolle Zuhörer, und zudem bedarf es einer ‚erzählenswerten‘ Geschichte.

„*Biographisches Erzählen ist damit ein Vorgang, der eine bestimmte Art sozialen Wissens nicht nur sinnvoll in den Kontext eines individuellen Lebens einbindet, sondern zugleich seine Vernetzung mit kollektiven Wissensbeständen intendiert*“ (ebd. 43).

Lebensgeschichtliches Erzählen ist zudem auch die Voraussetzung, dass Geschichtserfahrungen offen gelegt werden. Im Grunde verhalten sich biographische Erzähler zu ihrem Leben ganz ähnlich wie Historiker zu den Quellen der Geschichtsschreibung: Beide versuchen sie, das Gewordene durch Vorhergegangenes zu erklären.

„*Im Erzählen und Wiedererleben wird Vergangenheit in die Gegenwart gebracht. Erzählen von Vergangenheit geschieht im Hier und Jetzt. Geschichte als erzählte und somit rekonstruierte Vergangenheit ist stets in die jeweilige Gegenwart eingebunden,*

weist aber gleichzeitig über sie hinaus in eine noch nicht gelebte und erlebte Zukunft“ (Malina 2004, 20).

Zumeist ausgehend von sozialen Trägerinstitutionen, werden seit Jahren Gesprächskreise initiiert, die vor allem dazu dienen, lebensgeschichtliche Erfahrungen auszutauschen. Zum einen geht es darum, die Erlebnisse von früher gewissermaßen ‚aufzuarbeiten‘ und daraus Perspektiven für ein freieres und selbstständigeres Leben zu gewinnen. Zum anderen soll das kollektive Gedächtnis einer Gruppe oder einer Sozialschicht gesichert werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 21).

Mit den Formen, Zielen, Wirkungen und Perspektiven solcher lebensgeschichtlicher Gesprächsrunden beschäftige ich mich noch ausführlich im praxisbezogenen zweiten Teil meiner Arbeit.

Zuvor stelle ich in einem kurzen Überblick dar, welche Merkmale biographische Kommunikation aufweisen kann.

6.2.2 Merkmale biographischer Kommunikation

Die Auflistung folgender Merkmale geht auf die Ausführungen von Fuchs-Heinritz (2000, 44-57) in seinem Buch „Biographische Forschung“ zurück.

Freiwillig oder abverlangt

Manchmal geben wir unsere Lebensgeschichte gerne und von selbst preis, wie in Abschnitt 6.2.1 beschrieben. Es gibt aber auch Situationen, in denen uns lebensgeschichtliche Erzählungen abverlangt werden, z.B. beim Arzt, beim Therapeuten, in Bewerbungssituationen, vor Gericht, usw.

Einseitig oder reziprok

Biographische Kommunikation findet oft einseitig statt, z.B. wenn wir dem Arzt unsere Krankheitsgeschichte erzählen, er uns im Normalfall aber von sich selbst nichts erzählt. Auch bei Therapeuten, Sozialarbeitern, Richtern, usw. kann keine Reziprozität der lebensgeschichtlichen Erzählung eingefordert werden.

In alltäglichen Kommunikationssituationen ist es dagegen meist angebracht, auch seinen Gesprächspartner biographisch zu befragen.

Recht auf Darstellung und Beurteilung

Wenn ich meine Lebensgeschichte erzähle, habe ich als einzige Person das Recht, den Erzählstoff darzustellen und zu beurteilen, da ich die Dinge selbst erlebt habe.

In institutionell geregelten biographischen Kommunikationen hingegen stelle zwar ich selbst mein Leben dar, das Recht auf Beurteilung und Interpretation liegt jedoch bei den Vertretern der Institution.

Preisgabe

Das Erzählen von persönlichen Geschichten, etwas von mir preiszugeben, beinhaltet immer das Risiko, dass jemand anderer dieses Wissen zu meinem Nachteil benutzt, z.B. zu einem Gerücht oder einer üblen Nachrede.

Die biographischen Anderen

Nicht nur ich selbst habe biographische Kenntnisse über mich, sondern auch andere Personen kennen meine Lebensgeschichte oder Teile daraus, besonders die Menschen, die mir nahe stehen. Ich muss also meine Erinnerungen und Interpretationen mit denen der „biographischen Anderen“ abstimmen. Meine Lebensgeschichte wird gewissermaßen durch die Gespräche mit den Menschen, die an meiner Vergangenheit teilhatten, abgesichert. Damit wird die lebensgeschichtliche Erinnerung durch Teilhabe am „*kollektiven Gedächtnis*“ (Halbwachs 1966, zit. n. Fuchs-Heinritz 2000, 50) fundiert.

Färbung aus dem Heute

Erzählte Lebensgeschichten rekonstruieren Vergangenes aus dem Heute, sie sind retrospektiv und nie genaue Abbilder der Vergangenheit. Sie sind zugleich auch ein verdeckter Entwurf von Zukunft, da sie oft darauf verweisen, was sich aus der Gegenwart künftig ergeben kann.

Erinnert man sich als Erwachsener an seine Kindheit, dann werden diese Erinnerungen durch die Gegenwart beeinflusst. Im Laufe des Lebens verändern sich Lebenslage und Lebensauffassung eines Menschen, und somit ändert sich auch das Verständnis seiner Vergangenheit. Die Erinnerung legt die Vergangenheit immer wieder neu aus, rückt öfters andere Tatsachen in den Vordergrund, so dass unsere Biographie nicht immer gleich bleibt.

Brüche im Lebenslauf können sowohl eine Neudefinition der Zukunft als auch der Vergangenheit hervorrufen.

Zeitlinie der Erzählung

Die Erinnerung kann das vergangene Leben nicht genau so reproduzieren, wie es damals gewesen ist, denn im Nachhinein erhalte ich einen Überblick vom bisherigen Lebensverlauf, während ich damals noch nicht wissen konnte, was die Zukunft bringen wird. Man kann also nicht in der Form erzählen, in der früher erlebt wurde. Die lebensgeschichtliche Erzählung stellt immer ein nachträgliches Ordnen und Strukturieren dar. Nach Fuchs-Heinritz ergeben sich folgende Möglichkeiten der zeitlichen Strukturierung des lebensgeschichtlichen Stoffes:

- Die Erzählungen sind ohne eindeutige Zeitlinie. Ereignisse der Vergangenheit werden ohne zeitliche Ordnung nebeneinander berichtet. Dieses Merkmal haben lebensgeschichtliche Erzählungen mit Unterhaltungswert, wo eine ‚story‘ erzählt wird, z.B. am Stammtisch.
- Eine Lebensgeschichte wird von Anfang bis Ende erzählt, sie folgt damit dem Muster der ‚Naturgeschichte‘ der Ereignisse. Die damals ungewisse Zukunft kann auf zwei Weisen dargestellt werden: Der Erzähler kann einerseits sein Leben so erzählen, dass eine Spannungsgeschichte entsteht, indem er den Zuhörer durch alle früheren Gefährdungen hindurchführt und somit nachträglich eine ungewisse und riskante Zukunft fingiert. Andererseits kann er bei seinen Erzählungen aber auch bereits durchscheinen lassen, wie es ausgegangen ist.
- Lebensgeschichtliche Erzählungen können auch nur von einem thematischen Ausschnitt aus dem Gesamtstoff der biographischen Erfahrungen handeln, z.B. die Geschichte der Ehe, der lustigen oder unangenehmen Schulerfahrungen oder die Geschichte vom Hüten auf der Alm, usw. Derartige biographische Kommunikationen stellen das Leben nicht unbedingt in seiner Gesamtheit dar, dennoch können sie aber durchaus dazu führen.

Erzählbarkeit

Biographische Erinnerungen müssen ‚erzählbar‘ sein, d.h. nur solche Geschichten werden anderen erzählt, von denen man annimmt, dass sie die Zuhörer interessieren und deren Aufmerksamkeit erregen. Vermutlich bestimmt bereits dieses Selektionskriterium die Erinnerung. In diesem Zusammenhang sollte man sich dessen bewusst sein, dass im Eifer des Erzählens oft, bewusst oder unbewusst, objektive Tatsachen vom Erzähler umgedeutet werden. Eine objektive Wahrheit gibt es nicht, auch nicht in der Geschichtsschreibung.

Ich und die Sozialwelt

Traditionen und Gewohnheiten von Teilkulturen, Berufsgruppen und sozialen Klassen beeinflussen die Lebensgeschichte eines Menschen. Die Ausprägung des Verhältnisses von Ich und Sozialwelt kann sehr unterschiedlich sein. Das Ich kann entweder sehr autonom sein und sich nur kaum beeinflussen lassen, es kann sich aber auch sehr stark in vorgegebene Strukturen einpassen. Dazwischen gibt es noch mehrere Varianten.

Übergreifender Sinn

„Kulturelle Traditionen und soziale Regeln verlangen, dass wir alle Abschnitte und Teile der Lebensführung aus einem übergreifenden Sinnzusammenhang heraus erzählen (können)“ (Fuchs-Heinritz 2000, 61). Widersprüchliche Lebenserfahrungen werden also vielfach zunächst in einem konsistenten Gesamtkontext neu systematisiert und geordnet, und dann in die eigentliche Lebensgeschichte integriert.

Als Überleitung zum nächsten Abschnitt erscheinen mir die folgenden Zitate von Fuchs-Heinritz und Alheit als sehr aussagekräftig, in denen einige Funktionen biographischer Kommunikation angesprochen werden und die gleichzeitig thematisch zum folgenden Kapitel hinführen.

„Biographische Kommunikation bietet Möglichkeiten des Vergleichs mit der Lebensführung und dem Lebensverständnis von anderen, nicht nur im Sinne der Konturierung der eigenen Identität als besondere Persönlichkeit, sondern auch in der Absicht lebenspraktischen Lernens“ (Fuchs-Heinritz 2000, 17).

Lebensgeschichtliches Erzählen beinhaltet verschiedenste Lernprozesse. *„Biographieorientierung (ist demnach) ein Bildungsprozess, in dem – gewissermaßen durch die Subjektivität hindurch – Strukturen sichtbar gemacht werden können und neue kollektive Wissensbestände zu entdecken sind“ (Alheit 1992, 45).*

6.3 Biographisches Lernen - Bildung

Das Selbstkonzept eines Menschen ist permanenten Wandlungsprozessen ausgesetzt, welche zugleich **Lernprozesse** darstellen. Die Wandlungsprozesse ergeben sich zum einen durch historische Veränderungen und durch den Wechsel der sozialen Bezüge, zum anderen nehmen aber auch endogene Reifungs- und Abbauprozesse auf das Selbstkonzept Einfluss: *„Lernprozesse unterliegen somit nicht nur absichtlichen, intentiona-*

len Prozessen, sondern ergeben sich auch spontan aus Lebenssituationen heraus“ (Ecarius 1998, 138).

Erzählen Menschen von ihren Erfahrungen, so beziehen sie sich dabei auf die Veränderungen des Selbst.

„Insofern ist jedes Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen das Wiedererinnern dieser mehr oder weniger unmerklichen Lernprozesse: Es ist das Erzählen von neuen Handlungskapazitäten, der Realisierung oder Behinderung biographischer Planungen, 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.).

Lebensgeschichtliches Lernen vollzieht sich zum einen also allmählich und schleichend; es sind sozusagen unmerklich ‚mitlaufende‘ Lernprozesse, die oft erst im Nachhinein als solche erkannt werden. Biographisches Lernen kann aber auch eine bestimmte ‚Bewusstheit‘ enthalten, nämlich wenn bisherige Erfahrungen, das so genannte biographische Wissen, zur Bewältigung von Lebenssituationen angewendet werden. Es ist die Grundlage jeden Lernens, dass es auf vorherige Erfahrungen zurückgreift, und erst dann weitere Erfahrungen nach sich zieht (vgl. ebd. 142-143).

Nach Schulze bedeutet biographisches Lernen das Entdecken *„biographischer Welten“*, die bis dahin in der unhinterfragten Ich-Identität aufgehoben waren. Gemeint sind damit *„unterschiedliche Erfahrungsschichten, die Eigenart der umgebenden Lebenswelten, Brüche und Übergänge, Situationen und Konstellationen als Ausgangspunkte von Entwicklungen, Wege und Einbahnstraßen, Zukunftsentwürfe und Vergangenheitsbewältigungen“* (vgl. Schulze 1985, 1991, zit. n. Alheit 2002, 214).

Bleibt biographisches Erzählen bei der Darstellung von persönlichen Veränderungen und Wandlungsprozessen, kann nach Marotzki (1990, 1991) noch nicht von **Bildung** gesprochen werden. In diesem Fall kann zwar von ‚Lernen‘ die Rede sein, da sich Neues in die bisherige biographische Struktur und das Selbstbild einfügt, es wandelt und erweitert, doch die *„Grundzüge des Habitualisierten“* (Ecarius 1998, 140) bleiben bestehen. Die Erfahrungs- bzw. Lernprozesse sind dem Erzähler nicht unbedingt reflexiv bewusst, denn sie ergeben sich hauptsächlich aus den äußeren Veränderungen seiner Lebenssituation.

Bildungsprozesse sind nach Marotzki *„als höherstufige biographische Transformationsprozesse zu verstehen, in denen sich das Selbst- und Weltbild grundlegend ändert. Bildungsprozesse bauen auf Lernprozessen auf und führen in Reflexion mit dem Selbst und der Welt zu neuen Handlungsmustern, Sichtweisen, Erfahrungen und Interpretationsmustern. (...) Bildung ist als ein emergenter Prozess zu verstehen, der im Prozess bewusster Reflexion entsteht“* (vgl. Marotzki, zit. n. Ecarius 1998, 139-140).

6.3.1 Biographisches Lernen und Erwachsenenbildung

Biographisches Lernen hat auch als Methode der Bildungsarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert. Peter Alheit geht sogar so weit, dass *„die Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung (...) als eine Art ‚verborgenes Paradigma‘ betrachtet werden (kann)“* (Alheit 1990, 56). Die Gründe dazu findet er auf verschiedenen Ebenen:

- Die Individualisierungsprozesse der Moderne bringen *„ein beträchtliches Risikopotential krisenhafter biographischer Entwicklung“* mit sich;
- ‚Mitlaufende‘, nicht standardisierte Bildungsprozesse können nur über die Biographie bewusst erfasst werden;
- Lernen vollzieht sich selbstreferentiell, d.h. das *„Erfahrungsfremde“* muss jeweils vom Subjekt in dessen eigene Konstruktion integriert werden;
- Biographien stellen eine der zentralen Ressourcen der Erwachsenenbildung dar (vgl. Alheit 2002, 212-216).

Alheit beschreibt in seinem Buch *„Biographizität als Projekt“* (1990) mehrere biographische Ansätze, die vor allem in der Erwachsenenbildung Eingang gefunden haben. Zwei davon möchte ich genauer ausführen, da sie mir im Hinblick auf eine Praxis der Biographiearbeit mit älteren Menschen als theoretische Grundlage interessant erscheinen.

Der Vollständigkeit halber liste ich die anderen Ansätze, die Alheit beschreibt, kurz auf:

- der *„anthropologische Ansatz“*;
- der *„kompensatorische Ansatz“*;
- der *„interkulturelle Ansatz“*;
- der *„emanzipatorische Ansatz“*.

Der „autobiographische Ansatz“:

Dieser Ansatz geht von autobiographischen Erinnerungen aus.

Eine Variante dieses Ansatzes ist die in den USA von James E. Birren (1987) entwickelte Technik der „Guided Autobiography“. Das grundlegende Kennzeichen dieser Methode ist eine thematisch angeleitete Rekonstruktion der Biographie. Autobiographische Erfahrungen werden anhand verschiedener ‚generativer‘ Themen (wie Familie, Tod, Körper, Geld, usw.) individuell und in festen Kleingruppen über einen längeren Zeitraum erinnert, ausgetauscht und aufgearbeitet. Die Bildungsperspektive steht dabei im Mittelpunkt. Das methodische Vorgehen dieses Ansatzes besteht zum ersten darin, dass jedes Thema für sich selbst eine eigene Lerneinheit darstellt. Zweitens sollen die Adressaten zum jeweiligen Thema ihre Gedanken verschriftlichen und in einem Reflexionsprozess ihre individuellen Erfahrungen objektivieren. Weiters werden die persönlichen autobiographischen Erinnerungen in der Kleingruppe ausgetauscht. Die persönlichen Lebenserfahrungen sollen schließlich möglichst ‚bildhaft‘ verallgemeinert werden.

Alheit kritisiert an dieser Variante, dass ein Diskurs über solch existentielle Themen, wie Familie, Tod oder Geld auf **sozial-räumliche** Nähe angewiesen ist. Was dem Einzelnen diese Themen nämlich bedeuten, hängt in besonderer Weise auch vom sozialen Rahmen seiner Biographie ab, welcher in diesem Konzept unreflektiert mitgesetzt wird. Weiters werden durch die Bedingung der **schriftlichen** Auseinandersetzung bestimmte soziale Schichten von vornherein ausgeschlossen. Da auf das **Deuten** der biographischen Rekonstruktionen besonderer Wert gelegt wird, tritt zwangsläufig der Ereignis- und Handlungsbezug biographischen Erlebens in den Hintergrund, der im Gegensatz dazu in „narrativen Rekapitulationen“ lebendig bleibt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Guided Autobiography zwar zweifellos dazu anregen kann, sich mit „sozialspezifischen Lebenskonstruktionen“ auseinanderzusetzen; biographisches Handeln dagegen vermag sie allenfalls nur indirekt zu beeinflussen (vgl. Alheit 1990, 37-40).

Mit dieser autobiographischen Handlungsebene beschäftigte sich eine Gruppe von Pädagogen, denen es vor allem um verschiedene Formen der autobiographischen Selbstthematisierung ging. Mit ihrem Postulat „*Aus Geschichten lernen*“ (Baacke/Schulze 1979) versuchten sie gerade diese Handlungsebene einzubeziehen, „*denn Geschichten sind handlungs- und ereignisnah und vermögen abstrakte Einsichten in praktisch-pädagogische Prozesse zu transformieren*“ (Baacke 1985, zit. n. Alheit 1990, 41). Biographie wird in dieser Sichtweise „*als vielschichtiger Prozess und nicht nur als Resultat*

betrachtet. Ziel ist nicht vordringlich die Deutung der Lebensgeschichte, sondern zunächst ihre Rekonstruktion“ (ebd.). Das Besondere der individuellen Biographie wird hier „in den narrativ erinnerbaren **Geschichten** des Lebens“ gesehen und „nicht nur in der Lebensgeschichte als einer spezifischen ‚thematischen Strukturierung‘“ (Alheit 1990, 42). Den theoretischen Hintergrund für diese „narrative Pädagogik“ bildet das „Konzept der Alltags- oder Lebenswelt“ nach Habermas (1981: zit. n. Alheit 1990, 42). Vereinfacht ausgedrückt besagt dieses Konzept, dass jeder Mensch in die Bedingungen des sozialen und historischen Raums verstrickt ist, und genau dieser Aspekt muss auch beim Erzählen und Reflektieren persönlicher Lebensgeschichten berücksichtigt werden, vor allem in angeleiteten Gesprächsgruppen der institutionalisierten Erwachsenenbildung, wie z.B. in der offenen Altenarbeit.

Der historische Ansatz

Dieser Ansatz macht den zuvor genannten Aspekt der sozialen und historischen Verstrickungen von Biographien zu seinem Ausgangspunkt. „Aus biographischen Erzählungen lernen wir nicht allein für uns selbst und die Lebenswelten, denen wir angehören; wir erwerben Einsichten in Kultur, Gesellschaft und Geschichte“ (Alheit 1990, 44-45). Der historische Ansatz will vor allem mit Bezug auf „Oral History“ Lernprozesse in Gang setzen. „**Geschichte** soll in Lebens-Geschichten transparenter werden, abstrakte gesellschaftliche Strukturen in der individuellen Konstellation“ (ebd. 45).

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen die alltäglichen Geschichten von ‚einfachen‘ Menschen, sie werden als Zeitzeugen befragt und produzieren somit selbst erlebte ‚mündliche Geschichte‘. Die Grenzen zwischen politischer Bildung, ‚Alltagsgeschichte‘ und ‚Geschichte von unten‘ verwischen sich. Mit diesem „historischen Blick“ auf die individuelle Biographie kann „die Vernetzung des eigenen Schicksals mit der Geschichte einer sozialen Kultur“ vertieft werden. Nach diesem Ansatz ist der ‚Umweg‘ über konkrete Lebensgeschichten die Voraussetzung für ein Verständnis der oft sehr widersprüchlichen geschichtlichen Zusammenhänge.

Die Gefahr dieses Ansatzes besteht darin, sich zugunsten des geschichtlichen Hauptinteresses zu sehr von den biographischen Erfahrungen der erzählenden Menschen zu entfernen und womöglich kritiklos zu Traditionsbildungen zu neigen (vgl. ebd. 44-48).

Verschiedene Elemente aus diesen beiden Ansätzen der biographieorientierten Erwachsenenbildung eignen sich meiner Ansicht nach sehr gut als Fundament für die konkrete Umsetzung von lebensgeschichtlichen Erzählrunden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das grundlegende Anliegen einer Anwendung der biographischen Methode in der Erwachsenenbildung zunächst die systematische und bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie ist. Die biographische Methode soll zur Reflexion der eigenen Lebensgeschichte anleiten, dabei Möglichkeiten zu einer positiven Neubewertung des eigenen Lebens anbieten und neue Handlungsperspektiven eröffnen.

Das zentrale Moment des biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung ist „*die Verbindung von Subjektivem und Objektivem*“ mit den individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Teilnehmer als Ausgangspunkt. Zuerst erfolgt also ein Verstehen, Nachvollziehen und Reflektieren der eigenen Erfahrungen, welche dann in der Gruppe ausgetauscht und zugleich auf gesellschaftliche und soziale Bedingungen bezogen werden. Dies soll die Verbindung von gesellschaftlichen Prozessen und individueller Biographie bewusst machen. Die durch die Gespräche in der Gruppe ausgelösten Reflexionsprozesse sollen zur Entwicklung von Veränderungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven führen und gleichzeitig neue Chancen zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Lebens eröffnen (vgl. Braun 1996, 111).

6.3.2 Bildung im Alter

Nach einer Definition des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im Hinblick auf die Erwachsenenbildung von 1960 ist derjenige **gebildet**, der „*in ständigem Bemühen lebt, sich selbst, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln*“ (Bubolz-Lutz 2000, 5). Ein derart erweitertes Bildungsverständnis geht weit über das Erlernen von neuen Informationen hinaus. Das zentrale Merkmal von Bildung ist die Reflexivität, welche sowohl die geistige Auseinandersetzung mit sich selbst und seinen eigenen Lebensumständen meint, als auch ein Nachdenken gemeinsam mit anderen Menschen beinhaltet.

Bildung im Alter ist in diesem Sinne also „*eine aktive Form von ‚Selbstbildung‘, erfahrungs- und handlungsorientiert, die der persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Entwicklung dient*“ (ebd.). Die verlängerte Lebensphase Alter und die schnellen Wandlungsprozesse der Gesellschaft erfordern auch von den älteren Menschen, ständig Neues zu lernen. Eine Bildungsarbeit, welche sich an deren individuellen Bedürfnissen orien-

tiert und auf reflektierte Lebensgestaltung ausgerichtet ist, wird also immer notwendiger.

Nach Elisabeth Bubolz-Lutz kann Bildungsarbeit im Alter eine Chance zur Bereicherung des persönlichen Lebens sein, indem eigenen Interessen bewusst nachgegangen werden kann, für die vielleicht bisher keine Zeit war. Bildungsarbeit ermöglicht weiters Kontakte zu Gleichgesinnten und Andersdenkenden, was vielfach ein zentrales Motiv für den Besuch von Bildungsveranstaltungen darstellt. Bildungsarbeit kann aber auch manchen Teilnehmer dazu anregen, sich ehrenamtlich zu engagieren und seine Fähigkeiten für das Gemeinwohl zu nutzen (vgl. ebd.).

Diesem Bildungsverständnis folgt gerade auch die lebensgeschichtliche Kulturarbeit in vielen Dörfern und Stadtteilen, welche in zahlreichen Aktivitäten, wie z.B. Erzählrunden, Schreib- und Theaterwerkstätten, generationenübergreifenden Projekten, usw., im Rahmen von Gemeinwesenarbeit sichtbar wird. Was dieses lebensgeschichtliche Arbeiten genau meint, welche Formen es gibt, welche Ziele und Wirkungen Biographiearbeit beinhaltet, wie in der Praxis lebensgeschichtliche Projekte umgesetzt werden können und worauf dabei zu achten ist, beschreibe ich im folgenden Kapitel.

II PRAXISBEZOGENER TEIL

BIOGRAPHIEARBEIT MIT SENIOREN

„Auch der einzelne hat seine Geschichte“

Man weiß, mit welchem Nutzen die Nationen ihre Geschichte aufzeichnen. Den gleichen Nutzen hat auch der einzelne Mensch von der Aufzeichnung seiner Geschichte. Me-Ti sagte: „Jeder möge sein eigener Geschichtsschreiber sein, dann wird er sorgfältiger und anspruchsvoller leben“.

(Bertold Brecht, zit. n. Nittel 1994, 115)

Dieses Zitat will ausdrücken, dass autobiographisches Erzählen und Schreiben einem Menschen die Chance bietet, sich seine eigene Biographie anzueignen, sein historisches Selbst-Bewusstsein zu stärken und ihm den Status eines ‚geschichtlichen Akteurs‘ zu verschaffen. Was in diesem Brecht-Zitat jedoch nicht zum Ausdruck kommt, ist, dass durch das Aufschreiben oder Erzählen der eigenen Lebensgeschichte auch schmerzhaft oder sogar destabilisierende Lernerfahrungen gesammelt werden können, welche den Erinnernden möglicherweise auch zum Überdenken schuldhafter Handlungsverstrickungen zwingen. Das bedeutet aber nicht zugleich auch, man werde am Ende in jedem Fall anspruchsvoller und sorgfältiger leben; dieses ‚Versprechen‘ kann biographisches Erzählen und Schreiben nicht immer einlösen, was auch einen zu hohen Anspruch an Biographiearbeit stellen würde (vgl. Nittel 1994, 116).

Welche Ziele biographisches Arbeiten verfolgt, und welche Wirkungen sich einstellen können, beschreibe ich in Kapitel 7.2 noch genauer. Zuvor möchte ich jedoch kurz darauf eingehen, was man unter Biographiearbeit im Allgemeinen versteht und in welchen Bereichen sie Anwendung findet.

7 WAS IST BIOGRAPHIEARBEIT?

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive hängt das verstärkte Interesse für lebensgeschichtliches Arbeiten mit älteren Menschen unmittelbar mit dem neuen gerontologischen Verständnis des Alter(n)s zusammen (vgl. Kapitel 1):

„Dazu beigetragen haben sicherlich eine neue Sicht des Alters als dritte Lebensphase, eine Veränderung der Zielsetzung der Altenarbeit vom Grundgedanken der Betreuung hin zum Konzept einer Aktivierung und verstärkten sozialen Integration, aber auch die Andersartigkeit von Lebensentwurf und Erwartungen einer neuen Generation von Senioren und im Bereich der Altenarbeit Tätigen. Bildungsarbeit mit Senioren ist vor diesem Hintergrund zu einem innovativen Feld pädagogischer Arbeit geworden, in dem mit einer Fülle interessanter Modelle experimentiert wird“ (Sprinkart 1987, 11).

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsangebote für Senioren stellte sich zudem die Frage, welche Art von Bildungsangeboten auch für jene älteren Menschen geeignet erscheinen, die in ihrem Leben kaum Bildung genossen haben. Aus diesen Überlegungen heraus gewannen nun solche Angebote an Bedeutung, die persönliche Bildungsprozesse und erfahrungsbezogenes Lernen miteinander verbinden, was ja gerade über die Arbeitsform der ‚lebensgeschichtlichen Gesprächskreise‘ in besonderer Weise ermöglicht wird.

Außerdem beeinflusst regelmäßige Kommunikation den Kontakt zu alten Menschen positiv. *„Gute Gespräche fördern das Miteinander, lassen Vertrautheit entstehen, schaffen menschliche Beziehungen“ (Gereben/Kopinitsch-Berger 1998, 17).* Bei solchen Gesprächen mit älteren Menschen ergibt es sich oft ganz von alleine, dass diese von früher erzählen. Zur eigenen Vergangenheit kann wie gesagt auch **jeder** Mensch etwas sagen, unabhängig von seinem Alter, seinem Geschlecht, von seiner Bildung und Intelligenz.

„Aus dieser Erkenntnis entstand die so genannte ‚Biographiearbeit‘. Die Überlegung hinter dieser Methode ist die, Menschen mit ihrer eigenen Vergangenheit zu konfrontieren. Sie will einen Gedankenaustausch darüber in Gang setzen, wer was, warum, wie erlebt hat; will Menschen herausfordern, über Erlebtes nachzudenken und darüber zu erzählen“ (ebd.).

Es geht also darum, Menschen zu dichten Beschreibungen ihres Lebens anzuregen, schriftlich oder mündlich, und Gespräche zu führen – einzeln oder in Gruppen.

Biographiearbeit lebt von den menschlichen Erfahrungen, welche verdichtetes Lebenswissen darstellen. Sie will die Vergangenheit in die Gegenwart und in die mögliche

Zukunft einbeziehen. Dabei will sie das Vergangene vielmehr ‚spiegeln‘ als interpretieren.

Erinnerungsarbeit in diesem Sinne vollzieht sich unter **Anleitung**: durch verschiedene Anregungen eines Gesprächsleiters werden Reflexionen in Gang gesetzt, und Erinnerungen werden (er)lebbar. Eine derartige Biographiearbeit nutzt die Erinnerung auch für bestimmte Ziele, z.B. zeitgeschichtliche Projekte.

Biographiearbeit ist im Alltag jedoch sehr oft nicht angeleitet. Erinnerungen treten nämlich immer wieder spontan im täglichen Leben auf, wie ich bereits in Kapitel 6.2.1 beschrieben habe. Gespräche mit derartigen spontanen Erinnerungen bezeichnet Fuchs-Heinritz als die „Alltagsform biographischer Kommunikation“.

In meinen folgenden Ausführungen beziehe ich mich ausschließlich auf die angeleitete Biographiearbeit mit älteren Menschen im Kontext von organisierten Veranstaltungen oder Projekten.

7.1 Anwendungsbereiche von Biographiearbeit

Biographiearbeit kennt unterschiedliche Ansätze, Blickrichtungen, Interessen und Arbeitsfelder. Allen ist jedoch gemeinsam, dass der einzelne Mensch im Mittelpunkt steht. Biographisches Arbeiten ist keine eigene Disziplin von Bildungsarbeit oder Pflege. Es gehört nämlich zu den Grundbedürfnissen des Menschen, über das eigene Leben zu sprechen.

Biographische Arbeit findet wie gesagt in den verschiedensten Bereichen Anwendung, so z.B. in den vielfältigen Angeboten der Erwachsenenbildung, im Umgang mit geistig behinderten Menschen oder eben auch in der Altenarbeit. Biographiearbeit speziell mit alten Menschen kann an vielen Orten stattfinden und von ganz unterschiedlichen Berufsgruppen ausgeübt werden: neben den typischen Professionen der Altenhilfe, wie Pflegekräfte, Ergotherapeuten und Sozialarbeiter, nutzen Gerontopsychiater das Erinnerungsvermögen der älteren Menschen gezielt zu therapeutischen Interventionen, während Historiker das Wissen dieser Menschen für die Regionalgeschichte nutzen. Biographieorientierte Angebote für ältere Menschen finden aber vor allem auch in der Erwachsenenbildung oder in der Kulturarbeit ihre Anwendung. Genau in diesem letztgenannten Bereich liegt mein vorrangiges Interesse für diesen Abschnitt der vorliegenden Arbeit. Ich beschäftige mich also in erster Linie mit dem Einsatz von Biographiearbeit

in der offenen Altenarbeit und verzichte deshalb auf eine Beschreibung der biographieorientierten Ansätze in der Altenpflege und im Heimalltag, wo diese Arbeits- bzw. ‚Umgangs‘form ebenfalls sehr erfolgreich eingesetzt wird. In Pflegeheimen werden zum Teil auch demente und psychisch veränderte alte Menschen in biographieorientierte Angebote einbezogen, während an den Angeboten der offenen Altenarbeit kaum Menschen mit geistiger Beeinträchtigung teilnehmen. Derartige Angebote sind zwar für alle älteren Menschen frei zugänglich, sie setzen aber eine **bewusste** Entscheidung zur Teilnahme voraus.

7.2 Biographiearbeit in der offenen Altenarbeit Südtirols

In Südtirol engagiert sich im Bereich des lebensgeschichtlichen Arbeitens vor allem die Dienststelle für Altenarbeit des KVW.

Der Katholische Verband der Werktätigen (KVW) ist der größte Sozialverband in Südtirol. Seine gesamte Tätigkeitspalette ist landesweit auf sechs Bezirke aufgeteilt. In den vielen KVW Ortsgruppen kümmern sich fast durchwegs ehrenamtliche Mitarbeiter um die unterschiedlichsten Belange vor Ort, die dabei viel Zeit, Geduld und Engagement in die verschiedenen Anliegen der Menschen investieren.

Etwa seit Ende der 80er Jahre wird die Biographiearbeit im Bereich der Bildungs- und Kulturarbeit für Senioren von der Dienststelle für Altenarbeit des KVW vorangetrieben, was einer der Schwerpunkte in der Tätigkeit dieser Dienststelle ist. Bereits in vielen Dörfern und Gemeinden haben die jeweiligen Seniorenclubs lebensgeschichtliche Aktionen und Projekte initiiert und umgesetzt.

Die Dienststelle für Altenarbeit bietet auch immer wieder Seminare zur biographischen Arbeitsweise an und versucht damit, interessierte Menschen zu motivieren und sie mit dem grundlegenden ‚Handwerkszeug‘ auszurüsten, um in ihrem Dorf bzw. in ihrer näheren Umgebung lebensgeschichtliche Projekte ins Leben zu rufen.

Die im Folgenden zitierten lebensgeschichtlichen Äußerungen, die ich an passenden Stellen einfüge, stammen aus verschiedenen schriftlichen Dokumenten, die aus der Arbeit des KVW (zum Teil direkt in den Ortsgruppen) hervorgegangen sind.

7.3 Ziele und Wirkungen von Biographiearbeit

Biographische Arbeit kann als eine bewusste Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lebensweg verstanden werden, die sowohl die Hauptstationen, die Umwege, Brüche und Hindernisse dieses Weges mit einbezieht, als auch seine Neuanfänge, Perspektiven und Ziele. Die individuelle Lebensgeschichte wird als ein sinnhaftes Ganzes gesehen. Jeder Mensch ist für den eigenen Lebensweg selbst verantwortlich, obwohl er immer auch in die sozial- und zeitgeschichtlichen Verhältnisse eingebunden ist. Biographische Arbeit geht also von der Notwendigkeit der Selbsterziehung aus und ist insgesamt einem humanistisch-ganzheitlichen Menschenbild verbunden (vgl. Lindmeier 2004, 24).

Biographiearbeit verfolgt in der Erwachsenen- und Altenbildung verschiedene Zielsetzungen, auf die ich nun näher eingehe. Einige der angeführten Ziele sind besonders in der gesprächsorientierten Biographiearbeit von Bedeutung. Zum Teil gehen aus dieser Beschreibung der Ziele bereits einige Wirkungen von Biographiearbeit für die erzählenden Personen hervor.

7.3.1 Stärkung von persönlicher Eigenart und Eigenständigkeit

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie kann die individuelle Gewordenheit und Besonderheit erkennen und klären helfen, sowie Anpassungsprozesse an gesellschaftliche Normen verdeutlichen. Entwicklungen werden somit verstanden.

Biographische Arbeit betont immer auch die Übernahme von Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensweg (vgl. ebd., 25).

Biographisches Arbeiten bedeutet, Veränderungsprozesse im eigenen Leben wahrzunehmen, sich dabei seiner selbst zu vergewissern und einen möglichen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Die eigene Geschichte wird in Einklang mit dem allgemeineren Erfahrungshorizont gebracht. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion eröffnet Einblick in die Zusammenhänge des Gewordenseins, was gerade auch in gegenwärtigen Krisensituationen entlastend und neu motivierend sein kann (vgl. Wappelshammer 2002, 263).

7.3.2 Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Die Beschäftigung mit der Biographie bedeutet nicht, sich vorrangig mit Vergangenen zu beschäftigen, was der Begriff ‚biographisch‘ vielleicht suggeriert. Rückblickend wird jedoch versucht, Lebenserfahrungen zu ordnen und ihnen Bedeutung zuzuschreiben,

sodass die Fülle des Lebens erst im Rückblick deutlich wird. Diese ‚Bewusstwerdung‘ von fremd- oder selbstgesetzten Strukturen wirkt sich auf die Gegenwart und Zukunft aus, indem die nächsten Entwicklungs- und Lernschritte bewusst entworfen werden. Durch das Annehmen der eigenen Vergangenheit erscheint das weitere Leben kalkulierbarer und vorhersagbarer, da dieses in das bereits gelebte Leben eingeordnet wird. Weiters kann man im Rückblick auf die eigene Vergangenheit eigene Standpunkte als Sedimente historischer Prozesse erkennen, sodass sie nicht mehr *„als quasi natürlich und fest, sondern als lebensgeschichtlich geworden und diskursiv veränderbar (erscheinen)“* (Wappelshammer 1994, 25).

Brüche und Diskontinuitäten in realen Lebensgeschichten führen den Erzählenden und Zuhörenden in anschaulicher Weise vor Augen, dass sich Leben nicht geradlinig vollzieht, was zugleich zu einem besseren Verständnis der komplexen gesellschaftlichen Prozesse führen kann.

7.3.3 Kritische Überprüfung von kollektiven Meinungen

Ein zentrales Lernziel ist, verschiedene Mythen im Sinne unhinterfragbarer kollektiver Meinungen aufzudecken und zu erkennen, dass naturhaft Geglauhtes auch veränderbar ist, wie z.B. die vielbeschworene ‚Großfamilie‘ oder romantische Vorstellungen von Kindheit und Jugend früher. Solche Mythen sind ideologische Vereinfachungen und glorifizieren die Vergangenheit, was wiederum die Entstehung von pauschalen Vorurteilen über die Gegenwart bewirkt. Derartige *„starre und unhistorische Leitbilder von ‚der‘ Familie, ‚der‘ Jugend, ‚den‘ Alten, ‚den‘ Arbeitslosen etc. projizieren Wunschvorstellungen der Gegenwart in die Vergangenheit und verstellen so kreative Handlungspotentiale für die Gestaltung der Zukunft“* (Blaumeiser/Wappelshammer 1991, 95).

So tauchen gerade auch bei älteren Menschen immer wieder Vorurteile bezüglich Jugendlichen, Arbeitslosigkeit, Mutterliebe, usw. auf, die sich im Grunde überhaupt nicht mit den eigenen Lebenserfahrungen decken, oft sogar im Widerspruch dazu stehen (vgl. ebd.).

Die rapiden gesellschaftlichen Veränderungen tragen besonders dazu bei, dass sich ältere Menschen in der modernen Welt zunehmend schlechter orientieren können. Viele Senioren vertreten deshalb den Standpunkt: Früher war alles besser! Die Diskussionen in lebensgeschichtlichen Gesprächsrunden lassen jedoch sehr oft erkennen, dass die ‚gute alte Zeit‘ gar nicht so schön war, wie oft behauptet wird. Dies zu erkennen und zuzugeben, ist sicher oft schmerzvoll, es kann aber auch dazu beitragen, die Gegenwart

mit anderen Augen zu sehen und manches neu zu überdenken (vgl. Gereben/Kopinitsch-Berger 1998, 24).

Ein wesentliches Ziel von Erinnerungsarbeit besteht darin, „*entlang der eigenen Biographie Allgemeingültiges zu lernen, es in neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wiederzuerkennen und so bessere Orientierungen für die Beurteilung einer neuen Situation zu erwerben*“ (Wappelshammer 1994, 26).

7.3.4 Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit

Ältere Menschen freuen sich sehr, wenn sie angesprochen werden, wenn sie spüren, dass sich jemand für sie interessiert. Es bedarf oft nur eines kleinen Anstoßes, um sie zum Erzählen selbst erlebter Geschichten zu motivieren. Viele ältere Menschen haben ein Bedürfnis sich mitzuteilen, und sie erinnern sich gerne an ihre Vergangenheit. Gleichzeitig haben sie das Gefühl, ‚wichtig‘ zu sein und etwas beitragen zu können. Diesen Umstand nutzt die gesprächsorientierte Biographiearbeit. In Gruppengesprächen wird das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und das Miteinander gefördert. Die älteren Menschen machen neue Bekanntschaften oder lernen bekannte Menschen besser kennen, indem sie Einblick in deren Erlebniswelten erhalten und damit andere neue Standpunkte kennen lernen (vgl. Gereben/Kopinitsch-Berger 1998, 19-20).

Bei der Biographiearbeit sind ganz bestimmte kommunikative Fähigkeiten von Bedeutung: Der Erinnernde erzählt von sich und „*der Hörende muss sich dem Erzählenden mit Fragen nähern, die Interesse an dessen Lebenswirklichkeit ausdrücken. Der Erzählende wiederum ist auch ein Fragender. Seine Fragen machen deutlich, welche Erfahrungen er in seinem Leben gemacht hat, welches Erfahrungswissen er besitzt. Biographisches Arbeiten braucht Neugierhaltungen, mit denen versucht wird, vorsichtig akzeptierend vorzudringen in die unterschiedlichen Lebensfelder und Erfahrungsschichten von Menschen*“ (Ruhe 2003, 12). Sowohl die Perspektive des Erzählenden als auch der Blickwinkel der Hörenden wird in das Gespräch eingebracht und zudem mit dem Rahmen der Zeitgeschichte gekoppelt.

7.3.5 Bewältigung von Einsamkeit

Depressionen sind oft die Folge von Isolation und Einsamkeit, so wie umgekehrt auch eine Depression zu Vereinsamung und Abgeschobensein führen kann. Da viele ältere Menschen alleine leben - man denke nur an die vielen verwitweten Frauen -, sind sie mit ihrer Traurigkeit meistens alleine. Lebensgeschichtliche Gesprächsrunden können

zur Überwindung und Auflösung von Einsamkeit beitragen, denn das Miteinander-Reden kann den Alltag wieder abwechslungsreich und spannend machen, und depressive Stimmungen können sich auflösen. Durch das Erzählen eigener Geschichten werden ältere Menschen also aktiviert und aus ihrer Isolation herausgeführt (vgl. Gerben/Kopinitsch-Berger 1998, 20).

7.3.6 Abbau von Kommunikationsängsten – Erhöhung des Selbstwertgefühls

Gründe für mangelnde Kommunikation unter älteren Menschen können nicht nur Desinteresse oder Depressionen sein, sondern vor allem Ängste, z.B. die anderen zu langweilen oder zurückgewiesen zu werden. Manche Menschen, die in ihrem Leben stark unter fremden Autoritäten gelitten haben, entwickelten teilweise nur ein geringes Selbstbewusstsein. Bei Gruppengesprächen trauen sich solche Menschen anfangs kaum, jemanden anzusprechen, und sie können sich nur schwer überwinden, von ihrem Leben zu erzählen, da sie glauben, dass sich doch niemand für ihre Erlebnisse interessieren würde. In solchen Situationen sind vor allem die Gesprächsregeln sehr hilfreich sowie eine Gesprächsleitung, die für eine angenehme, entspannte und vertrauenerweckende Atmosphäre sorgt. Dadurch gewinnen meist auch zurückhaltende Menschen allmählich an Sicherheit und trauen sich schließlich doch, vor der Gruppe zu sprechen und Fragen zu stellen. Haben sie sich erst einmal zum Sprechen überwunden, bedeutet dies eine Erhöhung des Selbstwertgefühls (vgl. ebd.).

Indem die Erzählenden das Interesse und die Anteilnahme der Zuhörer erfahren, bedeutet dies für sie eine Wertsteigerung des Gesagten und damit eine Stabilisierung des Selbstbewusstseins und eine Bestätigung der eigenen Person. Ein Gefühl des An- und Ernstgenommenseins stellt sich ein, da der Erzählende erkennt, dass seine persönliche Geschichte von Bedeutung und Interesse ist (vgl. Poppe 1997, 105).

Über Einzelgespräche ist die Möglichkeit gegeben, auch jene Menschen zu erreichen, die sich ganz auf sich selbst zurückziehen. Indem man mit einem echten Interesse an solche Menschen herangeht, z.B. über eine spezielle Thematik, welche deren Kompetenzen besonders hervorhebt, bringt man ihnen Wertschätzung entgegen, was ihr Selbstwertgefühl positiv beeinflussen kann. Möglicherweise kann man auch ihr Interesse an lebensgeschichtlichen Gruppengesprächen wecken.

7.3.7 Stärkung des Gemeinschaftsgefühls

In lebensgeschichtlichen Gesprächsgruppen werden Beziehungen geknüpft, es können sogar Freundschaften daraus entstehen. Wie bereits beschrieben, kann dies aus Isolation und Einsamkeit heraushelfen. Durch das gemeinsame Interesse an verschiedenen Themen, zu denen jeder in der Gruppe etwas beitragen kann, wird zugleich auch das Gemeinschaftsgefühl gestärkt. Dies zeigt sich in besonderer Weise auch in Gruppen, die sehr heterogen sind, z.B. in Pflegeheimen, wo auch jene Personen einbezogen werden können, die kaum sprechen können oder die verwirrt sind. Wird in einer solchen Gruppe besonders darauf geachtet, auch diese Menschen in das Gespräch mit einbeziehen, so führt dies zu einer bedeutenden Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und zu einem Abbau von Vorurteilen (vgl. Gereben/ Kopinitsch-Berger, 1998, 21).

7.3.8 Förderung des gegenseitigen Verständnisses

Da sich mit dem Alter oft auch physische und psychische Beeinträchtigungen einstellen, sind viele ältere Menschen mit ihrer eigenen Situation häufig unzufrieden. Dieser ‚Frust‘ kann sich dann in einem aggressiven Verhalten gegenüber anderen Menschen entladen. In Pflegeheimen sind häufig jene Personen die ‚Opfer‘, welche aufgrund verschiedener Mängel verhaltensauffällig sind, und deshalb werden sie vielfach von den Mitbewohnern ausgegrenzt. Lebensgeschichtliche Gesprächsrunden bieten hier die Chance, sich bewusst mit solchen ‚verhaltensauffälligen‘ Menschen auseinanderzusetzen, da man zuerst einmal dazu gezwungen ist. Gleichzeitig erkennt man dabei aber, welche Persönlichkeiten sich dahinter verbergen, man lernt ihre Hoffnungen, Freuden, Leiden und Enttäuschungen kennen und sieht diese Menschen nun unter einem anderen neuen Blickwinkel. Aus der anfänglichen Ablehnung kann sich Sympathie entwickeln, und gegenseitiges Verständnis kann sich aufbauen (vgl. ebd. 21-22).

7.3.9 Aktivierung der kognitiven Fähigkeiten

Die Fähigkeit, sich zu erinnern, zusammenhängend und folgerichtig zu erzählen, sich über längere Zeit zu konzentrieren und zuhören zu können, nimmt insbesondere bei isolierten älteren Menschen immer mehr ab. Lebensgeschichtliche Gesprächskreise aktivieren diese komplexen Gedächtnisleistungen. Gerade die Erlebnisse, die schon weit zurückliegen und die im Langzeitgedächtnis gespeichert wurden, können oft nur durch einen kleinen Anstoß mühelos in Erinnerung gerufen werden. Biographisches Erzählen

wirkt also wie ein Gedächtnistraining. Nicht nur die Denkflexibilität und die Wortfindung werden gefördert, sondern auch der ganzheitliche Aspekt des Gedächtnistrainings wird berücksichtigt; dieser schließt Bewegung, Kommunikation und emotionale Begegnung mit ein. Außerdem hat das Erzählen einen positiven Effekt auf die Psyche, weil es für den älteren Menschen ein Erfolgserlebnis darstellt, wenn er sich an weit Zurückliegendes erinnern und durch das Erzählen in der Gruppe einen wertvollen Beitrag leisten kann (vgl. ebd. 22-23).

7.3.10 Anregung zur Eigeninitiative

Die lebensgeschichtlichen Gesprächskreise können manchmal ältere Menschen dazu motivieren, zuhause nach Fotos, Dokumenten, verschiedenen Erinnerungsstücken, usw. zu suchen und in die Gruppe mitzubringen. Auch andere weiterführende Aktivitäten, wie z.B. die Vorbereitung einer Ausstellung oder die Herausgabe eines Buches, geschehen oftmals über die Eigeninitiative der Teilnehmer (vgl. ebd. 24). Durch dieses Herantreten an die Öffentlichkeit mit dem Einbeziehen und Teilhabenlassen der Dorf- bzw. Stadtbevölkerung an den eigenen Lebensgeschichten bringen sich ältere Menschen in das Gemeinwesen ein und bereichern damit das Ortsgeschehen.

Ein Ziel der Moderatoren von Erzählkreisen ist es, die Gruppe soweit zu begleiten, bis die teilnehmenden Personen von sich aus das Interesse und die Motivation zeigen, das Projekt selber weiterzuführen.

7.3.11 Austausch zwischen den Generationen

In Projekten, bei denen ältere mit jungen Menschen zusammentreffen, ist eine Annäherung der Generationen das Ziel. Durch die Vermittlung und den Austausch von Alltagswissen und -erfahrungen lernen die unterschiedlichen Generationen voneinander. Lebensgeschichtliche Projekte gemeinsam mit Alt und Jung bieten die Möglichkeit, gegenseitige Akzeptanz und Toleranz einzuüben und bestehende Vorurteile abzubauen.

In der Erwachsenen- und Altenbildung wird biographische Arbeit vor allem als Anregung und Unterstützung verstanden, seinen bisherigen und potenziell weiteren Lebensweg im Schnittpunkt der gegenwärtigen Lebenssituation zu reflektieren, was einen **permanenten Lernprozess** darstellt.

In der Altenhilfe und –pflege dagegen liegt der Nutzen der Biographiearbeit in erster Linie darin, „*alten Menschen in schwierigen Lebenslagen einen lebendigen Zugang zu sich selbst und zu ihrer Umwelt zu erhalten oder wieder anzueignen. Hauptziel einer organisierten Erinnerungsarbeit im Kontext der Altenhilfe und –pflege ist demnach das subjektive Wohlbefinden von Menschen in schwierigen Lebenslagen*“ (Lindmeier 2004, 28).

7.4 Bedeutung der Biographiearbeit - Wirkungsebenen

Erinnerungsarbeit wirkt sich nicht nur auf die älteren Menschen aus, sondern auch auf den Gesprächsleiter. Auch außerhalb der Gesprächsgruppe zeigt Biographiearbeit seine Wirkungen, z.B. in Bezug auf die unmittelbaren sozialen Kontakte der Gesprächsteilnehmer, wie Familie, Freunde, Bekannte oder Pflegepersonal. Biographisches Arbeiten kann aber auch noch größere Kreise ziehen, indem es z.B. die junge Generation in ihre Projekte mit einbezieht oder die Dorfbevölkerung an Produkten ihrer Arbeit teilhaben lässt.

In diesem Kapitel gehe ich auf die verschiedenen Wirkungsebenen von Biographiearbeit ein und stelle dabei jeweils die Frage: Was kann das bringen, wenn ältere Menschen lebensgeschichtliche Erfahrungen erzählen?

- Für den älteren Menschen selbst, der von seinem Leben erzählt;
- Für den Gesprächsleiter einer Erzählgruppe;
- Für die junge Generation;
- Für das Gemeinwesen.

Zur Beantwortung dieser Frage beziehe ich mich zum Teil auch auf Ergebnisse einer Fragebogen-Erhebung im Rahmen der Lehrveranstaltung „Lebensgeschichtliche Forschungs- und Bildungsarbeit“ im Wintersemester 2003/04 von Heinz Blaumeiser.

7.4.1 Nutzen für den Erzähler selbst

Viele Aspekte, die in dieses Unterkapitel fallen, habe ich bereits im vorigen Kapitel beschrieben. Dennoch möchte ich einige Auswirkungen von Biographiearbeit, die sich für den Erzähler selbst ergeben, nochmals aufgreifen.

Am Ende dieses Abschnitts zitiere ich einige Aussagen von Teilnehmern einer Erzähl- und Schreibwerkstatt, die von der KVV Dienststelle für Altenarbeit in Bozen getragen wurde.

Der Erzählende kann seine Lebenserfahrung und auch geschichtliche Informationen und Wissen weitergeben. Er wird zugleich sensibilisiert, seine eigene Biographie mit den historisch-gesellschaftlichen Ereignissen zu verbinden. Der gemeinsame Gedankenaustausch in der Gruppe über die damaligen Zeitverhältnisse und die Wertvorstellungen der Kinder- und Jugendzeit kann für den Einzelnen sehr erhellend sein. Somit wird die Komplexität eines individuellen Lebens besser verständlich. Gleichzeitig kann jede Person auch Parallelen zu den Lebensverläufen von anderen Gruppenmitgliedern entdecken, was ein Gefühl von Solidarität entstehen lässt und den Einzelnen zugleich entlastet.

Das Zusammensein in der Gruppe bedeutet, dass man Isolation überwinden und neue Kontakte knüpfen kann. Durch das Erzählen in der Gruppe sind die älteren Menschen mit ihren Gefühlen nicht allein, sie können sich an ihren Erinnerungen erfreuen, sie in die Gegenwart holen und damit bewahren. Schon vergessene Perspektiven werden aktiviert und helfen so, die Gegenwart zu bewältigen (coping).

Gesprächskreise bieten Unterhaltung, gleichzeitig kommen sie dem Mitteilungsbedürfnis vieler älterer Menschen entgegen.

Es tut sich auch die Möglichkeit auf, bedrückende Erlebnisse zu reflektieren und so die eigene Lebensgeschichte aufzuarbeiten. Dies führt zur Versöhnung mit der Vergangenheit, was zu einem Zuwachs an persönlicher Stärke, Gelassenheit und Lebensfreude führen kann. Dies wiederum erleichtert es den alten Menschen, sich mit den belastenden Erscheinungen des Älterwerdens auseinanderzusetzen und sie zu meistern. Durch die Selbstreflexion können festgefahrene Anschauungen wieder neu gesehen werden, und das eigene Weltbild wird reicher, umfassender und vielschichtiger. Überholte oder behindernde Einstellungen und Handlungsmuster können sich auflösen.

Das Erinnern dient der Versicherung eigener Identität und eigenen Wertes. Der ältere Mensch lernt zu verstehen, weshalb er so und nicht anders handelt, welche Einflüsse dabei gesellschaftliche Bedingungen haben, und wie sie sich zu einer spezifischen Biographie und Identität aufgeschichtet haben. Das Leben heute kann in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit besser verstanden werden, da Entwicklungen sichtbar werden.

Durch das Erzählen eigener Erlebnisse können sich alte Menschen als ‚wichtig‘ und ‚wertvoll‘ erleben. Ihr Selbstvertrauen wird gefestigt, und die Einzigartigkeit eines jeden Menschen wird sichtbar. Indem sie im Gespräch andere Sichtweisen kennen lernen, erweitert sich ihr Erfahrungshorizont.

Biographisches Erzählen hilft auch, sein Gedächtnis fit zu halten. Vor allem das Langzeitgedächtnis wird angesprochen, das oft noch erhalten bleibt, wenn andere Fähigkeiten schon nachgelassen haben.

Die Beschäftigung mit der eigenen Geschichte kann zur Durchführung von öffentlichen Veranstaltungen und zum Engagement in der Gemeindepolitik führen. Erinnern bedeutet also nicht ein ‚Verhaftetbleiben‘ in der Vergangenheit, sondern es fördert ein neues Interesse zutage, sich mit der Gegenwart und möglichen Zukunft auseinanderzusetzen.

Zitate von Teilnehmern an einer Erzähl- und Schreibwerkstatt

(aus: „Irgendwann und anderswo. Ich erzähle und schreibe meine Geschichte(n). Erzähl- und Schreibwerkstatt der KVW Dienststelle für Altenarbeit, Bozen, 2004).

„Am Beginn war es ein langsames Vortasten, aber mit der Zeit, schien mir, haben wir uns füreinander geöffnet und es wurde ein gegenseitiges Geben und Nehmen“ (Elisabeth Lechthaler-Rosanelli, geb. 1930).

„Es ist sehr fein, dass jeder frei von der Leber weg reden kann. Jeder kann über seine Probleme aus dem Leben sprechen, sozusagen sein Herz ausschütten. Das kann ich an keinem Ort so wie hier. Weil jeder aus seinem Leben erzählt, hört der andere sehr aufmerksam zu und bekommt große Einsicht“ (Josefa von Walther, geb. 1939).

„Ich habe mich in dieser Runde an viele Ereignisse in meinem Leben erinnert, die längst aus meinem Gedächtnis waren, bzw. sie sind mir wieder bewusst geworden“ (Maria Fulterer, geb. 1939).

„Was zuerst zaghaft und zurückhaltend begonnen hat, ist gewachsen. In der sehr sympathischen Gruppe wurde viel Interessantes, Fröhliches, Bewegendes, Trauriges und Menschliches erzählt und geschrieben. Es war schön, den Erzählungen zuzuhören, und dabei wurden auch persönliche Erinnerungsbilder wieder wach. Man kramt Vergangenes hervor, man sieht manches in einem anderen Licht, man versucht zu verstehen. (...) Die Schreibwerkstatt hat mir ‚gutgetan‘, in der Gruppe entwickelte sich Zusammengehörigkeit und Verständnis füreinander und ich habe erlebt, dass wir in unseren Gedanken und Gefühlen eine gemeinsame Heimat finden“ (Marianne Engl-Bertagnolli, geb. 1945).

„Wenn ich in der Nacht aufwache, denke ich mir wieder eine Geschichte aus und schreibe sie gleich auf. Oder ich begegne älteren, einsamen Menschen, so komme ich mit ihnen ins Ge-

spräch. Dann sag ich: ‚Erzählt mir etwas von früheren Zeiten‘ oder ‚Wie habt ihr euch kennen gelernt?‘ Da sieht man, wie ein Mensch glücklich wird, wenn man ihm zuhört und sich für ihn interessiert“ (Paula Morandell-Atz, geb. 1934).

„Irgendwie kommt es mir vor, wenn ich etwas klar niedergeschrieben habe, so habe ich die Zeit hervorgeholt und dann damit abgeschlossen. Ich hoffe, dass mir noch manches gelingt hervorzuholen, dass ich dann damit abschließen kann und mit neuem Schwung weitergehen kann“ (Walburg Prieth-Senoner, geb. 1944).

„Die Schreibwerkstatt war für mich ... eine Hilfe, einen Anfang zu setzen; Klärung für einen Entschluss; Hören auf andere; Einsicht und Verständnis für den Nächsten; eine Möglichkeit mich mitzuteilen und andere Ansichten zu akzeptieren; Zufriedenheit über meinen Lebenslauf zu gewinnen; Lernen, Erlebtes festzuhalten, bevor es in Vergessenheit versinkt“ (Walter Rosanelli, geb. 1930).

„Für mich war die Schreibwerkstatt sehr positiv. Ich konnte mein innerstes Kind wieder finden. Es ist zum Staunen, was aus dem Tal herauskommt, das man in der Kindheit zugeschüttet hat“ (Zita Giuliani-Anich, geb. 1947).

7.4.2 Auswirkungen auf jüngere Gesprächsleiter

Ich beschreibe in diesem Abschnitt vor allem die Auswirkungen biographischen Arbeitens auf Gesprächsleiter und Moderatoren, die einer jüngeren Generation angehören und deshalb an der vergangenen und gegenwärtigen Lebenswelt der älteren Menschen nicht mit eigenen Erfahrungen teilhaben können. Diesen Aspekt betone ich deshalb, weil sehr viele Leiter einer Erinnerungsgruppe ungefähr im selben Alter sind wie die teilnehmenden Personen (in diesem Fall sind die Auswirkungen und Lernprozesse für den Gesprächsleiter eher im vorigen Abschnitt 7.4.1 anzusiedeln).

Indem jüngere Gesprächsleiter sich für die früheren Lebenswelten der älteren Menschen interessieren und ihnen mit echter historischer und biographischer Neugier begegnen, lernen sie, alte Menschen neu zu verstehen. Die „Arbeit mit biographischen Zugängen hilft, eine neue Haltung zu entwickeln oder zu stärken, die sich durch besondere Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gegenüber der Geschichte, der Fülle und Differenzen von Lebenserfahrungen und Erinnerungen auszeichnet“ (Wappelshammer 2002, 264).

Durch das Kennenlernen der vielfältigen Geschichten und Erzählkompetenzen der älteren Menschen wird das Alter nicht mehr in seinen defizitären Aspekten wahrgenom-

men, sondern vorrangig in seinem Reichtum und seinen Kompetenzen. Dies führt zu einem respektvollen Umgang mit älteren Menschen und zu deren Achtung und Wertschätzung.

Indem Gesprächsleiter Einblick in die Erlebniswelt der älteren Menschen bekommen, können sie deren Leben leichter nachvollziehen und ‚fremde‘ Verhaltensweisen verstehen. Etwas vom Leben und den Lebensverhältnissen eines Menschen zu wissen, führt zum Abbau von Vorurteilen.

Das Kennenlernen der damaligen Lebensbedingungen, der sozialen und historischen Begebenheiten, führt zu einem umfassenderen Verständnis von Geschichte und von gesellschaftlichen Entwicklungen. Durch das Erkennen geschichtlicher Hintergründe erweitert sich der Erfahrungshorizont der Gesprächsleiter.

Man lernt, die Ursachen von Generationenkonflikten besser nachzuvollziehen und mehr Verständnis für andere Generationen zu entwickeln; verhärtete Ansichten weichen auf.

Gesprächsleiter lernen aus den Lebenserfahrungen der alten Menschen auch viel für sich selbst. Die eigene Sicht der Dinge wird umfassender und reicher, was sich auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung positiv auswirkt. Die Erzählungen anderer Menschen geben dem Leiter oder den Zuhörern die Chance, über ihre eigenen Prägungen und Erfahrungen nachzudenken.

Durch das wohlwollende Interesse an der Lebensgeschichte eines Menschen wird ein Prozess ausgelöst, der sich positiv auf die Beziehung auswirkt, Nähe und Vertrauen können wachsen.

7.4.3 Nutzen für die junge Generation

Von den Erzählungen älterer Menschen erhalten Kinder und Jugendliche viele geschichtliche Informationen und sie lernen frühere Lebensverhältnisse kennen. Die Geschichten der alten Menschen sind gewissermaßen ‚lebendige‘ Geschichte, die nicht aus dem Schulbuch gelernt werden kann. Wenn die ältere Generation von alten Bräuchen und Traditionen erzählt, wird verhindert, dass diese ganz in Vergessenheit geraten. Die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten ist gewissermaßen das Erbe an die nachkommenden Generationen.

Die Erzählungen von früher bieten der jungen Generation die Vergleichsmöglichkeit ‚gestern‘ – ‚heute‘. Sie erkennen dadurch, dass in mancher Hinsicht unser Leben leichter geworden ist und dass vieles, was heute selbstverständlich ist, früher nicht so war.

Bestehende Vorurteile und Stereotypen, die sich unterschiedliche Generationen wechselseitig zuschreiben, lösen sich im Kontakt über Lebensgeschichten häufig auf. So haben z.B. Sparsamkeit und sorgsamer Umgang mit materiellem Besitz in der heutigen Gesellschaft nicht mehr dieselbe Bedeutung wie in Kriegs- und Nachkriegszeiten. Unterschiedliche Lebenseinstellungen der Generationen werden so verständlicher.

Wenn sich verschiedene Generationen wechselseitig über ihr Leben austauschen, lernen sie den situativen und persönlichen Kontext des anderen kennen. In diesem Kontext stehen nämlich unsere Handlungen und Einstellungen, denen somit aufgrund des Wissens darüber mit beiderseitigem Respekt begegnet werden kann.

Generationenübergreifende Kontakte fördern die gegenseitige Annahme, indem etwas über die Welt des anderen erfahren wird. Dadurch können sich die Generationen einander annähern und neue Beziehungen knüpfen.

„Die Begegnungen zwischen Alt und Jung erweitern insgesamt das Netz sozialer Beziehungen, lehren uns einander achten, auch das, was uns am anderen fremd erscheint, und lassen uns das Leben als Kontinuum betrachten. Die Jungen erfahren – belastend und befreiend – in welcher Tradition sie stehen. Die Alten nehmen die Menschen in den Blick, die ihre Werke, Hoffnungen und Wünsche weiterführen“ (Blimplinger, u.a. 1996, 53).

7.4.4 Auswirkungen auf das Gemeinwesen

Lebensgeschichtliche Projekte können auch für das soziale Umfeld und die ganze Gemeinde selbst Bedeutung erlangen. Der *„Zugang über erinnerte Lebensgeschichten (ist) mit einer neuartigen Kommunikation zwischen den Generationen und mit einer unheim lebendigen Beteiligung älterer Menschen verbunden. (...) Mit den Lebensgeschichten kommen also zentrale Aspekte einer gemeinwesenorientierten Arbeit hinzu: Kommunikation und Partizipation, Geselligkeit und Unterhaltung, Generationen-Begegnung etc., und das bietet gerade älteren Menschen neue Möglichkeiten: Menschen mit all ihren lebendigen Erinnerungen erzählen und tun mit bei Projekten der lokalen und regionalen Bildungs- und Kulturarbeit und nehmen so lebendigen Anteil am historisch-sozialen Prozess der laufenden Modernisierung im Rahmen einer ‚lokalen Lerngemeinschaft‘, nach der Kurzformel: Reflexion des eigenen Lebens unter den wechselnden Einflüssen seiner Umstände und Ereignisse, und das gemeinschaftlich im kontrastiven Vergleich mit anderen: Männer und Frauen, verschiedene Generationen, unterschiedliche Milieus, ‚fremde‘ Kulturen“ (Blaumeiser 2004, 2).*

Die gemeinsame Reflexion lokaler Geschichte führt zu einer Sensibilisierung für bürgernahe Altenarbeit und kann zugleich das persönliche Engagement einzelner Teilnehmer ‚ankurbeln‘, sich an örtlichen Koordinierungs- und Vernetzungsprozessen zu beteiligen (vgl. Wappelshammer 2002, 268).

7.5 Motive älterer Menschen für die Überlieferung von Erinnerungen

Die Gründe für das Erzählen und Aufschreiben von Lebenserfahrungen und Lebensgeschichten sind sehr vielfältig. Häufig wird die biographische Selbstdarstellung als spezifische Aufgabe für das Alter verstanden, da gerade ältere Menschen eine Fülle an Lebenserfahrungen besitzen und für einen Rückblick genügend Distanz aufweisen (vgl. Blaumeiser 2004, 220).

Ein Grundmotiv für autobiographische Reflexion besteht darin, dass heute viele ältere Menschen ihr Leben aufgrund der verlängerten Lebenszeit besser ausschöpfen können, gleichzeitig aber gehäuft historische Umbrüche und Beschleunigungen gesellschaftlicher Veränderungen erfahren, die sie leicht unzeitgemäß werden lassen (vgl. Blaumeiser/Wappelshammer 1991, 92).

Ältere Menschen erzählen über ihr Leben, weil sie sich über ihre zum Teil brüchige Vergangenheit, Gegenwart und antizipierte Zukunft vergewissern möchten. Zumeist versuchen sie, ihr Leben in einen konsistenten Zusammenhang zu bringen.

Weitere Motive für die biographische Selbstdarstellung sind:

- Bedürfnis nach Zeitvertreib und Unterhaltung, Suche nach altersgemäßen Mitteilungs- und Ausdrucksformen;
- Aufhebung von Einsamkeit und Isolation, Suche nach Verbundenheit mit bestimmten Personen, z.B. ungeborene Enkel oder entfernt lebende Kinder;
- Vertiefung des Selbstbewusstseins, indem der Um- und Nachwelt das Beispielhafte oder Ungewöhnliche der eigenen Lebensgeschichte offenbart wird, um daraus etwas zu lernen;
- Überlieferung von Lebensverhältnissen, die von zeitgeschichtlichen Ereignissen und sozialhistorischen Entwicklungen geprägt wurden;
- Ausdruck von Widersprüchen: Da sich ältere Menschen zunehmend im Widerspruch zur heutigen, ihnen fremd gewordenen Welt empfinden, kann die eigene

Vergangenheit gerade deshalb als etwas Besonderes und Erhaltenswertes erscheinen;

- Aufarbeitung von Leid: Durch das Erzählen oder das Aufschreiben von leidvollen Lebenserfahrungen kann man sie sich sprichwörtlich ‚von der Seele schreiben‘ (oder reden). Es sind dies gewissermaßen selbsttherapeutische Versuche, schlimme Erfahrungen zu bewältigen;
- Bilanzziehen: Die Auseinandersetzung mit seinem eigenen Leben kann den Charakter einer Rechenschaft sich selbst gegenüber annehmen, besonders wenn dieses Leben nicht unbedingt glücklich verlief;
- Verewigung des eigenen Lebens für die Nachwelt, z.B. für die eigenen Kinder oder Enkel, welche erfahren sollen, wie die Eltern oder Großeltern aufgewachsen sind, und ihr Leben aus deren Perspektive kennenlernen;
- Gedenken an nahe stehende verstorbene Personen: Durch die Erinnerung soll deren Geschichte lebendig bleiben;
- Alterszäsuren, wie z.B. runde Geburtstage, die Pensionierung oder die Geburt der ersten Enkelkinder bilden die häufigsten Schreib- und Erzählanstöße (vgl. Blaumeiser 2004, 220 - Wappelshammer/Weber 1987, 20-23);
- Tod von Eltern oder Lebenspartnern; Geburt von Enkelkindern;
- Schwere Erkrankungen oder Behinderungen.

Auch makrostrukturelle Einflüsse bilden manchmal das Motiv, Erinnerungen zu verschriftlichen oder zu erzählen, z.B.:

- sozialer Abstieg durch Inflation oder Arbeitslosigkeit;
- erzwungene Migration durch Vertreibung oder Flucht;
- Modernisierung alltäglicher Lebensverhältnisse;
- Verlust sozialer Bindungen durch veränderte Vorstellungen von Familie, Partnerschaft, usw. (vgl. Blaumeiser/Wappelshammer 1991, 91-92).

7.6 Formen und Schwerpunkte von lebensgeschichtlichen Projekten

In der Umsetzung und Durchführung von lebensgeschichtlichen Projekten können je nach Ziel- und Schwerpunktsetzung verschiedene Projektformen zur Anwendung kommen.

7.6.1 Projekt-Typen

Gesprächsorientierte Projekte

Einige ältere Menschen müssen bei der Teilnahme an einem Gesprächsprojekt zunächst eine psychische Hemmschwelle überwinden, da sie es nicht gewohnt sind, in einer Gruppe zu sprechen. Für die meisten Menschen ist es anfangs ein mutiger Schritt der Selbstüberwindung, die eigene Lebensgeschichte einer Gruppe mitzuteilen. Dahinter steckt oft die Angst, etwas ganz Persönliches preiszugeben. Außerdem haben manche das Gefühl, vieles vergessen zu haben und Schwierigkeiten beim Abrufen von Informationen zu haben. Die Erfahrung zeigt aber, dass sich ältere Menschen sehr gut an Begebenheiten erinnern können, die lange Zeit zurückliegen; im Langzeitgedächtnis gespeicherte Inhalte gehen nämlich nicht verloren.

Zu den gesprächsorientierten Projekten zählen z.B. folgende Typen:

- Erzählrunde
- Erzählcafé
- Kombination von Erzähl- und Schreibwerkstatt
- Erzählrunde und gesprächsbegleitende Aktivitäten

Sozialformen:

Gesprächsprojekte können in Form von Gruppen- und Einzelgesprächen durchgeführt werden, wobei in der Praxis meist die **Gruppengespräche** überwiegen, da hier der gemeinschaftliche kommunikationsfördernde Aspekt mehr zum Tragen kommt; zudem regt die Anwesenheit verschiedener Generationen zum Vergleich an. Es kann sich mitunter als etwas problematisch erweisen, dass eine Gruppe oft eine eingefahrene Kultur hat, die sich nur schwer aufbrechen lässt.

Die Vorteile von **Einzelgesprächen** sind die, dass dazu auch schwer zugängliche Personen angesprochen werden können, die sich innerhalb einer Gruppe nicht öffnen würden. Durch den vertraulichen Rahmen der Einzelarbeit können sich Gespräche persönlicher entwickeln, sodass Hemmschwellen leichter abgebaut werden können. Es steigt jedoch auch die Gefahr, dass unbewältigte Probleme und traumatische Erlebnisse zutage treten. In einer solchen Situation sollte der Moderator das Gespräch in eine andere Richtung lenken, denn Biographiearbeit versteht sich **nicht** als Therapieform.

Eine weitere Möglichkeit für Gesprächsprojekte sind **Generationen-Begegnungen**, z.B. in Zusammenarbeit mit Schulen. Die Begegnung zwischen Alten und Jungen, die nicht miteinander verwandt sind, ermöglicht sehr offene Gespräche und ein Diskutieren ohne Abhängigkeiten, Verpflichtungen und Erwartungen. Das Anteilnehmen an der

spezifischen Prägung einer anderen Generation als der eigenen erweitert das Verständnis für die andere Generation, ebenso umfasst es die Fähigkeit, „*der eigenen Generationstypik auf die Spur zu kommen. Gleiches gilt für unterschiedliche Schichten, Geschlechter, Berufsgruppen u.a.m., deren verschiedene Denk- und Deutungsmuster vergleichend aufeinander bezogen werden*“ (Gudjons/Pieper/Wagener 1999, 41). Durch dieses Vergleichen und Hinterfragen werden bestimmte Ansichten möglicherweise korrigiert.

Öffentliche Veranstaltungen, bei denen die ganze Dorfbevölkerung mit einbezogen wird, sind eine weitere mögliche Sozialform für die Umsetzung von Gesprächsprojekten, z.B. in Form einer öffentlichen Lesung, eines moderierten Podiumsgesprächs oder einer Ausstellung.

Dokumentationsorientierte Projekte

Bei dieser Form von lebensgeschichtlichen Projekten geht es vor allem um das Konservieren und Archivieren von Erinnerungen durch die Produktion von diversen ‚Andenken‘, z.B. eine Broschüre, ein Buch, Textbeiträge im Gemeindeblatt oder im Rundfunk, Lebensbücher, usw.

Projekte, bei denen gleichzeitig etwas produziert wird, sind:

- Schreibwerkstätten
- Schreibwettbewerbe, Schreibaufrufe
- Briefaktionen: Generationen im Dialog

Auch einige Aktivitäten der folgenden Rubrik stellen eine Dokumentation von Lebenserinnerungen dar und würden somit auch zu diesem Abschnitt passen.

Aktivitätsorientierte Projekte

Wenn ältere Menschen von ihrer Lebensgeschichte erzählen, entwickeln sie gleichzeitig oft gute Ideen für weitere Aktivitäten. Mit großem Engagement bringen manche Gesprächsteilnehmer persönliche Erinnerungsstücke mit, z.B. Fotos, Spiel- oder Werkzeug, ein Stammbuch, verschiedene Gegenstände, usw. Einige zeichnen, basteln, schreiben Kochrezepte oder Gedichte und illustrieren diese. Diese Ideen sind sehr wertvoll, und man sollte sie als Gesprächsleiter aufgreifen und gemeinsam mit der Gruppe weiterentwickeln.

Zu den weiterführenden Aktivitäten zählen weiters:

- Herstellen von Bildern, Plakaten und Collagen;
- Gestaltung einer Ausstellung mit Alltagsgegenständen aus vergangenen Tagen;

- Historische Exkursionen, z.B. eine Ortsbegehung, ein Museumsbesuch, usw.;
- Besuch verschiedener Orte aus der Vergangenheit der Teilnehmer;
- Archivbesuche;
- Sammlung von Erinnerungstexten und Fotos, von alten Flurnamen, Bräuchen und Ausdrücken, z.B. in Vergessenheit geratene Dialekt-Ausdrücke;
- Erinnerungen hervorholen über diverse Gerüche und Düfte, über Kinderlieder und alte Schlager;
- Theaterprojekte: szenische Darstellung von Situationen aus der Kindheit und Jugendzeit.

Theaterprojekte können also aus einem lebensgeschichtlichen Gesprächskreis heraus entstehen. In Südtirol gibt es mittlerweile schon mehrere Seniorentheatergruppen, die zum gemeinsamen ‚Theaterspielen‘ zusammenkommen. Sie schreiben und erarbeiten die Stücke selber, indem sie miteinander Erinnerungen aufarbeiten. Das Seniorentheater mobilisiert die älteren Menschen, ebenso wie die lebensgeschichtlichen Gesprächskreise, und leistet zugleich einen wertvollen kulturellen Beitrag im Dialog mit den Generationen.

7.6.2 Schwerpunktmäßige Zielsetzungen

Die vielfältigen lebensgeschichtlichen Projekt-Typen können ganz bestimmte Zielsetzungen verfolgen, sodass sich daraus verschiedene Schwerpunkte ergeben:

- Lebensqualität: Ermöglichung sozialer Kontakte, Aktivierung von zurückhaltenden Personen, Unterhaltung, usw.;
- Persönlichkeitsbildung: historisches Lernen, biographische Selbstreflexion;
- Kulturelle Aktivität: Kreativ-gestalterische Umsetzungen in Texten oder Malereien, Lesungen, Ausstellungen, Theateraufführungen, usw.;
- Gemeinwesenorientierung: persönliches Engagement, Gemeinschaftsaktionen für den Ort, spezielle Gruppen, Generationen-Austausch, gemeindeübergreifende Aktivitäten, usw.;
- Geschichte aus Lebensgeschichten: Orts- und Landesgeschichte, Alltagsgeschichte, Zeit- und Sozialgeschichte;
- Material-Sammlung: Fotos, Dokumente, Gegenstände, Sprachzeugnisse, usw.

8 METHODIK DER ERINNERUNGSARBEIT

Lebensgeschichtliches Erinnern kommt im Alltag in den verschiedensten Situationen vor, wie ich bereits in Kapitel 6.2 beschrieben habe; die biographische Kommunikation geschieht in solchen Alltagssituationen ganz beiläufig.

Findet lebensgeschichtliches Erinnern im Rahmen eines organisierten Bildungsangebotes statt, kann das Erinnern vielmehr als ‚Arbeit‘ verstanden werden, da hier in der Gemeinschaft einer Gruppe unterschiedliche Lebenswege unter den wechselnden Einflüssen ihrer Umstände und Ereignisse reflektiert und verglichen werden. Lebensgeschichtliches Erinnern stellt somit eine aneignende Bildungs- und Kulturaufgabe dar. *„Im Kern lebensgeschichtlicher Reflexion (steht) die diskursive Teilhabe des Individuums am historisch-sozialen Prozess der laufenden Modernisierung“ (Blaumeiser 2004, 224).*

Damit lebensgeschichtliches Erinnern zu einer qualitätvollen Form von Altersbildung wird, bedarf es vieler kritischer Nachfragen, z.B. von Jüngeren oder von einer kundigen Gesprächsleitung. Die im Folgenden näher beschriebenen professionellen Standards der wissenschaftlichen Biographiearbeit erscheinen vielleicht etwas anspruchsvoll, sie sollten jedoch auch ‚Laien‘ nicht davon abhalten, lebensgeschichtliche Projekte umzusetzen. Jene sollen nämlich *„mit ihrer Erinnerungsarbeit auf intuitive Weise beginnen und sich (selbst)kritisch weiter fortbilden: ‚Learning by doing‘ in einem ‚work in progress‘“ (ebd. 231).* Die wichtigste Voraussetzung für biographisches Arbeiten ist ein behutsamer Umgang mit den persönlichen Geschichten der älteren Menschen. *„Im Zweifelsfall ist es besser, ein wenig unprofessionell zu sein, als unmenschlich“ (Waß 1994, 38).*

8.1 Verschiedene Ansätze

Die Grundlage von lebensgeschichtlichen Erzählgruppen bildet ein angenehmes Gruppenklima mit einer gemeinsam ausgebildeten Gesprächskultur, basierend auf *„einer persönlichen Haltung, die dem anderen stets vertrauensvoll, offen und neugierig zugewandt ist, gerade dadurch aber auch fordernd und kritisch sein kann“ (Blaumeiser 2004, 225).*

Die verschiedenen Methoden und Techniken in der lebensgeschichtlichen Erinnerungsarbeit gehen auf die entsprechenden biographischen Verfahren sozialwissenschaftlicher Forschungen zurück. Die Kunst der Erinnerungsarbeit besteht darin, je nach verfolgter Zielsetzung die passenden Methoden zu kombinieren und gekonnt zu handhaben.

Zu diesen methodischen Instrumenten zählen folgende vier Ansätze:

8.1.1 Der chronologische Ansatz

Individuelle Erfahrungen werden zuerst einmal zeitlich im Lebenslauf positioniert, und in zeitlichen Bezug zu epochalen historischen Ereignissen gesetzt. So können sich Erinnerungen z.B. auf das Ende des Zweiten Weltkriegs konzentrieren (vgl. ebd., 226).

8.1.2 Der sozialräumliche Ansatz

Jeder Autor lebensgeschichtlicher Erinnerungen ‚verortet‘ gewissermaßen seine erzählten Geschichten:

(1) *„Alles menschliche Geschehen hat zunächst ganz wörtlich einen bestimmten ‚Ort der Handlung‘. Diese anschaulichen Orte lassen sich ungefähr in konzentrischen Kreisen um den Erzähler ordnen, also etwa ... Zimmer, Wohnung/Haus/Hof, Garten, Straße, Stadt-/Ortsteil, Stadt/Ort, Region, Land ...*

(2) *Darüber hinaus hat jedes erinnerte Geschehen auch seinen ‚gesellschaftlichen Ort‘ je nach den (a) geschilderten sozialen Situationen, (b) den beteiligten Personen und (c) den Handlungen und Umständen / Strukturen.*

(3) *In einer dritten Bedeutungsebene kommen im sozialen Geschehen auch bestimmte Orientierungen (Einstellungen, Haltungen, etc.) und Emotionen zum Ausdruck“ (ebd.).*

Raum der Anschauung nach	... Zimmer, Wohnung/Haus/Hof, Garten, Straße, Stadt-/Ortsteil, Stadt/Ort, Umgebung, Region, Land ...	①																				
Raum sozialer Handlungen	privat / persönlich / informell \longleftrightarrow öffentlich / förmlich / institutionell	②																				
soziale Situationen in:	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="639 1294 687 1417">Familie</th> <th data-bbox="639 1070 687 1294">Freizeit</th> <th data-bbox="639 801 687 1070">Ausbildung</th> <th data-bbox="639 577 687 801">Arbeit</th> <th data-bbox="639 353 687 577">Öffentlichkeit</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="687 1294 735 1417">Zuhause</td> <td data-bbox="687 1070 735 1294">Nachbarschaft Verein Kirche Garten</td> <td data-bbox="687 801 735 1070">Kindergarten Schule Lehrwerkstatt Internet</td> <td data-bbox="687 577 735 801">Geschäft Büro Fabrik Landwirtschaft</td> <td data-bbox="687 353 735 577">Marktplatz Gasthaus Schwimmbad Behörde</td> </tr> </tbody> </table>	Familie	Freizeit	Ausbildung	Arbeit	Öffentlichkeit	Zuhause	Nachbarschaft Verein Kirche Garten	Kindergarten Schule Lehrwerkstatt Internet	Geschäft Büro Fabrik Landwirtschaft	Marktplatz Gasthaus Schwimmbad Behörde	②										
Familie	Freizeit	Ausbildung	Arbeit	Öffentlichkeit																		
Zuhause	Nachbarschaft Verein Kirche Garten	Kindergarten Schule Lehrwerkstatt Internet	Geschäft Büro Fabrik Landwirtschaft	Marktplatz Gasthaus Schwimmbad Behörde																		
beteiligte Personen:	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="858 1294 906 1417">ich allein</td> <td data-bbox="858 1070 906 1294">Nachbarn</td> <td data-bbox="858 801 906 1070">Mitschüler</td> <td data-bbox="858 577 906 801">Kollegen</td> <td data-bbox="858 353 906 577">Amtspersonen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="906 1294 954 1417">Partner</td> <td data-bbox="906 1070 954 1294">Freunde</td> <td data-bbox="906 801 954 1070">Lehrer</td> <td data-bbox="906 577 954 801">Vorgesetzte</td> <td data-bbox="906 353 954 577">Geschäftsleute</td> </tr> <tr> <td data-bbox="954 1294 1002 1417">Eltern/Kinder</td> <td data-bbox="954 1070 1002 1294">Sportskameraden</td> <td data-bbox="954 801 1002 1070">Lehrmeister</td> <td data-bbox="954 577 1002 801">Kunden</td> <td data-bbox="954 353 1002 577">Gesinnungsgenossen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1002 1294 1034 1417">Paten</td> <td data-bbox="1002 1070 1034 1294">Mitreisende</td> <td data-bbox="1002 801 1034 1070">Schuldirektor</td> <td data-bbox="1002 577 1034 801">Untergebene</td> <td data-bbox="1002 353 1034 577">Landsleute</td> </tr> </tbody> </table>	ich allein	Nachbarn	Mitschüler	Kollegen	Amtspersonen	Partner	Freunde	Lehrer	Vorgesetzte	Geschäftsleute	Eltern/Kinder	Sportskameraden	Lehrmeister	Kunden	Gesinnungsgenossen	Paten	Mitreisende	Schuldirektor	Untergebene	Landsleute	③
ich allein	Nachbarn	Mitschüler	Kollegen	Amtspersonen																		
Partner	Freunde	Lehrer	Vorgesetzte	Geschäftsleute																		
Eltern/Kinder	Sportskameraden	Lehrmeister	Kunden	Gesinnungsgenossen																		
Paten	Mitreisende	Schuldirektor	Untergebene	Landsleute																		
Raum von Orientierungen	Deutungsmaßstäbe: Situationsdefinitionen, Werte, Weltanschauungen ... Handlungsmotive: Interessen, Bedürfnisse, Gewohnheiten ... Verhaltensmaßstäbe: Regeln, Normen, Konventionen, Rituale ...	③																				

Abb. 2: Der sozialräumliche Ansatz (Blaumeiser, Heinz: Alte Menschen und ihre Kindheiten. Lebensgeschichtliche Forschungs- und Bildungsarbeit. Vorlesung im WS 2003/04).

8.1.3 Der lebensgeschichtliche Ansatz im engeren Sinn

„Lebensgeschichtliche Erfahrungen werden zwar individuell gemacht, doch beinhaltet das Konzept der Generation, dass ungefähr gleich alte Menschen innerhalb einer Kultur die gleichen historischen Ereignisse in ähnlichen Lebensphasen erleben, und daher sichten sie ihre Erfahrungen in vergleichbarer Weise auf. Solche historischen Generationsprägungen werden besonders deutlich, wenn lebensgeschichtliche Erfahrungen entlang eines idealtypisch gedachten Lebenslaufs geordnet werden, also grob etwa: Geburt, Kindheit, Schule/(Aus-/Fort-)Bildung, Wege in die Berufswelt, Liebe/Partnerschaft, Ablösung/erster Hausstand, die mittleren Jahre (Privatleben/Arbeitsleben/öffentliche Aufgaben), das Älterwerden“ (ebd. 227).

8.1.4 Der anthropologische Ansatz

„In lebensgeschichtlichen Erzählungen kommen auf vielfache Weise menschliche Grundbedürfnisse zum Ausdruck. Im historischen Rückblick und im Vergleich zwischen den Generationen, Milieus und Geschlechtern wird deutlich, wie unterschiedlich der Umgang mit diesen scheinbar konstanten Grundbedürfnissen gehandhabt und gedeutet wurde (und sich demnach auch weiterhin verändern wird)“ (ebd.).

Als Beispiel zitiere ich eine Auflistung von Heinz Blaumeiser mit einigen Themenfeldern und deren Unterthemen:

- „**Essen und Trinken:** Erzeugung, Beschaffung Konservierung; Zubereitung, Rezepte; Gerätschaften, Räumlichkeiten; Tischsitten; ...
- **Kleidung:** Herstellung, Beschaffung; Normen, Moden; Funktionen, Anlässe; ...
- **Wärme und Licht:** Materialien, Geräte, Beschaffung; Neuerungen; Gefahren, Verhaltensweisen; ...
- **Schlafen:** Schlafstätten (Betten), Ausstattung, Räumlichkeiten; Schlafgewohnheiten (Einschlafen...Wecken); Nachtwand; ...
- **Sauberkeit, Hygiene:** putzen, aufräumen ...; waschen, bügeln; Ungeziefer, Infektionen; alles ums WC; ...außerdem als eigenes Kapitel:
- **Körperpflege:** Haare, Bärte, Nägel, Zähne ... (auch Moden); Baden, Waschen; Gerüche; Schönheitsmittel; Heilmittel; Menstruation; ...
- **Liebe und Sexualität:** Zärtlichkeiten; Gelegenheiten, erste Erfahrungen; Aufklärung, Verhütung, Abtreibung; Liebeskummer; vom Flirt zum Paar ...
- **Geselligkeit:** Formen (Spiel, Gesang, Tratsch, Brauchtum ...); Feiern, Feste (Familie, Vereine, Viertel/Dorf...); Treffpunkte, Abläufe, Rituale; ...

*Weitere Bedürfnisse sind die kultivierten Formen wie **Bildung, Kunst, Sport, Naturliebe**, usw.“ (Blaumeiser, Heinz: *Alte Menschen und ihre Kindheiten. Lebensgeschichtliche Forschungs- und Bildungsarbeit I. Vorlesung im Wintersemester 2003/04, Uni Innsbruck*).*

Methodische Erinnerungsarbeit unterscheidet sich also von spontanem Erzählen dadurch, dass das erzählte Geschehen nach diesen vier Ansätzen analysiert wird:

„Wann war das? In welchem sozialen Raum? In welcher Lebensphase des Erzählers? Welche Grundbedürfnisse herrschten vor? Damit ist die erzählte Thematik vierfach fokussiert, und prinzipiell kann auch jeder thematische Fokus entlang der angeführten Ansätze vierfach variiert werden“ (Blaumeiser 2004, 228).

8.2 Lebensgeschichtliche Gesprächsführung

Mündliche Stegreiferzählungen geben nicht nur den äußeren Ereignisablauf wieder, sondern auch die inneren Reaktionen des Erzählers, was ein relativ hohes Maß an Authentizität bedingt. Daher nehmen mündliche Stegreiferzählungen gegenüber anderen alltagsweltlichen Erzählgattungen (Klatsch, usw.) eine gewisse Sonderstellung ein.

„Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom (...) faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen“ (Schütze 1987, 14, zit. n. Nittel 1994, 123).

„Aus der Bildungsperspektive verdienen Erzählungen aufgrund ihres Authentizitätsgrades eine besondere Aufmerksamkeit, insbesondere dann, wenn es sich um echte Stegreiferzählungen, d.h. um keine kalkulierten, vorbereiteten oder oftmals präsentierten Geschichten handelt“ (Nittel 1994, 123).

Um beim lebensgeschichtlichen Erzählen derartig ‚narrative‘ Textarten ‚hervorzulocken‘, und dadurch möglichst authentische Geschichten zu gewährleisten, sind methodische Gesprächsführungstechniken erforderlich, worauf ich im folgenden Abschnitt noch näher eingehe.

Der Analyse eines Erzählbeispiels zufolge, scheint es nach Dieter Nittel (1994) nicht sinnvoll, bei der Moderation von lebensgeschichtlichen Gesprächskreisen ‚theoriegeleitete‘ Gesprächsimpulse zu geben, welche auf bewertend-deutende Generalisierungen ausgerichtet sind. Indem z.B. die Kursleiterin beabsichtigt, ‚vom Persönlichen zum Allgemeinen zu kommen‘, setzt sie den Erzähler unter einen Bilanzierungszwang, manchmal unter einen starken Legitimationsdruck, was dem authentischen, echt lebens-

geschichtlichen Erzählen nicht entgegenkommt. Damit evoziert der Gesprächsleiter keine ‚Stegreiferzählungen‘, sondern Erzählungen in argumentativer, zumeist rechtfertigender Funktion. Zudem bewirkt eine derartige Gesprächsführung auch nicht, dass sich dadurch die Sichtweisen der Erzählenden modifizieren. Stattdessen scheint es pädagogisch viel angemessener zu sein, das Sprachverhalten *„auf die narrative Ebene“* abzusenken, *„etwa durch die wiederholte Nutzung von ‚Wie-Fragen‘, die Aufforderung, eine charakteristische Begebenheit von Anfang bis zum Ende zu erzählen oder durch ‚öffnende Nachfragen‘. (...) Auf diese Weise kann neben einem stärker narrativen Darstellungsstil auch eine für Lernprozesse günstige retrospektiv-prospektive Haltung gefördert werden“* (ebd. 132-133).

Nach Nittel sollte eine *„theoriegeleitete Bearbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen“* nur sehr sparsam erfolgen.

„Dies würde einen Zuwachs an Erzählfreiraum und eine Verringerung theoriegeleiteter Deutungen einschließen. Die dilettantische Einpassung biographischen Wissens in psychologische Erklärungsraaster und/oder die Versozialwissenschaftlichung von lebenspraktischer Erfahrung (Oevermann) ist in unserer Gesellschaft weit fortgeschritten. Die bewusste Zurückhaltung beziehungsweise die Vermeidung von vorschnellen Kategorisierungen lebensgeschichtlicher Erzählungen wäre ein Versuch, die Dignität biographischer Erfahrungen – gegen den herrschenden gesellschaftlichen Trend – ein Stück weit zu rehabilitieren“ (ebd. 135-136).

Pädagogische Professionalität in der Biographiearbeit schließt also auch die Fähigkeit ein, *„sorgsam auf den formalen Erzählmodus zu achten und zu einer tragfähigen Vertrauens- und Kooperationsgrundlage in der Gruppe beizutragen, damit ein ereignisnahes und erlebnisintensives Stegreif-Erzählen überhaupt möglich wird“* (ebd. 136).

In den folgenden praxisrelevanten Ausführungen zur lebensgeschichtlichen Gesprächsführung beziehe ich mich auf einige von Heinz Blaumeiser verfasste Seminarunterlagen zur Vorlesung ‚Alte Menschen und ihre Kindheiten‘ im Wintersemester 2003/04 an der Uni Innsbruck.

8.2.1 ‚Lebensgeschichtliche‘ Erzählarten

Eine wichtige Aufgabe des Gesprächsleiters ist es, die Erinnerungen des Erzählers dahingehend zu ‚prüfen‘, ob es sich wirklich um persönlich Erlebtes handelt, um dann

eventuell eingreifen zu können. Beim Zuhören muss man also rasch und treffsicher die Erzählart einer Erzählung erkennen.

Das Erzählen von Lebensgeschichte stellt eine Vergegenwärtigung des Erlebten dar. Diese Vergegenwärtigung kann unterschiedliche Grade haben, von einem bloßen abstrakten Benennen einer Erfahrung, bis hin zu einem unmittelbaren erlebnismäßigen Hineingeraten ins damals Erlebte (Sprinkart 1987, 18).

An der Erzählart sowie auch am Verhalten des Erzählers kann man erkennen, wann für diesen das Erzählte unmittelbar real wird.

Grundlegendes Kennzeichen ist die **Ich-Form**: Gemeint ist damit zum einen die Verwendung des „ich“, zum anderen aber auch das Sprechen in der unpersönlicheren Variante des „man“ und „wir“, was aber auch ein „ich“ meint (vgl. Blaumeiser 2002, 1).

Dazu ein Beispiel aus einem themenzentrierten Interview mit Toni A. (E; Nachname anonymisiert), Jahrgang 1935, zum Thema „Vom Hüten auf der Alm“, welches ich im Sommersemester 2004 geführt habe:

E: „Dann ist man halt a so a Biabl (Bub) gwesn, dann hat man zuerst am Anfang bin i , wie i hinauf bin kommen, isch man halt auch s`erste Mal von daheim weg gwesen, net , isch mir schon a Zeitlang gwesen, ...dann, so zwei drei Tage isch der Bauer, der mi angestellt hat, schon mit hinein gegangen mit die Goäß und hat mir gsagt, ‚do muasch fohrn und do muasch hin, oder do muasch aupassn‘. Dann a so am dritten oder vierten Tag hast dann alleine hinein müssen.“

Zwei Erzählarten lassen sich als musterhafte Formen des lebensgeschichtlichen Erzählens unterscheiden:

Beschreibungen: Meist in der erzählerischen Form von Aneinanderreihungen („da ... und da ...“) schildern sie konkrete Verhältnisse. Die Erzählung hat einen gleichförmigen Ablauf ohne auffällige Höhepunkte („dann ... und dann ...“) (vgl. ebd.).

Dazu ein Beispiel aus demselben Interview:

I: „Was hast denn da immer so getan, wenn so alleine warst den ganzen Tag bei die Goäß?“

E: „Jo, hat man halt auch so a bissl , ...a wia ‚ghäuslt‘, a so a bissl, a wia gstochn ‚af an Ort‘ (irgendwo), gekratzt, und mit „Tschurtschn“ (Baumzapfen) a so Wegelen gemacht, oder mit an so an Holz a wia ‚gfitzlt‘ (geschnitzt) etwas, an Pfeil gmocht oder sonst halt a so, und... (I: Mhm!)... Gelesn, gelesn hon i a so überhaupt nie, einige ham früher oft a so, woäß i, gelesn, sell hon i schon nie, wenn i als Größerer beim Vieh dann ghüetet hon, gelesn hon i nie, lesen isch nie mei Freude gwesen ... (I: Mhm!) ... Dann hab i da herunten bei der Kirche bei die Häuser ghüetet, Goäße ghüetet, dann isch man immer da, zuerst hat man auch müssen in Wald auf fahrn, (I: Mhm!) und dann, zu Jakobe, isch 25. Juli, hats früher Jakobe gheißen, da hat man dann gedurft in die „Olbe“ (Alm) einifahrn, do sein dann die Goäße direkt in, habn sie´s Recht gehabt, auf die „Olbe“ zu gehn, net (Mhm!)... und da isch´s dann schon immer feiner gwesen, da isch man dann zu die Viehhirten kommen, und dann im Sommer „ingaling“ (nach einer Weile) sein die Leute kommen auf die Bergmahder hinauf, und des isch dann... fein gwesen.“

Geschichten: Sie geben jeweils ein ganz bestimmtes Ereignis wieder, das erzählerisch als Spannungsbogen gestaltet wird.

Folgende Elemente kommen bei ‚Geschichten‘ meist in irgendeiner Form vor:

1. Ankündigung der Geschichte
2. Exposition: Darlegung von Umständen, Personen, usw., die für das Verständnis der Geschichte und für die spätere Pointe wichtig sind
3. Start der eigentlichen Geschichte, meist mit konkreter Angabe einer Zeit oder Situation
4. Verwicklung, Komplikation: irgendetwas Problematisches oder Rätselhaftes, was die ganze Geschichte überhaupt erzählenswert macht
5. Steigerung bis zu einem Höhepunkt
6. Auflösung: Ist die Pointe der Geschichte, ohne die sie unvollständig wäre
7. Nachbemerkung: kurzer Kommentar

Ein charakteristisches Zeichen von Geschichten im Unterschied zu Beschreibungen ist die Verwendung der direkten Rede als wörtliche Wiedergabe gesprochener oder gedachter Worte, besonders am Höhepunkt und bei der Pointe, z.B. theaterartiges Spielen mit Stimmen, Gesten und Mimik, Handbewegungen, usw. (vgl. ebd.).

Auch dazu ein Beispiel aus dem Interview mit Toni A.:

I: „Hast du immer recht „takte“ (brave, fleißige) Hütbuben gehabt?“

E: „Jo jo, sell schon, jo jo, ... einmal hab i schon einen gehabt auch, jo, sell isch mir dreimal ‚durch‘ (abgehauen) (I: Hoi!) Jo! Jo, zuerst wie er s`erste Mal, hon i`s a net gemeint holt dass er, ... ‚afnocht‘ (am Abend), a so um a siebme, hab i gsagt: ‚Geah, Biabl, geasch do ausi, jogsch do afour de Kalbler do oa, und noa mogsche zi do Hitt oi gian, mogsch oi gian, wenn e de Kalbler arunte hosch!‘ Und i bin weiter eini gongen zu einem Viech da noch, dann hab i schon gsehen, isch er hinaus, hat er die Kalbler herunter, und i bin noch a Weile beim Viech oben gwesen, und bin dann erst runter kommen zu der Hütte, da isch schon Nacht gwesen, dann isch der Bub nicht bei der Hütte da... (I: Ach was, da wirst erschrocken sein, ha?) Teigl jo, hon i mir gedenkt, ma wo isch denn jetzt oamol der Bub? Bin i noamol hinauf, hon i frei gschrien und gschrien (I: Mhm!) Na, dann sagt die Mamme: ‚Jo iatz mogsch ausn!‘ Dann isch er im Tal heraus gwesen, do holt ban an Bauer, ban a so a Familie, jo dann bin i wohl heraus, mh (lacht leicht), jo dann isch er wohl da gwesen. Jo jo, Heimweh hat er ghabt! Jo jo, dann hat ihn halt der Vater ein wenig „gshumpfn“ (geschimpft): ‚Du Lausbua, du, dass i mo jo drein bleibsch! Is nägschte Mol kriagsche Pfnatsche!‘ He! (lacht), dann hab i`n wieder mit hinein, dann hat`s drei Wochen gedauert, drei Wochen drauf isch er wohl wieder amal weg gwesen.“

Alle anderen Erzählarten sind streng genommen **nicht** lebensgeschichtlich, sondern ein **Reden über lebensgeschichtliche Erfahrungen:** Verschiedene Umstände und Begebenheiten werden nicht richtig geschildert, sondern es wird über sie geredet. Folgende nicht-lebensgeschichtliche Erzählarten liegen dann vor:

- **Allgemeinheiten:** „... wie es so gewesen ist“, „... was man so gemacht hat“, usw. Der Erzähler gibt bloßes Allgemeinwissen wieder, und führt sich und die Zuhörer nicht durch vergegenwärtigendes Erinnern und Erzählen in konkrete selbst erlebte Ereignisse ‚hinein‘.
- **Hören-Sagen:** Konkrete Verhältnisse oder Ereignisse werden nicht aus eigenem Erleben erinnert und erzählt, sondern als Wissen aus zweiter Hand.
- **Meinungen:** alle Bewertungen, Urteile und sonstigen Ansichten, die auch aus konkreten persönlichen Erfahrungen resultieren.
- **Botschaften:** ‚Lebensweisheiten‘ und ‚Predigten‘ von Alltagsregeln, Werten und persönlichen Überzeugungen, von weltanschaulichen Zielen und Lehren.
- **Räsonieren:** Begründungen, Erklärungen, Rechtfertigungen ; Anstöße zum Debattieren und Politisieren.
- **Gefühle:** Gefühlsmäßige Begleiterscheinungen werden erzählt, nicht die Ereignisse selbst (etwa durch Lamentieren oder Glorifizieren).
- **Mehr-Wie-als-Was:** Überdecken des eigentlichen Inhalts einer Erzählung durch eine besondere erzählerische Gestaltung, z.B. in Reimform, oder durch literarische Überhöhung.

Durch entsprechende Formulierungen der Erzählaufforderung kann man diesen Fehlhaltungen vorbeugen, z.B.

- Auf den Erzähler hinlenken: „Wie war das bei Ihnen selbst?“ ...
- Das Erzählte nochmals konkretisieren lassen, z.B. durch ein einzelnes Ereignis, durch ein Beispiel oder durch eine genauere Wiederholung.
- Bei Meinungen nach dahinter stehenden persönlichen Erfahrungen fragen: „Erzählen Sie uns ein Erlebnis, das Sie so denken lässt!“ (vgl. ebd., 2).

8.2.2 Verschiedene Gesprächs'techniken'

Ziel einer lebensgeschichtlichen Gesprächsführung ist also ein möglichst flüssiges und ‚selbstläufiges‘ Erzählen von persönlich erlebten Verhältnissen und Ereignissen in Form von Beschreibungen und Geschichten. Dies kann ein Gesprächsleiter durch verschiedene Gesprächs'techniken' fördern:

- Spielraum für den Gesprächspartner: Die Gesprächsführung kann mehr oder weniger offen oder geschlossen sein. Geschlossene Gesprächsimpulse bedingen kurze, eindeutige Antworten des Gesprächspartners. Werden derartige Fragen und kurze Antworten ständig aneinandergereiht, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass das selbstläufige Erzählen blockiert wird. Aber auch zu offene Fragestellungen können zu Unklarheiten führen, worüber überhaupt und wie erzählt werden soll.
- Spielraum für den Gesprächsleiter: Die Gesprächsführung kann mehr oder weniger standardisiert sein. Hält sich der Gesprächsleiter in der Formulierung und bei der Reihenfolge seiner Gesprächsimpulse ausschließlich an einen vorbereiteten Fragekatalog („Leitfaden“), spricht man von einer vollen Standardisierung. Das Gegenteil dazu ist ein völliger Verzicht auf einen Leitfaden, was dem Moderator gänzliche Freiheit in der Gesprächsführung gibt. Der Mittelweg ist teilstandardisiert: ein Leitfaden wird zwar vorbereitet, aber im Gespräch nur bedarfsweise eingesetzt und spontan ergänzt (vgl. ebd., 3).

8.2.3 Inhaltliches Fragen: Der Leitfaden

Gespräche mit einem thematischen Schwerpunkt sollten möglichst inhaltlich vorbereitet werden. Dies lässt sich anhand eines Leitfadens bewerkstelligen, welcher verschiedene Fragen und Gesprächsimpulse zum vorgegebenen Thema auflistet. Der Leitfaden wird meist nur als Gedächtnisstütze bereit gehalten, und als Hilfe, den roten Faden des Gesprächs nicht zu verlieren.

Die Erstellung des Leitfadens besteht vor allem darin, sich zu dem Thema passende Situationen, Umstände und Begebenheiten vorzustellen, an welche sich die Erzählenden erinnern könnten. Ein großes Thema wird also in viele verschiedene konkrete kleine Unterthemen aufgespaltet, um leichter möglichst detailreiche, erlebnisnahe Erinnerungen von den Erzählern ‚hervorzulocken‘. Je genauere Vorstellungen man zu einem bestimmten Thema schon im vornhinein hat, umso leichter gelingt es, Unterthemen herauszufiltern. Dazu ist ein inhaltliches Minimalwissen nützlich, außerdem ist es hilf-

reich, einen gewissen Überblick über die Zeit- und Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts zu haben. Dies ist aber nicht zwingend notwendig, da sich nämlich auch mit jedem lebensgeschichtlichen Gespräch das Wissen des Gesprächsleiters erweitert (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit der lebensgeschichtlichen Gesprächsführung möchte ich noch auf die so genannte ‚Hebammenkunst‘, die ‚Mäeutik‘ verweisen. Der Gesprächsleiter ist in gewissem Sinne die ‚Hebamme‘, er versucht, durch bestimmte Fragestellungen und Impulse, seinen Gesprächspartner dazu zu bringen, etwas zu erzählen, was für das entsprechende Thema von Interesse ist. Er ist also nur ein ‚Helfer‘ beim Hervorbringen der erinnerten Geschichten; die Erzählung muss ‚die Mutter‘, der Erzähler, selbst hervorbringen.

Als Beispiel für die Aufspaltung eines Themas in mehrere kleine Unterthemen bringe ich eine Aufteilung zum **Thema „Hüten“** ein, welche ich als Vorbereitung zur Ausarbeitung des Leitfadens für das Interview mit Toni A. erstellt hatte. Meine Auflistung erhebt in keinster Weise den Anspruch auf Vollständigkeit, sie ist nur eine der vielen verschiedenen Möglichkeiten. Zudem wurden die Unterthemen vor allem im Hinblick auf eine bestimmte Ausgangshypothese ausgewählt, auf die ich nicht näher eingehe.

Tiere

- alle Tiere kennen (Charakter, Verhalten, Tiere von versch. Bauern,...)
- Verantwortung für die Tiere
- Tod/Verletzung von Tieren: Absturz, Steinschlag, rutschiges Gelände durch Hagel od. starken Regen
- Verhalten der Tiere bei Wetterumschwung
- bevorzugte Weideplätze und Tränken

Gelände/Umgebung

- gute Ortskenntnis: Wege, Steige, Quellen, gute Weideplätze,...
- nur dahin gehen, wo die Tiere sind? oder...
- auch „nutzloses“ Besteigen von Gipfeln, Graten? → Aussicht, Erweitern des Blickfeldes, Nachbartäler und –almen, ...
- natürliche Neugier, Entdeckerdrang, Abenteuerlust?

Wetter

- Wettergefahren: Unfälle von Tier und Mensch
- Schneefall, plötzlicher Wintereinbruch
- Gewitter, Blitzschlag
- große Hitze → „Bremen“ (Art Stechmücken)
- Hagel, starker Regen → rutschiges Gelände, Erdbeben, anschwellende Wildbäche,...
- genaues Beobachten des Verhaltens der Tiere: Unruhe, Zusammenrücken der Herde, Verlassen der Bergkämme – zur Alm zurückkommen, ...
- Respekt vor Naturgewalten

Risiko

- Unfälle: früher → Hilfe vom Tal nur in äußersten Notfällen
heute → Bergrettung, Handy
- Ängste
- Respekt vor der Natur

Tätigkeiten

- hüten: Tiere auf Weideplätze treiben, Milchkühe am Abend wieder in den Stall zurücktreiben, „Ausreißer“ suchen u. zurückholen, immer alle Tiere im Blick haben,...
- schnitzen, z.B. Maienpfeife
- Umgebung erkunden
- Tagräumen
- Tiere beobachten, z.B. Gamsen, Murmeltiere, Adler, usw.
- Wolken beobachten → Wetterumschwung

Spiritualität

- Meditation: beten, Stille, innerer Rückzug
- Wahrnehmung von Zeit → Stress?
- Leben im Rhythmus der Natur: zeitig schlafen, früh aufstehen, sich untertags fast immer im Freien aufhalten
- Naturverbundenheit: Nähe zur Natur, direkter Kontakt, alle Unbilden der Natur „hautnah“ erleben

Gefühle

- Freiheit: keine direkte Beaufsichtigung durch Erwachsene, Freiheit in der Weite der Natur (keine räumliche Einnengung)
- Einsamkeit (positiv und negativ) → „allein sein“ als Befreiung oder mit Angst besetzt
- Geborgenheit in der Natur finden
- Heimweh: lange vom eigenen Zuhause fern sein, die Eltern und Geschwister vermissen
- Ängste: z.B. vom groben Senner, der oft schimpft; Angst, etwas falsch zu machen (z.B. Tiere nicht mehr zu finden, Unfälle,...)
- Ekel, z.B. von bestimmtem Essen

8.2.4 Detaillierung

Wenn Erzähler dazu neigen, nur ganz kurze und ungenaue Antworten zu geben, oder ihre Erinnerungen nur sehr oberflächlich wiedergeben, ist es angebracht, größere Genauigkeit einzufordern, z.B. indem man den Erzähler bittet, weitere Details zu schildern oder eine Erzählung ganz detailliert zu wiederholen. Diese Einforderung größerer Genauigkeit wird vor allem auch dann plausibel, wenn man im Namen von Ortsfremden oder viel jüngeren Generationen fragt (vgl. ebd., 6).

8.2.5 Immanentes Fragen

Indem der Gesprächsleiter die letzte Bemerkung eines Erzählers aufgreift und in fragendem Ton wiederholt, kann er damit ein Weiter-Erzählen auslösen (vgl. ebd.).

Eine weitere Technik der Gesprächsführung, die zum Erzählen und Weitererzählen anregt, ist der kontrastierende Vergleich. Weil ich darauf näher eingehen möchte, widme ich dieser ‚Gesprächsführungstechnik‘ ein eigenes Kapitel:

8.3 Der kontrastierende Vergleich

Jede einzelne Lebensgeschichte ist immer auch in einen allgemeinen Zusammenhang eingebunden. So werden individuelle Handlungen, Einstellungen oder Bedürfnisse stets von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, und umgekehrt prägen auch die einzelnen Lebenswege die allgemeinen Verhältnisse. Diese Zusammenhänge entlang der eigenen Biographie aufzuspüren, ist ein wesentliches Ziel von Bildungsarbeit (vgl. Blimlinger, u.a. 1996, 60).

Um das Verhältnis von Einzelfnem und Allgemeinem leichter herausarbeiten zu können, bietet sich die Methode des ‚kontrastierenden Vergleichs‘ an. Persönlich Erlebtes wird im Kontext der jeweiligen früheren Zeitverhältnisse anhand der sozialhistorischen Kategorien **Generation**, **Milieu** und **Geschlecht** in kontrastiven Vergleich mit den Erlebnissen anderer gesetzt (vgl. Wappelshammer 2002, 265). Die Arbeit mit dem kontrastierenden Vergleich bietet sich besonders in heterogenen Gruppen an.

Anhand der drei Kategorien wird deutlich, wie wichtig es ist, die Lebenserfahrungen und die Lebensgeschichte in den jeweiligen Zusammenhang einzuordnen, um sie besser verstehen zu können.

„Erst im sozialen Zusammenhang kann Individuelles als Anteil des Allgemeinen verstehbar werden. Indem man sich über einzelne Beschreibungen, Geschichten und Kommentare verständigt, sie vergleicht, gegenüberstellt, ergänzt, immer wieder neu konstruiert, bindet man sie durch eben diesen Kommunikations- und Reflexionsprozess neu ins Kollektive ein“ (Wappelshammer 1994, 27).

Das Grundprinzip ist also die Gegenüberstellung unterschiedlicher Lebenserfahrungen, und das anschließende Vergleichen nach den drei genannten Kategorien, welche Gesprächsimpulse bieten, z.B.:

- **Geschlecht:** Wie stellte sich das dar für eine/n Frau / Mann (Bub / Mädchen, Vater /Mutter)?
- **Generation:** Wie stellte sich das dar für jüngere / ältere Menschen?
- **Milieu:** Wie stellte sich das dar für Menschen
 - mit höherem / niedrigerem Einkommen/Vermögen?
 - mit anderer Bildung und Ausbildung?
 - aus einer anderen Gegend / Kultur?
 - mit anderer Weltanschauung / Religion?

Nachdem z.B. jemand aus einer lebensgeschichtlichen Gesprächsrunde zu einem bestimmten Thema seine persönlichen Erinnerungen erzählt hat, kann der kontrastierende Vergleich als ‚Einstieg‘ in ein weiterführendes Gespräch zu diesem Thema eingesetzt werden, um ähnliche oder andersartige Erinnerungen lebendig werden zu lassen (vgl. Blaumeiser 2002, 5).

In den folgenden Abschnitten gehe ich auf die einzelnen sozialwissenschaftlichen Kategorien näher ein, und zitiere dabei zur Verdeutlichung einige Südtiroler Erzählbeispiele.

8.3.1 Generation

„Die Alten“ werden vielfach „in einen Generationstopf geworfen“ (Blimlinger, u.a. 1996, 61), obwohl gerade in der Personengruppe der Senioren mehrere Generationen zusammentreffen. Stellt man die heute über 80jährigen, die um 1920 geboren wurden, den um 1930 Geborenen gegenüber, lassen sich beträchtliche Unterschiede in den erlebten Erinnerungen feststellen. Manchmal genügte schon ein Jahr Altersunterschied, ob man z.B. in den Krieg einrücken musste oder nicht.

In Südtirol lässt sich diese Thematik auch recht gut am Beispiel der deutschen und italienischen Schule verdeutlichen. Wer nämlich in der Zeit zwischen 1923 und 1939 einschulte, hatte nur italienischen Unterricht, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, der weiterhin deutsch blieb. Vor 1923 und nach 1939 war der Unterricht hingegen in deutscher Sprache. Dieser Tatbestand hat natürlich die jeweiligen Generationen stark beein-

flusst und geprägt. Mit dem Verbot der deutschen Schule im Jahre 1923 wurde das deutschsprachige Lehrpersonal durch italienisches ersetzt. Die Südtiroler Lehrer mussten sich umschulen oder den Dienst aufgeben. Nun standen sich zwei fremde Kulturen gegenüber: die Kinder verstanden kein italienisch, und die meisten italienischen Lehrer beherrschten die deutsche Sprache nicht, natürlich mit einigen Ausnahmen (siehe auch die folgende Aussage von Agnes).

Dazu zitiere ich einige Aussagen von Südtiroler Zeitzeugen (entnommen aus Plaikner 2003):

Frieda, geb. 1908, erlebte ihre Schulzeit noch vor der Italianisierung der deutschen Schule. Sie erzählt: *„Ich besuchte bis zum Ausschulen die deutsche Schule. An Büchern hatte ich ein Lesebuch, einen Katechismus und eine biblische Geschichte. Die ersten Schuljahre hatte ich noch den alten Lehrer, der sehr oft mit dem Stecken dreingeschlagen hat. Später kam dann ein feiner Lehrer, der sich mit der großen Kinderschar sehr gut verstanden hat. Da haben wir viel gelernt und sind gerne in die Schule gegangen.“* (S. 51).

Agnes, geb. 1913, besuchte den Unterricht anfangs noch in deutscher Sprache, und sie erlebte dann den Übergangsprozess: *„Im ersten Jahr (1919) hing in der Klasse noch ein Bild von Kaiser Karl mit Sohn Otto. Im zweiten Jahr war es verschwunden. In der Klasse waren über 60 Schüler und nur ein Lehrer, im zweiten Jahr eine Lehrerin. Der Unterricht war zuerst deutsch, dann italienisch. Die italienische Lehrerin stammte aus Mezzolombardo und verstand sehr gut deutsch. Wer wollte, konnte auch gut lernen. Viele Bauernkinder aber wurden zu Hause aufgezogen: ‚Lernt jo net walisch!‘ Das hatte für sie dann Nachteile.“* (S. 55-58).

Seppl, geb. 1923, stammt aus dem Bergweiler Oberserger, in dem anfangs keine Schule war. Er musste jeden Tag zu Fuß in das nächstgelegene Dorf Meransen zur Schule. Da aber die Schülerzahl jährlich zunahm und in Meransen kaum mehr Platz für alle Kinder war, wurde in Oberserger beim Holzer eine Notschule errichtet, von einem Hilfswerk namens Opera Nazionale finanziell unterstützt. Seppl erzählt: *„Beim Holzer wurde im ersten Stock eine hölzerne Zwischenwand entfernt und so aus zwei Schlafzimmern eine Schulklasse gemacht. Der Podestà schickte von Niedervintl die Schuleinrichtung mit der Materialseilbahn herauf, und der Unterricht konnte somit ab 1935 in Oberserger stattfinden. Jetzt war unser Schulweg nur mehr ein paar Minuten lang. In dieser Notschule wurden im Jahre 1935 mehr als dreißig deutsche Bauernkinder von einer italienischen Lehrerin aus Mailand unterrichtet. Sie verstand uns nicht, wir sie nicht. Man kann sich vorstellen, wie viel wir unter diesen Umständen lernten. Die Lehrerin hatte bei uns beim Köfler ein Zimmer und war eigentlich eine recht ‚takte‘ Person. Damit sie nicht ganz ‚verwilderte‘, hielt sie guten Kontakt zu ihren italienischen Kolleginnen und Kollegen in Meransen, Niedervintl und Mühlbach und sicherlich auch zum podestà.“* (S. 60).

Diese Beispiele bestätigen, dass nur wenige Jahre Altersunterschied ausreichen können, um bereits andere Erfahrungen im Schulbereich zu machen: Mit dem Ausbruch des 2. Weltkrieges im Jahre 1939 hatten die Älteren oft schon Familie oder/und einen Beruf, die Jüngeren hatten gerade die Schule beendet und ihre Lebensplanung noch vor sich. Solche Beispiele lassen sich auf alle Lebensstationen übertragen (vgl. Blimlinger, u.a. 1996, 63).

„Die Kategorie Generation nimmt darauf Bezug, dass bestimmte Ereignisse dadurch spezifische Bedeutung erhalten, dass sie in bestimmte Lebenssituationen fallen, und eben unterschiedliche Jahrgänge sie unterschiedlich erleben und auch unterschiedlich erinnern. Generationsspezifische Erfahrungen werden daher besonders aufgrund der Orientierung am idealtypischen Lebenslauf deutlich“ (ebd.).

Der Lebenslauf teilt sich zum einen in **Lebensphasen**, gemeint sind damit länger andauernde Lebensabschnitte, zum anderen in **Lebenszäsuren**, das sind einschneidende Ereignisse im Leben. Folgende Auflistung dient als grobes Schema, nach dem Geschichten geordnet werden können (vgl. ebd.).

<i>Lebensgeschichtliche Phasen und Zäsuren</i>	
GEBURT	„Die Welt, in die ich hineingeboren werde“
KINDHEIT	„Erfahrungen meiner ersten Lebensjahre“
SCHULBETRIFF	„Mein erster Schultag“
SCHULE	„Lernen für das Leben?“
AUS/FORTBILDUNG	„Was soll ich einmal werden?“
ARBEITSAUFNAHME	„Wie für mich das Arbeitsleben begann!“
LIEBE	„Meine ersten Erfahrungen mit Liebe und Sexualität“
EHE/HAUSSTANDSGRÜNDUNG	„Meine/unsere eigene Welt“
BERUFSWELTEN	„Was ich dann geworden bin - wie es dann mit meiner Arbeit aussah“
GEBURT DER KINDER	„Die nächste Generation“
KRISEN UND ENTSCHEIDUNGEN	„Als es nicht mehr so weiterging“
FREUNDE/KONTAKTE	„Was aus meinen Freunden wurde, und wie ich neue fand.“
PENSIONIERUNG	„Und dann war plötzlich alles ganz anders“
ALTERTUM/PENSIONALLTAG	„Allmählicher Übergang zum Altwerden“
BILANZ	„Mein Leben im Rückblick“

Abb. 3: Blimlinger, u.a., 1996, 64

Wichtige Daten, die obige Lebensphasen und Lebenszäsuren betreffen, können gemeinsam mit der erzählenden Person erarbeitet werden. Dies ist nämlich wichtig, um die Lebensgeschichte eines Menschen und seine gegenwärtige Lebenspraxis, seine Meinungen und Anschauungen verstehen zu können. Folgende Informationen sind sehr hilfreich: Geburt, Berufsstand und Herkunft der Eltern, Zahl der Geschwister, Sterbedaten der Eltern, Schulbildung, Berufsausbildung, berufliche Tätigkeiten, Familiengründung, Kinder, Pensionierung, Interessen, politische Tätigkeiten. Wie detailliert diese persönlichen Angaben jedoch gemacht werden, hängt immer von der erzählenden Person ab, sie allein entscheidet und bestimmt, welche Daten sie bekannt gibt (vgl. ebd., 65).

Die Zeitleiste

Der Lebenslauf jedes einzelnen Menschen ist mit der kollektiven Zeit- und Sozialgeschichte verwoben. Um das eigene Leben und das der anderen zu verstehen, muss man sich die Zusammenhänge des einzelnen Lebenslaufs mit den allgemeinen Zeitverhältnissen bewusst machen. Eine Hilfe dazu bietet die Zeitleiste, welche einem diese Zusammenhänge sowohl bei den Gesprächen selbst, als auch bei deren Dokumentation und Auswertung vor Augen führt. Auch zur Vorbereitung auf biographische (Erst-)Interviews ist sie sehr nützlich (vgl. Blaumeiser 2001).

Die Zeitleiste besteht aus einer Zeitachse mit Jahreseinteilungen, die zwei Spalten bildet: die eine für markante Zäsuren und Phasen der Zeit- und Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts und die andere für markante Einschnitte und Abschnitte im Leben des Gesprächspartners. Zum Erstellen einer Zeitleiste für eine bestimmte Person reichen zu Beginn die elementarsten Angaben: Jahrgang, Herkunft (Geburtsort, Muttersprache) und Geschlecht. Anhand dieser Ausgangs-Informationen kann man die Lebensphasen des Gesprächspartners entsprechend dem lebensgeschichtlichen Ansatz alters- und zeitmäßig grob abschätzen, und sie in Verbindung zu den entsprechenden zeit- und sozialgeschichtlichen Verhältnissen setzen. Es ist sehr gewinnbringend, sich vor einem Interview Vorstellungen über den möglichen Lebenslauf des Befragten zu machen, um geeignete Gesprächsimpulse setzen zu können, und damit die konkreten Verhältnisse viel direkter zu berühren. Im Gespräch können dann die oftmals falschen Vorstellungen korrigiert und erweitert werden, indem die Lebensphasen und -zäsuren systematisch thematisiert werden (vgl. ebd.).

Im Folgenden führe ich nun eine Zeitleiste an, die ich beispielhaft für Frau Agnes (im vorigen Abschnitt zitiert) erstellt und vorwiegend auf die Südtiroler Geschichte bezogen habe.

Zeit-/Sozialgeschichte	Lebensgeschichte
Monarchie	1910 * 1913, Agnes G., in St. Peter im Ahrntal
1914: 1. Weltkrieg 1919: Friedensvertrag von Saint Germain → Südtirol kommt zu Italien	Kindheit
	1920 Schule
1922: „Marsch“ der Faschisten auf Rom → Regierungsübernahme durch Mussolini 1923: „Lex Gentile“: Italienisierung der deutschen Schule	Jugend
Weltwirtschaftskrise	1930 Berufswahl?
1935: Bau der Industriezone in Bozen → faschistische Italienisierung 1939: Option → Spaltung der Bevölkerung in Geher und Dableiber	Partnerwahl?
2. Weltkrieg	1940
1943: Waffenstillstand zw. Italien u. den Alliierten → Einmarsch der Deutschen am Brenner	Heirat?
Kriegsende 1945: Gründung der Südtiroler Volkspartei 1948: Erstes Autonomiestatut	1950 eigener Hausstand? Ehe / Familie?
Nachkriegszeit Wiederaufbau	
1957: Großkundgebung in Sigmundskron → Forderung „Los von Trient“ Zähe Verhandlungen zur Südtirol-Autonomie	
Silvius Magnago – Landeshauptmann 1961: Sprengstoffanschläge „Wirtschaftswunder“ 1969: Verabschiedung des „Pakets“ in Meran (=erweiterte Autonomie)	1960 1970 eigene (Mindest?)Pension
1972: neues Autonomiestatut tritt als Verfassungsgesetz in Kraft 1976: Durchführungsbestimmungen zu Proporz und Zweisprachigkeit	Tod des Partners?
	1980
Tschernobyl	
1989: Luis Durnwalder - Landeshauptmann	beginnender Hilfebedarf?

„Wende“ Sozialabbau	1990	
Euro 2005: Tod des Papstes Johannes Paul II.	2000	Gedanken ans Sterben?

8.3.2 Milieu

Eine weitere sozialwissenschaftliche Kategorie ist jene des Milieus. Danach ist die soziale Zugehörigkeit wesentlich durch den Beruf und die Position im Arbeitsprozess bestimmt und geprägt. Als Kind ist das Milieu, in dem jemand aufwächst, durch den Arbeitszusammenhang der Eltern bestimmt, in erster Linie gilt der Beruf des Vaters als milieubestimmend (vgl. Blimlinger u.a., 1996, 70).

Die beruflichen und gesellschaftlichen Positionen sind von **Bildung, Ausbildung, Einkommen** und **Vermögen** abhängig. Die Arbeit ist an bestimmte Orte gebunden, an **soziale Räume**, z.B. an den Bauernhof, an die Fabrik, den Handwerksbetrieb, die Wohnung, usw., welche wiederum in **lokale, regionale** und **nationale Zusammenhänge** eingebettet sind. **Religiöse, politische** und **ethnische Faktoren** sind ebenfalls milieumitbestimmend (vgl. ebd., 71).

Zur Verdeutlichung der Kategorie Milieu zitiere ich für Südtiroler ländliche Lebensverhältnisse aus Plaikner (2003) einige Erzählungen vom früheren Dienstbotenleben. In ärmeren Familien war es selbstverständlich, dass deren Kinder mit Abschluss der Schule, oder auch schon früher, das Elternhaus verließen, um auf einem Dienstplatz Geld zu verdienen. Sie mussten nun selbst zurechtkommen und auf eigenen Füßen stehen. Das Fortgehen der Kinder war im kleinbäuerlichen oder im Arbeitermilieu notwendig, um die Eltern zu entlasten.

Loise, geboren 1915, erzählt: *„Mit vierzehn Jahren begann ich meinen ersten Dienst am Weißenhof im Hinterdrittel. Eine meiner Arbeiten war, der Füttererin im Stalle helfen und das Vieh hüten. Diese Füttererin war zu mir sehr streng. Sie weckte mich jeden Tag schon um vier Uhr früh. Nach dem ‚Formasn‘ (Frühstück) trieb ich die Kühe auf die Weide außerhalb der Felder und hütete sie. (...) Das Jahr darauf sollte ich beim Sohlerbauern in Priel auf die kleinen Kinder schauen. Das ‚Kindsen‘ war aber erst am Abend gefragt. Untertags musste ich überall sonst mithelfen, im Haus und am Feld.“* (S. 75-76).

Frieda, geboren 1908, berichtet: *„Mit vierzehn Jahren verließ ich das Elternhaus, um in Mals in einem Gasthaus zu arbeiten. Um sechs Uhr früh musste ich aufstehen und den ganzen Tag bis zehn Uhr nachts auf den Beinen sein. Den ganzen Tag hörte ich nur: ‚Frieda tu dies, Frieda tu das!‘ Ich sehe mich heute noch den schweren, steinernen Krug voll Wein vom Keller heraufschleppen, Gläser spülen, putzen oder im Sommer auf dem Feld arbeiten. Arbeit ging nie aus.“* (S. 71).

Wurden Dienstmägde schwanger, traf sie meist ein schweres, oft unmenschliches Los. Sie selbst und oft auch ihre Kinder waren zeitlebens gebrandmarkt, was vor allem auch von der Kirche unterstützt wurde.

Barbe, geboren 1916, erzählt dazu: *„Ein lediges Kind war so ungefähr das Schlimmste, was einer Bauernmagd passieren konnte. Sie musste arbeiten bis zum ‚letzten Tag‘. Wenn dann das Kind geboren war, arbeitete sie gratis, nur um das Essen für sich und das Kind zu verdienen. Untertags blieb das Kind oft stundenlang sich selbst überlassen. Die Mutter konnte sich nicht darum kümmern. In der Kirche hatten ledige Mütter mancherorts einen eigenen Stuhl. Wenn sie aber manchmal eine andere Bank benutzten und der Platz knapp wurde, konnten sie aus dieser herausgejagt werden.“* (S. 87).

Ältere Menschen, die keine Familienangehörigen hatten, oder Menschen, die nicht mehr arbeiten konnten, waren meist besonders arm dran.

Dazu erzählt Barbe: *„Ältere Leute, die niemanden hatten, der auf sie ‚schaute‘, die auch nicht mehr arbeiten konnten, um sich durchzubringen, wurden als Einlieger (Anleger) zugeteilt. Sie gingen von Hof zu Hof, bekamen Essen und Unterkunft. Zu essen gab man ihnen oft nur Reste und zu wenig, schlafen durften sie meist nur im Stall. Oft nützte man sie noch aus zu arbeiten. Zu ‚Hansleiten‘, hat mein Vater immer erzählt, war einmal ein ‚Anleger‘, der musste den ganzen Tag beim Erderadeln helfen. Zu essen bekam er aber nichts, so dass er schließlich beim ‚Erdegratten‘ tot umgefallen ist.“* (S. 86).

8.3.3 Geschlecht

Die Kategorie des Geschlechts ist für eine Analyse von lebensgeschichtlichen Texten ebenfalls von Bedeutung. Gemeint ist hier vor allem das soziale Geschlecht („gender“) in Ergänzung zum biologischen („sex“). Geschlechtliche Unterschiede, z.B. in den Ausbildungs- und Karrieremöglichkeiten, sind hauptsächlich gesellschaftlich bedingt und kaum biologisch. Lebensgeschichtliche Erfahrungen sind also neben Milieu und Generation auch davon abhängig, ob wir sie als Mädchen oder Junge, als Frau oder Mann erleben.

Zu diesen geschlechtsspezifischen Erfahrungen zitiere ich wiederum einige Aussagen aus Plaikner (2003):

Barbe, geboren 1916, erzählt: *„Der Feierabend brach eigentlich nie richtig an. Nach dem Essen fielen immer wieder so ‚typische‘ Frauenarbeiten an. Es war abzuräumen, abzuspülen, etwas zu flicken oder es wartete schon das Spinnrad auf uns, besonders im Winter. Die Männer erlebten eher einen Feierabend und gönnten sich dann ein Kartenspiel.“* (S. 86).

Eine anonyme Zeitzeugin erzählt: *„Bei der Fronleichnamsprozession waren die ledigen Mütter an das Ende gereiht. Sie durften, im Gegensatz zu den ‚bekränzten‘ Jungfrauen, keinen Kranz tragen. So bildeten sie als ‚gefallene Mädchen‘, allen erkennbar, das Schlusslicht. Die an ihrem Elend beteiligten Männer aber schritten in Ehr und Würden, oft sogar als Fahnen- und Himmelsträger voran. Die ‚Schuld‘ blieb nur an den Frauen hängen.“* (S. 87).

9 ORGANISATION, LEITUNG UND MODERATION VON GESPRÄCHSGRUPPEN

9.1 Die biographische Haltung

Biographieorientiertes Arbeiten äußert sich in erster Linie in einer spezifischen Haltung: den älteren Menschen mit einer kontinuierlichen Aufmerksamkeit zu begegnen, gegenüber deren Geschichte und deren Fülle von Lebenserfahrungen und Erinnerungen. Dieses ‚Sich-Einlassen‘ auf den anderen Menschen gepaart mit einem echten Interesse bedingt eine wertschätzende Haltung.

Wenn der ältere Mensch spürt, dass er als eine Person wahrgenommen wird, die mit der Geschichte eines langen Lebens behaftet ist, hilft ihm dies, sich selbst als geschichtliches Wesen zu sehen und Achtung vor seinem einzigartigen Leben zu spüren. Die biographische Orientierung fördert die Selbstachtung und das Selbstwertgefühl des alten Menschen, „*der sich in seiner Persönlichkeit, in seiner ganz einzigartigen Geschichte akzeptiert und anerkannt weiß*“ (Blimlinger u.a. 1996, 87).

Biographisch orientiertes Arbeiten löst beim älteren Menschen eine gedankliche Beschäftigung mit der Vielfalt des gelebten Lebens aus, sodass die gegenwärtigen Belastungen, Einschränkungen oder Krankheiten nicht mehr unmittelbar im Vordergrund stehen. Das ermutigt, an alte, gute Lebenserfahrungen anzuknüpfen und schlechte Erfahrungen zu akzeptieren.

Bei der Arbeit mit alternden Menschen ist es sehr wichtig, sich um eine Atmosphäre zu bemühen, in der sie sich wohl fühlen. Eine wesentliche Voraussetzung dazu ist, dass der Leiter eines Erzählkreises echtes Interesse an der Lebensgeschichte der älteren Menschen zeigt. Er fragt nach, will mehr wissen und vermeidet auch nicht die Fragen, welche die schwierigen und widersprüchlichen Seiten des Lebens berühren. Er zeigt sich offen für alle Arten von Erfahrungen und Gefühlen und respektiert jede individuelle Sichtweise. Zudem ist es wichtig, die persönlichen Eigenarten der Teilnehmer aufmerksam und sensibel wahrzunehmen und ihre Sorgen und Nöte ernst zu nehmen. Diese Empathie fördert die Beziehung und die Kommunikation. Im partnerschaftlichen Miteinander eines Gesprächskreises soll die Würde aller beteiligten Personen und die Achtung des gelebten Lebens deutlich werden (vgl. Blimlinger u.a. 1996, 77-90; Halbach/Kerkhoff 2002, 29-30).

Diese biographische Grundhaltung betrachtet das Leben als Ganzes, als in seinen ‚Teilen‘ miteinander verwoben. Wird ein gegenwärtiges Ereignis „*auf dem Hintergrund der*

Erfahrungen der Vergangenheit und den Perspektiven für die Zukunft“ (Blimlinger u.a. 1996, 84) zu betrachten versucht, können wir eher „zum Verständnis eines anderen Menschen, seiner Verhaltensweisen, seiner Einstellungen (und) seiner Krisen“ (ebd.) gelangen.

9.1.1 Haltungen der Zuhörer

Der erinnernde Mensch bestimmt in seinen Erzählungen selbst das Tempo und die Zielrichtung. *„Der Hörende wird versuchen, diesen Rhythmus nicht zu stören, sondern in einer ihm angemessenen Weise mitzuschwingen, Erinnerungen aufzuschließen und seine Präsenz zu reflektieren“ (Ruhe 2003, 18).*

Hörende müssen sich auf Erzählende konzentrieren, d.h. ‚achtsam‘ sein. Achtsamkeit ist mehr als ‚Konzentration‘. (...) Achtsamkeit ist die wache Zentrierung des inneren Geschehens auf einen Menschen, einen Zustand oder Gegenstand. Achtsamkeit ist also keine Technik, sondern eine innere Haltung, die nicht erzwungen werden kann: bewusst wahrnehmen mit Augen, Ohren, allen anderen Sinnen und versuchen, das Gehörte zu ‚schmecken‘, zu ‚riechen‘“ (ebd.).

Biographiearbeit muss mit Lust und Neugier verbunden sein. Wichtig ist eine *„symmetrische Kommunikationssituation“*, d.h. Erzählende offenbaren ihre Erfahrungen und erwarten, dass sie ernsthaft aufgenommen werden. *„Die Qualität des Hörens und Erzählens muss gleich sein“ (ebd. 19).* Der Zuhörer muss bereit sein, sein Ich zurückzunehmen, was aber nicht meint, opportunistisch jeder Meinung zuzustimmen. Gleichrangigkeit wird auch durch vorsichtigen Widerspruch deutlich.

Wenn ein Erzähler seine Geschichte beendet hat, wird er auch auf die Geschichten seiner Zuhörer neugierig werden. Die Hörenden müssen gleichzeitig bereit sein, das ihnen entgegengebrachte Vertrauen zurückzugeben. Dann wird Biographie nicht gewertet, sondern mit einer anderen Biographie verglichen, und das Erzählen wird zur gelungenen biographischen Kommunikation (vgl. ebd.).

9.2 Organisation, Aufbau und Planung von Gesprächsgruppen

Wie im vorangegangenen Kapitel angesprochen, braucht ‚Erzählen‘ Raum, Zeit und eine Atmosphäre, die den Erzählenden schützt. Für den Erzähler ist es wichtig, dass er das Interesse und die Bereitschaft aller Gruppenmitglieder zum Zuhören spürt, um dann

selbst bereit zu sein, seine subjektiven Erfahrungen preiszugeben. Eine grundlegende Aufgabe der Leiter ist also das Schaffen und Pflegen einer Gruppenkultur, die ein offenes Erzählen fördert und alle Teilnehmer zu aufmerksamem Zuhören, Nachdenken und Diskutieren anregt.

Lebensgeschichtliche Gesprächskreise funktionieren nicht von alleine; jedes einzelne Treffen erfordert Vorbereitung und Strukturierung. Zum einen sind Anstöße zu geben, die das Erinnern ‚ankurbeln‘, zum anderen müssen die Gespräche moderiert werden, damit alle Teilnehmer zu Wort kommen. Die Gestaltung dieser äußeren Rahmenbedingungen wirkt auch wieder auf die Arbeit in der Gruppe und auf das in ihr herrschende Gesprächsklima zurück.

Man sollte sich als Initiator eines lebensgeschichtlichen Gesprächskreises dessen bewusst sein, dass die Organisation und Leitung eines solchen Angebotes mit viel Zeit- und Energieaufwand verbunden ist. Zugleich gibt diese Form von Bildungs- und Altenarbeit dem Leiter aber wieder sehr viel an Bestätigung zurück. Biographiearbeit bedeutet nämlich eine persönliche Bereicherung, was auch in den Ausführungen meiner beiden Interviewpartner zum Ausdruck kommt (im Anhang).

Im Folgenden gehe ich etwas näher auf einige organisatorische Aspekte zur Durchführung gesprächsorientierter Projekte ein.

9.2.1 Finanzierung

Dieses Element ist häufig der Ausgangspunkt, da der finanzielle Aspekt letztlich darüber entscheidet, ob ein Projekt realisiert werden kann oder nicht. Die Übernahme der Kosten eines lebensgeschichtlichen Projektes erfolgt oft durch eine Trägerschaft, z.B. über große Institutionen, wie Kirche und Stadt bzw. Gemeinde, oder auch über Vereine und soziale Verbände. In Südtirol engagiert sich im lebensgeschichtlichen Bereich, wie bereits erwähnt, der Katholische Verband der Werktätigen (KVV), der auch finanzielle Zuschüsse für derartige Projekte leistet und kompetente Gesprächsleiter vermittelt, welche vor allem für den Start eines Vorhabens in die jeweiligen Dörfer geholt werden, dort einige Treffen leiten und ihr Wissen an ehrenamtlich Tätige weitergeben, die das Projekt dann fortführen.

Andere Kosten, die z.B. durch den Druck einer Broschüre oder eines Buches entstehen können, oder die Spesen für Papier, Telefonate, Kaffee und Kuchen, oder der Ankauf eines Aufnahmegerätes, werden oftmals von verschiedenen öffentlichen und privaten

Sponsoren unterstützt. Mögliche Anlaufstellen hierfür sind: Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die Kulturabteilung der Landesregierung, die Gemeinde, Parteien, lokale Sparkassen, verschiedene Firmen, usw.

9.2.2 Ort und Institution

Zum einen ist die Struktur eines Dorfes, einer Stadt oder eines Stadtteils zu berücksichtigen, zum anderen stellen auch die räumlichen Gegebenheiten eine Rahmenbedingung dar. Häufig steht bei der Umsetzung eines lebensgeschichtlichen Projekts eine bestimmte Institution dahinter, die das Vorhaben unterstützt. So werden z.B. in Südtirol derartige Projekte vielfach von den örtlichen Seniorenclubs initiiert und dabei oft von der Trägerinstitution des KVW unterstützt.

Um vor der Umsetzung eines lebensgeschichtlichen Projektes als nicht ortskundiger Gesprächsleiter einen Überblick über die örtlichen Gegebenheiten zu bekommen, können einige Fragen hilfreich sein:

- Aus welcher sozialen Schicht stammen die angesprochenen Personen des betreffenden Ortes?
- Wie groß ist in diesem Ort der Bedarf an kultureller Arbeit?
- Welche potentiellen Themen ergeben sich hinsichtlich des kulturellen Kapitals und des speziellen historischen Kontextes dieses Ortes?
- Wird das geplante Vorhaben von einer Institution unterstützt? Welche Zielgruppe kann diese Institution erreichen, welche nicht? (vgl. Poppe 1997, 101).

Auch räumliche Voraussetzungen wirken beeinflussend: Der Raum sollte leicht erreichbar sein; er sollte nicht zu groß sein, sondern der Gruppengröße angepasst, so dass ein Kontakt zu allen Teilnehmern möglich ist; für ausreichende Beleuchtung und Belüftung muss gesorgt sein; störende Nebengeräusche sollten eliminiert werden; der Raum sollte während des Gesprächs vor fremdem Zutritt abgesichert sein und im Anschluss daran nicht sofort von einer anderen Veranstaltung beansprucht werden (vgl. Blimlinger u.a. 1996, 117). Zumeist besteht nicht die Möglichkeit, sich einen geeigneten Raum auszusuchen, sondern es können nur bestimmte vorhandene Räumlichkeiten genutzt werden, z.B. bestehende Vereinslokale.

9.2.3 Zeitlicher Rahmen

Die Auswahl des zeitlichen Rahmens ist von der jeweiligen Zielgruppe abhängig. Dabei sind deren ortsübliche Gewohnheiten zu berücksichtigen, in Bezug auf Wochentag, Tageszeit und Jahreszeit. Bei generationsübergreifenden Projekten kann es sich mitunter schwieriger gestalten, eine für alle Teilnehmer günstige Zeit zu finden.

Außerdem ist es ratsam, die Termine anderer Veranstaltungen zu beachten, um Überschneidungen zu vermeiden.

Sehr wertvoll ist es, wenn die Treffen regelmäßig stattfinden, so dass sie zumindest für die Dauer des Projekts zu einer festen Einrichtung werden. Vorab muss geklärt werden, wie oft die Treffen stattfinden sollen, etwa monatlich, vierzehntägig oder wöchentlich, und wie lange das Projekt insgesamt dauern soll.

In der Anfangsphase dauern die Gesprächsrunden etwa eineinhalb Stunden; mit dem zunehmenden ‚Vertrautwerden‘ der Gruppe können sich die Gespräche auf zwei Stunden und mehr ausweiten, da die Teilnehmer oft noch länger bleiben, um im kleinen Kreis zu reden. Es empfiehlt sich, auch für diesen persönlichen Austausch eine bestimmte Zeit vorzusehen. Sehr wichtig ist jedoch ein klarer Einstieg mit der Bitte um Ruhe, einer offiziellen Begrüßung und einer Einleitung mit der Hinführung zum Thema (vgl. ebd., 118).

9.2.4 Teilnehmer

Im Bereich der offenen Altenarbeit in Südtirol werden ältere Menschen vor allem über die örtlichen Seniorenclubs zur Beteiligung an lebensgeschichtlichen Projekten motiviert. Das bedeutet einerseits, dass über den Verein zwar alle älteren Menschen angesprochen werden und einige dann auch deshalb an diesem Angebot teilnehmen, andererseits werden aber gerade solche Personen nicht erreicht, die im Prinzip zwar Interesse am lebensgeschichtlichen Arbeiten hätten, sich aber an den angebotenen Aktivitäten des Seniorenvereins grundsätzlich nie beteiligen, da sie sich mit dem Verein nicht identifizieren können.

Die Teilnehmerwerbung kann also über das Veranstaltungsprogramm einer bestimmten Institution oder eines Vereins passieren, aber auch über Mundpropaganda, Flugblätter, Artikel in Zeitungen oder Gemeindeblättern, über den Rundfunk, usw.

Bezüglich der Teilnehmerzahl kann eine Gesprächsrunde auch schon mit vier bis fünf Personen starten, und weitere Teilnehmer können auch noch später dazukommen. Wichtig ist, dass sich im Laufe der Zeit ein stabiler Kern von etwa acht bis zwölf Personen

ergibt, die ständig an den Gesprächskreisen teilnehmen. Eine zu hohe Fluktuation mit einem ständigen Wechsel der Teilnehmer behindert nämlich die Gruppenbildung.

Mehr als zwanzig Teilnehmer sind nicht ideal, da nicht mehr alle in das Gruppengespräch integriert werden können. Nach Blimlinger u.a. gilt es folgendes zu beachten: „*Lebens- und alltagsgeschichtliche Gesprächsgruppen erfordern und bieten eine neue Qualität, es geht nicht um Quantität!*“ (ebd. 119).

Die Gruppenleitung sollte nach Blimlinger u.a. möglichst von mehreren Personen übernommen werden, um sich die Aufgabe von inhaltlichen Fragen und Moderation der Erzählungen aufzuteilen und auch für einander einspringen zu können. Niveau und Qualität sind damit besser abgesichert (vgl. ebd.).

9.2.5 Rahmenbedingungen

Essen und Trinken

Wird das Angebot eines lebensgeschichtlichen Gesprächskreises mit einer gemeinsamen Jause, z.B. mit Kaffee und Kuchen kombiniert, kann dies die Gesprächsatmosphäre deutlich verändern. Das gesellige Moment vor allem im Anschluss an den gemeinsamen Austausch von Erinnerungen bildet einen entspannten Ausklang und bietet eine gute Möglichkeit, eventuell in einem kleineren Kreis noch über die verschiedenen Erzählungen weiter zu diskutieren.

Sitzordnung

Es ist vorteilhaft, in einem Kreis zu sitzen, um direkten Blickkontakt zu allen Teilnehmern zu haben. Der Gesprächsleiter sitzt natürlich ebenfalls mitten unter den Teilnehmern. Abseitige Sitzpositionen oder zu weite Abstände voneinander fördern unpersönliche Distanz. Am Beginn eines lebensgeschichtlichen Projektes kann zu große Enge und Nähe für manche Teilnehmer unangenehm sein, erst mit größerer Vertrautheit der Gruppe kann dies zu einem Wir-Gefühl beitragen.

Als günstige Form der Sitzordnung haben sich lückenlose Kreise aus einzelnen Stühlen mit einer herunterklappbaren Auflagefläche bewährt, oder mit einem Kreis aus Tischen davor (vgl. ebd. 118).

Anrede

Kennen sich alle Teilnehmer beim Namen, so wird persönliches Erzählen gefördert. Neue Teilnehmer werden vorgestellt und in die Runde eingeführt. Meist stellt sich in

konstanten Gesprächsgruppen eine feste Sitzordnung ein, die manchen Menschen hilft, einander wiederzuerkennen. Aber auch indem manchmal die Sitzordnung geändert wird, lassen sich positive Gruppenprozesse fördern.

Besteht in der Gruppe keine einheitliche Anrede, z.B. entweder ‚Du‘ oder ‚Sie‘, erweist es sich am Besten, wenn man diesen Aspekt offen anspricht und die Teilnehmer bittet, dazu Vorschläge zu machen, wie man es in der Gruppe damit halten will (vgl. ebd., 120).

Technische Ausstattung

Zur Dokumentation der Gesprächskreise ist vorab zu klären, welche technischen Geräte zur Verfügung stehen, z.B. ein Aufnahmegerät.

Auch für den Einstieg in ein Thema sind manchmal technische Geräte sehr hilfreich, z.B. ein Videogerät, ein Diaprojektor oder ein Episkop.

9.3 Mögliche Themen für lebensgeschichtliche Gesprächskreise

Jedes lebensgeschichtliche Treffen sollte ein Thema haben. So können sich die Teilnehmer schon vorher auf die zur Sprache kommenden Inhalte einstellen.

Gesprächskreise mit einem thematischen Schwerpunkt bieten zudem auch die Möglichkeit, bestimmte Personen anzusprechen, die sich nie an organisierten Bildungsangeboten beteiligen. Mit einem konkreten Interesse an einem ganz bestimmten Thema kann man sehr gut auch jene Personen ansprechen, die gerade dazu viel erzählen können. So hatte ich z.B. im Sommersemester 2004 im Rahmen einer Lehrveranstaltung die Gelegenheit, einen älteren Herrn zu interviewen, der zum Thema „Hüten auf der Alm“ vieles zu erzählen wusste. Normalerweise beteiligte sich dieser Herr nie an den organisierten Angeboten des örtlichen Seniorenclubs; speziell zu diesem Thema wurde er aber von der Leiterin des Clubs angesprochen, und er zeigte prompt Interesse.

Es gibt mehrere Möglichkeiten für die Planung der Themen: So kann z.B. eine Veranstaltungsreihe chronologisch aufgebaut werden und sich thematisch am Lebenslauf orientieren. Die Themenvorschläge können aber auch von den Gruppenmitgliedern eingebracht werden und sich vom einen auf das andere Mal ergeben. Es kann auch für die gesamte Veranstaltungsreihe ein Oberthema gewählt werden.

Mit der Auswahl des Themas sollte auch der Bezug zur Gegenwart hergestellt werden: aktuelle Ereignisse können thematisiert werden und in Zusammenhang mit ähnlichen Erinnerungen aus der Vergangenheit in Verbindung gebracht werden. Dazu eignen sich z.B. auch die Jahreszeiten und Festtage, um den Bogen zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen (vgl. Osborn u.a. 1997, 32-33).

Das Einstiegsthema am Beginn einer Veranstaltungsreihe sollte an die Erfahrung aller Teilnehmer anknüpfen und möglichst unbelastet und unverfänglich sein. Sehr gut eignen sich z.B. viele Themen aus der Kindheit, wie ‚Kinderspiele‘ oder ‚Schule‘. Die Thematisierung der Vorkommnisse während des Faschismus und Nationalsozialismus sind für den Anfang ein zu schwieriges Thema, da in diesem Zusammenhang manche Blockade und möglicherweise auch Trauer und Aggression zu erwarten sind. Erst die Vertrautheit der Gruppe ermöglicht auch ein offenes Herangehen an solche und ähnliche Themen (vgl. Gereben/Kopinitsch-Berger 1998, 30).

Jedes Treffen sollte einen klar erkennbaren Anfang und ein deutliches Ende haben. Zu Beginn wird das Thema vorgestellt. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, um auf ein Thema einzustimmen, z.B. über Bilder, über das Vorlesen eines passenden Textes, über das Mitbringen von entsprechenden Gegenständen, usw.

Folgende Aspekte sind bei der Planung eines lebensgeschichtlichen Treffens zu berücksichtigen: das Thema, die Einstimmung, die zentrale Aktivität, die Gestaltung der Abschlussrunde, die erforderlichen Hilfsmittel, das Ziel des Treffens und eventuell die Aufgabenverteilung (vgl. Osborn u.a. 1997, 33).

Die folgenden Themenvorschläge sind nur eine Auswahl von einer Vielzahl an Möglichkeiten. Sie orientieren sich an einer Aufstellung von Gereben / Kopinitsch-Berger (1998, 30-33), welche ich durch weitere Aspekte ergänze:

9.3.1 Familie

- Geburt: Spital, zu Hause, Bräuche, Stillen, Kindersterblichkeit
- Eltern: Geburtsort, Beruf, Eheschließung, Trennungsgrund; wie wurde ihre Ehe erlebt; Einstellung zum Beruf; Stammbaum, Familienfotos; Großeltern?
- Geschwister: Geschwisterreihe, Geschlecht, Bevorzugung durch einen Elternteil, Tod von Geschwistern, Umgang mit Konflikten
- Verhältnis zu Eltern: Strafen, Erziehungsstil und –maßnahmen der Eltern, Erziehungsschwierigkeiten, Anstandsregeln, Krisen im Elternhaus

9.3.2 Alltag

- Lebensraum: Stadt/Land
- Wohn- und Lebensverhältnisse: Wohnungswechsel (Ursache), Wohnräume (Größe, Ausstattung), Kleidung, Ernährung, Gerichte aus Kindertagen, Lebensmittelbeschaffung, ‚Am Familientisch‘, Dienstboten (Umgang mit ihnen)
- Hausarbeit: Kochen (Kochrezepte, die Küche), Waschen (Waschtag), Putzen (Putzmittel, Großreinemachen), Haushaltsutensilien, Arbeitsteilung und Mithilfe im Haushalt, Handarbeiten (flicken, stopfen, nähen, häkeln, sticken, stricken), Reparaturarbeiten, Gartenarbeit, Kinderbetreuung
- Körperpflege: Badetag
- Krankheiten, Behinderungen
- Kinderarbeit
- Kinderspiele: Spiele im Freien, Spielsachen (Puppen, Brett- und Kartenspiele, selbst gemachtes Spielzeug), Kinderreime und –lieder
- Freundschaften: Zugehörigkeit zu Gruppen, Dauer, Beziehungsauflösung, Einfluss der Eltern auf Freundschaften, eigene Bewertung der Freundschaften
- Nachbarschaft: Nachbarskinder, Nachbarschaftsbeziehungen, das Leben auf der Straße, Handwerksbetriebe, Kaufmannsladen, Bäcker, Metzger, ...

9.3.3 Schule

- Volksschule: Einschulung, Lieblingsfach, Lieblingslehrer, Ausstattung der Klassenzimmer, Schulsachen, Geschlechtertrennung, Schulerfolge, Schulregeln, Schulstreiche, disziplinäre Schwierigkeiten, Reaktionen der Eltern (auch auf Zeugnisse), Hausaufgaben, Schulkleidung, besondere Anlässe, Schulwechsel
- Verhältnis zum Lehrer: disziplinäre Maßnahmen, Strafen
- Schulfächer: Turn-, Werk-, Handarbeits-, Religionsunterricht
- Schultypen: Klosterschule, Internat

9.3.4 Ausbildung und Arbeitsleben

- Weitere Schulbildung: Gymnasium, Bürgerschule, Matura, Akademisches Studium (Wohnverhältnisse, Finanzlage, Frauen und Uni)
- Beruf: Berufswahl, persönliche Berufswünsche, Neigungen und Interessen – reale Berufsausübung, Lehrzeit, Abschluss der Ausbildung, Lohn, Arbeitsbedingungen, Berufswechsel?,

- Arbeitsleben: erste Arbeitsstelle, Tätigkeiten, Arbeitsgeräte, Frauenarbeit, Arbeit fern der Heimat, neuer Arbeitsplatz, typischer Arbeitstag, Berufe, die es nicht mehr gibt, Arbeitslosigkeit, Arbeitskleidung, Stellung der Frau

9.3.5 Heirat, Ehe und Partnerschaft

- Verlieben – verloben: Kennenlernen, ‚Anbandeln‘, die große Liebe, Heimlichtuerei, Vorstellungen des Elternhauses, Sparen für die Hochzeit, Aussteuer, Aufklärung
- Hochzeit: Hochzeitsfest, Brautkleid, Heiraten im Krieg, Standesunterschiede
- Hausstandsgründung: eigene Wohnung, Einzug im Elternhaus des Partners, Einrichtung
- Familiengründung: Schwangerschaft, Geburt, Rollenverteilung, Stellung der Frau, Einfluss der Kirche, Krisen in Ehe und Partnerschaft

9.3.6 Kultur und Religion

- Feste und Bräuche: Geburts- und Namenstage, Ostern, Weihnachten, Nikolaus, Jahreswechsel, Feste im Freien; Taufe, Hochzeit, Beerdigung (mit den jeweiligen Riten)
- Kirche: kirchliche Feste und Feiertage, Sonntag, Umgang mit Macht und Gehorsam, Einfluss der Kirche, persönliche Einschränkungen, kirchliche Riten, Sakramente: Taufe, Erstkommunion, Firmung, Priesterweihe, Heirat, Beichte, letzte Ölung
- Kultur: Theater, Film (Kino), Kunst, Ausstellungen, Konzerte, Musizieren, Malen

9.3.7 Freizeit und persönliche Interessen

- Ausflüge: Ausflugsziele, Sonntagsausflüge, Wanderungen, Spaziergänge, Fahrradausflüge, Ausflugsproviant
- Hobbys: Lesen, Musizieren, Sport, Handarbeiten...
- Urlaub: Lieblingsferien, Begleitpersonen, Reisen (mit der Bahn, im Auto, mit dem Schiff), Urlaubseindrücke
- Mode: Lieblingskleidung, Kinder- und Erwachsenenkleidung, Stoffe und Materialien, Markennamen, Frisuren, Schminken, Rasieren, Accessoires (Hüte, Handtaschen), Schuhe, Kleidung für besondere Anlässe, Kaufen oder selber nähen
- Ausgehen: Tanzen, Musik, Garderobe, idealer Tanzpartner, Kino, Filmstars, Gaststättenbesuche, Freunde
- Politische Betätigung

Systematisch lassen sich alle diese Themen als unterschiedliche Schwerpunktsetzungen aus dem sozialräumlichen, lebensgeschichtlichen und anthropologischen Ansatz verste-

hen, und umgekehrt lassen sich durch andere Kombinationen dieser Ansätze viele weitere Themen generieren, zusätzlich auch noch durch Betrachtung einer bestimmten Zeit (chronologischer Ansatz).

9.4 Gruppenformen von Gesprächskreisen

Die Gruppenform eines Erzählkreises wird je nach Zielsetzung, Arbeitsweise, Fähigkeiten und Zahl der Teilnehmer bestimmt.

9.4.1 Die geschlossene Gruppe

Stets dieselben Teilnehmer treffen sich über einen längeren Zeitraum regelmäßig zu einem Austausch von Erinnerungen. In solchen Gruppen entwickelt sich ein ausgeprägtes ‚Wir-Gefühl‘, da sich die Teilnehmer relativ schnell sehr gut kennen, Hemmschwellen und Ängste verlieren sich rasch. Besonders geeignet ist die geschlossene Gruppe für gesprächsbereite Menschen mit viel Eigenmotivation. Die Gefahr dieser Gruppenform besteht darin, „*sich als ‚ausersehen‘ abzugrenzen*“. Außenstehende Personen können den Tätigkeiten solcher geschlossenen Gruppen möglicherweise skeptisch gegenüberstehen (vgl. Gereben/Kopinitsch-Berger 1998, 26).

9.4.2 Die halboffene Gruppe

Das Merkmal der halboffenen Gruppenform ist, dass neben mehreren fixen Mitgliedern nach einiger Zeit auch andere Personen an den Gesprächen teilnehmen. Wenn neu dazukommende Personen von ihrer Lebensgeschichte erzählen, wirkt sich dies meist positiv auf die Kerngruppe aus, da diese neue Anregungen und Impulse erhält. Auch der Erzähler empfindet die ihm entgegengebrachte Aufmerksamkeit meist als angenehm, sodass dadurch oft neue Mitglieder gewonnen werden. Es kann aber auch sein, dass manche Teilnehmer die entstehende Unruhe durch die ständige Änderung der Gruppensituation als störend empfinden (vgl. ebd., 27).

9.4.3 Die offene Gruppe

Da die teilnehmenden Personen zum Teil ständig wechseln, sind offene Gruppen auch unterschiedlich groß. Aufgrund der höheren Fluktuation in offenen Gruppen kann sich

nicht dasselbe Gemeinschaftsgefühl wie in einer Stammgruppe entwickeln. Der Gruppenleiter kann im Gegensatz zur geschlossenen Gruppe nicht so schnell in den Hintergrund treten. Der Vorteil dieser Gruppenform liegt vor allem darin, dass auch passive und teils demente Personen integriert werden können, da sie an den einzelnen Menschen wenig Anforderungen stellt. Zudem kann eine viel größere Anzahl von Personen einer Institution erfasst werden, z.B. in einem Altenheim (vgl. ebd.).

9.5 Anforderungen an die Gruppenleitung

Die Gruppenleitung unterstützt und begleitet biographische Lernprozesse. Dabei muss sie wissen, *„wie zu beginnen ist, wie Lebensgeschichte thematisierbar gemacht werden kann und wie Lebensgeschichte thematisierungsfähig gehalten wird. Biographiearbeit erfordert also (...) einen ‚mäeutischen‘ Umgang und ein sich Herantasten an aktiv und passiv Erlebtes. Aus dieser Hauptaufgabe leiten sich vielfältige Einzelaufgaben ab, die die organisatorische Vorbereitung und Durchführung betreffen und eine hohe methodische Kompetenz erfordern“* (Lindmeier 2004, 36).

Neben der biographischen Haltung als Grundvoraussetzung (Kapitel 9.1) sind bei der Leitung und Moderation einer Gruppe sowohl die inhaltliche als auch die emotionale Ebene zu beachten. Zum einen muss sich das Augenmerk darauf richten, **was** die Teilnehmer sagen, zum anderen darauf, **wie** diese sich dabei den anderen gegenüber verhalten und wie sie sich auf die anderen beziehen.

„Leitung gibt die Richtung und die Form der Gespräche vor; Moderation hilft, die eigenen Kräfte der Gruppe hervorzubringen und unterstützt die Gruppenprozesse“ (Blimlinger u.a. 1996, 121).

„Moderation“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet ‚Mäßigung‘. ‚Moderat‘ meint, sich zurückzunehmen, bescheiden zu sein, was auch für den Moderator eines lebensgeschichtlichen Gesprächskreises gilt. Moderieren bedeutet auch, die Kraft der ganzen Gruppe zu nutzen und sie dabei zu begleiten, zielorientiert ein anspruchsvolles Ergebnis zu erarbeiten. Eine wichtige Aufgabe des Moderators ist es, alle Teilnehmer zum Zuhören, Nachdenken, Erzählen und Diskutieren anzuregen und dabei eine förderliche Atmosphäre zu schaffen.

9.5.1 Werbung der Teilnehmer

Zunächst muss die Zielgruppe auf das Veranstaltungsangebot aufmerksam gemacht werden. Anhand von schriftlichen Einladungen und Plakaten informiert man über den Inhalt und die Form der lebensgeschichtlichen Gesprächskreise. Dabei werden Zeit, Ort, Thema, inbegriffene Leistungen (z.B. Kaffee und Kuchen) und etwaige Unkosten näher bestimmt. Die Formulierung des Themas sollte so gestaltet sein, dass persönliche Erinnerungen der Teilnehmer wachgerufen werden. Sehr wichtig am Beginn einer Veranstaltungsreihe ist auch der Hinweis, dass es nicht um geschichtliches Schulbuchwissen geht, sondern um persönliche Lebenserfahrungen und Erinnerungen.

Werden die Teilnehmer persönlich eingeladen bzw. angeschrieben, kann dies eine gewisse Verbindlichkeit herstellen. Zudem freuen sich viele ältere Menschen über eine persönliche Einladung (vgl. ebd.).

9.5.2 Den roten Faden halten

Bei den Erzählungen der Teilnehmer muss der Gesprächsleiter darauf achten, dass nicht zu weit vom eigentlichen Thema abgeschweift wird, damit sich die Treffen nicht in Beliebigkeit verlieren. Mit viel Fingerspitzengefühl und Geduld kann man größere Abschweifungen verhindern. Durch kurze Zusammenfassungen einzelner Beiträge kann das eigentliche Thema wieder ins Gespräch gebracht werden. Wenn man dazu den Redefluss des Erzählers in einer kurzen Pause unterbricht, erfordert dies viel Rücksicht auf dessen Verletzbarkeit. Es ist oft auch nicht leicht festzustellen, ob ausschweifende Erzählungen wirklich vom Thema abweichen, oder ob es bloß Zeit braucht, bis die Pointe kommt. Es gilt als Herausforderung für den Moderator, dafür ein Gespür zu entwickeln und dann seine Ungeduld zu zähmen. Lebensgeschichtliche Erzählungen beschreiben nämlich sehr oft einen langen Bogen, wobei erst am Ende die Logik der Geschichte deutlich wird (vgl. ebd., 122).

9.5.3 Aktivierung von Teilnehmern

Als Gesprächsleiter sollte man bewusst darauf achten, auch schüchterne Teilnehmer ins Gespräch einzubeziehen. Oft kann schon eine Aufmunterung durch Blicke und Fragen auch die Wortkarger zum Sprechen bringen. Für manch gehemmten Teilnehmer ist es hilfreich, wenn man sich neben ihn setzt und vor Beginn der Gesprächsrunde ein wenig mit ihm plaudert.

Auch indem man eine Frage reihum beantworten lässt, können manche Personen aktiviert werden. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich jedoch erst, nachdem die Gruppe sich vertraut geworden ist und eine emotionale Stütze bildet, ansonsten kann sie einzelne Teilnehmer unter Druck setzen und das Gegenteil bewirken (vgl. ebd.).

9.5.4 Haltung des Zuhörens

In lebensgeschichtlichen Erzählkreisen ist das zentrale Beziehungselement ‚wirkliches Zuhören‘. Durch persönliche Sympathien und Antipathien kann dieser wichtige Aspekt stark beeinträchtigt werden, indem z.B. einzelne Teilnehmer oder auch der Moderator den Erzählungen mancher Personen ständig zustimmen, anderen hingegen stets ablehnend gegenüberstehen. Wenn man sich solche Gefühle bestimmten Personen gegenüber bewusst macht, kann man sich leichter auf das Thema konzentrieren. Dadurch kann es unabhängig von Sympathien oder Antipathien gelingen, allen Teilnehmer mit derselben Haltung zuzuhören.

Eine Aufgabe der Gesprächsleiter ist demnach auch, die Gruppenprozesse ständig im Auge zu behalten und zu beobachten, *„wer sich zu Wort meldet, wer von den anderen Teilnehmern übergangen oder angegriffen wird, welche Koalitionen im Gespräch zustande kommen“* (ebd. 123).

9.5.5 Auseinandersetzung mit Vorurteilen

Da ältere Menschen oft isoliert und abgeschlossen leben, haben sie manchmal negative Bilder von sich selbst als ‚Alte‘ wie auch von ‚der Jugend‘ oder generell von den anderen. In Erzählkreisen kommen daher auch oft undifferenzierte Pauschalurteile ins Gespräch, z.B. dass ‚die Jungen‘ undiszipliniert, respektlos, arbeitsscheu,... wären. Zunächst sollte diesen Vorurteilen ein Stück weit Raum gegeben werden, da es als Redeverbot aufgefasst werden könnte, wenn man sofort dagegen ankämpft. Erst in einem späteren Moment ist es wichtig, sich ernsthaft damit auseinanderzusetzen.

Die Geschichte wird leider häufig dazu benutzt, Vorurteile zu festigen, z.B. durch die Behauptungen: ‚Früher waren die Familien noch intakt‘, und ‚die Alten wurden geehrt‘. *„Mit solchen Behauptungen wird ein falsches Bewusstsein über gesellschaftliche Zusammenhänge und bestimmte Bevölkerungsgruppen aufrechterhalten. Ein wichtiges Ziel emanzipatorischer Erwachsenenbildung ist es daher, diese Rechtfertigung fragwürdiger Vorurteile durchschaubar zu machen“* (Wappelshammer/Weber 1987, 13).

Dazu ist es günstig, nach persönlichen Erfahrungen zu fragen, z.B. ‚Wie war das bei Ihnen?‘ Daraufhin erzählen die Teilnehmer meist solche Geschichten, *„die in krassem Widerspruch zu dem stehen, was sie im Allgemeinen von der ‚guten alten Zeit‘ behaupten. Plötzlich ist nicht mehr die Rede von der ‚heilen‘ Familie“* (vgl. *ebd.*).

Zum Abbau von Vorurteilen eignen sich auch sehr gut generationenübergreifende Gesprächsgruppen.

9.5.6 Der Umgang mit Gefühlen

Erzählen Menschen von persönlichen Erlebnissen, so kann dies an tiefe Schichten der Persönlichkeit rühren. Als Gesprächsleiter muss man darauf gefasst sein, dass bestimmte Erzählungen mitunter Rührung oder Betroffenheit auslösen und manche Teilnehmer zu weinen beginnen. Für die Gesprächsleitung ist es wichtig, sich bewusst zu werden, welche Gefühle einen gerade selber bewegen.

Wenn der Moderator Vermutungen über die Wünsche und Abneigungen der Teilnehmer anstellt, sollte er sich selbstkritisch fragen, ob diesen Vermutungen nicht die eigenen Wünsche und Ängste zugrunde liegen. Solche ‚Projektionen‘ verbinden sich oft mit dem Gefühl der Peinlichkeit. So können z.B. Pausen oder Abschweifungen im Erzählprozess als peinlich empfunden werden, sodass der Moderator oft zu vorschnell eingreift. Traurige Erzählungen können ebenfalls als peinlich empfunden werden. Damit ist oft die Sorge verbunden, nicht richtig reagieren zu können. Wenn plötzlich Tabuthemen berührt werden, kann dies ebenfalls ein Gefühl der Peinlichkeit auslösen.

Im Allgemeinen werden jedoch die Fähigkeiten älterer Menschen im Umgang mit ihren Gefühlen unterschätzt. Meist erzählen sie sowieso nur das, worüber sie auch reden wollen, und oft helfen sie selbst über Peinlichkeiten locker hinweg (vgl. Blimlinger u.a. 1996, 126-127).

9.5.7 Gesprächsführung - Gesprächsregeln

Eine wichtige Aufgabe des Moderators ist es, die Gruppe darin zu unterstützen, alle vorhandenen Fähigkeiten zu entfalten und zu nutzen. Das heißt auch, dass er allen inhaltlichen Aussagen gegenüber mit großer Offenheit begegnen muss. Bei den Erzählungen geht es um konkrete Erfahrungen *„und nicht um einen Schlagabtausch der Meinungen“* (*ebd.* 123). Die einzige Chance, festgefahrene Vorurteile aufzulösen, ist eine genaue Besinnung auf die eigenen Erinnerungen. Ein Gesprächsführungsprinzip ist daher das Anregen von detailreichen Erzählungen, wie ich bereits in Kapitel 8 (Metho-

dik der Erinnerungsarbeit) ausführlich beschrieben habe. Daher gehe ich jetzt auf die verschiedenen Techniken der Gesprächsführung nicht mehr ein.

In einem Gesprächskreis sollen alle Teilnehmer zu Wort kommen, keiner soll übergangen werden, jeder soll Gelegenheit haben, darüber zu erzählen, was ihm am Herzen liegt. Um ein angenehmes Gesprächsklima aufzubauen, empfiehlt es sich, bestimmte Regeln einzuführen. Diese sollen einen geordneten Gesprächsablauf gewährleisten. So können z.B. Wortmeldungen mit Handzeichen angezeigt werden, und die Erzählungen sollten eine bestimmte Zeitdauer nicht überschreiten (etwa fünf Minuten). Eine Abmachung sollte auch sein, Erzählungen nicht vorschnell zu kommentieren, sondern eher durch eigene Erfahrungen zu diesem Thema zu bestätigen oder zu kontrastieren.

9.5.8 Umgang mit Störungen und Konflikten

Nachdem sich in der Gruppe allmählich ein ‚Wir-Gefühl‘ entwickelt hat, können mit der Zeit aber auch einige Schwierigkeiten auftreten und die Harmonie stören. So kommen z.B. manche Teilnehmer zu spät oder unregelmäßig, manche reden zu viel, wieder andere hören nicht zu und unterbrechen andere Gruppenmitglieder, einige wollen sich immer durchsetzen und können divergierende Meinungen nicht akzeptieren. In solchen Situationen ist es wichtig, den Konflikt aufzugreifen, ihn zu benennen, gemeinsam darüber zu sprechen und eine entsprechende Lösung zu entwickeln. Werden nämlich Widerstände und Konflikte stillschweigend übergangen, können sie in einem späteren Moment erst wirklich eskalieren, und es kann zu heftigem Streit und zu Aggressionen kommen. Dies kann dazu führen, dass das Weiterbestehen der Gruppe gefährdet ist (vgl. Gereben/Kopinitsch-Berger 1998, 38).

9.5.9 Abbau von Autorität

„Die doppelte Aufgabe von Leitung und Moderation ist nicht leicht und gibt auch viel Macht in die Hand: die Macht des Fragens, der inhaltlichen Lenkung und die Macht, das Wort zu erteilen. Es gilt, diese Rolle einerseits anzunehmen und andererseits immer wieder neu zu überdenken und neu zu gestalten“ (Blimlinger u.a. 1996, 127-128).

Besonders anfangs erwarten die teilnehmenden Personen meist, dass jemand bestimmt, was in der Gruppe geschieht. Durch das gemeinsame Austauschen der eigenen Geschichten wächst aber das gegenseitige Einfühlungsvermögen und Vertrauen. Allmählich kann die Gesprächsleitung in den Hintergrund treten, und die Teilnehmer selbst übernehmen mehr und mehr die Kursbestimmung (vgl. ebd., 128).

„Oberstes Ziel des Gruppenprozesses sollte es sein, dass die Gruppe selbsttragend wird, das heißt, dass Sie als Organisator und Leiter mit der Zeit Aufgaben abgeben und sich als Autorität zunehmend überflüssig machen“ (Wappelshammer/Weber 1987, 10).

9.6 Prozess- und/oder Produktorientierung?

Biographisches Arbeiten zielt in erster Linie **nicht** auf das Herstellen irgendeines vorzeigbaren Produktes. „Entscheidend sind vielmehr die Veränderungen, die in den Menschen vor sich gehen, und ihre Ansichten und Handlungen, in denen diese dann zum Ausdruck kommen. Das alles sind lebendige Vorgänge und keine fertigen Erzeugnisse“ (Blimlinger u.a. 1996, 128). Im Vordergrund des lebensgeschichtlichen Arbeitens steht daher die Begleitung des Bildungsprozesses. Manche Teilnehmer, die sich anfangs oft bedeutungslos vorkommen, machen in derartigen Gesprächsgruppen erstaunliche Veränderungen durch. Aufgrund der Wertschätzung, die ihren Erzählungen entgegengebracht wird, entwickeln sie zunehmend mehr Selbstwertgefühl.

Anfangs werden sich die Teilnehmer lebensgeschichtlicher Gesprächskreise kaum mit der Frage beschäftigen, zu welchen Produkten das Ganze führen soll. Im Laufe des Prozesses kann sich jedoch zunehmend das Bedürfnis einstellen, „die eigenen Erfahrungen und Einsichten aus den Gesprächen in irgendeiner Form anderen mitzuteilen und der Allgemeinheit nutzbar zu machen“ (ebd. 129). Dabei dürfen die Vorstellungen und Vorschläge der einzelnen Gruppenmitglieder nicht übergangen werden. Die Wahl einer ganz bestimmten Produktform sollte nicht vorgegeben werden, sondern sich aus einem gemeinsamen Entscheidungsprozess heraus entwickeln (vgl. ebd., 128-129).

Mögliche weiterführende Projekte einschließlich der Herstellung von Produkten könnten sein (zitiert nach Blimlinger u.a. 1996, 129-130):

- Podiumsveranstaltungen mit alten Menschen (Erzählungen, Vorlesungen, Dias, Lieder etc.),
- Schulprojekte: Alte Menschen erzählen in der Schule, Schüler besuchen eine Pensionistenrunde, Schüler interviewen alte Menschen im Ort,
- lebensgeschichtliche Erzählungen auf Tonband für die Ortsbibliothek,
- Ton-Dia-Schau bzw. Video-Film,
- Rundfunk- bzw. Fernsehsendung im Regionalprogramm,
- Bezirks- bzw. Dorfanalyse von und mit Jugendlichen und Alten,
- Fotoausstellung über das Viertel und den Ort einst und jetzt (Häuser, Straßen, Leute),
- Ausstellung mit alten Sachen (Dokumente, Spielzeug, Rezepte, Kleidungsstücke, etc.),

- Broschüren zur Ergänzung der Bezirks- bzw. Ortschronik durch erlebte Geschichte,
- thematische Jahreskalender mit Fotos und Geschichten dazu; lokale ‚Abriss-Kalender‘ (früher-heute),
- Beitragsserie im Lokalblatt,
- historische Bezirks- und Ortsprospekte,
- historischer Rundweg (Fuß- bzw. Radwanderung),
- Bezirks- bzw. Dorfspiele: Spurensuche, Geschichts-Rallye, Fotowettbewerb etc.,
- Stegreiftheater, Altentheater mit Szenen des vergangenen Alltags.

Anhand solcher Aktivitäten kann lebensgeschichtliches Erzählen sichtbare Spuren hinterlassen.

9.6.1 Dokumentation

Besteht der Wunsch der Gruppe nach einer Durchführung eines der im letzten Abschnitt genannten Projektes, müssen die Gespräche in irgendeiner Form dokumentiert werden, um sie dann auch ‚verwerten‘ zu können.

Man kann zwar nach einem Gespräch auch nur ein Gedächtnisprotokoll verfassen, will man eine Erzählung jedoch ganz genau und möglichst authentisch dokumentieren, ist ein gutes Aufnahmegerät unerlässlich. Dazu gilt es vorher genaue Abmachungen mit den Erzählern zu treffen, wann und wozu das Gerät eingeschaltet wird. Es müssen nämlich alle Teilnehmer einverstanden sein. Wünscht eine erzählende Person, dass das Aufnahmegerät bei bestimmten Erzählpassagen abgeschaltet wird, ist dieser Wunsch zu akzeptieren. Tonbandprotokolle sind immer vertraulich zu behandeln. ‚Transkripte‘ von Erzählungen verbleiben bei den Moderatoren und innerhalb der Gesprächsgruppe, sie werden nicht ohne Einverständnis der betreffenden Person weitergereicht. Das Einholen des Einverständnisses gilt besonders auch dann, wenn die Geschichten für bestimmte Projekte weiterverwendet werden. Erfolgt eine Veröffentlichung von Lebensgeschichten über Printmedien, liegt dies ebenfalls in der persönlichen Entscheidung der jeweiligen Personen. Es empfiehlt sich, eine schriftliche Erlaubnis zur Veröffentlichung einzuholen (vgl. Blimlinger u.a. 1996, 130-131) und dabei auch zu dokumentieren, ob mit dem vollen eigenen Namen, pseudonym oder anonym zitiert werden soll.

10 GEMEINWESENORIENTIERUNG

„Wer eine Geschichte zu erzählen hat, ist ebensowenig einsam wie der, der einer Geschichte zuhört. Und solange es noch irgend jemand gibt, der Geschichten hören will, hat es Sinn so zu leben, dass man eine zu erzählen hat.“

(Sten Nadolny, Selim oder die Gabe der Rede, zit. n. Blimlinger u.a. 1996, 3)

Bemühen sich Menschen um ein vertieftes Verständnis der Situation älterer Generationen und werden dabei deren Biographie, deren Lebenserfahrungen und Zukunftserwartungen einbezogen, können neue Möglichkeiten der Begegnung und Alltagsgestaltung entdeckt werden (vgl. Blimlinger u.a. 1996, 3). Genau darum geht es mir in diesem Kapitel: um den Austausch zwischen Alt und Jung, um die vielfältigen Möglichkeiten der Beteiligung am Gemeinwesen und um mögliche Zukunftsperspektiven.

10.1 Generationenübergreifende Begegnungen

10.1.1 Heutige Verhältnisse und Beziehungen von Jung und Alt

Entgegen einem in den Medien postulierten ‚Krieg der Generationen‘ kam eine Schweizer Studie zu dem Ergebnis, dass sich das Generationenverhältnis in positiver wechselseitiger Abhängigkeit gestaltet. Außerdem lassen sich ähnliche Interessen erkennen, die zu einer Annäherung und zu einem wechselseitigen Austausch zwischen Alt und Jung führen können: *„Die junge wie die alte Generation müssen gleichermaßen die Herausforderungen bewältigen, welche sich durch Enttraditionalisierung und Flexibilisierung des gesellschaftlichen Lebens stellen. Beide scheinen also jeweils dazu gezwungen, immer neuen Anforderungen gerecht zu werden und sich stets neue sinnstiftende Aufgaben und Rollen zu suchen“* (Amrhein/Schüler 2005, 3).

Ein weiteres Merkmal des Verhältnisses von Jung und Alt besteht darin, dass die heute Jungen morgen die Alten sein werden, und damit nicht eine lebenslang getrennte soziale Einheit sind. Ob man hingegen zu den Reichen oder Armen gehört, ist relativ dauerhaft festgelegt. Der Altersforscher Paul B. Baltes nimmt an, *„dass die Jugend im Alter die eigene Zukunft erkennen kann und entsprechend verantwortungsvoll handelt“* (Baltes 2004, zit. n. Amrhein/Schüler 2005, 3). Das würde demnach bedeuten, dass die Jungen ein Eigeninteresse entwickeln, für die Lebensmöglichkeiten von Älteren zu sorgen.

Damit sich jedoch eine solche umsichtige Haltung herausbildet, sind persönliche Begegnungen zwischen Jung und Alt eine Voraussetzung. *„Bekanntlich löst man sich von stereotypen Bildern erst dann, wenn man von Angesicht zu Angesicht die Individualität der sonst anonym Bleibenden erfährt“ (Amrhein/Schüler 2005, 3).*

Alte und junge Menschen treffen außerhalb der Familie und der Betriebe kaum zusammen, was vor allem dadurch verursacht wird, dass jede Altersgruppe ihre spezifischen Einrichtungen hat und zudem die Möglichkeiten hat, eigene Milieus aufzubauen. Diese Trennung der Lebenswelten hat vor allem den Vorteil, dass jede Generation den eigenen Gewohnheiten gemäß leben kann. Der Nachteil dieser Situation ist jedoch, dass ohne eine persönliche Begegnung bestehende Klischees nicht korrigiert werden können. *„Ohne geteilte Lebenszusammenhänge vermittelt sich nur schwer die Einsicht des Aufeinander-Angewiesenseins. Bildlich gesprochen: Die Trennwände verleiten dazu, einander nicht zu (be)achten“ (ebd., 6).*

Diese ‚Trennung‘ der Generationen verhindert, dass Lebenschancen genutzt werden können. *„So lernen etwa Heranwachsende im Umgang mit älteren vertrauten Menschen, Neues zu entdecken und Fremdes differenziert wahrzunehmen – eine zentrale Voraussetzung für die kognitive Entwicklung. Für das Wohlbefinden von Älteren ist demgegenüber sehr wichtig, inwieweit sie ihre Erfahrungen an Jüngere weiterreichen und Spuren ihres Wirkens über die eigene Lebenszeit hinaus hinterlassen können“ (ebd.).*

Da die Kontakte zu Älteren innerhalb der demographisch bedingten ‚schrumpfenden‘ Verwandtschaft immer mehr abnehmen, wird es zunehmend wichtiger, *„weitere soziale Räume und Gelegenheiten für persönliche Begegnungen zu erschließen“ (ebd., 4).*

10.1.2 Intergenerationeller Austausch

Derzeit lassen sich in unterschiedlichen Bereichen einige *„Ansätze einer Kultur der generationenübergreifenden Kooperation erkennen“ (ebd.).* Dabei wird vor allem der wechselseitige Nutzen in den verschiedenen intergenerativen Projekten betont: *„Für beide Seiten (...) böten sich in einem gemeinsamen Erfahrungsraum Chancen für sinnvolles Engagement. Bereichert würden dadurch das Wissen der Beteiligten, ihre Lebensorientierungen, ihre soziale Einbindung und somit ihre Lebensqualität“ (ebd.).*

Generationsübergreifende Begegnungen stellen jedoch immer eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn zunächst sind viele Vorurteile und Klischees abzu-

bauen. Dies gelingt oft nur mit der Unterstützung einer vermittelnden Person, welche dabei hilft, einen Gesprächsraum zu entwickeln, „*in dem gegenseitige Vorurteile und Ängste erkannt, benannt und ausgesprochen werden können*“ (ebd., 7).

Hinter solchen Entwicklungen eines Miteinanders der Generationen stehen sich verändernde Kommunikationsformen und eine neue Gesprächskultur. Generationenübergreifende Dialogprozesse werden auch gezielt für die Entwicklung des Denkens und für eine bewusste Kommunikation genutzt.

Es gibt vielfältige Formen von intergenerativen Projekten, bei welchen der jungen und alten Generation unterschiedliche Rollen zur Verfügung stehen. Einige davon möchte ich beispielhaft nennen:

- Großeltdienste: Älteren werden ‚Wunschenkel‘ vermittelt, Kinder werden von einer ‚Leih-Oma‘ oder einem ‚Leih-Opa‘ betreut. Damit lassen sich Lücken im persönlichen Netzwerk schließen.
- Begleitung im Bereich der Berufsorientierung: Professionelle Kenntnisse oder angesammeltes Erfahrungswissen werden weitergegeben. Umgekehrt können auch junge Menschen Wissen an die ältere Generation weitergeben, z.B. im Bereich der Technikbeherrschung und Mediennutzung.
- Bürgerschaftliches Engagement: Initiativen, bei welchen Jung und Alt ein gemeinsames Ziel verfolgen, z.B. Umwelt- oder Friedensprojekte.
- Zeitzeugenarbeit: Ältere vermitteln historische Ereignisse über persönliche Erfahrung und verlieren dadurch ihre Abstraktheit. In Schulen und in der Jugendbildung hat sich die Zusammenarbeit mit Zeitzeugen zu einem wichtigen Bildungsinstrument entwickelt. Auf diese Weise gelingt „*eine intensive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Hintergründen menschlichen Verhaltens, die es den Jugendlichen ermöglicht, mit Empathie und Distanz ihre eigene Gegenwart zu verstehen*“ (ebd., 9).

Im folgenden Abschnitt gehe ich noch etwas näher auf die Verbindung zwischen Jung und Alt in lebensgeschichtlichen Projekten ein.

10.1.3 Erinnerungsarbeit mit Alt und Jung

Viele Kinder und Jugendliche kommen vor allem im städtischen Bereich nicht mehr so selbstverständlich und alltäglich in Kontakt mit älteren Menschen.

Finden dennoch Begegnungen zwischen Alt und Jung statt, so liegt darin einerseits eine gewisse Faszination, andererseits aber auch eine bestimmte Angst oder Hemmung: Immer ist es ein „*Stück Fremdheit, das uns in den Erzählungen und Einstellungen anderer Generationen entgegenkommt. Häufig müssen wir auch eine Menge von Vorurteilen und Stereotypen, die wir uns wechselseitig zuschreiben, überwinden*“ (Blimlinger u.a. 1996, 51). Gerade solche Stereotypen werden anhand von Erzählungen aus den jeweiligen Lebenszusammenhängen deutlich und können sich dadurch auflösen. Durch Erzählungen von früher anhand eines gemeinsamen Themas können nämlich die Gesprächsteilnehmer differenzierter wahrgenommen werden, und ‚Alter‘ als zentrale Kategorie der Beurteilung verschwindet allmählich (vgl. Blaumeiser/Wappelshammer 1987, 51).

Im Kontakt über Lebensgeschichten wird außerdem deutlich, dass sich viele lebensbegleitende Themen von Generation zu Generation wiederholen. Bestimmte existentielle Themen, wie Geburt und Tod, Heirat, Partnerschaft und Scheidung, Beruf, Krieg, Einsamkeit, usw. betreffen jeden Menschen, unabhängig von seiner Generationszugehörigkeit. Obwohl diese Themen in einen veränderten makrostrukturellen Kontext eingebettet sind und die individuellen Lebensläufe auch sehr verschieden erscheinen, lassen sich zugleich auch sehr viele Gemeinsamkeiten entdecken.

„*Wir lernen im Austausch zwischen den Generationen wechselseitig den situativen und persönlichen Kontext, in dem unsere Entscheidungen, Handlungen und Einstellungen stehen, respektvoll zu begreifen. Heftige Auseinandersetzungen und Streit um Sichtweisen, Positionen, das Ringen um gegenseitiges Verstehen sind inbegriffen, denn wir werden niemals alle Fremdheiten – trotz größten Bemühens – auflösen*“ (Blimlinger u.a. 1996, 52).

Wenn sich unterschiedliche Generationen begegnen, wird das geschichtlich-kulturelle Erbe sichtbar, welches weitergegeben und verwandelt wird. Dies wird z.B. innerhalb von Familien deutlich, wenn materielle Dinge und gerade auch ideelle Werte an die Kinder weitergegeben werden. Aber auch gesellschaftliche Ideologien, die in der Vergangenheit bestimmend waren, prägen unser gegenwärtiges Leben. In lebensgeschichtlichen Gesprächen zwischen Alt und Jung kann es zu einer Bewusstwerdung solcher Kontinuitäten kommen, so dass sich vielfältige Fragen und Diskurse zwischen den Generationen ergeben können (vgl. ebd.).

„*Die Begegnungen zwischen Alt und Jung erweitern insgesamt das Netz sozialer Beziehungen, lehren uns einander achten, auch das, was uns am anderen fremd erscheint, und lassen uns das Leben als Kontinuum betrachten. Die Jungen erfahren – belastend*

und befreiend – in welcher Tradition sie stehen. Die Alten nehmen die Menschen in den Blick, die ihre Werke, Hoffnungen und Wünsche weiterführen“ (ebd. 53).

10.2 Beteiligung am Gemeinwesen – Zukunftsperspektiven

Die im letzten Abschnitt näher ausgeführte intergenerative Arbeit ist ein Bereich, der im Hinblick auf eine Zukunftsorientierung sicherlich noch ausbaufähig und –bedürftig ist.

Außerdem ist es von Bedeutung, neben der jüngeren Generation auch jene Menschen in gemeinwesenorientierte Projekte mit einzubeziehen, die bisher nicht erreicht wurden, z.B. die Bewohner von Altenheimen, die oft wenig mit der Außenwelt in Berührung kommen.

Aufgrund der immer komplexer werdenden sozialen Wirklichkeit besteht die Gefahr, dass sich viele Bürger, vor allem auch ältere Menschen, immer mehr „*in eine einfache, geschlossene Gedanken- und Lebenswelt*“ (Blaumeiser/Wappelshammer 2002a, 67) zurückziehen, so dass dadurch eher auf ‚alte Fundamente‘ von einst zurückgegriffen wird und damit Modernisierung nicht stattfinden kann. Ein wichtiges Ziel ist deshalb, dass eine breite Bevölkerungsschicht angesprochen wird und zur Partizipation, zur ‚Teilnahme‘ am gesellschaftlichen Leben motiviert wird. In diesem Zusammenhang ist eine konsequente Öffentlichkeitsarbeit von großer Bedeutung, um zumindest ein „*passives Beteiligt-Sein*“ zu erreichen, z.B. durch waches Beobachten und kritisches Nachdenken, und damit die Bevölkerung zu sensibilisieren und in einem zweiten Moment möglicherweise auch zu aktivieren (vgl. ebd., 67-68).

Die Forderungen nach mehr Beteiligung der Bürger am öffentlichen Leben hängen mit den allgemeinen Veränderungen in der Gesellschaft zusammen, die teilweise sehr widersprüchlich und komplex sind. Auch im Altenbereich zeigt sich diese Widersprüchlichkeit: eine Beteiligung der Senioren bedeutet zum einen eine massive Herausforderung mit zusätzlichen Aufgaben, zum anderen aber auch eine Chance für neue Lösungen (vgl. Blaumeiser/Wappelshammer 2002b, 81).

Die Vorstellungen vieler älterer Menschen vom ‚Alter‘ hängen häufig mit ihren Erfahrungen oder auch nur Mythen von früheren Zeiten zusammen, die dadurch verhindern, dass sie sich an heutige Erfordernisse bzw. Möglichkeiten anpassen. Blaumeiser und Wappelshammer (1991) sehen hier vor allem „*die lebensgeschichtliche Reflexion im Kontext der zeit- und sozialgeschichtlichen Entwicklungen*“ als „*Angelpunkt von Bil-*

dungsprozessen fürs und im Alter“ (vgl. ebd., 94). Zudem halten sie die biographische Perspektive als wichtiges Prinzip qualitativer Altenplanung für unabdingbar, welche alle Potentiale und Grenzen vor Ort zu berücksichtigen sucht.

„Beim biographischen Erzählen fügt sich wieder zusammen, was durch die Entwicklung der Moderne zerlegt wurde. Ein wachsendes Verständnis des eigenen Lebenswegs, mit seiner Vielfalt, den Brüchen und Widersprüchen darin, fördert sowohl die individuelle Handlungs- und Planungsfähigkeit als auch das gegenseitige Verstehen. Unterschiedliche Standpunkte, Wünsche und Ängste werden so zunehmend als nicht gleichsam natürliche und unveränderliche, sondern als lebensgeschichtlich erworbene Gegebenheiten transparent. Die Frage nach der Vergangenheit holt so Gegenwart und Zukunft mit herein. Indem die Beteiligten sich auf einen gemeinsamen Weg der Selbstreflexion, des Lernens und gegenseitigen Verstehens begeben, verflüssigen sich erstarrte Haltungen, und unterschiedliche Perspektiven können gemeinsam abgewogen werden“ (Blaumeiser u.a. 2002c, 111).

Altenplanung kann als integraler Bestandteil von Gemeinwesenarbeit gesehen werden, da sie nicht nur die älteren Menschen betrifft, sondern auch deren soziale Netze (Familienangehörige, Freunde, Anbieter von Gütern und Leistungen). Somit müssen in der Planung immer auch unterschiedliche Interessen, Kompetenzen und Ressourcen einzelner Bevölkerungsgruppen berücksichtigt werden. Bei der Erschließung der *„spezifischen Normalitäten und Selbstinterpretationen“* der einzelnen Gruppen können biographische und lokalhistorische Feldstudien eine große Hilfe sein.

Eine gemeinwesenorientierte Planung, welche die Potentiale von alten Menschen und ihres gesamten kulturellen Umfelds zu mobilisieren sucht, aber auch deren Grenzen bewusst macht, kann in besonderer Weise von einem sozialhistorischen Zugang über Lebens- und Lokalgeschichte profitieren (vgl. Wappelshammer 2002, 255).

„Im Rahmen einer offenen, prozessorientierten Altenplanung sind solche qualitativen Erhebungsmethoden zugleich stets Ansätze einer weitergefassten Bildungs- und Kulturarbeit mit den verschiedenen sozialen Gruppen des jeweiligen Gemeinwesens als einem kollektiven Akteur: Sie machen spezifische Lebenslagen und Strukturen bewusst, decken lokale Probleme und Mythen auf, verdeutlichen Geleistetes ebenso wie Fehlendes, führen neue Informationen und Ideen ein, stärken relevante Personen und aktivieren die verschiedenen Interessensgruppen, sich für das Gemeinwesen zu engagieren“ (ibd.).

Lebensgeschichtliches Erzählen und der gemeinsame Austausch mit anderen Menschen gilt als ein zentraler methodischer Zugang qualitativer Altenplanung.

„Der Zugang über den lebensgeschichtlichen und sozialräumlichen Ansatz aus sozialhistorischer Perspektive nutzt Ungleichheiten und Widersprüche der individuellen Lebenserfahrungen für gemeinsame Erkenntnisse über Gewordensein und Veränderbarkeit. Dabei erschließt die gemeinsame Reflexion lokaler Geschichte nicht nur Verständnis für besondere Bedingungen und Chancen bürgernahe Altenarbeit, sondern auch die nötige Kreativität und das persönliche Engagement zur Beteiligung an örtlichen Prozessen der Koordinierung und Vernetzung“ (Blaumeiser u.a. 2002c, 126).

Damit ältere Menschen zur Partizipation am Gemeinwesen befähigt werden, bedarf es geeigneter methodischer Hilfestellungen. Dabei eignen sich verschiedene Aktionen und Veranstaltungsformen:

- **Informationsveranstaltungen:** als offizieller Einstieg ins Gemeinwesen;
- **Gesprächsnachmittage** mit lebensgeschichtlichen Erinnerungen;
- **Podiumsdiskussionen:** lokale Diskurse können dabei zu verschiedenen Themen inszeniert werden;
- **Zukunftswerkstätten:** Ein heterogener Personenkreis (Alt und Jung, Mitarbeiter von Diensten und Einrichtungen, politische Funktionsträger) diskutiert öffentlich ortsspezifische Themen zum Älterwerden, formuliert Wünsche und macht Überlegungen zu ersten Umsetzungsschritten;
- **Bürgerforum** als örtliche Großveranstaltung;
- **Schulprojekte:** Begegnungen zwischen Jung und Alt in Zusammenarbeit zwischen Schulen und Einrichtungen der Altenarbeit oder Altenhilfe;
- **Aktionstage oder Aktionswochen:** Zu einem bestimmten Thema werden für unterschiedliche Zielgruppen mehrere aufeinander aufbauende Veranstaltungen angeboten.

Derartige Veranstaltungen zeigen vielfältige aktivierende Effekte. So führt die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Alter und Älterwerden zu dessen Anerkennung und Würdigung. Relevante Gruppen oder Schlüsselpersonen werden im Vorfeld solcher Veranstaltungen auf bestimmte Weise involviert und zur Beteiligung motiviert. Indem die beteiligten Organisationen und Einzelpersonen öffentlich in Erscheinung treten, wird das vorhandene Engagement in der Gemeindeöffentlichkeit sichtbar. Die Bearbeitung lokaler Probleme mit ihrem Konfliktpotential wird durch moderierende Begleitung erleichtert. Durch das gemeinsame Erarbeiten von konkreten Handlungsplänen, das öffentliche Präsentieren von Ergebnissen und das Formulieren eigener Standpunkte, erfahren viele Beteiligte eine persönliche Qualifizierung. Dabei können auch

Ressourcen deutlich werden. Wenn ein Ort oder eine Gemeinde sich im gemeinsamen Austausch mit dem Thema Alter auseinandersetzt, kann dies die örtliche Atmosphäre und Kommunikationskultur positiv unterstützen. Aufgrund eines klaren Ortsbezugs wird auch eine Öffnung des Blicks über die Ortsgrenzen hinaus möglich (vgl. Blaumeiser u.a. 2002c, 123-126).

Das Initiieren eines lebendigen Austausches zwischen den Generationen innerhalb eines Dorfes oder einer Gemeinde, gerade auch in Altersfragen, könnte auch in Südtirol als eine mögliche Zukunftsperspektive noch mehr Beachtung finden. Eine Gemeinde sollte „als ein zentraler Diskurs- und Handlungsraum öffentlicher demokratischer Teilhabe“ (Blaumeiser/Wappelshammer 2002b, 94) erlebbar sein und weiter ausgestaltet werden können. Von der Altenplanung sind nämlich nicht nur alte Menschen betroffen, sondern auch Jüngere in ihren vielfältigen Interessenlagen. „Damit tritt an die Stelle einer Beteiligung älterer Menschen die Beteiligung von (allen) Bürgern in Fragen des Alter(n)s, die in der Gemeinde beeinflusst werden können“ (ebd. 95).

III EMPIRISCHER TEIL

Im empirischen Teil meiner Arbeit illustriere ich anhand zweier Experten-Interviews die hohen Anforderungen, welche die Leiter von lebensgeschichtlichen Projekten in der Praxis der Biographiearbeit erfüllen. Weiters zeige ich auf, welche Auswirkungen verschiedene Lebensgeschichte-Projekte auf das jeweilige Gemeinwesen haben können.

Über Heinz Blaumeiser, der schon seit vielen Jahren für die Dienststelle für Altenarbeit des Katholischen Verbandes der Werktätigen (KVV) Seminare zum lebensgeschichtlichen Arbeiten in Südtirol hält, kam ich mit diesem Verband in Kontakt. Die KVV Dienststelle für Altenarbeit fördert und unterstützt die Initiierung und Durchführung von lebensgeschichtlichen Projekten in der Altenkulturarbeit der einzelnen Bezirke Südtirols. Die verantwortliche Leiterin dieser Dienststelle, Mag. Christina Hametner, vermittelte mir zwei Personen, die schon seit mehreren Jahren viel Erfahrung als Leiter von Lebensgeschichte-Projekten sammeln konnten.

Auf diese Weise kam ich zum einen in Kontakt mit Lore Meraner Weis, einer erfahrenen Leiterin von lebensgeschichtlichen Gesprächsgruppen in Eppan, zum anderen mit Sebastian Plaikner, dem Leiter des Seniorenclubs Vintl, welcher viel Erfahrung mit biographischen und themenzentrierten Einzelinterviews gemacht hatte.

11 DOKUMENTATION DER INTERVIEWS

Telefonisch kontaktierte ich die beiden vom KVV empfohlenen Personen, die sich sehr interessiert zeigten und gerne zu einem Gespräch mit mir bereit waren, wofür ich beiden auch an dieser Stelle nochmals ausdrücklich danken möchte. Ich vereinbarte einen eigenen Gesprächstermin, auf welchen ich mich inhaltlich vorbereitete, indem ich einen Fragenkatalog erstellte. Diesen Leitfaden wollte ich beim Interview nicht rigide durchgehen, sondern nur bei einem etwaigen stockenden Gespräch einbeziehen. Er sollte mir auch helfen, Wichtiges nicht zu vergessen, und dabei als Kontrollhilfe dienen, vor allem gegen Ende des Interviews.

11.1 Interview mit Lore Meraner Weis

Lore Meraner Weis war bis vor einem Jahr Präsidentin des Seniorenzentrums Eppan. Sie ist seit zwölf Jahren im dortigen Seniorentreff tätig und hat in dieser Zeit verschiedenste Aktivitäten ins Leben gerufen.

Sie besuchte zwei Seminare zum lebensgeschichtlichen Arbeiten, die vom KVV, Dienststelle für Altenarbeit, angeboten und von Heinz Blaumeiser und Elisabeth Wapfelhammer geleitet wurden. Im Jahre 2000 wurde dem Seniorenzentrum Eppan das Angebot gemacht, ein ‚Erzählcafé‘ aufzubauen, und zwar über das in Südtirol laufende Projekt „Beteiligung durch Erinnerung“, welches von Stefan Pöhl (1999) initiiert und geleitet wurde. Die Idee dazu stammte aus einem der lebensgeschichtlichen Seminare des KVV.

Die ersten Treffen im Eppaner Erzählcafé leitete Stefan Pöhl, unter der Mitarbeit von Lore Meraner Weis und Ingrid Pertoll Froner. Seit Jänner 2001 wurde das Erzählcafé hauptsächlich von Lore Meraner Weis geleitet. Derzeit ist sie auf der Suche nach geeigneten Personen, die das Erzählcafé mit Freude weiterführen. Dazu haben sich auch schon zwei Personen interessiert gezeigt, und Lore Meraner wird sich dann immer mehr in den Hintergrund zurückziehen. Sie ist der Ansicht, dass es nur von Vorteil ist, wenn die Gruppe einmal von anderen Personen geleitet wird, denn jeder Mensch hat einen anderen Zugang und eine andere Art (vgl. ab Zeile 801).

Im letzten Jahr hat Lore Meraner eine Ausbildung zur ‚selbA-Trainerin‘ gemacht, was eine große persönliche Bereicherung für sie war. In der nächsten Zeit bietet sie dann auf dieser Grundlage im Seniorenzentrum Eppan verschiedene Aktivitäten an.

Das Erzählcafé in Eppan ist eine monatliche Veranstaltung, die für alle interessierten Personen frei zugänglich ist, also nicht nur Senioren sind zur Teilnahme eingeladen. Diese Offenheit wird von Lore Meraner sehr betont, es ist für sie sehr wichtig, dass sich die Gruppe nicht nach außen hin abschottet, sondern dass gerade auch die Teilnahme von Jüngeren oder von anderen Gästen stets willkommen ist. Ihrer Ansicht nach bringt das ja immer wieder ‚frischen Wind‘ in die Gruppe.

Mittlerweile gehört ein bestimmter Teil der Gruppe zu einem relativ stabilen Kern, andere kommen nach Lust und Laune. Eine Anzahl von etwa zwölf Personen habe sich als günstig erwiesen, wenn mehr daran teilnehmen, kommen nicht mehr alle zum Erzählen. Die Personen, die zum Erzählcafé kommen, sind zumeist Senioren. Wenn Angehörige jüngerer Generationen am Erzählcafé teilnehmen, so erfolgt dies vor allem auf spezielle Einladung des Seniorenzentrums, vor allem im Hinblick auf bestimmte The-

men. So ging es z.B. einmal um das Thema ‚Firmung – früher und heute‘: dazu wurden dann die Firmlinge eingeladen. Beim Thema ‚Die Qual der Wahl‘ wurden Schüler der dritten Klasse Mittelschule eingeladen, die sich ja mit der Berufswahl auseinandersetzen müssen. Also je nach Thema werden auch entsprechende Personengruppen eingeladen, die dazu zur heutigen Situation etwas erzählen können. So wird der Vergleich mit den Lebenserfahrungen der älteren Menschen ermöglicht.

Nicht jedes Erzählcafé wird generationenübergreifend gestaltet, oft sind die Senioren auch nur unter sich.

Jedes Erzählcafé hat also ein Thema, das bereits im Gemeindeblatt angekündigt wird, und so wissen die Teilnehmer schon im Voraus, worum es beim nächsten Treffen geht. Manchmal werden die Senioren auch gebeten, verschiedene zum Thema passende Sachen von früher mitzubringen. Im Seniorenzentrum werden diese Dinge dann gesammelt.

Eine Gesprächsrunde wird meist mit einem kurzen thematischen Einstieg der Leiterin eröffnet. Um einen geordneten Gesprächsablauf zu gewährleisten, wird ein so genannter ‚Gesprächsstein‘ verwendet: Wer den Gesprächsstein in der Hand hält, darf sprechen. Der Stein wird dann die ganze Runde durchgereicht: Wer nichts sagen will, gibt den Stein weiter. Die Senioren halten sich durchwegs recht gut an diese Regel. Das ‚Einbremsen‘ redegewandter Personen regelt sich gruppenintern, indem z.B. jemand sagt: „Du gib mir amol den Stoan!“ Das ist nicht so persönlich und klingt nicht verletzend. Lore Meraner bereitet sich auf einen Gesprächskreis so vor, dass sie sich vorher ein Raster macht, wo sie einmal fixiert, von welcher Zeit gesprochen wird und wo sie sich auch mehrere Fragen zum Thema notiert. Die Themen kommen sehr oft von den Senioren selbst und ergeben sich oft vom einen auf das andere Mal. Als Vorschlag von den Senioren kommen meist solche Themen, wo es um Tätigkeiten von früher geht oder um Begebenheiten, die auch vom gesellschaftlichen Aspekt her interessant waren, z.B. das ‚Tirgtschilln‘ (Maiskolben von den Blättern befreien) oder das ‚Strebn mochn‘ (Streu für die Tiere im Stall machen). Die älteren Menschen erzählen sehr gerne von schönen Erinnerungen, aber häufig kommen auch traurige und schlimme Erlebnisse zur Sprache. Der Umgang damit ist eigentlich kein Problem: Die Teilnehmer halten entweder einen Moment inne, oder jemand anderer nimmt dann das Gespräch wieder auf. Lore Meraner kann sich an keine Situation erinnern, in welcher der Gesprächsverlauf zu entgleiten drohte. Um zu verhindern, dass Missverständnisse oder unterschiedliche Meinungen nicht ungeklärt im Raum stehen bleiben, sind die aufmerksame Teilnahme und das

frühzeitige Einheiten der Gesprächsleitung gefragt. Es ist wichtig, Unklarheiten früh genug auszuräumen.

Lore Meraner erzählt, dass sie manche Themen nicht direkt ansprechen oder sie überhaupt als Thema ausschreiben kann, z.B. das Thema Kirche oder Sexualität. Solche Themen kommen aber immer wieder in den Erzählungen der Senioren ‚ungewollt‘ zur Sprache, so dass es dann auch möglich ist, sie in einer solchen Situation anzusprechen. Dabei ist es dann oft erstaunlich, wie offen die Teilnehmer erzählen, und manchmal zeigt sich dann, dass sie bestimmte Dinge doch anders erlebt haben, als sie im ersten Moment vordergründig behaupten. Dazu Lore Meraner (ab Zeile 454):

„Und die Kirche – ich traue mich nur nie, das Thema Kirche so direkt anzusprechen. Ja doch, einmal hatte ich ein Erzählcafé zum Thema ‚Die Rolle der Kirche‘. Da ging es dann auch darum, wie die Kirche sie unterdrückt hat. Zuerst sagten sie dann aber: „Na, des kann man net sogn, die Kirche hot () lei Guats ton, sell konnsch net sogn!“ Aber dann fangen sie an zu erzählen, und dann kommt genau das Gegenteil heraus, nicht! Es hat sie z.B. schon geärgert, wenn man ausgesegnet wurde, wenn man ein Kind bekommen hat (I: Ja, das ist schon gewaltig!). Ja, das hat sie schon geärgert, nicht, aber so ist es halt gewesen. Oder wenn der Pfarrer gekommen ist, und die Mutter ist vor ihm niedergekniet und hat ihm die Hand geküsst, dann hat sich eine Frau, die das erzählt hat, schon gedacht, eigentlich hätte das schon eher der Mutter gebührt. Oder wenn das Beste aufgetischt wurde, und die Kinder haben zuschauen können! Oder z.B. das mit dem Kinderkriegen – der Druck () von der Kirche! Ja, weil beichten sind die Frauen meistens mehr gegangen als die Männer, () ja und dort dann: „Jo wieso koa Kind?“ Dann: Kinder mehr als genug, und der Mann daheim () – ja und auch die Sexualität, nicht, einige Frauen, () nein eigentlich die meisten Frauen haben die Sexualität halt als „Jo weil er des holt brauch“ gesehen, weißt!“

Ein Erzählcafé dauert in etwa eineinhalb Stunden, wenn Gäste da sind, auch manchmal etwas länger. Anschließend geht der Erzählteil in ein gemütliches Beisammensein über mit einer kleinen Jause. Dazu bringen die Senioren oft auch etwas mit.

Die Erzählkreise werden jedes Mal direkt über den Computer aufgenommen. Lore Meraner Weis transkribiert die Geschichten dann, die teilweise in der vom Seniorenzentrum Eppan herausgegebenen Zeitschrift ‚Wi(e)derhall‘ veröffentlicht werden - natürlich nur, wenn die betreffenden Personen ihr Einverständnis dazu gegeben haben. Manchmal werden die Erzählungen der Senioren auch nur transkribiert und diesen Personen für den persönlichen Gebrauch übergeben. Weil das Transkribieren aber ziemlich zeitaufwendig ist, schafft Lore Meraner oft nur jene Texte, die veröffentlicht werden.

Lore Meraner erzählt mit sehr viel Begeisterung und Freude von der Arbeit im Erzählcafé. Sie findet das auch sehr wichtig, dass man das gerne macht. Bevor das Erzählcafé

ins Leben gerufen wurde, hat sie für das Seniorenzentrum nämlich oft Sachen übernommen, die sie nur halbherzig gemacht hat. Aber das hat ihrer Ansicht nach wenig Sinn, wichtig ist die Freude an dem, was man tut – das hat sie durch das Erzählcafé und besonders auch durch die Arbeit im Seniorentheater gelernt.

Das Seniorentheater ist ein weiterer Bereich, an dem Lore Meraner mit sehr viel Motivation und Freude arbeitet. Die Teilnehmer am Seniorentheater sind nur teilweise dieselben wie im Erzählcafé. Der Inhalt für die Theaterstücke ergibt sich aber sehr oft aus den Themen, die im Erzählcafé besprochen werden. Die Theatergruppe spielt also nicht ‚fertige‘ Stücke, sondern der Inhalt und die Texte für das Theaterstück werden gemeinsam erarbeitet. So erzählt sie z.B. von einem Thema, das im Erzählkreis besprochen wurde, vom ‚Tirgtschilln‘. Einige Senioren äußerten dann den Wunsch, darüber einmal ein Theaterstück zu kreieren und zu spielen. In Zusammenarbeit mit der Schule wurde einmal ein ‚Theater am Weg‘ veranstaltet. Dazu wurde der Stoff einiger Sagen der Umgebung von Eppan als Grundlage verwendet. Die einzelnen Geschichten wurden an Ort und Stelle gespielt (von Senioren und Kindern), über eine gemeinsame Wanderung zog man dann zum nächsten Ort, wo dann die nächste Sage nachgespielt wurde, usw.

Das Erzählcafé arbeitet öfters auch mit anderen Institutionen zusammen. So wurde das Seniorenzentrum z.B. einmal von den SVP-Frauen angesprochen, im Rahmen einer Frauenthematik zum Tag der Frau, ein ‚offenes‘ Erzählcafé anzubieten, bei dem viele Personen aus der Dorfbevölkerung und andere Interessierte teilnahmen. In diesem öffentlichen Rahmen haben dann zwei Seniorinnen von ihren Erlebnissen in der Optionszeit erzählt, die besonders in Bezug auf die Frauenthematik interessant waren.

Im Jahre 2000 wurde das Erzählcafé einmal von der Südtiroler Fernsehanstalt RAI – Sender Bozen aufgenommen und in der Sendung ‚Regenbogen‘ mit dem Titel ‚Erzähl von früher!‘ ausgestrahlt.

Zu den Kompetenzen eines Gruppenleiters zählt Lore Meraner einmal, dass man das grundlegende ‚Handwerkszeug‘ gelernt hat, z.B. über den Besuch eines lebensgeschichtlichen Seminars; dass man z.B. darüber Bescheid wissen sollte, wie man ältere Menschen dazu bringt, von sich selbst zu erzählen, dass man also verschiedene Erzählarten unterscheiden und sie dann zum echten lebensgeschichtlichen Erzählen hinführen kann. Wichtig ist für Lore Meraner auch die Haltung den Senioren gegenüber, dass man sie als wertvolle Mitglieder unserer Gesellschaft sieht, die eine Menge an Lebenserfahrung haben und über die vielfältigsten Fähigkeiten verfügen. Grundlegend für die Arbeit

im Erzählcafé ist für sie, dass man als Gruppenleiter den Erzählungen der Senioren echtes Interesse entgegenbringt, dann spielt ihrer Ansicht nach auch das Alter des Leiters keine Rolle, im Gegenteil: *E: Wenn du's nicht kennst, fragst du vielleicht mehr nach, nicht? (Zeile 735-736).*

Zu den Auswirkungen von lebensgeschichtlichen Gesprächskreisen sieht Lore Meraner für die Senioren selber, dass sie untereinander Erinnerungen austauschen können, und dabei können sie sich durch das Erzählen von sich, von den eigenen Erlebnissen, einmal bewusst als Person wahrnehmen, was für die Senioren oft nicht selbstverständlich ist. Zudem können sie im Erzählcafé Gemeinschaft erleben. Der Zugang über die Biographie kann bei den Senioren oft auch einen Anstoß für neue Aktivitäten geben. Häufig äußern die Senioren eigene Ideen und helfen aktiv mit bei deren Umsetzung. Die vielfältigen Angebote des Seniorenzentrums bewirkten bei vielen älteren Menschen eine interessierte und lernbegierige Haltung, sodass sie für neue und unbekannte Angebote sehr offen sind. In diesem Zusammenhang sagt Lore Meraner: *E: Und das ist ein Zeichen, finde ich!, ich weiß nicht, ich nehme es halt einmal so!, dass unsere Senioren schon gelernt haben, ein bisschen () zukunftsorientiert zu denken, nicht, und das finde ich-, ja das wäre eigentlich ja unser Ziel gewesen, sie ein bisschen wachzurütteln, nicht (Zeile 818-822).*

Einen wichtigen Aspekt sieht Lore Meraner besonders auch in den Auswirkungen auf jüngere Generationen, zum einen lernen sie Geschichtliches, das lebendig ist, zum anderen lernen sie die früheren Lebensbedingungen kennen, und dies führt sehr oft zu einem besseren Verständnis für die Anschauungen der alten Menschen, und natürlich auch umgekehrt: die älteren Menschen können durch das Austauschen von Erfahrungen auch die Ansichten und Lebensweisen der jungen Leute besser verstehen und nachvollziehen. Für Lore Meraner selbst war die Arbeit in den Erzählcafés eine sehr große persönliche Bereicherung; sie hat gelernt, manche Dinge etwas anders zu sehen und zugleich ist sie auch geduldiger geworden. Die Geschichte als solche hat sie auch vorher schon immer interessiert, aber erst durch die Erzählungen einiger Senioren hat sie die Dramatik mancher geschichtlicher Ereignisse erst so richtig berührt und betroffen gemacht, z.B. einige Geschichten aus der Optionszeit.

Lore Meraner betonte auch, dass es noch viele offene Fragen für sie gäbe und dass man noch viel mehr umsetzen könnte, gerade auch im Rahmen des Erzählcafés. Eine große Hilfe beim Umsetzen jeglicher Projekte ist natürlich, wenn man viele fleißige Mitarbeiter hat.

Im Hinblick auf das Angebot des Erzählcafès findet Lore Meraner es aber wichtig, wie bereits erwähnt, dass jetzt andere Personen die Leitung übernehmen und neue Impulse setzen. Sie betonte auch, dass sie als Seniorenzentrum Eppan auf keinen Fall so hingestellt werden möchten, als würde ihre Arbeit voll professionell sein. Dazu sagt sie: *Ja, wie gesagt, wir erheben nicht den Anspruch, irgendwelche () professionelle Arbeit zu machen, das ist halt das, was sich so von der Arbeit heraus entwickelt hat! (Zeile 992-994).*

Ich persönlich finde aber, dass die Leistung aller Mitwirkenden im Seniorenzentrum außerordentlich gekonnt ist. Die Angebote für die Senioren sind überaus vielfältig. Bezüglich Lore Meraner kann ich sagen, dass ich selten bei jemandem so viel freiwilliges Engagement gesehen habe. Was mir besonders gut gefallen hat, ist ihre Begeisterung und Freude, die sie an der ganzen Arbeit mit den Senioren hat.

Was mir am Seniorenzentrum Eppan besonders zugesagt hat, ist seine ‚Philosophie‘: Es ist nach außen hin offen, und jeder ist herzlich willkommen. Mit den unterschiedlichsten Angeboten, den verschiedensten Aktivitäten und durch die Öffentlichkeitsarbeit suchen die Verantwortlichen stets den Kontakt zur gesamten Dorfbevölkerung herzustellen, um sich dadurch gerade auch als Seniorengruppe aktiv am Gemeinwesen zu beteiligen.

11.2 Interview mit Sebastian Plaikner

Sebastian Plaikner ist der Leiter des Seniorenclubs Niedervintl (Pustertal), den er vor zwölf Jahren in Zusammenarbeit mit einigen Helfern gründete. Seit dieser Zeit setzt er sich vor allem für die Anliegen der älteren Menschen in Vintl ein.

Im Jahre 2003 gab der Seniorenclub Niedervintl gemeinsam mit dem örtlichen Bildungsausschuss eine Ortsgeschichte der etwas anderen Art heraus: „So war’s, und wir machten keinen Muckser“ - Erinnerungen an schwierige Zeiten.

Sebastian Plaikner hatte dazu über Jahre hinweg viele Gespräche mit älteren Menschen aus Niedervintl geführt und auf Tonband aufgezeichnet. Anhand dieser Einzelinterviews sammelte er von den ältesten Mitbürgern Erzählungen aus deren Kindheit und Schulzeit, aus dem Dienstbotenleben und aus der bäuerlichen Arbeitswelt, um sie für jüngere Generationen zu bewahren, nach dem Motto: ‚Damit es nicht verloren geht‘.

1996 hatte Sebastian Plaikner schon das erste Seminar besucht, das der KVV zum lebensgeschichtlichen Arbeiten unter Leitung von Heinz Blaumeiser und Elisabeth Wappelshammer ausgerichtet hatte, bevor er sich an die biographischen und themenzentrierten Einzelinterviews heranwagte. Auch in der Folge nutzte er diese Fortbildungen des KVV eifrig, um sich für sein Vorhaben weiterzuqualifizieren.

Sebastian Plaikner befragte Senioren, die zwischen 1907 und 1923 geboren waren und an den verschiedenen Angeboten des Seniorenclubs teilnahmen, so dass er als dessen Leiter einen guten Zugang fand. Sie waren einverstanden, dass ihre Erzählungen in Form eines Buches veröffentlicht würden (nicht hingegen im Rundfunk).

Bei den ersten Interviews machte Sebastian Plaikner seiner Einschätzung zufolge den Fehler, dass er viel zu viele Fragen stellte, und die Befragten sind auch zu sehr von einem zum nächsten Thema gesprungen, ohne erkennbaren Zusammenhang. Bei einem Treffen mit Heinz Blaumeiser, der sich die Aufnahme anhörte, bekam er den Tipp, sich mehr auf ein einzelnes Thema zu konzentrieren, und zwar auf ein Thema, das ihn besonders interessiert. Und so kam er zunächst auf das Thema des Dienstbotenlebens.

Die Interviews, die er mit seinen Gesprächsteilnehmern durchführte, beschränkten sich nicht auf ein einzelnes Mal, sondern zumeist besuchte er die Befragten mehrere Male, um möglichst viele Informationen zu erhalten. Viele Details sind oft erst beim zweiten oder dritten Interview zur Sprache gekommen.

Eine Interviewteilnehmerin äußerte nach dem ersten Gespräch den Wunsch, einiges streichen zu lassen, da sie über Dinge gesprochen hatte, die sie doch nicht öffentlich preisgeben wollte. Diesem Wunsch kam Sebastian Plaikner selbstverständlich nach, und bei einem gemeinsamen Treffen wurden dann bestimmte Passagen der Tonbandaufnahme gelöscht. Das war den Gesprächspartnern schon vorher gesagt worden, dass sie nachher auch Gesagtes wieder streichen können oder dass das Tonband ausgeschaltet wird, wenn sie etwas nicht aufnehmen lassen möchten.

In den Erzählungen ging es Sebastian Plaikner vorrangig um das Festhalten von verschiedenen Details zu bestimmten bäuerlichen Arbeitsvorgängen sowie zu einzelnen Lebensphasen wie Kindheit, Schule und Jugendzeit bzw. Eingliederung in die Arbeitswelt. Daneben kamen natürlich auch bestimmte geschichtliche Ereignisse zur Sprache, wie z.B. die Zeit des Faschismus, die für einige der Befragten besonders in ihrer Schulzeit spürbar war. Außerdem kamen verschiedene sozialhistorische Einflüsse ins Gespräch, wie z.B. die Bedeutung der Kirche oder die religiöse Erziehung.

Mit Hilfe einer Aufstellung zu den verschiedenen Themen, die bei einem Interview zur Sprache kommen können, gliederte Sebastian Plaikner die Gespräche. So gelang es ihm leichter, bei einem Thema zu bleiben und einzelne Details davon zu erfragen, um dann zum nächsten Thema bzw. zur nächsten Altersstufe überzugehen und so der Reihe nach den ganzen Lebenslauf zu erfassen.

Anfangs hatte Sebastian Plaikner seine Interviewpartner einfach drauflos erzählen lassen, ohne das Gespräch aufzunehmen. Erst beim zweiten Mal wurden die Erzählungen aufgenommen. Beim anschließenden gemeinsamen Abhören des Tonbandes sind die Erzähler anfangs erschrocken, als sie ihre Stimme hörten.

Für die befragten Senioren war dieses Erzählen über das eigene Leben etwas ganz Neues, manche haben zunächst die Situation auch genutzt, um sich einmal alles von der Seele zu reden. Dabei sind auch manche Gefühle hoch gekommen: auf Aggressionen ging Sebastian Plaikner nicht näher ein, er hat erzählen lassen und gleichzeitig zu beschwichtigen versucht; bei tragischen und bedrückenden Erzählungen hat er mit einfühlendem Verständnis reagiert und zugleich ein bisschen ‚mitgejammert‘.

Sebastian Plaikner hat auch eigene persönliche Erinnerungen in die Gespräche mit eingebracht. Er betrachtet es als einen Vorteil, wenn man als Befragter ungefähr derselben Generation angehört, da man bestimmte Vorgänge und Tätigkeiten der damaligen Zeit aus eigener Erfahrung kennt und dadurch mehr Verständnis hat. Auf die Frage, ob sich ältere Leute nicht so verstanden fühlen, wenn sie ihre Erinnerungen jüngeren Menschen erzählen, antwortet Sebastian Plaikner:

E: Es ist, es ist so, () wenn jemand Interesse hat und fragt!, dann ist es nicht! so, aber wenn sie erzählen und es fragt niemand nach, dass sie merken es wurde verstanden, dann () ja dann hören sie auf.

I: Dann geht es also mehr um dieses () anteilnehmende Interesse?

E: Ja! Ja, ganz genau. (Zeile 622-626).

Zu den wichtigsten Fähigkeiten eines Interviewers zählt Sebastian Plaikner die Bereitschaft zum Zuhören und ein aufrichtiges und wertschätzendes Interesse für die Erzählungen der alten Menschen.

Die Tonbandaufzeichnungen wurden erst nach zwei Jahren ‚verwertet‘. Es war nämlich anfangs unklar, wer die Aufnahmen transkribieren und eine Auswahl der einzelnen Erzählungen treffen würde. Dazu konnte dann das Lehrerehepaar Weissteiner gewonnen werden. Nach deren mühevoller Vorarbeit musste Sebastian Plaikner doch noch mehrere Änderungen vornehmen: von einigen Befragten war nur sehr wenig enthalten, außer-

dem waren die Erzählungen der Senioren zu stark mit eigenen Kommentaren versehen. Die Kriegsgeschichte eines Interviewteilnehmers wurde gestrichen, da sie inhaltlich nicht zu den anderen Themen passte. Zum Thema Krieg und Gefangenschaft wurde dann ja ein weiteres Buch herausgebracht, das im Jahre 2004 erschienen ist.

Das Buch wurde schließlich im Rahmen einer Feier zum zehnjährigen Bestehen des Seniorenclubs Niedervintl der gesamten Dorfbevölkerung vorgestellt. Diese Feier bedeutete für die beteiligten Senioren eine große Ehre und hat durchaus positive Auswirkungen auf die gesamte Dorfbevölkerung mit sich gebracht. Das Buch fand reißenden Absatz, und das allgemeine Echo war sehr gut. Derartige Veröffentlichungen von lebensgeschichtlichen Projekten stellen also auch immer einen Beitrag für das gesamte Gemeinwesen dar.

Sebastian Plaikner fand in dieser Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen auch für sich selbst eine Bereicherung, außerdem hatte er viel Freude an dieser Arbeit, und was ihn ganz besonders freut, ist die besondere Beziehung, die er zu diesen Senioren aufbauen konnte. Mit großer Begeisterung und mit viel wertschätzendem Respekt vor den persönlichen Erlebnissen jedes einzelnen Befragten erzählt Sebastian Plaikner im Laufe meines Interviews immer wieder einige Episoden aus deren Leben. Seine besondere Verbindung zu diesen Menschen konnte ich deutlich spüren.

RESÜMEE UND AUSBLICK

Der Modernisierungsprozess beinhaltet Chancen und Erfordernisse einer individuellen Altersgestaltung. Einerseits bedeutet dies eine Erweiterung der Handlungsspielräume und Mitwirkungsmöglichkeiten von älteren Menschen, andererseits kann sich dies aber auch als Zwang gestalten, eigene ‚Lebenspläne‘ zu verfolgen. Biographiearbeit bietet hierbei eine Möglichkeit, seine eigene Lebenssituation zu klären, indem man sich mit seiner eigenen Geschichte und Identität auseinandersetzt.

Biographiearbeit gilt damit als ein Feld, in dem vielfältige Lern- und Bildungsprozesse ablaufen können, was sich auch in der großen Aufgeschlossenheit der Erwachsenenbildung gegenüber biographischen Zugängen zeigt.

Zudem bietet biographisches Arbeiten die Chance, einen ganzheitlichen Zugang zum alten Menschen zu finden. Dadurch, dass die persönlichen Erinnerungen und Lebenserfahrungen der älteren Menschen im Mittelpunkt des Interesses stehen, können deren lebensgeschichtlich gewachsenen individuellen Ressourcen und Kompetenzen sichtbar gemacht werden, was zu einer erhöhten Wertschätzung führt. Dieser Aspekt scheint mir besonders im Zusammenhang mit generationenübergreifenden Projekten als überaus wichtig sowie in Hinblick auf die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten für das ganze Gemeinwesen, nicht zuletzt auch für die Altenplanung.

Biographische Ansätze in der Altenplanung suchen historische und sozialhistorische Zugänge zu den Lebenslagen, Problemen und Interessen der alten Menschen. Lebensgeschichtlich-sozialhistorische Rückblicke sind besonders im Rahmen von Gruppengesprächen geeignet, historische Mythen aufzuklären, historische Veränderungen bewusst zu machen und mögliche Veränderungen für die Zukunft zu entwickeln. Ein wichtiger Aspekt von biographischen Gesprächen ist zudem, dass jeder Mensch von seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen erzählen kann, unabhängig von seinem sozialen Status. Gerade die Heterogenität in Gesprächsgruppen ermöglicht allen Beteiligten, die unterschiedlichsten Erfahrungen und Standpunkte voneinander wahrzunehmen und Verständnis füreinander zu gewinnen.

Im Vordergrund lebensgeschichtlicher Gespräche steht immer die Frage nach der Erfahrung, nicht nach der Meinung. Dadurch können alle Beteiligten weitgehend gleichberechtigt am Gespräch teilnehmen. Zudem wird damit herausgestellt, dass jede Geschichte im kontrastierenden Vergleich mit den anderen ihre Bedeutung hat.

„Durch den gemeinsamen Prozess des Erzählens und Nachfragens gewinnen die Teilnehmer ein stärkeres Interesse, sich mit sich selbst und mit den anderen auseinanderzusetzen. Gleichzeitig kristallisieren sich gemeinsame Problemkreise heraus, zum Beispiel die Pflege alter Eltern, das Verhältnis zwischen den Generationen, die Veränderungen im Haus und in der Nachbarschaft, die Ausdünnung des kulturellen Lebens einer Pendlergemeinde. Die Geschichten der einzelnen Personen geben detaillierte Hinweise auf die Struktur der Gemeinde und führen langsam, aber zielsicher auch zu den Problemen, die den Betroffenen heute wirklich wichtig sind. So verbindet sich der Rück-Blick in die Vergangenheit von Kindheit und Jugend der Beteiligten mit dem Aus-Blick auf eine gemeinsam mitzubestimmende eigene Zukunft des Alters“ (Klie/Spiegelberg 1998, 156-157).

LITERATURVERZEICHNIS

- Alheit, Peter: Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung (=Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung; 12), Universität Bremen, 1990.
- Alheit, Peter: Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Universität Bremen, 1992.
- Alheit, Peter: Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Böhlau Verlag, Wien – Köln – Weimar, 1994, S. 28-56.
- Alheit, Peter: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 1996, S. 276-305.
- Alheit, Peter: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 2002, S. 211-240.
- Alheit, Peter: Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Petzold, Hilarion G.: Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, Narrative Therapie, Identität. Junferman Verlag, Paderborn, 2003, S. 6-25.
- Amann, Anton: Die vielen Gesichter des Alters. Tatsachen – Fragen – Kritiken. Verlag der Österreichischen Staatsdruckerei, Wien, 1989.

- Amrhein, Volker / Schüler, Bernd: Dialog der Generationen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 8/2005).
http://www.bpb.de/publikationen/B9NMRQ,0,0,Dialog_der_Generationen.html
(Stand 10.04.2005)
- Assmann, Aleida / Friese, Heidrun (Hrsg): Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1998.
- Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Amt für Senioren und Sozialsprengel: Studie „Alte Menschen in Südtirol“. Durchgeführt von SOFFI Institut Innsbruck, Bozen, 1998.
- Baacke, Dieter / Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1993.
- Baacke, Dieter: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1993, S. 41-84.
- Becker, Susanne / Veelken, Ludger / Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske + Budrich, Opladen, 2000.
- Behnken, Imbke / Schulze, Theodor (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse. Leske + Budrich, Opladen, 1997.
- Blaumeiser, Heinz / Wappelshammer, Elisabeth: Sozialhistorische Altersforschung und Altenbildung – Das Modell Ottakring. In: Konrad, Helmut / Mittrauer, Michael (Hrsg.): „...und i sitz’ jetzt allein“. Geschichte mit und von alten Menschen. Kulturstudien bei Böhlau. Böhlau-Verlag, Wien-Graz-Köln, 1987, S. 47-69.

- Blaumeiser, Heinz / Blimlinger, Eva / Hornung, Ela / Sturm, Margit / Wappelhammer, Elisabeth: Ottakringer Lesebuch. Was hab`ich denn schon zu erzählen... Lebensgeschichten. Böhlau Verlag, Wien-Köln-Graz, 1988.
- Blaumeiser, Heinz / Wappelhammer, Elisabeth: Bildung aus Geschichte durch Reflexion von Lebensgeschichten. Neue Grundlagen und Aufgaben des Historischen Lernens mit Erwachsenen. In: Gruber, Elke / Lenz, Werner (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Profil Verlag, München-Wien, 1991, S. 87-101.
- Blaumeiser, Heinz: Wenn Geschichte alt macht. Historische Dynamik und „Altern zweiter Art“. In: Mitterauer, Michael / Saurer, Edith (Hrsg.): Historische Anthropologie. 1. Jg. / Heft 1, 1993, S. 25-41.
- Blaumeiser, Heinz: Leben erzählen – Geschichte schreiben. Sozialgeschichte und historische Identität. In: Chvojka, Erhard / Wendner-Prohinig, Silvia (Hrsg.): Spuren suchen. Lebensgeschichte und Lebenslauf. Verband Wiener Volksbildung, Wien, 1994, S. 11-21.
- Blaumeiser, Heinz: Die Zeitleiste. Seminarunterlagen zur Vorlesung: Alte Menschen und ihre Kindheit. Biographische Forschungs- und Bildungsarbeit. gehalten am Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck. Wien/Innsbruck, 2001.
- Blaumeiser, Heinz: Lebensgeschichtliche Gesprächsführung. Seminarunterlagen zur Vorlesung: Alte Menschen und ihre Kindheit. Biographische Forschungs- und Bildungsarbeit. gehalten am Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck. Wien, 2002.
- Blaumeiser, Heinz / Wappelhammer, Elisabeth: Modernisierung. In: Klie, Thomas (Hrsg.): Fürs Alter planen. Beiträge zur kommunalen Altenplanung. Reader und wissenschaftlicher Bericht. Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V., Freiburg, 2002a, S. 67-79.

- Blaumeiser, Heinz / Wappelshammer, Elisabeth: Partizipation und Vertretung von Senioren. In: Klie, Thomas (Hrsg.): Fürs Alter planen. Beiträge zur kommunalen Altenplanung. Reader und wissenschaftlicher Bericht. Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V., Freiburg, 2002b, S. 81-127.
- Blaumeiser, Heinz / Blunck, Annette / Klie, Thomas / Pfundstein, Thomas / Wappelshammer, Elisabeth: Handbuch kommunale Altenplanung. Grundlagen – Prinzipien – Methoden. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt am Main, 2002c.
- Blaumeiser, Heinz: Altersrückblicke in modernen Zeiten. Zur Erinnerungsarbeit älterer Generationen. In: Krawarik, Verena / Spitaler, Herta (Hrsg.): Mutter, der Himmel brennt ... Kriegskinder erinnern sich. Novum Verlag, Horitschon, Wien, München, 2004, S. 211-233.
- Blaumeiser, Heinz: Altersrückblicke in modernen Zeiten. Unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrages für die Innsbrucker Seniorenakademie am 03.05.2004.
- Blaumeiser, Heinz: „Erhebungs-Kategorien“: erarbeitet für die Dienststelle für Altenarbeit des KVW in Bozen, 2004.
- Blimlinger, Eva / Ertl, Angelika / Koch-Straube, Ursula / Wappelshammer, Elisabeth: Lebensgeschichten. Biographiearbeit mit alten Menschen. Vincentz Verlag, Hannover, 1996.
- Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Leske + Budrich, Opladen, 1998.
- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1997.
- Braun, Susanne: Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore / Nuissl, Ekkehard / Siebert, Horst /

Weinberg, Johannes (Hrsg.): Report Nr.37, Thema: Biographieforschung und Biographisches Lernen, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt, Main, 1996.

- Broschüre: „Irgendwann und anderswo. Ich erzähle und schreibe meine Geschichte(n)“. Erzähl- und Schreibwerkstatt der KVV Dienststelle für Altenarbeit, Bozen, 2004.
- Brose, Hanns-Georg / Hildenbrand, Bruno: Biographisierung von Erleben und Handeln. In: Brose, Hanns-Georg / Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, 1988, S. 11-32.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth: Bildung im Alter – eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung. Aus BAGSO Heft 02/2000.
<http://www.mica2002.de/899.html>
(Stand 15.03.2005)
- Buschmeyer, Hermann / Duka, Barbara / Jochinke, Michael / Kampe, S.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Berichte – Materialien – Planungshilfen. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Lokay, Reinheim, 1987.
- Chvojka, Erhard / Wendner-Prohinig, Silvia (Hrsg.): Spuren suchen. Lebensgeschichte und Lebenslauf. Verband Wiener Volksbildung, Wien, 1994.
- Dausien, Bettina: Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Dittmann-Kohli, Freya: Das persönliche Sinnsystem. Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter. Hogrefe-Verlag, Göttingen, 1995.

- Dressel, Gert / Müller, Günter: Neun Lebensbilder – eine Generation? Nachwort in: Dressel, Gert / Müller, Günter (Hrsg.): Geboren 1916. Neun Lebensbilder einer Generation (=Damit es nicht verloren geht ...; 38). Böhlau Verlag, Wien-Köln-Weimar, 1996, S. 371-433.
- Ecarius, Jutta: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried: Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Leske+Budrich, Opladen, 1998, S. 129-151.
- Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1973.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Nuissl, Ekkehard / Siebert, Horst / Weinberg, Johannes (Hrsg.): Report 37. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Juni 1996. Thema: Biographieforschung und Biographisches Lernen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, 1996.
- Filipp, Sigrun-Heide: Lebenserfahrung und Lebenssinn. Biographische Aspekte des Alterns. In: Niederfranke, Annette / Naegele, Gerhard / Frahm, Eckart (Hrsg.): Funkkolleg Altern 1. Die vielen Gesichter des Alterns. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1999, 101-135.
- Fischer, Wolfram / Kohli, Martin: Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, 1987, S.25-50.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram: Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit der deutschen Vergangenheit. In: Fischer-Rosenthal, Wolfram / Alheit, Peter (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktion gelebter Gesellschaftsgeschichte. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995, S. 43-86.
- Fried, Johannes: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik. Verlag C.H. Beck, München, 2004.

- Fuchs-Heinritz, Werner: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 2000.
- Gereben, Cornelia / Kopinitsch-Berger, Susanne: Auf den Spuren der Vergangenheit. Anleitung zur Biographiarbeit mit älteren Menschen. Verlag Wilhelm Maudrich, Wien-München-Bern, 1998.
- Gruber, Elke / Lenz, Werner: Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Profil Verlag, München-Wien, 1991.
- Gruber, Alfons: Geschichte Südtirols. Streifzüge durch das 20. Jahrhundert. Verlagsanstalt Athesia, Bozen, 2000.
- Gudjons, Herbert / Pieper, Marianne / Wagener, Birgit: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Bergmann+Helbig Verlag, 1999.
- Gugutzer, Robert: Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, 2002.
- Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1976.
- Halbach, Anne / Kerkhoff, Barbara: Biografisches Arbeiten. Beispiele für die praktische Umsetzung. Vincentz Verlag, Hannover, 2002.
- Hoerning, Erika M., u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1991.
- Kade, Sylvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994.
- Kerkhoff, Engelbert / Kewitz, Claudia (Hrsg.): Impulse zur Altenkulturarbeit. Fachhochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen, Mönchengladbach, 1997.

- Kerkhoff, Julia: Altersbilder – dargestellt anhand des Kinderbuches „Oma“ von Peter Härtling. In: Kerkhoff, Engelbert / Simons, Sigrid (Hrsg.): Alter: Individualität und Partizipation. Hochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen, Mönchengladbach, 2002, S. 171-190.
- Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt, Reinbek, 1999.
- Klie, Thomas / Spiegelberg Rüdiger (Hrsg.): Fürs Alter sorgen. Grundlagen, Methoden, Standards kommunaler Altenplanung. Forschungs- und Projektbericht 13, Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evang. Fachhochschule, Freiburg, 1998.
- Klie, Thomas (Hrsg.): Fürs Alter planen. Beiträge zur kommunalen Altenplanung. Reader und wissenschaftlicher Bericht. Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V., Freiburg, 2002.
- Konrad, Helmut / Mitterauer, Michael (Hrsg.): „...und i sitz`jetzt allein“. Geschichte mit und von alten Menschen. Kulturstudien bei Böhlau. Böhlau-Verlag, Wien-Graz-Köln, 1987.
- Kraul, Margret / Marotzki, Winfried: Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.
- Kraus, Wolfgang: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Centaurus-Verl.-Ges., 2. Auflage, Herbolzheim, 2000.
- Kraus, Wolfgang: Vom Identitätspanzer zur Patchwork-Identität. Material zum Vortrag bei den TOPS-Tagen 2003 vom 7.– 9. März 2003 in Berlin.
<http://www.tops-ev.de/net/angebote/topstage-nachlese/vortraege.htm>
 (Stand 09.11.2004)

- Krawarik, Verena / Spitaler, Herta (Hrsg.): „Mutter, der Himmel brennt...“ Kriegskinder erinnern sich. Novum Verlag, Horitschon-Wien-München, 2004.
- Krüger, Heinz Hermann / Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 1996.
- Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Böhlau Verlag, Wien – Köln – Weimar, 1994.
- Liegle, Ludwig / Lüscher, Kurt: Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2003.
- Lindmeier, Christian: Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Juventa Verlag, Weinheim und München, 2004.
- Mader, Wilhelm: Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns. In: Kade, Sylvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994, S. 95-114.
- Malina, Peter: Geschichte(n) erinnern und erzählen. In: Krawarik, Verena / Spitaler, Herta (Hrsg.): Mutter, der Himmel brennt... Kriegskinder erinnern sich. Novum Verlag, Horitschon – Wien – München, 2004.
- Mannheim, Karl: Das Problem der Generationen. In: Kohli, Martin (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Luchterhand Verlag, Darmstadt und Neuwied, 1978, S. 39-71.
- Mardorf, Elisabeth: Ich schreibe täglich an mich selbst. Im Tagebuch die eigenen Stärken entdecken. München, 1999.
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus (mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris). Suhrkamp, Frankfurt a.M., 7. Aufl. 1988.

- Nittel, Dieter: Report: Biographieforschung. Berichte, Materialien, Planungshilfen. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn, Lokay, Reinheim, 1991.
- Nittel, Dieter: Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung. In: Kade, Sylvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994, S. 115-138.
- Osborn, Caroline / Schweitzer, Pam / Trilling, Angelika: Erinnern. Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit alten Menschen. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, 1997.
- Petzold, Hilarion G., (Hrsg.): Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, Narrative Therapie, Identität. Sonderausgabe der Zeitschrift Integrative Therapie. Junfermann Verlag, Paderborn, 2003.
- Plaikner, Sebastian: So war's, und wir machten keinen Muckser. Erinnerungen an schwierige Zeiten. Bearb. v. Anton und Maria Weissteiner, hg. v. Bildungsausschuss und Seniorenklub Niedervintl, Weger, Brixen, 2003.
- Poppe, Gaby: Das Erzähl-Cafe´- Kaffeekränzchen oder Erinnerungsarbeit? In: Kerkhoff, Engelbert / Kewitz, Claudia (Hrsg.): Impulse zur Altenkulturarbeit. Fachhochschule Niederrhein, Fachbereich Sozialwesen, Mönchengladbach, 1997, S. 97-128.
- Pöhl, Stefan: „Beteiligung durch Erinnerung“: Projekt des Amtes für Senioren und Sozialsprengel (Südtiroler Landesverwaltung) zum Internationalen Jahr des älteren Menschen 1999.
www.stefan.poehl.name/lebensgeschichtliches/indexbde.html
 (Stand 19.07.2004)
- Prahl, Hans-Werner / Schroeter, Klaus R.: Soziologisches Grundwissen für Altenhilfeberufe. Ein Lehrbuch für die Fach(hoch)schule. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1999.

- Projektgruppe ZeitZeugenArbeit der Uni Ulm mit den Projektverantwortlichen Stadelhofer Carmen und Stephan Margit.
<http://www.zeitzeugenarbeit.de/>
(Stand 15.11.2004)
- Reimann, Helga und Horst (Hrsg.): Das Alter. Einführung in die Gerontologie. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1994.
- Riedmann, Michaela: Aus Lebensgeschichte(n) lernen. Grundlagen, Formen und Ziele der gesprächsorientierten Biographiearbeit in Altenheimen. Diplomarbeit, Innsbruck, 2004.
- Rosenmayr, Leopold: Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewusst gelebten Lebens. Severin und Siedler Verlag, Berlin, 1983.
- Ruhe, Hans G.: Methoden der Biographiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Beltz Verlag, Weinheim-Basel-Berlin, 2003.
- Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation: eine Soziologie der deutschen Jugend; mit einem Vorwort zur Taschenbuchausgabe 1957. Ullstein-Verlag, Frankfurt a. M., Wien, 1975.
- Schulze, Theodor: Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M., u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1991, S. 135-181.
- Schulze, Theodor: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1993, S. 126-173.
- Schulze, Theodor: Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1993, S. 13-40.

- Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1993, S. 174-226.
- Schulze, Theodor: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 1996, S. 10-31.
- Schulze, Theodor: Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 2002, 22-48.
- Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Soziale Altenarbeit. Pädagogische Arbeitsansätze und die Gestaltung von Lebensentwürfen im Alter. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1996.
- Schweppe, Cornelia: Biographieforschung und Altersforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich, Opladen, 1999, S. 325-343.
- Schweppe, Cornelia: Biographie und Alter(n) auf dem Land. Lebenssituation und Lebensentwürfe. Leske + Budrich, Opladen, 2000.
- Sieder, Reinhard, (Hrsg.): Brüchiges Leben. Biographien in sozialen Systemen. Verlag Turia + Kant, Wien, 1999.
- Sprinkart, Karl-Peter: Erzählte Lebensgeschichte. Altenarbeit auf der Suche nach der verlorenen Zeit. In: Helmut, Konrad / Mitterauer, Michael (Hrsg.): „...und i sitz’ jetzt allein“. Geschichte mit und von alten Menschen. Böhlau Verlag, Wien-Graz-Köln, 1987, S. 11-28.

- Tews, Hans Peter: Alter und Altern in unserer Gesellschaft. In: Reimann, Helga und Horst (Hrsg.): Das Alter. Einführung in die Gerontologie. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1994, S. 30-74.
- Wappelshammer, Elisabeth: Vergangenheit erinnern – Zukunft planen. Biographische Orientierung in Bildungs- und Kulturprojekten. In: Chvojka, Erhard / Wendner-Prohinig, Silvia (Hrsg.): Spuren suchen. Lebensgeschichte und Lebenslauf. Verband Wiener Volksbildung, Wien, 1994, S. 23-30.
- Wappelshammer, Elisabeth: Soziale Biographie. In: Klie, Thomas (Hrsg.): Fürs Alter planen. Beiträge zur kommunalen Altenplanung. Reader und wissenschaftlicher Bericht. Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V., Freiburg, 2002, S. 255-271.
- Wappelshammer, Elisabeth / Weber, Theresia: Auch Lebensgeschichte ist Geschichte. Ein Leitfaden für autobiographisches Erzählen und Schreiben. Modell Medienverbund, TR Verlagsunion, Wien, 1987.
- Waß, Barbara: Klischees vom „ländlichen Leben“ im Lichte der Lebensgeschichte. In: Chvojka, Erhard / Wendner-Prohinig Silvia (Hrsg.): Spuren suchen. Lebensgeschichte und Lebenslauf. Verband Wiener Volksbildung, Wien, 1994, S. 31-38.

ANHANG

Im Anhang finden sich die Transkriptionen der Interviews mit Lore Meraner Weis und Sebastian Plaikner. Am Beginn der Abschnitte stehen die jeweiligen Leitfäden.

Die Interviews wurden mittels eines Mini Disc Recorders aufgezeichnet. Beide Interviewteilnehmer stimmten nach vorheriger Absprache dem Gebrauch des Aufnahmege­rät­es und der Wiedergabe mit ihrem vollen Namen zu.

Das Transkript wurde nach den folgenden Transkriptionsrichtlinien erstellt:

- Das Format für die Transkription habe ich auf fünf Zentimeter Rand links und drei Zentimeter Rand rechts mit einfachem Zeilenabstand festgelegt. Die einzelnen Zeilen sind fortlaufend nummeriert.
- Die Gespräche wurden im Südtiroler Dialekt geführt, wobei ich bei der Transkription eine moderate Anpassung an die Hochsprache vorgenommen habe, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Einzelne ‚kräftige‘ Dialektbegriffe habe ich so stehen lassen und teilweise in Klammern übersetzt.
- Ich habe nicht alle Teile der Gespräche transkribiert, sondern nur das, was meiner Einschätzung nach zur Themenstellung und zur Festigung oder Widerlegung meiner Vorannahmen beiträgt. Größere Auslassungen habe ich paraphrasierend angegeben, d.h. ich habe mit eigenen Worten kurz zusammengefasst, worum es in dem entsprechenden Teil des Gespräches gegangen ist.
- Paralleläußerungen meinerseits, die den Redefluss des anderen nicht wesentlich unterbrechen, sind mit einer runden Klammer in den betreffenden Satz eingefügt, z.B. ein kurzer Kommentar: (I: Ja, mhm).
- Unterschiedliche Sprechweisen wurden folgendermaßen gekennzeichnet: Eine auffällige Betonung eines Wortes habe ich mit einem Rufzeichen versehen, z.B. E: Das bedeutet ihnen sehr! viel; oder: ...in!direkt trotzdem
- Kurzes Innehalten oder Absetzen im Gesprächsverlauf wird mit zwei runden Klammern verdeutlicht, z.B. E: Dann ist das nicht so persönlich, und das funkti-

oniert eigentlich () relativ gut. Pausen, die länger als drei Sekunden dauern, wurden mit Angabe der Zeit in runden Klammern gekennzeichnet, z.B. (8).

- Einen Abbruch im Wort oder im Satz habe ich mit einem Bindestrich verdeutlicht, z.B. E: Das ist eine ganz tolle Sache, ich kann das nur allen- was ist, es ist einfach zeitaufwendig, nicht.
- Halbsprachliche Äußerungen, z.B. (lacht) habe ich in runden Klammern kenntlich gemacht.

Transkription des Interviews mit Lore Meraner Weis

Interviewleitfaden für das Gespräch am 31.03.05

Organisation - Planung

1. Wie sind Sie zu biographischem Arbeiten gekommen?
2. Wie lange leiten Sie bereits den lebensgeschichtlichen Gesprächskreis in Eppan?
3. Betreuen Sie auch in anderen Orten ähnliche Projekte?
4. Machen Sie diese Tätigkeit ehrenamtlich?
5. Wie viel Zeit investieren Sie für die Arbeit mit Erzählkreisen?
6. Was hat Sie dazu veranlasst, dieses Projekt zu starten?
7. Haben Sie dieses Projekt aus Eigeninitiative ins Leben gerufen? Gab es Helfer? Wenn ja, welche?
8. Wie ist Ihre Projektidee aufgenommen worden? (z.B. vom KVW Ortsausschuss?)
9. Wie ist Ihr Vorhaben von der Bevölkerung aufgenommen worden? Gab es Schwierigkeiten, Widerstand?
10. Wer wurde angesprochen, und wie?
11. Wie war das Interesse der betreffenden Personen? Welche Reaktionen gab es?
12. Wurden Ihre Erwartungen diesbezüglich erfüllt?
13. Wie gestaltete sich für Sie die Planung Ihres Vorhabens? (Ausarbeitung eines Konzeptes zu Aufbau und Gestaltung? Oder mehr „einfach loslegen und ausprobieren“, ohne konkreten Plan?)
14. Wo werden die Treffen abgehalten? (Anfangs hierzu Organisationsschwierigkeiten?)
15. Für Personen welchen Alters sind die Gesprächskreise zugänglich?
16. Besteht Ihr Erzählkreis aus einer geschlossenen Gruppe, oder können auch neue Personen dazukommen?
17. Gibt es in Ihrer Gruppe eine beschränkte Teilnehmerzahl? Muss man sich anmelden?
18. Sind die Gesprächsrunden manchmal auch generationenübergreifend zugänglich?

19. Wie oft treffen Sie sich? In welchem zeitlichen Abstand? Ist es ein permanentes Angebot oder gibt es Pausen? Oder ist es überhaupt projektartig angelegt?

Ablauf, Inhalt und Durchführung

20. Wie gestalten Sie die Treffen?
- Gibt es einen Themenschwerpunkt? Wie geschieht die Themenauswahl? (von Ihnen ausgehend oder zusammen mit der Gruppe?)
 - Gestaltung des Einstiegs? (mit Anschauungsmaterialien, Geschichte, Musik, Fotos, Einführung ins Thema, ...?)
 - Abschluss: Wie schließen Sie die Erzählphase ab? Genaue Einhaltung der Zeit?
 - Wie gestalten Sie die Zeit nach der eigentlichen Erzählphase?
21. Können Sie mir etwas von möglichen Schwierigkeiten während des Erzählens berichten? (schwer zu bremsender Redefluss, keine Wortmeldung, Abgleiten in Moralisieren, Belehren, Besserwisserei, usw.)
22. Wie gehen Sie mit Gefühlen der Erzählenden um? Mit Emotionen, die beim Erzählen hochkommen können?
23. Wie bereiten Sie sich auf die Gesprächskreise vor? (persönliche Auseinandersetzung mit Thema – Gesprächsleitfaden? Herrichten bestimmter Utensilien, z.B. für den Einstieg? Verfassen einer schriftlichen Einladung? ...)
24. Werden die Treffen irgendwie dokumentiert? (z.B. schriftliches Protokoll, nachbereitende schriftliche Zusammenfassung, ...)

Kompetenzen des Gruppenleiters - Moderation

25. Was für Kompetenzen und Fähigkeiten muss ein Gruppenleiter Ihrer Meinung nach haben? (Gesprächsführungskompetenzen, Einfühlungsvermögen, Authentizität, Schaffen von Atmosphäre, ...?)
26. Wie handhaben Sie die Moderation bzw. Gesprächsleitung der Erzählkreise? Ist die Moderation immer Ihre Aufgabe?
27. Was sind Ihre hauptsächlichen Aufgaben als Gesprächsleiterin?
28. Worauf achten Sie bei den Erzählungen der älteren Menschen besonders? (detailliertes Erzählen, geschichtliche Komponenten, ...)
29. Inwieweit haben Sie bei den Erzählungen oft noch genauer nachgefragt, wo sind für Sie Grenzen?
30. An welche Schwierigkeiten stoßen Sie in der Leitung der Gruppe?
31. Können Sie mir etwas über Ihre Erfahrungen zum Thema „Gruppendynamik“ erzählen? (z.B. Alpha-Typen, die die Gruppe dominieren, schüchterne Personen, die kaum erzählen, Grüppchenbildung mit Seitengesprächen,...)
32. Übertragen Sie die Verantwortung für bestimmte Aufgaben auch an Gruppenmitglieder? (z.B. Raumdekoration, Besorgung von Getränken und Gebäck, oder auch Moderationsaufgaben, wie das Einführen in ein spezielles Thema, usw.)
33. Ich könnte mir vorstellen, dass die Leitung einer neuen Gruppe, in der sich die Teilnehmer noch kaum kennen, andere und vielfältigere Kompetenzen vom Moderator abverlangt als in einer vertrauten Gruppe. Können Sie mir dazu Ihre persönlichen Erfahrungen schildern? (z.B. in einer vertrauten Gruppe mehr in den Hintergrund treten, die Gruppenteilnehmer mehr in den gesamten Planungsprozess mit einbeziehen, usw.)
34. Wie definieren Sie Ihre Rolle als Gruppenleiterin?

35. Hat es Ihrer Ansicht nach einen Vorteil, als Gruppenleiter/in ein bestimmtes Alter zu haben? Warum? (ähnliche Generation – mehr Verständnis, besseren Einblick in historische Gegebenheiten und Veränderungen, ...)
36. Welche Vorteile könnten für jüngere Gruppenleiter bestehen? (Einblick in die Geschichte – großer Lerneffekt für den Leiter persönlich; Weitergabe von Wissen der älteren Generation an die Jüngeren – hohe Wertschätzung, sich wichtig fühlen; ...)
37. Wenn in Ihren Erzählkreisen von früher erzählt wird, versuchen Sie dann auch den Bogen zu heute zu spannen, und evtl. auch in die Zukunft? Wie gehen Sie da vor?
38. Bringen Sie auch Ihre eigenen Erinnerungen in die Gruppe ein?

Gemeinwesenorientierung

39. Fungiert Ihr Gesprächskreis auch als Sprachrohr nach außen, zur gesamten Dorfbevölkerung?
40. Inwieweit sind Sie mit Ihrem Erzählkreis in die Aktivitäten der gesamten Dorfbevölkerung eingebunden? Gibt es einen Austausch? (z.B. generationenübergreifend?)
41. Inwieweit lassen Sie die Öffentlichkeit an Ihrer Arbeit teilhaben?
42. Kommt es vor, dass im Gesprächskreis Wünsche und soziale Anliegen der älteren Menschen zur Sprache kommen und dass daraufhin der Kontakt mit den zuständigen Ämtern und Gremien gesucht wird, um diese gegebenenfalls realisieren zu können?
Fungiert Ihr Gesprächskreis also auch als „Entwickler“ von Ideen für das Gemeinwesen?
Sind Sie dabei möglicherweise eine Art Vermittlungsperson?
43. Was können solche Gesprächskreise Ihrer Ansicht nach bewirken?
 - für die Erzählenden persönlich?
 - für die Beziehungen in der Gruppe?
 - für die Beziehungen in der familiären Umgebung?
 - für die Beziehungen zur Dorfbevölkerung, zu anderen Generationen?
 - in Bezug auf Verantwortliche für Altenplanung im Gemeinwesen?
 - für Sie selbst als Gruppenleiter/in?

Persönliches

44. Was sind Ihre Motive und Ziele, die Sie mit Ihrer Arbeit verfolgen?
45. Welchen Nutzen ziehen Sie selbst aus Ihrer Arbeit? Inwiefern kann Biographiearbeit eine persönliche Bereicherung sein?
46. Hat Sie diese Arbeit persönlich verändert? Inwiefern?
47. Möchten Sie in dieser Richtung weiterarbeiten? Wenn ja, welche Pläne haben Sie?
48. Wenn Sie heute ein Resümee ziehen nach vielen Jahren Leitung von Gesprächskreisen, wie würde das ausfallen?

I= Interviewerin (Katja Renzler)

E= Erzählerin (Lore Meraner Weis)

- 1 I: Wie sind Sie überhaupt zu biographischem Arbeiten gekommen?
- 2 E: Ja, das Land () hat uns den Stefan Pöhl, der war in Innsbruck drau-
3 ßen, () ja ich weiß nicht, kennen sie den? (I: ja, vom Hören) Ja, der
4 hat das draußen mit dem Blaumeiser- ().
- 5 Also der Blaumeiser hat bei uns einmal ein Seminar gehalten, und
6 dann ist uns angeboten worden vom Stefan Pöhl, dass der uns drei,
7 vier Erzählcafès lang begleitet. Die Idee ist eben durch dieses Semi-
8 nar gekommen. (I: Mhm) Und dass das halt ganz gut wäre, wenn
9 man das machen würde, und der Blaumeiser ist da ja ganz überzeu-
10 gend, nicht! Und da war ich dann ganz begeistert! Da hat uns dann
11 Stefan Pöhl drei Erzählcafès lang begleitet () und hat uns ein wenig
12 geholfen () und von da an ist das jetzt eigentlich, außer den Pausen
13 im Sommer, eine monatliche Veranstaltung, das heißt einmal im
14 Monat treffen wir uns mit den Senioren.
- 15 Das ist das Erzählcafè – aus den Erzählcafès heraus kommt dann
16 manchmal auch der Wunsch von einigen Senioren, wenn sie eine
17 spezielle Geschichte zu erzählen haben, die () ja die eben sie allein
18 betrifft, dann trifft man sich außerhalb, und macht das dann mit ih-
19 nen (I: Allein?) Ja, allein.
- 20 Beim Erzählcafè selber ist das so, dass man ein Thema hat, und das
21 kündigen wir schon im Gemeindeblatt an, und bitten sie auch immer,
22 wenn bestimmte Themen, wie zum Beispiel die Äpfelveredlung - da
23 hat's unterm Faschismus so eine Schule gegeben, wie so eine Art
24 Berufsvorbereitung, drei Jahre - und da, wenn's dazu Material gibt,
25 wie Fotos und so, dann bitten wir sie immer, das mitzubringen, weil
26 wir in unserer Zeitung – wir haben eine Zeitung – und da sind immer
27 ein, zwei Seiten dem Erzählcafè gewidmet, und dort veröffentlichen
28 wir das dann.
- 29 I: Ist die Zeitung nur vom Erzählcafè?
- 30 E: Nein, die heißt Wi(e)derhall die Zeitung, sie ist zweigeteilt: im vor-
31 deren Teil sind so aktuelle Themen, () ein Schwerpunktthema meis-
32 tens, was die Senioren so betrifft, einmal ist es die Gesundheit, ()
33 und im zweiten Teil befinden sich Geschichten aus dem Leben, und
34 da werden immer so Geschichten von Leuten erzählt, die das im Er-
35 zählcafè erzählen oder es uns! erzählen.
- 36 I: Dann wird das im Erzählcafè irgendwie dokumentiert?
- 37 E: Ja, immer, das wird immer aufgenommen und transkribiert, immer!
38 () Beim Erzählcafè ist es so, dass ein Thema vorgegeben wird. ()
39 Wir haben einen Erzählstein, der Erzählstein geht weiter, wer den
40 Erzählstein hat, der kann reden, wer nichts dazu sagen will, gibt ihn
41 einfach weiter. Ja, sie sind eigentlich sehr diszipliniert, und hören zu.
42 () Es hat sich inzwischen so eingebürgert, dass sie selber das ganz
43 gut managen, wenn jetzt einer zu lang wird, dann sagen sie selber:
44 „Jetzt gib mir einmal den Stein!“ Ja, der Stein hat sich gut bewährt,
45 weil es nicht so persönlich ist. Er hat sich als sehr gut erwiesen, weil
46 anstatt zu sagen: „Du hear amol au zi redn!“, sagt der dann einfach:
47 „Du gib mir amol den Stoan!“ Dann ist das nicht so persönlich, und
48 das funktioniert eigentlich () relativ gut.

49 Was auch ganz gut angekommen ist – wir haben einmal ein Erzähl-
50 café zum Thema ‚Hochzeit heute und früher‘ gemacht, und das hat
51 der Sender Bozen, die RAI, aufgenommen und das dann ausge-
52 strahlt. Und da haben wir die Senioren auch dazu eingeladen, Klei-
53 der und Kränzchen zu bringen und alles was sie früher gehabt haben.
54 Und wir haben dazu auch jüngere Paare eingeladen, die in dem Jahr
55 gerade erst geheiratet haben, die dann gezeigt haben, wie heute eine
56 Hochzeit ist, mit Kleidern und allem Drum und Dran, und das dann
57 gegenübergestellt. () Das ist eine ganz tolle Sache, genau wie jetzt
58 im Jänner haben wir Firmlinge gehabt, und da haben wir die Senio-
59 ren gefragt, wie das bei der Firmung gewesen ist (I: Ah, dann komen
60 auch oft jüngere Generationen?) Ja, wie z.B. bei der Erziehung
61 ‚Jung sein oder junge Mutter sein‘, wie das damals gewesen ist,
62 wenn sie die ersten Kinder gekriegt haben, und wie das heute ist, und
63 das stellen wir dann so gegenüber. Das ist nicht immer, wir haben
64 auch oft nur Treffen, wo die Senioren allein sind, aber wenn Themen
65 sind, wo wir meinen, dass diese gesellschaftspolitisch relevant seien,
66 dann versuchen wir das so ein bisschen zusammenzubringen.

67 I: Und da sprechen Sie! dann diese Leute an, die-
68 E: Ja schon! Es ist so, das Erzählcafé ist offen für alle, und es wird
69 immer angekündigt, sei es im Gemeindeblatt wie auf unserer Infor-
70 mationstafel, aber () wir betonen immer, dass es kein Zirkel ist, son-
71 dern dass es immer! offen für alle ist.

72 I: Dann ist da keine geschlossene Gruppe?
73 E: Nein, die verändert sich. Zwar schon so, dass meistens dieselben
74 Leute kommen, nicht, aber () wir versuchen auch ganz gezielt, neue
75 oder andere anzusprechen, dass es nicht dieses Geschlossene ist. Ja,
76 das ist bei uns überhaupt ein bisschen so die Philosophie, dass es of-
77 fen ist für alle. (I: Mhm, ja!) Das ist recht interessant - was besonders
78 auch interessant ist für die jungen Leute, dass bestimmte Wörter bei
79 den Erzählungen der älteren Leute vorkommen, die die jungen schon
80 nicht mehr verstehen, so Dialektwörter () und die sammeln wir pa-
81 rallel dazu. Das ist sozusagen ein Nebenprodukt. (I: Mhm) Ja, die
82 jungen Leute mögen das sehr gern, auch die Kinder sind begeistert,
83 hören zu und ()

84 I: Das ist dann aber unabhängig von der Schule, oder?
85 E: Ja, das organisieren wir, mhm! () Wir haben schon auch Projekte
86 mit Schulen gemacht, das hat dann aber mit dem Erzählcafé direkt
87 nichts zu tun, das heißt, in!direkt trotzdem, weil wir haben so Toten-
88 raststätten, wo sie die Toten von Montiggl ursprünglich nach St.
89 Pauls gebracht haben, und da sind so durch den Wald einige Toten-
90 raststätten, und die sind ganz vernachlässigt, und ein paar Senioren
91 haben gesagt: „Na, des isch schod!“ () Und nachdem wir eine Leh-
92 rerin in unserem Ausschuss haben, haben wir gesagt: „Mach mer des
93 mit der Schule!“ Dann haben die Kinder mit ein paar Senioren diese
94 restauriert. Und dann sind die älteren Leute in die Klasse gegangen,
95 und haben dort erzählt, wieso die Totenraststätten, was dort passiert
96 ist, und wieso das gewesen ist, und so. Also das Erzählcafé ist eig-
97 entlich eine Basis, von der ganz viel ausgeht, also das hat ... Die
98 Grenze ist einfach die Zeit, weil sonst ließe sich viel machen! ()
99 Und manchmal, eigentlich ganz oft, ist es die Basis für ein Theater-
100 stück, weil wir haben eine eigene Theatergruppe, nicht? (I: Ah) Mi-

101 chaelis, und die nehmen dann Themen auf, wie z.B. das „Tirgg-
102 schilln“. Das ist einmal ein Thema gewesen, und daraus hat sich
103 dann ein Theaterstück entwickelt. Die Theatergruppe der Senioren
104 hat dann gespielt, wie das früher gewesen ist.

105 I: Sind die, welche bei der Theatergruppe sind, auch beim Erzählcafé
106 dabei? Oder-

107 E: Manchmal, ja, zwei drei schon, aber nicht- es ist nichts Fixes, weil
108 wenn sie einmal nicht Lust haben oder das Thema sie nicht interes-
109 siert, dann kommen sie auch nicht, es ist überhaupt kein Zwang! Die
110 Gruppe, die Theatergruppe ist schon mehr oder weniger die! Gruppe.
111 Manchmal kommen ein zwei andere dazu, aber der Stamm- ist schon
112 immer der gleiche bei der Theatergruppe – aber sonst nicht, nein! (I:
113 Mhm!). Ja und dann hat der (4) der Walcher Roland hat ja ein Buch
114 geschrieben ‚Geh’n ma zum Tirgg‘, nicht, und dann haben sie uns
115 eingeladen, hat er uns gebeten, bei seiner Präsentation zu spielen,
116 nicht. Und so (), ja was ich halt gesehen habe, dieses Veröffentli-
117 chen, das Öffentlichmachen ihrer Texte, das ist ganz wichtig! () Ich
118 hab’ immer gemeint, das bedeutet ihnen nicht so viel, aber nein nein,
119 das bedeutet ihnen sehr! viel. Sagen wir, Auftritte, Erfolg haben, das
120 ist für sie sehr wichtig auch. () Was ganz! wichtig ist auch, dass sie
121 wissen, dass sie Vertrauen haben, () dass es ein geschützter Rahmen
122 ist, dass man ihnen zuerst immer alles zu lesen gibt oder vorgelesen
123 wird, was wir geschrieben haben, wenn sie sagen: „Des mecht i
124 gstrichn hobn, oder des gfollt mor net oder des mecht i net!“ Das
125 streichen wir dann (I: Ah, das gehen sie dann immer wieder durch,
126 bevor-) Ja, bevor ich etwas veröffentliche zum Beispiel, nicht, ()
127 weil wir nehmen es direkt auf dem Computer auf und auf dem Com-
128 puter schreiben wir es dann, nicht. () Und wenn wir dann sagen,
129 diesmal tun wir das oder das hinein (in die Zeitung Wiederhall), oder
130 wenn ich einmal Zeit habe, dass ich nachkomme mit dem Schreiben
131 – meistens schreibe ich nur das, was ich hinein tun will, weil ich ()
132 zeitlich sonst nicht- () (I: Mhm, ja). Und dann lasse ich sie immer
133 durchlesen und frage: „Passt des, wellt’s es des, dass mor des so ver-
134 öffentlichen?“ Manche sagen oft auch: „Na, i will des net!“ Dann ist
135 das (), manchmal schreiben wir es auch nur ab, geben es ihnen dann,
136 wenn sie sagen, das möchten sie für sich, nicht? Dann geben wir ih-
137 nen das, das ist ihre! Geschichte. Sie können da () total selber ent-
138 scheiden, wie sie damit umgehen wollen. Die meisten wollen es aber
139 veröffentlicht, das muss ich schon sagen!

140 I: Das Vorlesen, und so, tun Sie das gemeinsam in der Gruppe?

141 E: Nein, einzeln, mhm! (I: Jeder individuell seine Geschichte) Ja! –
142 oder ich schreibe es ihnen ab, gebe es ihnen und sage: „Lest’s es
143 euch durch! Wenn’s passt, odr so, tat i des veröffentlichn.“ Dann
144 meistens sagen sie ja, da sind sie dann natürlich stolz. Wenn sie sa-
145 gen: „Naaa, () des nette!“ Oder viele Sachen (), nein bei einigen
146 Sachen, kommen sie dann danach und sagen: Des hätt i no zu der-
147 zähl’n kop, obo des wor mir zu () ‚Ding‘ für die Gruppe, des erzähl i
148 dir!“ (I: Mhm).

149 Und ich selber habe ganz viel () gelernt! daraus für mich, das ist
150 ganz eine große Bereicherung! Das ist eine ganz tolle Sache, ich
151 kann das nur allen- was ist, es ist einfach zeitaufwendig, nicht.

152 I: Machen Sie das ehrenamtlich?

153 E: Ja, wir machen da alle!, die ganze Tätigkeit ehrenamtlich, ja. ()
154 Aber wie gesagt, ich sage immer, da bräuchte es mindestens eine
155 Halbtageskraft, die auch die ganzen Sachen, die man mit ihnen ma-
156 chen könnte und so, ein bisschen aufarbeitet, nicht? (I: Mhm! Ja, da
157 kommt sicher sehr viel-) Ja, weil- ja, du gibst eigentlich nur einen
158 Anstoß, aber das entwickelt sich dann dermaßen, weil sie haben
159 dann auch Ideen und und, da kommen dann so viele Sachen heraus,
160 wie sie etwas früher gemacht haben und (4) – ja, es ist sehr interes-
161 sant!

162 I: Bei einem Erzählcafé, wie funktioniert da der Einstieg? Machen Sie
163 den?

164 E: Ja, das mache ich, ja. Meistens, () jetzt brauche ich es nicht mehr,
165 aber am Anfang habe ich auch oft ein bisschen von mir erzählt (),
166 das hat sich recht gut bewährt (I: Ah) Aber das ist jetzt nicht mehr
167 so, das ist halt bis du- Ja, wir sagen das Thema, sprechen kurz dar-
168 über () Am Anfang war es schwierig, dass sie gelernt haben (), dass
169 sie gelernt haben, von sich! zu erzählen, nicht. Zuerst haben sie im-
170 mer gesagt: „Jo, donn hot man! holt. Und donn hot man! des“ Und
171 jetzt, () man muß halt immer nachhaken oder auch genau- ah ja,
172 wichtig ist, ich mache mir halt immer einen Raster, einen Raster ma-
173 che ich mir schon: wann, welche Zeit ist das gewesen? Ja, dass man
174 genau weiß, von welcher Zeit reden wir denn jetzt, nicht? Wer! ist da
175 gewesen? Wie alt bist du gewesen damals? So, dass man ganz ein
176 klares Bild bekommt, ein bisschen. (I: Ist das so eine Art Zeitleiste,
177 oder-) Ja, so einen kleinen kurzen Raster mache ich mir schon, was
178 mir so vorkommt. Meistens mache ich dann mehr Fragen, als ich
179 dann überhaupt durchbringe, nicht, weil () so eineinhalb Stunden,
180 länger machen wir's nicht. Und danach ist eben ein gemütliches Bei-
181 sammensein, nicht. Da bekommen sie dann einen Kaffee oder etwas,
182 ... da wäre oft interessant, das Mikrofon aufzustellen, aber das
183 kannst du nicht (I: Da wird es sicher oft weitergehen mit den Ge-
184 sprächen, oder?) Ja, oft wäre es interessant, mich! interessiert es oft
185 sehr und ich denke mir, das muss ich mir merken, aber dann vergesse
186 ich es wieder, aber eben () sie müssen schon wissen, wann sie
187 aufgenommen werden und wann nicht. (I: Ja, mhm!)

188 I: Dann lassen Sie sich praktisch vor einem Gesprächskreis selber sehr
189 viel zu dem entsprechenden Thema durch den Kopf gehen? Was
190 könnte man da alles fragen, oder-

191 E: Ja, meistens kommen die Themen ja von ihnen, nicht, ja wenn du ein
192 bisschen zuhörst. Deswegen sage ich auch immer: es ist eines, wenn
193 ich sage, ich gehe zu einer Person hin und lasse mir von der erzählen
194 von ihrem Leben. Etwas anderes ist diese! Form. Diese Form ist eine
195 für die Gesellschaft, kommt mir vor, nicht (I: Mhm). Sie hat eine viel
196 breitere Wirkung, es ist das andere auch ganz interessant und ist
197 auch wichtig (). Aber dadurch dass auch junge Leute einbezogen
198 werden können, also praktisch von Schulzeit bis ... Ja einmal haben
199 wir das Thema ‚Die Berufswahl‘ gehabt mit Schülern der dritten
200 Mittelschule. ‚Die Qual der Wahl‘ haben wir's genannt - Berufsfindung.
201 () Die Kinder haben gestaunt, dass sie früher, da war es gar
202 kein Thema, dass ein Kind wählen konnte. Die meisten haben gar
203 keinen Beruf gehabt, die haben müssen daheim helfen, oder den Be-
204 ruf der Eltern übernehmen, oder wo grad ein Verwandter oder je-

205 mand irgendeins gebraucht hat, und so ist das gewesen. Die Kinder
206 haben gestaunt!, weil sie haben gemeint, sie sind die großen Opfer,
207 wenn sie müssen da () wählen!, nicht. (I: Ja) Und da habe ich halt
208 gesehen, das ist für sie auch eine ganz gute Lehre, auch für die Kin-
209 der, nicht (I: Ja, das ist sicher!) Weil auch die Senioren, die da ins
210 Erzählcafé kommen, erzählen nicht im Ton: „Na, stell dor vor, wie
211 mir’s hort kop hobn!“, sondern sie erzählen es fröhlich, oder () es
212 kommen schon auch traurige Sachen und so, nicht, aber sie erzählen
213 meistens () – es ist angenehm, ihnen zuzuhören!

214 I: Ohne Moralpredigten und so, oder? (E: Nein! Ja, ganz-) Und hat sich
215 das ganz automatisch entwickelt, dass nicht so moralisiert und be-
216 lehrt wird, oder haben Sie auch dazu etwas beigetragen, dass das
217 vermieden wird?

218 E: Ma, ich könnte nicht, ... nein, zumindest nicht bewusst. Mir kommt
219 vor, (äh) () es ist so, von mir aus gesehen, machen sie sich’s unter-
220 einander-, es regelt sich fast so durch sie. Sie tun dann schon, wenn
221 jemand ganz () sich ein bisschen...(I: Ah, dass sie sich’s unterein-
222 ander so zu verstehen geben) Ja! Ein bisschen, ja. Mit einem Witz,
223 oder so, nicht! (4).

224 Was auch ganz interessant war: Einmal hatten wir das Thema: ‚Die
225 erste Begegnung mit dem Tod‘. Und weil man immer sagt, die ältere
226 Leute wollen nicht vom Tod reden, nicht, () und das! fand ich
227 gar nicht so. Ich war erstaunt, wie offen sie gesprochen haben. Also
228 wirklich!

229 (Lore Meraner erzählt nun die Geschichte einer Frau, die ihren Mann
230 verloren hat. Diese Frau erzählte im Erzählcafé, dass sie etwa ein-
231 einhalb Jahre vorher von der unheilbaren Krankheit ihres Mannes er-
232 fahren hatten. Daraufhin haben die beiden sich die ihnen gemeinsam
233 verbleibende Zeit so gestaltet, dass sie das Leben richtig genossen
234 haben. Sobald es dann dem Ende zuing, hat sie sich oft neben ihn
235 ins Bett gelegt, die Kinder sind sehr oft gekommen – er hat also im-
236 mer bis zu seinem Tod am Familienleben teilgehabt. Kurz vor sei-
237 nem Tod sagte er, er sehe seine Schwester, die schon gestorben war,
238 im Himmel oben. Die Frau fragte dann den Mann – sie hatten näm-
239 lich einen Sohn verloren – ob er nicht auch den ‚Michl‘ sehen würde.
240 Diese Geschichte hat Lore Meraner sehr beeindruckt, ihre affektive
241 Teilhabe war sichtlich zu spüren.)

242

243 I: Ist das Thema vom Tod auch von den Senioren selbst gekommen?

244 E: Nein, das habe schon ich! () Manchmal versuche ich schon... ()
245 Von ihnen selber kommen mehr so, nicht solche Themen, sondern
246 mehr so, wie eben ‚Die Schule‘ oder ‚Das Tirgtschilln‘. Als nächs-
247 tes Thema haben wir z.B. ‚Das Strebn mochn‘. (I: Praktisch mehr so
248 Tätigkeiten, die es heute nicht mehr gibt?) Ja, Tätigkeiten vor allem,
249 wo auch Gesellschaftliches interessant gewesen ist, nicht nur rein die
250 Arbeit. Beim ‚Tirgtschilln‘ z.B. war die Möglichkeit, einmal von
251 daheim weg zu gehen, und danach ist dann immer getanzt worden,
252 und da sind dann Mädchen und Buben gewesen, die dann dort die
253 Gelegenheit hatten, ein bisschen Kontakt zu knüpfen. Was früher e-
254 ben nicht so war wie heute, nicht? Da tut sich auch für die Jungen
255 eine ganz andere Welt auf, wenn sie das hören!

256

257 I: Dann reden die alten Leute also gerne über solche tollen Sachen von
258 früher?

259 E: Ja, das tun sie gern! Wenn sie dann ins Erzählen rein kommen ...
260 Ganz am Tollsten ist es, wenn sie dann untereinander erzählen, da
261 könnte man Romane schreiben, nicht! (lauter) Und eben da! bilden
262 sich dann oft die Geschichten für's Theater. In der Theatergruppe
263 nehmen wir nicht ein fertiges Stück her und sagen, das spielen wir
264 jetzt, sondern wir schreiben es selber. Und dann kommen eben oft
265 verschiedenste Themen hinein, und wir nehmen auch z.B. die Kon-
266 flikte zwischen Jung und Alt herein, die Generationenkonflikte und
267 die Werte, und so.

268 I: Dann schreiben Sie! praktisch mit der Gruppe die Theaterstücke?

269 E: Mit der Theatergruppe - Ja! (I: Ah, das machen Sie! auch?) Ja, das
270 geht zusammen. Praktisch ich weiß jetzt, was ich da könnte hinein
271 bringen. Da mach ich dann auch einen Raster: Was wollen wir spie-
272 len? Sie sagen dann schon: „Des mit die Tirggtschilln war bärig a-
273 mol zu spieln!“ Dann müssen wir eine Geschichte kreieren, nicht,
274 dann machen wir so einen Raster, und den füllen wir dann mit ihren
275 Worten, weil dann wirken sie auch wirklich echt, nicht! (I: Mhm!)
276 Ja, von einem ‚Panzile‘ (Weinfaß) haben wir einmal gespielt, prak-
277 tisch über den Stellenwert früher vom Keller, wo sich früher die
278 Männer getroffen haben, und geredet und diskutiert haben, das es
279 heute ja praktisch nicht mehr gibt, nicht? Dann sagt eine Seniorin
280 einmal: „Jo jo, jetzt hom sie holt a Männerberatungsstelle in Bozen,
281 und frieher sein sie holt in Keller oi!“ (I: lacht) Ja, es stimmt aber (I:
282 Ja, es stimmt!) Ja, () sie sind eigentlich voller Weisheit, finde ich,
283 obwohl es ihnen selbst gar nicht bewusst ist, welchen Reichtum sie
284 haben. Sie sind eher bescheiden, nicht (I: Ja). Wenn du sie fragst:
285 „Ah, i woäß jo nix!“ sagen sie, oder: „Ach, i hon jo nix gekennt, i
286 hon holt geton, net“. Das!, von mir aus gesehen, kennzeichnet sie be-
287 sondern, dass sie so bescheiden sind. Das ist halt die Erfahrung, die
288 ich gemacht habe, dann... Logisch gibt's unter den ganzen Senioren
289 auch eine, die... was weiß ich ... jene erzählen mir's aber nicht, die
290 sind anders! Vielleicht ist es auch so, dass diejenigen, die zum Er-
291 zählen kommen, andere Typen sind, nicht? (I: Mhm).

292 I: Dann ist in der Gruppe eigentlich niemand, der hervorsticht, der
293 immer nur reden will und die anderen irgendwie unterdrückt, oder
294 so?

295 E: Ja, da muss man schon aufpassen, weil es ist oft so... () In der Grup-
296 pe haben wir z.B. eine, die eine begnadete Erzählerin ist, der man
297 stundenlang zuhören könnte wie sie erzählt. Und logisch (), man
298 muss sich selber ja auch beobachten, () logisch würde man die selbst
299 stundenlang erzählen lassen, ja aber nein, man muss schon ein biss-
300 chen aufpassen, nicht?

301 I: Und dass vielleicht auch Schüchterne oder die sich nicht so! trauen
302 zu erzählen, dass man die auch ein bisschen-

303 E: Ja sowieso, durch den Stein schon, oder wenn... Einmal erstens die
304 Vorstellrunde, wenn eine neue Person dazu kommt. Wenn immer die
305 gleichen Personen kommen, machen wir das nicht.

306 I: Ah, sonst machen Sie immer eine Vorstellrunde?

307 E: Ja, schon, oder wenn wir Gäste haben auch, oder wenn Kinder sind.
308 Beim letzten Mal, wenn es um das Thema ‚Firmung‘ ging, haben wir

309 auch versucht, Leute vom Altersheim – es sind vier dort, die noch
 310 nicht dement sind – hier her zu holen, ein bisschen zu integrieren,
 311 nicht? (I: Haben Sie! diese Personen dann persönlich angesprochen?)
 312 Nein, das ist eigentlich gut gegangen, denn durch dieses Veröffentli-
 313 chen haben die vom Altersheim das gelesen, und haben mich dann
 314 gefragt, ob das möglich wäre, und ich habe gesagt: „Ja gern!“ Und
 315 das ist eben genau das, was ich! für wichtig finde, dass es offen! ist,
 316 nicht, weil sonst hast du... zwar nicht um das Andere abzuwerten,
 317 das Andere ist genauso wichtig! Aber ich sage einmal, für einen le-
 318 ben!digen Seniorentreff, wie wir es sind, oder für einen lebendigen
 319 Austausch ist das einfach wichtig, finde ich! (I: Ja!) Wenn sie auch
 320 z.B. einmal gemeinsam mit den Kindern etwas gestalten, etwa vor
 321 Weihnachten ein Gesteck oder so, dann kommen die Kinder mit den
 322 Omas. Es wäre z.B. auch das Handarbeiten ganz gefragt, weil das
 323 lernen sie nicht mehr so. Und dass dann die älteren Frauen es ihnen
 324 zeigen. Das Interesse wäre schon da. Nur eben – da musst du jeman-
 325 den haben, der das in die Hand nimmt, und, ich sage ja, Möglichkei-
 326 ten und Sachen gäbe es ja zu tun, es ist... Mir tut es oft leid, dass
 327 man nicht mehr Zeit hat, nicht! () (I: Ja, Sie machen ja eh schon
 328 viel, die ganzen Sachen, die Sie machen, wie Theater und-) Ja, das
 329 ... ich habe aber voriges Jahr den Vorsitz abgegeben, ich bin nicht
 330 mehr Vorsitzende, das ist eine andere, weil ich eben für die Sa-
 331 chen... Dann haben wir uns die Aufgaben ein bisschen geteilt, weil
 332 die Veranstaltungen, die gemacht werden – es ist fast jeden Tag et-
 333 was, z.B. Mittwoch Nachmittag ist entweder Vortrag oder so, dann
 334 kommen sie zweimal in der Woche zum Tanzen im oberen Raum,
 335 und halt so (). Ja, wir versuchen schon, aber es ist alles! ehrenamt-
 336 lich, nicht! Das ist halt so, bei den Sachen wie beim Erzählcafé oder
 337 beim Theater, das greift! Und ich denke mir, wenn ich nicht bei den
 338 Senioren wäre und beim Erzählcafé dabei wäre, () durch dieses Zu-
 339 hören und das Hören wie sie reden, da kommen dann auch die gan-
 340 zen Ideen, nicht? Und das sind ihre! Themen, weil das Wichtige ist
 341 ja gerade das! (I: Ja) Weil wir mögen nicht ein Theater machen mit
 342 einem fertigen Stück, weil das können andere besser. Manchmal ha-
 343 ben wir auch Kinder und Jugendliche beim Theater (I: Ah, die wer-
 344 den mit einbezogen?) Ja, das gefällt ihnen schon gut. Nur ist, wie ge-
 345 sagt, alles sehr zeitaufwendig! (I: Mhm) () Ja, das Erzählcafé ist von
 346 mir aus gesehen eine Sache, wo du viele Sachen daraus machen
 347 kannst, wo es sich einfach weiterentwickelt, nicht! (I: Wie lange ma-
 348 chen Sie das schon?) Seit 2000 (I: Ah) (4) Und () es ist schon sehr
 349 interessant! Und was halt wichtig ist, habe ich festgestellt, ist, wenn
 350 sich aus dem! etwas entwickelt: entweder es wird gezeigt, im Fern-
 351 sehen, dann sind sie ganz stolz!, oder man schreibt es und gibt es in
 352 die Zeitung, oder es entwickelt sich daraus ein Theater, dann sagt
 353 man: Damals haben wir damit im Erzählcafé angefangen, und das!
 354 ist jetzt daraus geworden, dann gefällt ihnen das schon! Wenn sie
 355 dann auch wieder eine Aussage von ihnen finden, nicht! (I: Ma toll!)
 356 I: Wie reagiert die Dorfbevölkerung auf die ganzen Aktivitäten von
 357 den Senioren?
 358 E: Ja, also die Senioren haben da einen guten Stellenwert. (I: Ja, das
 359 denke ich mir!) Ja!

360 (Lore Meraner erzählt nun von einem Projekt in Zusammenarbeit mit
361 der Schule. Die Senioren-Theatergruppe hat mit einigen Schülern ein
362 so genanntes ‚Theater am Weg‘ mit dem Inhalt der Sagenwelt Ep-
363 pans gemacht. Folgendes ist darunter zu verstehen: An verschiede-
364 nen Orten in der Umgebung von Eppan wurden einzelne Sagen
365 nachgespielt. Dabei wanderte man sozusagen gemeinsam von Ort zu
366 Ort. Dieses Projekt war ein Angebot für Feriengäste. Lore Meraner
367 betonte, dass die Senioren dabei viel Spaß hatten, und auch für sie
368 selbst war es ein tolles Erlebnis).

369

370 E: Ich muss aber schon sagen, dass überall wo eine größere Gruppe ist,
371 da ist eine dabei, die ein bisschen jünger ist, und der man auch Auf-
372 gaben übergeben kann, die, wie sagt man (I: so ein bisschen koordi-
373 niert, oder?) Ja, es sind zwar die Senioren die Akteure, aber es ist
374 immer eine dabei, zu der man sagen kann: „Du schaug a wia!“ Das
375 ist wichtig (I: Ah, dann haben sie schon ein paar Helfer?) Ah ja ja,
376 das schon, weil sonst geht es nicht! Und auch bei den Senioren muss
377 immer die Freude überwiegen, weil es darf keine zu große Belas-
378 tung werden, weil sehr belastbar sind sie nicht mehr. Und es ist beim
379 Text das gleiche, es ist ihr! Text, und deshalb merken sie sich’s auch
380 leichter, nicht! (I: Ja, mhm). (5)

381 I: Wie viel Zeit investieren Sie eigentlich so an Arbeit mit Erzählkrei-
382 sen und mit Theater, also insgesamt mit biographischem Arbeiten?

383 E: Ja, () es ist schon viel. Beim Erzählcafé, also nur das reine Erzählcafé,
384 wenn man alles einbezieht, nicht, weil du musst das dann ja ver-
385 öffentlichten, du musst ja alles! () rechnen. () Die Vorbereitung sel-
386 ber ist höchstens eine Stunde, wenn ich mir z.B. einen Text selber
387 mache, oder-. Wenn du jetzt Kinder hast oder andere Gruppen, dann
388 ist es mehr, nicht! (I: Ja) Weil - man trifft sich mit ihnen vorher (4).
389 Ja, das ist jetzt auch schwierig zu sagen, (6) Theater ist viel, also
390 Theater ist mehr wie Erzählcafé, () ja bis es läuft, weil dann... Beim
391 Theater ist auch toll, weil dann suchen sie alte Sachen heraus und
392 sagen: „Gang des und kannt mo des verwendn?“ „Oder des kannt mo
393 do hinstelln, weil des isch no an Olts“, und von jedem einzelnen kä-
394 me dann wieder eine Geschichte! (I: So werden sie total aktiviert,
395 oder?) Vor allem sehe ich es auch aus der Sicht von mir: Ich habe
396 sehr viel gelernt, () und mir ist auch ganz wichtig, dass es mir selber
397 Freude macht, weil sonst werde ich selber eher so ungenießbar,
398 wenn’s mir selber nicht... (I: Ja, das springt dann sicher auch so ü-
399 ber) Ja ja, aber das ist für mich ganz! wichtig, ich glaube aber bei je-
400 dem Ehrenamt ist das wichtig. Ich sage auch immer bei uns in der
401 Gruppe, wenn’s dann nur mehr Opfer wird, ist besser ihr lasst’s es.
402 Das kannst du einfach nicht machen, das kannst du einmal eine
403 Stunde, zwei Stunden machen, aber wenn du mehr Zeit investierst,
404 dann wird’s...(I: Dann wird’s Frust). Ja, dann wird’s Frust!

405 Ja beim Erzählcafé könnte man so sagen, das sind einmal zweiein-
406 halb oder drei Stunden bei der Veranstaltung, dann eine Stunde Vor-
407 bereitung sind viereinhalb, Gemeindeblatt anschlagen, usw. eine
408 halbe Stunde - fünf -, und transkribieren, da hast du dann wieder ()
409 weil mit dem Dialekt ist es auch nicht so einfach, gell! (I: Machen
410 Sie das, das Transkribieren?) Ja! Weil wir haben da so einen Appa-
411 rat, dass das dann direkt auf den Computer geht, nicht (I: Ah!). Ja

412 mit dem Transkribieren bin ich ja hinten, ich schreibe immer nur das,
413 was ich halt gerade brauche. Aber das habe ich mir jetzt einmal vor-
414 genommen, wenn ich einmal viel Zeit habe, dann mach ich's. (I: Ja
415 das ist viel Arbeit, gell?) Ja, das ist wirklich viel Arbeit! Weil dann
416 kommen wieder die Theaterstücke, nicht, () aber ja (schmunzelt),
417 am meisten Freude machen mir schon die Theaterstücke, also was
418 ich da! oft für ‚a Hetz‘ hab, es ist unglaublich!!! Weißt du, wenn sie
419 so () auf der einen Seite ‚sich genießen‘ (war undeutlich, von mir
420 frei übersetzt!) und doch wieder einen Stolz. (Lore Meraner erzählt
421 nun von einer Frau, die von ihrem Mann immer ‚runter getan‘ wird.
422 Sie ist auch bei der Theatergruppe dabei. Nach dem Theaterauftritt
423 kam sie dann zu Lore Meraner und sagte ihr, dass sie ihr Mann ge-
424 lobt hat, er sei sehr stolz auf sie gewesen, sie hätte so gut gespielt!)
425

426 Ja, das ist nicht zu glauben, was die Frauen früher überhaupt mitge-
427 macht haben! Das ist unglaublich! Ich hab da z.B. eine Geschichte,
428 die kann ich Ihnen geben, von der Option, die können Sie sich
429 durchlesen (I: Ja gerne, danke). Das ist jetzt aber nicht zum Veröf-
430 fentlichen, nur so für Sie zum Lesen (I: Ja). Die ist im letzten Jahr
431 gestorben die Frau. (I: Mhm).

432 (Lore Meraner erzählt kurz den Inhalt dieser Geschichte: Es geht um
433 eine Frau, 1926 geboren, die in der Optionszeit schwanger wurde.
434 Sie musste dann das Land verlassen, denn Mädchen, die ein uneheli-
435 ches Kind bekamen, mussten als erste! das Land verlassen. Die Ge-
436 schichte handelt von der Odyssee dieser Frau. Lore Meraner erzählt,
437 dass diese Frau schon in der damaligen Zeit sehr couragiert gewesen
438 war, sie ging z.B. im Montiggler See schwimmen, was damals ja
439 sehr verpönt war!)

440 I: Dann kommen in den Erzählungen auch oft Geschlechtsunterschiede
441 zur Sprache?

442 E: Ah, ja, ja, oft! (I: Wie ist das dann, wenn Männer und Frauen in der
443 Gruppe sind?) Also, die Männer kannst du für die Erzählcafès haben,
444 bei denen es um Tätigkeiten geht, oder Brauchtum – für Gefühle da
445 haben sie schon große Probleme zu reden, nicht (I: Mhm). Die Män-
446 ner sagen auch immer: „Jo, so isch`s holt!“ Ich habe mir immer ge-
447 dacht, ob die Frauen das so wenig verstanden haben, aber nein nein,
448 sie haben schon verstanden, sie haben nur keine andere Möglichkeit
449 gehabt, das haben sie einfach so hinnehmen müssen, nicht! (I: Mhm)
450 Es sind dann schon ein paar rebellischere auch gewesen, aber- und
451 der Besitz!, das habe ich auch nicht gewusst, der Besitz hatte schon
452 viel! zu bedeuten. Wenn eine Frau Besitz hatte, wenn sie vermögend
453 war, dann war sie viel selbstbewusster, als jene, die nichts! hatte. ()
454 Und die Kirche – ich traue mich nur nie, das Thema Kirche so direkt
455 anzusprechen. Ja, einmal hatte ich ein Erzählcafé zum Thema ‚Die
456 Rolle der Kirche‘. Da ging es dann auch darum, wie die Kirche sie
457 unterdrückt hat. Zuerst sagten sie dann aber: „Na, des kann man net
458 sogn, die Kirche hot () lei Guats ton, sell konnsch net sogn!“ Aber
459 dann fangen sie an zu erzählen, und dann kommt genau das Gegen-
460 teil heraus, nicht! Es hat sie z.B. schon geärgert, wenn man ausge-
461 segnet wurde, wenn man ein lediges Kind bekommen hat (I: Ja, das
462 ist schon gewaltig!). Ja, das hat sie schon geärgert, nicht, aber so ist
463 es halt gewesen. Oder wenn der Pfarrer gekommen ist, und die Mut-

464 ter ist vor ihm niedergekniet und hat ihm die Hand geküsst, dann hat
 465 sich eine Frau, die das erzählt hat, schon gedacht, eigentlich hätte
 466 das schon eher der Mutter gebührt. Oder wenn das Beste aufgetischt
 467 wurde, und die Kinder haben zuschauen können! Oder z.B. das mit
 468 dem Kinderkriegen – der Druck () von der Kirche! Ja, weil beichten
 469 sind die Frauen meistens mehr gegangen als die Männer, () ja und
 470 dort dann: „Jo wieso koa Kind?“ Dann: Kinder mehr als genug, ja
 471 und der Mann daheim () – ja und auch die Sexualität, nicht, wenig
 472 Frauen, nein eigentlich die meisten Frauen haben die Sexualität halt
 473 als „Jo weil er des holt brauch“ gesehen, weißt!
 474 (I: Werden diese Themen auch so angeschnitten?) Di!rekt nicht, ich
 475 kann das- ich habe das schon gelernt, ich kann das Thema nicht auf-
 476 setzen direkt, als Thema angeben, nicht, dann () dann kommen sie
 477 vielleicht gar nicht einmal (I: Ja). Ja wenn ich z.B. vielleicht die Kir-
 478 che nehmen würde und schreiben würde ‚Sexualität‘ (I: Das kommt
 479 beiläufig dann, oder?) Ja, ich muss einfach einen Weg finden, dahin
 480 zu kommen. Oder Sexualität im Alter z.B., nicht. Dann kommen sie
 481 schon und sagen: „Jo wos moansch’n, muß i net olm so direkt ()
 482 ‚drahtig‘ (undeutlich, von mir so gehört) sein, obo lei a so hebn und
 483 streichln, sel tuat ins schon a guat!“ So kommen sie dann, () aber
 484 immer- Ja, sie sind dann teilweise, das muss ich schon sagen, sind
 485 sie sehr offen, ich weiß nicht, sie erzählen dann Sachen, die ich! viel-
 486 leicht nicht sagen würde, nicht! () Ja, sie haben immer Angst- ich
 487 verstehe nicht, die Kirche die hat heute! immer noch so eine gewal-
 488 tige Macht über sie, ich versteh das nicht. Das ist unglaublich! () Sie
 489 sagen dann schon oft, wenn ich sie dann frage: „Hops es des olls
 490 geglabt?“ Dann sagen sie schon: „Na na, iatz gonz! bled sein mo wol
 491 a net!“ sagen sie dann wieder, nicht. (I: Mhm) Man sieht schon, dass
 492 sie- () Ja, einmal! werde ich das Thema schon wieder probieren,
 493 aber wie gesagt, es ist- wenn ich’s di!rekt angesprochen habe, dann
 494 ist es nie! gegangen! (4) Weil sie sagen dann ja selber: „Jo des konn
 495 jo net stimmen, net, weil wenn des olls Sünd isch, wos ba ins! früher
 496 Sünd gwes’n isch, und heit is nimmer, donn stimp eppes net!“ Das
 497 sagen sie schon, nicht (I: Mhm). () Aber – es sind ein!zelne, die, sa-
 498 gen wir, verbittert sind. Die meisten sagen: „Jo jo, Gott sei Donk
 499 homs die Jungen besser!“ (I: Dann sehen die älteren Leute die heuti-
 500 ge Zeit eher positiv?) Ja, ich seh’ sie eher positiv- (I: Weil heute
 501 heißt es ja oft: Die älteren Leute schimpfen immer nur über die Ju-
 502 gend), nein, das könnte ich nicht sagen, sie sagen dann schon wieder:
 503 „Heit isch es zu! extrem, ja und in irgendeiner Form haben sie ja
 504 auch Recht, nicht? (I: Mhm) () Nein, sie sind überhaupt- aber ich
 505 weiß nicht genau, das bin ich schon ein paar!mal gefragt worden, ich
 506 weiß nicht, ob das un!sere Senioren besonders kennzeichnet, dass sie
 507 so gar nicht () bös sind, das sind ganz ganz wenige! () Oder wenn
 508 Kinder dabei sind oder wenn Jugendliche etwas machen, das lo!ben
 509 sie, das gefällt ihnen. Eben z.B. die Firmlinge, die jetzt da waren, die
 510 haben uns! dann bei der Osterfeier die Gestaltung gemacht, mit Key-
 511 board und Texte vorgelesen, nicht, und das gefällt mir immer, wenn
 512 sie so- (I: Und das ist von den Firmlingen gekommen?) Ja, ich habe
 513 schon gesagt: „Na, wia isch des?“ weil der eine hat erzählt, er geht
 514 Musikschule und so, und einen habe ich schon gekannt, weil er mit
 515 uns Theater gespielt hat, dann hab’ ich gefragt: „Jo wia war denn

516 des?“ „Jo gerne!“ Das tun sie gerne, das hat ihnen schon gut gepasst,
517 ja! () Und so! gefällt mir immer gut, wenn auch etwas gegeben wird,
518 und so (I: Ja, dass es einen Austausch gibt) Ja! Nur ist es halt so,
519 die!se Sachen müssen dann halt auch klappen, das darf nicht, also- ()
520) wich!tig ist, dass sich al!le immer geborgen fühlen, finde ich, und
521 dass sie sich aufgehoben fühlen, und dass sie wissen, da kann mir
522 jetzt nichts passieren, nicht? (I: Mhm) So, () man darf sie nicht im
523 Regen stehen lassen, nicht!

524 I: Wie gelingt es Ihnen so, diese Atmosphäre zu schaffen? Machen Sie
525 da irgend etwas Besonderes?

526 E: Nein, mir kommt immer vor, sie machen's selber, aber ich weiß
527 nicht- Der Rah!men ist schon einmal, die Gestal!tung ist schon ein-
528 mal etwas, nicht, wenn sie einen eigenen Raum haben und- in der
529 Mitte auf den Boden stelle ich dann meistens eine Kerze hin, oder ()
530 z.B. im Herbst ein paar Früchte oder so, nicht. Wenn wir über die
531 erste Liebe gesprochen haben, dann haben wir einen großen ‚Lia-
532 benstock‘ hinein getan, nicht (I: Mhm) Aber ich glaub nicht, dass es
533 das! ist, ich weiß! es nicht! (4) Nein, ich glaub' schon, dass es wich-
534 tig ist, dass derjenige, der es macht, gern! macht, weil ich habe alle
535 Sachen, die ich für den Seniorentreff gemacht habe, eigentlich ur-
536 sprünglich aus Pflichtbewusstsein gemacht, weil ich da Leiterin ge-
537 wesen bin. Und ich habe mir dann gedacht: ‚Das sollte man machen,
538 und das!‘ (I: Vorher praktisch, bevor Sie das Erzählcafé-) Ja bevor!
539 ich das angefangen habe, auch beim Theater, nicht! Da hat dann das
540 Land ein Jahr lang eine Theaterausbildung angeboten, kostenlos, und
541 das bin ich dann gegangen, da habe ich mir gedacht: Es wäre schon
542 gut, wenn man ein bisschen eine Ahnung hätte, nicht? Ich habe The-
543 ater schon immer gerne gehabt, aber als Zuseherin, mir gefällt Thea-
544 ter (I: Mhm). Ja, ich sage ja, ich habe für a!lles gewonnen, weil das
545 hat mir viel! für mein Leben gegeben, jetzt auch das mit dem Theater
546 und so. Ich mache auch jetzt die Theaterausbildung weiter, weil es
547 mir einfach gefällt! Das ist das, was mir hauptsächlich gefällt! (I:
548 Mhm!)

549 I: Sind Sie schon lange Leiterin vom Seniorentreff?

550 E: Ja, zwölf Jahre lang bin ich gewesen. Mhm! () Und habe dann eben,
551 das letzte Jahr habe ich dann gesagt: Ma, entweder sie akzeptieren,
552 dass ich! halt die Projekte mache, und sonst bin ich halt ganz weg,
553 nicht, weil () es ist mir zu viel! geworden. (I: Mhm). Erstens wird
554 man älter, und dann, es ist mir ein!fach- mir ist einfach vorgekom-
555 men, ich kann alles nur mehr so anreißen, und jetzt – ja ein Jahr ist
556 jetzt schon die neue Leiterin, ja!

557 I: Und das geht ganz gut, dass Sie sich mit ihr dann absprechen?

558 E: Eigentlich ja- ich habe ihr versprochen, sie ein Jahr lang zu beglei-
559 ten, alles was sie braucht () an Unterstützung, nicht – es wäre ei-
560 gentlich ein bisschen getrennt, ich hätte die Projekte, () weil wir ha-
561 ben dann eben auch die Zeitung. (Holt eine Zeitung) Die können Sie
562 gern mitnehmen! Da hinten ist dann das Lebensgeschichtliche, und
563 wenn's geht, lassen wir sie so handgeschrieben, obwohl jetzt einige
564 gesagt haben, dass es ihnen so etwas zu mühsam zu lesen ist. (Zeigt
565 und erklärt einige Teile der Zeitung ‚Wiederhall‘). (8)

566

567 I: Also, die Leute können einfach nur herkommen, die brauchen sich
568 nicht anzumelden?

569 E: Nein! Ich habe halt so gesehen, eine Gruppe so bis zwölf Personen,
570 das ist so das Maximum, wenn's größer wird, dann dann kommen sie
571 auch zu wenig zum Erzählen, und dann sind sie halt- weil erzählen
572 wollen sie ja meistens – und wenn dann zwölf sind, geht's noch, aber
573 sonst wird's zu groß!

574 I: Wie regeln Sie das dann so, dass da nicht zu viele sind?

575 E: Das ist eigentlich kein Problem, nicht! Ich weiß nicht – beim letzten
576 Mal sind ein bisschen mehr gewesen, wenn die Firmlinge da waren,
577 und weil einige Senioren von St. Pauls gekommen sind, nicht, aber
578 es war () (I: Dann machen Sie das auch dörferübergreifend?) Nein,
579 das haben wir noch nie gemacht. Jetzt da in dem Fall vom Altenheim
580 (I: Ach so, weil das Altenheim ist in St. Pauls?) Ja, in Pauls, ja. Aber
581 sonst nicht, nein. Allerdings wenn jemand käme, die würden wir si-
582 cher nicht hinausschmeißen! (es kommt jemand, kurze Unterbre-
583 chung).

584 Am Tag der Frau haben wir einmal ein offenes Erzählcafé gemacht
585 im Kultursaal oben: Da waren zwei Frauen, die eine, von der ich ih-
586 nen die Geschichte gegeben habe, und noch eine andere, und die
587 Martha Stocker hat's – weil sie ist ja Historikerin – sie hat die Mode-
588 ration gemacht. Und das ist auch recht- () (I: Dann haben dort diese
589 zwei Frauen erzählt?) Ja, das was ich eigentlich schon gehabt habe,
590 was ich Ihnen da gegeben habe, (I: und andere kamen zum Zuhö-
591 ren?) Ja, da sind dann viele Leute zum Zuhören gekommen. Aber al-
592 lerdings, diese zwei Frauen haben das schon vorher gewusst. (5)

593 Eben, indem wir Erzählungen der Senioren öffentlich machen- da
594 sind z.B. sie! auf uns zugekommen, ob wir das mit ihnen machen,
595 nicht. Ja, und wenn man so was macht, dann muss man zuerst mit
596 den Leuten reden: „Seid's einverstanden?“ und- () (I: We!r ist da
597 auf Sie zugekommen, dass sie das machen?) Das ist eben- ja die
598 SVP-Frauen haben gesagt, sie machen etwas zum Thema ‚Frauen im
599 Spannungsfeld zwischen Heimat und‘- da waren nämlich auch Aus-
600 länderinnen beteiligt, die erzählt haben, wie es ihnen da geht, nicht,
601 und am Nachmittag war eben das Erzählcafé! Ich kopiere Ihnen das,
602 wenn Sie wollen? (I: Ja, gerne!). (geht kopieren – einige Minuten
603 Pause).

604 Ja, so langsam haben wir auch ein ? (unverständliches Wort) einge-
605 richtet mit alten Sachen, z.B. Kleider, was sie uns so langsam brin-
606 gen (I: Ah), oder wenn sie zu einem Thema etwas haben, nicht (I:
607 Ah, und das lassen sie dann hier?) Ja, das lassen sie hier (), und für's
608 Theater können wir die Sachen dann auch hernehmen. ()

609 I: Und Sie selber bringen auch so Materialien mit in die Gruppe, wenn
610 Sie z.B. mit einem Thema starten?

611 E: Ja, da muss man sie aber schon immer extra darauf hinweisen, z.B.
612 zum Thema Weinhöfe und () Weinkultur, und- Dann laden wir sie
613 halt immer ein, meistens machen wir einen Vortrag dazu, dann laden
614 wir sie ein, ihre Schätze mitzubringen. Die kopieren wir dann, wenn
615 sie Bilder haben oder so, nicht? Und dann legen wir so eine Mappe
616 an. (I: Ma toll! Und Sie! persönlich, nehmen Sie auch so Sachen
617 mit?) Nein, eigentlich nicht, nein! Ja, jetzt für das Theater schon!,

618 aber- (I: Ja) für das Erzählcafé nicht! Beim Theater machen wir
619 alles selber, wir machen auch die Kulisse selber, nicht. (10)

620 I: Wie gehen Sie eigentlich mit Gefühlen um, wenn diese auftauchen
621 während Erzählungen? () Trauer, oder wenn jemand weint, ich weiß
622 nicht, kommt das vor auch?

623 E: Ja schon – aber es ist nie! passiert, dass mir vorgekommen ist, das
624 hätte ich jetzt nicht mehr im Griff, nicht, () weil ein bisschen ()
625 traurig sein oder- das nehmen die anderen auch ganz gut hin, sie sind
626 dann halt einen Moment still oder () die Betreffenden geben dann
627 den Stein weiter, und es wird weitergeredet. Ich habe von dem! ei-
628 gentlich auch immer Angst gehabt, aber es war nie! so eine Situati-
629 on, wo mir vorgekommen ist, jetzt bin ich überfordert. (I: Mhm).
630 Weil Gefühle denk' ich mir, haben schon (5) ihre- können sie schon
631 zeigen, nicht? (I: Ja). Aber jetzt, ich denk' mir auch, dass wir viel-
632 leicht nie so tief! gegangen sind, dass es wirklich, () eben, das ist
633 nicht zu verstehen als Thera()pie. Eben in der! Art, wie wir's ma-
634 chen, ist nicht das Therapieren das Ziel. (I: Mhm, ja – sollte es auch
635 nicht sein, nicht?) Ja, eben, obwohl ich schon auch der Meinung bin,
636 dass ihnen das Erzählen gut tut, nicht? (I: Ja, und die Senioren wer-
637 den vermutlich auch nur so! viel erzählen, wie sie selber wollen,
638 nicht?) Ja, ich sag aber, wenn einmal eine ‚zache‘ Erzählung kommt,
639 oder so, oder wenn sie einmal gerührt sind, das! ist nicht schlecht!
640 Aber wie gesagt, wir bieten das auch nie an als () als Therapie,
641 nicht! Da hätte ich auch nicht die Ausbildung, und da denk ich- ()
642 nein, das ist nicht mei!ne Aufgabe. ()

643 I: Welche Kompetenzen muss Ihrer Meinung nach so ein Gruppenlei-
644 ter haben?

645 E: Ein bisschen schon einmal () das Handwerk lernen, im Sinne von
646 Seminaren und so, gerade auch in Bezug darauf, sie dazu zu bringen,
647 von sich! zu erzählen und nicht von irgend jemand anderem oder von
648 der gesamten Gesellschaft, und () dass das, wovon sie erzählen,
649 schon von ihnen kommt. Das muss man dann halt manchmal mit ein
650 bisschen Nachhaken- ja dass ‚man‘, ja wer? ‚DU‘ () ‚Oder was
651 hosh du! gmoant?‘ Ja am Anfang – jetzt geht es ein bisschen besser
652 – am Anfang haben sie dann immer erst nachdenken müssen, was
653 sie! meinen. () Das! ist wichtig, glaube ich, dass man das- was heute
654 manchmal zu! stark, nach meinem Dafürhalten, zu stark betont wird,
655 das ICH, ist es früher einfach zu wenig gewesen, nicht? Und plötz-
656 lich wenn sie merken, dass- dann gefällt's ihnen schon, dass genau
657 sie! () gefragt werden, dass es um ih!re Meinung geht. Aber ja, da!
658 muss man ein bisschen aufpassen. Und eben mit den Zahlen auch ein
659 bisschen – weil man sieht dann schon, dass sie nachdenken, dann
660 fangen sie an überlegen: „Na, zem isch's net gwesn, na wenn isch
661 des gwesn?“ Darauf achte ich schon ein bisschen, aber jetzt auch
662 nicht, dass es muss auf dem historischen Prüfstein bestehen, nicht?
663 (I: Mhm) (5). Ich glaube, () es ist so, es kommt darauf an, was will
664 ich, kommt mir vor, nicht. Will ich jetzt etwas, wo ich danach sagen
665 kann, das hat () (I: geschichtlichen Wert?) geschichtlichen Wert,
666 oder will ich einfach nur! () die Geschichten von den Leuten hören,
667 sie auch aufnehmen oder wenn ich kann eben auch im Zusammen-
668 hang mit den Generationen, sie damit den anderen etwas näher brin-
669 gen oder interessanter machen – überhau!pt, den älteren Mensch als

670 ein () wertvolles Mitglied unserer Gesellschaft zu sehen, das ist mir
 671 ganz wichtig! Nicht nur in diesem Rahmen, in allem, weil da haben
 672 wir ganz! viel zu tun. Mich ärgert's heute noch, immer noch, weil ()
 673 man hört immer, der alte Mensch was kostet er? Heute werden alle
 674 so! alt, wir haben so! viele Alte, das ist eine Belastung, immer dieses
 675 Negative, nicht (I: Mhm) Und, () das stimmt sicher auch, aber es ist
 676 nicht nur so, nicht? Erstens haben sie schon viel geleistet, und wenn
 677 du ihnen die Möglichkeit gibst in ihrem Rahmen, dann bringen sie
 678 ganz! viel, nicht? Heute noch, bei den Enkelkindern usw. Und ich
 679 sage, es ist auch Zeit, dass sie einmal lernen zu sagen, ich gönne mir
 680 mal einen halben Nachmittag für mich! (I: Mhm) Und dass sie das!
 681 machen auch, was ihnen Spaß macht, dass sie auch einmal neue Ta-
 682 lente- wir haben Leute dabei, die gesagt haben: „Ma, des hätt i nia
 683 gedenkt, dass i des kann, odo dass i des tua!“ Und das finde ich toll!
 684 (I: Ja, weil sie nie für sich was tun-) Ja, sie sind ja immer nur für die
 685 anderen da gewesen, nicht, und ja – die Hemmungen auch abbauen,
 686 eben, da ist bei uns! der ideale Rahmen, weil ich hab' gemerkt wenn
 687 wir da! spielen, eben gerade beim Theater, dann spielen sie ganz!
 688 anders, als wenn wir eine Faschingsfeier haben, da sind immer viele
 689 Leute und da müssen wir in den Kultursaal gehen, () weil wir da
 690 nicht Platz haben. Sie spielen da immer viel! besser als oben, hier
 691 ist ein kleiner Rahmen, das ist ihr gewohnter Platz, und da! fühlen
 692 sie sich einfach wohl. Da haben sie auch kein Problem, wenn sie
 693 einmal ein Gedicht gedichtet haben oder so, sie lesen's vor, nicht.
 694 Da! () haben sie die! Hemmschwelle nicht so. Und trotzdem (4) sind
 695 sie vorgetreten und haben sich präsentiert. Das () ist hier! glaube ich
 696 schon ideal, weil wir haben da eine Bühne und trotzdem ist es ein
 697 Raum, da gehst du hinauf, () wir verwenden das eben als Bühne. So
 698 langsam haben wir uns – fast ein bisschen professionell, nein nein,
 699 das nicht, aber halt die Lampen und so, nicht (I: Ma toll!) Ja! Dann
 700 kommen sie selber und sagen: „Ma wia tat mo denn do, miaß mo an
 701 Sponsor finden!“, oder so, weißt, da machen sie sich dann auch Ge-
 702 danken. Und dann werden alle mitein- viele miteinbezogen: „Jo de
 703 kannt des mochn, de kannt ins des nahnen, und de kannt des!“ (I:
 704 Dann fragen sie! diejenigen?) Ja sie!, weil ich sage dann schon: „I
 705 kann net olles mochn, tiat's es des!“ Nein, nein, sie tun schon viel!
 706 (Lore Meraner zeigt mir den oberen Raum, in dem sie die Erzähl-
 707 cafès immer veranstalten, und auf einer Fotowand erklärt sie mir ei-
 708 nige Tätigkeiten des Seniorentreffs).
 709 I: Nach dem Erzählcafé gibt es ja immer Kaffee und Kuchen, oder
 710 etwas, machen das die Senioren selber?
 711 E: Manchmal bringen sie etwas selber mit, der Kaffee wird hier ge-
 712 macht, und manchmal machen wir auch nur so gemeinsam ein Brot,
 713 wir tun einfach einen Honig und eine Butter her, und jeder streicht
 714 sich sein Brot, und () (I: Dann übertragen sie oft auch an andere Se-
 715 nioren bestimmte Aufgaben?) Ja, sie räumen danach z.B. ab, jene,
 716 die nicht gerade beim Ratschen sind, die helfen, und das ist eben,
 717 was man fördern muss, nicht! Weil oft bei den anderen heißt es
 718 dann: „Bleib's lei sitzn!“ Dann sage ich immer: „Jo losst's enk
 719 helfn!“ Ja logisch ist es manchmal umständlich – das ist wie bei den
 720 Kindern, nicht – manchmal hättest du es selber schneller gemacht,
 721 aber das! ist halt wichtig, nicht! (I: Ja ja).

722 I: Und das Erzählcafé klingt dann so locker aus?
723 E: Ma, ja, so eineinhalb Stunden normalerweise bis gegen halb fünf, je
724 nachdem – wir haben einmal Gäste da gehabt aus Innsbruck von der
725 Fachschule für Soziales, da hat es dann länger gedauert. Wir ma-
726 chen dann halt auch immer Fotos, überhaupt wenn Gäste da sind, die
727 hängen wir dann hier oft auf, oder draußen einmal so eine ganze
728 Wand machen, das gefällt ihnen auch gut!
729 I: Also, so eineinhalb Stunden ungefähr erzählen sie, und dann geht es
730 so über ins Gesellige, Gemütliche? (E: Ja, ja.)
731 Hat es Ihrer Ansicht nach einen Vorteil, wenn man als Gruppenleiter
732 schon ein bestimmtes Alter hat, sagen wir, dass man einer ähnlichen
733 Generation angehört?
734 E: Nein, das glaube ich nicht! Ich glaube wichtig ist, dass es denjeni-
735 gen interessiert, nicht (I: Mhm) Und im Gegenteil, wenn du's nicht
736 kennst, fragst du vielleicht mehr nach, nicht? (I: Mhm) Ja jetzt (6)
737 nein, ich sehe manchmal die Jungen, die fragen dann nach, und die
738 sind ganz interessiert. Nein, ich glaube nicht, dass das Alter- ma jetzt
739 ganz! jung vielleicht nicht, aber ich glaube nicht, dass das Alter eine
740 Bedeutung hat. Wichtig ist, dass es einen einfach interessiert, und
741 dass man sich über das Thema schon einmal ein bisschen () (I: Ge-
742 danken gemacht?) ja, Gedanken gemacht hat. Weil erst! durch das
743 Fragen fällt den Senioren dann etwas ein, wenn du sie! jetzt anstellen
744 würdest, dann würden sie gar nicht so viele Fragen stellen, weil viele
745 Sachen wissen sie, meinen sie (I: Es ist logisch für sie) Ja, es ist lo-
746 gisch und sie meinen die Antwort schon zu haben, und vielleicht
747 gibt's auf die Frage aber fünf! Antworten, und dann diskutieren sie
748 untereinander, und dann wird's erst interessant, nicht. () Hingegen
749 wenn ich schon starte und meine es zu wissen, dann denke ich mir-
750 nein ich habe mir den Gedanken bis jetzt eigentlich nie gemacht, a-
751 ber ich denke nicht!, dass es von Vorteil ist.
752 I: Dann kommen in der Gruppe auch oft so unterschiedliche Ansichten
753 heraus? (E:Ja, ja. Mhm.) Und das ist dann eine Bereicherung?
754 E: Ja, () da ist dann schon der Moderator gefordert, nicht! Dass er ein
755 bisschen versucht zu verstehen, ob jemand das nur nicht richtig aus-
756 gedrückt hat, oder () versucht zu verstehen, wieso diese unterschied-
757 lichen Ansichten da sind, dass es nicht total! zu einer Konfrontation
758 kommt, weil das ist ja nicht der Sinn.
759 I: Man muss diesbezüglich also schon ein bisschen lenken?
760 E: Ja, das dann schon. Oder dass man noch einmal nachfragt, wie! ist
761 das gewesen und wann! ist das gewesen? Nicht, dass sie von zehn
762 Jahren früher redet, dass man dann z.B. nachfragt, ob das schon die
763 gleiche Zeit ist. Und wenn man sieht, dass da zwei ganz starke Mei-
764 nungen aufeinanderprallen, und dass es genau um die gleiche Sache
765 geht, dass man dann sagt, ja vielleicht ist das - () man darf sie auch
766 gar nicht – glaube ich, nein ich weiß nicht, ich bin keine Expertin -
767 aber ich glaube, dass man sie nicht so weit kommen lassen darf, dass
768 sie so was schon aufgebracht und hundertprozentig behaupten, weil
769 dann wird es für sie sozusagen zu einem Art ‚Gesicht verlieren‘. ()
770 Man muss halt vorsichtig sein, dass sie sich () nicht blamieren, nach
771 ihrer Anschauung, weil da sind sie empfindlich, nicht. (I: Mhm! ()
772 Und dass sie dann auch immer mit einem guten Gefühl zum Schluss
773 nach Hause gehen, alle) Ja, das schon, weil sonst- Es ist vielleicht

774 einmal gewesen, dass man dann einfach noch einmal-, dass man es
 775 ein bisschen länger gehen lässt, und dann entweder selber einen Bei-
 776 trag bringt, nicht. Ich habe dann immer noch etwas Lustiges, einen
 777 Text oder so, vorbereitet, was passend zum Thema ist. Um es aufzu-
 778 lockern, habe ich eben immer so ein zwei Sachen gerichtet. (6) Die-
 779 ses ‚Gehen-Lassen‘ ohne großen Einfluss zu nehmen heißt aber
 780 nicht, dass du nicht () nicht ständig voll () da bist, du musst schon
 781 Acht geben, nicht? (I: und viel beobachten) Ja, () und natürlich hat
 782 man da schon einen Vorteil, wenn man die Leute kennt, nicht, (6).
 783 Weil dann ungefähr weißt du, der tendiert von mir aus, ich weiß
 784 nicht- () (I: Mhm) Obwohl das dann halt auch wieder gefährlich ist,
 785 weil man dann gern einen Stempel aufdrückt, nicht! (I: Das ist sicher
 786 immer so eine Gratwanderung) Ja ja, wie gesagt, es ist so: Ich habe
 787 Ihnen schon gesagt, ich bin kei!ne Expertin, in dem Sinne, ich habe
 788 halt dieses Seminar gemacht, aber das ist ganz eine kurze Ausbil-
 789 dung gewesen, () aber ich habe vielleicht den einen Vorteil, dass ich
 790 von der Seniorenarbeit schon komme. Das! ist es, aber sonst bin ich
 791 wirklich absolut keine Expertin! Das funktioniert jetzt hier! halt so,
 792 nicht! Und ich möchte es jetzt auch abgeben, das heißt, zweimal sind
 793 schon andere gewesen – einmal ein älterer Herr, der selber gerne er-
 794 zählt, der viele Leute kennt – und eine Frau, die ‚recht auf Draht‘ ist
 795 und die das interessieren würde, die zwar noch nicht lange hier ist.
 796 Und die das jetzt vielleicht (I: Ah, dass diese zwei Personen jetzt die
 797 Leitung übernehmen?) ja, dass die das so langsam übernehmen. ()
 798 Weil ich bin auch der Meinung – so wie bei allen Dingen – dass es
 799 besser ist, wenn nach einer bestimmten Zeit ein Wechsel ist. Weil ()
 800 jeder hat einen anderen Zugang, eine andere Art und () deswegen
 801 würde mir das schon am Herzen liegen. Auf der anderen Seite aber
 802 lassen auch nicht, deswegen habe ich jetzt immer gesucht, und jetzt
 803 die zwei sind recht- () (I: Dann wären Sie! aber doch immer in der
 804 Gruppe auch dabei?) Ja, am Anfang und, () ich transkribiere dann
 805 auch und ich komme vielleicht wieder einmal, aber – (5) Weil ich
 806 habe jetzt die Ausbildung von ‚selbA‘ gemacht – ich weiß nicht ken-
 807 nen Sie die? (I: Nein) Und, nein, () ich finde wenn es gut läuft, dann
 808 soll man- ich sage schon, wenn ihr mich braucht, dann bin ich da,
 809 aber ich muss erst schauen jetzt. () Einmal sind sie da gewesen, da
 810 haben sie nur zugehört, beim nächsten Mal höre ich! zu und lass es
 811 sie! machen, und dann sehen wir ja, nicht? (I: Ja, mhm).
 812 I: Dann möchten Sie das Erzählcafé jetzt langsam abgeben – und dann
 813 etwas Neues starten oder-?
 814 E: Ja! Ich mache ja diese ‚selbA‘ Ausbildung. (Lore Meraner erzählt
 815 mir Näheres über diese Ausbildung, die in Bozen angeboten wurde.
 816 Sie möchte jetzt dann damit in Eppan starten, wobei schon sehr viele
 817 Voranmeldungen eingingen, sodass sie fast zwei Gruppen machen
 818 könnte. In diesem Zusammenhang sagt sie:) Und das ist ein Zeichen,
 819 finde ich!, ich weiß nicht, ich nehme es halt einmal so!, dass unsere
 820 Senioren schon gelernt haben, ein bisschen () zukunftsorientiert zu
 821 denken, nicht, und das finde ich-, ja das wäre eigentlich ja unser Ziel
 822 gewesen, sie ein bisschen wachzurütteln, nicht (I: Das haben sie viel-
 823 leicht mit ihren ganzen Angeboten, dem Erzählcafé, dem Theater-)
 824 Ja, und mit der Zeitung, wo sie dann schon einmal etwas gehört und
 825 gelesen haben, usw., dann denke ich mir, alles zusammen ist-

- 826 I: Vielleicht sind die Senioren hier generell ein bisschen offener, (weil
827 Eppan ist doch eine große Ortschaft) als in einem Tal drinnen, in ei-
828 nem kleinen Dörfchen, wo es vielleicht oft ein wenig schwieriger ist,
829 oder?
- 830 E: Ja, ich weiß nicht – manchmal sagen sie, gerade bei den Veranstal-
831 tungen ist es so, dass sie in kleinen Orten die Leute leichter zusam-
832 menbringen als in großen, weil in den großen die Angebote so ge-
833 waltig sind (I: Ja gut, das kann auch wieder sein) ja, aber ich weiß es
834 nicht! () Wir haben jetzt schon hier bei uns über 200 Mitglieder im
835 Seniorentreff, und das wundert mich selber, dass das so steigt, aber
836 das () ist ja gut, wenn es so geht, nicht? () Man muss halt auch viel-
837 ich habe auch müssen ein bisschen umdenken, weil mir ist immer
838 vorgekommen, wenn jemanden etwas interessiert, dann braucht man
839 nicht weiß Gott wie viel Öffentlichkeitsarbeit machen, () aber es hat
840 sich herausgestellt, dass das so! nicht ist, dass du schon das!, was du
841 machst, auch präsentieren musst, zeigen, und den Senioren musst du
842 zeigen, Fotos und- das wirkt einfach! Erst wenn sie's sehen, dann
843 sehen sie, dass es ‚bärig‘ gewesen ist, das ist ko!misch, aber es ist so,
844 nicht! (I: Das bekommt dann halt alles noch einen besonderen Stel-
845 lenwert, nicht?) Ma, für mich ist das nicht sehr verständlich, aber es
846 ist so, () es ist so, gell? (I: Mhm).
- 847 I: Kommt es auch vor, dass im Erzählcafé so bestimmte Wünsche und
848 Anliegen mancher Senioren herauskommen, und dass damit dann
849 auch z.B. in der Gemeinde vorgeschrieben wird?
- 850 E: Ja, das war zwar nicht ein Erzählcafé, aber trotzdem ist da einmal
851 eine Diskussionsrunde gemacht worden, und sie konnten vortragen,
852 wo ihnen was nicht passt, wo sie sich unsicher fühlen, z.B. auf der
853 Straße und so, nicht. () Nein, sonst beim Erzählcafé eigentlich nicht,
854 es kommt aber auf das Thema drauf an, () aber allgemein, wenn die
855 Leute erzählen, jetzt nicht im Erzählcafé, sondern wenn du da bist
856 und du hörst und du fragst sie, dann kommen oft schon Vorschläge.
857 Eine Frau z.B. hat in Zusammenhang mit den Totenraststätten ge-
858 sagt, dass auch in der Nähe ihres Zuhauses eine zu restaurieren wäre.
859 Und sie würde schon helfen, wenn wir! das in die Hand nehmen
860 würden und wenn wir! da mit der Gemeinde reden würden. Wir ha-
861 ben das dann weitergeleitet und das ist dann gemacht worden, dann
862 war sie glücklich! Diese Sachen, ja, das wäre eigentlich unsere Auf-
863 gabe, aber ob hier das Erzählcafé der Ort ist, wo's passiert, das
864 möchte ich nicht behaupten. (I: Also praktisch die gan!ze Arbeit im
865 Seniorentreff) Ja, mhm!
- 866 I: Was können Ihrer Meinung nach so im Allgemeinen solche Ge-
867 sprächkreise bewirken? Einmal für die Senioren selbst?
- 868 E: Ja, einmal Erinnerungen austauschen, dann () ja einmal zuerst sich
869 selber als Person wahrzunehmen, nicht, also „I sog so isch es oder I
870 hon es so empfundn!“ Ja das! müssen sie fast lernen, weil sie's nicht
871 gewohnt sind. Dann den Austausch untereinander, das ‚sich Erin-
872 nern‘ – weil wenn sie z.B. von der Jugend reden, von der ersten Lie-
873 be, wenn sie mit einem Brautkranz kommen, dann werden sie wie-
874 der () jung!, dann kommen wieder Gefühle, dann erinnern sie sich
875 wieder, dann strahlen sie, nicht! Da werden wieder Gefühle geweckt,
876 Erinnerungen, die positiv sind, () oder auch schmerzhaft oft, je
877 nachdem. Dann Gemeinschaft, das ist auch; dann für die Generatio-

878 nen, sehr wichtig!; () Das Kennenlernen der Realität, wie es früher
879 war; Geschichte, wie z.B. das von der Option, aber () das ist ganz
880 eine andere, eine lebhaftere Geschichte, die interessiert sie, nicht wie
881 in den Geschichtsbüchern, nicht; dann Tradition erhalten, z.B. Dia-
882 lektbegriffe oder wie's früher gewesen ist; Wertevermittlung auch,
883 nicht? (I: Für die jüngere Generation hat das dann auch einen großen
884 Wert, oder?) Ja, ich glaube schon, ja. Weil z.B. gerade jüngere Frau-
885 en, wenn wir das Thema ‚Junge Mutter sein‘ gehabt haben, () ist mir
886 vorgekommen, die haben gestau!nt, welche Stär!ke die Frauen ge-
887 habt haben, wie die das früher gemanagt haben, das hat sie beein-
888 druckt (I: Mhm). (8) (Lore Meraner erzählt nun die Geschichte einer
889 Frau, die nicht hübsch war, was ihr dann aber dennoch zum Glück
890 verholfen hat, da sie als Magd nicht vom Bauer vergewaltigt wurde,
891 die andere hübsche Magd hingegen schon. Lore Meraner sagt, dass
892 sie das Thema ‚Schönheit‘ einmal sehr reizen würde für ein Erzähl-
893 café, aber dass es bei diesem Thema auch einige ‚Haken‘ gibt. Sie
894 sagt: Nur muss man da aufpassen, weil da bekommst du sicher kei-
895 nen Mann her, nicht! Da muss man dann immer wieder Themen neh-
896 men, wo man auch sicher ist, dass Männer () kommen, nicht – ob-
897 wohl, wenn sie dann dabei! sind, dann kannst du mit ihnen über viel!
898 diskutieren, es ist nur viel die größere Hemmschwelle, nicht. (I: Sind
899 allgemein eher mehr Frauen?) Ja! Bei a!llen Veranstaltungen, ob-
900 wohl wir uns eigentlich glücklich schätzen können, weil meistens
901 sind überhaupt keine Männer, z.B. bei der Theatergruppe haben wir
902 mehr Männer als Frauen, beim Erzählcafé sind so halbe halbe oft, ()
903 bei der Tanzgruppe haben sie jetzt auch vier Männer auf zwölf, ist
904 auch schon viel, nicht? (I: Mhm) Aber ja- und genau die Männer
905 würden's brauchen, nicht? Schon vom Beruf her – gut, wenn sie
906 Bauern sind, dann geht's noch, weil dann arbeiten sie solange es
907 geht, aber wenn sie dann nicht mehr arbeiten können, wenn sie die
908 Kraft nicht mehr haben, dann stehen sie vor einem großen Loch, ()
909 weil sie nichts mehr haben, hingegen jene, die etwas haben, denen
910 geht's einfach besser! (I: Ja!) (8)

911 I: Und die Wirkung auf Sie! als Gruppenleiterin?

912 E: Ja, () mir! hat der ganze Bereich sehr viel gegeben, nicht (), ich
913 habe sehr viel daraus gelernt, obwohl ich ja altersmäßig nicht so weit
914 weg bin von den Leuten, die kommen. Aber meine Jugend und mein
915 Aufwachsen waren ganz anders. Es ist vielleicht, weil mein Vater
916 schon ein bisschen modern – oder ja, er war vielleicht schon etwas
917 fortschrittlich im Denken! (Lore Meraner erzählt von der sehr guten
918 Beziehung zu ihrem Vater) Ja, ich habe also erstens einmal sehr viel
919 gelernt, dann hat's mir einfach gut getan, und dann habe ich auch
920 durch diese Frauen, die mit einer Gelassenheit teilweise auch erzäh-
921 len, die Sachen ein bisschen anders auch gesehen, ich bin geduldiger
922 auch geworden, () weil ich sonst eher so ein () es müsste bei mir
923 halt alles eher so ‚reasch‘ gehen, nicht (lacht). () Ja, viel Freude ha-
924 be ich gehabt, viel Freude, ja! () Die Geschichte, z.B. auch die Opti-
925 on, hat mich schon immer auch so interessiert, ich bin da auch die
926 Ausstellung dazu in Bozen gegangen, aber so richtig betro!ffen ge-
927 macht hat es mich erst durch diese zwei Geschichten von diesen
928 zwei Frauen. Und durch diese Erzählungen habe ich erst rich!tig ver-
929 standen, was für eine Tragödie das für alle gewesen ist! (I: Mhm)

930 (Lore Meraner erzählt dann noch einige Geschichten von der Unter-
931 drückung der Frauen früher, und dass im Großen und Ganzen nur die
932 Männer das Sagen hatten. Diese Geschichten haben sie immer sehr
933 schockiert, sie kann sich das einfach nicht vorstellen, dass die Frauen
934 da überhaupt keine Chance hatten, dagegen anzukämpfen.)
935
936 Es gibt viele offene Fragen, bei denen man nachfragen müsste, aber
937 wie gesagt, es braucht halt Zeit. Das! () das Erzählcafé so zu ma-
938 chen, wenn das ei!ner übernimmt als ein!zelne Aufgabe vom Senio-
939 rentreff, dann wäre das schon genug, () um's gut zu machen (I:
940 Mhm), weil ich mache es nicht gut, ich () (I: Ma, das habe ich nicht!
941 den Eindruck!) Nein, ich merke, dass ich () im Sinne von, dass ich
942 einfach zu wenig Zeit dafür habe, nicht (I: Ja, weil Sie das vielleicht
943 selber so empfinden, weil Sie wissen, dass man das und das noch
944 machen könnte!) Ja, weil da könntest du noch vie!le Sachen machen,
945 () und auch die Möglichkeiten (I: Ja, weil Sie! die auch sehen,
946 nicht? Sie machen ja eh schon wahnsinnig viel!) Ja, es ist- , es ent-
947 wickelt sich so, das geht vom einen ins andere, und da ist so! viel
948 Potential drinnen! Ja und ich sage ihnen auch immer, den Senioren,
949 sie sind wie eine Schatztruhe für mich! Und (6) sie sind ja auch
950 schon dadurch so interessant, weil sie so! viel Lebenserfahrung ha-
951 ben, () und ich denke mir, wenn ich diese Geschichten lese, ja, was
952 die! im Leben so alles schon erlebt haben, ja da müsste ich, was weiß
953 ich wie alt werden! (Lore Meraner erzählt dann noch eine Geschich-
954 te zur Thematik der ‚Dominanz der Familie früher‘. Ein Mann hat
955 seine große Liebe nicht geheiratet, weil die Mutter sagte, er dürfe
956 diese Frau nicht heiraten, weil sie ein lediges Kind war. Er hat dem
957 Wunsch der Mutter nachgegeben, weil er ohne seine Familie nichts
958 gewesen wäre. Diese Geschichte hat Lore Meraner auch sehr beein-
959 druckt, und sie tat sich aber auch schwer, so was zu verstehen. Aus
960 solchen Geschichten kommen dann eben oft wieder die Ideen für
961 neue Themen.) Eben, wie gesagt, das! wäre jetzt schon wieder so ein
962 Thema – so entwickeln sich eben die Themen, nicht – da z.B. würde
963 mich einmal interessieren () das Gewicht der Familie, oder z.B. das
964 habe ich auch nie gewusst, dass so viele Kinder ‚ausgegeben‘ wur-
965 den, mit sieben acht Jahren schon in den Dienst geschickt wurden,
966 nicht, () bei unserer kleinen Gruppe schon, ja mehr oder weniger
967 alle! () Das ist, nicht zu glauben! (I: Mhm). Und dann fragst du sie:
968 „Hosch du niar an Zorn ghobt af deine Eltern?“ „Jo na, de wern net
969 onderscht gekennt hobn!“ (I: Ja und vielleicht weil's großteils ü!ber-
970 all so war, haben Sie's vielleicht nicht so krass empfunden) Ja, wahr-
971 scheinlich, das darf man nicht außer Acht lassen, denk ich mir. ()
972
973 (Lore Meraner gibt mir noch eine handgeschriebene Lebensge-
974 schichte einer Frau).
975 I: Dann gibt es oft auch Leute, die daheim noch schreiben, oder-
976 E: Ja, schreiben, und dann bringen sie's, und jetzt haben wir's ihr noch
977 so gebunden, jetzt ist sie ganz glücklich! Dann haben wir ihr eine
978 Zeitleiste gemacht, mit Fotos, so eine lange Zeitleiste, und das haben
979 wir ihr dann so mit heim gegeben. Und jetzt waren halt die Kinder
980 da – sie ist ja schon über neunzig Jahre alt – und waren irgendwie so

981 () stolz auf die Mama! () Und die ist so dankbar, das hat ihr so gut
 982 gefallen, sie hat wirklich viel ge- sie ist ein interessanter Mensch.
 983 I: Dann hat das in der Familie auch ein ziemlich gutes Echo ausgelöst?
 984 E: Ja, ja. (Das Telefon läutet). () Ja, da z.B. mit den Zeitleisten, das
 985 wäre ja ganz interessant, wenn man da ein wenig vergleicht. Da
 986 kannst du eine ganz tolle Arbeit machen mit den Zeitleisten. (I: Ha-
 987 ben Sie diese Zeitleiste nur mit der! Frau gemacht?) Ja, nur mit der!
 988 Frau, mit Fotos von früher, nicht. ()
 989
 990 I: Ja gut! (E: Ich hoffe, dass ich Ihnen-) Ja, danke, da haben Sie mir
 991 ganz viele wertvolle Sachen sagen können, danke!
 992 E: Ja, wie gesagt, wir erheben nicht den Anspruch, irgendwelche ()
 993 professionelle Arbeit zu machen, das ist halt das, was sich so von der
 994 Arbeit heraus entwickelt hat! (I: Ma, das finde ich ganz! toll, ich
 995 kann Ihnen nur gratulieren, wie Sie das machen.) Nein nein, wie ge-
 996 sagt, das hat sich entwickelt, es ist eben schrittweise gewachsen, das
 997 eine ergibt das andere, und- (I: Ja sicher, so etwas ist immer ein Pro-
 998 zess, so was geht nicht von heute auf morgen) Nein, und es braucht
 999 eben viele viele Mitarbeiter auch, nicht. Weil wir haben z.B. einen,
 1000 der uns beim Computer hilft, und wenn ich dann diese Zeitleiste ge-
 1001 macht habe, der hilft mir dann, das zu gestalten! (Lore Meraner er-
 1002 zählt auch, dass dieser Mann jetzt auch anderen Senioren das Arbei-
 1003 ten auf dem Computer beibringt, auf deren Wunsch hin.) Ja, es
 1004 braucht viele viele Leute, () und vor allem Leute, die eben ()
 1005 Freu!de dran haben, das ist einfach, mir kommt vor, das ‚Um und
 1006 Auf‘ (I: Mhm). (Lore Meraner Weis betont noch einmal, dass es für
 1007 Sie besonders wichtig ist, dass das Erzählcafé offen ist und dass auch
 1008 andere neue Leute in die Gruppe hinein gelassen werden, und nicht,
 1009 dass man sich gegen andere Einflüsse abschottet. Gerade das Neue
 1010 oder eben auch die Zusammenarbeit mit jüngeren Generationen
 1011 bringt immer frischen Wind in die Gruppe!)

Transkription des Interviews mit Sebastian Plaikner

Interviewleitfaden für das Gespräch am 29.03.05

Organisation – Planung

1. Wie sind Sie zur Arbeit mit Lebensgeschichten gekommen?
2. Bieten Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit als Seniorenclubleiter auch lebensgeschichtliche Angebote für die ganze Seniorengruppe an?
3. Was hat Sie dazu veranlasst, lebensgeschichtliche Einzelinterviews mit älteren Bürgern von Vintl zu führen?
4. Haben Sie diese Interviews aus Eigeninitiative in Angriff genommen, oder wurden Sie von jemandem dazu beauftragt? Gab es Helfer?
5. Wie ist Ihr Vorhaben von der Bevölkerung aufgenommen worden? Gab es Schwierigkeiten, Widerstand? Oder hat die Öffentlichkeit anfangs von ihrer Tätigkeit noch nichts mitbekommen?
6. War eine Veröffentlichung dieser Lebensgeschichten, oder von Ausschnitten, schon von vornherein geplant? Oder hat sich diese Idee erst später ergeben?
7. Wie erfolgte die Auswahl der Interview-Teilnehmer? (persönlich angesprochen, über organisierte Veranstaltung,...)
8. Welche Personengruppen kamen in Frage?
9. Wie konnten Sie die betreffenden Personen für Ihr Vorhaben gewinnen?
10. Wie war das Interesse der angesprochenen Personen? Welche Reaktionen gab es?
11. Gab es Schwierigkeiten bei der Auswahl der Personen? Wenn ja, welche?
12. Wie haben Sie vorab die Interviews geplant, bzw. sich darauf vorbereitet? (Ausarbeitung eines thematischen Leitfadens oder einer Zeitleiste? Oder ohne konkreten Plan?)

Ablauf, Inhalt und Durchführung - Gesprächsführung

13. Wo fanden die einzelnen Interviews statt? (bei den betreffenden Personen zuhause, im Raum des Seniorenclubs, ...)
14. Haben Sie vorher mit den Befragten bestimmte Details zum Ablauf abgeklärt? (z.B. ungefähre Dauer, Dokumentation auf Tonband – Einverständnis dazu, ...)
15. Wie oft haben Sie sich mit einer Person getroffen? (lebensgeschichtliches Erstinterview? Themenzentriertes Folgeinterview?)
16. Haben Sie in den einzelnen Interviews jeweils ein bestimmtes Ziel verfolgt? (z.B. Informationen zu einem bestimmten Themenbereich zu erhalten; ...)
17. Erzählen Sie mir bitte etwas über den Ablauf eines solchen Einzelgesprächs!
 - Einstieg?
 - Thematische Schwerpunkte? Oder entlang der einzelnen Lebensphasen? (Zeitleiste!)
 - Benutzten Sie einen Gesprächsleitfaden?
 - Abschluss?
18. Worum ging es Ihnen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen in erster Linie?
 - um geschichtliche Details, z.B. wie bestimmte Arbeitsvorgänge abliefen, welche es heute nicht mehr gibt, zur Bewahrung für nachfolgende Generationen;

- oder mehr um persönliche Erlebnisse, um konkrete Geschichten?
- 19. Wie ist es Ihnen gelungen, ganz persönliche Erlebnisse von den Befragten hervorzulocken? (spezielle Fragestellungen? Z.B. durch das Hinlenken auf den Erzähler: Wie war das bei Ihnen selbst? Oder indem der Erzähler dazu aufgefordert wird, das Erzählte zu konkretisieren, z.B. durch ein Beispiel, usw.)
- 20. Inwieweit haben Sie oft noch genauer nachgefragt, wo waren für Sie Grenzen?
- 21. Wie haben Sie sich selbst verhalten, um ein selbstläufiges Erzählen in Gang zu bringen? (Fragestellung?; personenabhängig?)
- 22. Können Sie mir etwas von möglichen Schwierigkeiten während des Erzählens berichten?
- 23. Wie gehen Sie mit Gefühlen der Erzählenden um? Mit Emotionen, die beim Erzählen hochkommen können?
- 24. Welche Kompetenzen und Fähigkeiten braucht Ihrer Meinung nach jemand, der lebensgeschichtliche Interviews mit älteren Menschen machen will? (Einfühlungsvermögen, Authentizität, Gesprächsführungskompetenzen, sich zurücknehmen können, ...)
- 25. Bringen Sie bei einem Interview auch eigene Erinnerungen ins Gespräch ein?
- 26. Hat es Ihrer Ansicht nach einen Vorteil, als Interviewer ein bestimmtes Alter zu haben? Warum? (ähnliche Generation – mehr Verständnis, besseren Einblick in historische Gegebenheiten und Veränderungen...)
- 27. Welche Vorteile könnten für jüngere Interviewer bestehen? (Einblick in die Geschichte – großer Lerneffekt für den Interviewer; Weitergabe von Wissen der älteren Generation an die jüngere – hohe Wertschätzung, sich wichtig fühlen;...)

Dokumentation – Gemeinwesenorientierung

- 28. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen. Was geschah im Anschluss daran mit den Aufnahmen?
- 29. Einige der Befragten sind mittlerweile leider schon gestorben. Vor wie vielen Jahren machten Sie diese Interviews?
- 30. Können Sie mir von dem Prozess erzählen, wie schlussendlich das Buch: „So wars, und wir machten keinen Muckser“ entstand? Was waren dabei Ihre Aufgaben?
- 31. Ich könnte mir vorstellen, dass es nicht ganz einfach ist, ein Buch drucken zu lassen. Man denke nur an den finanziellen, zeitlichen und organisatorischen Aufwand. Können Sie mir etwas zu diesen möglichen Schwierigkeiten erzählen?
- 32. Wo ist dieses Buch erhältlich?
- 33. Wie waren die Reaktionen der Dorfbevölkerung? Gab es eine öffentliche Buchvorstellung?
- 34. Welche Rolle spielten dabei die betreffenden Zeitzeugen?
- 35. Mittlerweile gibt es ja ein zweites Buch: „Auf verlorenem Posten“. Inwieweit waren Sie am Entstehen dieses Buches beteiligt? Haben die Interviews dazu auch Sie geführt?
- 36. In diesem Buch geht es ja um Kriegserinnerungen; ein nicht ganz einfaches Thema, da möglicherweise auch Fragen von Schuld aufgetaucht sind und sich die Befragten vielleicht irgendwie zu rechtfertigen versuchten. Wie haben Sie diesen Aspekt in den Interviews wahrgenommen bzw. erlebt?
- 37. Ist die Sammlung der lebensgeschichtlichen Erinnerungen in beiden Büchern lediglich eine Auswahl von einer Vielzahl an Erinnerungen?
- 38. Wie erfolgte diese Auswahl? Nach welchen Gesichtspunkten?
- 39. Wurden die Zeitzeugen dabei einbezogen?

40. Was können lebensgeschichtliche Interviews Ihrer Meinung nach bewirken?
- für die Erzählenden persönlich?
 - Für Sie selbst als Interviewer?
 - Auswirkungen auf die familiären Beziehungen des Erzählers?
 - Auswirkungen auf die Dorfbevölkerung?
 - Auswirkungen auf jüngere Generationen?
41. Haben Sie schon weitere Projekte im Bereich „Erlebte Geschichte“ geplant?

Persönliches

42. Was sind Ihre Motive und Ziele, die Sie mit der lebensgeschichtlichen Arbeit verfolgen?
43. Welchen Nutzen ziehen Sie selbst aus Ihrer Arbeit? Inwiefern kann Biographiearbeit eine persönliche Bereicherung sein?
44. Hat Sie diese Arbeit persönlich verändert? Inwiefern?
45. Wenn Sie ein Resümee ziehen müssten nach dem Abschluss des Projektes „Erlebte Geschichte“, wie würde das ausfallen? Positiv?

I= Interviewerin (Katja Renzler)

E= Erzähler (Sebastian Plaikner)

- 1 I: Wie sind Sie überhaupt zu der Arbeit mit Lebensgeschichten ge-
- 2 kommen?
- 3 E: Ja, das war eigentlich die Frau Bertagnolli Marianne () vom KVV –
- 4 das war ja praktisch die treibende Kraft – sie hat ein Seminar mit
- 5 Herrn Blaumeiser organisiert, denn sie wollte immer schon etwas in
- 6 dieser Richtung tun. Dann war der Blaumeiser hier, und dann bin ich
- 7 da zu dem Kurs gegangen. Und () beim ersten Mal war mir dann
- 8 nicht so ganz wohl, weil ich es nicht ‚derrichtn hon‘, dann bin ich bei
- 9 einem zweiten Kurs wieder gegangen, und dann habe ich ein biss-
- 10 chen an Sicherheit gewonnen. Dann habe ich ein Tonbandgerät von
- 11 der Raiffeisenkasse spendiert bekommen (), und dann bin ich auf
- 12 Wanderschaft gegangen. Dann habe ich aber die!se Leute, die schon
- 13 bei mir im Seniorenclub waren - ich habe die! also schon gekannt -
- 14 dann habe ich praktisch schon gewusst, wen! ich fragen werde. (I:
- 15 Mhm). Ich bin dann zu den ältesten Bürgern gegangen, alle die
- 16 schon über achtzig waren. Und habe dann dort angefangen: zuerst
- 17 habe ich sie einmal gefragt, ob ich kommen darf, nicht? (I:Mhm)
- 18 Und dann (), worum es geht, und dann habe ich schon angefangen –
- 19 also bei einer Frau habe ich angefangen aufzunehmen – aber dann
- 20 war das so, dass ich immer viel! zu viel gefragt habe. Sie haben er-
- 21 zählt, sind aber i!mmer wieder auf ein anderes Thema gekommen, ()
- 22 und dann musste ich immer wieder bremsen. Und dann, als wir dann
- 23 das nächste Mal mit Herrn Blaumeiser zusammengekommen sind,
- 24 dann habe ich ihm das gezeigt, oder besser halt hören lassen, und
- 25 dann hat er gesagt: Das! geht nicht, weil da frage ich viel zu viel! Ich
- 26 müsse den Leuten sagen, was! ich will. Sie sollen dann einfach er-

27 zählen, und wenn ich Fragen habe, dann muss ich das Tonband ab-
28 stellen, nicht! (I: Mhm). Und so! ist dann das entstanden, dass ich
29 gesagt habe, () sie sollen mir sagen, wie's auf dem Diensthof war.
30 Und dann bin ich zuerst zu denen gegangen, die früher Dienstbote
31 waren, nicht! (I: Dann hatten Sie also schon Themen?) Ja, diese
32 Themen haben wir schon praktisch ausgemacht, und mich! hat das
33 am meisten interessiert. (I: Haben Sie diese Themen mit jemandem
34 ausgearbeitet?) Nein, nein, die habe ich praktisch selber- weil der
35 Blaumeiser sagte, wir sollen selber ein Thema suchen, und dabei sol-
36 len wir bei dem! bleiben, was uns interessiert. Und als erstes habe
37 ich dann das Dienstbotenthema genommen. Und dann hat mir diese
38 Frau erzählt, wo! sie ab etwa vierzehn Jahren an überall auf Dienst
39 war – bei den Bauern, was! sie dabei immer getan haben, und () eig-
40 entlich den ganzen Lebenslauf, das Gute und Schlechte, was sie
41 bei den Bauern erlebt hat, wie oft sie den Posten gewechselt hat, und
42 () auch die erfreulichen Sachen, die sie als Dirn erlebt hat – und
43 dann hatten wir das eigentlich so! fast abgeschlossen, nicht! (I: Ha-
44 ben Sie das an ei!nem Treffen-) Ja, in ei!nem Mal. Da bin ich eben
45 einmal an einem Nachmittag hin gegangen. Und dann war das aber
46 so: als ich dann das Tonband abgehört habe, habe ich aber gehört,
47 dass da sehr! viel durcheinander war, nicht. Da ist sie praktisch von
48 ei!nem Thema auf das andere gekommen. Dann habe ich noch ein-
49 mal mit ihr ausgemacht, sie solle mir noch etwas genau!er erzählen.
50 Eigentlich habe ich ihr aufgeschrieben, was! sie mir alles der Reihe
51 nach erzählen soll. Und so! ist es das erste Mal gegangen, dass ich
52 doch- zwar noch nicht zur vollen Zufriedenheit von Herrn Blaumei-
53 ser - aber doch so, dass man herauschreiben konnte, was! eigentlich
54 ein Dienstbote damals so gehabt hat: das Gehalt, die Zeit, die sie ge-
55 arbeitet haben, die Arbeit, die! auf einem Hof so zu tun war, was so
56 eine Dirn alles tun musste, nicht. (I: Mhm). Und beim zweiten Mal
57 ist ihr dann noch viel! mehr eingefallen (I: Mhm, ja!), von den
58 Sam!stagen, an denen sie arbeiten mussten, und () vom Aus!betten
59 und vom Wa!schen, dann hat sie auch die ganze Prozedur wenn gro-
60 ße Wäsche war, da hat sie mir auch vom kleinsten Detail bis ins
61 Letzte alles erzählt, was an so einem Washtag auf einem Bauerhof
62 alles passiert ist. (I: Da mussten sie dann gar nicht mehr lange fra-
63 gen, oder, da hat sie dann von sich aus-) Nein, beim zweiten Mal, ich
64 brauchte nur mehr fragen - weil ich mir ja vorher die Notizen ge-
65 macht hatte – wie! ist es da! gewesen, da habe ich abgeschaltet, und
66 dann hat sie wieder angefangen, weiter zu erzählen. Und so! habe ich
67 das! praktisch abgeschlossen. (I: Mhm). Und (4) es war dann nach-
68 her so, dass ich dann noch! einige Male hin bin, weil gewisse Sachen
69 () sind mir dann (), man könnte sagen flöten gegangen oder haben
70 mir nicht gepasst, und zusätzlich habe ich mir das dann im Nachhi-
71 nein erzählen lassen, so dass wir das alles vom Dienstboten in
72 ei!nem Teil hatten. So habe ich's dann eigentlich bei dieser Frau ü-
73 ber die Dienstboten abgeschlossen, nicht! (I: Mhm). Das zweite war,
74 dass ich mir in Serges oben von einer Bäuerin erzählen ließ, wie sie
75 das Hanf, () das ‚Rupfene‘, den Flachs arbeiten. Und da war es
76 auch! so: Sie hat zuerst ihren Lebensweg erzählt, von ihr!, nicht, und
77 danach dann – das war auch ganz! interessant – es hat a!lles nur so
78 aus ihr herausgesprudelt, sie hat einmal drauflos geredet, a!lles er-

79 zählt, was schlecht war, und sie hat einfach wir!klich alles frei er-
80 zählt, nicht (I: Mhm). Und nach acht Tagen hat sie mich angerufen,
81 ich müsse noch einmal kommen, sie möchte gewisse Sachen strei-
82 chen. Dann bin ich noch einmal hinauf, dann haben wir's uns ange-
83 hört und dann hat sie gesagt: „Na, des muische wek tian! I mecht do
84 niamandn beleidign!“ Sie hat nämlich eine Stiefmutter gehabt, die
85 sie schon ‚narrisch‘ verfolgt hat. Die Stiefmutter war nur etwa vier
86 oder fünf Jahre älter als sie, nicht. Und () dann haben wir das! alles
87 wieder gestrichen, und neu! geschrieben, nein, geschrieben haben's
88 wir eigentlich nicht, aber alle die! Sätze, die sie halt meinte, da
89 möchte sie niemanden beleidigen, die haben wir dann halt weg ge-
90 lassen, nicht. (I: Mhm). Und dann bin ich zu ihr hin!, damit sie mir
91 über den Flachs erzählt. Und dann hat sie mir das- da hat sie! sich
92 dann vorbereitet- ich habe das vorher alles mit ihr besprochen. Dann
93 hat sie mir da eigentlich a!lles erzählt vom Säen bis zum () fertigen
94 Tuch. Und da konnte ich zwischendurch schon immer wieder fragen,
95 weil ich ja nicht wusste, wie es da! war und warum man das! machte,
96 damit die Erzählung verständlich ist, nicht. (I: Ja). Es war dann näm-
97 lich oft so, dass man bei bestimmten Arbeiten, von denen sie erzähl-
98 te, manchmal nicht wusste, was es ist und was sie genau meinte,
99 nicht. Und dann hat sie eben erzählt, ja da wäre ein Feuer darunter
100 gewesen und darüber konnte es trocknen, und dann musste man es
101 danach verarbeiten, () so dass die gan!ze Arbeit fast bildlich klar
102 wurde. (I: Ja für jemanden, der ja weiß!, wie etwas geht oder funkti-
103 oniert, da ist es lo!gisch, nicht?) Ja, da ist es logisch! (I: Der sagt
104 dann vielleicht bestimmte Sachen gar nicht, weil sie für ihn logisch
105 sind) Ja, eben! So haben wir dann aber alles von der ganzen Arbeit
106 aufgenommen. (I: Dann haben Sie also darauf geachtet, dass sie vie-
107 le Details erhalten?) Ja, genau. Zwischen den Treffen habe ich mir
108 immer alles notiert, bei dem ich nicht sicher war, dann habe ich noch
109 einmal nachgefragt, und das musste sie mir dann noch einmal erzäh-
110 len, und zwar so! erzählen, dass jeder, der das! dann liest oder so,
111 weiß, wie's gemacht wurde, nicht. Für bestimmte Arbeitsvorgänge
112 gab es ja bestimmte Ausdrücke, die man so! heute gar nicht mehr
113 versteht, nicht! Wir gingen das! danach dann noch einmal gemein-
114 sam durch, () da hatte sie dann noch gewisse Korrekturen. () Nach
115 einer Weile sagte sie dann, ich solle noch einmal kommen.
116 (Sebastian Plaikner erzählt nun, dass er noch eine andere Frau zu
117 diesem Thema befragt hat, welche ihm erzählt hat, dass sie das
118 Flachshaar vor dem Verarbeiten an einem Bach gewaschen haben,
119 während die Frau aus Serges erzählt hatte, dass es bei ihnen am
120 Brunnen vor dem Haus gewaschen wurde. Mit dem Befragen mehrerer
121 Leute zum selben Thema stellten sich also verschiedene Einzel-
122 heiten heraus.)
123 E: Und, da hat man derart eine Beziehung bekommen zu diesen Leuten
124 (I: Mhm), () wenn ich sie jetzt treffe oder wenn ich hin komme,
125 „noa sein Stundn lei nicht, wos i mit de! wiedo red!“ (I: Ja, das glau-
126 be ich!) Ja, nicht, () vier sind mittlerweile schon gestorben!
127 Und (), den dritten, den ich interviewt habe, da ging es um das The-
128 ma: Der Bauer als Selbsternahrer. Und der hat mir dann alles erzählt,
129 wie es halt eigentlich () gewesen ist. Und er hat für das Buch
130 samt!liche Geräte gezeichnet, die zeige ich Ihnen danach (I: Ja ger-

131 ne), so dass alles praktisch- vom Erde-Radln und vom () Dreschen
132 und vom Heu ziehen – das sind alles Bilder, die er! gezeichnet hat,
133 und die wir dann im Buch festgehalten haben. Also, der Blaumeiser
134 hat gesagt, die Zeichnungen sind ja viel mehr wert als die Fotos, die
135 ich hinein getan habe. Und der! hat mir eben alles erzählt- er ist vom
136 Berg oben, vom Köfler- und die haben ja noch Heu gezogen, die
137 mussten ja von den Bergen das Heu herunter tun. Dann hat er eben
138 auch erzählt, dass sie herunter auf dem Hof die Äcker für das Korn
139 brauchten, und darum sind sie in die Bergmahder gegangen. Heute
140 heißt es ja oft, das rentiert sich nicht mehr, aber bei ihnen war es so,
141 dass sie in der Nähe des Hofes das Korn hatten und das Heu mussten
142 sie von den Bergmahdern- und der hat dann alles erzählt, wie es
143 halt eben gewesen ist, also beim Frühjahr hat er angefangen, vom
144 Zäunen, und dann vom Erde-Radl und vom Bebauen, vom Säen, ()
145 und dann praktisch vom Ernten, vom Schneiden und vom Dreschen,
146 vom Brot backen, das! hat er mir dann alles so – schon unter zwei-
147 dreimal, dass ich fragen konnte – hat er! mir das! alles so erzählt. (I:
148 Mhm) Und, wenn beim Hof herunter fertig war, dass sie dann auf
149 die Almen hinauf gegangen sind, und dort, wie! sie da gegessen ha-
150 ben, dass sie ‚Goaße‘ mitgenommen haben, damit sie Milch hatten,
151 und () und wie sie dort das Heu ‚zusammengetan‘ haben, () das sind
152 auch so die gewissen Ausdrücke, wie z.B. ‚weitentalerisch‘: (Wei-
153 tental ist die erste Ortschaft im Pfunderer Tal) „obn spitz und unt
154 broat“, damit eben, wenn sie einen Hang ‚herunterrechen‘, damit es
155 nicht auseinanderfällt. Und das! hat er alles so gezeichnet, nicht!
156 Und ja, er hat mir eigentlich das ganze Leben von einem Bauern als
157 Selbstnährer so erzählt. Und das! haben wir dann auch zwei- oder
158 dreimal aufgenommen. Und danach! sind wir auch noch hin zu fra-
159 gen, wenn wir das Buch- weil gewisse Sachen hat man doch in der
160 Zwischenzeit nicht mehr ganz genau gewusst, wie! oder was! - damit
161 man es genau!er erklären kann, nicht! (I: Mhm. Ah, dann haben sie
162 dann noch! einmal nachgefragt?) Ja, noch! einmal nachgefragt, und
163 so! ist es eigentlich gewesen.
164 Ei!ne Frau, die war schon ü!ber neunzig, die stammte ursprünglich
165 vom Vinschgau, zu der bin ich auch hin gegangen, () und die hat
166 mir dann auch ihren ganzen Lebenslauf, von der Schulzeit weg, ()
167 und die Kriegszeit- der Vater war da im Krieg auf dem Ortler oben,
168 an der Front – und sie hatte noch den Korb, den der Vater immer hat-
169 te, denn der hat damit das Essen nachtragen müssen (I: Ah). Und sie
170 hat ihr ganzes Leben erzählt, wie! es im Vinschgau- () Vinschgau ist
171 ja ganz anders als das Pustertal, nicht – wie! sie über den Krieg ge-
172 kommen sind, wie! sie ihn überstanden haben. () Ja, und was z.B.
173 auch die Erstkommunion und die Firmung betrifft, das sind auch
174 ganz! verschiedene () Sachen, wie’s die einzelnen erlebt haben,
175 nicht. Die einen mussten zu Fuß von Terenten nach Brixen gehen,
176 die anderen sind mit einem Wagen, mit den Pferden gefahren, und
177 so, nicht. Und das! haben wir dann im Buch von allen zusammen ge-
178 tan, sonst wäre ja zu viel! zusammen gekommen, und von allen ganz
179 kurz- (I: Praktisch auch ein wenig verglichen, oder?) Ja, man hat ja
180 dann für das Buch auch das von der Dienstbotenarbeit - weil die sind
181 ja alle auf Dienst gewesen – alles zusammengefasst und in mehrere

182 Abschnitte eingeteilt, dass somit a!lle zugleich zu Wort gekommen
183 sind.

184 I: Stammten die Leute, die Sie befragt haben, aus unterschiedlichen
185 Schichten? Waren da ‚Bessere‘-?

186 E: Nein, nein eigentlich nicht. Es waren alles ein!fache Leute, die hat-
187 ten daheim alle die Not. (Sebastian Plaikner erzählt von einer Frau,
188 deren Mutter ‚tagewerken‘ gehen musste, da der Mann verunglückt
189 war. Ihre Kinder musste sie in dieser Zeit auf einem Hof unterbrin-
190 gen, wo man diese aber eingesperrt hat und sich niemand um sie
191 kümmerte. Diese Frau hat auch von der Kriegszeit erzählt: da sind
192 dann viele Leute aus Buchenstein in ihr Heimatdorf gekommen, weil
193 der Pfarrer von dort stammte. Erst mit Beginn des Krieges haben die
194 Bauern dann ihren Hof immer absperren müssen, weil so viel ‚Ge-
195 sindel‘ unterwegs war; vorher war das nicht notwendig.

196 Sebastian Plaikner erzählt von einer weiteren Frau, welche er inter-
197 viewt hatte, die aus dem Ahrntal stammte. Deren Vater war Kra-
198 xenträger: Er schleppte verschiedene Waren über’s Joch und auf die
199 Hütten hinauf. Dabei war er von März bis zum Herbst nie daheim. In
200 dieser Familie waren siebzehn Kinder, von denen sechs hintereinan-
201 der gestorben sind.)

202 Die Leute, die ich interviewt habe, die wollten nicht, dass ich das!
203 aufnehme, was sie erzählen und dass es dann im Radio oder so
204 kommt. (I: Ah, dass di!rekt ih!re Stimme zu hören ist) Ja, dass
205 di!rekt ihre Stimme- also das hat jeder von vorneherein gesagt:
206 „Kommt nicht in Frage! Dann brauchsch net zu probiern!“ Und ich!
207 habe ihnen das! dann versprochen!

208 (Sebastian Plaikner erzählt von einem ehemaligen Knecht, dessen
209 Vater im Krieg gefallen war. Zu dem Zeitpunkt war er drei Jahre alt,
210 er hatte noch dreizehn Geschwister. Die Mutter hat dann einen Mann
211 geheiratet, der sie aber nur wegen ihrer Rente heiratete.)

212 Und wenn der heute anfängt zu erzählen, also ich muss sagen, wenn
213 ich mit diesen Leuten zusammenkomme – voriges Jahr haben wir ei-
214 nen Ausflug gemacht nur mit diesen acht Personen, die, sagen wir,
215 dieses Buch geschrieben haben, die halt geholfen haben, () aber ich
216 kann Ihnen sagen, wir sind da Taufers hinein gefahren zu einer Ma-
217 rende – das war! () eine Diskussion, diese Leute haben nur so ge-
218 sprudelt, wie es ihnen damals gegangen ist. Und doch waren sie zu-
219 frieden, und so!, () man hat halt gemerkt, die Leute möchten einfach
220 erzählen! (I: Da waren sie dann praktisch a!lle beieinander? Und da
221 hatten sie dann keine Hemmungen zu reden?) Nein, ü!berhaupt
222 nicht. Nein!, die waren alle ganz offen – das war schon, nachdem!
223 das Buch herausgekommen war, die haben alle ein Buch bekommen,
224 und die haben dann natürlich ihre Artikel drin gelesen – und so! hat-
225 ten sie praktisch gegenseitig kei!ne Hemmungen! Die haben alle er-
226 zählt, wie es gewesen ist, da sind dann noch Geschichten gekommen,
227 die danach!, sagen wir, wenn man das! ins Buch hätte rein tun kön-
228 nen, ja da käme oft- (I: Ah, dann sind noch! mehr Sachen heraus ge-
229 kommen?) Ja, noch! mehr Sachen herausgekommen. (Sebastian
230 Plaikner berichtet von einem Mann, der bei diesem Ausflug erzählt
231 hat, dass er einmal zu einem Begräbnis gehen musste, aber kein or-
232 dentliches Gewand hatte. Sein ältester Bruder aber hatte von dem
233 Bauern, bei dem er gearbeitet hatte, gerade ein neues Gewand be-

234 kommen. Bei dem Begräbnis wurde seinem Bruder schlecht, er
 235 musste weg gebracht werden. Der erste Gedanke von ihm selbst war
 236 dann, wenn sein Bruder stirbt, würde er! das neue Gewand bekom-
 237 men.)
 238 Und so war es ei!gentlich, dass man zu diesen Leuten eine besondere
 239 Beziehung bekommen hat, () wenn ich heute mit den Leuten zu-
 240 sammenkomme, dann wird fast! nur mehr von früher geredet. Und
 241 sie waren a!lle glücklich, also zuerst wenn das Buch herausgekom-
 242 men ist, da war es zuerst schon eine gewisse Hemmung, nicht, aber
 243 dann, als sie gewusst haben, dass es nur ein Buch wird- (I: Haben Sie
 244 eigentlich ganz am Anfang, wenn sie mit diesen Gesprächen ange-
 245 fangen haben, schon vor!gehabt, ein Buch daraus zu machen?) Ja, ja
 246 das schon, aber wir haben noch nicht gewusst, wer! das machen
 247 würde. Und diese Bänder sind vielleicht zwei Jahre nur so liegen
 248 geblieben, und dann hat sich- wir haben eigentlich mit dem Bil-
 249 dungsausschuss gemeinsam, und eben der Seniorenclub, bei der
 250 Raiffeisenkasse um dieses Aufnahmegerät angesucht – und der Bil-
 251 dungsausschuss hat dann geschaut, dass das! mit dem Buch weiter-
 252 geht. () Und das Lehrerpaa!r Weissteiner hat es dann übernommen,
 253 das Buch zu machen. Und die sind das alles ein!zeln, a!lle Bänder
 254 durchgegangen, alles was brauchbar war, haben sie herausgeschrie-
 255 ben, haben's dann praktisch- weil z.B. von der Erstkommunion, das
 256 war ja bei a!llen fast gleich, bei der Firmung war's gleich, bei der
 257 Hochzeit war's gleich, nicht, die einen haben um fünf geheiratet, die
 258 anderen um sechs, und sind dann auf die Arbeit gegangen, also (),
 259 so dass sie a!lles () drin haben, alles zu einem Thema, aber halt von
 260 allen fast das Gleiche. Und auch von dem!, wie es früher mit den le-
 261 digen Kindern war, und von den Dienstboten, wenn sie ein lediges
 262 Kind hatten, wie das dann mit der Kirche war, bei der Prozession
 263 z.B., das! ist alles nur so herausgesprudelt, irgendwie haben sie sich
 264 alles so von der Leber geredet. Und wie gesagt, dass jemand etwas
 265 streichen ließ, das war eigentlich nur die ‚Wastlhuiberin‘ von Serges
 266 oben, die hat gesagt: Na, des mecht sie weg hobn! (I: Mhm). (Sebas-
 267 tian Plaikner erzählt von einer Frau, die schon über neunzig war, die
 268 sich noch an Lieder aus ihrer Schulzeit erinnern konnte. Sie konnte
 269 zu der Zeit noch zwölf Strophen dieser alten Kaiserlieder singen.) ()
 270 Wie gesagt, ich hatte also diese Bänder eine Weile bei mir liegen, bis
 271 der Bildungsausschuss gesagt hat: „Jo wos tian mo?“ Und ich habe
 272 gesagt: „Jo, i! konn do nicht tian!“ (I: Mhm). ()
 273 I: Sie haben ja vorhin erzählt, dass eine Frau etwas streichen ließ. Ha-
 274 ben Sie vor!her zu den Leuten eigentlich schon gesagt, wenn sie
 275 wollen, dass danach etwas wegkommt-
 276 E: Ja, ja. Weil ich habe immer gesagt, dass wir die Aufnahme danach
 277 noch mal durchgehen, () und wenn ihr etwas findet, was ihr nicht
 278 drinnen lassen wollt, das streichen wir dann! Und diese eine Frau hat
 279 eben nach einer Woche noch mal telefoniert und gesagt, ihr kommt
 280 vor, dass da noch etwas weg kommen müsste, nicht, () und das ha-
 281 ben wir dann herausgeschnitten. (I: Mhm! Da merkt man dann auch,
 282 wie sie sich's danach schon noch mal durch den Kopf gehen ließen,
 283 nicht? Dass das noch nachwirkt!) Ja, () ja ja. Und es war auch so,
 284 die Leute haben alles Mögliche schon hergerichtet: sie haben z.B.
 285 ‚Haare‘ gehabt, und sie hat das Spinnrad hergestellt, und alles so

286 hergerichtet, wie es früher war, damit man fotografieren konnte. Sie
287 haben wirklich alles dazu getan, was möglich ist! (Sebastian
288 Plaikner erzählt vom Washtag früher, dass sie auch im Winter bei
289 der ärgsten Kälte draußen waschen mussten. Dabei sind ihnen die
290 Hände aufgesprungen, und den ganzen Tag mussten sie auf dem kal-
291 ten Boden herum stehen.)

292 I: Haben Sie die Erzählungen von diesen Leuten auch z.B. den Kindern
293 in der Schule zugänglich gemacht?

294 E: Nein, so! eigentlich nicht. Aber als das Buch dann herauskam, das
295 haben sie in der Schule dann durchgearbeitet. () Und jetzt kommt
296 halt manchmal die Enkelin, die dann sagt: „Dozähl mo des und des,
297 wia isch des giwessn?“ So sind wir halt einmal gemeinsam diese Sa-
298 chen vom Buch durchgegangen. () Ja, in der Schule haben sie viel!
299 über das!, was im Buch ist, gearbeitet. (I: Ja, weil das ist sicher sehr
300 interessant, das! in der Schule zu verwenden!) Ja, das ist sicher, ja.
301 (8)

302 I: Also Sie! haben diese Personen persönlich angesprochen? Sie sind
303 persönlich hingegangen, und haben sie gefragt, ob sie sich bereit er-
304 klären? (E: Ja, ja.) Dann hat es da eigentlich keine Schwierigkeiten
305 gegeben?

306 E: Nein, () nur die eine Schwierigkeit, dass man ihre Stimme nicht
307 hören darf, nicht dass man das Tonband direkt ans Radio gibt, oder
308 so. Aber sonst vom Abschreiben- ein einziger war, ein Frontkämp-
309 fer, der gesagt hat, er erzählt mir so!, aber er will nicht aufgenom-
310 men werden. Was ich mir merken konnte, habe ich halt aufgeschrie-
311 ben, so Kriegsgeschichten. Aber eben auf's Band wollte er's nicht
312 aufnehmen lassen. (I: Ja, das! ist sicher eine Hemmschwelle) Ja, ()
313 aber sonst habe ich den anderen ja auch immer wieder das Band ge-
314 geben und habe es ihnen ‚vorgespielt‘, und sie haben's ja oft gar
315 nicht geglaubt, dass sie! das erzählen. (I: Mhm) Sobald sie sich sel-
316 ber hörten: „Na, des bin net i!“ Nein tatsächlich, das haben sie nicht
317 geglaubt. (8)

318 I: Haben Sie dann praktisch vorher, bevor Sie zu jemandem hin ge-
319 gangen sind, genau geplant, was! Sie da jetzt heute fragen werden?

320 E: Ja, () mir ist halt das () eigentlich durch den Blaumeiser, weil er
321 gesagt hat, wir sollten uns vorher aufschreiben, was wir fragen wol-
322 len. Ja, vom KVW oder vom Blaumeiser haben wir die Unterlagen
323 bekommen, über alles, was man fragen soll: die Zeit bis zur Schule,
324 dann die Schulzeit, die Dienstbotenzeit- da haben wir so eine Auf-
325 stellung bekommen, an die man sich dann halten konnte. Oder z.B.
326 auch die Feierlichkeiten auf dem Hof, die Freuden, oder
327 Hochzeiten, oder so, () eigentlich so, dass man alles erfassen
328 konnte. Und wenn du das dann einmal nach diesem Schema ge-
329 macht hast, hast du praktisch schon gewusst, wie's- dann bist du
330 schon mit dem! hin, dass sie über das und das erzählen sollen, nicht
331 (I: Mhm).

332 I: Haben Sie sich so eine Zeitleiste auch gemacht, wo praktisch das
333 Geburtsjahr von dem Betreffenden vermerkt ist, und dass Sie dabei
334 auch ein wenig die geschichtlichen Hintergründe, wie z.B. den Ers-
335 ten Weltkrieg oder so, im Hinterkopf hatten?

336 E: Ja, ja ja! () Die älteren haben z.B. vom Zwei!ten Weltkrieg und vom
337 Auswandern ganz! wenig erzählt – die Frontkämpfer nicht!, aber die

338 Frauen, die alle so um die neunzig waren, die haben viel mehr vom
339 Ersten Weltkrieg erzählt, da haben sie einiges gewusst, aber vom
340 Zweiten Weltkrieg haben die nicht viel mitbekommen, oder das hat
341 sie nicht interessiert.

342 I: Wie erklären Sie sich das, dass sie vom Ersten Weltkrieg mehr
343 erzählt haben?

344 E: Ja, weil sie den mitgemacht haben. Da waren sie noch Kinder, und
345 da haben sie von den Eltern aus einiges über die Kriegszeit gewusst.
346 Der Vater war im Krieg und war also nicht da. (Sebastian Plaikner
347 erzählt von der Frau aus dem Vinschgau, deren Mutter in der Kriegs-
348 zeit immer Angst hatte, dass ihnen ein Kalb weggenommen würde,
349 da man nämlich nur ein Kalb haben durfte. Deshalb haben sie die
350 zwei Kälber in einem anderen Stall untergebracht, und dort die Tür
351 mit Mist zugeschüttet, damit sie nicht hineingehen können, wenn sie
352 zum Kontrollieren kommen. Die Angst der Mutter war, dass dann
353 eines der Kälber zu ‚schreien‘ beginnt. Eine andere Frau wusste zum
354 Thema Krieg von der großen Hungersnot zu berichten.)
355 Jene, die so um 1914/15 geboren sind, haben noch als Kinder den
356 Ersten Weltkrieg erlebt, da ihre Väter weg waren. (I: Ja, und wenn
357 dann der Zweite Weltkrieg war, da waren sie schon-) waren sie
358 schon verheiratet und so, nicht. Und da war es eigentlich so, von den
359 Söhnen da sind einige- jaa (), von einigen Frauen ist der Mann ‚ein-
360 gerückt‘. Bei den Männern war das ganz anders, weil die sind selber
361 im Krieg gewesen. Aber die Frauen im Allgemeinen, vom Zweiten
362 Weltkrieg haben die nichts erzählt. Die meisten haben erst nach!
363 dem Krieg geheiratet, die sind also ledig gewesen, die sind dann so
364 dreißig vierzig gewesen, als sie geheiratet haben, nicht. Und
365 während dem Krieg, das war nur eine, die da geheiratet hat. Die
366 war aus Taufers, aber die anderen haben alle erst nach dem Krieg-
367 und sonst waren sie auf den Höfen als Dienstboten, die haben weder
368 vom Hunger - weil zu essen hatte man auf den Höfen -, noch vom
369 Krieg etwas mitbekommen. (I: Mhm) Ja! () Sie haben halt davon er-
370 zählt, wenn jemand gefallen ist, wie es dann auf dem Hof war, wenn
371 sie dann das Sterbebildchen- oder von der Heldenehrung, das haben
372 sie halt noch gewusst (I: Mhm). Aber sonst die Dienstboten, Hun-
373 ger haben die nicht gelitten, weil zu essen hatten sie alle auf den Bau-
374 ernhöfen, () beim Zweiten Krieg, nicht. Und beim Ersten Krieg wa-
375 ren sie Kinder, und da haben sie eben das erlebt, dass der Vater weg
376 war, nicht. Und wenn er auf Urlaub gekommen ist, und wenn er dann
377 wieder weg musste, diese Erinnerung haben sie gehabt. (I: Mhm).

378 I: Haben Sie eigentlich mit Jüngeren, die nach 1923 geboren sind,
379 keine Interviews geführt?

380 E: Nein, habe ich nicht. Nein, praktisch 1923 geboren, das war die
381 Jüngste. Nein, () weil wir haben eigentlich wirklich darauf gezielt,
382 dass wir nur das aufschreiben, was ganz früher war, was uns die äl-
383 testen Mitbürger noch erzählen können. Jetzt wird auf dem Gebiet ja
384 viel mehr gemacht, da gibt es in Bozen z.B. eine Gruppe, die das er-
385 zählen und aufschreiben, was sie gerade jetzt erst erlebt haben. Das
386 ist dann doch ganz etwas anderes, nicht!

387 I: Ja, mhm. Bei Ihnen geht es praktisch mehr so um Vorgänge und
388 Tätigkeiten, wie man früher z.B. auf einem Bauernhof gelebt hat,

389 was! man da alles gemacht hat, die ganzen Arbeiten, nicht? (E: Ja ja
390 genau!) Also mehr um die Sachen, die sonst verloren gingen?
391 E: Ja genau! Denn z.B. das Bebauen, das kennen sie vielleicht heute
392 noch, aber vom Erde-Radl, () oder dreschen, oder das- das kennen
393 sie a!lle nicht mehr, nicht (I: Mhm). Dreschen, oder Korn schneiden,
394 das wi!ssen die Kinder alles nicht mehr.
395 I: Dann war das eigentlich ein Haupt!beweggrund-?
396 E: Das war ein Haupt!beweggrund, dass man diese ganzen Sachen auch
397 auf!nimmt, dass diese nicht verloren gehen. () Das war der
398 Haupt!grund, ja. (I: Mhm).
399 I: Haben Sie diese Interviews bei den betreffenden Leuten daheim!
400 geführt?
401 E: Ja, bei ihnen daheim. Ich habe mich zuerst immer vorgemerkt, habe
402 gefragt, ob ich kommen darf und wann es ihnen passt, und sie waren
403 dann immer schon vorbereitet, sie haben schon gewartet bis ich
404 komme, nicht, und dann brauchte ich nur zu sagen, worüber sie er-
405 zählen sollen. (I: Dann wussten die Leute schon darüber Bescheid,
406 dass aufgenommen wird?) Ja, und es war eigentlich bei allen gleich:
407 ich musste sie zuerst einmal erzählen lassen, und habe dann gesagt:
408 Jetzt tun wir noch mal- sie sind nämlich ständig auf ein anderes
409 Thema gekommen, sie haben dann auch erzählt, was eigentlich nicht
410 mehr zu meinem Thema gepasst hat, z.B. wie es heute mit ihren
411 Kindern so ist, und so. Sie haben einfach alles Mögliche erzählt, um
412 es sich von der Leber zu reden. Ich musste dann oft wieder nachfra-
413 gen, damit sie wieder zum Thema zurückgekommen sind, nicht! A-
414 ber sonst sagen wir- () ja, so zwei!mal bin ich meistens hin – das
415 er!ste Mal, wenn ich es daheim durchgelesen habe, dann ist mir halt
416 vorgekommen, dass da noch einiges unklar ist, und dann bin ich halt
417 noch mal hin gegangen, um genauer nachzufragen. Manche haben
418 dann noch einmal das Ganze erzählt, aber ei!ne Frau, die hat nicht
419 mehr gerne von vorne angefangen. Die habe ich dann halt gefragt,
420 wie's da! war und da!, obwohl sie aber auch von selbst wieder zu-
421 rückgekommen ist, nicht! () Nein, sonst sind diese Leute- wenn sie
422 einmal angefangen haben zu reden, und wenn sie gewusst haben,
423 worüber sie erzählen sollen, dann- (I: Dann haben Sie sie reden las-
424 sen, und nicht mehr ständig nachgefragt?) Nein, sobald sie das The-
425 ma hatten, und sie gewusst haben, worü!ber sie erzählen sollen, dann
426 habe ich nur mehr ein bisschen gelenkt, nicht! (I: Mhm, damit sie
427 nicht zu weit abschweifen) Ja, genau. Wenn sie z.B. vom Brot-
428 Backen erzählt haben, sind sie oft ziemlich weit vom Thema abge-
429 kommen, indem sie erzählt haben, wie es beim Bäcker war. Und ich
430 musste dann halt sagen: „Wie hops des! gimocht?“
431 I: Mussten Sie die Leute eigentlich oft! so auf sich selber zurückfüh-
432 ren? Hat es sie oft eher dazu verleitet, darüber zu erzählen, wie es
433 all!gemein so war? (E: Ja, ja, oft) Dann mussten Sie oft versuchen,
434 sie wieder zu sich! selbst zurückzuholen, oder?
435 E: Ja, das wohl! Überhaupt so die Älteren, die um 1914/15 herum gebo-
436 ren sind, die musste ich im!mer wieder zurückholen, bei den Jünge-
437 ren ist es schon gegangen. Ich musste halt immer wieder darauf ach-
438 ten, dass sie dort, wo sie von der folgerichtigen Erzählung abgewi-
439 chen sind, dass sie dort! wieder weitererzählen. Ich habe dann das
440 Tonband ausgeschaltet, und habe dann gefragt: „Wie war das, wenn

441 du von dem! Bauern weg bist?“ „Ja, da war es so...“ Dann sind sie
442 schon wieder zurückgekommen und haben dort dann wieder weiter-
443 erzählt. (I: Mhm) (10)

444 I: Also zu Beginn, wenn Sie jemanden interviewt haben, haben sie ihn
445 dann so an den einzelnen Lebensphasen entlang erzählen lassen, o-
446 der? (E: Ja, ja) Also noch nicht unbedingt zu einem bestimmten
447 Thema? (E: Nein, nein) Einfach einmal das gan!ze Leben!

448 E: Ja, zuerst habe ich sie einmal erzählen lassen, und dann habe ich halt
449 gefragt, ob ich das! aufnehmen dürfte. Zuerst habe ich sie- ich habe
450 schon das Aufnahmegerät dabei gehabt – aber zuerst habe ich sie
451 einmal reden lassen, () und dann habe ich probiert aufzunehmen,
452 und dann sind sie erschrocken, (I: Ah!) ja, wenn sie ihre Stimme ge-
453 hört haben! Man hat sie halt ganz! sachte an das Aufnehmen heran-
454 führen müssen. Aber beim zweiten Mal ist es dann leicht! gegangen.
455 Aber wenn sie eben vom gan!zen Lebenslauf erzählen konnten, das
456 war für sie! etwas Neues, dass sie da alles erzählen können, nicht.
457 (I: Mhm). (Sebastian Plaikner erzählt darüber, wie es früher zuge-
458 gangen ist, wenn sie ein Kind bekommen haben. Eine Frau hatte er-
459 zählt, dass sie am Heiligabend geboren wurde. An diesem Tag war
460 es so kalt, dass in der Kammer des Bauernhofes, in dem sie zur Welt
461 kam, die Wände voller Reif waren. Ihre Mutter hatte sich dabei et-
462 was zugezogen, das sie nicht mehr ausheilen konnte, sodass sie drei
463 Jahre später starb. Sebastian Plaikner erzählt noch von einer Frau,
464 die als Kind einmal schwer krank war. Aber ihre Stiefmutter hat in
465 dieser Situation nicht viel für sie getan, man hat sie einfach in der
466 Kammer liegen lassen. Erst nachdem es lange Zeit nicht besser wur-
467 de, hat man den Doktor gerufen. Das war früher sowieso immer das
468 Letzte, den Doktor zu holen. Glücklicherweise war sie eine starke
469 Natur, und sie hat überlebt. Ihre Stiefmutter war überhaupt sehr
470 streng mit den Kindern: Wenn sie nicht ganz pünktlich von der
471 Schule heim gekommen sind – bis drei war Schule und dann mussten
472 sie noch eine Stunde zu Fuß nach Hause gehen – bekamen sie nichts
473 zum Essen, da mussten sie zuerst noch ‚Strebe richten‘. Einmal, als
474 sie und ihr Bruder zur Schule gingen, ist ihnen der Behälter mit dem
475 Mittagessen – es war immer Polenta – aus der Hand gefallen und über
476 das Feld hinuntergerollt. Sie haben dann alles wieder aufgehoben,
477 natürlich mit Gras und Erde vermischt. Im Dorf konnten sie bei
478 einer älteren Frau ihr Mittagessen immer aufwärmen. Diese hat dann
479 ihr Missgeschick entdeckt und hat ihnen dann etwas anderes ge-
480 kocht. Da hat der Bruder dann gesagt: „Wenn des a so isch, sem kegl
481 i den Plentn wol olm ogn!“)

482 I: Dann haben also die Leute schon viel so persönliche Geschichten
483 erzählt?

484 E. Ja, ja, das schon! (Sebastian Plaikner erzählt noch eine Begebenheit
485 aus der Faschistenzeit: Wer Mitglied der Faschisten war, genoss vie-
486 lerlei Vorteile, deshalb waren ärmere Bauern oft gezwungen, einzel-
487 ne Kinder als Mitglieder des faschistischen Jugendverbandes zu
488 melden. Diese bekamen dann eine Uniform – die Buben die Balilla-
489 Uniform und die Mädchen das Gewand der ‚Piccole Italiane‘. Auch
490 die Frau, von der vorhin schon erzählt wurde, war Mitglied. Sie durf-
491 te diese Uniform, welche sie an bestimmten Feiertagen anziehen
492 mussten, aber nicht schon daheim anziehen, denn der Vater duldete

493 das nicht. So konnte sie die Uniform immer erst im Klo der Schule
494 anziehen. Sebastian Plaikner erzählt weiters einige Erlebnisse von
495 ehemaligen Dienstmägden, die es zumeist recht hart hatten, da ihre
496 Arbeitskraft bis auf's Letzte ausgenutzt wurde.)
497 Ja, ja, das waren alles so Erlebnisse, die sie mir erzählt haben. (I:
498 Mhm). Ja, und das sind alles so Sachen, die man sich heute fast nicht
499 mehr vorstellen kann. () Diese ganzen Erlebnisse könnte man gar
500 nicht alle aufschreiben, so! viele wären das!

501 I: Ja, wie sind Sie denn da beim Auswählen der Geschichten vorge-
502 gangen?

503 E: Da haben sie wie gesagt einzelne Themen hergenommen, z.B. die
504 Erstkommunion, und dann von allen dazu herausgeschrieben, wie es
505 bei ihnen war: die einen haben ein weißes Kleid gehabt, die anderen
506 haben eine Schürze gehabt, () das haben sie im Buch dann so hi-
507 neingetan – die Loise erzählt, die Barbe erzählt, nicht – so wie sie's
508 alle erzählt haben. Und das gleiche war dann beim Thema Firmung –
509 die Loise ist mit dem Ross nach Brixen, die Barbe ist von Terenten
510 zu Fuß hinunter, die anderen sind mit dem Rad hinunter, nicht (I:
511 Dann haben sie praktisch das Wichtigste irgendwie herausgeholt-)
512 das Wichtigste, ja- das Thema Erstkommunion und Firmung wurde
513 von allen zusammengenommen, im Buch dann. Und da haben wir
514 dann halt immer angeführt: Die Barbe hat das! erzählt, und so weiter.
515 (Sebastian Plaikner erzählt noch die Geschichte von einem Mann,
516 der drei Tage brauchte, um zur Firmung und wieder nach Hause zu
517 kommen, denn er musste von Serges zu Fuß mit ‚Holzknoschen‘
518 nach Brixen gehen. Er erzählt auch, dass man für die Hemden nur
519 ein ganz dünnes ‚rupfenes‘ Tuch verwendet hat, das beim Schwitzen
520 gleich nass war und lange nicht trocknete, so dass sie beim Holz-
521 Ziehen ständig ein gefrorenes Hemd anhatten. Trotzdem waren sie
522 kaum krank.

523 Sebastian Plaikner erzählt von der kleinen Bergschule im Weiler
524 Serges und einige Episoden aus dem Religionsunterricht und vom
525 Beichten.)

526 I: Bei den Erzählungen ging es Ihnen also hauptsächlich um diese
527 geschichtlichen Details, oder?

528 E: Ja, ja. () Und die Arbeit auf dem Bauerhof, damit das! erhalten
529 bleibt, nicht.

530 I: Und dann haben Sie dabei auch immer darauf geachtet, dass die
531 Leute persönliche Geschichten und Episoden aus ihrem Leben erzäh-
532 len?

533 E: Ja, ja. Das ist aber ganz automatisch gegangen, dass das bei diesen
534 Erzählungen mit dabei war. So kleine Episoden, wie z.B. das! mit
535 dem Plenten, die sind so nebenbei erzählt worden, während sie vom
536 Schule gehen erzählt haben, dann ist das mit herein gekommen,
537 nicht. (I: Mhm). (Sebastian Plaikner erzählt vom Werdegang einer
538 Magd, welche zuerst als ‚Stalldirn‘ ihren Dienst verrichten musste,
539 und erst langsam aufsteigen konnte zu einer ‚besseren Dirn‘. Wenn
540 man bei einem ‚guten‘ Bauern arbeiten konnte, hatte man Glück,
541 sonst wurde halt oft wieder der Dienstbotenplatz gewechselt. Das
542 wichtigste war immer das Essen, die Verköstigung. Wenn die große
543 Wäsche gemacht wurde, durften die Mägde ihre Wäsche nicht mit-

544 waschen, sondern sie mussten das nach Feierabend machen oder an
545 Feiertagen am Nachmittag.)

546 I: Damit diese ganz persönlichen Geschichten ‚gekommen‘ sind, muss-
547 ten Sie selber da gar nicht viel dazu tun?

548 E: Nein, nein. Das ist ganz automa!tisch gekommen, wenn ir!gendwas
549 passiert ist oder so, das ist automatisch gekommen. (Sebastian
550 Plaikner erzählt davon, dass ihnen beim großen Washtag auch ein-
551 mal passiert ist, dass die Wäscheleine gebrochen ist. Dann mussten
552 sie diese großen Leintücher natürlich noch mal spülen. Oder wenn
553 sie beim Spannen der Leintücher zu viel gezogen haben, dann sind
554 sie manchmal in der Mitte gerissen, so dass sie diese wieder flicken
555 mussten, was dann beim Liegen oft unangenehm war.

556 I: Wenn Sie nach einzelnen Details gefragt haben, wo waren da für sie
557 Grenzen? Ich könnte mir vorstellen, dass bei gewissen Themen-

558 E: Ja, sagen wir, wenn ich gewusst habe, dass eine Geschichte (), das
559 Erlebte fertig ist, dann habe ich auf das nächste Thema hingelenkt,
560 und () wenn sie z.B. noch erzählen wollten, wie es bei an!deren war
561 – die hat das! gesagt und jene das!- dann habe ich halt versucht zu
562 bremsen, nicht. (I: Mhm). Weil ich habe dann gesagt: „Na, mi tat’s
563 deinige intressiern!“ (I: Und wenn’s noch etwas persönlicher wurde,
564 () wenn es vielleicht in die () Intimsphäre eines Menschen ging, wie
565 haben Sie da-?) Ja, () es ist je nachdem, worum es sich handelte:
566 wenn ich wusste, dass es um jemanden ging, der nicht mehr lebte,
567 unter dem sie sehr gelitten und viel mitgemacht haben, dann habe ich
568 sie erzählen lassen, nicht, z.B. von den Knechten, wie die! oft ver-
569 folgt wurden, da sind sie dann aggressiv geworden, da hätten sie vor
570 Zorn am liebsten- wenn sie den noch erwischen würden- jetzt noch-
571 (I: Wie sind Sie mit dem dann umgegangen, mit solchen Emotio-
572 nen?) Ja, () ich habe sie halt erzählen lassen, und es irgendwie
573 leicht! genommen, nicht (I: Ja, also nicht näher darauf eingegangen?)
574 Nein, nein. Ich habe halt geschaut, dass ich sie ein bisschen besch-
575 wichtigen konnte, nicht! (10)

576 I: Gab es sonst irgendwelche Schwierigkeiten während dem Erzählen?
577 (E: Nein, nein.) Und dass andere Gefühle aufkamen, z.B. dass je-
578 mand zu weinen angefangen hat, ist das auch vorgekommen?

579 E: Ja, das ist vorgekommen. Da war eine Frau, die hat schon geweint,
580 weil sie auf dem Diensthofenplatz so schlecht behandelt wurde. Sie
581 musste schon als Kind in einem Gasthaus Dienstmagd machen, ja ja,
582 und manche wurden da schon sehr schlecht behandelt, und haben
583 viel mitgemacht. Und da hat sie dann schon geweint, wenn sie davon
584 erzählt hat, nicht (I: Mhm. Und wie sind Sie! dann damit umgegan-
585 gen?) Ich habe halt Verständnis gezeigt, und ein bisschen () mitge-
586 jammert, () noch ein bisschen gefragt, was da die Frau dieses Bau-
587 ern gesagt hat, und ob alle gleich! behandelt wurden, und so, nicht.
588 Ich habe halt geschaut, dass ich da drüber komme und dass sie dann
589 halt wieder weiter erzählt.

590 I: Haben Sie Ihre ei!genen persönlichen Erinnerungen auch manchmal
591 ins Gespräch gebracht?

592 E: Ja, ich habe schon- dadurch dass ich ja auch! schon älter bin – ge-
593 sagt, dass ich das auch! noch mitgemacht habe, nicht. () Wir waren
594 ja auch sechzehn Kinder daheim- elf leben, vier sind gestorben- und
595 dass ich auch noch viel gesehen habe von der Arbeit der Bauern,

596 weil ich ja auch als Kind bei den Bauern zum Aushelfen war. Ich
597 habe dann diese ganze Arbeit schon gekannt, die man früher ge-
598 macht hat, z.B. dreschen und Heu ziehen, und das alles. Holz ziehen
599 habe ich selber nicht getan, aber ich habe halt gesehen, wie! das
600 geht, so dass ich () verstan!den habe, wenn sie das erzählt haben,
601 wie es so war.

602 I: Mhm. Und ist Ihnen da vorgekommen, das hilft irgendwie?

603 E: Ja, ja, das schon! Weil sie haben erzählt und haben dabei gewusst,
604 sie erzählen es nicht jemandem, der nichts versteht. (Sebastian
605 Plaikner erzählt vom Heu und Holz ziehen, das er zwar nicht selber
606 praktizierte, aber von seinem Bruder her kannte und auch öfters ge-
607 sehen hat.) Einen Mann, den ich interviewt habe, der hat auch von
608 der ganzen Holzarbeit erzählt, genau von Anfang an: wie sie im
609 Herbst Wege gemacht haben, und die Wege sind ja steil! gewesen,
610 und ich habe dann da!zu doch ein wenig Ahnung gehabt, weil ich's
611 gesehen habe, wie die Holz ziehen, dann konnte ich auch mit!reden.

612 I: Dann ist das schon irgendwie ein Vorteil, wenn man ungefähr der
613 gleichen Generation angehört?

614 E: Ja, ja, das ist sicher. Weil wenn sie z.B. erzählt haben, dass sie da
615 beim Holz-Ziehen Holzstämme untergelegt haben, und so, und wie
616 sie da ‚gschuntn‘ haben, da kannst du dann schon mitreden, da hast
617 du dann schon Verständnis dafür, nicht. (Sebastian Plaikner spricht
618 noch über einige Details zum Holz- und Heu-Ziehen.)

619 I: Meinen Sie, dass sich ältere Leute dann nicht so verstan!den fühlen,
620 wenn sie ihre Erinnerungen den Kindern oder anderen jüngeren
621 Menschen erzählen? Könnte das sein?

622 E: Es ist, es ist so, () wenn jemand Intere!sse hat und fragt!, dann ist es
623 nicht! so, aber wenn sie erzählen und es fragt niemand nach, dass sie
624 merken, es wurde verstanden, dann () ja dann hören sie auf.

625 I: Dann geht es also mehr um dieses () anteilnehmende Interesse?

626 E: Ja! Ja, ganz genau. Wenn sie z.B. fragen: Ja wie war denn das beim
627 Heu-Ziehen, wenn eine Kette hängen geblieben ist, wenn sie nicht
628 eingerastet ist? Dann erzählt derjenige es ‚im Kleinen‘ (im Detail).
629 Wenn jemand gar! nichts weiß, wie etwas war, und auch nicht nach-
630 fragt, und derjenige erzählt und erzählt, dann () hat der schon das
631 Gefühl, () der andere hört ihm nicht richtig zu, der versteht es doch
632 nicht. () Sagen wir, wenn ältere Leute erzählen, dann ist es halt
633 wichtig zu fra!gen, wie etwas war, z.B. wie war das beim Heu zie-
634 hen, wie habt ihr das ‚Fuido‘ gemacht, habt ihr es auf Schlitten ge-
635 zogen oder auf Stauden? (Sebastian Plaikner erzählt, dass sie bei
636 ganz steilen Passagen das Heu auf ‚Tasen‘ - Äste von Nadelbäumen
637 - gebunden haben, denn auf den Schlitten wäre es zu schnell gegang-
638 en und deshalb zu gefährlich gewesen. Dieses ‚Binden‘ war eine
639 heikle und genaue Angelegenheit. Er sagt dazu:) Ja, da muss man
640 dann halt fragen: Ja, wie habt ihr da getan, damit euch das geblieben
641 ist? Dann erzählen sie genau: Die! Schicht, und die! Schicht, und
642 dann ist gebunden worden, und dann kommt noch! eine Schicht
643 drauf, nicht, so-

644 I: Praktisch durch dieses genaue Nachfragen spüren sie das Interesse
645 des Zuhörers. (E: Ja, genau!) Dann muss man also versuchen, sich in
646 diese Zeit zurückzusetzen oder diese Situation nachzuerleben - so

647 gut es halt irgendwie möglich ist, da man ja nicht weiß!, wie es war -
648 aber möglichst versuchen, ins Detail zu gehen?

649 E: Ja, ja, ganz! genau. Und dann erklären sie schon! Dann erzählen sie
650 es schon möglichst verständlich. (8)

651 I: Welche Fähigkeiten braucht Ihrer Meinung nach jemand, der lebens-
652 geschichtliche Interviews mit älteren Menschen macht?

653 E: Fähigkeiten? () Einfach- zuerst ein bisschen erzählen lassen und
654 zuhören. (I: Mhm) Diese Leute zuerst einmal sich aufwärmen lassen,
655 () und dann zuhören und erzählen lassen, und dann ein wenig fragen
656 (), und dann geht's von selber alles. Dann sind diese Leute- man
657 braucht da nicht viel zu reden, wenn diese Leute erzählen können,
658 dann haben sie alles. () Als junger Mensch kann man ihnen auch
659 nicht viel von der heutigen Zeit erzählen, denn sie wollen einfach
660 erzählen, was sie! erlebt haben. () Aber sonst ist einfach wichtig,
661 die Leute einmal erzählen lassen, und zeigen, dass man Interesse
662 hat, für das!, was sie erzählen, und dann halt auch nachfragen. Dann!
663 hat jeder Mensch Zugang zu den alten Leuten. Wenn sie einmal
664 wissen, man hört! ihnen zu und man fragt ein wenig - und natürlich
665 Verständnis haben und ein bisschen mitjammern, wenn's braucht –
666 das sind so Sachen, dass es dann nicht schwierig ist, mit diesen Leu-
667 ten Kontakt zu haben. Natürlich muss man die Leute ein bisschen
668 kennen. Nicht, () sagen wir wenn da ein fremder Mensch kommt,
669 der müsste sich dann halt zuerst vorstellen, und ein paar Mal mit den
670 Leuten so! reden, nicht – sonst wenn jemand einmal ein bisschen
671 bekannt ist, und sie fangen einmal an zu erzählen, dann () dann ist
672 das nicht schwierig!

673 I: Diese Leute, die Sie befragt haben, haben Sie eigentlich alle schon
674 persönlich gekannt?

675 E: Ja, alle persönlich, durch den Seniorenclub. Da sind diese Leute
676 auch! alle gekommen. () Und durch diesen Kurs beim Blaumeiser
677 hatte ich eine gewisse Vorbereitung, und dadurch wusste ich dann
678 auch, dass ich diese Leute sicher fragen kann. Und dann habe ich
679 schon vor dem eigentlichen Interview immer wieder gefragt, habe
680 sie ein bisschen erzählen lassen, und so, und auf die Interviews hin
681 habe ich dann so langsam hingearbeitet. (I: Mhm).

682 I: Dann war es auch ein Vorteil, dass diese Leute Sie! auch schon vor-
683 her gekannt haben?

684 E: Ja, ja. Das ist sicher, ja!

685 I: Dass sie schon irgendwie gewusst haben, worauf sie sich da einlas-
686 sen.

687 E: Ja, ja, das ist klar! Das erste bei allen war natürlich, dass es ja! nicht
688 im Radio gesendet werden durfte, das! musste ich ihnen versprechen,
689 aber sonst () ist alles normal abgelaufen, nicht. (I: Mhm) (10)

690 I: Wie lange ist das jetzt her, dass Sie diese Interviews durchgeführt
691 haben? Jetzt sind ja einige dieser Leute schon gestorben, oder?

692 E: Ja, ja. () Das ist () etwa sechs sieben Jahre her.

693 I: Und haben eigentlich alle diese Leute noch miterlebt, dass ein Buch
694 daraus entstanden ist?

695 E: Nein, jene die gestorben sind nicht. Die sind schon vorher gestorben.
696 (I: Ah). Sonst die anderen sind- nein!, gestorben ist eigentlich nur
697 eine vorher, die anderen haben alle mitbekommen, dass das Buch-

698 I: Wie haben sie auf dieses Buch dann reagiert?

699 E: Eine große Freude gehabt! Schon auch einmal des!halb, weil sie zur
700 Feier eingeladen wurden. Wir haben dann auch das Zehnjährige vom
701 Club gefeiert, und haben diese Leute dann eingeladen, und die haben
702 eine ‚Mords-Freide‘ gehabt. Sie haben alle ein Buch bekommen, ()
703 und für sie war es überhaupt, dass sie einmal vorne in der ersten
704 Reihe sitzen, und einmal über sie! geredet wird, das war für sie! ein-
705 fach-

706 I: Dann waren schon diese Leute irgendwie im Mittelpunkt, oder?
707 E: Ja, ja. Das! haben sie schon gespürt, dass sie im Mittelpunkt sind.
708 I: War diese Buchvorstellung öffentlich? War das ganze Dorf eingela-
709 den?

710 E: Ja, das gan!ze Dorf. Es war eine große Feier, das ganze Dorf war
711 eingeladen, und es war auch in Weital und Pfunders ‚aufgeschla-
712 gen‘ (plakatiert), so dass auch die Nachbardörfer der Gemeinde- et-
713 wa zwei- dreihundert Leute waren da, im Mehrzwecksaal,- und das
714 war für diese Senioren einfach eine Ehre, so! viele Leute, und sie
715 waren ganz vorne im Publikum. Sie hatten eine Riesenfreude und sie
716 waren aber auch sehr aufgeregt. Eine Frau hat bei dem Ausflug im
717 vorigen Jahr gesagt: „I woäß ibahaup nimma wos giwessn isch, so
718 aufgiregt wor i!“ (9)

719 I: Bei dem ersten Buch „So war’s und wir machten keinen Muckser“,
720 welche Aufgaben hatten Sie!, als dieses Buch zusammengestellt
721 wurde? Weil Sie! haben ja zuerst die Interviews gemacht, nicht?

722 E: Ja, sagen wir, mit dem Zusammenstellen habe ich eigentlich a!lles
723 ihnen überlassen, und sobald sie’s zusammengestellt hatten, dann
724 habe ich’s zum Kontrollieren bekommen. Und dann habe ich’s halt
725 durchgelesen und geschaut- und habe dann eigentlich viel! korrigiert,
726 weil da einfach zuerst zuviel! erzählt wurde, was eigentlich nicht
727 hineingepasst hat. Sie haben’s zwar gut! gemacht, aber wir mussten
728 dann einfach viel! streichen, weil einfach- er hat zu den Artikeln
729 immer sei!ne Meinung dazu gesagt. Er selbst ist in Pfunders drinnen
730 geboren, 1938, und hat auch noch viel! von dem mitbekommen, was
731 war, aber er hat einfach zu viel! () sel!ber kommentiert. Und das! (),
732 mussten wir ihm und seiner Frau halt dann ganz sachte beibringen,
733 dass uns vorkommt, er kommentiert einfach zuviel! Es war einfach
734 zu viel! was nicht hineingepasst hat, weil so! wären die anderen Er-
735 zählungen ganz untergegangen. Es ist auch passiert, dass sie mir zu
736 we!nig hineingetan haben, weil von einer Frau haben sie nur ganz!
737 wenig ins Buch hineingetan, und mir ist dann vorgekommen, jetzt
738 habe ich ein gan!zes Band von ihr – sicher ist vieles gleich – aber da
739 musste ich dann halt sagen: „Na do! miaßtas oanfoch mehr! inne ti-
740 an! (I: Ja eben, weil Sie! hatten ja eigentlich den di!rekten Bezug zu
741 den Leuten, nicht?) Ja, eben, und das war ein bisschen meine Angst!
742 () Und dann war da gerade der Herr Blaumeiser in Brixen und die
743 Frau Wappelshammer, und die sind dann gekommen, und haben’s
744 kontrolliert. (I: Ah) Und da hatte er hin!ten diese Kriegsgeschichte
745 auch noch drinnen, welche ich aufgenommen hatte. Und die haben
746 dann beide gesagt: Nein, sie würden die!se Geschichte nicht ins
747 Buch hineintun, die muss separat sein. Und dann! war der Blaumei-
748 ser eigentlich sehr begeistert vom Buch, und hat es ganz gut bewer-
749 tet. () Ja, das! war eben diese Schwierigkeit beim Zusammenstellen,

750 dass er mir von bestimm!ten Personen einfach zu we!nig hinein ge-
751 tan hat, und seine Kommentare waren zu viel!

752 I: Aber das! haben Sie dann doch irgendwie geschafft, dass es zur
753 Zufriedenheit aller ausgegangen ist?

754 E: Ja ja, doch tatsächlich! Sobald es von Blaumeiser und Wappels-
755 hammer kontrolliert worden war, war ich dann zufrieden, weil sie
756 dann auch gesagt haben, dass die! Kommentare, die jetzt! noch drin-
757 nen sind, in Ordnung gehen. Der Blaumeiser hat eben gesagt, dass
758 diese Kriegsgeschichte ü!berhaupt nicht in dieses Buch passt, und er
759 hat dann den Vorschlag gemacht, dass man über die Kriegsgeschich-
760 ten ein ei!genes Buch macht. Und das! hat der Lehrer Weissteiner
761 dann ja zusammengestellt, nicht.

762 I: Und bei dem! Buch haben Sie! dann-

763 E: Ich! habe dort nur zwei! Interviews gemacht. Und diese Aufnahmen
764 hat er! dann gehabt, und danach hat er! die anderen Interviewpartner
765 zusammengeholt. Nein – drei! habe ich eigentlich gehabt. Einer ist in
766 Abessinien gewesen und in Amerika, in der Gefangenschaft, und
767 der! hat direkt Tagebuch geschrieben (I: Ach was!) Ja, der! hat seine
768 ganzen Erlebnisse in der Gefangenschaft, die Strecke, welche sie zu-
769 rückgelegt haben, und alles andere, in Tagebuchform aufgeschrie-
770 ben. () Von diesen drei! hat Herr Weissteiner die Interviews von mir
771 gehabt. Er hat sich dann aber noch mit diesen Personen persönlich
772 getroffen und hat dann alles genau!, vom Rekruten, von der Ausbil-
773 dung bis zum Krieg, alle Erzählungen gesammelt und aufgeschrie-
774 ben. Ich! bin dann praktisch nur mehr zuletzt mit ihm alles durchge-
775 gangen. Sie haben mir das Buch gegeben zum Durchlesen, und mich
776 um meine Meinung gefragt.

777 I: Konnten Sie da! noch ein wenig mitreden?

778 E: Ja ja, was ich! dazu sage. Und ich muss wirklich sagen: Er hat a!lles
779 so schön hineingebracht. Einen gan!zen Winter lang hat er da tage-
780 lang gearbeitet! (I: Ja, das ist schon viel Arbeit, gell?)
781 Ja, das ist sehr! viel Arbeit. Aber wie gesagt: Beim er!sten Buch hät-
782 te ich sonst nicht gewusst, () wer! es machen würde, wenn nicht sie!
783 (das Ehepaar Weissteiner) es übernommen hätten. Und es ist gut! ge-
784 lungen!

785 I: Haben Herr und Frau Weissteiner auch! einmal einen Kurs beim
786 Herrn Blaumeiser gemacht?

787 E: Nein, eben nicht. Sie haben einen an!deren Kurs gemacht, der von ()
788 Adami und Moser gehalten wurde. Aber da ging es mehr um Erleb-
789 nisse aus jün!gerer Zeit und aus der Gegenwart , so dass sie da für
790 das Arbeiten mit lebensgeschichtlichen Erzählungen von Zeitzeugen
791 überhaupt nichts mitbekommen haben. (8)

792 I: In diesen beiden Büchern findet sich also nur eine Aus!wahl dieser
793 ganzen Erzählungen, oder?

794 E: Ja, ja. Weil sonst ein!fach zu viel glei!ches gewesen wäre, nicht. Ich
795 habe noch mit einer Neunzigjährigen geredet, aber die hat schon zu
796 mir gesagt: „Du schau, i hon dir lei s’Gleiche zi dozähl’n wie die oan!
797 Mir hom olla la s’Gleiche mit gimocht!“

798 I: Ja, da () unterschätzen sich diese Leute vielleicht im ersten Moment
799 und meinen, sie hätten nichts zu erzählen, weil je!der hat ja seine
800 ei!genen Erlebnisse, oder?

801 E: Ja, das ist sicher. Ich hätte sie ja auch gerne genommen. Sicher wa-
802 ren bestimmte Arbeiten früher bei allen gleich!, aber es sind gewisse
803 Sachen, die sie dann dazu! erzählen, nicht, () und das macht's ja
804 dann spannend. (I: Praktisch diese ei!genen persönlichen Geschich-
805 ten!) Ja, ja genau! () Die Senioren, die ich befragt habe, die haben
806 dann ja im Seniorenclub immer wieder davon geredet, was sie mir
807 alles erzählt haben und was ich sie alles gefragt habe. Und das! hat
808 diese Frau dann halt gehört, und sie hat dann gesagt, dass sie da!
809 nichts Neues zu erzählen hätte.

810 I: Ist bei den Treffen vom Seniorenclub über die Erzählungen ihrer
811 Interviewpartner geredet worden?

812 E: Ja, die sind dann oft so zusammen gesessen, und haben dann wieder
813 darüber diskutiert. Überhaupt am An!fang, wenn das Buch heraus-
814 gekommen ist - das hat sie ja sehr! gefreut - da haben die dann ge-
815 schaut, beim Tisch zusammen zu kommen, und über das! zu reden,
816 was sie alles erzählt haben, und was im Buch halt drinnen ist.

817 I: Haben an!dere Senioren dann auch! ihre eigenen Erlebnisse mit
818 eingebracht und darüber erzählt?

819 E: Ja, ja. Wenn sie so erzählen- ja ja! Da wäre noch so! viel, () weil als
820 das Buch herausgekommen ist, dann waren viele, die gesagt haben:
821 „Jo, i! hätt wol a! eppas dozählt. Mi! hosche net gfrogg!“ () Aber im
822 Großen und Ganzen, von diesen acht Leuten hast du alles erfahren
823 können, wie es damals war.

824 I: Aber dann war es irgendwie ein An!reiz auch für andere-?

825 E: Ja, ja sicher, nicht. (Sebastian Plaikner erzählt vom Baumfest, bei
826 welchem die Mitglieder der faschistischen Jugendverbände teilneh-
827 men durften. An diesem Tag durften die Kinder Bäumchen setzen,
828 und danach gab es ein belegtes Brot und ‚Aranciata‘ - Orangenlimo-
829 nade. Das war für die Kinder damals ein Festschmaus.)

830

831 I: Was bewirken Ihrer Meinung nach solche lebensgeschichtliche In-
832 terviews? Zuerst einmal für die Erzählenden selber? Und für Sie! als
833 Befrager?

834 E: Also für die Leute selber ist das einfach () et!was, was sie weiterge-
835 geben haben. Sie haben das erzählt, was sie mitgemacht haben, sie
836 haben für die Jugend etwas erzählt, z.B. die Frau, die über das
837 ‚rupfene Tuch‘ gesprochen hat, hat das erzählt, damit die Leute das
838 lesen, wie! das gemacht wurde. Und der Mann, der mir über den
839 Bauern als Selbsternährer erzählt hat, der sagt auch: Wer will, da
840 kann sich dann halt jeder vorstellen, wie's früher auf einem Bauern-
841 hof gewesen ist. () Und auch jene, welche Dienstboten waren, die
842 sind eigentlich glück!lich, dass sie das! erzählen konnten, nicht. (I:
843 Mhm). Und die würden wie!der erzählen, wenn etwas Neues wäre,
844 aber sie haben ja nichts mehr Neues zu erzählen. So, und für mich!
845 ist es einfach eine Bereicherung, wenn ich denke, den Kontakt, den
846 ich mit diesen Leuten bekommen habe – wenn sie Geburtstag haben,
847 das ist dann einfach etwas anderes, weil ich die immer persönlich
848 gratuliere. Sonst die anderen werden immer beim Monatstreffen vom
849 Seniorenclub gemeinsam gefeiert, und die! rufe ich dann halt separat
850 an oder gehe hin, weil zu denen habe ich einfach einen beson!deren
851 Kontakt.

852 I: Dann gehen Sie auch oft noch hin! zu diesen Leuten?

853 E: Ja ja, ei!ne Frau ist in Pfalzen, die wohnt bei der Tochter, die wird
854 heuer neunundachtzig, und die merke ich mir dann halt im Kalender
855 vor, und wenn's irgendwie möglich ist, dann gehe ich die dann auch
856 besuchen, nicht. () Und die anderen, die hier in Vintl wohnen, die
857 kommen jedes Mal bei jedem Treffen vom Seniorenclub, oder kome-
858 men bei den Ausflügen mit, () und mit denen bleibt man dann halt
859 ein bisschen länger stehen, nicht.

860 I: Sind die vor!her auch schon zu den Treffen vom Seniorenclub ge-
861 kommen?

862 E: Ja, ja, die sind vorher auch schon immer gekommen. Mit denen hat
863 man jetzt halt einfach mehr! Bezug, oder wenn man einen Ausflug
864 macht, dann redet man mit denen halt etwas mehr, und so.

865 I: Haben Sie auch Auswirkungen auf die Familie und die Angehörigen
866 dieser Leute gespürt?

867 E: Nein, sie haben sich halt gefreut! Die Angehörigen waren auch ein-
868 geladen und hatten eine Freude, dass das! aufgenommen worden
869 war, und dass diese Leute () geehrt worden sind. Das war beim letz-
870 ten Buch auch, zwar weniger, aber beim ersten Buch haben sich die
871 Angehörigen wirklich gefreut. Weil diese alten Leute sind ja sonst
872 immer ganz hinten, und für die!, wenn die einmal in der ersten Reihe
873 sitzen, dann ist-

874 I: Und die Auswirkungen auf die Dorfbevölkerung?

875 E: Da war es etwas, was wirk!lich positiv aufgenommen worden ist. Ja,
876 und diese Bücher sind am Anfang ja rei!ßend weg gegangen, ja, ich
877 glaube, je!de Familie hat da so ein Buch erworben.() Und dann sind
878 da auch Mitschüler von mir in meinem Alter, die telefonieren und
879 sagen: „Du, do! hosche eppas Guits gimocht!“ Die erinnern sich
880 beim Lesen dann halt auch zurück, weil die Geschichten handeln von
881 der Gegend, in der sie aufgewachsen sind als Kinder – für die! ist
882 das einfach etwas Lebendiges! () Das ist beim zweiten Buch ein
883 bisschen anders, weil das! interessiert eher mehr Leute, die den
884 Krieg selber mitgemacht haben oder die sich besonders für die
885 Kriegsgeschichte interessieren.

886 I: Ja, und die Kriegserlebnisse beziehen sich ja auch mehr auf andere
887 Orte, da sie ja im Krieg von zu Hause weg waren, und eben nicht so
888 sehr auf das Heimatdorf, so dass der di!rekte Bezug fehlt, nicht?

889 E: Ja genau, das ist sicher! ()
890 Und vie!le der Angehörigen haben dann gesagt: „Jo du! hosch ins
891 nia nicht dozählt von dem!“ Das gleiche war bei den Kriegsge-
892 schichten: wenn sie das Buch gekauft haben – hat mir am Sonntag
893 jemand erzählt, der im Krieg in Russland war – heute sagen sie
894 schon: „Jo, du! hosch ins nia nicht dozählt! Hosch du a! des mitge-
895 mocht?“ Dann sagt er: „Jo hop des! amol gfrog? Jo, des braucht la
896 frogn, noa dozähl i enk! Obo herwärts (von selber) dozähl i enk
897 nicht, weil i woäß net, wia's für enk isch?“

898 I: Das ist vielleicht gerade oft bei den ei!genen Angehörigen, dass da
899 oft mehr Hemmungen da sind, etwas zu erzählen, weil sie da mögli-
900 cherweise eher auch abweisend behandelt werden. Und wenn eine
901 fremde Person fragt, für die ist es oft () interessanter, nicht?

902 E: Ja, das ist sicher!

903 I: Durch so ein Buch bekommen solche Erzählungen vielleicht gerade
904 auch für die Angehörigen noch mehr Wert, und die Erfahrungen die-

905 ser Menschen werden vielleicht viel mehr geschätzt. (E: Ja, das ist
906 sicher!) Haben Sie auch auf die jüngere Generation irgendwelche
907 Auswirkungen gemerkt?

908 E: Ja, jetzt zu den konkreten Auswirkungen kann ich nichts Genaues
909 sagen, aber vom Buch sind sie eigentlich alle, die es gekauft und ge-
910 lesen haben, alle begeistert gewesen. () Weil die Jüngeren auch ge-
911 sehen haben, dass da etwas gemacht wurde, was sonst verloren gin-
912 ge.

913 I: Mhm. Ja, und in der Schule haben sie gesagt, wurde es auch verwen-
914 det, gell?

915 E: Ja, da haben sie es auch durchgemacht. () Ich habe erst vor kurzem
916 die Bilder geliehen von dem Mann, der mir über das bäuerliche Le-
917 ben erzählt hat und der so gut zeichnen kann. Diese Bilder habe ich
918 dann meiner Nichte zeigen müssen, weil sie mich gefragt hat, ob ich
919 ihr das von früher alles erzähle.

920 I: Haben Sie in dem! Bereich eigentlich noch weitere Projekte geplant?

921 E: Nein, jetzt nicht mehr, nein! Es ist eine Riesen-Arbeit! Und () jetzt!
922 noch einmal anfangen, ich wüsste nicht- weil, das Älteste ist alles
923 aufgeschrieben, und ich hätte jetzt () keine Lust mehr, etwas Neues
924 anzufangen. Das von den Kriegsgeschichten ist auch gut abgelaufen,
925 und- nein ich, momentan habe ich einmal keine Ambitionen, etwas
926 Neues zu beginnen. Es ist so, der Kontakt mit den Senioren im Seni-
927 orenclub füllt mich schon aus, und da höre ich so viel!, oft denke ich
928 mir schon, das! müsste man aufschreiben und das! wäre interessant,
929 aber das ist einfach zu viel Kleinarbeit. (I: Mhm)

930 I: Und dass Sie im Club selber so einen Gesprächskreis machen, ohne
931 dass die Erinnerungen aufgeschrieben werden, dass nur darüber er-
932 zählt wird?

933 E: Ja, das ist so: wenn wir einen Ausflug machen oder so, dann ist es
934 fast sicher, dass sich diese gewissen Leute an den gleichen Tisch set-
935 zen, da sind die Gruppen, die einen setzen sich da dazu, die anderen
936 dort, da bilden sich ganz automatisch so Gruppen. Und die frischen
937 dann immer Erinnerungen auf, wenn sie unter sich sind. ()
938 Natürlich sind wir auch ab und zu in ein Museum oder so, für diese
939 Leute ist das dann aber oft nichts Neues, z.B. im Volkskundemuse-
940 um in Dietenheim, sie kennen da ja diese ganzen Geräte, sie kennen
941 wie's beim Dreschen und Abwinden ist, () für sie ist das eigentlich
942 nichts Neues, das haben sie alle selber noch mitgemacht, nicht.

943 I: Das wäre oft interessant, wenn die älteren Leute mit Kin!dern mitge-
944 hen würden, um ihnen diese ganzen Sachen zu erklären, weil die
945 Kinder können damit oft nichts anfangen, nicht?

946 E: Ja, das ist sicher! () Mein Sohn ist einmal mit seiner Tochter ins
947 Museum in Dietenheim gegangen. Da hat er dann aber zu ihr gesagt:
948 „Do muisch amol mit'n Opa gian, do sel kann dir olls erklären!“ Un-
949 sere Enkelin ist dann mit uns einmal dorthin gegangen, und sie hat
950 sich wirklich für alles interessiert!

951 I: Hat Sie diese Arbeit persönlich verändert?

952 E: Nein! Den Kontakt zu diesen Leuten habe ich halt mehr bekommen,
953 sonst- ich habe eigentlich schon gewusst!, wie's früher war, weil ich
954 noch viel selber gesehen habe. Ich konnte mir aber auch nicht richtig
955 vorstellen, was die Dienstboten früher alles erlebt und mitgemacht
956 haben, nicht.

957 I: Wenn Sie heute ein Resümee ziehen von dieser ganzen Arbeit mit
958 Lebensgeschichten, wie! würde das ausfallen?
959 E: Ja, () schon ganz gut! Ich bin zufrieden und glücklich, dass ich da-
960 mit angefangen habe, obwohl ich am Anfang nicht! wusste, wie das
961 Buch zustande kommen würde. Aber ja, () es war für mich schon
962 eine Freude, als es herausgekommen ist, () und ich habe diese Ar-
963 beit einfach gern getan. Ich habe mich einfach gern mit diesen alten
964 Leuten unterhalten. Wenn ich oft irgendwo hin komme, z.B. nach
965 Serges hinauf, so eine Stunde oder zwei, da kannst du reden mit
966 diesen Leuten, du () verstehst! dich einfach mit diesen Leuten.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet, und die aus den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit habe ich bisher weder zu Studien- noch zu Prüfungszwecken vorgelegt.

.....

Katja Renzler

April 2005

DANK

Mein Dank geht in erster Linie an meinen Mann Jürgen, der mich in meinem Tun stets unterstützt hat und immer für mich da war. Er zeigte Verständnis und Geduld für die zwischenzeitlichen Krisen im Verlauf des Studiums, gleichzeitig freute er sich mit mir auch an den vielen positiven Erlebnissen.

Danken möchte ich auch meinen Eltern und meiner Schwester, die in der Zeit meines Studiums sehr oft auf meine Anwesenheit verzichten mussten, und die dafür viel Verständnis zeigten.

Ich danke meinen engsten Studienkolleginnen, welche die Jahre meines Studiums verschönt und bereichert haben.

Ein Dankeschön geht weiters an meine Arbeitskollegen und –kolleginnen, die oft mit Nachsicht über zeitlich sehr ausgefüllte Phasen meinerseits hinwegsehen mussten.

In Bezug auf die Diplomarbeit geht ein besonders herzlicher Dank an Univ.-Lektor Heinz Blaumeiser, der mir in allen Arbeitsphasen - vom Erstellen des Konzeptes bis zur allerletzten Durchsicht der vorliegenden Arbeit - mit vielfältigen Anregungen und wertvollen Tipps zur Seite stand. Die intensiven und aufschlussreichen persönlichen Gespräche sowie der rege Austausch über E-mail haben mir für ein Voranschreiten im Arbeitsprozess sehr geholfen und mich immer wieder bestärkt und motiviert, mit Freude weiterzuarbeiten.

Bei Univ.-Prof. Bernhard Rathmayr möchte ich mich für die Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Ein Dank gilt meinen Interviewpartnern Sebastian Plaikner und Lore Meraner Weis, die sich gerne zu einem Gespräch mit mir bereit erklärten.

Weiters danke ich Mag. Christina Hametner von der KVW Dienststelle für Altenarbeit in Bozen für die Vermittlung der Interviewpartner sowie für die interessanten Gespräche.

LEBENS LAUF

19. Oktober 1972	geboren in Bruneck (Südtirol) als Tochter von Maria und Josef Renzler
1978 – 1983	Besuch der Grundschule in Niederrasen
1983 – 1986	Besuch der Mittelschule in Olang
1986 – 1991	Besuch der Lehrerbildungsanstalt in Bruneck
10. Juli 1991	Ablegung der Reifeprüfung
ab September 1991	Lehrtätigkeit als Grundschullehrerin an verschiedenen Südtiroler Orten, letztthin in Wiesen bei Sterzing
Oktober 1999	Inskription des Diplomstudiums der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck