

# Lernbiographien von ErwachsenenbildnerInnen

Lebensgeschichtliche Einbettungen der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände  
von vier lehrenden Südtiroler ErwachsenenbildnerInnen

## Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines Magisters der Philosophie  
an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Eingereicht bei:

**a.o.Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz**  
Institut für Erziehungswissenschaften

Eingereicht von:

**Stefan Pöhl**

Innsbruck, Oktober 1998 [Formal überarbeitete Ausgabe vom Juli 2003]

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>KAPITEL 1: METHODE</b> .....	<b>5</b>
<i>Methodenwahl</i> .....	5
DIE BIOGRAPHISCHE METHODE.....	6
<i>Die Biographische Methode als Forschungsmethode: Biographieforschung</i> .....	6
Die Biographische Methode als Methode der Datengewinnung und Dateninterpretation:.....	6
Fünf biographische Ansätze:.....	7
<i>Gegenstände der Biographieforschung</i> .....	8
Biographiebezogene Teilnehmerforschung in der allgemeinen Erwachsenenbildung.....	9
Spezielle Teilnehmergruppen: Alte, Frauen, Behinderte, Studenten / Fernstudenten / zweiter Bildungsweg.....	9
Biographiebezogene Teilnehmerforschung in der beruflichen Erwachsenenbildung.....	11
Biographiebezogene Professionsforschung in der Erwachsenenbildung.....	11
Weitere Gebiete der Biographieforschung.....	13
<i>Die Biographische Methode als Bildungsansatz: Biographiearbeit und ihre Einsatzbereiche</i> .....	13
Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung.....	13
Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung: Bildungsarbeit und Sozialpädagogik.....	13
Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung: Biographische und lebensgeschichtliche Didaktik.....	14
Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung: Biographiearbeit mit Alten.....	14
Biographiearbeit in der ErwachsenenbildnerInnen-Ausbildung und im Pädagogikstudium.....	15
Weitere Gebiete der Biographiearbeit.....	15
DER FORSCHUNGSPROZESS.....	16
<i>Datenerhebungsmethode narratives Interview</i> .....	16
Interviewführung.....	17
Sonderfall lebensgeschichtliches Gespräch.....	18
<i>Transkription</i> .....	20
<i>Interpretation</i> .....	21
Interpretationswerkzeug Atlas.ti.....	23
Praxis der Interpretation.....	23
METHODOLOGISCHES.....	26
<i>Standortbestimmung von BLAUMEISERs Vorgehen im Feld qualitativer Sozialforschung nach FLICK</i> .....	26
Interpretation nach BLAUMEISER, FLICK, MAYRING, SCHRATZ, SCHÜTZE (BOHNSACK).....	28
<b>KAPITEL 2: THEMA</b> .....	<b>31</b>
DAS THEMA.....	31
<i>Themenfindung und Zustandekommen des Samples</i> .....	31
<i>Explikation</i> .....	31
„Lernen“: formales, nicht-formales, formelles, informelles.....	31
„Biographie“, „Lernbiographie“ – Forschungsfrage.....	32
„lebensgeschichtliche Einbettung“.....	34
„lehrende Erwachsenenbildner“.....	34
„erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand“.....	34
„Südtiroler“.....	35
<i>Verortung des Themas im Feld der Biographieforschung</i> .....	36
DIE BIOGRAPHIEN.....	36
<i>Theoretische Konzepte zur biographietheoretischen Interpretation der Biographien</i> .....	36
<i>Erzähl- und biographietheoretische Interpretation der Biographien</i> .....	39
W39: 1968, Krisen und Kunst.....	40
Beschreibung und Diskussion der Themen.....	40
Beschreibung und Diskussion der Motive.....	43
Entwicklung der Themen und der Motive.....	45
W54: Familientradition, Überholen und Selbstbeschränkung.....	45
Beschreibung und Diskussion der Themen.....	45
Entwicklung der Themen.....	47
Beschreibung und Diskussion der Motive.....	48
M53: Bergbauernhof, Bildung, Aufstieg, Ausland und Autonomie.....	50
Beschreibung und Diskussion der Themen.....	50
Beschreibung und Diskussion der Motive.....	54
M42: Konfrontation, Autoritäten, Organisieren, Verändern.....	55
Beschreibung und Diskussion der Themen.....	55
Beschreibung der Motive.....	59
<i>Die acht erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände der vier interviewten ErwachsenenbildnerInnen</i> .....	60

THEMABEZOGENE INTERPRETATION DER BIOGRAPHIEN .....	62
<i>Begleitende theoretische Konzepte zur themabezogenen Interpretation</i> .....	63
<i>UNTERTHEMA 1: Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand als Lerngegenstand</i> .....	64
UNTERPUNKT: Grund, Anlaß, Auslöser.....	64
BESCHREIBUNG 1 des Auftauchens und des Ursprungs des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes.....	65
HYPOTHESE 2: Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand hat eine wichtigere biographische Funktion als andere formelle Lerngegenstände.....	67
UNTERPUNKT: Entwicklung.....	71
HYPOTHESE 3: Qualitätsverbesserung des Lerngegenstandes.....	71
UNTERPUNKT: Lernstil, Didaktik.....	74
HYPOTHESE 4: positiver Lernstil ist biographieabhängig.....	74
<i>UNTERTHEMA 2: ErwachsenenbildnerIn werden und Lehren</i> .....	79
UNTERPUNKT: Einstieg in die Erwachsenenbildung.....	80
HYPOTHESE 5: Einstieg wegen bedeutender biographischer Erfahrung.....	80
HYPOTHESE 6: Entscheidung für Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung war ursprünglich keine Tätigkeits-Option.....	84
HYPOTHESE 7: Einstieg wegen akuter ökonomischer Notwendigkeit.....	85
UNTERPUNKT: Grund für das Lehren.....	87
HYPOTHESE 8: Kompetenzbewußtsein.....	87
UNTERPUNKT: Lehre in der Erwachsenenbildung (und nicht etwa Schule).....	89
HYPOTHESE 9: BRUGGER: Persönlichkeitsbedingte (Autoritätsprobleme) Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung.....	89
HYPOTHESE 10: Vorbild für die Entscheidung für Lehre in der Erwachsenenbildung.....	92
<i>UNTERTHEMA 3: Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand als Lehrgegenstand</i> .....	93
UNTERPUNKT: Grund für die Lehre des spezifischen Lern- und Lehrgegenstandes.....	93
HYPOTHESE 11: Sich inhaltlich lehrkompetent erachten.....	93
HYPOTHESE 12: Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand hat bei der Entscheidung eine wichtigere biographische Funktion als andere Gegenstände.....	95
UNTERPUNKT: Entwicklung.....	98
HYPOTHESE 13: Weitere Qualitätssteigerung.....	99
HYPOTHESE 14: Entstehen einer professionellen Einstellung.....	101
HYPOTHESE 15: Ausweitung auf benachbarte Gebiete.....	103
HYPOTHESE 16: BRUGGER: ErwachsenenbildnerInnen gehen ungern in Pension.....	106
UNTERPUNKT: Lehrstil, Didaktik.....	106
HYPOTHESE 17: positiv erfahrene Didaktik wird eigener Lehrstil.....	107
ERGEBNISSE (ZUSAMMENFASSUNG), KONSTRUKTIONEN UND DISKUSSION.....	109
<i>Erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand</i> .....	109
<i>Zur Fragestellung im engeren Sinn</i> .....	110
Biographische Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes im Längsschnitt.....	110
Biographische Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes bei akuten Einwirkungen aus der Biographie.....	110
Durch den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand gut ausdrückbare biographische Funktionen / Einwirkungen aus der Lebensgeschichte.....	111
Auswirkungen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes auf die Biographie.....	112
<i>„ErwachsenenbildnerIn werden“, „Lehren“, „Lernstil und Lehrstil“, weitere Merkmale</i> .....	113
<i>An Stelle einer „Schlußfolgerung“</i> .....	115
<b>LITERATUR .....</b>	<b>116</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>119</b>
<i>Kontakt: Brief an einen Erwachsenenbildner</i> .....	119
<i>Vom Transkript zum Artikel</i> .....	120
INTERVIEWS.....	122
<i>Transkriptionszeichen</i> .....	122
<i>W39-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (Juli 1997)</i> .....	122
<i>W54-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (Juli 1997)</i> .....	129
<i>M53-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (Juli 1997)</i> .....	137
<i>M42-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (November 1997)</i> .....	147
ÄÜßERE BIOGRAPHIEN UND ÄÜßERES GESCHEHEN .....	161
<i>W39 - äußere Biographie und äußeres Geschehen</i> .....	161
<i>W54 - äußere Biographie und äußeres Geschehen</i> .....	162
<i>M53 - äußere Biographie und äußeres Geschehen</i> .....	164

<i>M42 - äußere Biographie und äußeres Geschehen</i> .....	165
LEBENS LAUF VON STEFAN PÖHL .....	167

# Kapitel 1: Methode

## Methodenwahl

Die Wahl der qualitativen Methode für diese Diplomarbeit war zu einem Großteil wahrscheinlich schon 1991 mit der Wahl des Studiums entschieden. Jene Wahl fiel damals auf ein Pädagogikstudium am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Hätte ich mich für Psychologie in Innsbruck entschieden, dann wäre die Methode dieser Diplomarbeit wahrscheinlich die quantitative. Aber nicht einmal mein Studium habe ich so richtig ausgewählt, damals drängte ich einfach nur an die Universität und folgte einer Freundin – Pädagogikstudentin – an den Ort, an dem diese war. Die Wahl der biographischen Methode geschah, als im Lehrveranstaltungsangebot des Instituts für Erziehungswissenschaften eine Lehrveranstaltung angeboten wurde, deren Beschreibung die Reizworte „qualitative Methode“, „Biographie“ und „alte Menschen“ enthielt. Die qualitative Methode wurde am Institut propagiert, Biographie interessierte mich (weil sich für mich die „Normalbiographie“<sup>1</sup> (ALHEIT, BECK) Schule, Ausbildung, Arbeit, Familie ... nicht ergeben hat) und die theoretische Auseinandersetzung mit alten Menschen war ein Ersatz für einen nicht geführten Dialog mit meinen Eltern. Bei dieser Lehrveranstaltung von Heinz BLAUMEISER lernte ich im speziellen die Datenerhebungsmethode des narrativen Interviews – und nur diese –, und wurde im allgemeinen ausgestattet für eine Forschung, wie es diese Diplomarbeit ist. Ich hatte das Nötige bekommen, und so stand schon lange fest, daß die Methode für diese Diplomarbeit sein würde: qualitativ, biographisch und narrativ – lange vor der Wahl des Themas. Seit der Kenntnis der qualitativen Forschungsmethode stand für mich auch fest, daß es keine Literatuarbeit, sondern eine Arbeit mit Interviews sein sollte. Prinzipiell wäre es mir natürlich auch möglich, die Methode für diese Diplomarbeit ausschließlich nach Kriterien der Angemessenheit für das Diplomarbeitsthema aus der ganzen Palette der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden auszuwählen. Das hätte u.U. aber zur Konsequenz, daß ich mir die quantitative Methode aneignen müßte und dabei speziell die statistischen Werkzeuge, denn mehr als eine allgemeine Einführung bei MELEGHY habe ich davon nicht. Ich halte mich aber doch lieber an Umberto ECOs Faustregeln für das Schreiben einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit, die u.a. lauten:

„Die methodischen Ansprüche des Forschungsvorhabens müssen dem Erfahrungsbereich des Kandidaten entsprechen.“ (ECO 1992, 15)

ECO hilft mir dabei, meinen Anspruch des methodischen Universalismus zurückzudrängen auf die Vertiefung dessen, was ich schon kann.

Dieser Verzicht auf Vollständigkeit schlägt zur Zeit bei mir sogar in eine Lust um. Es geht um die Wertschätzung jener, mit noch wenigen und einfachen Werkzeugen bestückten aber für eine Anwendung vollständigen methodischen Werkzeugkiste. Es geht um die Wertschätzung des Ausgestattetwerdens mit einer solchen Werkzeugkiste, es geht um die Erlösung aus der aus individualistischer Sicht hochgehaltenen unbegrenzten Wahlfreiheit. (Welche Literatur aus der themenspezifischen soll ich heranziehen? Wie tief soll die Methode fundiert werden? Wo darf ich aufhören zu suchen und beruhigt sagen: das reicht, das ist genug.) Die unter „Methodologisches“ vorgenommene Verortung meiner methodischen Ausstattung im nunmehr im mit ECO mir verbliebenen Bereich der qualitativen sozialwissenschaftlichen Methoden entspricht deshalb eher dem Bedürfnis, meine methodische Ausstattung in ihren speziellen Eigenschaften im Vergleich zu anderen qualitativen Methoden erkennen zu können, aber nicht, um eine Diskussion der Angemessenheit der Methode für das Thema der Diplomarbeit. Die abschließliche Anwendung meiner methodischen Ausstattung ist schon beschlossene Sache. Zu schön ist die Sicherheit, die sie bietet.

Nicht dargestellt ist hier die historische Perspektive der Methodologie, der Entwicklung und Entwickler der Methoden, der methodische Austausch mit den Nachbardisziplinen Soziologie, Geschichtswissenschaft und Ethnologie. Dies würde den Rahmen dieser auswertungsbezogenen Arbeit sprengen.

---

<sup>1</sup> „Biographie ist zweifellos nicht die triviale Abfolge kontingenter Lebensereignisse, sondern eine in wesentlichen Teilen vorgegebene soziale Struktur, die von den Individuen aktualisiert werden muß. Dazu gehören Aspekte der Verzeitlichung und Chronologisierung: Biographien verlaufen in verschiedenen Phasen; und diese Phasen folgen im wesentlichen dem chronologischen Lebensalter. Sie begründen eine Art Orientierungsmuster, das als 'Normalbiographie' bezeichnet werden kann.“ (ALHEIT 1990, 14)

## **Die Biographische Methode**

Mein methodisches Vorgehen steht fest. Es ist jenes, das ich bei BLAUMEISER gelernt und an einem kleinen verkürzten Forschungsprozeß erprobt habe. Was sich dabei für mich damals als falsches Vorgehen herausstellte, kann ich nun diesmal versuchen besser zu machen. Es handelt sich bei dieser Diplomarbeit also eigentlich um eine erstmalige komplette Anwendung der Methode, mit der ich damals bei BLAUMEISER ausgestattet wurde, speziell:

- \* was die Hebung der Qualität der Narrationen im Interview,
  - \* die Bearbeitung mehrerer Interviews in ihrer ganzen Länge, und somit
  - \* die Validierung aus einer gründlichen Analyse der narrativen Passagen
  - \* und was die Verknüpfung der Ergebnisse der Bearbeitung mit von außen herangetragenem Theorie betrifft.
- Das Ziel, das ich in methodischer Hinsicht mit dieser Diplomarbeit verfolge, ist es, mich wenigstens auf diesem einen Pfad des methodischen Vorgehens auszukennen. Deshalb nun auch vorab ein Nachvollzug dieser Methode und unter „Methodische Standortbestimmung von BLAUMEISERs Vorgehen im Feld qualitativer Sozialforschung“ eine Standortbestimmung innerhalb der Optionen, die qualitatives Vorgehen bietet. Mit Literatur bin ich dabei hauptsächlich wie folgt ausgestattet:
- \* BLAUMEISER, Heinz: Vom Transkript zum Artikel. 1997.
  - \* BOHNSACK, Ralf: Narratives Interview. 1991.
  - \* FLICK, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. 1991.

Unter dem Begriff der „biographischen Methode“ sind zwei Bereiche zusammengefaßt: Die Biographieforschung, welche eine spezielle Methodik der Datenerhebung und Dateninterpretation bedingt und in gleitendem Übergang dazu die Biographiearbeit, die entweder für sich stehen kann oder für didaktische und sozialpädagogische Arbeit unterstützend eingesetzt werden kann.

### **Die Biographische Methode als Forschungsmethode: Biographieforschung**

Biographieforschung bezieht sich auf einen qualitativen Ansatz der Forschungsmethodik, der entsprechende quantitative Ansatz ist unter dem Begriff der Lebenslaufforschung zusammengefaßt (vgl. FALUSTICH-WIELAND 1996, 116f). Die in den Sozialwissenschaften stattgefundenen Konsolidierung von quantitativer und qualitativer Methode wird von Dieter NITTEL (Universität Frankfurt) wieder problematisiert, da die Komplexität der modernen Gesellschaft auch durch informativste quantitative Untersuchungen nur ungenügend erfaßt werden kann. Deshalb schlägt NITTEL für eine sinnvolle Ergänzung beider Methoden zuerst ein stärkere Differenzierung beider Untersuchungsstrategien vor und in Umkehrung zur üblichen Arbeitsteilung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung eine qualitative Reinterpretation quantitativer Befunde (vgl. NITTEL 1996, 15 u. 11).

### **Die Biographische Methode als Methode der Datengewinnung und Dateninterpretation<sup>2</sup>:**

Die Datengewinnung erfolgt als Tonaufzeichnung, als Fotografie oder als Videoaufzeichnung, das Endprodukt ist meist ein transkribierter, verschriftlichter Text. Die biographische Methode als Datenerhebung steht in einem fließenden Übergang zur biographischen Methode als Biographiearbeit, indem etwa eine Befragung Bildungsprozesse auslöst, auch wenn der Forschungsstil ein zum Befragten distanzierter ist. Sogar beabsichtigt ist dieser Effekt bei der sogenannten Aktiven Befragung, deren Ziel nicht die Informationsgewinnung, sondern die Informationsweitergabe und das Auslösen von Diskursen ist. Das Verhältnis von beabsichtigter Forschung und deren Nebeneffekt Bildung wird gezielt aufgehoben, wenn das Verständnis von Biographieforschung das der Handlungsforschung bzw. Aktionsforschung ist, die Distanz zwischen Forscher und Beforschtem ist bei einem solchen Vorgehen vergleichsweise gering (vgl. KADE / NITTEL 1997, 753). Die Ende der siebziger Jahre in Frankreich entstandene Bewegung der ‘Education Permanente’<sup>3</sup> und die Idee der ‘Autoformation’ mit PINEAU und Pierre DOMINICE (Universität Genf) vertritt diese Position (vgl. FINGER 1992, 10).

#### **Zwei Formen des biographischen Interviews:**

1. Das lebensgeschichtliche Gespräch mit einem niedrigen Standardisierungsgrad, bzw. „alles“ als Standard, bewegt sich in einer eher chronologischen Erzählung entlang der Lebenslinie. Dadurch werden Phasen und

---

<sup>2</sup> Die Quelle für die Angaben zu Datengewinnung und Dateninterpretation ist, falls nicht anders angegeben, die Lehrveranstaltung von Heinz BLAUMEISER „Alte Menschen und ihre Jugend. Lebensgeschichtliche Forschungs- und Bildungsarbeit“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck im WS 1994/95 und SS 1995.

<sup>3</sup> Eng damit verbunden sind die Begriffe „lifelong learning“ / „lifelong education“ und lebenslanges Lernen“ (vgl. DOHMEN 1996, 14).

- Zäsuren in der Biographie erkennbar. Ein anschließendes themenzentriertes Interview kann mit den dadurch gewonnenen Informationen operationalisiert werden.
2. Das narrative Interview als ein auf den Forschungsgegenstand gerichtetes themenzentriertes, teilstandardisiertes (Fragenkatalog) offenes Interview.

Der verschriftlichte Text der Aufzeichnung (Transkription) ist der Ausgangspunkt der biographischen Methode als **Dateninterpretation**. Diese ist also Textinterpretation.

### ***Fünf biographische Ansätze<sup>4</sup>:***

Sowohl die Datenerhebung als auch die Dateninterpretation nach der biographischen Methode können sich nach fünf unterschiedlichen Ansätzen richten:

1. Der *chronologische Ansatz* geht nach einem streng chronologischen Ablauf im Lebenslauf vor. Dem steht der grundsätzlich sprunghafte Charakter von lebensgeschichtlichen Erzählungen entgegen. Das methodische Instrument der Zeitleiste kann hier ausgleichen. Die Zeitleiste besteht aus einer Zeitskala, auf der die Lebensjahre und die entsprechenden Jahreszahlen angegeben sind. Damit kann der Interviewer die Übersicht in einem nicht-chronologischen Erzählablauf des Interviewten halten und zeitgeschichtliche Hintergründe besser einbeziehen.
2. Der *lebensgeschichtliche Ansatz* im engeren Sinn fragt nach der Aufschichtung der Lebensgeschichte in Abschnitten und Zäsuren, ist also im Gegensatz zum chronologischen Ansatz nicht durch das Jahresraster standardisiert und entspricht so besser dem natürlichen Erzählablauf. Das Konzept der „Generation“ steht dem lebensgeschichtlichen Ansatz nahe. Der lebensgeschichtliche Ansatz akzeptiert die Erzählung aus dem Leben nach dem alltäglichen Erzählschema. Diesem Ansatz entspricht das narrative Interview als Datenerhebungstechnik und dessen rekonstruktive Auswertungstechnik mit dem darin enthaltenen Rückgriff auf die Stehgreiferzählung und der aufschichtungskonformen Wiedergabe von für den Erzähler relevanten Lebenserfahrungen.
3. Der *anthropologische Ansatz* fragt nach Grundbedürfnissen wie Essen und Wohnen. Er arbeitet mit dem historischen Rückblick und dem Vergleich zwischen Generation, Milieu und Geschlecht („Sozialwissenschaftliche Kategorien des kontrastiven Vergleichs“).
4. Der *sozialräumliche Ansatz* berücksichtigt nach BLAUMEISER (Universität Wien und Innsbruck) den Gebrauch des sozialen Raumes durch den Interviewten in einer Skalierung von „privat / personell / informell“ bis zu „öffentlich / formal / institutionell“. Der idealtypische Lebenslauf verläuft von den nahen sozialen Räumen in der Kindheit hin zu weiten sozialen Räumen im Erwachsenenalter und wieder zurück zu nahen sozialen Räumen im Alter. Im sozialräumlichen Ansatz wird lebensgeschichtliche Erzählung nach „Anschauungsräumen“, „Orten der Handlung“, „gesellschaftlichem Platz“ und nach den den sozialen Räumen zugeordneten Gefühlswerten verortet. Dieser Ansatz fußt auf der auf dem Begriff des sozialen Raumes aufgebauten Sozialtheorie Pierre Bourdieus und der „Phänomenologie der gelebten Räumlichkeit“ von Bernhard WALDENFELS (vgl. BLUNCK 1998).
5. Der *milieutheoretische Ansatz* geht nach BLAUMEISER mit einer „vielfdimensionalen Erfassung sozialer Zugehörigkeiten nach unterschiedlichen Indikatoren“ vor, da die herkömmlichen Klassen- und Schichtmodelle zu grob und unfruchtbar vorgehen.

In seiner Anwendung als Datenerhebungsmethode ist für die Form als lebensgeschichtliches Gespräch der lebensgeschichtliche Ansatz bzw. der chronologische Ansatz mit Zeitleiste anwendbar, während die anderen drei Ansätze besonders in der Form des narrativen Interviews umgesetzt werden können. Der Ansatz von BLAUMEISER ist dabei ein nicht explizit pädagogischer, sondern ein sozialhistorischer, der auf einen pädagogischen Ansatz hin ausgeweitet wurde. Der gesamte Forschungsablauf nach der biographischen Methode, mit lebensgeschichtlichem Gespräch und narrativem Interview nach verschiedenen biographischen Ansätzen, stellt sich, nach BLAUMEISER in einen Bildungsansatz überführt, folgendermaßen dar:

„Für den Sozialhistoriker, der die unmittelbare Vorgeschichte aktueller Alter(n)sprobleme studiert, steht methodisch das offene biographische Erstinterview im Vordergrund, dem narrative Tiefeninterviews zu speziellen Lebensphasen und -zäsuren und Experteninterviews zu bestimmten Themen und Ereignissen folgen. Das spezifisch Sozialhistorische lebensgeschichtlicher Gesprächsführung liegt in der systematischen Einführung der narrativen Strukturmuster und typologischen Kategorien, (...) und die entsprechend den Voraussetzungen der Gesprächspartner zu operationalisieren sind. Neben möglichst detailreichem Nachzeichnen des Lebenslaufs stehen Aufforderungen zum kontrastierenden Vergleich mit anderen, vor allem nach Milieu, Generation

<sup>4</sup> Vgl. BLAUMEISER: „Der anthropologische Ansatz“, „Der lebensgeschichtliche Ansatz im engeren Sinn“, „Der sozialräumliche Ansatz“, „Der milieutheoretische Ansatz“. Unveröffentlichte Texte zur Lehrveranstaltung „Alte Menschen und ihre Jugend. Lebensgeschichtliche Forschungs- und Bildungsarbeit“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck im WS 1994/95 und SS 1995.

, Geschlecht. Maßgeblich ist auch die Bewußtmachung unterschiedlicher Zeitebenen in Wahrnehmungen und Bewertungen sowie deren ausdrückliche Trennung. Nach dem Modell Ottakring vollzieht sich diese kommunikative Forschung in themenzentrierten Gruppengesprächen über die einzelnen Lebensphasen zwischen alters-, geschlechts- und milieugemischten Teilnehmern. Nicht maximal naive Authentizität ist Erzählideal, sondern kritische autobiographische Selbstreflexion im Kontext der jeweiligen Lebensbedingungen. Im Idealfall werden die empirisch gewonnenen Hypothesen mit den Erzählern diskutiert, um auch diese gegenüber ‚stummen Quellen‘ zusätzlichen Evaluationsmöglichkeiten zu nutzen.“ (BLAUMEISER 1993, 36f)

## Gegenstände der Biographieforschung

In modernen Gesellschaften ist es dem einzelnen Menschen viel mehr als früher möglich, das eigene Leben zu gestalten – und dieses Gestalten wird in zunehmenden Maß auch eine Notwendigkeit, bis hin zur von Peter ALHEIT (Universität Göttingen) sogenannten „Schlüsselqualifikation Biographizität“. Diese Selbstbestimmung kann auch mit vielfältigen Leidenserfahrungen verbunden sein (BECK / BECK-GERNSHEIM 1990). Vor diesem Hintergrund wird die Erwachsenenbildung zu einem gesellschaftlich bedeutsamen Ort der Auseinandersetzung mit Biographien.

„Die Erwachsenenbildung – von der Berufsberatung bis zur pädagogisch inspirierten Sterbehilfe – bekommt somit zusätzlich zur Funktion der Wissensvermittlung die der Begleitung von Biographien. Ihre Aufgabe wird es, etwa die Wucht kritischer Lebensereignisse bzw. Statuspassagen abzufedern und zur Lösung der dabei auftretenden individuellen Probleme beizutragen; ‚Lösungen‘, die vielfach in Prozessen der Renormalisierung der Biographien bestehen, d.h. der Synchronisierung von individuellen Veränderungsprozessen mit der Dynamik kollektivgeschichtlicher Entwicklungsabläufe.“ (KADE / NITTEL 1997, 746)

Bildung und Biographie sind somit auch in der Erwachsenenbildung zum Gegenstand der Forschung geworden. Daß aber gerade die Erwachsenenbildung die biographische Methode aufgegriffen hat, liegt auch an der spezifischen Bildungssituation der Lebensetappe Erwachsensein, die sich von der Kindheit unterscheidet (vgl. FINGER 1992, 9).

„Im Unterschied zum Kind (...) schaut der Erwachsene in seinem Bildungsprozeß nicht nur nach vorne, sondern mit zunehmendem Alter zurück. (...) In dieser Retro-Perspektive kann sich der Erwachsene auf schon gemachte Erfahrungen, schon angeeignetes Wissen und Kompetenzen abstützen. (...) Deshalb hat neues Wissen für ihn nur Sinn, wenn es in seine Erfahrung und sein Leben integriert, das heißt, wenn es assimiliert werden kann.“ (FINGER 1992, 9)

FINGER nennt dies die „erkenntnistheoretische Rechtfertigung der biographischen Methode in der Erwachsenenbildung“. Die eigene Biographie ist dabei stets eine aus prinzipiell sehr vielen möglichen Interpretationsmöglichkeiten der vergangenen Realität durch selektive und beschreibende Erinnerung hergestellte, erst daraus entsteht das **Individuum**. BECK faßt das Individuum nicht nach NIETZSCHE als Unteilbares auf, sondern geradezu als „Dividuum“, das erst mit dem Akt des Erzählens eine Einheit wird (vgl. auch VÖLZKE 1993, 28).

„Erst wenn die Menschen nicht nur fragen und sich erinnern: ‚Wer bin ich? Wie bin ich geworden, der ich bin?‘, sondern dies auch erzählen, beginnt dieser seltsame Zwang, die Einheit einer Biographie in der Erzählung des eigenen Lebens herzustellen. Ist das Individuum die Erfindung der Erzählung von ihm? Ist die Geburt die Legende des Individuums, seine Passform, die wir dann herstellen, wenn wir uns ‚ausweisen‘ und rechtfertigen müssen? Ist die Einheit also die Erzählform einer unendlich zergliederten Vielheit und Widersprüchlichkeit der Lebensverzweigungen- und Ströme, die wir gar nicht benennen, auf die wir nur verweisen können, die wir aber dann behaupten und mit Messern und Klauen verteidigen, wenn wir wie Schüler aus unserem Selbstschlaf gerissen werden und auf die Frage des Lehrers: ‚Wer bist Du?‘ antworten müssen?“ (BECK 1995, 44f)

Bezogen auf Bildungsbiographie und Erwachsenenbildung bedeutet das die Konstruktion einer **kohärenten Bildungsbiographie**.

„In dieser Retro-Perspektive schließlich denkt sich der Erwachsene als einheitliche Person. Alle Erfahrungen, die in dieser Retro-Perspektive in sein Blickfeld gelangen, haben deshalb einen inhärenten Zusammenhang. Mit anderen Worten, die biographische Methode zwingt den Erwachsenen, seine Bildungsbiographie als Einheit zu verstehen und Weiterbildung ausschließlich als Kontinuität dieser Einheit, als ständig kohärenten Bildungsprozeß zu betreiben. Dies ist meiner Meinung nach die wichtigste Leistung der biographischen Methode in Hinblick auf den Bildungsprozeß von Erwachsenen.“ (FINGER 1992, 10)



### ***Biographiebezogene Teilnehmerforschung in der allgemeinen Erwachsenenbildung***

In der Erwachsenenbildung scheint eine gewisse Diversifizierung eingetreten zu sein, ein Hinwendung zu Detailthemen wie „nichtintendierte Lernprozesse“ (ALHEIT / DAUSIEN 1996), „unspektakuläres Sprachenlernen“ (KASCHUBA 1996), Frauenbiographien, ... aus ländlichen Regionen, Emigrantinnen. Die Erkenntnisse aus diesen Forschungen führen immer wieder zu Kritik an geltenden bildungspolitischen Kategorien.

Empirische Erkenntnisse zur Lerngeschichte und zum biographischen Entstehen von Bildungsinteressen anhand von Interviews und einer Systematisierung der bis dahin erschienen Literatur veröffentlichte Horst SIEBERT (Universität Hannover) bereits **1985** (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1996, 117). In mehreren Studien und Fallanalysen untersuchte Jochen KADE (Universität Frankfurt) die Bedeutung der Erwachsenenbildung bei der Konstruktion und Rekonstruktion von Biographien (vgl. KADE / NITTEL 1997, 747). Dabei ging KADE **1986** in Fallanalysen dem Beruf als „negatives Zentrum“, als identitätsstiftendes Merkmal von diffusen Bildungsbiographien nach. Gegenkräfte zur Berufsabhängigkeit von Biographien wurden von KADE **1987** in Fallanalysen an beruflich, kulturell und politisch zentrierte Bildungsbiographien aufgezeigt. Ebenfalls **1987** untersuchte Hermann BUSCHMEYER die Bedeutung der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen im Zusammenhang mit der Lebensgeschichte Erwachsener im Rahmen eines forschungsbezogenen Lernprojekts (ebd., 746f), wobei sich die Teilnehmerwünsche im Unterschied zu den vielschichtigen Teilnehmermotiven als manifest herausstellten. In einer empirischen Studie untersuchte Jochen KADE **1989** die biographische Aneignung von Bildungsangeboten an der Volkshochschule, dabei zeigte sich die Prävalenz der Bestimmung der Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildung durch Bildungs- und Berufsbiographien gegenüber von institutionellen Arrangements und professionellen Handlungsstrategien (ebd., 747). Im Rahmen einer polnisch-deutsch-österreichischen **1993** veröffentlichten Studie zur vergleichenden Bildungsforschung von „Lernprojekten Erwachsener“ untersuchte Michael SCHRATZ (Universität Innsbruck) biographische Aspekte in den Bildungsgeschichten Erwachsener (vgl. SCHRATZ 1993). Im Mittelpunkt steht dabei die Relevanz von kritischen Lebensereignissen und daraus erwachsender Krisen für Lernprozesse. Dabei zeigt sich, daß Ausbildungswege abgebrochen und neue Lernmöglichkeiten gesucht werden, die vor allem weniger abstrakt als vorhergehende sind und nach einer Latenzphase angegangen werden. Erwachsenenbildung kann dabei eine therapeutische Wirkung hervorrufen, höhere Bildung kann in Krisensituationen präventiv wirken. Als Themen von Lernprojekten sind Frau und Umwelt hervorgetreten. Im Anschluß an eine Studie von 1993 untersuchten Jochen KADE und Wolfgang SEITTER in einer **1995** veröffentlichten empirischen Studie die biographisch bestimmte Autonomie und Pluralität der Aneignung von Bildungsangeboten aus der Perspektive des lebenslangen Lernens, bezogen auf den institutionellen Kontext des Funkkollegs. Sie gibt Aufschluß über „die Bedeutung des Lernens im Kontext individuell und generationsmäßig unterschiedlicher biographischer Prozesse sowie über die Strategien der Durchsetzung langjähriger Lernens gegenüber konkurrierenden Lebensansprüchen im Alltag“ (KADE / NITTEL 1997, 748). Rudolf EGGER (Universität Graz) untersuchte in einer **1995** vorgelegten Habilitationsschrift Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien anhand von 20 narrativen Interviews (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1996, 118). Dabei zeigt sich als tragender Impuls von Bildungsprozessen ein weitgehendes Offenhalten der Biographie und der Versuch Handlungsspielräume biographisch auszuloten. Die Selbstverständnisse von Bildung lassen sich dabei zwischen den Polen eines „Synchronisations- und Integrationsmodells“ und eines „Wandlungs- und Widerspruchsmodells“ eintragen (vgl. EGGER 1996, 44).

### ***Spezielle Teilnehmergruppen: Alte, Frauen, Behinderte, Studenten / Fernstudenten / zweiter Bildungsweg***

Im Rahmen von *biographischer Forschung mit Alten im Kontext von Bildung* stammt eine Reihe von Forschungsarbeiten von Hermann BUSCHMEYER zum Thema Aufarbeitung von Geschichte bzw. Älterwerden und Bildung (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1996, 119). Sylvia KADE untersuchte in einem **1992** veröffentlichten Forschungsprojekt die Bedeutung des Lernens im Lebenshaushalt älterer Menschen, wobei sich zeigte, daß die „Dauerreflexion von Biographie inzwischen auch den Alltag im Alter eingeholt hat“ – oft gegen den Willen der Älteren (vgl. KADE / NITTEL 1997, 749). **1995** veröffentlichten Wilhelm MADER (Universität Bremen) biographische Rekonstruktionen und Lebenslaufevaluationen im Alter und Lena LÖDIGE-RÖHRS eine Interviewauswertung hinsichtlich altersstereotyper Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1996, 119).

Im Rahmen von *biographischer Forschung mit Alten im geschichtswissenschaftlichen Kontext* kam es im Zuge der Etablierung einer narrativen Geschichtswissenschaft zu einer Weiterentwicklung der biographisch orientierten Geschichtsforschung in den Bereich der biographischen Bildung von Alten. Die Gegenstände dieser Biographieforschung mit Alten sind allerdings nicht explizit bildungsbezogen, sie behandeln zeitgeschichtlich und sozialhistorisch relevante Themen wie „Weihnachten als soziale Zeit“ (**1993**) und „50 Jahre danach - Österreich

erzählt von Stalingrad“ (vgl. BLAUMEISER 1994, 19). Über die Behandlung von einzelnen Themen hinaus geht es dieser sozialhistorischen Forschung um das „Modell Ottakring“ (1987) und die „Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen“ in Wien (vgl. BLAUMEISER 1993, 36).

Eine weitere spezielle Teilnehmergruppe der Erwachsenenbildung, die Zielgruppe der Biographieforschung ist, sind Frauen, entweder im Rahmen von *rein frauenspezifischer Biographieforschung oder von biographieorientierter Bildungsforschung, die die Situation der Frau berücksichtigt*. In einer 1980 begonnenen Langzeitstudie von FRIEBEL / FRIEBEL / TOTH über die Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener mit Blick auf die Weiterbildungskarrieren von Schulabgängern der Schulabschlußkohorte 1979 zeigt sich im Lebenslauf aufgrund des geschlechterspezifischen Lebenszusammenhanges eine „zunehmende Abmeldung von Frauen“ und „wachsende Anmeldung der Männer“ in der Weiterbildung, so daß das Geschlecht weiterhin als das zentrale Organisationsprinzip sozialer Ungleichheit gilt (vgl. FRIEBEL / ESKAMP / FRIEBEL / TOTH 1996). Im Rahmen der schon oben erwähnten Studien von Jochen KADE (1985) über die Bedeutung der Erwachsenenbildung bei der Konstruktion und Rekonstruktion von Biographien, wurde in einer Fallanalyse mithilfe des biographischen Zuganges die nicht-lineare Bewegungslogik von Bildungsprozessen rekonstruiert. Dabei stellt sich über biographische Umbruchsituationen hinweg als innerer Zusammenhang einer längeren Beteiligungssequenz einer Hausfrau an Bildungsveranstaltungen eine „diffuse Zielgerichtetheit“ heraus, wobei der Beruf als identitätsstiftendes Merkmal das „negative Zentrum“ bleibt (vgl. KADE / NITTEL 1997, 747). In einer Untersuchung im Zeitraum 1989 bis 1991 interviewten Gerrit KASCHUBA und Wulfhild REICH Frauen in einer ländlichen Region hinsichtlich des Stellenwertes von Bildung in den Lebensentwürfen auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungsräume. Es zeigte sich eine „kulturelle Weiterbildung“ der Frauen im Sinne offener und vielfältiger Praxisformen, der aber oft das Kompetenzbewußtsein über die eigenen Fähigkeiten fehlt. Weiterbildung kann dieses Bewußtsein schaffen und ein „Ausprobieren“ in individuellen Stufenmodellen ermöglichen (vgl. KASCHUBA 1996). In der Studie von Michael SCHRATZ von 1993 zu den Lernprojekten Erwachsener, in der auch auf biographische Umbruchsituationen Bezug genommen wurde, stellte sich das Lernprojekt Frau als relevant heraus. Es handelt sich dabei um den Beginn und die Veränderungen von weiblichen Individualisierungs- und Emanzipationsprozessen, die durch einmal aufgegriffene Bildungsangebote vorangetrieben und unumkehrbar gemacht werden, und in denen weitere Bildung als Stütze in der durch die eigene Emanzipation verunsicherten Umgebung gebraucht wird (vgl. SCHRATZ 1993, 106-115). EGGER ordnet in seiner Studie von 1995 über die Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien dem dabei gefundenen „Wandlungs- und Widerspruchmodell“ vor allem Frauen zu. Nicht eine instrumentelle Einstellung zur Bildung, sondern Bildungshandeln als eine „permanent zu erbringende praktische Konstruktionsdimension von personaler Qualität“ zeigt sich vor allem in Frauenbiographien als Ausdruck einer komplexer und reflexiver werdenden Lebensführung (vgl. EGGER 1996, 45). In einer 1995 veröffentlichten Fallanalyse untersuchte Ursula RABE-KLEBERG (Universität Halle) wie weibliche Biographien als Bildungsbiographien beschrieben werden können, mit dem Ergebnis, daß Bildung weibliche Lebensläufe nach anderen Grundmustern prozessiert als männliche und daß Frauen Bildung nicht nur als etwas dem Leben äußerliches Betrachten, sondern als Ressource für die individuelle Lebensgestaltung (vgl. RABE-KLEBERG 1995). An einer 1996 veröffentlichten Fallanalyse untersuchten Peter ALHEIT und Bettina DAUSIEN Bildung als „biographische Konstruktion“ und zeigen anhand einer Frauenbiographie nichtintendierte Lernprozesse durch Erwachsenenbildung auf, wobei die extrafunktionale aber dem biographischen Prozeß entsprechende Lernerfahrung die Hauptlernerfahrung ist. Bildung fungiert dabei als individuelle biographische Brückenkonstruktion und Begrenzungsüberschreitung hin zur Realisierung des Parallel-Lebensentwurfs Beruf (vgl. ALHEIT / DAUSIEN 1996). In einer größeren Studie untersucht Wolfgang SEITTER (1996) Bildungsbiographien spanischer Emigrantinnen, deren Migrationsbiographien sich in hohem Maß als Bildungsbiographien erweisen (vgl. KADE / NITTEL 1997, 749).

Eine auf die *Teilnehmergruppe Behinderte* bezogene und 1980 veröffentlichte Studie erstellte Erika SCHUCHARDT. Sie untersuchte den Umgang mit kritischen Lebensereignissen im Medium Erwachsenenbildung anhand schriftlich verfaßter Autobiographien und machte damit deutlich, daß die Verarbeitung von Lebenskrisen neben emotionalen Implikationen auch kognitive Implikationen besitzt (ebd., 749).

Die *Teilnehmergruppe Fernstudentin* untersuchten 1980 HEINZE / KLUSEMANN / SOEFFNER. Anhand der Bildungsgeschichte einer Fernstudentin an der Fernuniversität Hagen wurden die individuellen Motive und soziokulturell angelegten Ursachen für die Wahl des Fernstudiums geklärt (ebd., 748). Die *Teilnehmergruppe Absolventen des zweiten Bildungsweges* untersuchte Hartmut WOLF 1985. Die untersuchten Lebensgeschichten zeigen die „individuellen Kosten“ des sozialen Aufstiegs via Bildung, etwa als „biographische Asynchronität“ (ebd., 748). Die *Zielgruppe Studenten* untersuchten in der ersten Hälfte der **achtziger** Jahre KOKEMOHR / MAROTZKY. Die Untersuchung der Konstellationen, unter denen Studierende die komplexen Bedingungen der Institution Universität biographisch verarbeiten, zeigen die moderne Massenuniversität als Ort riskanter Biogra-

phien, in denen Erfolg und Scheitern eng bei-einanderliegen; Studienerfahrungen erweisen sich auch als biographische Bildungsprozesse (ebd., 748).

### ***Biographiebezogene Teilnehmerforschung in der beruflichen Erwachsenenbildung***

Weiterbildung kann, wie Arbeiten von MÜLLER 1972, NOLL 1987 und DAZIO 1980 zeigen, berufliche Dequalifizierungsprozesse entscheidend verzögern und den beruflichen Statusaufstieg fördern. In vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vorgenommenener **Lebenslaufforschung** zeigte sich aber anhand von Längsschnittstudien, „daß die soziale Selektivität beim Zugang zur Weiterbildung die soziale Benachteiligung in der ersten Bildungsphase reproduziert, ja vielleicht sogar noch verstärkt“ wird (NITTEL 1996, 14), womit vor allem geschlechtsspezifische Ungleichheiten gemeint sind. Weiterbildung ist also nicht das Mittel gegen Chancengleichheit, denn es kommt vielmehr zu einer Feminisierung der allgemeinen und zu einer Maskulinisierung der beruflichen Erwachsenenbildung (ebd.). Seit 1980 läuft eine Langzeitstudie von Harry FRIEBEL, Rita FRIEBEL (beide Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg) und Stefan TOTH über die Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener mit Blick auf die Weiterbildungskarrieren von Schulabgängern der Schulabschlußkohorte 1979. Diese noch un abgeschlossene Studie kombiniert quantitative und qualitative Methoden und fokussiert auf die Weiterbildungskarrieren (vgl. KADE / NITTEL 1997). Es zeigt sich, daß die Untersuchten einer „Dilemma-Kohorte“ angehören, die zwischen Bildungsoptionen und Arbeitsmarktrestriktionen steht, und sich Individualisierungskonstrukten zuwendet. Die berufliche Weiterbildung stellt sich dabei als „doppelte Wirklichkeit“ heraus, denn die unscharfen Kontextbedingungen der Weiterbildung lassen sich widersprechende Zurechnungsschemata – der individuellen (Teilnehmer) und institutionellen (Initiatoren der beruflichen Weiterbildung) – jeweils passend erscheinen. Die Voraussetzung dafür liegt im geringen Organisationsgrad der Weiterbildung, die sie mit den Individualisierungs- und Selbstbestimmungswünschen der Teilnehmer vereinbar erscheinen läßt (vgl. FRIEBEL / ESKAMP / FRIEBEL / TOTH 1996, 30). HARNEY / KADE untersuchten in einer 1990 veröffentlichten, mit biographischen Interviews geführten Fallstudie die generationsspezifischen Bildungs- und Karriereerfahrungen von Industriemeistern und Meisterkursabsolventen im betrieblichen Kontext. Dabei zeigte sich seit den sechziger Jahren ein Übergang von der auf Abschluß hin angelegten Berufsbiographie zur Weiterbildung als „biographische[m] Endlosprogramm“ (vgl. KADE / NITTEL 1997, 749f u. NITTEL 1996, 15f). Sybille PETERS untersuchte in einer 1991 veröffentlichten Studie mittels mehrfach kombinierter Quer- und Längsschnittauswertung von fünf Interviewreihen die Veränderung des biographischen Selbstverständnisses von arbeitslosen Un- und Angelernten im Prozeß der betrieblichen Umschulung. Die lebensgeschichtlich erworbenen Lernerfahrungen der Arbeitslosen zeigten sich dabei als bestimmend für Veränderungen (vgl. NITTEL 1996, 749). Weiterbildung- und Arbeitsmarktchancen von drei Geburtskohorten untersuchte Rolf BECKER in einer 1993 veröffentlichten Längsschnittstudie. Der Weiterbildungsanteil erweist sich dabei als mit jünger werdenden Kohorten ansteigend, wogegen die weiterbildungsintensivste Zeitspanne vom 22. bis zum 27. Lebensjahr über die Generationen gleich bleibt (ebd., 14). Eine Reihe von berufsbiographischen Themen unter dem Blickwinkel von Arbeit und Bildung veröffentlichte darüber hinaus Peter ALHEIT (ebd., 1996).

### ***Biographiebezogene Professionsforschung in der Erwachsenenbildung***

Biographische Professionsforschung über *hauptberufliche, organisatorisch tätige Erwachsenenbildner*: In einer 1989 veröffentlichten Studie von Wiltrud GIESEKE untersuchte diese auf der Basis von narrativen Interviews den Habitus von ErwachsenenpädagogInnen, die als hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter mit der Planung und Organisation von Bildungsveranstaltungen zu tun haben. Im Zuge der Aneignung der beruflichen Realität zeigten sich dabei vier Formen von Verarbeitung von Orientierungsproblemen: der Differenzierungsmodus, der Spezifizierungsmodus, der Reduktionsmodus und der Reflexionsmodus (vgl. KADE / NITTEL 1997, 750). Diese Aneignungsmuster sind dauerhaft und biographischen Ursprungs und nicht mit der beruflichen Sozialisation erst neu entstanden, andererseits folgt aber die Aufschichtung verschiedener Erfahrungswelten bestimmten impliziten Mustern (vgl. GIESEKE 1995). In einer 1989 abgeschlossenen biographisch-qualitativen und quantitativen Studie untersuchten Matthias FINGER (Universität Lusanne) und Hubert BAUSCH die Bildungsprozesse von ErwachsenenbildnerInnen, wobei nicht nur Personen aus dem organisatorischen Bereich der Erwachsenenbildung berücksichtigt wurden. Sie identifizierten in der Deutschschweiz vier Typen von ErwachsenenbildnerInnen und fünf Muster von Bildungsprozessen bei erwachsenen Lernenden; aus der Entsprechung dieser beiden Typologien entwickelten sie eine Theorie der verschiedenen Funktionen, die Lernen in den Bildungsprozessen von Erwachsenen hat. Die Elemente einer Theorie der Bildungsprozesse von Erwachsenen stellen die Lebenswelt und neun identifizierte polare Spannungsfelder und das Überwinden dieser Spannungsfelder mittels Lernprozessen dar; für eine Theorie der ErwachsenenbildnerInnen kristallisierten sich vier Elemente heraus (z.B. Erwachsenenbildung als Weiterführung des Bildungsprozesses von ErwachsenenbildnerInnen [vgl. FINGER / BAUSCH 1991]). In einem Vergleich von drei Studien über den beruflichen Weg in die Erwachsenenbildung von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen in den USA, der Schweiz (s.o. FINGER) und Österreich be-

stimmte **1991** Elisabeth BRUGGER (Verband Wiener Volksbildung) besonders subjektive Faktoren als entscheidend für die Berufswahl; sie nennt Faktoren wie: die Suche nach Herausforderung, die Verbindung von Hobby und Beruf, eine frühe Sensibilität für Erwachsene, der Wunsch sich außerhalb von Normen bewegen zu können und das Interesse an der eigenen Weiterentwicklung. Für die Karriere der ErwachsenenbildnerInnen sind dabei vor allem die zwei Erfahrungs-Arten eigener Bildungsweg und gesellschaftliche Einflüsse relevant (vgl. BRUGGER 1991a). Im österreichspezifischen Teil dieses Studien-Vergleichs, einer auf lebensgeschichtlichen Interviews mit zweiundzwanzig hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen basierenden Studie, beschreibt BRUGGER die untersuchten Erwachsenenbildner als sozial und politisch engagiert, mit einer in der Regel äußerst hohen Identifikation mit der jeweiligen Einrichtung, wobei wegen der beginnenden Professionalisierung die in leitenden Positionen tätigen Erwachsenenbildner meist schon Akademiker sind. Die Tätigkeit als hauptberufliche ErwachsenenbildnerIn, die auf einer Vielfalt von Eingangsqualifikationen beruht, ist das Ergebnis einer „zweiten Wahl“, gleichzeitig verhilft das nicht vorhandene Berufsbild des Erwachsenenbildners der „persönlichen Note“ der hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen zu einer hohen Bedeutung (vgl. BRUGGER 1991b). **1991** veröffentlichte schließlich Dieter NITTEL eine Untersuchung zum Programmplanungshandeln (vgl. GIESEKE 1995, 71).

Biographische Professionsforschung über *KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung*: In mehreren **1985** und **1989** veröffentlichten Fallstudien untersuchte Jochen KADE die biographisch konstituierte Berufsidentität von KursleiterInnen bezogen auf thematisch und methodisch unterschiedliche Bildungsveranstaltungen:

„So wird die Kursleitertätigkeit als biographische Konsequenz aus der spannungsreichen Suche nach einer Einheit von Arbeit und Leben, als notwendiges Moment einer dynamischen Biographie, als berufsbiographischer Schwebestand oder als Möglichkeit der Selbstverwirklichung zwischen Hobby und Beruf rekonstruiert.“ (KADE / NITTEL 1997, 750)

Biographische Professionsforschung über *in Weiterbildung / Ausbildung befindliche Erwachsenenbildner*: Die beiden letztzitierten Studien kommen in ihren Ergebnissen für die Ausbildung der Erwachsenenbildner zu ähnlichen Schlußfolgerungen. BRUGGER erkennt hinsichtlich einer einschlägigen Ausbildung der Erwachsenenbildner Grenzen: Kompetenzen aus den Lebenserfahrungen hauptberuflicher Erwachsenenbildner können nicht ersetzt werden (vgl. BRUGGER 1991a, 128f). Für die Fortbildung andererseits sieht KADE die Grenzen in einer konventionellen, wissenschaftlich behelenden Fortbildung, da eine solche dem biographisch tief verwurzelten pädagogischen Selbst- und Handlungsbewußtsein der KursleiterInnen widerspricht (vgl. KADE / NITTEL 1997, 750). Die Frage nach der Entscheidung, ein Weiterbildungsstudium aufzunehmen und nach dafür prädestinierenden biographischen Mustern beantwortete Peter ALHEIT in einer Fallstudie **1995** mit der Auswertung von biographischen Interviews von Einsteigern in einen universitären Weiterbildungsstudiengang. Es stellt sich eine Komplementarität zwischen den „Patchwork“-Biographien der Studieneinsteiger (der jüngeren Generation) und dem zunehmend patchworkartigen Lehrangebot im Weiterbildungsstudium heraus, was die Herausbildung eines professionellen Habitus geradezu blockiert. ALHEIT arbeitet dabei zwei generationspezifische Biographietypen heraus, von denen die ältere Generation als „Öffnungsgewinner“ von der Öffnung des sozialen Raumes profitiert hat, während die der jüngeren Generation angehörenden Studienanfänger als „Öffnungsverlierer“ zu „Patchworkern“ wurden, die ihr „biographisches Typisierungsarsenal“ zum wiederholten Mal umgruppieren müssen und dementsprechend ihre biographischen Erfahrungen im beruflichen Bereich nicht als Ressourcen verwenden können (vgl. ALHEIT 1995).

Biographische Professionsforschung über *in betrieblicher Weiterbildung tätige Erwachsenenbildner*: In einer **1983** veröffentlichten Studie über Biographieverläufe von Betriebspädagogen erkennt Rolf ARNOLD eine Diskrepanz zwischen dem anspruchsvollen pädagogischen Handeln und dem semiprofessionellen Status von Betriebspädagogen, eine Professionalisierung soll allerdings nicht eine Verwissenschaftlichung im Sinne eines technologischen Verständnisses pädagogischen Handelns bedeuten. Klaus HARNEY und Dieter NITTEL untersuchten in einer **1995** veröffentlichten Fallstudie im Zuge der Analyse von biographisch erworbenen Habitusformen den Prozeß der Professionalisierung für die Personalwirtschaft im Kontext von Studium und Biographie, wobei sich die Personengruppe der Erwachsenenbildner im Kontext der betrieblichen Weiterbildung als nicht besonders wirtschaftsfreundlich gesinnt herausstellte. In Zusammenhang mit dieser Studie steht die **1996** von Dieter NITTEL und Winfried MAROTZKY veröffentlichte Rekonstruktion einer Biographie eines in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogen. Diese Rekonstruktion geschah aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen und mit Blick auf den Zusammenhang von Lernstrategien und Subjektbildung.

### ***Weitere Gebiete der Biographieforschung***

- \* Die „biographiebezogene Institutions- und Organisationsforschung“ untersucht mit Konzepten und Methoden der Biographieforschung Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen. Im Rahmen einer „biographiebezogenen Geschichtsforschung und Erzählforschung“ wird dabei auch die Geschichte der Erwachsenenbildung über Zeitzeugen zur Erwachsenenbildung aufgearbeitet (vgl. KADE / NITTEL 1997, 752f).
- \* Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, betrieben vor allem von einer Gruppe innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) seit 1978; Vertreter sind Dieter BAAKE, Theodor SCHULZE, Heinz-Herrmann KRÜGER und Winfried MAROTZKY (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1996, 119f).

### **Die Biographische Methode als Bildungsansatz: Biographiearbeit und ihre Einsatzbereiche**

Im Rahmen der biographischen Methode als Bildungsansatz finden verschiedene Methoden der Umsetzung ihre Anwendung. Im Vordergrund steht besonders das Erzählen und das Schreiben der eigenen Biographie, daneben werden Biographien auch zeichnerisch dargestellt. Objekte der Erinnerung – vor allem Fotografien – dienen der Evokation von biographischen Erinnerungen, dazu dient auch die Auseinandersetzung mit autobiographischen Texten und Begehung biographisch relevanter Orte.

#### ***Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung***

Wie schon weiter oben bemerkt, wird in der Erwachsenenbildung als ausgesprochener Handlungswissenschaft häufig versucht, den Forschungs- und den Bildungsansatz der biographischen Methode zu verbinden. Der Bildungsansatz der biographischen Methode wird in der Erwachsenenbildung nach verschiedenen Ansätzen vertreten und er richtet sich mehr oder weniger nach dem jeweiligen pädagogischen Kontext, in dem er eine Aufgabe erfüllt. Solche Kontexte sind Altenarbeit, Bildungsarbeit, sozialpädagogisches Handeln von Pädagogen, Emanzipation usw. Als Methode für sich, d.h. ohne in einem solchen pädagogischen Kontext zu stehen, hat Biographiearbeit biographisches Lernen zum Ziel. Biographisches Lernen versteht sich dabei nicht nur individuumsbezogen, sondern immer in Beziehung zu den gesellschaftlichen Umständen. Der gesellschaftliche Kontext soll in der Biographiearbeit also immer erhalten bleiben. In diesem Zusammenhang kritisiert Hans-Ulrich GRUNDNER eine Individualisierung der Erwachsenenbildung, wie sie der lebensweltliche Ansatz bringt, da diese nicht in der Lage ist eine kritische Sicht auf den gesellschaftlichen Rahmen zu schaffen<sup>5</sup> (vgl. GRUNDNER 1996).

Susanne BRAUN definiert im von ihr beschriebenen Ansatz der Biographiearbeit biographisches Lernen als Lernen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, als kritische Selbstaufklärung mit dem Ziel, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gestaltbar zu erleben. In der meist themenzentrierten Auseinandersetzung (Bsp.: Berufswahl, Familie, Bildungswege) mit der eigenen Biographie liegt der Deutungsfokus der Einzelbiographie dabei auf dem gesellschaftlich und zeitlich Typischen. Die Vorgangsweise kann medienunterstützt und methodisch vielfältig sein, Übungssequenzen sollen Erfahrung in einem ganzheitlichen Sinn aktualisieren: kognitiv, emotional, körperlich, sinnlich, bewußt und vorbewußt. Fokussiert wird eher auf Bewältigungserfahrungen (vgl. BRAUN 1996). Weitere Ansätze von Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung sind die aus Kanada importierte Methode der „Guided Biography“ und das „angeleitete strukturierte Gespräch“. Diese spielen sich in „Geschichtswerkstätten“ oder „Erzählcafés“ ab, bei den Organisationsformen erstreckt sich die Bandbreite von besagten festen Organisationsformen bis relativ unscheinbaren, wie alltägliches biographisches Sprechen, Vorstellungsrunden usw. (vgl. KADE / NITTEL 1997, 753f).

#### ***Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung: Bildungsarbeit und Sozialpädagogik***

Im Kontext der Sozialpädagogik entwickelte Reinhard VÖLZKE den Bildungsansatz der biographischen Methode innerhalb der Erwachsenenbildung zum Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung weiter. Die biographisch-narrative Gesprächsführung bietet dem Sozialpädagogen durch die Eröffnung neuer Zugänge zu fremden Lebenswelten für dessen sozialpädagogische Interventionen eine zusätzliche Möglichkeit. Voraussetzung dafür ist die Erfahrung des Sozialpädagogen, die er aus der Praxis qualitativer Forschung gewonnen hat. Die notwendige Neu-Konstruktion eines biographischen Bewußtseins des Adressaten in Krisensituationen kann mit dieser Methode, die wesentlich in einer erzählmäeutischen<sup>6</sup> Grundhaltung des Sozialpädagogen besteht, beim

<sup>5</sup> „Lebensweltorientierung ohne Gesellschaftskritik: besser arbeiten und vom Ganzen nichts verstehen“ (GRUNDNER 1996, 27)

<sup>6</sup> „Mäeutik“ [griechisch: Hebammenkunst]; „Sokratischer Dialog“

Adressaten unterstützt werden. Sie besteht in der Schaffung eines professionell angeleiteten Erzählraumes für den Adressaten, der es diesem erlaubt, zu einer Reaktivierung der biographischen und sozialen Selbsthilfekompetenzen zu gelangen (vgl. VÖLZKE 1997). Dieser Ansatz wurde schon vorher von VÖLZKE im Kontext der politische Bildungsarbeit präsentiert und theoretisch vorgestellt, wobei interessanterweise die Vorerfahrung aus narrativem Interviews bzw. aus qualitativer Sozialforschung noch nicht so deutlich gefordert wurde (vgl. VÖLZKE 1995). Grundgelegt wurde dieser Ansatz von VÖLZKE 1993 (vgl. 1993) auf der Basis des Lebenswelt-Konzepts bzw. der sprachlichen Konstruktion von sozialer Wirklichkeit, in der die sprachliche Konstruktion von personaler Identität eingelagert ist. Beschleunigter sozialer Wandel bzw. Wandel des menschlichen Lebenslaufs machen dabei die Stützung personaler Identität durch sprachliche Rekonstruktion heute um so notwendiger. Die (lern-)biographische Selbstreflexion des Pädagogen ist bei einem solchen Vorgehen eine Voraussetzung für das biographische Fremdverstehen.

### ***Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung: Biographische und lebensgeschichtliche Didaktik***

Im Kontext der biographischen und lebensgeschichtlichen Didaktik wird der Bildungsansatz der biographischen Methode innerhalb der Erwachsenenbildung zur Unterstützung von Wissensvermittlung eingesetzt. Hans-Ulrich GRUNDNER (Universität Tübingen) empfiehlt auf der Basis einer entsprechenden Einstellung der Lehrkraft und deren Selbstreflexion bezüglich Lerngeschichte, Lernblockaden, Lernerfolge und Umgang mit Lernprozessen die Anbindung des Lernstoffes an die Lerngeschichten der Lernenden, die Reflexion des Lernprozesses durch den Lernenden und die Vermittlung der biographischen Methode an den Lernenden. Ziel ist es, daß der Lernende Lernprozesse in die eigenen Hände nehmen kann (vgl. GRUNDNER 1996). Zum Einsatz der biographischen Methode im Rahmen von Wissensvermittlung hat auch BUSCHMEYER aus biographischen Forschungen zur Fragestellung, wie Lebensgeschichte Eingang in die Planung und Durchführung von Bildungsprozessen finden kann, Schlüsse gezogen (vgl. FAULSTICH-WIELAND 1996, 119).

### ***Biographiearbeit in der Erwachsenenbildung: Biographiearbeit mit Alten***

Im Rahmen von biographischer Forschung über alte Menschen im geschichtswissenschaftlichen Kontext kam es im Zuge der Etablierung einer narrativen Geschichtswissenschaft zu einer Weiterentwicklung der biographisch orientierten Geschichtsforschung zur biographischen Methode als Biographiearbeit mit Alten. Elisabeth WAPPELSHAMMER und Theresia WEBER (beide Universität Wien) verfolgen über die Biographiearbeit hinaus noch das Ziel der Dokumentation der Geschichte der „kleinen Leute“, weshalb neben dem themenzentrierten autobiographischen Erzählen in Gesprächskreisen auch das autobiographische Schreiben und die Archivierung solcher Texte gefördert wird. Beim autobiographischen Erzählen wird weniger auf Bewältigungserfahrungen fokussiert (s.o. BRAUN) als auf den interindividuellen Vergleich der Lebenserfahrungen und den Vergleich von früher und heute, wodurch Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten freigesetzt werden sollen. Dieses Vorgehen in Gesprächskreisen mit milieu- und altersdurchmischten Gruppen schließt an die Theorie des narrativen Interviews („Geschichten“, „Beschreibungen“) an und setzt sozialgeschichtliches Wissen auf seiten des Gesprächsleiters voraus (vgl. WAPPELSHAMMER / WEBER 1985). Für eine solche Biographiearbeit mit Alten hat Heinz BLAUMEISER (Universität Wien u. Innsbruck) einen theoretischen Bezugsrahmen erarbeitet, in dem ausgehend von den Konzepten der Individualität und Subjektivität „historische Identität“ als subjektive Vergewärtigung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Entwürfe definiert wird. „Zeitgemäße Identität“ erfordert die immer wiederkehrende lebensgeschichtliche Neuorientierung unter historisch veränderten Lebensbedingungen und nur eine solche „Bildung aus Geschichte“ verhindert unzeitgemäße Lebensformen und Weltdeutungen; „historisches Lernen“ macht die eigenen Standpunkte als Sedimente historischer Prozesse bewußt (vgl. BLAUMEISER / WAPPELSHAMMER 1991 u. BLAUMEISER 1994). Aus einer beschleunigten Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen heraus entsteht die Situation des „Alterns zweiter Art“, indem in den veränderten Verhältnisse überkommene Altersbilder nicht mehr greifen. Damit daraus nun sogar Emanzipationschancen werden können, ist autobiographische Selbstreflexion erforderlich (vgl. BLAUMEISER 1993):

„Ein solcher Austausch (Vergleich des eigenen Lebens mit anderen im alltäglichen gesellschaftlichen Austausch; SP) ist nun aber für viele alte Menschen eingeschränkt. Hier muß in Ermangelung erreichbarer Alternativen eine kompensatorische Altenarbeit einsetzen, die diese Kurzformel (kritisch autobiographische Selbstreflexion im historisch-soziokulturellen Kontext; SP) zur Entfaltung bringt. Ihre Kernaufgabe ist die systematische Schaffung und Pflege kritisch-reflexiver Lernsituationen, in denen ältere Menschen ihren Lebensweg in Beziehung setzen zu seinen zeitgeschichtlichen Gegebenheiten und möglichen Alternativen, wie sie vor allem in Lebenswegen anderer Menschen sichtbar werden. Im Modell Ottakring haben wir für Bereiche der institutionellen Altenbildung unseren Forschungsansatz um einen Bildungsansatz ergänzt: Interessenten bilden gemischte Gesprächsgruppen, in denen entlang idealtypischer Phasen und Zäsuren des Lebens-

zyklus jeweils themenzentriert jeweils eigene Lebenserinnerungen erzählt und vergleichend-kontrastierend reflektiert werden.“ (BLAUMEISER 1993, S.40)

Hier kommt noch einmal der Übergang von Biographieforschung zu Biographiearbeit zum Ausdruck. Eine weitere Vertreterin der Biographiearbeit mit alten Menschen ist Caroline OSBORN vom Londoner Age-Exchange-Zentrum. OSBORN arbeitet u.a. mit dem „Erinnerungskoffer“, der Gebrauchsobjekte, Fotos und Dokumente enthält, deren Herumreichen und Betrachten Erinnerungen anregen soll (OSBORN / SCHWEITZER / TRILLING 1997, 50).

### ***Biographiearbeit in der ErwachsenenbildnerInnen-Ausbildung und im Pädagogikstudium***

Die Anwendung der biographischen Methode als Bildungsansatz beschreibt Elisabeth FRÖHLICH (Akademie für Erwachsenenbildung Luzern) in einem Konzept für die Ausbildung von Erwachsenenbildnern. Dieses detailliert ausgearbeitete Konzept zielt auf die Erarbeitung der Bildungsbiographien und der individuellen Alltagstheorien über Bildung, Lernen und Lehren. Die Bildungsbiographie wird mehrstufig, zuerst erzählend, dann verschriftlichend in Einzel- Gruppen- und plenaryer Arbeit erarbeitet und analysiert, wobei das Lernen in Institutionen mit berücksichtigt wird. Die erarbeitete Bildungsbiographie sensibilisiert einerseits für individuelle Unterschiede im Lernen und steht weiters für spätere Anknüpfungen von Ausbildungsinhalten in der Ausbildung der Erwachsenenbildner zur Verfügung (vgl. FRÖHLICH 1992).

Die Anwendung der biographischen Methode als Bildungsansatz für das Studium der Pädagogik beschreibt Michael SCHRATZ anhand der Adaption des aus der Altenarbeit in den USA stammenden Konzepts der „Guided Autobiography“ (Gelenkte biographische Erinnerungsarbeit) für eine selbstreflexive Lehrveranstaltung. In einer Verbindung von Selbstreflexion und Gruppenreflexion findet eine thematische Annäherung an Lebenserfahrung statt, die thematisch angeleiteten autobiographischen Geschichten werden vom Einzelnen nach einem Fragenkatalog schriftlich erarbeitet und in Kleingruppen diskutiert, im Plenum werden dann übergeordnete Fragestellungen bearbeitet, die die individuelle Erfahrung mit den gesellschaftlichen Bedingungen verbinden sollen. „Mind Maps“ dienen dabei der gliedernden Dokumentation der gemeinsamen Lernerfahrung. Bei diesem Vorgang findet ein Dekonstruktion der Lebensgeschichten statt, ein Aufdecken internalisierter Sicht- und Handlungsweisen, die ggf. für die heutige Lebenssituation umgedeutet und aktualisiert werden könnten, weiters stellen sich in den Lebenserfahrungen jene Themen heraus, die diese wie ein roter Faden durchlaufen. Die Stärkung der Identität und das Eröffnen von Perspektiven für den weiteren Lebenslauf sind das Ziel der „Guided Autobiography“, für deren Durchführung mindestens acht bis zehn Halbtagestreffen vorgeschlagen werden, um auf das Klima des Vertrauens in der Gruppe bauen zu können (vgl. SCHRATZ 1996).

Das Thema Biographie stellt in den verschiedenartigen Ausbildungen von Erwachsenenbildnern ein Element dar, sei es als Teil der Ausbildung, und / oder als ein Lehrgegenstand für zukünftige ErwachsenenbildnerInnen. Solche Ausbildungen bzw. darin enthaltene Elemente der Biographiearbeit sind etwa:

- \* Das Projektstudium „Geschichte in der Erwachsenenbildung“, das sich vor allem an Historiker richtet, will an den gestiegenen Bedarf an historisch-sozialer Orientierung und lebensgeschichtlicher Selbstreflexion anknüpfen und u.a. zum Management historischer Bildungsprozesse befähigen (vgl. BLAUMEISER / EHALT / WAPPELSHAMMER 1990).
- \* Dem Studienbereich „Weiterbildung und Kulturarbeit“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck liegt eine Konzeption zugrunde, die die Geschichte der Betroffenen zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. SCHRATZ 1991, 147).
- \* Im Hochschullehrgang für pädagogisch MitarbeiterInnen in der Weiterbildung des Amtes für Weiterbildung / Südtirol und der Förderstelle des Bundes für Erwachsenenbildung in Tirol ist der Erwerb der Fähigkeit vorgesehen, die eigene Lerngeschichte in der Kommunikation zu verorten zu können bzw. die eigene Lerngeschichte zuerst einmal zu kennen, (vgl. TROMPEDELLER / JENEWEIN 1995). Pädagogisch MitarbeiterInnen sollen zum Anregen von u.a. individualisiertem Lernen von Erwachsenen befähigt werden (vgl. TROMPEDELLER / JENEWEIN 1997).

### ***Weitere Gebiete der Biographiearbeit***

- \* Biographiearbeit als Ruhestandsvorbereitung, gelegen an der Grenze von beruflicher Weiterbildung und Biographiearbeit mit Alten. Allgemein sind Umbruchsituationen im Leben die bevorzugten Einsatzorte von Biographiearbeit.
- \* Aspekte der Biographiearbeit in der Altenpflege und psychiatrischen Pflege. Erwin BÖHM (vgl. 1991, 19-38) hat das Eruiieren der „historischen und individuellen Biographie“ zum Baustein der „Pflegediagnose“ in der geriatrischen Krankenpflege gemacht. „Geschichte von unten“, „Feldforschung“, Begehungen von lebensgeschichtlich relevanten Orten („Differentialdiagnostischer Ausgang“) und Milieus mit und ohne dem

Patienten oder die Erzählung und das Schreiben der individuellen Biographie des Patienten sind darin integriert. Die Interpretation des Explorierten (Patienten) zielt dabei vor allem auf Rückschlüsse für die Gestaltung der individuellen Pfleger-Patient-Beziehung und auf den Gewinn von Pflegeimpulsen.

- \* Zeitzeugen, Zeitzeugenbörse.
- \* Feministische Biographiearbeit ... ein eigenes, weiteres Feld.

## Der Forschungsprozeß

### Datenerhebungsmethode narratives Interview

Das narrative Interview und dessen Auswertung liefern als Ergebnis die biographische Erfahrung des Interviewten, und zwar in weit größerem Umfang als dies durch ein standardisiertes Interview möglich wäre. Lebensgeschichtlich Erfahrung und ihre Aufschichtungen, Relevanzen und Fokussierungen sind für die Identität des „Erzählers“ konstitutiv und für ihn handlungsrelevant (vgl. BOHNSACK 1991, 93). Durch die spezifische Gestaltung des narrativen Interviews wird die Zurückhaltung biographischer Erfahrung des Interviewten minimiert und der Interviewte zur Darstellung von von ihm noch relativ unreflektierter Erfahrung gebracht. So deklarierte beispielsweise der Interviewpartner M53 am Beginn des Interviews:

27 M53: Mhm ja also in meinem Leben ist es ganz normal

28 zugegangen, nix keine besonderen Offenbarungen gehabt (...)

Das narrative Interview förderte bei M53 dann zwar kein „unnormales“ Leben zutage, aber ein differenziertes Bild seines „normalen“ Lebens. Die Auswertung des narrativen Interviews erschließt die biographische Erfahrungen des Interviewten über dessen eigene biographische Reflexion, dessen biographischen Eigentheorien bzw. Alltagstheorien hinaus.

Das narrative Interview ist ein **nichtstandardisiertes**, in der Art der gestellten Fragen **offenes** Interview über selbsterlebte Ereignisse des Interviewten, also über im weiten Sinn biographische Inhalte. Die Aktivität des Interviewers beschränkt sich beim narrativen Interview auf die Anfangs- und Endphase des Interviews. In einem solchen Rahmen kann die Antwort des Interviewten verschiedene Formen annehmen, und zwar der Erzählungen von Geschichten, von Beschreibungen und von Argumentationen. Beim narrativen Interview wird durch die Interviewführung schwerpunktmäßig auf die „**Darstellungsform**“ (HERMANNNS 1991, 183) der erzählten, zusammenhängenden Geschichten gezielt, auf die „**narrativen Sequenzen**“ (BOHNSACK 1991, 95) in den Antworten des Interviewten, die in der Auswertung „**narrative Textsorten**“ (ebd.) ergeben. Beschreibungen und Argumentationen, die für einen speziellen Arbeitsschritt der Auswertung zwar auch notwendig sind, sollen im narrativen Interview nur als Einlagerungen in und als Zusätze zu erzählten Geschichten vorkommen, das ergibt die „**Dominanz der Erzählstruktur**“ (HERMANNNS 1991, 183). Nur solcherart gewichtete Antworten des Interviewten werden von KALLMAYER und SCHÜTZE (nach ebd., 183) als „**Narrationen**“ bezeichnet<sup>7</sup>. Argumentationen dienen dem Interviewten zur eigentheoretischen Plausibilisierung von Zusammenhängen, Beschreibungen dienen ihm zur Darstellung von inneren Zuständen und äußeren Gegebenheiten, und in den erzählten Geschichten bringt er den „**Entwicklungsprozeß** des Erzählgegenstandes“ (ebd., 184) wie folgt zum Ausdruck.

„In solchen Erzählungen wird vergangene Erfahrung rekonstruiert und in einen Zusammenhang gebracht. Aus der gegenwärtigen Erinnerung wird die Entwicklung des Stromes (vergänger) Ereignisse dargestellt: Es wird zunächst die Ausgangssituation geschildert („wie alles anfang“) und es werden dann aus der Fülle der Erfahrungen die für die Erzählung relevanten Ereignisse ausgewählt und als zusammenhängender Fortgang von Ereignissen dargestellt („wie sich die Dinge entwickelt haben“), bis hin zur Darstellung der Situation am Ende der Entwicklung („was daraus geworden ist“).“ (ebd., 183)

Das Erzählen von Geschichten entspricht der Stehgreiferzählung, also jener Erzählsituation, die für den Alltag typisch ist. Das Vorgehen in einer Stehgreiferzählung basiert auf einer Erzählkompetenz wie wir sie intuitiv beherrschen. Diese Erzählkompetenz verläuft entlang den „**Regeln der Alltagserzählung**“ (BOHNSACK 1991, 93), die als „Zugzwänge des Erzählens“ (KALLMAYER / SCHÜTZE nach ebd., 94) bezeichnet werden: Gestaltschließungszwang, Relevanzfestlegungszwang und Kondensierungszwang und Detaillierungszwang.

„Diese reproduzierende Darstellung bereits abgelagerter und theoretisch-reflexiv weniger überformter Ebenen der Selbstdarstellung verleiht seiner Erzählung eine Selbstläufigkeit, aus der er - hat er sich einmal darauf

<sup>7</sup> HERMANNNS verwendet den Begriff „Narration“ zur Beschreibung der Qualität des Interviews, für die Zusammensetzung nach den auswertungsrelevanten Bestandteilen Geschichten, Beschreibungen und Argumentationen, während BOHNSACK „narrativ“ für Teile des Interviews bzw. des Textes verwendet: „narrative Sequenzen“ und „narrative Textsorten“.



eingelassen - nur auf Kosten von Brüchen und Inplausibilitäten, also Inkonsistenzen, wieder ausbrechen kann.“ (ebd., 93)

Während mit Gestaltschließungs-, Relevanzfestlegungs-, und Kondensierungszwang vor allem die Kompetenz zur Bewältigung der Erzählung eines Ereigniszusammenhanges in prinzipiell begrenzter Zeit gemeint ist, kommen durch den Detaillierungszwang Ereignisse zur Sprache, die in einem nicht-narrativen Interview nicht angesprochen worden wären (Handlungs-, Entscheidungs-, und Verlaufsmuster). Mißachtet der Erzähler diese Regeln der Alltagserzählung, werden in der Erzählung formale „**Inkonsistenzen**“ (ebd., 93) sichtbar und in der Auswertung analysierbar.

„In einer Stehgreiferzählung wird der Erzähler also, da er den Aufbau seiner Erzählung nicht reflektiert, sondern ihn intuitiv vollzieht, aufgrund der Selbstläufigkeit des Erzählvorgangs in die ‚Zugzwänge des Erzählens‘ ‚verwickelt‘ oder ‚verstrickt‘ (SCHÜTZE ...). Dies trägt entscheidend dazu bei, daß in der Stehgreiferzählung eine Eigendynamik sich entwickelt, in der (...) von der situativen Selbstdarstellung relativ unabhängig, für die Identität des Erzählers fundamentale Ebenen bereits abgearbeiteter Erfahrungen freigesetzt werden – und dies gerade in jenen Sequenzen, die nicht theoretisch-reflexiv überformt sind, also in den rein narrativen Sequenzen.“ (ebd., 94)

Diese identitätskonstitutiven Erfahrungen werden nach einer „**Homologie der Erzähl- und Erfahrungskonstitution**“ (BUDE nach ebd., 93) in der Erzählung in jener Aufsichtung, jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie der lebensgeschichtlichen Erfahrung des Interviewten entsprechen.

„(...) Grundannahme (...) daß der Erzähler seine Lebensgeschichte so reproduziert, wie er sie erfahren hat, also die lebensgeschichtliche Erfahrung in jener Aufsichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie für seine Identität konstitutiv und somit auch handlungsrelevant für ihn sind.“ (ebd., 93)

Der Sinn für die angestrebte Dominanz der Erzählstruktur im narrativen Interview liegt also darin, zuerst einmal diese lebensgeschichtliche Erfahrung des Interviewten zu rekonstruieren. Erst im Bezug auf diese lebensgeschichtliche Erfahrung werden die Argumentationen des Interviewten – im weitesten Sinn biographische Eigentheorie – verstehbar.

„Ein Vergleich von Ergebnissen der formalen und inhaltlichen Textstrukturanalyse und den Eigentheorien der Interviewpartner, mit denen der Erzähler sich selbst den Fortgang der Geschichte erklärt, zeigt meist, daß die Menschen sehr viel mehr von ihrem Leben ‚wissen‘ und darstellen können, als sie in ihren Theorien über sich und ihr Leben aufgenommen haben. Dieses Wissen ist den Informanten auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar, nicht aber auf der Ebene der Theorien. Dem Forscher, der eine Lebensgeschichte analysiert, ist es dagegen möglich, auch diejenigen Aspekte der erzählten Lebensgeschichte durch analytische Abstraktion einer Theoretisierung zugänglich zu machen, die den Betreffenden zum Zeitpunkt des Interviews in ihrer Eigentheorie nicht verfügbar waren (Schütze, 1987). Das narrative Interview liefert so reichhaltigere Daten als Befragungsformen, die ausschließlich an die Alltagstheorien der Befragten gebundenes Wissen erheben (Riemann, 1987; Heinmeier & Robert, 1984).“ (zitiert nach HERMANN 1991, 185)

Die biographischen **Alltagstheorien** der Interviewten werden schließlich vom Interviewer in der Interviewauswertung auf einem Niveau elaborierterer Theoriebildung, der wissenschaftlichen Theorie analysiert. Alltagstheorien entstehen aus der Orientierungs- und Handlungsnotwendigkeit heraus für die unmittelbare Anwendung im Alltag, wissenschaftliche Arbeit ist von diesem Handlungsdruck befreit und untersucht den Gegenstand vielseitiger, in seinem Konstruktcharakter und mit größerer Reichweite (vgl. HIERDEIS / HUG 1992, 90-94).

## ***Interviewführung***

Dem eigentlichen Interview vorgeschaltet ist die von BLAUMEISER sogenannte **Kontakt- und Kontrakt-Phase**. Um den Kontakt zu potentiellen Interviewpartnern herzustellen sind entsprechende Strategien auszuarbeiten. Im ausgesprochenen oder unausgesprochenen Kontrakt sind die gegenseitigen Erwartungen festzulegen, auf Seiten des Interviewers gilt es dabei vor allem klarzustellen, daß mit dem Interview keine Gegenleistung des Interviewers verbunden ist und daß der Kontakt sich nicht über das Führen des Interviews hinaus erstrecken wird<sup>8</sup>. Teil der Kontrakts ist es auch, den Anonymisierungsgrad der veröffentlichten Interviews zu vereinbaren und eventuelle Veröffentlichungsberechtigungen einzuholen. Der Kontakt mit dem Interviewten ist dann vorzeitig zu lösen, wenn der Interviewverlauf im Sinne des narrativen Interviews unfruchtbar ist (Bsp: nur argumentative Erzählung); Sympathie und Antipathie zwischen Interviewtem und Interviewer können hier manchmal ausschlaggebend sein.

---

<sup>8</sup> Siehe dazu auch den „Brief an einen Erwachsenenbildner“ im Anhang.

Bei der Gestaltung des Interviews plädiert BLAUMEISER für das sogenannte „**Prinzip der Offenheit**“. Dementsprechend soll die Registrierung des Gesprächs nicht heimlich, versteckt oder unauffällig geschehen, sondern von Beginn des Treffens an mit auf dem Tisch liegendem Aufzeichnungsgerät.

In seiner Abfolge kann das narrative Interview als eine Abfolge von Phasen dargestellt werden (vgl. HERMANNNS 1991, 184): In der **Anwerbungsphase** wird eine Person gefunden, die zu einem Interview bereit ist – BLAUMEISER nennt diese Phase die Kontakt- und Kontrakt-Phase –, dieser Person wird die Art der Antworten erklärt, die man von ihr haben möchte, und es wird die „erzählgenerative Anfangsfrage“ (HERMANNNS 1991, 183) an sie gestellt. In der **Einstiegsphase** beginnt der Interviewte mit seiner Erzählung, in der **Hauptphase** ist der Interviewer in der Rolle des Zuhörers, in der **Nachfragephase** wird der Interviewte nach dem Interviewer noch unklar Gebliebenen gefragt. Ist das „narrative Potential“ (ebd., 184) ausgeschöpft, wird in der abschließenden **Bilanzierungsphase** gezielt nach Eigentheorien des Interviewten gefragt. Die Zurückhaltung des Interviewers in der Hauptphase soll so weit gehen, daß selbst alle Unklarheiten in der Erzählung des Interviewten erst in der Nachfragephase geklärt werden. Speziell jegliche Form der Bewertung der Äußerungen des Interviewten sollen unterbleiben. Bei einem derartigen Ablauf eines Interviews liegt es am Interviewer, verstärkt vor Beginn der Erzählung des Interviewten diesen zur Produktion jener Art von Antworten, d.h. von Narrationen, zu bewegen, die für das narrative Interview gewünscht sind. Dem Interviewten muß klar sein, daß er um die Erzählung einer zusammenhängenden Geschichte von Ereignissen, die einen bestimmten Gegenstandsbereich betreffen, gebeten ist, nicht um eine Aufzählung, eine Beschreibung oder gar um die argumentative Diskussion mit dem Interviewer. Dem Interviewten muß auch klar sein, daß während der Hauptphase nur er sprechen wird, daß er jene Details erzählen darf und soll, die gerade ihm wichtig sind, und daß ihm ein genügend großer Zeitrahmen (1,5 Stunden) für seine Erzählung zur Verfügung steht. Es sollen also die intuitiven Erzählkompetenzen des Interviewten, sein „**Erzählschema**“ (SCHÜTZE nach BOHNSACK 1991, 95) vom Interviewer ungestört freigesetzt werden.

In Modifikation des Standards des narrativen Interviews plädiert Sigrid NOLDA (vgl. 1996, 86ff), beim Erheben von Lernerfahrungen mit dem narrativen Interview für einen emphatischen Interviewstil, um nicht-existentielle und tendenziell erzählresistenten Lernerfahrungen auf die Spur zu kommen. Durch den empfohlenen Wegfall der **Abstinenzregel**, d.h. durch ein Austausch von Gemeinsamkeiten, kann ein Abbrechen der Erzählung des Interviewten abgefangen werden. Eine solche Interviewführung verlangt allerdings bei der Auswertung des Interview eine Mitberücksichtigung der Fragen und Reaktionen des Interviewers und der gesamten Beziehung von Interviewtem und Interviewer auf der Basis einer präzisen Transkription.

### ***Sonderfall lebensgeschichtliches Gespräch***

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Interviewtyp „lebensgeschichtliches Gespräch“ angewandt, der einen Sonderfall des narrativen Interviews darstellt, indem nämlich das Thema dieses Interviews nicht ein spezifisches, meist nur auf einen Teil der Biographie bezogenes Thema ist, sondern die Biographie selbst betrifft. Das Ziel des lebensgeschichtlichen Gesprächs ist die möglichst lückenlose Rekonstruktion der Lebensgeschichte, welche die Basis für die (zu operationalisierenden) Fragen des nachfolgenden thematischen narrativen Interviews bilden. Bezogen auf die fünf biographischen Ansätze nach BLAUMEISER, entspricht das lebensgeschichtliche Gespräch dem lebensgeschichtlichen Ansatz. Mit dem methodischen Instrument der **Zeitleiste** kann in der Nachfragephase des lebensgeschichtlichen Gesprächs, nachdem die Erzählung des Interviewten entlang ihrer Relevanzen (Hauptphase des narrativen Interviews) zu einem Ende gekommen ist, nach den noch unerwähnt gebliebenen Zeitabschnitten in der Biographie des Interviewten gefragt werden, was eine dem chronologischen Ansatz der biographischen Methode entsprechende durchgehende Biographie des Interviewten ergibt. Laut BLAUMEISER dominiert im lebensgeschichtlichen Gespräch die Darstellungsform der Beschreibung, während Geschichten weniger häufig als in einem themenspezifischen narrativen Interview vorkommen.

### **Praxis: Erfahrung und Reflexion**

**Im Zuge dieser Arbeit wurden dann allerdings aus zeitökonomischen Gründen keine themenzentrierten narrativen Interviews mehr durchgeführt.**

Eine auf die Einstiegsphase des narrativen Interviews bezogene Erfahrung kristallisierte sich für mich schon nach dem zweiten geführten Interview (mit M53) heraus: Am Beginn des Interviews steht notwendigerweise eine Phase der Unsicherheit bei Interviewtem und Interviewer, eine Phase der Beziehungsaushandlung und der Vertiefung des „Kontakts“. Diese Beziehungsaushandlung geschieht kaum auf verbalem Weg, sondern auf nonverbalem, denn die Erzählung der Interviewten hat dessen Biographie zum Inhalt und nicht die momentane Beziehung Interviewter - Interviewer. Im Blickkontakt, im Erzählton usw. manifestiert sich allerdings diese anfängliche Unsicherheit und Beziehungsdefinition. Besonders auffällig war das beim Interview mit M53, dem ich ent-

gegen dem Ratschlag von BLAUMEISER beim Interview frontal und nicht seitlich gegenüber. Die Einstiegsphase des Interviews war dominiert von einem Vermeiden des gegenseitigen Blickkontakts, was sich erst allmählich zu einem offenen Blickkontakt hin veränderte. Diese Unsicherheitsphase ist es mir gelungen, als Teil des Interviews zu akzeptieren. Einen Erklärungsansatz für diese Beziehungsaushandlung liefert Rudolf EGGER, mit der „Unvollständigkeit der Wissenschaftlerrolle“ die die Notwendigkeit mit sich bringt, daß die soziale Rolle des Forschers erst im Forschungsprozeß ausgehandelt werden muß, ebenso wie die solidarische Kooperation zwischen Interviewer und Erzähler stets sozial und emotional ausgehandelt werden muß (vgl. EGGER 1995, 18).

Die einmal nach der Einstiegsphase erreichte Beziehung Interviewer-Interviewter ist aber nach meiner Erfahrung im weiteren Verlauf des Interviews nicht unbedingt gleichbleibend, sondern unterliegt weiterhin Veränderungen. Hier ist wieder M53 ein markantes Beispiel: So etwa zu Beginn der Nachfragephase, als schon biographischer Kommentar und Argumentation in der Erzählung von M53 dominant wurden, beschlich mich der Eindruck, M53 erzähle jetzt nicht aus seinem Leben, sondern er richte seine Erzählung speziell an mich, um mir mit dem Erzählen etwas verdeckt mitzuteilen, von dem ich aber nicht erkannte, was es sein könnte.

Gute Erfahrungen machte ich mit der von BLAUMEISER empfohlenen **Abschlußfrage** im Interview, ob der Interviewte zum Gesagten abschließend noch etwas hinzufügen wolle. Besonders M42 lieferte auf diese Frage hin quasi eine Essenz seines Lebens (M42, ab Zeile 979), die sich als Bestätigung meiner Interpretation vorhergehender Interviewteile herausstellte.

Eine Reflexion der einzelnen Phasen meiner Interviewpraxis ergibt folgende Selbstbewertung: Zufriedenstellend sind für mich verlaufen: Die Kontakt- und Kontrakt-, die Einstiegsphase (mit akzeptierter Unsicherheit darin), das Aushalten von Pausen der Interviewpartner (BLAUMEISER: Pausen verlängern!). Weniger zufriedenstellend sind die Nachfragephasen bzw. das Einhalten der „Abstinenzregel“ verlaufen: Das Verwirrende an W39's Biographie verleitete mich zum Nachfragen - und sogar Bewertungen brachte ich ein. Direkt hingerissen zur Bewertung wurde ich bei M53 von einem inneren Bild von M53's Biographie, bzw. dem Bedürfnis die Erzählung des Interviewten diesem meinem Verständnis zu subsumieren. Diese nachträglich erkannte Verdeckung der Relevanzen in der Erzählung von M53 und die daraus entstandene vorsätzliche Zurückhaltung beim nächsten Interview, nämlich mit M42, deckte sich dann mit der großen Gesprächigkeit von M42. W54 war ebenfalls relativ gesprächig, meine Intervention war daher gering. Hier einige Beispiele für das Vernachlässigen der „Abstinenzregel“, ein Vernachlässigen, das natürlich immer nur aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews als solches zu bewerten ist und besonders von möglichen Bilanzierungen in Diskussionsform am Ende des Interviews (Bilanzierungsphase) zu unterscheiden ist - bei W39:

299 I: Das heißt, du hast jetzt angedeutet, das ist etwas, das nur du  
300 kannst, sagen wir du hast hier deinen

328 I: Ich habe mir gedacht, ich möchte nachfragen, aber da ist, ähm,  
329 da sind so dichte Sachen, weißt es ist so dicht da (auf Zeitleiste  
330 dicht gedrängte Lebensereignisse) gel, ähm

359 I: Mhm .. das war für dich ziemlich wichtig, gel

380 I: Und achtundsechzig hat dich in die [Gegend 2] geführt, wenn ich es  
381 jetzt ganz, ganz stark vereinfache

Und bei M53:

674 I: Also ich höre äh, die das äh den Terminus Entscheidung

675 M53: Mhm

676 I: Den hören ich da vom Übergang von der Staatsmatura im  
677 Priesterseminar drinnen ist dann der Terminus immer wichtiger

684 I: Ab wann ist die so richtige Lust an der Entscheidung .

685 M53: Ob ob die Lust da ist?

686 I: Nja ab ab wann wann wo wo

687 M53: Ja

688 I: Fängt diese Lust an der Entscheidung an, da war .

694 I: Und heute wo sie entscheiden . aber das ist jetzt eigentlich

Rudolf EGGER spricht von starker Betroffenheit und sogar Krisen, in die unerfahrenen Forscher in der Anwendung des narrativen Interviews mitunter geraten können. Man denke nur an die Erzähl- und Gestaltschließungszwänge in denen der Erzählende steht, die aber auch den Interviewer unvorbereitet in ungewohnte soziale Kontexte bringen können (vgl. EGGER 1995, 17). Solchen Phänomenen war ich nicht ausgesetzt, die Interview-Vorerfahrung, die ich durch die Lehrveranstaltung von BLAUMEISER bereits erworben hatte, und das nicht

gerade außergewöhnliche Milieu, dem die von mir Interviewten angehören, mögen dazu beigetragen haben. Die Persönlichkeiten mancher Interviewpartner hat mich dann allerdings doch aus der „Abstinenz“ herausgelockt.

## Transkription

Die Transkription im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit muß den Regeln der Vollständigkeit und Angemessenheit entsprechen. Die **Vollständigkeit** der Transkription ist im Rahmen dieser Arbeit gewährleistet, woraus sich (zusammen mit der Veröffentlichung aller „Daten“ - siehe Anhang: Interviews) die nötige **Nachvollziehbarkeit** ergibt. Bezüglich dem Kriterium der **Angemessenheit** ergibt sich aus praktischen Beispielen der Transkription von narrativen Interviews eine gewissen Bandbreite zwischen „Vereinfachung“ und „Präzision“. Peter ALHEIT plädiert im Rahmen einer Studie über biographische Muster, die zur Wahl eines Weiterbildungsstudie führen, für ein „vereinfachtes Transkriptionsverfahren“.

„Die Notation der Textstellen folgt einem - der Lesbarkeit wegen - vereinfachten Transkriptionsverfahren: sprechtextnahe, durch konventionelle Satzzeichen lesbar gemachte literarische Umschrift; Notierung einzelner Propositionen; Gedankenstriche (, - ‘) als Markierung prosodischer Zäsuren; Unterstreichung (, nich‘) als Hervorhebung starker Betonung; in eckige Klammern ([...]) gesetzte Worte zur Anonymisierung von Ortsnamen.“ (ALHEIT 1995, 60)

Im Rahmen einer Untersuchung von nicht-existentiellen und tendenziell erzählresistenten Lernerfahrungen plädiert Sigrid NOLDA für eine durch Textstellen belegte Interpretation für welche eine präzise Transkription notwendig ist. Dazu verwendet sie folgende Transkriptionszeichen:

„,X' = steigende Intonation; X = fallende Intonation; X- = Intonation in der Schwebelage; äh, ähm = Verzögerungspartikel; . = kurzes Absetzen; .. = kurze Pause; ... = längere Pause; (leise) = Charakterisierung der Sprechweise; Hm = eingipfliges Rezeptionssignal; Mhm = zweigipfliges Rezeptionssignal (alle Strichpunkte und =-Zeichen von SP eingefügt)“ (NOLDA 1996, 92)

Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER sieht die gleichen Transkriptionszeichen vor, wie sie auch NOLDA vorgeschlägt, verzichtet aber auf die Notierung der Intonation, wodurch sie gemessen an obigen Beispielen eher der „Vereinfachung“ zuzuordnen ist. Um Sprechrhythmus und Sprechgeschwindigkeit wenigstens einigermaßen zu reproduzieren wurden für diese Arbeit (siehe Anhang: Transkriptionszeichen) in Abweichung von BLAUMEISER und auch vom obigen Beispiel von ALHEIT keine konventionellen Satzzeichen eingefügt (Beistriche stehen für sehr kurze Sprechpausen). Dies verunmöglicht allerdings auch den Einsatz jener automatischen Kodierfunktion der im Rahmen dieser Arbeit eingesetzten Textinterpretationssoftware Atlas.ti, die konventionelle Satzzeichensetzung voraussetzt. Was die Transkription des Dialekts betrifft, wird im Rahmen dieser Arbeit, auf genaue Lautwiedergabe durch entsprechende Sonderschriftzeichen verzichtet und eine Übersetzung ins Hochdeutsche vorgenommen. Dies auch um dadurch eine Anonymisierung der Dialektaussagen zu erreichen, denn anhand der Dialektaussagen könnten die Interviewten von SüdtirolerInnen leicht einer bestimmten Gegend zugeordnet werden. Da der Südtiroler Dialekt (bzw. Dialekte) meine Muttersprache ist, und dadurch die Übersetzung genau dieses Dialekts ins Hochdeutsche meine Alltagskompetenz, dürfte auch eine unaufwendige Transkription die maximale Berücksichtigung des Wortsinns gewährleisten.

## Praxis: Erfahrung und Reflexion

Bei der Transkription der Interviews zu dieser Arbeit wurde der Südtiroler Dialekt ins Hochdeutsche übersetzt. Daß der Grad des Dialektalen auch ein für die Auswertung von narrativen Interviews relevantes Merkmal sein kann, zeigte sich besonders bei M42, dessen weitgehend hochdeutsche Aussprache den Akzent eines markanten Südtiroler Dialektes hatte. Je mehr nun M42's Erzählung unmittelbare Handlungen beschrieb, narrationstheoretisch also sog. „Geschichten“ beinhielt, um so öfter fiel er für eine kurze Passage in diesen markanten Südtiroler Dialekt zurück. Das „**Raplaying**“ der Handlung manifestierte sich hier auch im Grad des Dialektalen, die verschiedenen Orte und Zeiten in der Erzählung wurden so lebendig vermittelt.

Bezüglich des von BLAUMEISER vorgeschlagenen und von der Interpretationssoftware Atlas.ti unterstützten Memo-Einsatzes machte ich mit fortschreitender Auswertung der Interviews die Erfahrung, daß vieles, was während der Transkription und auch während der Kodierung an Gedanken anfällt, für die Kodierung wichtig ist. Dabei sind es vor allem die naheliegenden und beiläufigen Gedanken, die es sich lohnt, in Memos aufzufangen. Diese Gedanken werden fruchtbar, wenn sie am Ende der Kodierung wieder eingebracht werden. Sprachliche Zwischentöne und Nonverbales aus der Interviewsituation, an das man sich beim Transkribieren noch erinnert, gehen sonst im Reduktionsprozeß, den die Transkription und dann auch die Kodierung bedeuten, verloren. Bei der Kodierung verschiebt sich zudem durch die hermeneutische Inbezugsetzung der Codes mehrfach die Sichtweise auf den Gehalt des Interviews. Diese wiedereingebrachten „banalen“ Gedanken aus früheren Arbeits-

schritten evozieren wieder inzwischen Überdecktes und wirken so als abschließendes Korrektiv und als abschließender Integrator für die Interpretation.<sup>9</sup>

Den Interviewpartnern wurde Anonymisierung der Namen und Orte zugesichert (siehe Anhang: Brief an eine/n ErwachsenenbildnerIn). In einer ersten Anonymisierung ließ ich aber dennoch einige Orte unverzichtetbar erscheinen, vor allem um erzählte Ortswechsel nachvollziehen zu können. Mit weitergehender Auswertung der Interviews, die ja auch eine Form von Manipulation eines Objekts ist, das nicht mehr agieren kann<sup>10</sup>, stieg mein Bedürfnis, diese meine Deutungen der Interviews nur anonymisierten Texten, aber keineswegs realen Personen angedeihen zu lassen. In einem zweiten Durchgang anonymisierte ich die veröffentlichten Interviews deshalb völlig - auch wenn dadurch die Lesbarkeit der Interview leidet.

## Interpretation

Für die Auswertung nach BLAUMEISER ist sein „Vom Transkript zum Artikel“ (1997) der zentrale Text. Er impliziert die Konzepte des sozialräumlichen und des biographischen Ansatzes in der Kodierung des transkribierten Textes, weiters sieht er im Arbeitsablauf auch den Einsatz von Memos vor, was der Struktur des Textinterpretationsprogramms Atlas.ti entgegenkommt. Auch die Art des Verhältnisses von Textinterpretation bzw. dessen Ergebnis zu von außen herangetragenener Theorie ist in diesem Text festgelegt. Unter „Methodische Standortbestimmung von BLAUMEISERS Vorgehen im Feld qualitativer Sozialforschung nach FLICK“ wird dies näher ausgeführt. „Vom Transkript zum Artikel“ sieht zusammenfassend folgenden Arbeitsablauf vor (Der vollständige Text ist im Anhang wiedergegeben):

### Gliedernde Lektüre des Transkripts:

1. Paarweise Indizierung der Orte der Handlung und der Zeiten; Liste der Orte und Zeiten.
2. Indizierung der Beschreibungen und Geschichten; Liste der Beschreibungen und Geschichten.
3. Indizierung von Argumentationen, biographischen Kommentaren und Codas; paraphrasierte Liste von diesen.

### Faktische Rekonstruktion:

1. Rekonstruktion des Lebenslaufs.
2. Zeitlich gereihter Rekonstruktion des erlebten Geschehens.

### Kategorisierungen

1. Charakterisierung der Erfahrung in Themen aus Beschreibungen und Geschichten; Liste der Themen.
2. Paralleles notieren von Memos; Liste dieser.

---

<sup>9</sup> Susan Gasson, Birrell Walsh und Johann Krempels kann ich in ihren E-Mails an die Mailinglist von Atlas.ti deshalb nur zustimmen:

„Absendedatum: Thu, 26 Mar 1998 07:54:19 +0100. Von: Johann Krempels <krempels@SOZPSY.UNIZH.CH>. Betreff: Re: Interview Transcriptions. An: Multiple recipients of list ATLAS-TI <ATLAS-TI@TUBVM.CS.TU-BERLIN.DE>

I agree to this techniq of text-analysis. It's the same for me: during the transcription there were born a lot of good and creativ ideas, how I can bring the data and some theoretical approachs together.

Johann

>Susan Gasson, University of Warwick wrote:

>

>> This method also had an unexpected advantage: it allowed me to  
>> reflect upon the data as I was entering it and this process generated  
>> some very useful insights from my analysis - in fact, the more data I  
>> transcribed, the more I picked up significant issues during  
>> transcription, which produced many useful codes and themes for my  
>> analysis.

>

>May I join in this idea. If you do your own transcription, you hear the  
>tones of voice, the pauses, the mumblings and obiter dicta. I am very  
>glad I have done so, even though it is royal pain while doing it.

>

>Birrell Walsh, MicroTimes“

<sup>10</sup> Diesen Nachteil versucht die „Kommunikative Validierung“ auszugleichen, indem Transkript und Interpretation dem Interviewpartner zur Zustimmung und Mit-Strukturierung vorgelegt werden (vgl. FLICK 1991, 168).

3. Charakterisierung und hierarchische Gruppierung (Leitmotive) der Motive aus Argumentationen, biographischen Kommentaren und Codas; Liste der Motive

### **Feinanalyse**

1. Auswahl und Detailinterpretation von Schlüsselpassagen.
2. Vernetzung von Passagen und Generierung von übergreifenden Hypothesen.

### **Integration in den Forschungsstand**

1. Sample-Integration an weiteren Interviews, Literatur-Integration und Abfassung eines Fachartikels.

Die äußere Biographie hat einerseits die Funktion, Übersicht über die Biographie zu schaffen, sie dient aber auch dem Sichtbarmachen der „Interventionen der Zeitgeschichte“, der Einbettung der Biographie in soziokulturelle Gegebenheiten. Nur auf der Folie dieser Gegebenheiten kann die subjektive, „innere“ Biographie verstanden werden. Die äußeren Biographien sind unter „Anhang“ wiedergegeben.

Von den fünf biographischen Ansätzen nach BLAUMEISER sind beim narrativen Interview und in der induktiven (erzähl- und biographietheoretischen) Interpretation vor allem der lebensgeschichtliche und chronologische Ansatz zur Anwendung gekommen. Im Rahmen der deduktiven (themazentrierten) Interpretation entsprechen vor allem bildungstheoretische Konzepte und Ergebnisse aus der biographiebezogenen Professionsforschung der Erwachsenenbildung dem Thema dieser Arbeit. Der sozialräumliche Ansatz ist in der Auswertung zwar als Paraphrasierung der Zeiten und Orte vorbereitet, in der Interpretation dann aber nicht eigens verfolgt; der diesem Ansatz zuordenbare Teilaspekt der geographischen Mobilität findet in der Interpretation Berücksichtigung.

In einigen Punkten haben sich in dieser Arbeit Zusätze vom Modell ergeben:

- \* Parallel zur hierarchischen Gruppierung der Motive wurde eine hierarchische Gruppierung der Themen in den sog. „Oberthemen“ vorgenommen.
- \* Die Leitmotive und Oberthemen wurden in ihrer Entwicklung und Aufsichtung im Lebenslauf geordnet, in Anlehnung an SCHÜTZEs „lebensgeschichtlichen Prozeßabläufen“ und „biographischer Gesamtformung“.
- \* Der am stärksten induktive Kodierungsschritt, die Charakterisierung von Themen und Motiven als textgenerierte, deskriptive Kategorien erfolgt nach der Vorlage von BLAUMEISER nur als enge Kontextanalyse. Hier wurden aber auch im Sinne einer weiten Kontextanalyse (MAYRING), die über den Text hinausgreift, Informationen über die Erwachsenenbildungstätigkeit der InterviewpartnerInnen eingeholt und in die Interpretation mit eingebracht.
- \* Über das Modell von BLAUMEISER hinaus wurden für die der erzähltheoretischen und biographietheoretischen Interpretation folgenden themabezogenen Interpretation zusätzliche Kategorien angelegt: Aus der Fragestellung wurden im Zuge der Interpretation Unterthemen und Unterpunkte und Hypothesen als deduktive Kategorien herausgearbeitet. Die Unterthemen folgen dem natürlichen Ablauf von Lerngegenstand, Erwachsenenbildner-Werden und Lehrgegenstand und entsprechen somit dem chronologischen Ansatz der biographischen Forschungsmethode nach BLAUMEISER. Die Unterpunkte haben schon leicht hypothesenhaften Charakter. Unterthemen und Unterpunkte ergeben die Struktur jenes nachgeschalteten Teiles der Interpretation, der auf die Fragestellung ausgerichtet ist. Da die Unterpunkte und Hypothesen sich auf dem Raster der Unterthemen in einer gewissen Regelmäßigkeit wiederholen, ergibt sich eine matrixartige Hypothesenstruktur. Die Gewinnung der Hypothesen und der auch hypothesenhaften Unterpunkte geschah einerseits induktiv, aus dem ersten und dann, weitertransportiert, aus den weiteren Fällen heraus. Darin eingearbeitet sind aber auch meine „**Vorurteile**“, also bewußtgemachte implizite Hypothesen dem Forschungsgegenstand gegenüber, die so zum kontrollierbaren Ausgangspunkt der Hypothesenentwicklung werden.
- \* Einige schon bekannte oder in der ersten Einlesephase zu dieser Arbeit kennengelernte theoretische Konzepte wurden deduktiv kodierend im Kodierungsprozeß mitgenommen.
- \* Der Einsatz der Dateninterpretationssoftware Atlas.ti erlaubt im Arbeitsschritt der Feinanalyse eine viel breitere „empirische“ Verankerung der gebildeten Hypothesen in der themazentrierten Interpretation, da damit eine große Menge von Zitaten verwaltet werden kann, ohne die Übersicht zu verlieren.

Neben diesen klar in den Kategorisierungsprozeß hereingenommenen theoretischen Konzepten blieben andere theoretische und methodische Konzepte in einer „latenten“ Art und Weise in der Interpretation wirksam, indem sie zwar nicht explizit eingebracht wurden, auf sie aber immer wieder vergleichend zurückgegriffen wurde. Eines dieser in der methodischen Auseinandersetzung beteiligten Konzepte war das schon angesprochene der „lebensgeschichtlichen Prozeßabläufe“ von SCHÜTZE.

## ***Interpretationswerkzeug Atlas.ti***

Die Auswertung der transkribierten Texte geschah computerunterstützt mit Hilfe des Programms Atlas.ti, in das ich von Georg PLEGER eingeführt wurde. Computerunterstützte Textauswertung bietet einige Vorteile.

„Computerunterstützt ist eine qualitative Analyse, in welcher der Computer eingesetzt wird, um einzelne Analyseschritte einfacher, schneller, und übersichtlicher durchführen zu können; und die sich darüber hinaus durch neue Möglichkeiten auszeichnet: insbesondere Visualisierung, Hypertext, automatische Hypothesenprüfung. Mit der Computerunterstützung soll dabei das Verfahren der qualitativen Analyse auf zweifache Weise optimiert werden: einerseits in Hinblick auf Arbeitsökonomie und Arbeitseffizienz, andererseits auch, was die Möglichkeiten der Standardisierung, Dokumentierung, und der intersubjektiven Nachprüfbarkeit, mithin der Objektivierung (und Objektivität) des Verfahrens, betrifft.“ (NIEDERMAIR 1995)

Die Nachteile liegen nach NIEDERMAIR in der Notwendigkeit einer intensiven Einführungsphase in das Programm und in der Gefahr der Ablenkung vom Forschungsvorhaben durch das Erproben neuer Programmfunktionen.

### **Praxis: Zu den Vor- und Nachteilen der computerunterstützten Interpretation**

Zur Minimierung dieser Gefahren stand zu Arbeitsbeginn mein Vorsatz die Begrenztheit meiner Ausstattung meines methodischen Werkzeugkastens bewußt nicht auszuweiten, speziell indem ich das von BLAUMEISER in „Vom Transkript zum Artikel“ (1997) vorgeschlagene Prozedere nicht ausweite<sup>11</sup>. Dies ist weitgehend gelungen, wobei die Anwendung der Vorlage von BLAUMEISER sich aber insofern nachteilig auswirkte, als daß die Implementierung dieses methodischen Konzeptes in die relativ offene Struktur von Atlas.ti die Einführungsphase, bzw. in meinem Fall die Phase autodidaktischen Lernens, verlängerte. Es ging vor allem darum, gleichzeitig mit dem Prozeß der Methodenaneignung immer wieder ein Stück mehr über die Funktionsmöglichkeiten von Atlas.ti dazulernen und für die Methodenelemente die günstigste Form der Umsetzung in Atlas.ti zu finden. Einige „Aus- und Umbauten“ der implementierten Struktur waren dazu nötig, manchmal war aber eine ungünstig angelegte Umsetzung nicht mehr in einem erträglichen Zeitaufwand umzugestalten.

- \* Die Oberthemen und Leitmotive stellten sich erst relativ spät mit dem Darstellungselement Memo in Atlas.ti als schlecht umgesetzt heraus, aus nachträglicher Sicht wäre eine Umsetzung mit dem Darstellungselement Kode besser gewesen.
- \* Als glückliche Entscheidung hat sich die unterschiedliche Lokalisierung von weiterreichenden hypothetischen Ideen in den Memos (von mir sogenannten „kodierinduzierten“ Hypothesen) und der Analysen von Narrativem versus Nichtnarrativem in den sog. Zitat- und Kode-Anmerkungen erwiesen.

Das Subskribiertsein in die Mailinglist über Atlas.ti war schön und wichtig für einen weitgehenden Autodidaktiken wie mich. Mein Lernfortschritt wurde an den Meldungen in der Mailinglist nachvollziehbar, indem ich immer öfter Anfragen an die Peers beantworten hätte könnte. Man wird auch auf neu Funktionen im Programm aufmerksam gemacht und nebenher erfährt man die Breite der Palette qualitativer Sozialforschung, und zwar im internationalen Spektrum. Man erfährt ein Tool, das an den Bedürfnissen der Anwender weiterentwickelt wird.

## ***Praxis der Interpretation***

### **Praxis: Sequenzierung / Paraphrasierung**

Zu Beginn der Kodierung stellte sich die Frage, wie mit den in der Wertigkeit oft mehrfach zuordenbaren Textstellen umgegangen werden soll. Die Entscheidung fiel für ein nur einmaliges Paraphrasieren einer Textstelle, d.h. eines Zitates. Daß der Text lückenlos von vorne nach hinten zu paraphrasieren, also zu sequenzieren ist, das stand von Anfang an fest. Zu Beginn der Arbeit stand auch der Entschluß, möglichst nicht horizontal sondern nur vertikal zu verlinken. Das bedeutet interpretationsmethodisch, daß (textinterne) Explikation nicht als direktes Verbinden von Textstellen an auseinanderliegenden Orten im Text, sondern als abstrahierender Kode auf einer höheren Kodierungsebene stattfindet. Gegen Ende der Auswertung ging ich aber dazu über, im Text aufgesplittete Erzählelemente doch auf der Ebene der Zitate miteinander zu verlinken, so daß sie im Zusammenhang lesbar wurden. Die zusammengehörenden Erzählelemente Geschichten und Codas wurden von Anfang an auf der Ebene der Paraphrasen verlinkt. Eine weitere immer wiederkehrende Überlegung betraf die Länge der Zitate. Die Aufgliederung des Textes in die narrationstheoretisch motivierten Paraphrasen Geschichten, Beschreibungen, Codas, biographische Kommentare und Argumente läßt sich sehr feingliedrig oder in größeren Blöcken bewerkstelligen. Mehr und kurze Paraphrasen erlauben die bessere Interpretation der Textstellen, auch indem die einzel-

---

<sup>11</sup> Besonders verlockend ist dabei die Annäherung an die Konzepte der Grounded Theory, die Ausgangspunkt für die Entwicklung von Atlas.ti waren. Die Methode der Grounded Theory ist aber wegen ihren Anforderungen an das Sampling mit meinem Vorgehen der Interviewten-Suche nicht kompatibel.

nen kurzen Paraphrasen unterschiedlichen Kodes zugeordnet werden können. Vor allem zu Beginn der Interpretationsarbeit ging mir aber durch die Feinaufgliederung der Textstellen oft die Übersicht für den Zusammenhang der Inhalte verloren. Der Ausweg war die beschriebenen, dann doch zunehmende horizontale Verlinkung der Zitate und Paraphrasen, so war bei Bedarf das Umfeld einer Aussage wieder zugänglich. Diese Entwicklung fand auch deshalb statt, weil mir mit der parallelen Teilnahme an Lehrveranstaltungen von BLAUMEISER der innere Bauplan von Erzählungen und speziell von Geschichten immer klarer wurde. In grobe Blöcke segmentiert habe ich aber von Beginn der Auswertung an die meist am Ende der Texte sich befindenden längeren argumentativen Passagen, um hier Datenreduktion zu erreichen. Auch die Benennung der Paraphrasen war Gegenstand einer Entwicklung, indem sich zuerst die Tendenz ergab, besonders Zitate mit eigentheoretisch-argumentativen Inhalten in Anlehnung an interpretationstheoretische Konzepte schon als „Legitimation“ oder „Grund“ zu kodieren. Hier bedurfte es der Bemühung in der Paraphrasierung ganz nahe am Inhalt der Zitate zu bleiben und so die Paraphrase für die spätere Kodierung offen zu halten.

Die Erhöhung der Trennschärfe zwischen narrativen und eigentheoretischen Textteilen war ein weiterer Punkt in der methodischen Umsetzung der Interpretation, denn erst durch hohe Trennschärfe können Differenzen zwischen narrativen und argumentativen Textteilen sichtbar und somit der Vorteil des narrativen Interviews genutzt werden. Die von SCHÜTZE geforderte „Elimination aller nicht - narrativen Textteile“ (BOHNSACK 1991, 95) geschieht bei der Auswahl der Textteile für die Paraphrasierung der Geschichten und Beschreibungen. Dabei ist trotz des vordergründig höheren Informationsgehalts von biographischen Kommentaren und Argumenten der Reflexionsgrad der Aussagen im Text ständig im Auge zu behalten und die reflexiven Inhalte sind zu meiden. Als problematisch haben sich in der Zuordnung zu narrativen Paraphrasen (Geschichten und Beschreibungen) oder eigentheoretischen Paraphrasentypen (Codas, biographische Kommentare, Argumentationen) vor allem Textsorten erwiesen, die nicht eindeutig zuordenbar sind. Deshalb wurde von mir folgender differenzierter Paraphrasierungsschlüssel entwickelt, der zusätzlich die Textsorte „Bewertung“ enthält und den Bezug der Aussagen auf die Person des Erzählers oder auf andere Personen berücksichtigt:

	<i>bezogen auf den Interviewten selbst</i>	<i>bezogen auf andere Personen</i>
<i>Beschreibung</i>	Beschreibung und auch biographischer Kommentar	Beschreibung
<i>Bewertung</i>	biographischer Kommentar	Argumentation
<i>Begründung („weil“)</i>	Argumentation	Argumentation

Es hat sich bewährt, die Zuordnung schwer zuordenbarer Zitate in einem zweiten Durchgang zu kontrollieren und gegebenenfalls zu vereinheitlichen. Dies ist auch deshalb nötig, weil sich jeder Erzähler im Gebrauch dieser Textsorten unterscheidet („individuelles Erzählschema“) und die optimale Zuordnung der Paraphrasierungstypen sich deshalb erst durch das Paraphrasieren selbst entwickelt.

### **Praxis: Datenreduktion und Abstraktion der Inhalte**

Eine Vorentscheidung für den Interpretationsvorgang war es auch, zwischen der Ebene der Zitate und der Paraphrasen keine Datenreduktion im Sinne einer Zusammenfassung von mehr als einem Zitat in einer Paraphrase vorzunehmen. Datenreduktion ergibt sich hier nur als knappe Benennung der Zitate, die aber in ihrem Inhalt noch nicht in irgend einer Form abstrahierend kodiert werden. Dadurch bleibt die Weiterverwendung der Paraphrasen inhaltlich offen. Zwischen der Ebene der Paraphrasen und der deskriptiven Kodes (Themen, Motive) und zwischen diesen und den Oberthemen bzw. Leitmotiven findet zusammenfassende Datenreduktion und inhaltlich abstrahierende Kodierung statt. Im Ausprobieren und Finden eines methodisch geeigneten Weges ergaben sich Unterschiede zwischen den 4 Interpretationen.

- \* W39 wurde als erster Text interpretiert und deshalb relativ stark inhaltlich auf eine assoziative Weise durchdacht, es genügten also die beschriebenen Reduktions- und Abstraktionsweisen, da ich über die inhaltlichen Zusammenhänge ein deutliches Bild in der Vorstellung hatte. Aus den Inhalten heraus bot sich eine positiv-negativ Strukturierung bei den Kodes an.
- \* W54 wurde anschließend nach der gefundenen Systematik systematischer aber inhaltlich flacher bearbeitet, wodurch auf der Ebene der Kodes eine zusätzliche zusammenfassende Kode-Ebene eingefügt werden mußte. Die Systematik ersetzte dabei die starke Vertiefung in die inhaltlichen Zusammenhänge. Die Oberthemen sind weniger (als bei W39) rein vertikal aufgebaut - als Gipfel einer Pyramide, sie sind das horizontale Endergebnis der Entwicklung der Memo-Themen.
- \* Bei der darauffolgenden Interpretation von M53 und M42 wurde allerdings dann die Reduktion zwischen Zitat und Paraphrase erhöht, indem einzelne im Text aufgesplitterte Elemente der Erzählung mit einer Paraphrase zusammenfaßt wurden (und die nun auch auf der Ebene der Zitate miteinander verlinkt wurden), in-



dem fast identische Aussagen, die aus erneutem Erzählen von Teilen der Biographie entstanden, zusammengefaßt wurden und indem manche Argumentationen schon kodierend zusammengefaßt wurden.

### **Praxis: Kodieren: deskriptive Kodes**

Nicht nur die Benennung der Argumentationen bei der Paraphrasierung, sondern auch der Kodes bei der anschließenden Kodierung erwies sich manchmal als nicht unproblematisch. Es ist hier wieder der höhere Gehalt an klaren Aussagen und Benennungen, der dazu verleitet, Themen nach Inhalten „textgeneriert“ zu benennen, die man inzwischen bei den biographischen Kommentaren und Argumenten kennengelernt hat. Eine Benennung nach biographischen Kommentaren und Argumentationen ist natürlich nur für Motive sinnvoll, wodurch auch die Trennschärfe in der Benennung von Themen und Motiven erhalten bleibt. Dies gilt besonders bei jenen Geschichten und Beschreibungen, in die Benennungen aus biographischen Kommentaren und Argumentationen auch hereinspielen, wobei das Aufgreifen dieser im Text vorhandenen Benennungen im Zweifelsfall zu unterdrücken ist. Manchmal ergab sich die Frage, wie denn nun Narratives in Vermeidung der aus Eigentheoretischem stammenden Benennungen zu Kodieren sei, wenn offensichtliche alternative Benennungsangebote im Text nicht vorhanden sind. Dieses Fehlen kann durch eine Ausweiten des Analyseparadigmas kompensiert werden, indem, ausgehend von einem „Text als Konstrukt“-Verständnis, dieses Konstrukt immer nach dem Wie, Was und Warum der Konstruktion hinterfragt werden kann. Mit der dadurch gewonnen Distanz zum Text bieten sich dann neue Beschreibungen des Textes an. Zugespielt läßt sich postulieren, daß ein Zitat (wenn es eine genügend eingegrenzte Textstelle umfaßt) nur ein Motiv beinhaltet, nämlich die Aussage, die es darstellt, und tendenziell unendlich viele Themen – bei unendlich ausgeweitetem Analyseparadigma.

Die Kodier-Reihenfolge entspricht der Wertigkeit der Paraphrasen im Rahmen der Auswertung eines narrativen Interviews. Bei den narrativen Textteilen sind vor allem die Geschichten narrativ hochwertig, weshalb zuerst daraus Kodes gebildet werden d.h. Bedeutungen gesetzt werden, denen dann alle dazu brauchbaren Beschreibungen zuerst einmal subsumiert werden, bevor aus Beschreibungen neue Kodes gebildet werden. Neben dieser evidenten Reihung von narrativen Textteilen und Paraphrasen hat sich bei den eigentheoretischen Textteilen und Paraphrasen folgende Kodierreihenfolgen entwickelt: Zuerst wird aus jenen Teilen kodiert, die am wenigsten argumentativ sind, d.h. aus den oft den Beschreibungen gar nicht unähnlichen biographischen Kommentaren und Codas, danach erst aus den Argumenten, und zwar aus jenen, die sich auf die eigene Person beziehen. Nur wenn die bisher entstandenen Motive die Bedeutungen der Argumentationen zu anderen Personen nicht abdecken, werden auch daraus noch neue Kodes gebildet.

Die Auseinandersetzung mit der Umsetzung der gewählten Methode war eine die ganze Auswertung begleitende Beschäftigung. Bis zuletzt blieb die Einteilung der Textstellen in narrative und eigentheoretische ein Punkt der Auseinandersetzung, bis ich schließlich zur Einsicht kam, daß diese klar definierten Typen von Text meist nur eine Idealform beschreiben. In der Praxis wird man wohl eher von Textstellen mit mehr narrativem oder mehr eigentheoretischem Gehalt sprechen können, Textstellen, die immer auch den anderen Typ von Text mit beinhalten. Aus einer solchen Sicht bedeutet die genaue Befolgung der Vorlage von BLAUMEISER, daß durch die Kodierung Themen entstehen, deren zugehörige Zitate (und Paraphrasen) eigentheoretische Anteile haben, und Motive, deren zugehörige Zitate (und Paraphrasen) narrativen Gehalt haben. In Konsequenz dieser Erkenntnis wurden bei der Auswertung des letzten Interviews (M42) aus allen Paraphrasen Themen und Motive kodiert, denn Geschichten und Beschreibungen können auch gut reflektiert sein, dann werden sie sinnvollerweise mit Motiven kodiert, und Codas, Kommentare und Argumente können auch explikationsbedürftig sein, also auch Unreflektiertes beinhalten, weshalb daraus auch Themen entstehen können. Dadurch entsteht nun mehr Klarheit aus Themen und Motiven, die sich wirklich nur auf Narratives bzw. auf Eigentheoretisches stützen. In der Folge verlagert sich die von BOHNSACK (1991, 95) beschriebene Hereinnahme der eigentheoretischen Anteile in die Interpretation als Arbeitsschritt nach vorne: Nicht erst nach einer Interpretation des ausschließlich Narrativen wird das Eigentheoretische im Zuge einer „Wissensanalyse“ mitberücksichtigt, diese Wissensanalyse findet für jedes Zitat bzw. jede Paraphrase im Prozeß des Kodierens statt. Ein weiterer Vorteil dieser Vorgangsweise ist die damit entstandene Möglichkeit, das Verhältnis von Themen und Motiven in zeitlicher Dimension zu berücksichtigen. Es werden nicht mehr nur bestimmte Themen und Motive statisch erkannt, durch die Zitat-für-Zitat-Wissensanalyse entlag der lebensgeschichtlichen Erzählung wird auch das Auftauchen und Verschwinden von Themen und Motiven sichtbar, es wird sichtbar, wie Themen durch die Reflexion des Interviewten zu Motiven werden (SCHÜTZE: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs).

### **Praxis: Erfahrung und Reflexion**

Eine nachträgliche Reflexion der von mir gebildeten Kodes legt aufgrund einiger darin für mich erkennbarer Regelmäßigkeiten nahe, daß die Kodes nicht nur aus den Fällen heraus entstanden sind, sondern auch durch

andere Quellen angeregt wurden. Manche dieser Codes wurden auch von Fallauswertung zu Fallauswertung weitertransportiert.

- \* In einigen Interviews mag „Aufstieg“ eine mehr oder weniger wichtige Rolle gespielt haben, meine Bereitschaft, diesen Begriff für diesen Kode zu verwenden, kommt aber eventuell auch daher, daß ein nicht zur Umsetzung gelangter Entwurf für diese Diplomarbeit „Aufstieg“ als einen zentralen Begriff behandelte.
- \* Meine Bereitschaft manchen ErwachsenenbildnerInnen „Autonomie“ zuzuschreiben kommt sicher auch aus meiner Kenntnis von Elisabeth BRUGGERS (1991a) Untersuchung über ErwachsenenbildnerInnen, in der dieser Begriff immer wieder zur Beschreibung von Erwachsenenbildner verwendet wird.
- \* Der Kode „Geschlechterverhältnis“ stammt eindeutig aus meinem latenten Vorhaben, Geschlechterspezifisches herauszufinden.

Neben solchen jetzt nachträglich explizierten bei der Interpretation implizit wirksamen detaillierten Vorstellungen, kann ich an der Art der Codes einen Drift in den psychologisierenden Kode erkennen. Zwar bleiben die Hypothesen im sozialwissenschaftlichen Feld, aber etwa Vater- und Geschwisterbeziehungen wurden für mich bei der Interpretation immer wieder auffällig.

## **Methodologisches**

Anmerkung zur Begrifflichkeit: Einige der in diesem Abschnitt verwendeten Begriffe aus der qualitativen Sozialforschung sind recht unklar zu ähnlichen Begriffen abgegrenzt und auch parallel verwendet. Der Grund liegt im entsprechenden Gebrauch dieser Begriffe in den einzelnen Quellen. Es handelt sich dabei vor allem um die Begriffe: Zitat, Paraphrase, paraphrasieren, Sequenz, sequenzieren, Kode bzw. Kode, Kategorie, Kategorisierung.

## **Standortbestimmung von BLAUMEISERs Vorgehen im Feld qualitativer Sozialforschung nach FLICK**

Vor allem mit Uwe FLICKs „Stationen des qualitativen Forschungsprozesses“ (In: FLICK 1991, 147-172) soll im folgenden eine Standortbestimmung meiner „Ausstattung“, erfolgen. BLAUMEISERs „Vom Transkript zum Artikel“ (1997) (vollständig im Anhang wiedergegeben) ist in der Hauptsache diese „Ausstattung“. Die konkrete Umsetzung meiner Ausstattung, d.h. des von mir verwendeten Modells, der Abweichungen von und der Erfahrungen mit diesem Modell wurde oben geleistet, hier also nur der Vergleich des Modells mit anderen Modellen der qualitativen Sozialforschung. Diese Standortbestimmung ist weiters keine Diskussion der Angemessenheit der von mir verwendeten Methode, sie soll nur anhand der von FLICK aufgezeigten Optionen im Vergleich zu anderen qualitativen Vorgehensweisen beschrieben werden und so eine Einschätzung des von mir vorab bestimmten methodischen Vorgehens erlauben. Die Reihenfolge der Darstellung entspricht dabei der Reihenfolge der von mir getroffenen Festlegungen, nicht der von FLICK geschilderten idealtypischen Abfolge von Optionen bzw. Stationen.

„Die in diesen Stationen diskutierten Entscheidungen werden im Forschungsalltag häufig implizit oder durch A-priori-Setzungen des Forschers gefällt. Nur im Idealfall werden sie explizit und fragestellungs- bzw. gegenstandsbezogen getroffen.“ (FLICK 1991, 148)

Womit meine Vorgangsweise als Nichtabweichung vom Vorgehen üblicher Forschung wiederum gerechtfertigt wäre. Zudem vermeldete ich in meiner Diplomarbeit keine Methoden-“Wahl“, wo offensichtlich keine stattgefunden hat.

Bezüglich „theoretischer Vorannahmen und Untersuchungsgegenstand“ unterscheidet FLICK (vgl. 1991, 152f) zwischen „Modellbildung als Ausgangspunkt mit Hypothesentest als Ziel“ und „Hypothesen- und Theoriebildung als Ziel“. Bei der **Modellbildung als Ausgangspunkt mit Hypothesentest als Ziel**, dem klassischen Vorgehen der quantitativen Sozialforschung, hat das formulierte Modell gegenüber der Realität Vorrang. Die Objekte der Forschung werden als austauschbar betrachtet, an ihnen werden vermutete allgemeine Zusammenhänge überprüft. Dabei besteht die Gefahr, daß die Hypothesen dem untersuchten Gegenstand nicht gerecht werden oder sich immer mehr vom untersuchten Objekt entfernen und so an Relevanz für dieses verlieren. Bei der **Hypothesen- und Theoriebildung als Ziel**, wie sie die Grounded Theory praktiziert, werden die theoretischen Annahmen nicht an das untersuchte Feld herangetragen, sondern sie sollen in ihm entdeckt werden, gemäß dem „Prinzip der Offenheit“<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> HOFMANN-RIEM's „Prinzip der Offenheit“ bezieht sich auf die Interpretation und unterscheidet sich deshalb von BLAUMEISERs „Prinzip der Offenheit“, das sich auf die Interviewsituation bezieht.

„Das Prinzip der Offenheit besagt, daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat.“ (HOFFMANN-RIEM Christa 1980, 343)

In extremer Anwendung (von GLASER / STRAUSS) sollen sogar die zum untersuchten Sachverhalt existenten Theorien vor der Datenerhebung ignoriert werden. Dabei besteht allerdings die Gefahr, daß sich an Stelle der vermiedenen expliziten Hypothesen andere, nämlich implizite Hypothesen des Forschers unreflektiert und unkontrolliert durchsetzen. Bei der Hypothesen- und Theoriebildung als Ziel der Forschung braucht es neben der Bemühung, ein vorschnelles Erstellen von Hypothesen zu vermeiden, einen Umgang mit dem untersuchten konkreten Gegenstand, der die Authentizität des Untersuchten wahrt, indem ihm keine fremden Strukturen übergestülpt werden. Im Sinne Sigmund FREUDs soll dem untersuchten Gegenstand eine „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ entgegengebracht werden, die Bevorzugungen oder Auslassungen bestimmter Teile bzw. Aspekte des untersuchten Gegenstandes vermeidet („blinde Flecken“ des Forschers). Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) hat die Hypothesen- und Theoriebildung zum Ziel der Forschung, wobei BLAUMEISER von „Hypothesen“, nicht aber von „Theorien“ spricht. Dabei werden „textgenerierte Hypothesen“ an einem Fall entwickelt und anschließend an weiteren Fällen weiterentwickelt, um dann in den Forschungsstand integriert zu werden. BLAUMEISER empfiehlt weiters das Fixieren der eigenen „Vorurteile“ dem Untersuchungsgegenstand gegenüber, um den eigenen impliziten Hypothesen auf die Spur zu kommen und sie so, wenn schon nicht eliminieren zu können, doch zum besser kontrollierbaren Ausgangspunkt der Hypothesenentwicklung zu machen. Dieser Weiterentwicklung der Hypothesen liegt das *heuristische Prinzip* zugrunde.

„Heuristik ist die Basisstrategie jeder Forschung. Ihr Ziel ist es, den Gegenstand der Forschung zu erkennen. Forschung ist Er-Forschung. Forschung ist ein Prozeß. Er *beginnt* (Hervorhebung durch den Autor) immer bei der Erscheinungsweise, dem Vorverständnis vom Gegenstand. Die erste Stufe der Erforschung ist eine Beschreibung: die Rekonstruktion des Vorgefundenen mit Hilfe der Sprache oder auch anderer Daten, die es in seinem Zusammenhang darstellen. (...) Jedoch ist die Wiedergabe des Vorgefundenen, die Interpretation, solange sie Beschreibung bleibt, nur der Anfang der Forschung. (...) Der Schritt von der Erscheinungsweise zu deren Struktur, zu den Bedingungen, unter denen sie sich bildet, ist immer ein Schritt zum Substantiellen. Erst hieran kann sich eine Wissenschaft messen.“ (KLEINING 1991, 16f)

Bezüglich der „Entscheidung für die Methode der Datensammlung“ (vgl. FLICK 1991, 156f) werden die Methoden der qualitativen Sozialforschung in rekonstruktive und interpretative Methoden eingeteilt. Danach zählen zu den **rekonstruktiven Verfahren** alle Formen des Interviews und die zusammenfassenden Feldnotizen, zu den **interpretativen Verfahren** die Konversationsanalyse und die objektive Hermeneutik. Hinsichtlich des Aspekts der **Natürlichkeit** vs. **Künstlichkeit** der jeweiligen Forschungssituation wollen die interpretativen Verfahren die *Verfälschung* des zu untersuchenden Sachverhalts, die durch rekonstruktive Wiederherstellung entsteht, vermeiden, indem Alltagssituationen akustisch oder audiovisuell aufgezeichnet werden. Laut FLICK gelingt es aber auch den interpretativen Verfahren nicht, die Verfälschung zu vermeiden, da in der Auswertung die Fixierung auf minimale Sequenzen meist zu dominant ist. Hinsichtlich der möglichen *Verzerrungen* besteht bei den rekonstruktiven Verfahren die Gefahr, daß der Befragte lügt, während bei den interpretativen Verfahren, die die Sicht des Subjekts nicht berücksichtigen, die Gefahr der Spekulation durch den Forscher besteht. Das narrative Interview ist also laut BERGMANN in FLICK eine rekonstruktive Methode, die durch ...

„sekundäre Sinnbildungsprozesse (...) den primären Sinnzusammenhang (...) undurchdringlich überlagert“ (ebd., 156)

... und sie ist eine Methode, die Künstlichkeit durch Eingriff in die Alltagssituation erzeugt, die die bewußte und unbewußte Lüge des Befragten in Kauf nehmen muß, die aber die Sicht des Subjekts mitberücksichtigt und Rückfragen über die Interpretation des Forschers beim Befragten möglich macht. Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) impliziert dieses Moment der Vergewisserung und Vertiefung durch den Forscher, indem sie zwei Interviews mit jedem Befragten vorsieht, wodurch offene Fragen beim zweiten Interview an den Interviewten gestellt werden könne; eine Rückfrage über die Interpretation beim Beforschten (kommunikative Validierung) ist aber nicht vorgesehen.

Bezüglich dem „Bezugspunkt der Strukturierung als organisierende Perspektive“ (FLICK 1991, 157ff) werden die Methoden der qualitativen Sozialforschung hinsichtlich ihres Bezugspunktes der Strukturierung der Datensammlung folgendermaßen (aus FLICK 1991, 159) eingeteilt:

<i>Strukturierung der Datensammlung durch</i>	<i>Forscher</i>	<i>Subjekt</i>	<i>Situation</i>
<i>Vollständig</i>	Qualitatives Experiment	<b>Narratives Interview</b>	Interpretative Verfahren

<i>Teilweise</i>	Leitfadeninterview	Gruppendifkussion
	Teilnehmende Beobachtung	

Parallel zu dieser Einteilung kann dichotomisierend von **Deduktion** aus dem Forschungsinteresse des Forschers vs. **Induktion** aus dem zu untersuchenden Sachverhalt gesprochen werden. Dabei verschließt jedes Datenerhebungsverfahren bestimmte Ausschnitte des zu untersuchenden Feldes, und in der der Datensammlung anschließenden Auswertung steht noch einmal eine Option zwischen erschließender oder kategorisierender *Interpretation* offen. Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) sieht ein erstes rein narratives Interview vor, das thematisch auf die Biographie ausgerichtet ist, und ein zweites Interview, das thematisch auf den Untersuchungsgegenstand der Forschung gerichtet ist. Dieses zweite wird nach einem Leitfaden geführt, zielt aber auch auf narrative Antworten ab. Dies entspricht in etwa der weiter oben nach HERMANNNS so benannten Nachfragephase im narrativen Interview. Nach der Einteilung von FLICK ist die Vorgehensweise nach BLAUMEISER also nicht durch die Situation, sondern hauptsächlich durch das zu beforschende Subjekt und in einem bestimmten Maß auch nach dem Forscher als Bezugspunkt für die Strukturierung der Datensammlung einzuteilen. Im Vergleich mit der teilnehmenden Beobachtung sucht nach der Vorgehensweise nach BLAUMEISER der Forscher das Subjekt zwar auch in seiner natürlichen Umgebung auf (Bsp.: idealer Interviewort Küche), das Subjekt ist aber aus seinem alltäglichen Handeln herausgerissen. Im Vergleich zur Gruppendiskussion entbehrt das narrative Interview der Gruppendynamik, die das Subjekt zu vergleichsweise unkontrollierten Äußerungen hinreißen könnte.

Bezüglich der „Fixierung der Daten“ (vgl. FLICK 1991, 160ff) werden folgende Unterteilungsschritte beschrieben: Aufzeichnung der Daten, Aufbereitung bzw. Transkription der Daten und Konstitution einer neuen Realität im Text. Die *Aufzeichnung* der Daten ist als Feldnotiz und als Ton- und Bildaufzeichnung möglich, wobei bei erstere Korrektive gegen die Selektivität der Aufzeichnung benötigt werden und die akustische und audiovisuelle Aufzeichnung den Interviewten zur Zurückhaltung von heiklen Informationen verleiten könnten – die Natürlichkeit der akustischen und audiovisuellen Aufnahme ist nur eine scheinbare und überschätzte. Das mögliche Korrektiv ist dabei die Aufklärung des Interviewten über Sinn, Zweck und Form der Aufzeichnungen. FLICK plädiert für die größtmögliche **Sparsamkeit** der Aufzeichnung, die die jeweilige Forschungsanwendung zuläßt; Sparsamkeit im die Äußerungen der Beteiligten möglicherweise beeinflussenden technischen Aufwand und Sparsamkeit auch in der Qualität und Art der registrierten Informationen, um die Anonymität des Interviewten möglichst wenig zu gefährden. Läßt es die Fragestellung zu, so soll etwa auf Feldnotizen rekurriert werden. Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) sieht Tonaufzeichnungen vor und nach dem Prinzip der Offenheit die Aufklärung des Interviewten im Sinne von FLICK bei der Kontaktaufnahme (HERMANNNS: Anwerbungsphase) und die offene Präsentation des Aufnahmeegerätes. Außerdem wird der Interviewte vor Interviewbeginn eingeladen, bei heiklen Erzählpassagen das Unterbrechen der Tonaufzeichnung zu verlangen. In der „Kontakt- und Kontrakt“- Phase (BLAUMEISER) wird mit dem Interviewten auch die Verwendung der Aufzeichnung, speziell deren Veröffentlichung bzw. Nichtveröffentlichung, ausgehandelt. Im Rahmen dieser Arbeit ist eine Veröffentlichung der Aufzeichnung nötig (siehe Anhang), um die Wissenschaftlichkeit garantierende Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Nur Personen, die sich mit einer anonymisierten Veröffentlichung der transkribierten Aufzeichnungen einverstanden erklären, werden interviewt.

Bezüglich der Transkription plädiert FLICK (vgl. 1991, 161f) für **Angemessenheit**; *Umfang* und *Präzision* der Transkription sollen sich nach dem Verwendungszweck richten. Danach ist nur für Linguistik und Konversationsanalyse die maximal erreichbare Präzision der Transkription angemessen, nicht aber für sozialwissenschaftliche Fragestellungen. Dies entspricht auch der Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997). Bezüglich dem Umfang der Transkription sieht die Vorgangsweise nach BLAUMEISER die komplette Transkription von Interviews vor, zur Regel der Angemessenheit kommt hier die Regel der **Vollständigkeit** dazu.

### Interpretation nach BLAUMEISER, FLICK, MAYRING, SCHRATZ, SCHÜTZE (BOHNSACK)

Das Vorgehen nach BLAUMEISER bei der Interpretation entspricht keinem ausgewiesenen Standardverfahren, wie etwa dem von Philipp MAYRINGs Inhaltsanalyse. Die folgenden Vergleiche sollen es aber methodisch transparent machen.

Bezüglich der Interpretation zeichnet FLICK (vgl. 1991, 163ff) ein Spannungsfeld zwischen „konsequenter Idiographik“ und „Quasi-Nomothetik“, in dem sich die Interpretation, ausgehend vom *Fallverständnis*, positionieren muß. **Idiographik** schließt vom Einzelfall auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten, **Nomothetik** untersucht einzelne Phänomene verallgemeinernd nur an den dazu passenden Datenausschnitten. Verallgemeinerung, Nach-

vollziehbarkeit und Darstellung lassen sich aber am besten mit einem zweistufigen Vorgehen optimieren, bei dem zuerst die Einzelfälle im Verlauf und dann fallvergleichend und verallgemeinernd interpretiert wird. Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) sieht genau ein solches zweistufiges Vorgehen vor, dürfte aber insgesamt näher an der idiographischen Position liegen, da der Fallvergleich in der Sample-Integration und die Literatur-Integration dem Forschungsziel Optimierung und Stabilisierung der textgenerierten Hypothesen in einem heuristischen Forschungsverständnis dient.

Das *Strukturverständnis* der Interpretation kann zwischen den Strategien der Sequenzierung oder der Kategorisierung polarisiert werden. Durch die **Sequenzierung** soll die Struktur induktiv aus dem Fall heraus entwickelt werden, was bei strikter Umsetzung bis zur „Zeile-für-Zeile-Interpretation“ gehen kann, während die **Kategorisierung** aus impliziten oder expliziten Vorstellungen und theoretischen Modellen deduzierend auf den Fall angewandt werden. Dabei können diese Kategorien aus dem Fall selbst herausentwickelt (Theorie als Forschungsziel) oder aus mehr oder minder explizit formulierten theoretischen Modellen abgeleitet oder auch von der Fragestellung ausgehend erarbeitet werden. Die Zuweisung der Kategorien zu den Textstellen, d.h. das **Kodieren**, kann dabei subsumierend und routinemäßig oder als kreativer Prozeß der Suche nach den Daten und Phänomenen angemessenen Kategorien und Kategorieensystemen betrieben werden. Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) fokussiert nicht auf eine aufschichtungsaufdeckende strenge Sequenzierung, wenn auch der Arbeitsschritt der Identifizierung der formalen narrationstheoretischen Kategorien Geschichten, Beschreibungen, Codas, biographische Kommentare und Argumentationen eine durchgehende Sequenzierung nach diesen Elementen von Erzählung ergibt, sondern geht kategorisierend nach der Trennung von narrativen und nichtnarrativen Textteilen vor. Aus dieser Trennung folgen auch die formalen „deskriptiven Kategorien“ Themen und Motive, die inhaltlich aber rein induktiv und fallintern explizierend erarbeitet werden. Stark deduzierend geht die Kategorisierung von Orten und Zeiten vor, welche nicht nur eine ordnende Funktion haben, sondern auch den sozialräumlichen biographischen Ansatz implizit in sich haben. Die Kodierung versucht dabei „textgenerierte Kategorien“ zu erstellen, bleibt also ähnlich dem „offenen Kodieren“ der Grounded Theory nahe am Text.

Die *Richtung* der Interpretation kann die der Reduktion oder der Kontextualisierung sein. Durch die **Reduktion** soll aus einem oder mehreren Fällen, aus der Inhalts- und Bedeutungsvielfalt zusammenfassend, ein Deutungsmuster bzw. eine Kernvariable herausgearbeitet werden. Durch die **Kontextualisierung** wird mögliche Bedeutungsvielfalt systematisch aufgedeckt und so die implizite Auswahl des verstehenden Subjekts in seiner Interaktion sichtbar gemacht. Bei dieser zweiten Interpretationsrichtung (Objektive Hermeneutik), die möglichst von einer Gruppe von Forschern durchgeführt werden soll, wird aus einem möglichst breiten Interpretationsspektrum konkurrierend eine Interpretation herausgearbeitet. Im Ansatz von MAYRING, der im Wesentlichen reduzierend vorgeht, ist mit der Technik der Explikation auch die Interpretationsrichtung der Kontextualisierung integriert, aber laut FLICK derart nicht konsequent umgesetzt. Die Grundformen der Interpretierens sind nach MAYRING:

„*Zusammenfassung*: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist. *Explikation*: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet. *Strukturierung*: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (MAYRING 1995, 54)

Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER (vgl. 1997) interpretiert vor allem in Richtung Datenreduktion und zwar in drei Schritten. Aus der nach narrationstheoretischen Kategorien gewonnenen Sequenzierung werden unter Beibehaltung dieses theoretischen Hintergrunds zwei Gruppen von „deskriptive Kategorien“ gewonnen, von denen eine weiter abstrahiert und nach Wertigkeit gereiht wird; für diese weitere Reduktion werden dann besonders aussagereiche „Schlüsselpassagen“ aus den Sequenzen ausgewählt: Einerseits werden aus Geschichten und Beschreibungen und Codas induktiv Themen kodiert, andererseits werden aus biographischen Kommentaren und Argumentationen induktiv Motive kodiert und weiter zu Leitmotiven abstrahiert und nach Wertigkeit gereiht; Themen und Leitmotive dienen der Auswahl von Schlüsselpassagen. Explizierendes Interpretieren wird bei BLAUMEISER im Vergleich mit MAYRING (vgl. 1995, 70f) als „enge Kontextanalyse“ angewandt, nicht aber als über den Text hinausreichende „weite Kontextanalyse“. Der Arbeitsschritt der „Literatur-Integration“ ist nicht mehr Teil der Interpretation und dient der Integration der gewonnenen heuristischen Ergebnisse in den Forschungsstand.

Zur Auswertung von teilgesteuerten Leitfaden-Interviews verwandte Michael SCHRATZ (vgl. 1993, 94f) die von MILES und HUBERMANN verwandten Kodierungstypen deskriptiver Kode, interpretativer Kode und explikativer Kode. In einer nicht sequenzierenden, sondern kategorisierenden Strategie werden dabei mit **deskriptiven Kodes** die Daten zur Person des Interviewten und zur Interviewsituation erhoben, mit **interpretati-**

**ven Kodes** werden die Aussagen mit Bezug auf den Leitfaden interpretiert, während bei den **explikativen Kodes** die interpretative Schlußfolgerung stark ausgeweitet ist. Die Vorgehensweise nach BLAUMEISER erstellt mit der „faktischen Rekonstruktion“ von „äußerer Biographie“ und „äußerem Geschehen“ und mit der Erfassung aller im Interview genannten Orte, soziale Räume und Zeiten deskriptive Kodes. Weiters erstellt sie interpretative Kodes in der Benennung der Erzähl-Elemente (Geschichten, Beschreibungen, Codas, biographische Kommentare, Argumentationen) und bei der Kategorisierung der deskriptiven Kategorien (Themen, Motive). Was SCHRATZ als explikative Kodes beschreibt, findet bei BLAUMEISER als Memo, d.h. als Aufzeichnung von hypothetischen Ideen über mögliche Deutungen und Zusammenhänge von Kategorien, seine Umsetzung, die dadurch entstandenen Kodes bleiben aber als „textgenerierte Kategorien“ auf dem Niveau von interpretativen Kodes (Leitmotive entstehen durch Reduktion, nicht durch Explikation).

Der Vergleich der Vorlage zur Textauswertung von BLAUMEISER und den Auswertungsrichtlinien von BOHNSACK bzw. SCHÜTZE in BOHNSACK zeigt ein sehr ähnliches Vorgehen bei unterschiedlicher Benennung der Arbeitsschritte. BLAUMEISER bezweckt mit der Auswertung die Bildung von „text-generierten Hypothesen“ (1997, 4) am ersten ausgewerteten Fall und die Weiterentwicklung dieser generierten Hypothesen an den weiteren Fällen. Die fallinterne Analyse von weiteren Fällen geschieht also an für diese Fälle externen Kategorisierungen aus dem ersten hypothesengenerierenden Fall. BOHNSACKs bzw. SCHÜTZE's Auswertungsvorgang verläuft in den ihren formalen Schritten der Auswertung des Einzelfalls im Wesentlichen gleich wie die Auswertung des ersten hypothesengenerierenden Falls nach BLAUMEISER. Zusätzlich ist deren Auswertung aber durch biographietheoretische Konzepte bestimmt, wodurch die fallinterne Analyse ausführlicher wird. Dadurch wird zuerst die „biographische Gesamtformung“ (SCHÜTZE nach BOHNSACK 1991, 97) herausgearbeitet und erst auf der Ebene der biographischen Gesamtformung von Einzelfällen wird eine „komparative Analyse“ (ebd., 97) zwischen Fällen durchgeführt. Aus der komparativen Analyse<sup>13</sup> heraus werden dann u.a. gegenstandsbezogene Fragestellungen beantwortet, also Hypothesen kreiert. Dort wo BLAUMEISER (vgl. 1997) die Folie der „äußeren Biographie“ durch das Hinzuziehen des sozialräumlichen Ansatzes mit einer hohen Strukturiertheit (durch Räume und Zeiten) erstellt, um darauf die aus den argumentativen Einlagerungen (Eigentheorien) gewonnenen „Leitmotive“ abzubilden, erstellt SCHÜTZE in BOHNSACK (vgl. 1991, 95f) weniger strukturiert aber (Biographie-) theoriegeladener die „lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozeßstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten“, die der „grundlegenden biographischen Erfahrungsschichtung“ entspricht, durch „analytische Abstraktion“ der vorher durchgeführten „strukturellen(n) inhaltliche(n) Beschreibung der Darstellungsstücke“, um darauf die „Wissensanalyse“ der „eigentheoretisch argumentativen Einfügungen“ zu interpretieren. Denn das Verständnis der Argumentation des Interviewten ergibt sich nicht aus den Argumentationen selbst. Die biographischen eher monokausalen Alltagstheorien des Interviewten, die aus dem Orientierungsdruck heraus entstehen, werden so im vom Handlungsdruck relativ freien Raum der wissenschaftlichen Theoriebildung vielseitiger beschrieben (vgl. HIERDEIS / HUG 1992, 90-92)

„Ohne den lebensgeschichtlichen Ereignis- bzw. Erfahrungsrahmen für die eigentheoretische Wissensproduktion zu kennen, ist es unmöglich, den Stellenwert autobiographischer Theorieproduktion für den Lebenslauf zu bestimmen.“ (SCHÜTZE in BOHNSACK 1991, 96)

Deshalb stellen sowohl BLAUMEISER als auch SCHÜTZE bzw. BOHNSACK die Inbezugsetzung von autobiographischen Eigentheorien auf der Basis der äußeren Biographie der Trennung von Geschichten von Beschreibung und Argumentation voraus, um zuerst aus den nicht argumentativen Textanteilen die äußere Biographie zu rekonstruieren.

---

<sup>13</sup> Ein weiteres mögliches Produkt der komparativen Analyse ist die Generierung von fallübergreifenden Kategorien, sog. „Elementarkategorien“ (SCHÜTZE nach BOHNSACK 1991, S. 97), die dann der quantitativen Forschung dienen können. Der Endpunkt der qualitativen Auswertung kann mit quantitativen Daten also in zweifacher Weise in Beziehung treten: als Abbildung auf existenten quantitativen Daten die an das qualitative Ergebnis herangetragen werden oder als Ausgangspunkt für die Produktion von quantitativen Daten.

# Kapitel 2: Thema

## Das Thema

Lernbiographien von ErwachsenenbildnerInnen.  
Lebensgeschichtliche Einbettungen der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände von vier lehrenden Südtiroler ErwachsenenbildnerInnen.

### Fragestellung / Forschungsfrage:

Welche ist die lebensgeschichtliche Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände?

## Themenfindung und Zustandekommen des Samples

Wie schon unter „Methodenwahl“ beschrieben, stand für mich die Methode dieser Diplomarbeit schon vor dem Thema fest. Wichtig war mir vor allem die Auseinandersetzung mit Biographien. Zuerst wollte ich Biographien von älteren Südtirolern bearbeiten. Der Ort meiner Untersuchung, die geographische Umgebung der von mir untersuchten Biographien sollte jedenfalls Südtirol, die Region, aus der ich stamme und zu der ich ansonsten eine gewisse Distanz halte, sein. Dorthin als „Wissenschaftler“, als Quasi-Akademiker, zu fahren war eine neue Erfahrung für mich, die ich suchte. Ein drittes Moment bei der Themenwahl war der Praxisbezug meiner Untersuchung. Für mich selbst hätte jedes von mir gewählte Thema schon an sich den Nutzen des Beschäftigtseins mit einem mich interessierenden Gegenstand (Gegenpol: am Fließband einer Fabrik arbeiten) gehabt, falls sich dazu aber auch noch aus meiner Arbeit ein Nutzen für jemand andern ergeben hätte, wäre mir das sehr willkommen gewesen - die Arbeit wäre mir irgendwie „wertvoller“ vorgekommen. Mein erster Versuch meiner Diplomarbeit mehr Nutzen zu verschaffen scheiterte am Forschungsverständnis der kontaktierten Organisation: quantitative Forschung interessierte mich nicht. In meinem zweiten Anlauf folgte ich dem Tip von Dipl.-Phys. Heinz BLAUMEISER und kontaktierte Dr. TOMPEDELLER vom Amt für Weiterbildung der Südtiroler Landesregierung, der mir das Thema „Lernbiographien von Erwachsenenbildnern“ vorschlug. Bei diesem Thema blieb ich dann, waren doch damit die Themen Biographie, Südtirol und die biographische Methode angesprochen. Daß die zu untersuchende Personengruppe nicht mehr alte Menschen waren – eine symbolische Suche nach der Geschichte meiner Eltern wäre ein dabei dahinterliegendes Motiv –, sondern Erwachsenenbildner war nicht weiter störend, versprach die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildnern doch ein gewisses Weiterkommen bei der Frage nach meiner Tätigkeit nach dem Ende meines Studiums. Dinge wie Lehre und die Kompetenz dazu, wie das Interessante an einer Arbeit versus Organisationszwängen von Arbeitsstellen usw., spielen dabei eine Rolle.

Zu Beginn der Arbeit standen folgende Vorstellungen: Die **Anzahl** der zu untersuchenden Personen sollte möglichst hoch sein, um doch mehr als nur eine Aussage über einen Einzelfall machen zu können, sie sollte aber auch bewältigbar bleiben; beide **Geschlechter** sollten vertreten sein. Allerdings entwickelten sich erst während dem Suchen der InterviewpartnerInnen genauere Vorstellungen. Die Anzahl von vier InterviewpartnerInnen war ein Kompromiß zwischen der möglichst großen bewältigbaren Anzahl von InterviewpartnerInnen – drei schienen mir hier sinnvoll – und dem Wunsch, die Geschlechter in der gleichen Anzahl vertreten zu haben. Im nachhinein muß ich allerdings sagen, daß ein einziger Fall auch schon genügt hätte, um eine Diplomarbeit zu verfassen. Bezüglich dem **Alter** der InterviewpartnerInnen stellte sich nach dem dritten gefundenen Interviewpartner eine Verteilung der Lebensalter von zwei Personen in den Anfängen ihrer 50er Jahre und einer Person mit knapp 40 Jahren heraus. Es lag also nahe, den fehlenden Interviewpartner auch um das vierzigste Lebensjahr herum auszusuchen, um auch in der Altersverteilung eine gewisse Regelmäßigkeit zu haben.

## Explikation

### *„Lernen“: formales, nicht-formales, formelles, informelles*

Vor der Explikation von Lernbegriffen sei hier zuerst einmal eine Aussage von Friedmann MAURER wiedergegeben, die dazu beitragen soll, das allgemein vorhandene Verständnis zu relativieren, daß Lernen schulisches Lernen sei. Der im Zitat angesprochene hypothetische Lernbegriff setzt eigentlich den „Aufbau von Lebenssinn“ mit Lernen gleich.

„Bei dieser Festlegung des Lernbegriffs auf dessen hypothetische Funktion empfinden wir etwas von der ‚großen Schwierigkeit‘, Worte aus ihrer festen falschen Beziehungen zu lösen von der Hugo von Hoff-

mannsthal einmal spricht. Daß die Frage zu stellen, was Lernen ist, den modernen Menschen ohne die penetrante Nachbarschaft von Begriffen wie Schule, Unterricht, Curriculum, Motivation, Reaktion, Transfer usf. gar nicht mehr möglich zu sein scheint, hat zunächst einen entwicklungsgeschichtlichen Grund.“ (MAURER 1981, 110)

Womit vor allem die Auswirkung unserer „hochdifferenzierten Gesellschafts- und Lebensformen“ gemeint ist. Die nun in dieser Arbeit verwendeten Lernbegriffe entsprechen sicher diesem gesellschaftlichen Kontext: Ein Lernbegriff, der sich nach dem Erreichen von anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten richtet, ist der des **formalen Lernens** bzw. des **nicht-formalen Lernens**, falls solche Abschlüsse und Zertifikate nicht gegeben sind. Die Unterscheidung von **formellem Lernen** und **informellem Lernen** richtet sich danach, inwieweit Lernen planmäßig in besonderen Bildungsveranstaltungen erfolgt oder ein offenes Lernen an akuten Aufgaben und Herausforderungen in wechselnden Lebens- und Arbeitssituationen ist. Das **inzidenzielle Lernen** ist ein nicht geplantes, nicht beabsichtigtes und oft auch unbewußtes Gelegenheitslernen, das sich häufig als Nebenprodukt aus andern Tätigkeiten ergibt. (Vgl. DOHMEN 1996, 29f) Im Rahmen dieser Arbeit ist meist nur die Differenzierung von formellem und informellem Lernen relevant, da die Tatsache der Zertifizierung von Bildung hier keine vordergründige Rolle spielt.

Weiter Begriffe in dieser Arbeit können in die Nähe eines Lernbegriffs gestellt werden: Die „biographische Reflexion“<sup>14</sup>, wird besonders durch die Kategorie des „biographischen Kommentars“ in der erzähl- und biographietheoretischen Interpretation auffällig. Sie ist zu unterscheiden vom „biographischen Lernen“, da dieses in der Literatur eigentlich nur als formales biographisches Lernen aufscheint. Der verwendete Begriff des „selbständigen Lernens“ steht sicher den Begriffen „selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen“ nahe, was aber nicht abgeklärt wurde (vgl. DOHMEN 1996), gleich wie der da und dort naheliegende aber unverwendete Begriff des „lebenslangen Lernens“.

### **„Biographie“, „Lernbiographie“ – Forschungsfrage**

Eine „allgemeine Definition“ des Begriffs **„Biographie“** liefert Peter ALHEIT mit der Darstellung der Geschichte des Begriffs:

„*Biographie* (griech.: Lebensbeschreibung) ist ein literarischer, philosophischer und wissenschaftlicher Begriff mit langer Tradition, die an die historische Entwicklung der Verhältnisse von Individuum und Gesellschaft gebunden ist. Als literarische Gestaltungsform ist Biographie bereits im griechisch-römischen Altertum bekannt. Ihre spezifisch moderne Bedeutung erhält sie freilich mit der Herausbildung des bürgerlichen Individuums, in Europa seit der italienischen Renaissance des 14. und 15. Jahrhunderts, in Deutschland seit dem späten 18. Jahrhundert.“ (ALHEIT / DAUSIEN 1990, 7)

Erst im 17. Jahrhundert gelangt der Begriff „Biographie“ in den allgemeinen Sprachgebrauch, und zwar als Bezeichnung einer literarischen Gattung, was auch als Indikator für neue „moderne“ Lebenslaufformen mit biographischen Selbstdeutungen der Subjekte der neuentstehenden bürgerlichen Gesellschaft zu werten ist. Insgesamt handelt es sich dabei aber um einen langdauernden und komplexen Prozeß der „Biographisierung“, der unterschiedlich schnell je nach Land, Klasse und Geschlecht verläuft. Der Begriff „Biographie“ wird heute alltagssprachlich verbreitet gebraucht, seine Bedeutung verschiebt sich aber modebedingt und ist wenig abgegrenzt zu ähnlichen Begriffen. Nach seinem Auftauchen am Beginn der Neuzeit wird Biographie auch vermehrt Gegenstand der sich ausdifferenzierenden Einzelwissenschaften (ALHEIT 1990, 10ff). ALHEIT definiert den Begriff „Biographie“ auch in einer aktuellen, „lexikalischen“ Definition:

„*Biographie* kann vorläufig als individuelle Lebensgeschichte definiert werden, die den äußeren Lebenslauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellt. In der Biographie findet somit die Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck. Diese allgemeine Bestimmung wird in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und Theorietraditionen unterschiedlich ausformuliert.“ (ebd., 8)

Für den Bereich der Sozialwissenschaften ist eine abgrenzende Definition hilfreich.

„Im Kontext der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Biographieforschung ist eine Abgrenzung zum soziologischen Begriff des *Lebenslaufs* sinnvoll, der eher äußere Strukturmomente, Fragen der gesellschaftlichen Konstitution, der Abfolge von Statuspassagen usw. betont.“ (ebd., 8)

Ähnlich formuliert dies Ulrich BECK:

<sup>14</sup> Bei einem zweiten, themenzentrierten narrativen Interviewdurchgang wäre es reizvoll gewesen, am Rande auch nach Momenten der durch das erste, lebensgeschichtliche Interview ausgelösten biographischen Reflexionen Ausschau zu halten.



„In der Biographieforschung wird unterschieden zwischen ‚Lebenslauf‘ als der Verkettung tatsächlicher Ereignisse und der ‚Biographie‘ als der Erzählform der Ereignisse – was keineswegs zusammenfallen muß.“ (BECK 1995, 12)

Die „Erzählform der Ereignisse“ verweist auf den Konstruktionscharakter von Biographie, sei es als Autobiographie, als erzählte „**Lebensgeschichte**“, als lebensgeschichtliches Gespräch, oder als Biographie (die eine Person über eine andere erstellt). Die Biographie als selektierende Konstruktion kommt in den Bindestrich-Biographien zum Ausdruck: emotionale Biographie, Bildungsbiographie, Lernbiographie usw.

Die in dieser Arbeit verwendete Definition von **Lernbiographie** stützt sich auf wenige Textstellen in der Literatur, wobei zwei von diesen (NOLDA, VÖLZKE) explizit von Lernbiographien sprechen:

„(...) wenn unter Lernbiographie die Darstellung der lebensgeschichtlichen Einbettung von auf einen Lerngegenstand bezogenen Erfahrungen verstanden wird (also gewissermaßen eine Lern-Lernbiographie) (...)“ (NOLDA 1996, 85)

Eine Lern-Lernbiographie ist also ein lerngegenstandsbezogene Biographie des Lernens des Lernens - oder: Wie an diesem Gegenstand das Lernen gelernt wurde. Im übrigen scheint dieser Begriff relativ unklar gebraucht zu sein.

„Von Lernbiographien und ihrer Relevanz ist in der Erwachsenenbildung zwar häufig die Rede, was aber genau darunter zu verstehen ist, wie entsprechende Daten hervorgerufen und interpretiert werden sollen und welche konkrete Bedeutung ihre Analyse haben können, ist trotz der inzwischen vorhandenen zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Biographieforschung eher unklar.“ (ebd., 85)

Weitere Definitionen des Begriffs „Lernbiographie“ aus der Literatur finden sich, wenn entsprechend der Gleichsetzung von „Biographie“ und Lebensgeschichte“ auch „Lernbiographie“ mit „Lerngeschichte“ gleichgesetzt wird. Den Begriff der Lerngeschichte – in seiner Erzählform, als erzählte Geschichte – definiert Michael SCHRATZ in einer Studie über Lernprojekte Erwachsener:

„Der Stellenwert der Lerngeschichten kann m.E. erst im Zusammenhang der jeweiligen Lebensgeschichte interpretiert werden. Denn zu Bildungsinhalten werden Lerninhalte erst durch die Verknüpfung mit der eigenen Lebensgeschichte, mit der Identität, sie begründen und bereichern die Persönlichkeit‘ (SIEBERT 1983, ...). Insofern stellen die Lerngeschichten mit den (Lern-)Projekten immer auch Teil von Lebensgeschichten der Befragten dar, und umgekehrt wurden die Lebensgeschichten der Befragten auch immer über individuelle Lerngeschichten beeinflusst.“ (SCHRATZ 1993, 95)

NOLDA spezifiziert seine Definition von Lernbiographie als Lernen-Lernen, SCHRATZ über die Transformation von Lerninhalten zu Bildungsinhalten, wobei nach SCHRATZ Entwicklung von Identität geschieht (vgl. auch SCHRATZ 1993, 142). In dieser Arbeit wird aber weder der Entwicklung des Lernens in der Biographie, noch der Bereicherung der Persönlichkeit durch Bildungsinhalte als zentrale Fragestellung nachgegangen, vielmehr geht es um das Phänomen des Eingebettenseins des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes in die Biographie und das wechselseitigen Bedingtheits von Lernbiographie und Gesamtbiographie. Daraus präzisiert sich auch die Fragestellung / Forschungsfrage: Welche ist die lebensgeschichtliche Einbettung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes? Die Wechselseitigkeit des Bedingtheits wird in dieser Arbeit allerdings eher hinsichtlich der Beeinflussung von Gesamtbiographie auf die Lernbiographie untersucht, weniger hinsichtlich der Rückwirkung der Lernbiographie auf die Gesamtbiographie. Die „auf einen Lerngegenstand bezogenen Erfahrungen“ (NOLDA) werden in dieser Arbeit also vor allem mit den übrigen Erfahrungen erklärt. Reinhard VÖLZKE wiederum definiert die Erfahrungen, die Lerngeschichten ausmachen, nicht so streng bezogen auf einen Lerngegenstand und kommt dadurch auf die Quasi-Gleichsetzung von Lebensgeschichten und Lerngeschichten, wodurch die Lerngeschichte schon fast zur Geschichte der individuellen Sozialisation wird.

„Lebensgeschichten sind Lerngeschichten - und: Lerngeschichten sind eben auch Lebensgeschichten. Das bedeutet: In der eigenen und in der Lebensgeschichte anderer Gesellschaftsmitglieder spiegeln sich subjektive Lernerfahrungen aus Familie und sozialem Umfeld sowie aus den einzelnen Einrichtungen des Bildungssystems wieder, die Einblick geben können in die Bedeutung einzelner Ereignisse und Erfahrungen im Erziehungs- und Sozialisationsprozeß. Und umgekehrt: Nach heutigem Verständnis ist Lernen ein lebenslanger Prozeß, der sich nicht auf Kindheit und Jugend beschränken läßt.“ (VÖLZKE 1993, 24)

Noch weiter greift Friedmann MAURER aus, indem er die gesamte Lerngeschichte mit der Lebensgeschichte gleichsetzt; eine Lebensgeschichte bestehend also aus lauter Lerngeschichten.

„In der Lebensgeschichte, von je anderen Standorten immer wieder mit andern Akzenten und damit neu erzählbar, spiegelt sich mit der Suche nach dem Lebenssinn und nach dem Ich nicht zuletzt die Geschichte innerer Wandlungen, geistiger und sozialer Umorientierung, kurzum des Lernens. Faßt man Leben als den Inbegriff der Wandelbarkeit oder Veränderbarkeit des Menschen, dann ist Lebensgeschichte zuallererst Lerngeschichte.“ (MAURER 1981, 109)

Durch die Ausrichtung dieser Arbeit auf die Lernbiographien jener Lerngegenstände, die zu erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen werden, wird hier der Begriff Lernbiographie enger auf einen Lerngegenstand bezogen definiert, als dies VÖLZKE und MAURER tun. Es geht hier nicht darum, den Begriff des Lernens aus der Besetzung durch das formale Lernen loszureißen. Zugestimmt wird hier allerdings der von VÖLZKE und MAURER betonten Unabgeschlossenheit von Lernprozessen über den gesamten Lebenslauf.

### ***„lebensgeschichtliche Einbettung“***

Mit lebensgeschichtlicher Einbettung ist konkret die Interpretation des lebensgeschichtlichen Gesprächs gemeint bzw. die daraus erzähl- und biographietheoretisch interpretierten „Motive“ und „Themen“. Die Fragestellung nach der Einbettung der Lehrgegenstände von Erwachsenenbildnern wird so zur Frage nach der Einbettung in den von mir im ersten, der Theorie des narrativen Interviews folgenden Interpretationsschritt kreierten Korpus von Oberthemen, Leitmotiven, Themen und Motiven.

### ***„lehrende Erwachsenenbildner“***

Schon in der Phase der Themenfindung stand fest, daß diese Arbeit sich auf lehrende und nicht auf in der Organisation von Erwachsenenbildungseinrichtungen tätige ErwachsenenbildnerInnen bzw. pädagogische MitarbeiterInnen von Erwachsenenbildungsorganisationen konzentrieren soll. Mit der Festlegung des Untersuchungsgegenstandes Lernbiographien wurde diese Festlegung dann noch einmal verfestigt, da bei lehrenden ErwachsenenbildnerInnen die Frage nach den Lernbiographien der Lehrgegenstände viel evidentester ist, als die Fragen nach den Lernbiographien von nur organisatorisch tätigen ErwachsenenbildnerInnen.

Die Haupt- oder Nebenberuflichkeit der zu untersuchenden ErwachsenenbildnerInnen war eigentlich von Anfang an kaum berücksichtigt worden (und wurde auch deshalb in der letzten Auswertungsphase besonders relevant). Die Haupt-Referenz-Literatur zu dieser Arbeit, Elisabeth BRUGGERs Studie zum Berufsbild der ErwachsenenbildnerInnen in Österreich (1991b), fokussiert dem gegenüber vor allem auf hauptberufliche, in der Organisation tätige ErwachsenenbildnerInnen.

Eine inhaltliche Definition des Begriffes ErwachsenenbildnerIn wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen. Die Frage nach dem Verständnis von ErwachsenenbildnerIn steht im Rahmen dieser Arbeit weder theoretisch noch auf die Eigendefinition der InterviewpartnerInnen bezogen im Mittelpunkt, sie wird höchstens implizit mitberücksichtigt; sie ist deshalb hier auch nicht bearbeitet. Bezüglich der Frage wie ein Erwachsenenbildner von einem Nicht-Erwachsenenbildner zu unterscheiden sei, wurde festgelegt, daß prinzipiell alle jene Personen für eine Befragung in Frage kommen, die sich selbst als Erwachsenenbildner definieren. Durch die Art der Suche der InterviewpartnerInnen, ist dieser Definition aber noch einmal ein Filter vorgeschaltet, indem nämlich die InterviewpartnerInnen von Erwachsenenbildungsorganisationen vermittelt wurden und erst im Zuge dieser Vermittlung ein Schreiben erhielten, in dem sie als ErwachsenenbildnerIn angesprochen wurden (Siehe „Anhang“: Brief an eine/n ErwachsenenbildnerIn). Es kann also davon ausgegangen werden, daß keine/r der InterviewpartnerInnen sich ausdrücklich nicht als Erwachsenenbildner bezeichnet. De facto lautet die Definition von Erwachsenenbildner für diese Arbeit also: Personen, die von Erwachsenenbildungsorganisationen als Erwachsenenbildner aufgefaßt werden und dieser Bezeichnung dann wenigstens implizit zustimmen. Diese Definition entspricht in etwa jener, die sich auch für FINGER und BAUSCH in ihrer Untersuchung über die Bildungsprozesse von ErwachsenenbildnerInnen ergibt.

„Etwa 40 Organisationen, die selbst ErwachsenenbildnerInnen ausbilden, in Arbeitsgemeinschaften zusammenfassen oder selbst anstellen und bei sich arbeiten lassen, versandten ca. 3000 Fragebögen. Wer von diesen Adressaten sich selbst als Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner betrachtete, hatte die Möglichkeit, sich an der Umfrage zu beteiligen.“ (FINGER / BAUSCH 1991, 101)

### ***„erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand“***

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff des „erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes“ ergibt sich aus der Verbindung des Themas „Lernbiographien“ mit der Personengruppe der ErwachsenenbildnerInnen. ErwachsenenbildnerInnen vermitteln Lehrgegenstände und haben diese Gegenstände irgendwann einmal auch gelernt, die Anzahl der von ihnen jemals gelernten Lerngegenstände ist aber mit Sicherheit größer. Nun fokussiert diese Arbeit nicht so stark auf den Aspekt des ErwachsenenbildnerIn-Seins, wie Elisabeth BRUGGERs Studie zum Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich (1991b), das ErwachsenenbildnerIn-Sein interessiert hier aber doch soweit, als daß nur jene Lerngegenstände interessieren, die für die untersuchten ErwachsenenbildnerInnen jemals zu erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen geworden sind. Als erwachse-

nenbildnerische Lern- und Lehrgegenstände werden also jenen Gegenstände bezeichnet, die zu erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen geworden sind.

Die Diktion des „erwachsenenbildnerischen“ Lern- und Lehrgegenstandes wird in dieser Arbeit deshalb durchgehalten, um von jenen Lerngegenständen abzugrenzen, die für einige der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen (W54, M53, M42) zu schulischen Lehrgegenständen geworden sind. Eventuelle schulische Lern- und Lehrgegenstände stehen nicht im Zentrum dieser Arbeit.

Der Begriff des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes wird hier weiters immer nur auf die Person der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen bezogen intendiert. Diese Festlegung ist deshalb nötig, denn auch wenn hier jene Lebensphasen der ErwachsenenbildnerInnen untersucht werden, in denen der Lerngegenstand noch nicht zum Lehrgegenstand geworden ist, wird die Bezeichnung „erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand“ beibehalten. Und dabei ist aber immer nur der Aspekt des Lerngegenstandes gemeint (der einmal ein erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand werden wird) und nicht der Aspekt des (dem zukünftigen Erwachsenenbildner) ge-lehrten Gegenstandes. Der Begriff des Lern- und Lehrgegenstandes bezieht sich also nur auf den lernenden und lehrenden (zukünftigen) Erwachsenenbildner und nicht auf die Lehre, die der Erwachsenenbildner erfahren hat.

Klärungsbedürftig ist der Begriff des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes auch bezüglich der Art des Lernens. Die in der Explikation des Begriffs „Lernbiographie“ verwendeten Definitionsbeispiele aus der Literatur stellen den Zusammenhang zum Begriff „Lerngegenstand“ (NOLDA) und zum Begriff Lerngeschichten (SCHRATZ) her. Inwieweit NOLDA mit Lerngegenstand ausschließlich formelle Lerngegenstände meint, ist nicht bekannt, SCHRATZ's „Lernthemen“, die in den Lerngeschichten vorkommen, beschreiben jedenfalls vor allem informelles Lernen, das aber auch formelles Lernen zur Folge haben kann (Bsp.: Lernthemen „Frau“ und „Umwelt“) (vgl. 1993). Lehrgegenstände von Erwachsenenbildnern sind formelle Lehrgegenstände, jedoch ist bei der Frage nach der Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände nicht zu erwarten, daß nur formelles Lernen dabei eine Rolle spielt. Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand ist zwar als Lehrgegenstand formell und formal, im Rahmen dieser Untersuchung aber in seiner ganzen Bandbreite der Lernarten, von formal bis inzidenziell, berücksichtigt. So erfolgt auch die Benennung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen (siehe „Die erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände der vier interviewten ErwachsenenbildnerInnen“) nicht unbedingt nach den konkreten Lehr-Angeboten der ErwachsenenbildnerInnen, sondern nach deren eigenen Begriffen. Oder die Benennung wird, falls sie durch den Erwachsenenbildner im Interview nicht vorgenommen wurde (bei M53), interpretativ vorgenommen. Hier muß allerdings eine Ausnahme gemacht werden: Die bisher festgelegte Definition des Begriffs des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes kann nicht gelten, wenn es um den Vergleich mit anderen Lerngegenständen oder Lehrgegenständen geht, etwas um festzustellen, welche die wichtigere biographischen Funktion haben, denn dann hieße das, daß Lerngegenstände, die wichtige Themen und Motive sind (weil interpretativ und nicht textgeneriert definiert - M53), mit anderen Lerngegenständen als wichtige Themen und Motiven verglichen werden müßten. Die Interpretation würde also beim Vergleich von Themen und Motiven landen. Deshalb: für den Vergleich von Lern- oder Lehrgegenständen, die interpretativ festgelegt werden, sind sehrwohl nur formell vermittelte Lern- bzw. Lehrgegenstände gemeint, jedenfalls nicht informelle Lerngegenstände.

Nicht nur aus der Perspektive der Lernarten ist der in dieser Arbeit verwendete Begriff des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes ein offener Begriff, er ist dies auch in der zeitlichen Perspektive. Erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand meint in dieser Hinsicht nicht eine Abfolge von Erst-Lernen-dann-nur-Lehren, sondern das Lernen am erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand wird hier als unabgeschlossenes und als nicht abzuschließendes verstanden. Reinhard VÖLZKE und Friedmann MAURER weisen mit ihren Feststellungen (siehe oben) „Lebensgeschichten sind Lerngeschichten“ und „Lebensgeschichte (ist) zuallererst Lerngeschichte“ auch in diese Richtung der Unabgeschlossenheit von Lernprozessen über den gesamten Lebenslauf – und gelangen dadurch in die Nähe des Begriffs des „lebenslangen Lernens“.

### **„Südtiroler“**

Das anfängliche Anliegen, diese Arbeit speziell über Südtiroler ErwachsenenbildnerInnen zu verfassen, ist im Laufe der Arbeit verblaßt, da hier nicht nach wirklich südtirolspezifischen Kriterien gesucht werden kann. D.h. hier kann nicht differenzierend untersucht werden, was bei den Lernbiographien von Südtiroler ErwachsenenbildnerInnen anders wäre als bei etwas österreichischen oder bei ErwachsenenbildnerInnen aus dem Trentino. Um nach südtirolspezifischen Kriterien untersuchen zu können, bedürfte es der Ergebnisse aus regionsbezogenen strukturellen oder historischen Vergleichen in der Erwachsenenbildung, die das Spezifische an der Südtiroler Erwachsenenbildung beschreiben würden; solche Daten stehen aber nicht zur Verfügung. Südtiroler Erwachse-

nenbildner meint hier also vor allem, daß die untersuchten Erwachsenenbildner aus Südtirol stammen und dort lehren. Im übrigen sind aber auch die Arbeiten von Elisabeth BRUGGER und von FINGER / BAUSCH, die jeweils über Schweizer oder österreichische ErwachsenenbildnerInnen Aussagen machen, keine vergleichenden Studien. Allerdings haben diese Arbeiten durch die größere Anzahl an untersuchten Personen eine größere Repräsentativität für diese Räume – was besonders bei FINGER / BAUSCH zutreffen dürfte. Bezüglich der Südtirolspezifika der Gemischtsprachigkeit und des Verhältnisses zwischen den Sprachgruppen ist diese Arbeit von vornherein entschärft, da nicht ein Vergleich von deutsch- und italienischsprachigen ErwachsenenbildnerInnen angestrebt wurde, was zwar interessant gewesen wäre, aber den zusätzlichen Aufwand der Übersetzung von Interviews bedeutet hätte. Und zudem interveniert die Zeitgeschichte in die Biographien der untersuchten deutschsprachigen ErwachsenenbildnerInnen nicht mehr als der Konflikt mit der italienischen Sprachgruppe, dies dürfte die generationsbildende Erfahrung einer vorhergehenden Generation von SüdtirolerInnen gewesen sein. Jene untersuchten ErwachsenenbildnerInnen, in deren Biographien Italiener und Italien eine Rolle spielen, sind frei von ethnischen Konflikten (W54, W39, M53) und Beispiele für die alltägliche Normalität im Zusammenleben der Sprachgruppen. Mit der Person von M53, der „aus ladinischen Tälern“ stammt, kam dann allerdings doch das Thema der ethnischen Minderheit unerwartet in diese Arbeit herein.

## **Verortung des Themas im Feld der Biographieforschung**

Beim Thema „Lernbiographien von ErwachsenenbildnerInnen. Lebensgeschichtliche Einbettungen der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände von vier lehrenden Südtiroler ErwachsenenbildnerInnen“ handelt es sich um:

- \* Biographieforschung in der Erwachsenenbildung
- \* Biographisch orientierter Professionsforschung – nach einer Benennung von KADE / NITTEL (1997). Beforscht werden also die Erwachsenenbildner selber, und nicht das Klientel der Erwachsenenbildung.
- \* Lehrende Erwachsenenbildner werden beforcht, also Kursleiter. Nur in der Organisation von Erwachsenenbildungseinrichtungen (als „Pädagogische Mitarbeiter“) tätige Erwachsenenbildner interessieren nicht.
- \* Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung, das sind die Tätigkeitsbereiche dieser Erwachsenenbildner.

Die Frage nach den Lernbiographien ist keine nur spezifisch für die Personengruppe der ErwachsenenbildnerInnen relevante Frage, wie etwa die Frage Elisabeth BRUGGERs (vgl. 1991b) nach dem Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. Die Frage nach den Lernbiographien läßt sich gleichermaßen an das Klientel der Erwachsenenbildung stellen. Beim Klientel der ErwachsenenbildnerInnen interessiert diese Frage im Rahmen von biographiebezogener Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung, um deren Lernen auf die Spur zu kommen und um daraus Rückschlüsse für das Lehren in der Erwachsenenbildung zu gewinnen. Daraus ergibt sich u.a. der lebensgeschichtliche Ansatz in der Erwachsenenbildung.

„Dieser lebensgeschichtliche Ansatz kann folgendermaßen beschrieben werden: Lernprozesse werden organisiert, indem man von der allgemeinen Erfahrung des einzelnen ausgeht und auf diese aufbaut.“ (BRUGGER 1991b, 62)

FINGER / BAUSCH rechtfertigen eine forschersiche „Gleichbehandlung“ von ErwachsenenbildnerInnen und TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung.

„Weiterführende biographische Untersuchungen bei bis jetzt ungefähr 60 erwachsenen LernerInnen (d.h. Erwachsene, die an Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen) zeigen, daß sich deren Bildungsprozesse nicht von denjenigen der ErwachsenenbildnerInnen unterscheiden.“ (FINGER / BAUSCH 1991, 107)

## **Die Biographien**

### **Theoretische Konzepte zur biographietheoretischen Interpretation der Biographien**

Die Theoriekonzepte, auf denen die erzähltheoretische Interpretation fußt, sind oben im Kapitel „Methode“ vorgestellt, wobei BLAUMEISERs „Vom Transkript zum Artikel“ (1997) die Hauptreferenz darstellt. Viel weniger konsequent ist in dieser Arbeit eine biographietheoretische Interpretation der Biographien umgesetzt, vielmehr handelt es sich dabei um die implizite oder explizite Berücksichtigung einzelner biographietheoretischer Konzepte. Die Integration der hier vorgestellten Theorieelemente in den Text der Interpretation (unten) ist dann verhältnismäßig lose, denn der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Interpretation der Interviews. Weiters werden theoretische Konzepte, bei denen dies evident erscheint, zueinander in einen Zusammenhang gestellt, eine vertiefte Diskussion des einzelnen Konzepts oder eine vergleichende Diskussion der Konzepte kann hier aber

nicht geleistet werden, dazu bedürfte es eines Nachgehens der verschiedenartigen Kontexte, in denen diese Konzepte stehen, was den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Das Konzept der **lebensgeschichtlichen Prozeßabläufe** von Fritz SCHÜTZE wird bei der erzähl- und biographietheoretischen Interpretation nicht direkt eingesetzt, das Wissen um dieses Konzept hat die Interpretation aber indirekt beeinflusst, weshalb es hier auch vorgestellt wird. Eine strukturelle Entsprechung haben die lebensgeschichtlichen Prozeßabläufe von SCHÜTZE in dieser Arbeit in den Oberthemen und Leitmotiven der erzähl- und biographietheoretischen Interpretation von BLAUMEISER. Während die Prozeßstrukturen von SCHÜTZE aber überindividuelle Gültigkeit beanspruchen, beziehen sich Oberthemen und Leitmotive jeweils nur auf den Einzelfall.

„Auf der Basis grundlagentheoretischer Untersuchungen unterscheidet SCHÜTZE vier Arten von lebensgeschichtlichen Prozeßabläufen die in unterschiedlichen Ausformungen in jeder Lebensgeschichte präsent sind und sich anhand von Interviews herausarbeiten lassen (...): ‚institutionelle Ablaufmuster‘, die auf gesellschaftlich institutionalisierten Mustern des Lebensablaufs beruhen, und denen die Individuen quasi unhinterfragt folgen (z.B. Ausbildungs- und Berufskarrieren); ‚biographische Handlungsschemata‘, die Abläufe und Strukturen repräsentieren, in denen der Informant intentional handelt und eigene Entwürfe realisiert. Im Unterschied dazu sind ‚Verlaufskurven‘ von einem Verlust von Handlungsorientierung und Erfahrungen des Erleidens gekennzeichnet. Verlaufskurvenförmige Prozesse können durch biographische Ereignisse wie eine bedrohliche Erkrankung ebenso wie durch kollektiver historische Abläufe und institutionelle Prozessierungen ausgelöst werden. Als vierte Kategorie strukturieren ‚biographische Wandlungsprozesse‘ (alle Hervorhebungen von SP) die Lebensgeschichte, in deren Folge sich die Identität des Individuums verändert und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Die Prozeßstrukturen sind als heuristische Kategorien zu verstehen, die für die Interpretation von Sachverhalten herangezogen werden.“ (JAKOB 1997, 452)

Um diese lebensgeschichtlichen Prozeßabläufe in der individuellen Biographie erkennen zu können, bedarf es eines Interviewverlaufs, der zeitliche Abfolge und Dauer in einer Lebensgeschichte erfassen kann - das narrative Interview leistet dies. Dadurch kann die **jeweils dominante Prozeßstruktur** erfaßt werden (vgl. SCHÜTZE in SCHIBILSKY / VÖLZKE 1993, 76).

„Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell angeordnete Aufsichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger (...).“ (SCHÜTZE in SCHIBILSKY / VÖLZKE 1993, 76)

Wenn auch dem Konzept der lebensgeschichtlichen Prozeßabläufe und der Aufsichtung der dominanten Prozeßstrukturen bei der biographietheoretischen Interpretation nicht nachgegangen wird, so werden doch einzelne Prozeßstrukturen nach ihrem Auftreten hin untersucht, also immer nur in ihrer dominanten Phase. Vor allem die Prozeßstrukturen **Verlaufskurve** und in geringerem Maße die der **biographischen Handlungsschemata** sind bei den untersuchten Biographien aufgezeigt. Im Zusammenhang mit der Prozeßstruktur der Verlaufskurven spielt der Begriff des **Verlaufskurvenpotentials** eine Rolle:

„Jene Faktoren oder Komponenten, die dazu führen, daß die biographische Entwicklung sich den eigentlichen Intentionen, den biographischen Entwürfen oder Handlungsschemata des Biographieträgers gegenüber verselbstständigen und er somit in eine Verlaufskurve hineingerät, werden als Verlaufskurvenpotential bezeichnet.“ (BOHNSACK 1991, 98)

Das Konzept der lebensgeschichtlichen Prozeßabläufe mit den darin enthaltenen Prozeßstrukturen zentriert stark auf das Individuum und geht sozusagen von der Innenperspektive des Individuums aus. Diese Innenperspektive beibehaltend, beschreibt das Konzept der **Intervention der Zeitgeschichte**, wenn es sich auf die Ebene der Einzelbiographie bezieht, den Einfluß aus einem gesellschaftlichen und politischen Außen. Dabei steht dieses Konzept der Prozeßstruktur Verlaufskurve nahe, wenn es sich um die Negativvariante einer Intervention der Zeitgeschichte handelt, d.h. wenn durch die Intervention der Zeitgeschichte „Verlust von Handlungsorientierung und Erfahrungen des Erleidens“ (s.o.) durch „kollektive historische Abläufe und institutionelle Prozessierungen ausgelöst“ (s.o.) werden. Eine Intervention der Zeitgeschichte bewirkt auf der gesellschaftlichen Ebene das Entstehen einer neuen Generation, indem sie das markante Ereignis in der gemeinsamen **Erlebnisschichtung** darstellt.

„Neben der gemeinsamen Erinnerungsstruktur zeichnen sich Generationen durch das Phänomen der gemeinsamen Erlebnisschichtung aus. MANNHEIM schreibt dazu: ‚Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, des zur selben Zeit Jung-, Erwachsenen-, Altgewordenseins konstituiert die gemeinsame Lagerung im sozialen Raum, sondern erst die daraus erstehende Möglichkeit, an denselben Ereignissen, Lebenshaltungen usw. zu partizipieren und noch mehr, von derselben Art der Bewußtseinsschichtung aus dies zu tun‘ (...).“ (GRIESE, 1982, 78)

Bestimmte historische Ereignisse verursachen demnach einen Generationswechsel (Bsp.: „1968“, „1989“). Ein weiters Theoriekonzept, das in der Nähe der Prozeßstruktur Verlaufskurve oder zumindest der Prozeßstruktur biographischer Wandlungsprozeß anzusiedeln ist, ist das Konzept der **Patchworker** von **Peter ALHEIT**. Dieses Konzept verbleibt aber nicht mehr so stark wie die Konzepte lebensgeschichtliche Prozeßabläufe und Intervention der Zeitgeschichte bei der Situation des Individuums, sondern zentriert auf die Faktoren der Beeinflussung der individuellen Biographie. Patchworker sind Angehörige der Nach-68er-Generation, die als „Öffnungsverlierer“, gleich wie die „**Öffnungsgewinner**“ die Angebote der Bildungsexpansion in Anspruch nehmen können, diese aber nicht mehr wirklich zu nutzen im Stande sind; „Brigitte“ steht im folgenden Zitat für eine Vertreterin der Öffnungsgewinner.

„Während Brigitte ihre Ressourcen systematisch nutzen kann, um die neue Studienerfahrung durch erprobte Typisierung erfolgreich in ihr Erfahrungsgebäude einzugliedern, ist Mike darauf angewiesen, mit dem Studienbeginn zum wiederholten Male sein Typisierungsarsenal umzugruppieren. Sein biographisches ‚Patchworking‘, in das sich auch das Weiterbildungsstudium einfügt, kennzeichnet seine spezifische Problemlage.“ (ALHEIT 1995, 65)

„Mike“ steht hier für einen Vertreter der Patchworker oder Öffnungs-Verlierer, den Nachfolgern der Öffnungsgewinner:

„Härter jedoch trifft es jedoch die Nachfolger. Sie sind sozusagen ‚Öffnungs-Verlierer‘. Bourdieu (...) spricht von der ‚geprellten Generation‘. Viele erreichen nun den ‚Titel‘, aber die dazugehörigen Stellen sind extrem knapp geworden. Erwerb und Entwertung kulturellen Kapitals gehen Hand in Hand. Der Aufstiegsprozeß erweist sich als Schleife. Wir beobachten eine Schließung des sozialen Raumes.“ (ebd., 67)

Die „wiederholte Umgruppierung des Typisierungsarsenals“ aufgrund einer solchen Stellensituation hieße im Konzept der Prozeßstrukturen von SCHÜTZE, daß die Prozeßstruktur des biographischen Handlungsschemas viele kurzfristigere biographische Entwürfe beinhaltet<sup>15</sup>. Dem Konzept der Prozeßstruktur biographisches Handlungsschema nahe steht auch die **Theorie des eigenen Lebens** von **Ulrich BECK**. Daß es für die Erfassung des von BECK genannten „Indikators“ für die Relevanz einer Theorie des eigenen Lebens eine offene Interviewform braucht, liegt auf der Hand.

„Ein pragmatischer Grobindikator für die Theorie des eigenen Lebens sind also Elemente einer individualistischen und aktivistischen Erzählform der eigenen Biographie. Die Lebensereignisse werden nicht primär ‚fremden‘ Ursachen, sondern ‚eigenen‘ Entscheidungen (Nichtentscheidungen, Versäumnissen, Fähigkeiten, Unfähigkeiten, Errungenschaften, Kompromissen, Niederlagen) zugerechnet.“ (BECK 1995, 12)

Ulrich BECK entwickelt seine „Gesellschaftstheorie des eigenen Lebens“ (1995) für die aktuelle gesellschaftliche Situation der „reflexiven Modernisierung“<sup>16</sup>. Ein Konzept, das ebenfalls eine aktive individuelle Bewältigung (post)moderner Gesellschaftssituationen beschreibt, ist das der **Schlüsselqualifikation Biographizität** von Peter ALHEIT. Dieses Konzept baut auf dem Konzept der Biographisierung (siehe Explikation des Begriffs „Biographie“; vgl. ALHEIT 1990, 15) auf.

„Biographizität bedeutet, daß wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und daß wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse‘ unseres Lebens zu entziffern.“ (ALHEIT 1992, 77)

Dieses Nutzbarmachen der Sinnüberschüsse (BUDE) ist für ALHEIT auch Aufgabe einer Erwachsenenbildung, die biographisches Lernen in geeigneter Form ermöglicht. Über das Erzeugen von Biographizität via formelles biographisches Lernen steht der Begriff Biographizität auch noch für eine Kompetenz, für die „moderne Schlüsselqualifikation“ Biographizität: Das, was von ALHEIT, BRAUN (1986) und FRÖHLICH (1992) als biographisches Lernen, von SCHRATZ als gelenkte biographische Erinnerungsarbeit („Guided Autobiography“, vgl. 1996) und von BLAUMEISER als historisches Lernen (1991) und als „kritische autobiographische Selbstreflexion im historisch-soziokulturellen Kontext“ (1993) bezeichnet wird<sup>17</sup>, und sich dabei auf formelles, also ange-

<sup>15</sup> Im Rahmen dieser Arbeit werden allerdings keine Vertreter dieser jüngeren Patchworker-Generation untersucht. Aus der Generation der Öffnungsgewinner stammen W39 und M42, wobei M42 aus einer vermögenden Familie stammt und somit der Bildungserwerb für ihn keiner „Öffnung des sozialen Raumes“ bedarf. Anders bei W39, die von dieser Öffnung profitiert und Oberschulbildung selbstverständlich in Anspruch nimmt, dann aber „aussteigt“ und die Berufschancen nicht in Anspruch nimmt.

<sup>16</sup> Deshalb kann im Rahmen dieser Arbeit auch dieses Konzept nur zur Kontrastierung der untersuchten Biographien herangezogen werden, denn diese spielen sich größtenteils noch in vor-reflexiv-modernen Verhältnissen ab.

<sup>17</sup> VÖLZKEs Konzept der „biographischen Gesprächsführung“ (1997) ist ebenfalls im Zusammenhang mit biographischem Lernen und Biographizität zu nennen.

leitetes Lernen in einem Erwachsenenbildungs-Setting bezieht, soll zu einer Grundhaltung des Individuums werden.

„Das (...) Konzept der Biographizität (vgl. ALHEIT ...) geht davon aus, daß Subjekte eingespielte Lebensumstände und Verlaufslinien, vorgefaßte Handlungs- und Lösungsansätze, bislang bewährte Situationsdeutungen in ihrem Prozeßcharakter zu begreifen lernen. Biographizität stellt dabei die Handlungsautonomie moderner Biographieträger in den Mittelpunkt.“ (EGGER 1996, 44)

Wenn Biographisierung die Notwendigkeit der Auseinandersetzung und Gestaltung der eigenen Biographie meint, dann bedeutet Biographizität als Schlüsselqualifikation den geradezu selbstverständlichen Umgang mit biographischer Diskontinuität in einer instabilen Welt<sup>18</sup>. Das Konzept der Biographizität, und auch das der Biographisierung, beschreibt mit einer stark auf das Individuum zentrierenden Sicht das, was das Konzept der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen in einer mehr gesellschaftlichen Sicht beschreibt. Das Konzept der **Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen** von PINDER zentrierte zum Zeitpunkt seiner Entstehung auf den Begriff der Generation<sup>19</sup>. In der Diskussion des Generationsbegriffs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts diversifizierte sich dieser Begriff u.a. indem PINDER mit dem Konzept der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen die Parallelität von Generationen auf einem gemeinsamen gesellschaftlichen und zeitgeschichtlichen Hintergrund postulierte.

„Für DILTHEY bedeutet das Phänomen der Gleichzeitigkeit das Erleben der gleichen kulturellen Entwicklungen und der gleichen gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit. Gleichzeitigkeit bedeutet also nicht unbedingt ein chronologisches Faktum, sondern ebensosehr die Gleichartigkeit der vorhandenen historischen Determination. Während das quantitative Moment meßbar ist, wird das qualitative nun erlebbar und verstehbar, wodurch sich auch die Methode der Erfassung des Problems verändert. Dieser qualitative Zeitbegriff, der sich auch in der (...) Theorie des Kunsthistorikers PINDER wiederfinden läßt, worauf MANNHEIM hinweist, bestimmt die Theorie der Generationen in Deutschland. Neben DILTHEYS These der Gemeinsamkeit der gesellschaftlichen und geistigen Einflüsse auf eine Generation stellt PINDER die These von der ‚Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen‘, womit er belegen will, daß in jeder gegenwärtigen Zeit eigentlich verschiedene Generationen leben, daß jeder die Gegenwart anders erlebt, daß sich eine Generation aber durch die Gemeinsamkeit ihres ‚inneren Zieles‘, durch das gleiche Lebens- und Wirklichkeitsgefühl auszeichnet, also eine qualitative Einheit bildet (...). (GRIESE 1982, 75f)

In einer auf das Individuum bezogenen Beschreibung drückt sich das Konzept der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen als ein „**Der-Zeit-Voraussein**“ bzw. „**Hinterhersein**“ aus. Die aktuelle gesellschaftliche Situation bewirkt nun geradezu eine Normalisierung des Phänomens der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen.

„Zunehmende Individualisierung in den biographischen Entwicklungspfaden, in der Literatur auch als Biographisierung des Lebenslaufs diskutiert, meint nicht in jedem Fall, daß die Institutionalisierung, nämlich die gesellschaftliche Steuerung von Lebensläufen, dadurch rückläufig wird, sondern, wie aus zahlreichen biographischen Studien hervorgeht, es vermehren sich die Angebote zum Vollzug des Lebenslaufs, ohne daß gleichzeitig traditionelle Ordnungen über Bord geworfen werden (müssen). So ist es eben möglich, daß zwei, drei oder mehr typische Ausprägungen von Biographien nebeneinander gleichberechtigt bestehen (die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen), ohne daß der strukturelle Konsens aufgekündigt werden müßte (...). Was sich verändert hat, ist, daß die individuellen Handlungsmöglichkeiten nicht mehr nur, von der sozialen Herkunft dominiert werden, denn ‚(d)er gesellschaftliche Auf- oder Abstieg von Individuen wird immer weniger durch feste, ‚vererbte‘ Schichten- und Gruppenzugehörigkeiten geregelt‘ (...) (Soeffner)“ (HOERNIG 1995, 20f)

## **Erzähl- und biographietheoretische Interpretation der Biographien**

Die folgende Interpretation der Biographien bildet die Basis für die weiter unten folgende themabezogene Interpretation bezüglich der lebensgeschichtlichen Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände. Diese Interpretation basiert auf der Theorie des narrativen Interviews und der Vorlage von Heinz BLAUMEISER (siehe unter „Methodologisches“) und folgt dem Lebenslauf vom Anfang bis zum Interviewdatum. Anhand von Themen und Motiven soll ein Gesamtzusammenhang der Biographie erstellt werden, der der „biographischen Gesamtformung“ von SCHÜTZE und BOHNSACK nahekommt und auf den in der themabezogenen Interpretation dann nur mehr partiell zugegriffen zu werden braucht, ohne daß dort noch einmal diese Gesamtzusammenhänge dargestellt werden müssen. Die Reihenfolge der Darstellung der Themen ist eine chronolo-

<sup>18</sup> Hier kommt auch sofort das Konzept der „Wahlbiographie“ von Ulrich BECK (vgl. BECK/BECK-GERNSHEIM 1990 und BECK 1995) in den Sinn.

<sup>19</sup> „Mit Generation bezeichnet man heute in der Soziologie die Summe aller ungefähr Gleichaltrigen eines Kulturkreises, die auf Grund ihrer gemeinsamen historisch-gesellschaftlichen Situation über ähnlich Einstellungen, Motive, Orientierungen und Wertvorstellungen verfügen.“ (GRIESE, 1982, 73)

gische, entlang dem Lebenslauf der Interviewten. Die Motive sind eher in Gruppierungen, die um Leitmotive zentriert sind und den Lebenslauf nur in sekundärer Hinsicht berücksichtigen, dargestellt. Als ein Hilfsmittel für diese Interpretation dienen auch die tabellarisch erstellten „äußeren Biographien“ und das „äußere Geschehen“ (siehe „Anhang“), die den Lebenslauf (Verkettung tatsächlicher Ereignisse - BECK) abbilden.

### ***W39: 1968, Krisen und Kunst***

#### **Beschreibung und Diskussion der Themen**

Das Oberthema „**SCHÖNE KINDHEIT**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Dorf**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: Das Dorfleben in Dorf3 in ihrer Kindheit, den Umzug von Stadt3 in Stadt4 und ihre Arbeit in Stadt4.

- \* Diskussion: Die Kindheit von W39 ist im Vergleich zu den andern Lebensphasen von W39 relativ arm an intensiven Ereignissen und hat auch entsprechend wenig interpretierte Themen.

Das Oberthema „**SCHULE**“:

- \* Diskussion: Das Oberthema „Schule“ ist zu unterscheiden vom Oberthema „Lernen“, welches erst viel später in der Biographie von W39 relevant wird.

Das Oberthema „**SCHULE**“ beinhaltet das Thema „**Schule**“, dieses faßt folgende Beschreibungen zusammen: Den Volksschulbesuch in verschiedenen Ortschaften, in die W39 mit den Eltern umzog, das Spielen mit den jüngeren Geschwistern, die Fahrt zur Mittelschule mit dem Autobus, den ersten Berufswunsch Lehrerin, den Wunsch, die Kunstschule zu besuchen, das Durchfallen in der Lehrerbildungsanstalt, ihre Disziplinarprobleme im Schülerinnenheim und in der Kindergärtnerinnenschule, welche den Abbruch des Besuchs dieser Schule bewirkt. Auf ihre erste Tochter bezogen sind unter dieses Thema auch noch W39's Beschreibungen des Kindergartenbesuches und der Volksschule in Stadt3 zusammengefaßt, auf die zweite Tochter bezogen wird deren Studium in der Stadt5 erwähnt.

- \* Diskussion: Bei der Beschreibung von Schule, bezogen auf ihre erste Tochter, handelt es sich vor allem um die zeitliche Orientierung in der Erzählung an deren Schulbesuch. Die Erwähnung des Hochschulbesuchs ihrer zweiten Tochter steht aber in Zusammenhang mit dem auf ihre Person bezogenen Thema Lernen.

Das Oberthema „**SPASS UND PROVOKATION**“:

- \* Dieses Oberthema ist ungefähr zwischen dem 15. Lebensjahr in der Oberschule in Stadt1 und dem 27. Lebensjahr in Stadt4 relevant.

Das Oberthema „**SPASS UND PROVOKATION**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Schule**“ mit der Beschreibung ihrer Abneigung gegenüber den Klosterschwestern in der Kindergärtnerinnenschule und im Heim. Das Thema „**1968**“ mit der Beschreibung des Indianerspielens mit den Geschwistern, der Beschreibung des „Spürens“ des Aufruhrs als „1986“ nach Stadt1 kam und mit der Geschichte über das Herumtanzen um einen Flußstein.

- \* Diskussion: Die Protestbewegung von 1968 ist ein generations-generierendes zeitgeschichtliches Ereignis, und stellt für die Biographie von W39 eine „Intervention der Zeitgeschichte“ dar. Ihre Jugendzeit wird von diesem Einfluß überlagert. Wäre W39 nur wenige Jahre früher geboren worden, dann hätte ihr Autonomiebedürfnis einen ganz anderen, wahrscheinlich moderateren Ausdruck angenommen.

Das Thema „**Leute kennenlernen**“ mit der Beschreibung des Kennenlernens von neuen Leuten in der Ober- schulzeit. Das Thema „**Leute schockieren**“ mit der Beschreibung des Glaserin-Seins in Stadt4. Das Thema „**wenigstens gehört es dir (enteignender Tourismus)**“ in der Beschreibung von Tourismus in Gegend2 und in Südtirol.

- \* Diskussion: Hier bleibt die Frage offen, was denn wirklich das Enteignete bzw. Enteignende ist, das hier am Tourismus ausgedrückt wird?

Das Thema „**Leute: Frauen gegenüber chauvinistische**“ mit der Beschreibung über das Nicht- Zugelassenwerden zum Männerberuf Tischler in Stadt4.

Das Oberthema „**AUTONOMIE UND KRISEN - ITALIEN**“:

- \* Diskussion: Das Oberthema „Autonomie und Krisen - Italien“ beginnt ungefähr mit dem 16. Lebensjahr und der Heirat mit 17 Jahren. Autonomie meint konkret Autonomie von Zuhause und von Männern. Autonomie scheint mit der Rückkehr nach Südtirol erreicht. Die drei Begriffe dieses Oberthemas verweisen aufeinander, indem aus dem Autonomiebestreben der Ortswechsel nach Italien und aus beidem die Krisen resultieren.

Das Oberthema „**AUTONOMIE UND KRISEN - ITALIEN**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**verhindertes Sahneessen**“ in der erzählerischen Form einer Geschichte, die W39 als erste Erinnerung



aus der Kindheit deklariert. Diese Geschichte handelt vom lustvollen Sich-Entfernen von Zuhause und dem frustrierenden Zurückgeholtworden.

- \* Diskussion: Die Geschichte vom verhinderten Sahneessen hat Parallelen zur späteren Geschichte vom Sich-Verirren und dem rettenden Kirschbaum: beide beinhalten ein Sich-treiben-Lassen von der Neugier, eine negative Konsequenz und eßbare Leckereien.

Das Thema „**Unerreichtes**“ mit den Beschreibungen des Berufswunsches Lehrerin in der Mittelschule, des unrealisierten Schulwunsches Kunstschule in der Oberschule und des verhinderten Berufswunsches Tischlerin in Stadt4.

- \* Diskussion: Die meisten genannten Berufsziele wurden später irgendwie umgesetzt: Lehrerin (als Erwachsenenbildnerin), Kindergärtnerin (mit Kinderkursen), Kunst (Zukunftsvorhaben persönliche Ausstellung). Wenn hier also W39 ihre heutigen Tätigkeiten und Wünsche biographisch mittels selektiver Erinnerung als alte unerfüllte Wünsche legitimiert, ist diese Legitimation der Einzelperson W39 auf der Basis der grundsätzlich legitimierenden Funktion der Erzähl-Konstruktion Biographie zu sehen.

Das Thema „**hinausbugsiert und kaltgestellt**“ mit den Beschreibungen des Hinausbugsiertwerdens aus Schülerinnenheim und Kindergärtnerinnenschule und der abgelehnten Unterstützung durch die Schwiegereltern für einen Hauskauf in Gegend2. Das Thema „**da hab ich mir gedacht (Entscheidungssituationen)**“ mit den Beschreibungen der Entscheidung zu heiraten um sich von Zuhause unabhängig zu machen und den Entscheidungen für die Umzüge nach Gegend2, Stadt3, Gegend3, wieder Gegend2, und nach Stadt4.

- \* Diskussion: Die Formulierung bei der Heiratsentscheidung „was stelle ich jetzt an“ läßt auf eine gewisse Distanz der Erzählerin zum damaligen Handeln schließen, hier kommt eine Erfahrungsschichtung zum Ausdruck. Die Entscheidungen aus Stadt2 und später aus Stadt3 wegzuziehen sind möglicherweise mit dem gefährdeten Wohlergehen ihrer ersten Tochter nur legitimiert und entspringen in Wirklichkeit eigenen Wünschen und Notwendigkeiten (Krisenbewältigung).

Das Thema „**Tochter gekriegt (Muttersein)**“ beinhaltet die meisten Textstellen, die von ihren Töchtern handeln: die Geburt ihrer ersten Tochter, der Umzug wegen ihrer Tochter nach Stadt3, der Kindergartenbesuch in Südtirol, der Umzug wegen ihrer Tochter von Stadt3 nach Stadt4, ihre Tochter als Argument bei den Schwiegereltern für eine Unterstützung für einen Hauskauf, die Einschränkung in den Wanderungen durch ihre zweite Tochter, der Umzug mit ihrer zweiten Tochter als Flucht vor dem Vater.

- \* Diskussion: In der Erzählung kommt eine gewisse Distanz zu ihrer Tochter und zur Mutterrolle zum Ausdruck. Wie schon erwähnt dient in der Erzählung die erste Tochter manchmal zur Legitimation von Entscheidungen. Hier kann nun präzisiert werden: der Legitimation der Entscheidung von irgendwo wegzuziehen: aus Stadt2, aus Stadt3.

Das Thema „**Herumzigeunern und ganz woanders herauskommen**“ beinhaltet Beschreibungen und Geschichten über die geographische Mobilität von W39 als Kind und als Jugendliche bzw. Erwachsene und es beinhaltet auch die Beschreibungen und Geschichten über Wanderungen. In ihrer Kindheit zog sie öfters mit ihren Eltern um: von Gegend1 nach Stadt1, nach Dorf1, nach Dorf 2, nach Dorf3 ging sie in die Volksschule, nach Dorf4 zog sie mit den Eltern wieder um, nach Dorf5 fuhr sie in die Mittelschule, nach Stadt1 ging sie ins Schülerinnenheim und in die Oberschule. Zu dieser Lebensphase in Dorf2 gehört auch die schon erwähnte Geschichte über das verhinderte Sahneessen. Die eigene Mobilität als Jugendliche und Erwachsene führt sie nach Stadt2, nach Gegend2, nach Stadt3, nach Gegend3, wieder nach Gegend1, für zwei Jahre zurück nach Südtirol, wieder nach Gegend2, für 3 Jahre wieder nach Stadt3, nach Stadt4 und zurück nach Südtirol (In dieser unübersichtlichen Beschreibung der Orte dürfte Stadt4 mit Gegend2 oder Gegend3 zusammenfallen). Über die Wanderungen nach dem ersten beschriebenen Nervenzusammenbruch in Gegend2 (oder Gegend3?) wird auch mit der Geschichte über das Verirren und über das Ganz-woanders-Herauskommen in den „Cavoni Etruschi“ berichtet. Das Thema „**meine Ruhe haben (Autonomie)**“ mit den Beschreibungen über das ihr „Gegen-den-Strich-Gehen“ der Klosterschwestern in der Oberschule und Heiraten um dem Elternhaus zu entkommen. Das Thema „**Leute: gefährliche**“ beinhaltet die Beschreibung über die gefährdete Sicherheit ihrer Tochter in Stadt3. Das Thema „**meine Nervenkrise**“ beinhaltet die Beschreibungen von zwei Nervenzusammenbrüchen.

- \* Diskussion: Dieses Thema beginnt mit dem 27. Lebensjahr in Stadt3.

Das Thema „**Krisenbewältigung**“ beinhaltet die Beschreibung, wie Stadt3 verlassen wird, die Geschichte über die Reaktion eines Mannes, mit dem sie offenbar zusammenlebte, auf eine Nervenkrise, die Beschreibungen über die Wanderung nach ihrem ersten größeren Nervenzusammenbruch und dem Horoskopstudium nach ihrem zweiten größeren Nervenzusammenbruch.

- \* Diskussion: Was denn die eigentlichen Auslöser der Krisen von W39 gewesen sind, das wird nicht klar. Wahrscheinlich liegt die Ursache im durch die Intervention der Zeitgeschichte 1968 angeheizten Autonomiebestreben von W39, das ihren Wegzug aus Südtirol als junge Mutter mit Kind bewirkt. Das Verhältnis zu ihren Eltern ist gespannt, ihr fehlt, wie sie selbst bemerkt, eine Basis. Hierin dürfte das Verlaufskurvenpotential gelegen sein, das sie schon mit den „gefährlichen Leuten“ in Stadt3 zwingt, ihr Großstadtleben aufzugeben. Die dominante Prozeßstruktur Verlaufskurve ist mit den Themen „Leute: gefährliche“, „meine Nervenkrise“

und „Krisenbewältigung“ umrissen. Das Ende dieser Prozeßstruktur stellt der Beginn ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin dar.

Das Thema „**Alleinsein**“ ist (nur) mit dem Thema Krisenbewältigung verlinkt.

- \* Diskussion: Zusammenfassung der Krisenbewältigungsmethoden: durch den Lebenspartner, Wandern und Natur und Geschichte, Alleinsein, Ortswechsel und Flucht weg von großen Zentren, Rückzug und Depression, Horoskopstudium. Und in der Folge des Horoskopstudiums die Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin.

Das Thema „**irgendsoeine ganz tolle Geschichte (Männer)**“ beinhaltet die meisten Textstellen mit Beschreibungen und Geschichten, in denen ihre Beziehungen zu Männern erwähnt werden: Die Entscheidung von Stadt3 doch nicht in Gegend3 zu ziehen, wo sie eine „ganz tolle Geschichte“ gehabt hätte, sondern in die „schöne“ Gegend2, weiters die schon erwähnte Reaktion einer männlichen Beziehungsperson auf eine Nervenkrise von ihr, den Vater der ersten Tochter mit dessen Eltern als potentiellen Geldgebern, und einen „durchdrehenden“ Lebenspartner, der die zweite und endgültige Rückkehr von W39 nach Südtirol auslöst.

- \* Diskussion: Autonomie als Autonomie von Männern. Die nur sehr zurückhaltend erwähnten „ganz tollen Geschichten“ entsprechen dabei den Beziehungen zu Männern bei denen die Beziehung im Vordergrund steht. Die Väter der Töchter scheinen als solche auf, nicht als Partner in einer Frau-Mann-Beziehung; es scheint auch das Verhältnis zu ihren Schwiegereltern relevanter zu sein, als die Beziehung zu ihrem Mann. Nocheinmal dient Außenstehendes als Rechtfertigung für den Ortswechsel: der Lebenspartner dreht durch.

Das Thema „**nichts sehr Tolles (ungeliebte Beschäftigung)**“ mit der Beschreibung der ungeliebten Beschäftigung mit „vetri, spechi, cornici“ in Stadt4. Das Thema „**sich nett einrichten**“ mit der Beschreibung des Sich-nett-eingerichtet-Habens nach der Geburt ihrer zweiten Tochter und vor der Rückkehr nach Südtirol. Das Thema „**Kirschbaum**“ aus der schon erwähnten Geschichte darüber, wie W39 sich in den „Cavoni Etruschi“ verirrt, ein Kirschbaum sie aber vor der Verzweiflung errettete. Das Thema „**schwieriger Neuanfang in Südtirol2**“ mit den Beschreibungen der Vorzüge der Sonnenuntergänge in der Gegend2 und über das bei der Rückkehr nach Südtirol „liegengelassene Geld“.

Das Oberthema „**LERNEN**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Lehrer**“ mit der Beschreibung des Keramiklehrers in Stadt1 während dem Zwischenaufenthalt in Südtirol. Das Thema „**von Leuten lernen**“ mit der Beschreibung des Lernens in Sachen Keramik von Leuten in der Gegend2. Das Thema „**Licht und Sonnenaufgänge**“ mit der Beschreibung des Lichts und der Sonnenuntergänge in Gegend2 - Landschaft und Geschichte sind weitere ästhetische Motive von W39. Das Thema „**gelernt und studiert**“ mit den Beschreibungen über das Keramiklernen, das Tischlerlernen (eigentlich eine Bewertung), das Befassen mit dem Horoskop und mit biographischen Schlüssen daraus. Das Thema „**Antikes und geschichtliche Sachen**“ mit den Beschreibungen der „Cavoni Etruschi“, der Landschaft in der sie Wanderungen unternahm, und der Argumentation eines Grundsatzes über den sparsamen Mitteleinsatz bei der Arbeit mit Keramik. (Offensichtliche Bewertungen, Schlüsse und Argumentationen gehörten eigentlich als Motiv codiert.)

Das Oberthema „**GELD-SICHERHEIT-ETABLIERUNG**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Geld**“ beinhaltet die Beschreibungen über das bei der Rückkehr nach Südtirol beim damaligen Lebensgefährten „liegengelassene“ Geld, und den sparsamen Einsatz von Arbeitsmitteln, den sie als Keramiklehrerin vertritt. Das Thema „**schauen daß ich weiterkomme**“ bezieht sich (eigentlich als ein biographischer Kommentar) auf die Konsequenz aus dem „liegengelassenen“ Geld. Das Thema „**pragmatisches Geldverdienen statt Individualismus**“ bezieht sich auf die Beschreibung der Keramikurse für Kinder.

- \* Diskussion: Das Oberthema „Geld-Sicherheit-Etablierung“ wird erst mit der Erzählung über das 33. Lebensjahr relevant; vorher war es einfach kein Thema für W39, es hatte keine Relevanz. W39 legt an Stelle des vorher ausschließlich hochgehaltenen keramischen Gestaltens aus individuellem Gestaltungswillen nun eine Pragmatik des Geldverdienens an den Tag.

Das Oberthema „**GESTALTEN - KNOW HOW**“ bezieht sich auf die Beschreibung von Fachwissen über Keramik.

- \* Diskussion: Dieses Oberthema beginnt mit der Erzählung über das ca. 31. Lebensjahr, mit den Wanderungen in Gegend2, der Beschreibung von Licht und Sonnenuntergängen.

Das Oberthema „**LEHRE = EB**“:

- \* Diskussion: Dieses Oberthema tritt in der Erzählung mit dem ca. 34. Lebensjahr, nach dem 2. Nervenzusammenbruch, auf.

Das Oberthema „**LEHRE = EB**“ enthält folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Kurse**“ erfaßt alle Textstellen, die über Kurse berichten. Das Thema „**jeder kann tun was er will (Didaktik)**“ beinhaltet Beschreibungen über das didaktische Konzept von W39. Das Thema „**Erfolg (als Erwachsenenbildnerin)**“ bezieht sich auf

eine Beschreibung, die den Erfolg von W39 mit ihren Kursen bei den KursteilnehmerInnen zum Ausdruck bringen.

## Beschreibung und Diskussion der Motive

Das Leitmotiv „**SPASS UND NEUES**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Spaß haben**“ beinhaltet die Coda zur Geschichte vom verhinderten Sahneessen mit dem Protest gegen dieses verhinderte Sahneessen, den biographischen Kommentar, daß die Zeit, als „1968“ nach Stadt1 kam, eine tolle Zeit war, die Argumentation, sie habe beim Leute-Schockieren in Stadt4 immer „eine Hetz“ gehabt. Das Motiv „**die Leute schockieren**“ bezieht sich auf die oben schon genannte Argumentation über das Leute-Schockieren in Stadt4. Das Motiv „**bei Neuem dabeisein**“ bezieht sich auf die Argumentation, den Aufruhr von 1968 in Stadt1 gespürt zu haben.

- \* Diskussion: Das Dabeisein bei Neuem kennzeichnet W39 als jemand, die nicht traditionsverbunden und Neuem gegenüber aufgeschlossen war; sie war im Sinne der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen (PINDER) der Zeit eher voraus. Den Grund dafür könnte man eventuell in ihren häufigen Ortswechseln in der Kindheit suchen, ein Argument, das W39 selbst auch in ihrer autobiographischen Reflexion einbringt.

Das Leitmotiv „**AUTONOMIE**“:

- \* Diskussion: Das Leitmotiv „Autonomie“ bedeutet Autonomie im Sinne von Sich-nicht-Unterordnen.

Das Leitmotiv „**AUTONOMIE**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**gegen den Strich gehen = Autonomiebestreben**“ enthält ebenfalls die Coda zur Geschichte vom verhinderten Sahneessen mit dem Protest dagegen, und die Coda zur Geschichte vom versuchten Hauskauf, in der die eigene Reaktion auf das Angebot der Schwiegereltern ihre Tochter aufzunehmen als unerfahrenes jugendliches Verhalten kommentiert wird.

Der biographische Kommentar, daß ein Zuhausebleiben ein Kaputtgemachtwerden bedeutet hätte – deshalb die Heirat. Der biographische Kommentar über das „nicht Socken waschen können“ für Männer wegen dem eigenen „ausgeprägten Charakter“ oder dem „zuwenig weiblich“-Sein oder weil sie zuviel mit sich selbst zu tun habe. Dem biographischen Kommentar darüber, daß sie es nach der ersten Rückkehr nach Südtirol dort nicht ausgehalten habe und deshalb wieder weggezogen ist. Der biographische Kommentar zu ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung im Interview, indem sie ihre Biographie als „atypisches Puff“ bezeichnet. Der Argumentation, in der Oberschulzeit aus dem Heim deshalb hinausbugsiert geworden zu sein, weil ihr die Klosterschwestern gegen den Strich gegangen sind. Der Argumentation, daß man sie in Stadt4 nicht habe Tischlerin werden lassen, weil man dort chauvinistisch sei. Die Argumentation, daß die Reibpapierarbeit in Stadt4 „nichts sehr Tolles“ gewesen sei.

- \* Diskussion: Im Kommentar über das eigene jugendliche Verhalten kommt eine Aufschichtung von Erfahrungen und Haltungen zum Ausdruck. Die Darstellung der Entwicklung der Oberthemen spiegelt diese Entwicklung wieder.

Das Motiv „**Ablehnung fremdbestimmter Arbeit**“ enthält ebenfalls die Argumentation gegen die Reibpapierarbeit in Stadt4 als „nichts sehr Tolles“. Das Motiv „**sonst könnte man sich nichts erlauben - nur Arbeitenghen und Dressiertsein**“ bezieht sich auf die Argumentation über die Wichtigkeit von 1968:

368 (...) und achtundsechzig ist eben das Ganze  
369 aufgekommen, daß man hingegen überhaupt nicht so sein muß,  
370 überhaupt nicht so eingeschachtelt sein . und so weiter . ist ganz  
371 ein neues Bewußtsein, achtundsechzig ist etwas wo wo warum man  
372 sich jetzt hier die Sachen erlauben kann, denn sonst könnte man  
373 sich hier nichts erlauben . könnte man nur arbeiten gehen und wäre  
374 dressiert (...)

Das Leitmotiv „**BEWÄLTGUNG**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**fehlender Rückhalt bei Eltern**“ bezieht sich auf die Coda der Geschichte über den versuchten Hauskauf, in der sie ihre Fluchtreaktion auf das Angebot ihrer Schwiegereltern, ihre Tochter zu behalten, kommentiert. Den biographischen Kommentar über den von ihr nicht empfundenen Rückhalt bei den Eltern, weil sie nicht so akzeptiert worden sei, wie sie war. Das Motiv „**Umzugsnotwendigkeit**“ beinhaltet die Argumentation darüber, aus Stadt3 wegen der Sicherheit der Tochter wegzuziehen und die Argumentation, wegen einer Nervenkrise aus einer Großstadt wegziehen zu müssen.

- \* Diskussion: Diese beiden mit „Umzugsnotwendigkeit“ codierten Argumentationen beziehen sich aber höchstwahrscheinlich auf die selbe Situation, weshalb der Grund für das Wegziehen wohl eher weniger die Sicherheit ihrer Tochter gewesen sein dürfte, oder zumindest auch die eigene psychische Situation.

Das Leitmotiv „**LEGITIMATION**“:

- \* Diskussion: Schon bei den Themen sind die Legitimationen abgehandelt. Offen bleibt, warum sie nötig sind, warum sie nicht aus eigener Lust aus Stadt2 wegziehen kann oder aus Stadt3 wegen der Krisen, oder ganz

einfach nach Südtirol zurück aus eigener Lust, oder wieso das Horoskop die Lehre legitimieren muß. Die „künstlerische Darstellungskraft“ hingegen erscheint einsichtig.

Das Leitmotiv „LEGITIMATION“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Legitimation für Persönlichkeit**“ bezieht sich auf den biographischen Kommentar, in dem W39 ihre „reinrassige DNA“ für ihre Persönlichkeit mitverantwortlich erklärt. Mit „Persönlichkeit“ bezieht sie sich dabei wohl auf ihre Unangepaßtheit. Das Motiv „**Umzugslegitimation**“ beinhaltet die folgenden schon erwähnten biographischen Kommentare und Argumentationen: fehlender Rückhalt bei den Eltern, das Wegziehen von Stadt2 und Stadt3 wegen ihrer Tochter

- \* Diskussion: Bei Stadt2 dürfte ihr eigener Wunsch wegzuziehen und bei Stadt3 die Notwendigkeit wegen einer Nervenkrise wegzuziehen zu müssen der wirkliche Grund gewesen sein.

Weiters die schon erwähnte Argumentation, aus Furcht vor dem Vater ihrer zweiten Tochter zurück nach Südtirol gezogen zu sein. Dazu kommt die bisher nicht erwähnten Argumentation, das „Herumzigeunern“ sei ihr als Kind schon von den Eltern angewöhnt worden. Das Motiv „**Legitimation für Lehre**“ beinhaltet den biographischen Kommentar, daß das „Horoskopstudium“ für sie ergeben habe, daß sie sich in Südtirol auf Keramik konzentrieren solle und daß sie ihr Wissen weitergeben solle, und weiters den biographischen Kommentar, daß sie aus den Nervenkrise und durch Herumexperimentieren zu einer künstlerischen Darstellungskraft gelangt sei, die sie ihr erlaubte, nun andern Leuten etwas zu sagen.

Das Leitmotiv „**NUTZBARMACHUNG DER ERFAHRUNG, SINNSTIFTUNG IN BIOGRAPHIE**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Naivitäts- und Integritätsverlust**“ enthält die Coda zur Geschichte von der nichtgegessenen Sahne, in der gegen das Nichtessen-Dürfen der Sahne protestiert wird; den biographischen Kommentar in dem W39 sich bis in Stadt3 als „Heidi und Zöpfchen“ und als integer beschreibt.

- \* Diskussion: Die zur Geschichte über die nichtgegessene Sahne stellt ein Lebens-Motto dar: Auf das individuell als schön / lustvoll Empfundene soll nicht verzichtet werden – es soll erfüllt werden, auch wenn wichtige andere Personen das Erreichen diese Schönen / Lustvollen nicht gutheißen; vorschnelle Anpassung ist nicht gefragt. Die Umsetzung dieses Mottos bringt einen Naivitätsverlust mit sich und sogar einen Integritätsverlust (Nervenkrise).

Das Motiv „**Unerfülltes erfüllen - Geschehenes legitimieren**“ enthält die biographischen Kommentare über die unerfüllten Berufs- bzw. Schulwünsche Lehrerin und Kindergärtnerinnenschule.

- \* Diskussion: Hier gilt das oben beim Thema „Unerreichtes“ Diskutierte.

Das Motiv „**biographische Reflexion**“ enthält die Coda zur Geschichte mit dem versuchten Hauskauf und den biographischen Kommentar über Bildung und Lernen, der zu einer biographischen Reflexion der einzelnen Lebensphasen gerät und von dem die Selbstbeschreibung mit „Heidi und Zöpfchen“ ein Teil sind. Auf den gleichen biographischen Kommentar bezieht sich das Motiv „**Lernbiographie**“.

475 W39: Jaja was von mir aus unter Bildung und Lernen also, am Anfang  
476 kommt einmal überhaupt ein Studium o über was man selber ist, dann  
477 ist man schon im Leben drinnen und ist alles ein Chaos, dann mußt'  
478 erst erst schauen nocheinmal etwas zu verstehen, danach das ganze  
479 Herumziehen und andere Kulturen und andere Leute kennenlernen so  
480 richtig weißt' die anderen Personen und, so weiter durchzutesten .  
481 das ist einmal bis zu einem gewissen Abschnitt ganz gut gegangen .  
482 danach das mit der Keramik anfangen und dann wieder gehen, weil  
483 ich hab's da heroben nicht ausgehalten, ich habe damals nicht  
484 gekonnt das war mir zu eng . dann bei der nächsten Gelegenheit bin  
485 ich wieder nach unten gestartet, und das in [Stadt3] drinnen, das war  
486 eigentlich . wieder ein anderer Lernprozeß da, weil das ist dann .  
487 das war wieder ganz anders, weil so die Großstadt, das ist etwas,  
488 was ich eigentlich als . als von [Dorf 2] herunter mit Zöpfchen und  
489 Heidi . ja bis ich bis ich [Stadt 3] hinunter bin, war ich schon noch  
490 mit Zöpfchen und Heidi . und das ist dann unten so langsam  
491 vergangen, und danach, da war dann schon richtig ah . ja das ist  
492 einmal äh, der erste Abschnitt ist einmal nur so . das durch  
493 durchzuverstehen, und dann das Großstadtleben, da habe ich einen  
494 Ding, da habe ich auch, nicht einen Nerven, aber da, sagen wir,  
495 bis dahin war ich praktisch von meiner inneren Inte Integrität  
496 immer

- \* Diskussion: Lernbiographie ist dabei in einer einfachen Definition als Biographie des Lernens zu verstehen und nicht als jene spezifiziertere Definition, die dieser Arbeit zugrundeliegt und lebensgeschichtliche Einbettung eines Lerngegenstandes meint.

Das Motiv „**Nutzen aus Krisen**“ enthält den biographischen Kommentar über das Lernen aus den Nervenkrise. Das Motiv „**Zukunftslust - affronto - Erfahrung nutzen - Fäden zusammenziehen**“ beinhaltet die als biographische Kommentare gefaßten Bemerkungen von W39, die auf ein erwartungsvolles Orientiertsein auf die Zukunft hindeuten und den biographischen Kommentar über die Zukunftspläne, in denen es um eine ökonomische Verbesserung geht, um Erfolg als Künstlerin um ein „Fäden zusammenziehen“, d.h. ein Nutzen der bisherigen Lebenserfahrung.

- \* Diskussion: W39 bedient sich hier einer laut BECKs „Theorie des eigenen Lebens“ „individualistischen und aktivistischen Erzählform der eigenen Biographie“ (vgl. 1995, 12) und auch ALHEITs „Schlüsselqualifikation Biographizität“ lässt sich bei W39 konstatieren, denn ihr Lebensentwurf für die nächste Zukunft beinhaltet zwar konkrete Ziele, aber auch die Bereitschaft für einen flexiblen Umgang mit diesem Biographischen Entwurf.

Das Leitmotiv „**AUFSTIEG**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Wissen und Materialien hüten**“ enthält die Argumentation über die notwendige Nicht-Weitergabe von Berufsgeheimnissen aus dem Bereich Keramik. Das Motiv „**nur noch schauen daß ich weiterkomme**“ bezieht sich auf den biographischen Kommentar über das bei der Rückkehr nach Südtirol „lieggelassene“ Geld, in dem sie die bisher vernachlässigte Pensionsvorsorge erwähnt. Das Motiv „**mehr Kurse und Geld - persönlich Ausstellung**“ bezieht sich, neben dem schon erwähnten biographischen Kommentar über Bildung und Lernen, auf zwei weitere biographische Kommentare, die für die Zukunft „noch andere Kurse“, „mehr Geld“ und „eine persönliche Ausstellung“ vorsehen, und auf die Argumentation, daß die Nachfrage nach den Kursen geringer sei, als sie es sich wünsche.

### Entwicklung der Themen und der Motive

Die in der lebensgeschichtlichen Erzählung von W39 erkennbaren Aufschichtungen lassen eine Entwicklung der Themen und Motive erkennen, in dem Sinne, daß ein Oberthema in den Hintergrund tritt und ein anderes dafür in den Vordergrund. Andere Oberthemen bleiben in dieser Interpretation in sich abgeschlossen und finden keine Fortsetzung.

Die Oberthemen „**SCHÖNE KINDHEIT**“ und „**SCHULE**“ bleiben für sich stehen. Das Oberthema „**SPAB UND PROVOKATION**“ tritt etwa zwischen dem 15. und 27. Lebensjahr auf und geht in das Oberthema „**GESTALTEN - KNOW-HOW**“ über, das mit dem 31. Lebensjahr beginnt. Das Oberthema „**AUTONOMIE UND KRISEN - ITALIEN**“, das einen wichtigen Motor in der Intervention der Zeitgeschichte durch „**1968**“ hat, geht in das Oberthema „**GELD - SICHERHEIT - ETABLIERUNG**“ über, das mit dem 33. Lebensjahr beginnt. Das Oberthema „**Lernen**“, das mit dem 23. Lebensjahr beginnt, ist nicht verbunden mit dem früheren Oberthema „**SCHULE UND ENTWICKELT SICH ZUM OBERTHEMA „LEHRE=ERWACHSENENBILDUNG**“.

Eine chronologisch geordnete Sicht der Themen ergibt während der Italien-Phase eine Polarisierung von positiv und negativ Bewertetem in dieser Italien - Phase (20. bis 33. Lebensjahr) und tendenziell mehr positiv Bewertetes nach der Rückkehr nach Südtirol.

Bei den Leitmotiven steht „**SPAB UND NEUES**“ für sich. Das Leitmotiv „**AUTONOMIE**“, das W39's Reflexion des Themas „Autonomie“ darstellt, kann als ein Ausgangspunkt gesehen werden, von dem aus sich andere Leitmotive entwickeln. So ist dieses Leitmotiv als Ursache für das Leitmotiv „**LEGITIMATION**“ zu sehen und auch als Ursache für das Leitmotiv „**BEWÄLTIGUNG**“ (von Krisen). Wo die Reflexion des Themas „Autonomie“ also nicht hinreicht, dort greift das Leitmotiv „**LEGITIMATION**“, womit besonders die Gründe für W39's Ortswechsel gemeint sind. Auch „Lehre“ bleibt legitimationsbedürftig. Das Leitmotiv „**BEWÄLTIGUNG**“ ist seinerseits der Ausgangspunkt für das Leitmotiv „**ÄSTHETIK**“ und das Leitmotiv „**NUTZBARMACHUNG DER ERFAHRUNG, SINNSTIFTUNG IN BIOGRAPHIE**“. Dieses letzte hat als Ableger das Leitmotiv „**AUFSTIEG**“.

### *W54: Familientradition, Überholen und Selbstbeschränkung*

#### Beschreibung und Diskussion der Themen

Das Thema „**Ursprungsfamilie: mit Berufstradition, Dominanz von Bildung und Schule**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**alles Lehrer - Familientradition**“ mit den Beschreibungen „Elternhaus: Eltern und Großväter waren Lehrer“, „Wiederzusammenkommen mit Schwester in LBA“<sup>20</sup>, „Eltern entscheiden eigenartigerweise sie + Schwester in LBA“, „Studium der Pädagogik“, „alle Geschwister Lehrer geworden“ und „Lehrer geheiratet“. Das Thema „**immer um Schulisches gegangen - Bildung ist dominantes Thema**“ mit den Beschreibungen „Geburt, Elternhaus: Lehrertreffen, Vater: Zonenlehrer“, „Elternhaus: Eltern und Großväter waren Lehrer“, „Großmütter bei Kindern mitgeholfen“, „alle 4 Geschwister lesen bei Schuleintritt“, „Elternhaus: Fibeln, Lesebücher und Rechenbücher waren da“, „Frühgelerntes Buchstabenschreiben durch Mutter“, „Schuli-

<sup>20</sup> „LBA“ = Lehrerbildungsanstalt

ches in Freizeit in Elternhaus“, „Freizeit: keine Autos und Sport, Wandern, Gespräche, Arbeiten am Haus, Lektüre, Spiele“ und „Eltern lehren Musik, Kinder schauen zu“.

Das Thema „**Ursprungsfamilie: besser als andere und kulturelles (Bildungs)Zentrum sein**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Treffpunkt im Elternhaus - Kulturelles Zentrum sein**“ mit den Beschreibungen „Geburt, Elternhaus: Lehrertreffen und Musikkurse, Vater: Zohnenlehrer“ und „Eltern lehren Musik, Kinder schauen zu“. Das Thema „**schon lesen können - Familie: besser als andere sein**“ mit den Beschreibungen „Geburt, Elternhaus: Lehrertreffen und Musikkurse, Vater: Zonenlehrer“, „alle 4 Geschwister lesen bei Schuleintritt“, „Aufnahmeprüfung + Mittelschule + Matura oder Handelsschule, kaufmännische Lehren, Töchtertschulen“, „LBA: Einstieg in 2. Klasse“ und „Mitschüler in LBA nur einjährige Mittelschule“.

- \* Diskussion: Ansätze eines elitären Denkens sind W54 nicht fremd, ihre Darstellungen von Aufnahmeprüfungen sind auch in diesem Sinn zu verstehen.

Das Thema „**Ursprungsfamilie: Freizeit = Arbeitszeit**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Freizeit - Zeit: Freizeit, Arbeitszeit**“ mit den Beschreibungen „Schulisches in Freizeit in Elternhaus“, „Freizeit: keine Autos und Sport, Wandern, Gespräche, Arbeit am Haus, Lektüre, Spiele“ und „Erwachsenenbildungs-Weiterbildung: Kurbesuche in Freizeit“.

Das Thema „**Ursprungsfamilie: „modernes“ Familienkonzept**“ beinhaltet die Beschreibungen „Schulisches in Freizeit in Elternhaus“, „früherlerntes Buchstabenschreiben durch Mutter“ und „alle 4 Geschwister lesen bei Schuleintritt“.

- \* Diskussion: „modern“ ist vor allem die intensive Förderung der Kinder. Die Ursprungsfamilie von W54 dürfte darin im weitgehend bäuerlichen Umfeld der Gegend I in den frühen 40er-Jahren eindeutig „der Zeit voraus“ gewesen sein. Elisabeth BECK-GERNSHEIM setzt den Beginn einer breite Bevölkerungsschichten betreffende intensivierten Förderung der Kinder durch die Eltern erste ein Jahrzehnt später an.

„Verschiedene Entwicklungen, die vor allem in den fünfziger und sechziger Jahren dieses Jahrhunderts einsetzen, tragen dazu bei, den schon im 19. Jahrhundert angelegten Förderungsanspruch immer weiter voranzutreiben. Da sind zunächst neue Fortschritte in Medizin, Psychologie, Pädagogik, die das Kind in wachsendem Maße gestaltbar werden lassen.“ (BECK / BECK-GERNSHEIM 1990, 168)

Das Thema „**als Jüngste unverdeckt aufholen**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**ohne 5. Klasse direkt gleich in - Aufholen**“ mit den Beschreibungen „Einstiegsprüfung gewagt und geschafft“ und „Volksschule und Aufnahmeprüfung für Mittelschule“. Das Thema „**geäußerte und nicht geäußerte Wünsche**“ mit der Beschreibung „Wunschäußerung: Nachmachen, mit Schwester in Mittelschule“. Das Thema „**Schwierigkeiten gemacht oder nicht**“ mit den Beschreibungen „Mathematik, sprachlicher Bereich, (nicht) Schwierigkeiten machen, starker Vater“ und „Uni-Aufnahmeprüfung, Gefühl, Wörterbuch, nicht Muttersprache“. Das Thema „**gewagt und recht gut geschafft**“ mit den Beschreibungen „Einstiegsprüfung gewagt und geschafft“, „Lehrantwettbewerbe und Unterrichtsstelle in Hauptort“ und „Uni-Aufnahmeprüfung als Drittbeste bestanden“. Das Thema „**(bei Prüfung) natürlich die Jüngste und die Kleinste - Jüngste sein**“ mit der Geschichte „Jüngste sein, Prüfungspräsident: Klasse verfehlt?“.

- \* Diskussion: Beim Thema „geäußerte und nicht geäußerte Wünsche“ gehen die geäußerten Wünsche später dann in den „Alleingang“ und den Verzicht auf Werbung für ihre Erwachsenenbildungstätigkeit über. Das Äußern von Wünschen kommt also bei W54 sehr selten vor.

Das Thema „**Nähe zum Vater in Konkurrenz mit älterer Schwester**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**(bei Prüfung) natürlich die Jüngste und die Kleinste - Jüngste sein**“ (siehe oben). Das Thema „**mein Vater hat das in Angriff genommen**“ mit der Beschreibung „früherer Übertritt: elterliches Einverständnis, väterliche Vorbereitung“.

Das Thema „**Dritte als Leistungsbeurteiler**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Lehrer haben Grundverschiedenheit gemerkt - entscheidende Dritte**“ mit den Beschreibungen „früher Übertritt: elterliches Einverständnis, väterliche Vorbereitung“, „Lehrer setzen sie neben Schwester und erkennen Grundverschiedenheit“, „Eltern entscheiden eigenartigerweise sie + Schwester in LBA“ und „Eltern suchen Verwaltungsstelle für W54, Wechsel dahin“.

- \* Wissensanalyse: Eine Übereinstimmung besteht mit dem Motiv „fremdbestimmende Elternentscheidungen im Jugendalter - verdeckte“.
- \* Diskussion: Es geht vor allem um das Beurteilen von Leistungsunterschieden.

Das Thema „**Autonomie bei Arbeit und Aufstieg**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**den ganzen Nachmittag da vorbereitet - Autonome Leistungsfreude**“ mit der Beschreibung „Unterrichtsvorbereitung für Bergschule“. Das Thema „**ich habe mich dort eingeschlichen - autonomes Informationeinholen**“ mit der Beschreibung „Uni-Sommerkurse anschauen, Aufnahmeprüfung“.

Das Thema „**versteckter Aufstieg**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**X abgeschlossen und gleich Y, noch nebenbei**“ mit den Beschreibungen „LBA mit 18 abgeschlossen, Lehrerdienst“, „Erwachsenenbildungs-Beginn: Deutschkurse für Staatsangestellte“, „Erwachsenenbildungs-Weiterbildung: Kursbesuche in Freizeit“, „geschickt organisierte Kinderbetreuung durch Mann“, „Lehramtswettbewerbe und Unterrichtsstelle in Hauptort“, „Uni-Aufnahmeprüfung als Drittbeste bestanden“, „Familie auf 3 Kinder angewachsen“, „gediegene Erwachsenenbildner-Grundausbildung, erste Kurse“, „Überstiege in Mittel- und Oberschule“, „Lehrgang für Grundschuldirektoren“, „intensive Erwachsenenbildung, Sabbatjahr, Erwachsenenbildungs-Inhalte, Kräftehaushalt“. Das Thema „**ich habe mich dort eingeschlichen - autonomes Informationeinholen**“ (siehe oben). Das Thema „**verstecktes Aufsteigen**“ mit den Beschreibungen „Promotion, erst hinterher gesagt, wo ich stehe“ und „erste Erwachsenenbildungs-Anträge gekommen“.

- \* Diskussion: Die gewonnene Aufholjagd mit der Schwester wird zu einem Weiterjagen, und zwar einem versteckten Weiterjagen. Das „gewagt und ganz gut geschafft“ wird im Laufe der Biographie immer weniger emotional getönt. Und apropos Leistungshaltung: selbst das „Sabbatjahr“ ist als Begriff auf Arbeit bezogen.

Das Thema „**männliche Übergangs- / Berufseinstiegsmentoren**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Lachen**“ mit der Geschichte „Jüngste sein, Prüfungspräsident: Klasse verfehlt?“ und Verbindungen zu jenen Themen, die Interviewsequenzen erfassen, in denen W54 lacht: Wie sie die Prüfung als Jüngste und Kleinste schafft und im Zusammenhang mit männlichen Mentoren, dem „Alleingang“ und dem „Sabbatjahr“. Das Thema „**Schulmannausspruch: jetzt müssen Sie weitermachen - männliche Mentoren**“ mit der Geschichte „Musik oder Studium, Entscheidung durch Schulmann“ und der Beschreibung „Studium der Pädagogik“. Das Thema „**Erwachsenenbildung**“ mit den Beschreibungen „Erwachsenenbildung-Beginn: Deutschkurs für Staatsangestellte“, „Erwachsenenbildung-Weiterbildung: Kursbesuche in Freizeit“, „erste Erwachsenenbildungs-Anträge gekommen“, „gediegene Erwachsenenbildungs-Grundausbildung, erste Kurse“, „intensive Erwachsenenbildung, Sabbatjahr, Erwachsenenbildungs-Inhalte, Kräftehaushalt“, „mit Erwachsenenbildung überall hingekommen“.

Das Thema „**Familie: postmodernes Geschlechterverhältnis**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**nicht gewöhnliche Situation, geschickt organisiert - postmodernes Geschlechterverhältnis**“ mit der Beschreibung „geschickt organisierte Kinderbetreuung durch den Mann“.

- \* Diskussion: Die innerfamiliäre Organisation der Kinderbetreuung mit der Übernahme dieser Arbeit auch durch den Ehemann läßt sich jedenfalls in dieser Beziehung als postmodernes Geschlechterverhältnis bezeichnen. Nach dem Konzept der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen (PINDER) handelt es sich hier wieder um ein Der-Zeit-Voraussein.

Das Thema „**Volleinstieg in Erwachsenenbildung und Selbstbeschränkung**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Erwachsenenbildung**“ (siehe oben). Das Thema „**voll eingestiegen, voll im Einsatz**“ mit der Beschreibung „intensive Erwachsenenbildung, Sabbatjahr, Erwachsenenbildungs-Inhalte, Kräftehaushalt“.

- \* Diskussion: Das immer weniger emotional werdende „gewagt und ganz gut geschafft“ wird zur „Intensivierung“. Selbstbeschränkung wird im Werbeverzicht sichtbar.

Das Thema „**mit Erwachsenenbildung überallhinkommen**“ beinhaltet die Beschreibung „mit Erwachsenenbildung überallhingekommen“.

## Entwicklung der Themen

Entwicklung des Oberthemas „**ÖFFENTLICHE FUNKTION**“: Ausgehend dem der Kindheit von W54 zugeordneten Thema „Ursprungsfamilie: besser als andere und kulturelles (Bildungs)Zentrum sein“ über das Thema „mit Erwachsenenbildung überall hingekommen“, das der Zeit als etablierte Erwachsenenbildnerin zugeordnet ist, entsteht daraus das Oberthema „öffentliche Funktion“. Entwicklung des Oberthemas „**LEISTUNG: ALS JÜNGSTE AUFSTIEG BIS ZUR SELBSTBESCHRÄNKUNG**“: Am Beginn der Themenkette, die sich zu diesem Oberthema entwickelt, stehen drei von vier der Ursprungsfamilie zugeordnete Themen: „Ursprungsfamilie: besser als andere und kulturelles (Bildung-)Zentrum sein“, „Ursprungsfamilie: Freizeit = Arbeitszeit“, „Ursprungsfamilie: mit Berufstradition, Dominanz von Bildung und Schule“. Alle diese 3 Themen gehen über ins Thema „als Jüngste unverdeckt aufholen“, und dieses Thema ist der Ausgangspunkt der Folge von Themen: „Autonomie bei Arbeit und Aufstieg“, „versteckter Aufstieg“, „Volleinstieg in Erwachsenenbildung und Selbst-

beschränkung“ und schließlich dem Oberthema „Leistung: als Jüngste Aufstieg bis zur Selbstbeschränkung“. Entwicklung des Oberthemas „**MANN, DRITTER: ALS ÜBERGANGSMENTOR UND LEISTUNGSBEURTEILER**“: Das Thema „Dritte als Leistungsbeurteiler“ entwickelt sich über das Thema „Nähe zum Vater in Konkurrenz mit älterer Schwester“ und das Thema „männliche Übergangs- und Berufseinstiegsmentoren“ zum Oberthema „Mann, Dritter als Übergangsmentor und Leistungsbeurteiler“. Entwicklung des Oberthemas „**FAMILIE, KINDERERZIEHUNG, GESCHLECHTERVERHÄLTNIS**“: Das Thema „Ursprungsfamilie: ‚modernes‘ Familienkonzept“ steht im Zusammenhang mit dem Thema „Familie: ‚postmodernes‘ Geschlechterverhältnis“, beide sind im Oberthema „Familie, Kindererziehung, Geschlechterverhältnis“ zusammengefaßt.

Bei W54 sind (im Vergleich mit W39) schon in der Kindheit bedeutende und viele Themen zugeordnet.

## Beschreibung und Diskussion der Motive

Das Leitmotiv „**ELTERNHAUS: FÖRDERUNG, BERUFSTRADITION, NEGIERTES FREMDBESTIMMTSEIN, BESSERSEIN**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Dominanz des Bildungsthemas in Kindheit und Elternhaus - Begründung**“ beinhaltet die Argumentationen „Freizeitbeschäftigung: billige und mögliche“, „Spiel im Elternhaus war erzieherisch wirkend“, „Schulisches in Freizeit weil: wenig ablenkende Freizeitmöglichkeiten“ und „beschränke ich meine Aussagen - Erzählfocus“.

- \* Diskussion: Die zu Interviewbeginn von W54 gemachte Deklaration, sich im Interview auf Bildung, Weiterbildung und Studium zu konzentrieren, erscheint in einem anderen Licht, wenn man die Bedeutung des Leitmotivs „ELTERNHAUS: FÖRDERUNG, BERUFSTRADITION, NEGIERTES FREMDBESTIMMTSEIN, BESSERSEIN“ berücksichtigt: Nur von Bildung, Weiterbildung und Studium zu erzählen, heißt für W54 also von einem für sie vordergründigen und wichtigen Motiv zu erzählen. Einem Motiv, dessen offenkundige Dominanz allerdings auch Legitimationen unterliegt („wenig Freizeitmöglichkeiten“, „billig“). Es liegt nahe, die Deklaration, sich im Interview auf Bildung usw. zu konzentrieren, auch zu diesen Legitimationen zu zählen.

Das Motiv „**gefördert, überwacht - aber nicht überfordert werden von Eltern**“ beinhaltet die Argumentationen „beflissene Mutter“ (beim vorschulischen Schreibenlernen der Kinder), „Mutter sehr geschickt nur Deutsche Schrift“, „frühes Schreibenlernen war keine Überforderung“ und „im schulischen Werdegang unterstützt und überwacht“. Das Motiv „**Bevorzugung gewünschte, von Eltern vermiedene, mit Leistung erreichte**“ enthält die Argumentationen „keine Bevorzugung von Geschwistern im schulischen Werdegang“, „keine Bevorzugung war falsch verstandenes Gerechtigkeitsgefühl“, „väterliche Vorbereitung auf Aufnahmeprüfung: geduldig aber gutmütig“.

- \* Diskussion: Diese an den Eltern auch ansatzweise kritisierte „Gerechtigkeit“ scheint sich dann später im eigenen Nicht-Bevorzugen von Organisationen und Ortschaften bei ihrer Erwachsenenbildungstätigkeit fortzusetzen.

Das Motiv „**Besonderssein: Matura haben**“ enthält die Argumentationen „Besonderssein durch alle Kinder mit Matura“, „eigenartigerweise die Bergschulenstelle bekommen“. Das Motiv „**fremdbestimmende Elternentscheidungen im Jugendlichenalter - verdeckte**“ enthält die Argumentationen „Elternentscheidung weil: ihr Berufsziel Lehrerin; sie als Zugpferd“, „Eltern trauen Lehrdienst zu (aber nicht am Berg)“, und „Bergschule für W54 unsichere Sache für Eltern - ohne mich zu fragen“, außerdem hat dieses Motiv eine Verbindung zum Thema „Lehrer haben Grundverschiedenheit gemerkt (entscheidende Dritte)“.

- \* Diskussion: Bei der Entscheidung der Eltern für den Schulwechsel Gymnasium-LBA kommt eine Ambivalenz der Motive zum Vorschein, denn es kommt W54 einerseits darauf an die fremdbestimmte Entscheidung der Eltern als eigene Entscheidung oder wenigstens als konform mit den eigenen Absichten darzustellen, andererseits kommt hier, wo es auch um die Beziehung zu ihrer Schwester geht, das zu tragen, was im Thema „Dritte als Leistungsbeurteiler“ gefaßt ist, weshalb die Elternentscheidung zum für sie gewünschten Schiedspruch zwischen ihr und ihrer Schwester wird.

Das Motiv „**Lehrerberuf aller Geschwister - Begründung**“ enthält die Argumentationen „keine Bevorzugung ist Grund für Lehrerwerden aller Geschwister“ und „finanzielle Möglichkeiten ist Grund für Lehrerwerden aller Geschwister“. Das Motiv „**Berufswunsch Lehrerin: vorgegebener, unproblematisch feststehender, resistenter**“ beinhaltet folgende biographischen Kommentare „vorgegebene Lehrtätigkeit“, „früher Entschluß: Lehrerin oder pädagogische Einrichtung“, „vorgesehener Schulweg: Lateinmittelschule + Matura“, „Abberufung in Verwaltungsstelle unangenehm“ und „Verwaltungsstelle durchhalten“. Weiters beinhaltet dieses Motiv die Argumentationen „Lehrerin weil: Entschluß, zugetraut, Abschau-Möglichkeit“ und „Elternentscheidung weil: ihr Berufsziel Lehrerin; sie als Zugpferd“.

- \* Diskussion: Neben dem wirklichen Wunsch, Lehrerin zu werden, scheint so etwas wie ein Verbot vorhanden gewesen zu sein, etwas anderes als Lehrerin werden zu wollen.



Das Leitmotiv „**GESCHLECHTERVERHÄLTNIS**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Dankbarkeit für 1:1 - Geschlechterverhältnis im Leistungsbereich mit Ehemann**“ enthält die Argumentation „Verständnis des Mannes erwähnen müssen“. Das Motiv „**für Frau gefährvolle Erwachsenenbildung**“ enthält die Argumentation „für Frau gefährvolle Erwachsenenbildung wegen Fahrten“.

Das Leitmotiv „**LEISTUNG: AUFHOLPLAFOND SICH ERKLÄREN, ALTERSKONSOLIDIERUNG**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Erwachsenenbildung**“ mit den Argumentationen „Erwachsenenbildungs-Beginn weil finanzielle Notwendigkeit“, „Erwachsenenbildung zugeneigt, weil Sprachliches“, „kann soviel machen, weil ich aus der Tätigkeit schöpfe“, „nicht Schulbereich weil keine Ellbögen“, „nicht Schulbereich, weil Konkurrenzkampf, weil Teamarbeit“ und „für Frau gefährliche Erwachsenenbildung wegen Fahrten“.

\* Diskussion: Ihre Deklaration, im Schulbereich nicht weiter aufgestiegen zu sein, weil sie dem Konkurrenzkampf nicht gewachsen gewesen sei, ist in Anbetracht ihres Erfolges im Konkurrenzkampf mit der Schwester wenig plausibel, was wiederum die Hypothese vom Aufstiegsstopp durch ein leistungsmäßiges Nicht-Überholwollen von männlichen Mentorfiguren stützt.

Das Motiv „**ökonomische und interessengeleitete Erwachsenenbildungs-Begründung**“ mit den Argumentationen „Erwachsenenbildungs-Beginn weil finanzielle Notwendigkeit“ und „Erwachsenenbildung zugeneigt weil Sprachliches“. Das Motiv „**nicht Schulbereich - Begründung**“ mit den Argumentationen „nicht Schulbereich weil keine Ellbögen“ und „nicht Schulbereich weil Konkurrenzkampf, weil nicht Teamarbeit“. Das Motiv „**dieser leichte Druck von außen, bin's dann angegangen (Bedürfnis nach Hilfestellung)**“ mit der Coda (zur Geschichte „Musik oder Studium, Entscheidung durch Schulmann“) „leichter Druck von außen + Lachen“, mit dem biographischen Kommentaren „nicht gewußt wie Studieren anstellen“, „von Person in Erwachsenenbildungsbereich geschubst“ und „Freiheit hat W54 immer gefreut“ und der Argumentation „väterliche Vorbereitung auf Aufnahmeprüfung: geduldig aber gutmütig“. Das Motiv „**Selbstbeschränkung in Leistungsbenennung und Leistungsangebot**“ mit den biographischen Kommentaren „als Erwachsenenbildnerin sich nicht angeboten, einfach zukommen lassen“, „Erwachsenenbildung nur im Hobbybereich und mit einschätzbarem Risiko“, „in Erwachsenenbildung und Schule nicht stehenbleiben wollen“ und „weil ich das immer für mich behalten hab“.

\* Diskussion: Die Zurückhaltung von W54 kontrastiert mit den Investitionen und der laufenden Aktualisierung ihrer Kompetenzen. Dies bringt eine Selbstbeschränkung von W54 zum Ausdruck, sie verzichtet auf leistungsgerechte Fremdbewertung.

Das Motiv „**selbstverständlich nicht zugetraut (hoher Selbstanspruch nur als Professionistin)**“ mit den biographischen Kommentaren „als Erwachsenenbildnerin gut angekommen“, „Erwachsenenbildungs-Beginn: ich hab mich nicht schwergetan“, „sich Erwachsenenbildnerin selbstverständlich nicht zugetraut“ und „von Person in Erwachsenenbildung-Bereich hineingeschubst“.

\* Diskussion: Ihre erste Erwachsenenbildnerin-Erfahrung mit zwanzig Jahren schildert W54 positiv und sich als kompetent, mit dem endgültigen Einstieg in die Erwachsenenbildung in den 30ern steigt ihr Anspruch, wodurch das Vertrauen in ihre Kompetenzen sinkt. Sie holt sich das Vertrauen durch eine „gediegene Grundausbildung“ und durch Eintrittsaufmunterung durch männliche Mentoren.

Das Motiv „**Paralleljobbewältigung mit Schöpfen aus Tätigkeit und Hilfe anderer**“ mit den Argumentationen „Verständnis des Mannes erwähnen müssen“, „Großmutter war bei Kindern große Hilfe“ und „kann so viel machen, weil ich aus der Tätigkeit schöpfe“. Das Motiv „**wo ich niemandem Rechenschaft schuldig bin (Aufstieg in Erwachsenenbildung) Ungebunden bleiben**“ mit den biographischen Kommentaren „unterschiedlicher Art gearbeitet in Erwachsenenbildung aber immer ungebunden“, „jetzt erst recht Erwachsenenbildung weil nicht Schulbereich“ und „lieber selbst mehr Arbeit als Gremien“. Das Motiv „**wo man dieses hätte nützen könne (weiterer Aufstieg - bis heute unrealisierter)**“ mit den biographischen Kommentaren „jetzt erst recht Erwachsenenbildung weil nicht Schulbereich“ und „lieber selbst mehr Arbeit als Gremien“. Das Motiv „**sanfter Ausstieg (geplanter Berufsausstieg)**“ mit den biographischen Kommentaren „solange meine Kräfte, Arbeit und Hobby kaum trennen“, „Erwachsenenbildungs-Ausstieg nicht schaffen, Erwachsenenbildung ist bekannt“ und „Erwachsenenbildung würde abgehen, sanfter Ausstieg, Schule im Jahr 2000, Erwachsenenbildung weiter“.

\* Diskussion: W54 trennt Arbeit und Hobby bei ihrer Erwachsenenbildungstätigkeit heute kaum, erst heute also. Frühere Zuordnungen ihrer Tätigkeit zu „Hobby“ dürfte also eine Legitimierung ihrer Selbstbeschränkung im Ausstieg und in der Deklaration von Leistung sein.

Das Motiv „**Heute: Arbeit wird Hobby, Erreichtes ist ok**“ mit den biographischen Kommentaren „was ich mache ist mein Leben“ und „solange meine Kräfte, Arbeit und Hobby kaum trennen“.

Das Leitmotiv „**LEISTUNG: AUFHOLEN**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**durchgesetzt und überholt; aufgeholt und integriert; kein Weiterstudium**“ mit der Coda „ich hab mich dann auch durchgesetzt“, den biographischen Kommentaren „Überholen der älteren Schwester“, „den Mittelschülern in LBA voraus sein“, „noch keine Studienabsicht, LBA gut abgeschlossen, Entwicklung aufgeholt, Integriertsein“ und

„in LBA aufgeholt was zuerst eingespart“ und den Argumentationen „Elternentscheidung weil: ihr Berufsziel Lehrerin; sie als Zugpferd“, „Überholen der Schwester weil Lernvorteile“ und „regelmäßig schloß W54 nun die LBA ab (nicht mehr nachzüglerisch)“. Das Motiv „**Startnachteile**“ mit den biographischen Kommentaren „nachträgliche Analyse: unbewußter Drang leistungsfähig und nicht Jüngere zu sein“ und „verstecktes Konkurrerieren mit älterer Schwester“. Das Motiv „**Kompensation der Startnachteile**“ mit der Coda (zur Geschichte „Jüngste sein, Prüfungspräsident: Klasse verfehlt?“) „so - jetzt erst recht, ich werd's dir schon zeigen“, den biographischen Kommentaren „krankheitshalber in 4. Volksschule ist Pech oder Glück“, „eigener Wunsch: Mittelschule nach 4. Klasse“, „nachträgliche Analyse: unbewußter Drang leistungsfähig und nicht Jüngere zu sein“, „sie, ihre Schwester, Beurteilungen, Elternhaus, Auseinanderentwicklung“ und „verstecktes Konkurrerieren mit älterer Schwester“ und die Argumentationen „früherer Mittelschulübertritt weil durch Vorbereitetwerden der Schwester neugierig gemacht“, „väterliche Vorbereitung auf Aufnahmeprüfung: geduldiger aber gutmütiger“ und „Wille, sich trotzdem durchzusetzen + Alleingang weil: entwicklungsmaßiger Rückstand“. Das Motiv „Kompensation der Startnachteile ist mit dem nicht unter den Leitmotiv „Leistung: Aufholen“ subsumierten Motiv „leistungsfähig sein“ (siehe unten) verbunden.

Das Leitmotiv „**LEISTUNG: AUFSTIEG**“ enthält folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Aufstiegs-wunschbegründung Interesse = ausblendend**“ mit der Argumentation „mehr machen wollen, weil Interesse (weil Aufstiegs-wille)“. Das Motiv „**Erfolgsbegründung Förderung und Bildungsvorteil verdeckt Eigenleistung**“ mit den Argumentationen „in Schule alle Geschwister nicht schwer getan“, „sprachlicher Bereiche macht keine Schwierigkeiten denn Buchklima“, „Überholen der Schwester denn Lernvorteil“ und „Vorsprung über LBA-Mitschüler wegen humanistischem Gymnasium“. Das Motiv „**leistungsfähig sein**“ mit den Argumentationen „Überholen der Schwester weil Lernvorteile“, „Vorsprung über LBA-Mitschüler wegen humanistischem Gymnasium“ und „Studium in kurzer Zeit abgeschlossen“. Das Motiv „**mehr machen (Aufstieg)**“ mit den biographischen Kommentaren „ich möchte mehr machen (nicht nur fixe Stelle)“, „in Erwachsenenbildung und in Schule nicht stehenbleiben wollen“ und der Argumentation „mehr machen wollen weil Interesse (weil Aufstiegs-wille)“. Das Motiv „**Risikobereitschaft zu Alleingang (Uni), Erwachsenenbildungs-Expansion**“ mit den biographischen Kommentaren „Risikobereitschaft, Alleingang bei Uni-Aufnahmeprüfung“, „Erwachsenenbildung nur in Hobbybereich und mit einschätzbarem Risiko“ und „Risiko angreifen, weil es zwang zu Neuem“ und den Argumentationen „gewagte Aufnahmeprüfung“ und „für Frau gefährvolle Erwachsenenbildung wegen Fahrten“.

- \* Diskussion: Hier bietet sich die Hypothese an, daß W54 erst durch die Erfahrung des gelungenen Aufholens und Überholens ihre Schwester in die Lage versetzt wurde, aufsteigen zu wollen (Studium, Direktorenausbildung, Erwachsenenbildnerin). Diese Erfahrung hat sie „risikobereit“ gemacht. Hier kann man die weitere Hypothese des befürchteten und vermiedenen Konflikts mit den männlichen Mentoren bzw. Leistungsvergleichs-Berurteilern anschließen, dieser Konflikt wird erst durch die Fähigkeit zu Aufstieg aktiviert.

Das Motiv „**verstecktes Konkurrerieren / Mehrleisten, Alleingang**“ mit den biographischen Kommentaren „verstecktes Konkurrerieren mit älterer Schwester“, „Risikobereitschaft, Alleingang bei Uni-Aufnahmeprüfung“, „Uni-Aufnahmeprüfung: kein Erfolg versprochen, keine Blamage möglich“ und „Studium im Alleingang, ohne Unterstützung und Bekanntheit“.

### ***M53: Bergbauernhof, Bildung, Aufstieg, Ausland und Autonomie***

#### **Beschreibung und Diskussion der Themen**

Das Thema „**Bergbauernhof, Vater hat Hof / Patriarchalität**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „geboren, Bergbauernhof“, „Vater hat Hof“ und „Hof zusammenarbeitend bewirtschaftet“. Das Thema „**Geschwister 9 minus 3**“ enthält folgende Beschreibung: „Geschwister: 9 minus 3“. Das Thema „**Distanz zu Elternhaus / Eltern**“ enthält folgende Beschreibung: „Lehrer: talentiert ist er schon“.

- \* Wissensanalyse: Die große Distanz zum Elternhaus paßt gut zum Motiv „kein Heimweh“.
- \* Diskussion: Die Erzählung über seine Ursprungsfamilie findet eine Parallele in den Forschungsergebnissen von Philippe ARIES über die vormoderne Familie, in der gerade nicht die Erziehung stattfand. Erziehung war gleichzusetzen mit einem Lehrverhältnis außerhalb der Ursprungsfamilie, bei einer anderen Familie.

„Unter solchen Bedingungen wurde das Kind sehr früh aus der Obhut der eigenen Familie entlassen, selbst wenn es später, erwachsene geworden, wieder dahin zurückkehren sollte, was nicht immer der Fall war. Die Familie konnte also damals kein Nährboden für eine tiefe gefühlsmäßige Verbundenheit zwischen Eltern und Kindern abgeben. Das bedeutete nicht, daß die Eltern ihre Kinder nicht liebten, doch beschäftigten sie sich mit ihnen weniger um ihrer selbst, um der Neigung willen, die sie ihnen entgegenbrachten, als in Hinblick auf die Teilnahme dieser Kinder am gemeinsamen Schaffen, an der Sicherung der Familie. Die Familie war eher eine moralische und gesellschaftliche Realität als eine psychische.“ (ARIES 1994, 598f)

Weniger Emotionalität in der Familie und mehr bzw. eine selbstverständlicher hingegenommene Mobilität der Kinder aus der Familie heraus, eine Situation, die sich auch in der Ursprungsfamilie von M53 wiederfindet, wenn auch das Verlassen der Familie dann später nicht wegen eines Lehrverhältnisses geschehen wird, sondern wegen des Schulbesuchs. Und den Volksschulbesuch aller seiner Geschwister findet M53 erwähnenswert.

Das Thema „**schuleschickende Eltern**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Eltern schicken Kinder in Volksschule“ und „wohin studieren gehen? Eltern erkundigen sich“. Das Thema „**ökonom. Situation, soziale Position, (nicht-) Wissen**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „geboren, Bergbauernhof“, „Hof zusammenarbeitend bewirtschaftet“, „wohin studieren? Eltern erkundigen sich“, „Studierengehen: nur Hoteliersöhne“ und „Unwissenheit der Eltern, Angewiesenheit auf und Entscheidung durch Pfarrer, Lehrer“.

\* Wissensanalyse: Dieses Thema stimmt überein mit dem Motiv „Bildung- Benachteiligung nicht Angesehener“.

Das Thema „**Überleben**“ enthält folgende Beschreibung: „Hof zusammenarbeitend bewirtschaftet“.

38 (...) das war ein  
39 kleiner Hof auf sechzehnhundert Meter und darüber hinauf, und ich  
40 kann mich halt erinnern wir haben halt alle zusammenarbeiten  
41 müssen wir haben im Sommer alle Kinder mit den Eltern auf dem Hof  
42 den Feldern gearbeitet, um eben soviel zusammenzubringen daß, über  
43 die Kühe und die Kälber die der Vater gehabt hat und den Schafen  
44 daß wir überlebt haben wir waren, sechs Kinder sind wir, aber drei  
45 Kinder sind schon klein an Krankheit und so gestorben damals (...)

\* Diskussion: Der Ursprung von M53, die Grundhaltung in seiner Ursprungsfamilie, war dominiert vom Thema „Überleben“. Diese Situation kann als ein Gegenbeispiel für Ulrich BECKs „Theorie des eigenen Lebens“ (1995) herangezogen werden. BECK nennt als Indikator für eine solche Theorie ein „aktivistische Erzählform“, und eine solche Erzählform läßt sich in der Beschreibung von M53 nicht erkennen. Allerdings wird M53 dieses Thema „Überleben“ dann weiterentwickeln zum Motiv „Aufstieg“.

Das Thema „**Volksschule**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Eltern schicken Kinder in Volksschule“, „Volksschule“, „Volksschulsystem“, „die 5. Klasse nicht 2 mal machen“ und „Aufnahmeprüfung eine Woche lang; Mittelschulbewilligung“. Das Thema „**Entscheider, Berater, Informant; # Unsicherheit / Verantwortung**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Hof zu klein für alle, Eltern beobachten, Eltern: Beruf erlernen! Geschwisterfolge“, „Lehrer: talentiert ist er schon“, „Graphologe“ und „Erkundigungen über, Auseinandersetzung mit, Entscheidung für Universität“.

\* Diskussion: Es läßt sich, was Entscheidungen betrifft, eine fortschreitende Entwicklung feststellen. In der Ursprungsfamilie entscheiden noch außenstehende Personen (Pfarrer, Lehrer), beim Übertritt in das Priesterseminar wird der eigene Wunsch gestützt vom Graphologen, und die Entscheidung über das Weiterbildungsangebot des Bischofs trifft er ganz eigenständig, was von außen kommt hat dann nur mehr den Charakter von Information.

Das Thema „**Angebote**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Hof zu klein für alle, Eltern beobachten, Eltern: Beruf erlernen! Geschwisterfolge“, „Eltern: studierengehen / Mittelschule? Studierengehenwollen! bestimmte Noten! dabeibleiben!“, „Priesterweihe, Pastoraljahr, Kooperator, weiterzustudieren“ und „Bischof sucht jungen Geistlichen, nur M53 sagt zu“.

\* Diskussion: Die erste große Bildungsentscheidung, in die M53 involviert war, kann als ein Angebot der Eltern gesehen werden. Die Eltern sahen die Notwendigkeit, nicht auf dem Hof unterzubringende Kinder anderweitig unterzubringen, und sie hatten offensichtlich den Wunsch, daß eines von ihren Kindern studiere. Möglicherweise ist für M53 das Annehmen von aus der Notwendigkeit anderer sich ergebenden Angeboten ein Muster – ein Aufstiegsmuster – geworden. Aus dieser Interpretation läßt sich die Tätigkeit als Kooperator auch als das Warten auf ein Angebot, das weiteren Aufstieg ermöglicht, interpretieren. Die Angebote brauchten von M53 dann nur mehr mit den erwarteten Rollen ausgefüllt zu werden, wobei andererseits diese Rollen auch eine Orientierungs- und Entlastungsfunktion für M53 hatten, denn das Ausfüllen von Rollen erspart das Neuentwickeln von Verhaltensweisen. Vom Ausfüllen der Rolle hat sich M53 dann weiterentwickelt bis zum aktuellen „Erfinden“ der Rolle (siehe Motiv „meine Aufgabe selbst erfinden“).

Das Oberthema „**(VORGEGEBENES) LEBENSLAUFMUSTER FÜR EXILLADINER KONTRA (EIGENER) AUFSTIEG / LEBNSWEG**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Studierengehen = Lebenslaufmuster für Exilladiner**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Studierengehen, Mittelschule machen“ und „Mittelschule, Lyzeum, Stadt1, Schule1“. Weiters sind in diesem Thema noch der biographische Kommentar „Zukunftswünsche Lehrer, Studieren, Priester“ und die Argumentation „nichts gegen Priester gehabt“ enthalten.

\* Wissensanalyse: Diese Thema ist mit dem Motiv „Aufstieg“ verbunden, von dem das Ausfüllen der Rolle „Studierengehen“ zwar noch nicht Teil ist, aber die Basis darstellt.

- \* Diskussion: M53 erklärt, „Studierengehen heißt Mittelschule machen“. Hier wird aber postuliert, daß Studierengehen ein in „in ladinischen Tälern“ (M53) vorhandenes Lebenslaufmuster war, daß nicht nur den Besuch der Mittelschule, sondern auch das Priesterwerden beinhaltet. Das Befolgen dieses Musters entfernt M53 geradezu von der bäuerlichen Familientradition, die Heinz BLAUMEISER (im Rückgriff auf IMHOF) als ein Beispiel für die „Geschichtlichkeit des Ich“ beschreibt.<sup>21</sup>

„Wie wir heute unser Leben und Zusammenleben als Feld von Planung und Verwirklichung sehen, ist durchaus nicht überzeitlich universal oder gar natürlich. (...) Idealtypisch waren in vormoderner Zeit für Heranwachsende bestimmte Lebenswege traditional vorgezeichnet. Aus diesem kulturellen Vorrat konnten nur wenige wirklich wählen; die meisten sahen nicht einmal Alternativen zu dem Leben, in das sie hineinwuchsen. Das gilt übrigens nicht nur für Unterschichten, sondern man denke etwa auch an Adelhäuser, an Geschäftshäuser, an Bauernhäuser: Das Haus – vor allem wenn darin Besitz und Generationsfolge zusammengedacht waren – ‚hatte‘ die Menschen, und die Individuen füllten ihre Plätze und Aufgaben aus. Sie ‚ver-körperten‘ zeitweise den Besitz und das Geschlecht, darin gingen ihnen andere voraus, und andere folgten ihnen.“ (BLAUMEISER 1994, 13)

Das Thema „**Pusterer, Vinschger, ...; verschiedene Kulturen**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „ladinische Heimat, deutschsprachiges Ausland, verschiedene Dialekte, offizielles Deutsch“ und „Studium in Stadt7: verschiedene ..., buntes Bild“.

- \* Diskussion: Die Umgebung im Schule1 wurde noch als unverständlich und belastend beschrieben, die Umgebung in Universität1 wird dann aber in ihrer Vielfältigkeit sehr positiv wahrgenommen. S.a. Motiv „aufschlußreiche Vielfältigkeit“.

Das Thema „**nicht bleiben dürfen = DER Grund**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Hof zu klein für alle, Eltern beobachten, Eltern: Beruf erlernen!, Geschwisterfolge“.

- \* Diskussion: Als M53 zur Mittelschule geschickt wurde, war ihm der Grund dafür nicht klar, das zeigt seine Aussage „kann mir gut vorstellen“ (Zeile 411), der Grund ist von M53 eigentheoretisch rekonstruiert. Das „Nicht-bleiben-Dürfen“ kann als ein Anfangspunkt für M53 Biographie des Aufstiegs gesehen werden. Zugespitzt wird dies im Motiv „ich nicht äh notwendig war“.

Das Thema „**Mittelschule**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Aufnahmeprüfungssystem“, „Studierengehen heißt Mittelschulemachen“, „Mittelschule nur im Ausland“, „Pfarrer hilft bei Mittelschuldokumenten“, „Aufnahmeprüfung eine Woche lang; Mittelschulbewilligung“, „Mittelschule, Stadt1“, „Mittelschule, Lyzeum, Stadt1, Schule1“, „ladinische Heimat, deutschsprachiges Ausland, verschiedene Dialekte, offizielles Deutsch“.

Das Thema „**Ausland, Fremdsein: Folge der Angebotsannahme; ladinisch**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Studierengehen heißt Mittelschulemachen“, „Mittelschule nur im Ausland“, „es hat geheißen studieren OK, dann: Aufnahmeprüfung, Nachsitzen, Schule“ und „ladinische Heimat, deutschsprachiges Ausland, verschieden Dialekte, offizielles Deutsch“.

- \* Diskussion: Die Wortwahl – „nachsitzen praktisch“ – von M53 legt manchmal nahe, daß die Konsequenz seiner Zustimmung zum weiteren Schulegehen ihm nicht ganz recht war, als hätte er diese Entscheidung später bereut. Hier können Ressentiments angenommen werden, darüber, daß man ihm die Konsequenz seiner Zustimmung nicht vorher klarmachte.

Das Thema „**lieber italienische Mittelschule - nachträglich**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Diskriminierung gespürt haben“, „wohin studieren? Eltern erkundigen sich“, „Unwissenheit der Eltern, Angewiesenheit auf Entscheidung durch Pfarrer, Lehrer“, „Deutsch-Nachhilfestunden durch Pfarrer“, „Stadt7 weniger Ausland weil Seelsorge und Italienisch in Schule“, „Stadt7 weniger Ausland ... als von ladinischem Dorf, Italienisch kein Problem“, „Aufnahmeprüfungs-Mitschüler“, „Mittelschule, Stadt1“ und „ladinische Heimat, deutschsprachiges Ausland, verschieden Dialekte, offizielles Deutsch“.

- \* Diskussion: Der Vergleich von Stadt1 und Stadt7, den M53 anstellt, legt nahe, daß er wohl lieber in die italienische Mittelschule gegangen wäre, dann wäre ihm das „Diskriminiertwerden“ vielleicht erspart geblieben. Darauf weißt auch die Wortwahl beim Vergleich M53's mit dem Mitschüler, der dann in die italienische Mittelschule ging, hin: dieser „wollte“ die italienische Mittelschule machen, bei M53 „hat es geheißen“. Unklar ist, inwieweit M53 diese Entscheidung erst heute bedauert, ob sich hier also in seinen Einstellungen eine Schichtung ergeben hat.

<sup>21</sup> Dieses Muster der Dominanz von Rollen vor Individualität setzt sich im Bürgertum dann mit der Weitergabe von Wissen fort. Der Hof und das Haus werden durch Wissen ersetzt. Dazu passend ist W54 mit dem Thema „Ursprungsfamilie: mit Berufstradition, Dominanz von Bildung und Schule“. Dieses Einhalten der Berufstradition steht in krassm Kontrast zu andern Lebensbereichen in denen W54 und schon ihrer Ursprungsfamilie (vielleicht auch milieubedingt) eher „der Zeit voraus“ ist. Ein Biographievergleich zwischen M53 und W54 kontrastiert noch einmal deutlicher: M53 beginnt in einer „vormodernen“ Ursprungsfamilie und entwickelt sich quasi zu „postmoderner“ Individualität, wahren W54 in der Ursprungsfamilie „der Zeit voraus“ „modern“ beginnt, aber die Berufstradition in „vormoderner“ Art beibehält.

Das Thema „**Hilfe und Nachhilfe**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Unwissenheit der Eltern, Angewiesenheit auf und Entscheidung durch Pfarrer, Lehrer“, „Lehrer und Pfarrer haben geholfen“, „Pfarrer hilft bei Mittelschuldokumenten“, „es hat geheißen studieren OK, dann: Aufnahmeprüfung, Nachsitzen, Schule“, „Italienischunterricht und Fächer vertieft“, „Deutsch-Nachhilfestunden durch Pfarrer“, „Aufnahmeprüfung eine Woche lang; Mittelschulbewilligung“.

\* Diskussion: Es scheint, als ob M53 zum Lehrer und Pfarrer eine größere Nähe in der Beziehung hatte, als zu seinem Vater; s.a. Thema „Distanz zu Elternhaus“ mit dem Konzept der vormodernen Familie (ARIES).

Das Thema „**Aufnahme-, Abschluß-Prüfung, -Arbeit**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Aufnahmeprüfung eine Woche lang; Mittelschulbewilligung“, „Staatsmatura“ und „Doktorat, Tesis, Titel, Vizediözesanassistent, Diözesanassistent“.

\* Diskussion: In den Beschreibungen nehmen Prüfungen keine herausragende Stellung ein. Andererseits sind sie nicht ganz frei von Bedenken verlaufen, wie der biographische Kommentar „Matura: Sorge ums Schaffen, Staatsmatura!“ ausdrückt. Insgesamt wird hier daraus geschlossen, daß für M53 Leistungskriterien nicht sehr im Vordergrund stehen<sup>22</sup>, etwa in dem Sinn, besonders viel oder Außergewöhnliches zu leisten. Leistung ist dabei zu differenzieren von Aufstieg und dem damit verbundenen Ausfüllen von angebotenen Rollen.

Das Thema „**Erlaubnis / Bedingungen + Rechenschaft**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Eltern: studierengehen / Mittelschule? Studierengehenwollen! bestimmte Noten! dabei bleiben!“, „es hat geheißen studieren OK, dann: Aufnahmeprüfung, Nachsitzen, Schule“, „Prozeß vom Regens, Professoren, mitverantwortet, begleitet, Rechenschaft ablegen“, „Bedingungen für Studium: Stadt7, Stelle in Organisation I, Doktorat-sabschluß“ und „in Ferien immer Kontakt mit Bischof“.<sup>23</sup>

\* Diskussion: Erlaubnis / Bedingungen und Rechenschaft bezieht sich hier auf die Vaterfiguren (wobei, wie schon festgestellt, zu diesen eine gewisse Distanz in der Beziehung besteht). Mit diesen Eigenschaften wird die Beziehung zu den Vaterfiguren definiert, nicht mit Leistung. Daraus ergibt sich das weiter oben formulierte Ausfüllen von angebotenen Rollen als Muster für M53.

\* Wissensanalyse: Im Motiv „meine Aufgabe selbst erfinden“ drückt sich dann die Ablösung von diesem Thema „Erlaubnis / Bedingungen + Rechenschaft“ aus.

Das Thema „**Übergänge, fließende**“ enthält folgende Beschreibung: „Doktorat, Tesis, Titel, Vizediözesanassistent, Diözesanassistent“, außerdem beinhaltet dieses Thema den biographischen Kommentar „Zukunftswünsche Lehrer, Studieren, Priester“.

\* Wissensanalyse: Diese Thema stimmt mit dem Motiv „Übergang, betont müheloser (= potentiell mühevoller)“ überein. Die Relevanz dieses Themas, die in der ausführlichen Darstellung der Übergänge (vor Priester-ausbildung, vor und nach Universitätsstudium) liegen, könnte darin bestehen, daß sie sich außerhalb des vorgegebenen Lebenslaufmusters „Studierengehen für Exilladiner“ befinden und deshalb vom M53 viel mehr als Risiko wahrgenommen wurden.

Das Thema „**Priesterseminar**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Graphologe“, „Philosophie und Theologie gemacht“, „bleibe ich / man oder gehe ich / man“, „Prozeß vom Regens, Professoren, mitverantwortet, begleitet, Rechenschaft ablegen“ und „Priesterweihe, Pastoraljahr, Kooperator, weiterzustudieren“.

\* Diskussion: M53 hat eine deutlich institutionsbezogene Biographie: Schule, Internat, Priesterseminar und dann die Kirche sind die Organisationen, in denen sich M53 Zeit seines Lebens bewegt. Erklärt kann das vielleicht auch mit seiner vor-modernen Ursprungsfamilie werden (s.o. beim Thema „Distanz zu Elternhaus“). Bei diesem institutionsbezogenen Biographieverlauf dürfte das Konzept des institutionellen Ablaufmusters als dominante Prozeßstruktur (SCHÜTZE) greifen, wenn auch der Beginn des Priesterseminarbesuchs sehr reflektiert ist und der Ablauf der auf den Besuch des Priesterseminars folgenden Priesterlaufbahn nicht einfach hingenommen ist, sondern strategisch in Richtung eines Aufstieges gestaltet.

Das Thema „**Priesterweihe, Pastoraljahr, Kooperator**“ enthält folgende Beschreibung: „Priesterweihe, Pastoraljahr, Kooperator, weiterzustudieren“.

\* Diskussion: Die sieben Jahre, die M53 Kooperator war, sind im Interview von M53 unterbelichtet gelassen. Die geringe Relevanz, die M53 dieser Zeit bzw. Tätigkeit zurechnet entspricht auch der schlechten Bewertung, die dieser Tätigkeit im Vergleich mit der Tätigkeit des Diözesanassistenten zukommt: Motiv „Arbeitsbereich, vielfältiger, fortschrittlicher“.

Das Thema „**Entscheidung, eigene**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „bleibe ich / man oder gehe ich / man“ und „Erkundigungen über, Auseinandersetzungen mit, Entscheidung für Universität“.

<sup>22</sup> Biographievergleich: Im Gegensatz zu M42 und W54 und in Übereinstimmung mit W39.

<sup>23</sup> An dieser Stelle wäre übrigens ein Exkurs – würde er nicht den Rahmen dieser Arbeit sprengen – reizvoll, der M53 mit FOUCAULTS „Sexualitätsdispositiv“ (vgl. 1983) in Zusammenhang bringt. Die „Reflexivitätsbiographie“ von M53 macht nämlich mit dem bergbäuerlichen Ursprung von M53 bis zur heutigen individualistischen Reflexivität von M53 eine Entwicklung durch, die sich quasi parallel zu FOUCAULTS Beschreibung der historischen Entstehung und Entwicklung von kirchlicher Beichte, wissenschaftlicher und pädagogischer Prüfung, bis hin zur heutigen selbständigen Norm-Selbstkorrektur des selbstreflexiven Individuums ausrichten läßt.

- \* Wissensanalyse: Diese Thema stimmt mit dem Motiv „Entscheidung eigene“ überein und stellt die letzte Etappe in der Entwicklung hin zur individuellen Entscheidung dar.

Das Thema „**lernen müssen**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Italienischunterricht und Fächer vertieft“, „Philosophie und Theologie gemacht“ und „Englisch lernen müssen“.

- \* Diskussion: Im Priesterseminar beschreibt M53 schon einmal ein eigenständigeres Lernen („Philosophie gemacht“), bei der Beschreibung über das Universitätsstudium ist da aber wieder dieses „müssen“. Es wird hier keinesfalls als ein von M53 wahrgenommener Zwang bewertet, aber auch nicht nur als eine sprachliche Inkongruenz des muttersprachlich ladinischen M53, sondern eher den Vaterfiguren und dem Thema „Patriarchalität“ zugeordnet. Aus der Sicht von Ulrich BECKs „Theorie des eigenen Lebens“ (1995) könnte diese nicht-aktivistische Erzählform als ein Zurückfallen in die Welt seiner Ursprungsfamilie sein, in der die Freiheit zur eigenen Entscheidungen gering waren und die „fremden“ Ursachen erdrückend (s.o. Thema „Überleben“).

Das Thema „**Universitätsstudium**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Bischof sucht jungen Geistlichen, nur M53 sagt zu“, „Bedingungen für Studium: Stadt7, Stelle in Organisation1, Doktoratsabschluß“, „Erkundigungen über, Auseinandersetzung mit, Entscheidung für Universität1“, „Universitätsstudium“, „Studium in Stadt7: verschieden ..., buntes Bild“, „Englisch lernen müssen“, „in Ferien immer in Kontakt mit Bischof“ und „Doktorat, Tesis, Titel, Vizediözesanassistent, Diözesanassistent“. Das Thema „**Lernen, eigenes**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Philosophie und Theologie gemacht“.

- \* Diskussion: Das eigenständige Lernen von M53 findet aber immer fraglos innerhalb von institutionellen Rahmen statt.
- \* Wissensanalyse: Übereinstimmung diese Themas mit dem Motiv „Arbeitsbereich, vielfältiger, fortschrittlicher“.

Das Thema „**Aufstieg, erreichter**“ faßt zusammen: die Coda „Volksschulbesuch wie alle“, den biographischen Kommentar „Spezialstudium - Entscheidung“, die Argumentationen „Priesterentscheidung“ und „Priester - Diözesanassistent - Vergleich“.

- \* Wissensanalyse: M53 bringt seinen Aufstieg nicht explizit zum Ausdruck, sondern mit dem Motiv „Arbeitsbereich, vielfältiger, fortschrittlicher“

Das Thema „**Diözesanassistent**“ faßt folgende Beschreibungen zusammen: „Doktorat, Tesis, Titel, Vizediözesanassistent, Diözesanassistent“ und „Diözesanassistent“.

Das Oberthema „**VON AUSFÜLLEN / RECHENSCHAFT ZU ERFINDEN / EIGENVERANTWORTLICHKEIT**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): „**meine Aufgabe selbst erfinden** (s.u.)“.

- \* Diskussion: Man könnte dieses Oberthema alternativ auch „von der Fremdbestimmtheit zur Selbstbestimmtheit nennen“.

## Beschreibung und Diskussion der Motive

Das Motiv „**ich nicht äh notwendig war**“ enthält folgenden biographischen Kommentar: „am Hof nicht notwendig sein“. Das Motiv „**Bildungs - Benachteiligung nicht Angesehener**“ enthält den biographischen Kommentar „Studierengehen: nur Hotelierssöhne“ und die Argumentation „Bauernsöhne gegenüber Hotelierssöhnen benachteiligt“. Das Motiv „**Diskriminiertsein als Ladiner**“ enthält den biographischen Kommentar „Diskriminierung gespürt haben“ und die Argumentationen „deutschsprachiges Ausland, Ausland weil Diskriminierung und Ausgelachtwerden“ und „diskriminierte Krautwalsche, ladinisches Politikum“. Das Motiv „**nicht ungeru Schule gegangen**“ enthält den biographischen Kommentar „mir hat Schulegehen mehr gepaßt, studieren geht schon gut“. Das Motiv „**Entscheidung, eigener - Stützen dafür**“ enthält folgende biographische Kommentare: „Berufsentscheidung: Sprachen, Unterricht / Lehrer, weiterstudieren, Priesterseminar anfangen“ und „schwer auszustehende Entscheidung, Entscheidungskriterien; auch heute noch Problem“.

Das Leitmotiv „**AUTONOMIE (# VERLAUFSSKURVE)**“ beinhaltet folgende Motive (und Themen): Das Motiv „**Entscheidung, eigene**“ enthält folgende biographischen Kommentare: „Matura: Sorge ums Schaffen, Staatsmatura“, „Berufsentscheidung: Sprachen, Unterricht / Lehrer, weiterstudieren, Priesterseminaranfangen“, „ich kann schon bleiben“, „schwer auszustehende Entscheidung, Entscheidungskriterien; auch heute noch Problem“, „Priester-Berufsentscheidung“, „Studium interessiert persönlich“ und „Spezialstudium - Entscheidung“. Weiters enthält dieses Motiv noch die Argumentationen „Priesterentscheidung“ und „Priester - Diözesanassistent - Vergleich“. Das Motiv „**Eigenmächtigkeit bis Genuß**“ enthält folgende biographischen Kommentare: „Studium: schöpferische Pause“, „Studium in Stadt7 als riesige Möglichkeit und Auszeichnung“, „Studium: neues Fach für Theologen interessant“ und „Stadt7 in dem Alter ein Genuß“.

Das Motiv „**Zufriedenheit (nach eigener Entscheidung)**“ enthält folgende biographischen Kommentare: „Priesterseminar hat gepaßt“ und „ich kann schon bleiben“. Das Motiv „**ich haben nicht gewußt, was das heißt jetzt**“ enthält folgende biographischen Kommentare: „studieren gehen war für mich Schule gehen“, Stadt7, Uni1: auch „drauflos hinuntergefahren“ und „Stadt7 weniger Ausland ... als von ladinischem Dorf, Italienisch kein Problem“. Das Motiv „**alles fremd, schwierig, zu jung**“ enthält folgende biographischen Kommentare: „Mittelschule und Stadt1 war neu; fremde Sprache und Ordnung“, „Mittelschule: mühevoller erste Jahrgänge für Ladinier“, „Schulfächerterminologie nicht verstanden“ und „Mittelschule zu jung“.

\* Diskussion: Ausgehend vom Motiv „ich nicht notwendig war“ (s.o.) bzw. dem Thema „nicht bleiben dürfen = der Grund“ läßt sich eine Verlaufskurve beschreiben, die mit dem Motiv „ich hab nicht gewußt, was das heißt jetzt“ im Motiv „alles fremd, schwierig, zu jung“ kulminiert. Diese Entwicklung geht dann über ins Leitmotiv „Autonomie (#Verlaufskurve)“ (s.o.).

Das Motiv „**kein Heimweh**“ enthält den biographischen Kommentar „nicht Heimweh gehabt“ und die Argumentation „nicht Heimweh gehabt weil aus großer Familie“. Das Motiv „**Aufstieg**“ enthält folgenden biographischen Kommentar: „Matura: Sorge ums Schaffen, Staatsmatura“. Das Motiv „**Übergang, betont müheloser (= potentiell mühevoller)**“ enthält die Coda „ohne mühsam mit der Stelle in Stadt2 angefangen“. Das Motiv „**aufschlußreiche Vielfältigkeit**“ enthält die Coda „buntes Bild war aufschlußreich“. Das Motiv „**Lebenslauf**“ enthält die Coda „das wäre der Lebenslauf“ und den biographischen Kommentar „im Leben normal zugegangen“. Das Motiv „**meine Aufgabe selbst erfinden**“ enthält die Coda „interessante Aufgabe“ und die Argumentationen „Diözesanassistent - Definition“ und „Priester - Diözesanassistent - Vergleich“.

\* Diskussion: M53 berichtet von transparenten, demokratischen Entscheidungsprozessen, die er als Diözesanassistent einzurichten versucht; das ist das Gegenteil der Art des Entscheidungsprozesses durch die er in Stadt1 und Schule1 geraten ist.

Das Motiv „**Arbeitsbereich, vielfältiger, fortschrittlicher**“ enthält die Argumentationen „Diözesanassistent: Beauftragung, Aufgaben, Tätigkeiten; RAI“, „Diözesanassistent - Definition“ und „Priester-Diözesanassistent-Vergleich“. Das Motiv „**Christliche Soziallehre**“ enthält die Argumentationen: „Diözesanassistent: Beauftragung, Aufgaben, Tätigkeiten; RAI“ und „Priester - Diözesanassistent - Vergleich“. Das Motiv „**Minderheitenmentalität dezidierte, ladinische**“ enthält die Argumentation „gesunde normale lebensfähige ladinische Minderheitenmentalität“.

## **M42: Konfrontation, Autoritäten, Organisieren, Verändern**

### Beschreibung und Diskussion der Themen

Das Oberthema „**WECHSEL ALS AUSWEG**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**auf die Schnauze fallen**“ mit den Beschreibungen: „Lehrer: Auseinandersetzung; Schulwechsel“ (nach der vierten Volksschulklasse), „nach Hause geschickt“ (aus Internat1). Das Thema „auf die Schnauze fallen“ enthält auch noch die biographischen Kommentare „anderen wenig zugetraut, unfair, autoritär, überheblich, arrogant“ (M42: „in jungen Jahren“) und „Eltern brechen Eigensinn nicht“. Das Thema „**Wechsel**“ mit den Beschreibungen: „Lehrer: Auseinandersetzung; Schulwechsel“ (nach der vierten Volksschulklasse), „nach Hause geschickt“ (aus Internat1) und „Auslandserfahrung, Weiterbildungen“ (Konkurs des Vaters, „Sinnsuche“).

\* Diskussion: Wechsel sind in der Biographie von M42 oft die Folge von Konflikten, die aus dem Provozieren der Autorität entstehen. Die Wechsel scheinen allerdings nicht als wirklich negativ erfahren worden zu sein. Der Konkurs des Vater erzwingt auch einen Wechsel, demgegenüber stehen eindeutig positiv motivierte Wechsel. Das „auf die Schnauze fallen ist mehr behauptet bzw. angedeutet als beschrieben.“

\* Wissensanalyse: Vom Thema „Wechsel“ besteht eine Verbindung zum Motiv „Organisieren, hinausgehen, bewegen“. Das Thema „Wechsel“ beschreibt einen Teilaspekt des Motivs „organisieren, hinausgehen, bewegen“. Die drei Themen „Konfrontation mit Autorität suchen“, „auf die Schnauze fallen“ und „Wechsel“ stehen in einer Abfolge, die auf der Ebene der Motive in der Abfolge „aufgeweckt, rebellisch, unruhig, Gerechtigkeitssinn, gegen Systeme →destruktiv“, „Streiche →Oberramm, ausgetobt“ und „Organisieren, hinausgehen, bewegen“ dargestellt ist.

Das Oberthema „**VON DER MUTTER ZUM VATER ZUM ,VATERSEIN**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Mutter**“ faßt alle Codes zusammen, die Paraphrasen enthalten, in denen M42 von seiner Mutter erzählt: Die Beschreibung „Ursprungsfamilie“, die Geschichte „Mathematik für Rodeln“, die Beschreibung „Lehrer: Auseinandersetzung, Schulwechsel“, die Geschichte „keine Mädchen, Heimweh, destruktiv gegen Regens“, und die Geschichten „Elternsprechtage“ und „Gedicht für Führungsposition“ und die Argumentation „Großfamilie“. Das Thema „**Vater, Direktor, Professoren, Birkenbihl**“ faßt alle Codes zusammen, die Paraphrasen enthalten, in denen M42 von seinem Vater erzählt: Die Beschreibung „Ursprungsfamilie“, den biographischen Kommentar „Erziehung strenge und liberale“, die Beschreibung „Handelsschule: alles Sechser ...“

Direktor“, die Geschichten „Elternsprechtage“ und „Vater: ‚bisch durchgfoln‘“, die Beschreibungen „Studentenfürer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, „Sympathieebenen, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“, „bei (ehrenwertem) Direktor sich beklagen“, den biographischen Kommentar „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Profs, geschätzte Profs, Unternehmer“, die Geschichte „Konkurs des Vaters, Schuldenübernehmen“, die Beschreibung „Auslandserfahrung, Weiterbildungen“, den biographischen Kommentar „Ausgewogenheit Freizeit-Familie-Beruf, Leben zeichnet beruflichen Werdegang“, die Beschreibungen „Mitarbeiterausbildung“ und „Ausbildungen: NLP, Moderator, Präsentator bzw. Lehrer sein“ und die Argumentationen „Großfamilie“ und „Minderwertigkeit“. Das Thema „**Vatersein**“ (= **Leadersein**)“ mit der Geschichte „Konkurs des Vaters, Schuldenübernehmen“, den Beschreibungen „Ausbildungen: NLP, Moderator, Präsentator bzw. Lehrer sein“, „Mitarbeiterausbildung“, „Samstagnachmittag mit Schülern und Lehrern“ und den Argumentationen „Minderwertigkeit“, „Mitarbeiterweiterbildungskosten, eigensinnig, weitergeben, sich überflüssig machen, Interdependenz“ und „Wirtschaft, Faszination“,

\* Diskussion: Besonders aus der graphischen Darstellung dieser Themen und dazugehörigen Codes ist eine deutliche Abfolge dieser drei Themen zu erkennen. Bis in die Oberschule hinein ist die Mutter die Referenzperson, nie der Vater. Der Vater taucht in der Geschichte „Vater: ‚bisch durchgfoln“ (dritte Klasse Handelsschule) auf, worauf M42 die Mutter in der Geschichte „Elternsprechtage“ quasi los wird und sie auch aus seiner Erzählung verschwindet. Zeitlich (im Interview und in der Biographie) knapp darauffolgend kommt mit der Geschichte „Gedicht für Führungsposition“ in der Erzählung das letzte Mal eine Frau vor, die (bzw. deren Konkurrenz) er damit auch los wird. Danach tauchen eine Reihe von Vaterfiguren in der Erzählung auf und zum Schluß übernimmt er selbst die Vaterrolle bei den Samstagnachmittagen mit Schülern.

Das Thema „**Autonomie vor Autorität**“ mit den Geschichten „Mathematik für Rodeln“ und „Elternsprechtage“, der Beschreibung „Studentenfürer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, der Geschichte „Professor schaut beim Fenster hinaus“ und den Argumentationen „Schule, Pilotprojekte, Lehrer in Coachrolle“ und „Mitarbeiterausbildungskosten, eigensinnig, weitergeben, sich überflüssig machen, Interdependenz“.

\* Diskussion: Die oben beschriebene Abfolge von Autoritäten: Mutter, Vaterfiguren, Vatersein wird ständig begleitet von M42's Tendenz, Autonomie gegenüber Autoritäten aufrecht zu halten. Das beginnt mit der Beschreibung, nicht in der Volksschulklasse der Mutter zu sein (Geschichte „Mathematik für Rodeln“), findet einen ersten Höhepunkt mit dem „Loswerden der Mutter“ und der Hinwendung zu den Vaterfiguren, woraus sich in der Folge ein Ambivalenz von Distanz und „Sympathie“ entwickelt. Distanz und Sympathie gegenüber Autoritäten bleiben auch weiterhin in der Biographie als Themen erkennbar. Interessant erscheint weiters die geringe Präsenz des eigenen Vaters als Vaterfigur, weiters wird hier ein zunehmend bewußtes Einsetzen der Konfrontation als Verhaltensweise zur Attraktion von Autoritäten vermutet.

\* Wissensanalyse: Das Thema „Autonomie vor Autorität“ hat eine Entsprechung im Motiv „Sympathie, Ehrfurcht für (manche) Autoritäten“. Das Thema „Vatersein (=Leadersein)“ hat eine Entsprechung im Motiv „Unternehmer, Lehrer, Erwachsenenbildner, Projektersteller, Altenforschungsinstitutsinhaber“.

Das Oberthema „**AUTORITÄT UND LEISTUNG**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Konfrontation mit Autorität suchen**“ mit folgenden Codes: Dem biographischen Kommentar „Schule lebensprägende“, der Geschichte „Lehrerin angepiffen“, der Beschreibung „Lehrer: Auseinandersetzung; Schulwechsel“, der Argumentation „Inernat1: Gründe“ der Geschichte „keine Mädchen, Heimweh, destruktiv gegen Regen“, der Beschreibung „68er, auf Straße gegangen wegen Unrechtem von Professor“, dem biographischen Kommentar „gegen Einfrontenunterricht“, den Geschichten „Sätze fertiggemacht“, „Elternsprechtage“, „Professor schaut beim Fenster hinaus“, dem biographischen Kommentar „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“, der Beschreibung „Berufsschule“, dem biographischen Kommentar „Eltern brechen Eigensinn nicht“ und der Beschreibung „Werbeabteilung eingeschalten“.

\* Diskussion: Bis zur Oberschulzeit hat dieses Suchen von Konfrontation mit Autoritäten keine auch positiven Konsequenzen, ab der Oberschulzeit ist damit auch das Gewinnen der Gunst von Autoritäten verbunden. Diese Strategie behält M42 auch über die Universitätszeit hinaus bei, sie wird dann aber als eine berufliche Strategie moderater. Die Konfrontation mit Autoritäten dürfte durch den Einfluß des Achtundsechziger-Bewegung, bzw. deren Spätwirkung in Stadt1, verstärkt worden sein. 1968 stellt für M42<sup>24</sup> eine Intervention der Zeitgeschichte dar. 1968 wird dabei als ein generationsbildendes Ereignis verstanden.

Das Thema „**Verantwortungsübernahme**“ mit der Geschichte „Elternsprechtage“, den Beschreibungen „Studentenfürer bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“ und „Sympathieebenen, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise und der Geschichte „Konkurs des Vaters, Schuldenübernehmen“.

\* Diskussion: Dieses Thema beginnt mit dem Loswerden der Mutter in der Oberschulzeit als Übernahme der Verantwortung für sich selbst und als Übernahme von Verantwortung in der Peergroup sowie gegenüber den

<sup>24</sup> Biographievergleich: wie auch für W39.



Oberschullehrern. Das Übernehmen von Verantwortung für andere hat einen Höhepunkt in der Geschichte über den Konkurs des Vaters und setzt sich dann im Unternehmersein fort.

Das Thema „**Gunst gewinnen, des Vaters, als Jüngster**“ mit dem biographischen Kommentar „Erziehung strenge und liberale“, der Argumentation „Internat1: Gründe“, der Geschichten „Elternsprechtage“ und „Vater: ‚bisch durchgfoln““, der Coda „das hat mich irritiert“, den Beschreibungen „Studentenführer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, „Sympathieebene, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“ und „bei (ehrenwertem) Direktor sich beklagen“, der Coda „an der Nase herumgeführt“, der Geschichte „Professor schaut beim Fenster hinaus“, der Argumentation „Mitarbeiterweiterbildungskosten, eigensinnig, weitergeben, sich überflüssig machen, Interdependenz“ und den Beschreibungen „Mitarbeiterausbildung“ und „Berufsschule“.

\* Diskussion: Mit der Geschichte „Vater: ‚bisch durchgfoln““ beginnt eine Annäherung des Vaters an M42, in der Geschichte „Elternsprechtage“ hat M42 die Gunst des Direktors gewonnen, auf der „Sympathieebene“ mit den meisten andern Oberschullehrern wird von diesen persönlich auf M42 eingegangen. Begleitet ist diese Annäherung an Vaterfiguren aber auch mit einer Konfrontation mit diesen, einer Konfrontation die spätestens mit der Geschichte „Professor schaut beim Fenster hinaus“ zur Strategie der Gunstgewinnung wird. Nie provoziert wird allerdings der eigene Vater.

Das Thema „**Autoritäten (Autonomie, Sympathie, Ehrfurcht) und Leistung / Hinausgehen**“ mit den Beschreibungen „Studentenführer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, „Sympathieebenen, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“, „Universität, Durchmarsch, freier Mitarbeiter, Studienassistent, Organisation1“ und „Organisation1“, der Coda „wir haben was bewegt“, dem biographischen Kommentar „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“ und der Beschreibung „Kontaktaufnahme mit Wirtschaft“.

\* Diskussion: Zwischen vorhandenen Autoritäten und der Leistungsfähigkeit bzw. dem Dazugewinnen von Neuem von M42 besteht ein enger Zusammenhang. Die Nähe zu Autoritäten und die eigene Autonomie sind dabei sehr ambivalent und sind im Text mehrmals miteinander verquickt (vgl. 222-244 , 277-290).

\* Wissensanalyse: Das Thema „Autoritäten (Autonomie, Sympathie, Ehrfurcht) und Leistung / Hinausgehen“ steht in Zusammenhang mit den Motiven „Sympathie für (manche) Autoritäten“ und „organisieren, hinausgehen, bewegen“. In diesen beiden Motiven kommen Autorität und Leistung zum Ausdruck, der enge Zusammenhang, der zwischen Autoritäten und Leistung besteht wird von M42 aber nicht ausgedrückt und ist von ihm möglicherweise nicht reflektiert.

Das Thema „**gefördert werden (wollen)**“ mit der Coda (zur Geschichte „Vater: ‚bisch durchgfoln““) „das hat mich irritiert“, dem biographischen Kommentar „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“, der Geschichte „Professor schaut beim Fenster hinaus“, der Beschreibung „Organisation 1“ und der Argumentation „Erwachsenenbildung“.

\* Diskussion: In seinem eigenen Konzept als Berater setzt M42 das Thema dann um: Als Berater zu begleiten entspricht dem in seiner Jugend relevanten Thema „gefördert werden (wollen)“.

\* Wissensanalyse: Das Thema „gefördert werden (wollen)“ steht in einem kontrastierenden Zusammenhang mit dem Motiv „motiviert, gefordert werden“, denn das Gefordert-Werden ist von M42 im Interview expliziert, das Gefördert-Werden aber nie.

Das Thema „**Vater ,gestorben**“ mit den Beschreibungen „bei (ehrenwertem) Direktor sich beklagen“, „Ausbildungen: NLP, Moderator, Präsentator bzw. -Lehrer sein“, der Geschichte „Konkurs des Vaters, Schuldenübernehmen“ und der Argumentationen „nicht arbeitsteilig Lernen, wesentliche Fähigkeiten!, Cernobil, Schulversuche“ und „Betriebsprobleme sind zwischenmenschliche, Ausbildung + Beratung!“

\* Diskussion: Eine Eigenschaft von Autoritäten, die M42 immer wieder erwähnenswert findet ist die Tatsache, daß sie schon gestorben sind, was M42 jedesmal bedauert. Hier wird nun die Aussage gewagt, daß dieses wiederholte Bedauern des Todes von Vaterfiguren äquivalent ist mit der Wirkung des Konkurses des Vaters auf M42. Der Konkurs des Vaters sozusagen als Tod des Vaters. Die Geschichte „Konkurs des Vaters, Schuldenübernehmen“ legt sogar den Gedanken nahe, daß M42 gesiegt haben könnte über die andern Familienmitglieder oder daß M42 zumindestens sehr wichtig für die anderen Familienmitglieder ist. Mit oder ohne Sieg, M42 bedauert den Verlust von Vaterfiguren.

Das Thema „**Schritt für Schritt**“ mit der Beschreibung „Universität, Durchmarsch, freier Mitarbeiter, Studienassistent, Organisation1“, dem biographischen Kommentar „Berufsvorstellung nicht Angestellter“, den Beschreibungen „Berufsfindung und sich gezielt ausbilden“, „Auslandserfahrung, Weiterbildungen“ und „Beratungsunternehmen eigenes“. Das Thema „Schritt für Schritt“ steht im Zusammenhang mit den Motiven „Berufsvorstellungen: nicht nur ...; erst zielsicher → dann offener“ und „erste Erfahrungen, Ausbildungen“.

\* Diskussion: In der Oberschul- und in der Universitätszeit kommt in der Erzählung von M42 ein relativ schnelles und unbeschwertes Vorankommen und Aufgreifen von Neuem zum Ausdruck. Danach ist diese Leichtigkeit des Vorankommens nicht mehr erkennbar. Hier wird dies mit dem Zusammenhang von Nähe zu

Autoritätsfiguren und der Leistungsfähigkeit von M42 gesehen, wobei möglicherweise der Konkurs des Vaters im Sinne des Verlusts einer stützenden Autoritätsfigur für M42 wirkt.

Das Thema „**Theorie**“ mit den Beschreibungen „Auslandserfahrungen, Weiterbildungen“, „Ausbildungen: NLP, Moderator, Präsentator bzw. -Lehrer sein“, der Argumentation „Leute ändern durch Zusammenarbeiten, nicht durch Expertise“ und der Beschreibung „Berufsschule“. Das Thema „Theorie“ steht im Zusammenhang mit den Motiven „Theorie-Sammlung“ und „persönliches Konzept aufbauen“.

- \* Diskussion: Aus der Erzählung über die Universitätszeit ergibt sich keine Relevanz von Theorie oder sie wird sogar abgelehnt (vgl. 405-416). Theorien werden für M42 erst nach der Universitätszeit relevant, und: Von M42 wertgeschätzte Theorien stehen immer in Bezug zu irgendeiner Autoritätsfigur, so daß hier der Theorie der Stellenwert einer Hinterlassenschaft von verstorbenen Autoritätsfiguren gegeben wird, die diese Person quasi ersetzt. M42: Birkenbihl hat das Buch The Trainer „gegeben“ (vgl. 501).

Das Oberthema „**PEERGROUP, DANN LEADERSEIN**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Führungsposition: Hegemonie**“ mit der Geschichte „Konkurs des Vaters, Schuldenübernehmen“, die Coda „Familie zusammenhalten, Stellenwert; menschlich stimmen muß“, den Argumentationen „Erwachsenenbildung“ und „Führungsfähigkeiten“.

- \* Diskussion: Es ist vor allem die Sprache, die den Willen zu Führen von M42 zum Ausdruck bringt, ob nun in der Oberschulzeit (in der Peergroup), beim Konkurs des Vaters (innerfamiliär) oder als Berater (beruflich).
- \* Wissensanalyse: M42 reflektiert im Motiv „Führungsposition, Mittelpunkt menschlich beeinflussen“ seinen Willen zum Führen, wobei er stark zwischen sich in der Jugendzeit und in der Jetztzeit polarisiert. Das Motiv „hoher Stellenwert der Familie, menschlich stimmen“ hat keine Untermauerung in den Relevanzen des Interviews, denn M42 erwähnt die eigene Familie, die eigene Ehe niemals.

Das Thema „**Peergroup**“ mit den Beschreibungen „Küchendienst“, „Schießpulver, Zwiebeln, Nüssen“, „Studentenführer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, „68er, auf die Straße gegangen wegen Unrechtem von Professor“, „Sympathieebene, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“, der Geschichte „Maturaball“, der Beschreibung „Universität, Durchmarsch, freier Mitarbeiter, Studienassistent, Organisation 1“, „Organisation 1“, der Coda „wir haben was bewegt“ und der Beschreibung „Berufsfindung und sich gezielt ausbilden“. Vom Thema Peergroup besteht eine Verbindung zum Motiv „Streiche → Oberramml, ausgetobt“.

- \* Diskussion: Das Thema Peergroup taucht in der Internat1-Zeit auf, wird sehr wichtig in der Oberschulzeit, wird dann während der Universitätszeit sachlicher (Organisation1 organisieren), ist in der Zeit als Studienassistent gerade noch vorhanden und verschwindet dann.

Das Thema „**Autoritäten (Autonomie, Sympathie, Ehrfurcht) und Leistung / Hinausgehen**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt). Das Thema „**Vatersein (= Leadersein)**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt).

- \* Diskussion: Zur Zeit der Aktualität diese Themas ist die Peergroup aus der Erzählung von M42 verschwunden.

Das Oberthema „**(UNBEDINGT) GEHÖRT WERDEN WOLLEN**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Gunst gewinnen, des Vaters, als Jüngster**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt). Das Thema „**Führungsposition: Hegemonie**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt). Das Thema „**gehört werden wollen**“ mit der Beschreibung „Samstagnachmittage mit Schülern und Lehrern“, der Argumentation „Erwachsenenbildung“ und der als Geschichte codierten Interaktion in der Interviewsituation „Interaktion, M42 kümmert sich um das Aufnahmegerät“.

- \* Diskussion: Das Thema „(unbedingt) gehört werden wollen kann als Äquivalent zum Thema „Gunst gewinnen, des Vaters, als Jüngster“ für das Erwachsenenalter angesehen werden. Es liegt ebenfalls sehr nahe am Thema „Führungsposition: Hegemonie“

Das Thema „**Alter**“ mit dem biographischen Kommentar „nicht alt fühlen, solange ich Energie habe“ und den Argumentationen „Großfamilie“ und „Alte“.

Das Oberthema „**INTEGRATION VON VERHALTENSWEISEN IN DEN BERUF**“ beinhaltet folgende Themen (und Motive): Das Thema „**Konfrontation mit Autorität suchen**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt). Das Thema „**Autonomie vor Autorität**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt). Das Thema „**Gunst gewinnen, des Vaters, als Jüngster**“ (zugehörige Codes sind weiter oben aufgezählt).

- \* Diskussion: Die Erfahrungen, Verhaltensweisen, Strategien usw. im Beruf erscheinen manchmal als Fortsetzung von vorher gebrauchten: Das Erregen von Aufmerksamkeit durch Konfrontation (vgl. 569-589), das Sich-Umgeben mit nur den Besten (Autoritäten) und dem Rar-Sein von Autoritäten.

Das Thema „**biographische ,Immer‘-Legitimation**“ ist in keinem Oberthema integriert und enthält die biographischen Kommentare „Eltern brechen Eigensinn nicht“ und „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“ und die Argumentation „nicht arbeitsteiliges Lernen, wesentliche Fähigkeiten, Cernobil, Schulversuche“.

\* Diskussion: Die häufig vorkommende „immer schon“-Redewendung dient der Legitimation von aktuell beruflichen Positionierungen, andererseits scheinen sie im Kern dennoch meist zu stimmen.

## Beschreibung der Motive

Das Motiv „**Eigensinn ausleben dürfen**“ faßt zusammen: die biographischen Kommentare „Eltern brechen Eigensinn nicht“, „Erziehung strenge und liberale“ und die Argumentation „Mitarbeiterweiterbildungskosten, eigensinnig, weitergeben, sich überflüssig machen, Interdependenz“. Das Motiv „**leistungsfähig; musikalisch**“ faßt zusammen: die Geschichte „Mathematik für Rodeln“, die dazugehörige Coda „unter Druck gesetzt - Energie gefunden; gegen Systeme“, und die Beschreibungen: „hochmusikalisch, Solosänger, Mittelohrentzündung“, „Mittelschule3, Musterschüler wird Oberramml“. Das Motiv „**aufgeweckt, rebellisch, unruhig, Gerechtigkeits-sinn, gegen Systeme --> destruktiv**“ faßt zusammen: die biographischen Kommentare „Eltern brechen Eigensinn nicht“, „Schule lebensprägende“, die Coda „unter Druck gesetzt - Energie gefunden; gegen Systeme“, die biographischen Kommentare „Kind rebellisches“, „Gerechtigkeits-sinn“, die Geschichte „keine Mädchen, Heimweh, destruktiv gegen Regens“, die biographischen Kommentare „gegen Einfrontenunterricht“, „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“ und „Ausgewogenheit Freizeit-Familie-Beruf, Leben zeichnet beruflichen Werdegang“. Das Motiv „**nichts getan**“ faßt zusammen: die Beschreibung „Mittelschule 3, Musterschüler wird Oberramml“, den biographischen Kommentar „Handelsschule: falsche Schule, gut gepaßt / ausgetobt“, die Beschreibungen „Handelsschule: alles Sechser ... Direktor“ und „3. Klasse 2 mal gemacht“. Das Motiv „**Streiche -> Oberramml, ausgetobt**“ faßt zusammen: den biographischen Kommentar „Eltern brechen Eigensinn nicht“, die Beschreibungen „Schießpulver, Zwiebeln, Nüsse“, Mittelschule 3., Musterschüler wird Oberramml“, den biographischen Kommentar „Handelsschule: falsche Schule, gut gepaßt / ausgetobt“, die Argumentation „3. Klasse wiederholt weil Oberramml“, und den biographischen Kommentar „Lausbubenmentalität wird organisierter Protest / Schulpolitik / organisatorische Fähigkeiten“. Das Motiv „**motiviert, gefordert werden**“ faßt zusammen: die Beschreibung „Sympathieebene, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“ und den biographischen Kommentar „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“. Das Motiv „**Sympathie, Ehrfurcht für (manche) Autoritäten**“ faßt zusammen: die Beschreibungen „Sympathieebene, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“, „bei (ehrenwertem) Direktor sich beklagen“ und den biographischen Kommentar „Autorität sich verdienen, kaum herausfordernde Professoren, geschätzte Professoren, Unternehmer“. Das Motiv „**organisieren, hinausgehen, bewegen**“ faßt zusammen: den biographischen Kommentar „Lausbubenmentalität wird organisierter Protest / Schulpolitik / organisatorische Fähigkeiten“, die Beschreibungen „68er, auf die Straße gegangen wegen Unrechtem von Professor“, „Studentenfürer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, „Sympathieebenen, motiviert werden / Ehre / Verantwortung; Maturareise“, die Geschichte „Maturaball“, die Beschreibungen „Universität, Durchmarsch, freier Mitarbeiter, Studienassistent, Organisation1“, „Organisation1“, die Coda „wir haben was bewegt“, die Beschreibung „Kontaktaufnahme mit Wirtschaft“ den biographischen Kommentar „Mittelpunkt-mensch, Beweger, Leute beeinflussen“ und „nicht alt fühlen, solange ich Energie habe“. Das Motiv „**Führungsposition, Mittelpunkt-mensch, beeinflussen**“ faßt zusammen: die Geschichte „Mathematik für Rodeln“, die Beschreibung „Küchendienst“, den biographischen Kommentar „denen werde ich es schon zeigen“, die Beschreibung „Studentenfürer; bestimmt was läuft / wer mitfährt; Schulunterricht genossen“, die Geschichte „Gedicht für Führungsposition“, die biographischen Kommentare „Mittelpunkt-mensch, Beweger, Leute beeinflussen“, „anderen wenig zugetraut, unfair, autoritär, überheblich, arrogant“ und die Argumentation „Führungsfähigkeiten“. Das Motiv „**Berufsvorstellungen: nicht nur ...; erst zielsicher -> dann offener**“ faßt zusammen: die biographischen Kommentare „Studien-Entscheidung in Mittelschule“, „Berufsvorstellung nicht Angestellter“ und die Beschreibung „Berufsfindung und sich gezielt ausbilden“. Das Motiv „**erste Erfahrungen, Ausbildungen**“ faßt zusammen: die Beschreibungen „Universität, Durchmarsch, freier Mitarbeiter, Studienassistent, Organisation1“, „Auslandserfahrung, Weiterbildungen“, den biographischen Kommentar „Berufsvorstellung nicht Angestellter“ und die Beschreibung „Berufsfindung und sich gezielt ausbilden“. Das Motiv „**hoher Stellenwert der Familie, menschlich stimmen**“ faßt zusammen: die Coda „Familie zusammenhalten, Stellenwert; menschlich stimmen muß“, die Argumentation „Betriebsprobleme sind zwischenmenschliche, Ausbildung + Beratung“, den biographischen Kommentar „Ausgewogenheit Freizeit-Familie-Beruf, Leben zeichnet beruflichen Werdegang“ die Argumentationen „guter Manager tut etwas an sich“ und „Wirtschaft, Faszination“. Das Motiv „**nie Laune, nun viel / wenig verlangen, etwas an / für sich tun**“ faßt zusammen: den biographischen Kommentar „Kundmachung, Suchender, Optimist, nie Laune“ und der Argumentation „guter Manager tut etwas an sich“. Das Motiv „**Leute überzeugen, verändern, bewegen**“ faßt zusammen: die Argumentationen „Leute ändern durch Zusammenarbeit, nicht durch Expertise“, „Berater + Aus-

bildner!, Moderator, Couch, Begleiter“ und „Minderwertigkeit“. Das Motiv „**Suchender, schlüssige Antworten**“ faßt zusammen: die biographischen Kommentare „Kundmachungsdrang, Suchender, Optimist, nie Laune“, „fehlenden Mosaikstein gefunden“, „nicht alt fühlen, solange ich Energie habe“ und die Argumentation „Alte“. Das Motiv „**persönliches Konzept aufbauen**“ beinhaltet den biographischen Kommentar „Ausgewogenheit Freizeit-Familien-Beruf, Leben zeichnet beruflichen Werdegang“. Das Motiv „**Unternehmer, Lehrer, Erwachsenenbildner, Projektersteller, Altenforschungsinstitutsinhaber**“ faßt zusammen: die Argumentation „Leute ändern durch Zusammenarbeiten, nicht durch Expertise“, die Beschreibungen „Beratungsunternehmern eigenes“, „Ausbildungen: NLP, Moderator, Präsentator bzw. -Lehrer sein“, die Argumentation „Berater + Ausbilder!, Moderator, Couch, Begleiter“, die Beschreibungen „Berufsschule“, Erwachsenenbildung eigene Tätigkeit“, die Argumentationen „Erwachsenenbildung“, „Schule, Pilotprojekt, Lehrer in Coachrolle!“, „Großfamilie“, „Alte“, „Wirtschaft, Faszination“, und den biographischen Kommentar „Ausgewogenheit Freizeit-Familie-Beruf, Leben zeichnet beruflichen Werdegang“. Das Motiv „**fachliche Positionierung und Konzepte**“ faßt zusammen: die Beschreibungen „Beratungsunternehmen eigenes“, „Werbeabteilung eingeschalten“, Erwachsenenbildung eigene Tätigkeit“, die Argumentationen „Erwachsenenbildung“, „Berater + Ausbilder!, Moderator, Couch, Begleiter“, „Betriebsprobleme sind zwischenmenschliche, Ausbildung + Beratung!“, „guter Manager tut etwas an sich“, „Führungsfähigkeiten“, „Psychologe“, „Minderwertigkeit“, „Wirtschaft, Faszination“, die Beschreibung „Berufsschule“, der biographische Kommentar „fehlenden Mosaikstein gefunden“, die Beschreibung „Samstagnachmittage mit Schülern und Lehrern“, die Argumentationen „Schule, Pilotprojekte, Lehrer in Coachrolle!“, „nicht arbeitsteiliges Lernen, wesentliche Fähigkeiten!, Cernobil, Schulversuche“, „Alte“, „Großfamilie“ und der biographische Kommentar „Ausgewogenheit Freizeit-Familie-Beruf, Leben zeichnet beruflichen Werdegang“. Das Motiv „**Theorien-Sammlung**“ faßt zusammen: die Beschreibungen „Auslandserfahrung, Weiterbildungen“, „Ausbildungen: NLP, Moderator, Präsentator bzw. -Lehrer sein“, die Argumentationen „Erwachsenenbildung“, „guter Manager tut etwas an sich“, „Führungsfähigkeiten“, „Wirtschaft, Faszination“, die Beschreibung „Berufsschule“, die Argumentationen „Schule, Pilotprojekte, Lehrer in Coachrolle“, „nicht arbeitsteiliges Lernen, wesentliche Fähigkeiten, Cernobil, Schulversuche“ und „Alte“.

## Die acht erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände der vier interviewten ErwachsenenbildnerInnen

Die hier definierten erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände werden im Rahmen dieser Arbeit über die lebensgeschichtliche Einbettung von Lernbiographien als „erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstände“ bezeichnet, laut der Definition unter „Explikation“. Was die Benennung der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände der InterviewpartnerInnen angeht gilt: Ein Lehrgegenstand kann nicht nur ein Unterrichtsgegenstand im üblichen Verständnis sein, er richtet sich vielmehr nach den verwendeten Bezeichnungen der ErwachsenenbildnerInnen. Falls im Interview keine erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände genannt wurden, was in einem Fall (M53) zutrifft, sind die erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände interpretativ festgelegt. Die Angaben aus der im Sinne von MAYRING engen Kontextanalyse werden bei der Festlegung der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände durch eine über den Text hinausgreifende weite Kontextanalyse ergänzt. Die dazu verwendeten, das Angebot der ErwachsenenbildnerInnen beschreibenden Programme sind hier aber nicht als Literatur zitiert, um die Anonymität der InterviewpartnerInnen zu wahren.

### W39: „Keramik“

Die Benennung des Lehrgegenstandes folgt dem von W39 gebrauchten Begriff.

190 W39: Also, mit der Keramik angefangen habe ich dann schon wie die  
191 Tochter hier im Kindergarten war . (...)

In Veranstaltungsprogrammen der Erwachsenenbildung scheint W39 zwar nicht namentlich auf, bestimmte Angebote dürfen aber eindeutig von ihr stammen; es ergibt sich daraus keine Differenz zu ihren Aussagen im Interview.

\* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Keramik**“

### W54: „Sprachlicher Bereich“, „pädagogischer Bereich“

Die Benennung der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände folgt hier weitgehend einer vom M54 gebrauchten Bereichseinteilung (vgl. auch 399-403, 578).

424 (...) der eine Bereich dieser Erziehung  
425 diese pädagogische Bereich und das andere eben dieser rhetorisch  
426 kommunikative Bereich (...)

\* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Sprachlicher Bereich**“ umfaßt Deutsch als Fremdsprache in einer 1. Phase als Erwachsenenbildnerin und Rhetorik und Kommunikation in einer 2. Phase. Diese Benennung richtet sich nach der Benennung dieses Bereichs bei seinem ersten Auftauchen zur Volksschulzeit.  
154 (...) der sprachliche

155 Bereich hat überhaupt keine Schwierigkeiten gemacht (...)

- \* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Pädagogischer Bereich**“ umfaßt Erziehungsthemen und Lern-technik.

Die in Veranstaltungsprogrammen angeführten Angebote der Erwachsenenbildung von M54 decken sich gut mit ihren Aussagen im Interview.

#### M53: „Religiöse Bildung“, „Soziales“, „Ladiner“

Im lebensgeschichtlichen Interview benennt M53 nicht die Gegenstände, die er als lehrender Erwachsenenbilder vermittelt, vielmehr ist für ihn die Lehre in der Erwachsenenbildung eine Tätigkeit von vielen als Diözesanassistent der Organisation I.

110 (...) jetzt was die die Tätigkeit im  
111 [Organisation 1] für mich besteht eben darin daß ich Zeit mir Zeit  
112 nehme regelmäßig zu lesen oder zu studieren Zeitschriften oder  
113 auch so oder . auch bestimmte Kurse zu besuchen oder Weiterbildung  
114 und dann was ich kann oder was ich lerne oder was, lerne ich zum  
115 Beispiel auch . gezielt eben für meine Position im [Organisation  
116 1] weil ich ja oft . reden muß, ich habe viel viel, Kontakt mit  
117 Leuten eben in den Leitungsgremien des [Organisation 1], dann vor  
118 allem in den Ortsgruppen und, meine Aufgabe ist eben, Bildung und  
119 religiöse Bildung Glaubensbildung Glaubensschulung, dann auch zum  
120 Beispiel die, innerhalb der Christlichen Soziallehre, und nachdem  
121 ich eben als Priester oder Theologe und Soziologe . versuche eben  
122 Analysen zu machen über unsere Gesellschaft Zeit Welt der Arbeit  
123 und dann eben . propositiv etwas vorzuschlagen aufgrund von . eben  
124 von Ideen der Soziallehre der Kirche . bin dann tätig in  
125 Konferenzen Kursen, dann Referaten und, eben Dom-[Organisation 1]  
126 und auch im [Organisation 2] . schreibe regelmäßig für die  
127 [Organisation 1]-Zeitung . ich bin dann auch tätig bei der RAI für  
128 die für ladinische Sendungen, mache ich so regelmäßig auch ...  
129 jaja bin auch für die Diözese oder in der Diözese oder so auch für  
130 bestimmte Fragen der . Pastoral der Welt der Arbeit so zuständig (...)

Erst aus Veranstaltungsprogrammen der Erwachsenenbildung lassen sich erwachsenenbildnerische Lehrgegenstände erkenne, die dann meist mit den Gegenständen übereinstimmen, die M53 im Rahmen seiner gesamten Tätigkeiten benennt. Interpretativ wurde folgende Benennung von Lehrgegenständen vorgenommen:

- \* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Religiöse Bildung**“, im Interview als „Glaubensschulung“ (vgl. 119) genannt.
- \* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Soziales**“, im Interview als „Christliche Soziallehre“ genannt (vgl. 120).
- \* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Ladiner**“, ergibt sich aus einer Einschränkung der Zielgruppe bei manchen Erwachsenenbildungsangeboten von M53, im Interview entspricht dieser Lerngegenstand den „ladinischen Sendungen“ im Rundfunk (vgl. 127-128).

#### M42: „Selbst- und Sozialkompetenz“, „Bildungs- und Kulturmanagement“

Die Benennung der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände folgt deren Benennung von M42.

- \* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ (vgl. auch 739-743 u. 802-814).  
519 (...) habe ich dann begonnen im Erwachsenenbereich  
520 aber immer auf beruflicher Ebene, äh Seminare anzubieten die  
521 teilweise, öffentlich zugänglich sind aber mittlerweile zu achtzig  
522 Prozent betriebsintern sind, das heißt äh daß ich äh den größten  
523 Teil meiner Erwachsenenbildung, betriebsintern mache und zwar  
524 unabhängig von der Ma vom vom Fachlichen her sprich welches  
525 Produkt sie verkaufen wird einfach einmal in Selbst und  
526 Sozialkompetenz gearbeitet und das sind nicht Seminare im üblichen  
527 Sinn sondern es sind äh Seminare die äh in Richtung äh ja fast ein  
528 Lehrgang sind, aufgebaut mit einem Einstiegsseminar damit wir die  
529 selbe Sprache sprechen dann wird es in die eigene menschliche  
530 Realität hinuntergebrochen da sind nicht mehr Leute dabei als  
531 maximal zehn Leute mit äh der Möglichkeit des persönlichen  
532 Coachings (...)

M42 scheint in Veranstaltungsprogrammen der Erwachsenenbildung u.a. mit einem Bildungsangebot über die Führung eines Unternehmens für UnternehmerInnen und GeschäftsführerInnen auf. Dies entspricht M42's Angaben im Interview.

- \* Erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand: „**Bildungs- und Kulturmanagement**“.  
561 M42: Bin ich dann angesprochen worden ob ich nicht sozusagen im  
562 allgemeinen Erwachsenenbil im Erwachsenenbildungsbereich  
563 einsteigen möchte und äh dann habe ich gesagt ja grundsätzlich  
564 möchte ich das nicht aber ich könnte so Ausbrecher schon machen  
565 habe dann zum Beispiel einen Bildungs und Kulturmanagementlehrgang

566 geleitet der äh auf der einen Seite zwar sehr viel Fachliches  
 567 hinübergebracht hat aber auf der anderen Seite eben auch sehr  
 568 vieles Sozial und Selbstkompetenz äh mitgegeben hat und äh das  
 569 waren die ersten Schritte im puren Erwachsenenbildungs umfeld (...)

Es steht aber auch hier die Selbst- und Sozialkompetenz als Inhalt im Vordergrund, so daß man „Bildungs- und Kulturmanagement“ gleichsetzen könnte mit produkt- bzw. spezifisch kundenbezogenen Inhalten in der betrieblichen Weiterbildungstätigkeit, die aber immer auf die Selbst- und Sozialkompetenz zentriert.

## **Themabezogene Interpretation der Biographien**

Die Umsetzung der Fragestellung nach der lebensgeschichtlichen Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände bei den untersuchten ErwachsenenbildnerInnen geschieht hier mit einer Reihe von Hypothesen. Unausgesprochen implizieren diese Hypothesen eine Grundhypothese: DASS es sich bei der Wahl der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände nicht um Zufall handelt, sondern daß klare Zusammenhänge zwischen den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen und der Lebensgeschichte erkennbar sind. Mit Lebensgeschichte ist dabei konkret die Interpretation des lebensgeschichtlichen Gesprächs nach der Theorie des narrativen Interviews gemeint bzw. die daraus interpretierten „Motive“, „Themen“ und die „biographische Gesamtformung“ (siehe vorhergehenden Abschnitt). Auf den darin erstellten Gesamtzusammenhang der Biographie wird hier nur mehr partiell auf die für das Thema bzw. die Fragestellung relevanten Berichte zugegriffen.

Hier eine Übersicht der Hypothesen, die durch ihre Struktur eine Matrix mit den Unterthemen (vertikal) und sich wiederholenden Unterpunkten (horizontal) ergeben. Die Unterthemen setzen dabei das Thema der lebensgeschichtlichen Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände um, indem sie der Entwicklung des Lern- und Lehrgegenstandes im Lebenslauf folgen und diese Entwicklung in 3 Etappen einteilen. Daß die vorangegangene Interpretation nach der Theorie des narrativen Interviews auch dem Lebenslauf folgend vorgegangen ist kommt dieser Struktur der Unterpunkte natürlich zugute. Die Unterpunkte stellen eine Binneneinteilung dieser Etappen dar, ihnen sind die Hypothesen zugeordnet.

	(Erwachsenenbildung allgemein)	Grund (Erwachsenenbildung Lehre)	Entwicklung	Lern- / Lehrstil, Didaktik
Lerngegenstand		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Beschreibung des Auftauchens</li> <li>* wichtigere biographische Funktion beim Auftauchen = spezifischer Grund</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* aktive Qualitätsverbesserung</li> </ul> <p>= WAS, der Inhalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* biographieabhängiger positiv erfahrener Lernstil, Didaktik</li> </ul> <p>= WIE gelernt wurde</p>
ErwachsenenbildnerIn	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Einstieg wegen bedeutsamer biographischer Erfahrung</li> <li>* Erwachsenenbildung nicht ursprünglich gewußte Tätigkeits-Option</li> <li>* Einstieg wegen akuter ökonom. Notwendigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Grund für Lehre: Kompetenzbewußtsein</li> <li>* Grund für Erwachsenenbildung (und nicht Lehre in Schule): persönlichkeitsbedingt</li> <li>* Grund für Erwachsenenbildung (und nicht Lehre in Schule): Vorbild</li> </ul>		
Lehrgegenstand		<ul style="list-style-type: none"> <li>* sich lehrkompetent erachten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* weitere Qualitätssteigerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* positiv erfahrene Didaktik wird eigene Didaktik</li> </ul>

		* wichtigere biographische Funktion	* professionelle Einstellung entsteht * Ausweitung auf benachbarte Gebiete * ungern in Pension gehen	
--	--	-------------------------------------	--	--

Die Hypothesen entstammen zum Teil meinen „Vorurteilen“ und zum Teil aus den ersten Interviews. In Kenntnis der unten dargestellten Reihenfolge der Auswertung und in Kenntnis der erzähl- und biographietheoretischen Interpretation der Interview wird es auch verständlich, warum gerade diese Hypothesen postuliert wurden.

Die Reihenfolge der biographischen Interviews	Die Reihenfolge der Auswertung
1. W39 im Juli 1997	1. W39
2. M53 und ...	2. W54. Arbeit an den Hypothesen
3. W54 im Juli 1997, am gleichen Tag	3. M53
4. W42 im November 1997	4. M42

### Begleitende theoretische Konzepte zur themabezogenen Interpretation

Die hier kurz angerissenen theoretischen Konzepte stehen nicht im Zentrum der themabezogenen Interpretation, weshalb sie hier auch als „begleitende“ Konzepte bezeichnet sind. Die Integration dieser Konzepte in die Interpretation ist auch dementsprechend lose und von additivem Charakter.

Im Rahmen einer polnisch-deutsch-österreichischen 1993 veröffentlichten Studie zur vergleichenden Bildungsforschung von **‘Lernprojekten Erwachsener’** untersuchte Michael SCHRATZ biographische Aspekte in den Bildungsgeschichten Erwachsener (vgl. SCHRATZ 1993).

„(...) ‚Lernprojekten‘ im Sinne einer ‚zielgerichteten, organisierten Beschäftigung mit einem Thema in einem Zeitraum von mindestens vier Wochen‘ (SIEBERT ...) (...)“ (SCHRATZ 1993, 104)

Im Mittelpunkt steht dabei die Relevanz von kritischen Lebensereignissen und daraus erwachsender Krisen für Lernprozesse.

„Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zeigt es sich, daß kritische Lebensereignisse dazu führen können, daß (Aus-) Bildungs- bzw. Lernwege abgebrochen werden (...) Sie können aber auch dazu führen, daß die Betroffenen neue Lernmöglichkeiten suchen (...) Auffallend ist dabei, daß ein kritisches Ereignis eher dazu führt, daß vom Leben ‚abgehobene‘, d.h. als abstrakt bezeichnete Lernsituationen (z.B. Studium) zugunsten von ‚praktischeren‘ aufgegeben werden.“ (ebd., 97)

Erwachsenenbildung kann dabei eine therapeutische Wirkung hervorrufen, höhere Bildung kann präventiv wirken. Als „Lernthemen“ von Lernprojekten sind die Themen Frau und Umwelt hervorgetreten. Lernprojekte Erwachsener haben in bestimmten Aspekten eine gewisse Ähnlichkeit mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände, weshalb hier beide Begriffe zuerst einmal verglichen werden sollen. Der Begriff des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes deckt den gesamten zeitliche Verlauf eines Gegenstandes, der im Rahmen der Erwachsenenbildung gelehrt wird, vom Zeitpunkt des Auftauchens als Lerngegenstand ab, wobei auch noch ein Lernen an diesem Gegenstand postuliert wird, wenn er schon Lehrgegenstand ist. Das „Lernthema“ (SCHRATZ) eines Lernprojekts Erwachsener deckt sich mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- Lehrgegenstand also zu jenen Zeitpunkten und Phasen, in denen dieser Lerngegenstand ist, dem aktiv nachgegangen wird, sei es formell oder informell. (Die in obigem Zitat genannte „organisierte Beschäftigung“ ist nicht unbedingt eine formelle, da das genannte Lernthema „Umwelt“ nur informell gelernt wurde). Dieses aktive Lernen am „Lernthema“ oder am erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand muß zudem aus einer Krisensituation resultieren, um als Lernprojekt im Sinne von SCHRATZ bzw. SIEBERT bezeichnet werden zu können, wenn auch erst nach einer gewissen Inkubationszeit.

„Insgesamt zeigen sich parallel zu den Ergebnissen in der Studie der BRD, daß kritische Lernereignisse nicht unmittelbar neue Lerninteressen hervorrufen, sondern eine längere ‚Inkubationszeit‘ (SIEBERT) erfordern, die von der Entwicklung von latenten Bedürfnissen zu konkreten Interessen erforderlich sind.“ (ebd., 98)

Das Konzept der Lernprojekte Erwachsener hat eine gewisse Nähe zum weiter oben bei der erzähl- und biographietheoretischen Interpretation präsentierten Konzept der Prozeßstruktur Verlaufskurve von SCHÜTZE.

Ein Konzept, das das Selbstverständnis von Bildung aus einer biographischen Sicht erfaßt, ist jenes von Kurt EGGER über die „**Synchronisations- und Integrationsmodelle**“ versus die „**Wandlungs- und Widerspruchsmodele**“, die EGGER polar gegenüberstellt.

„(...) Synchronisations- und Integrationsmodelle, die darauf achten, aufgestellte Normen zu tradieren und zu sanktionieren, die das lückenlose Einpassen von Individuen in das Sozialgefüge zum Hauptzweck haben, und Wandlungs- und Widerspruchsmodele für die tätige Erweiterung von Individuen, für eine Ausweitung von Handlungs- und Entscheidungsspielräume stehen.“ (EGGER 1996, 44)

Diese beiden „Modelle“ beziehen sich auf die Untersuchung von „modernen Bildungsverläufen“, das zeigt sich auch im Vergleich der hier untersuchten Biographien, von denen sich die beiden der Achtundsechziger-Generation (W39 und M42) in dieses Konzept einpassen lassen, während die beiden anderen InterviewpartnerInnen mit diesem Konzept nicht beschreibbar erscheinen. In beiden Biographien erscheint es nämlich unmöglich das Widerspruchsmodele auch nur potentiell aufzufinden, die Polarität von Integration versus Widerstand und Wandlung scheint nicht gegeben.

## **UNTERTHEMA 1: Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand als Lerngegenstand**

Die Unterthemen-Gliederung teilt den Lebenslauf grob in drei Etappen ein. Das Unterthema Lerngegenstand deckt dabei das Thema der lebensgeschichtlichen Einbettung der Lern- und Lehrgegenstände bis zur zeitlichen Grenze des Einstiegs in die Erwachsenenbildungstätigkeit ab.

### ***UNTERPUNKT: Grund, Anlaß, Auslöser***

#### **ERGEBNIS**

Die in der Hypothese 2 – „Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand hat eine wichtigere biographische Funktion als andere formelle Lerngegenstände“ – untersuchten Fragen ergeben nur bei einem erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand (M53: „Religiöse Bildung“) eine „Passung“ dieser Hypothese: der erwachsenenbildnerische Lerngegenstand ist wichtiger als andere Lerngegenstände, er ist im engeren zeitlichen Umfeld seines Auftauchens an bedeutendem Gesehenen beteiligt, und wichtige Themen und Motive stehen mit ihm in Zusammenhang. Bei den übrigen sieben untersuchten erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen spielt die Frage der größeren Wichtigkeit bei ihrem Auftauche als andere formelle Lerngegenstände keine Rolle und an drastischerem biographischem Geschehen sind sie mitunter gerade nicht beteiligt. Der erwachsenenbildnerische Lerngegenstand kommt also tendenziell „auf leisen Sohlen“ daher und offenbart seine biographische Funktion im engeren zeitlichen Umfeld seines Auftauchens nicht. Einzig die Verbindung zu wichtigen Themen und Motiven sind bei vier von fünf beschriebenen Lerngegenständen gegeben, das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes macht also biographisch Sinn und ist tendenziell in einem über das unmittelbare zeitliche Umfeld hinausreichenden Zusammenhang nicht zufällig. Im Detail läßt sich dabei erkennen:

- \* Das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand im lebensgeschichtlichen Gespräch ist bei W39 („Keramik“) und M42 („Selbst und Sozialkompetenz“) verbunden mit dem (Wieder-) Auftauchen des Lernens als Motiv in der Biographie. Lernen, das dabei deutliche Ausbildungsaspekte hat, wird bewußt und aus eigener Motivation betrieben oder wenigstens (im lebensgeschichtlichen Gespräch rückblickend) bewußt wahrgenommen. Es ist, als ob das Lernen von den beiden zukünftigen ErwachsenenbildnerInnen nach einer Schullaufbahn für sie selbst entdeckt worden und relevant geworden wäre.
- \* Als Lebensphase des Auftauchens des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand läßt sich dabei die nach-schulische Lebensphase beschreiben, die weiters nach einer jugendlichen Sturm-und-Drang-Phase, am Beginn einer gewissen Konsolidierung im Erwachsenenalter liegt. Neben diesen beiden im Lebenslauf relativ spät auftauchenden erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen tauchen diese bei W54 und M53 früher auf, und zwar ganz früh bei W54 im Fall des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes „Sprachlicher Bereich“ und zu Beginn der Jugendzeit bei W54 („Pädagogischer Bereich“) und bei M53 („Religiöse Bildung“). Zu diesen beiden Phasen des Auftauchens kommt dann noch die sehr



späte dazu, in der sich die Ausweitungen der erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeiten ergeben (W54: Intensivierung von „Pädagogischer Bereich“; M53: „Soziales“, „Ladiner“; M42: „Bildungs- und Kulturmanagement“).

- \* Eine Beschreibung der Interviewten zum erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand als Lerngegenstand fehlt bei drei (M53: „Soziales“, „Ladiner“, M42: „Bildungs- und Kulturmanagement“) von acht untersuchten Lerngegenständen.
- \* Als weiteres Merkmal läßt sich bei zwei Lerngegenständen deren Auftauchen als Folge einer Ausbildungs- bzw. Berufswahl feststellen (M53: „Religiöse Bildung“; M42: „Selbst- und Sozialkompetenz“).

Über die durch die Hypothesen abgedeckten Aspekte hinausgehend muß aber auch festgestellt werden, daß der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand bei seinem Auftauchen als Lehrgegenstand tendenziell noch nicht für eine spätere Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung intentioniert war. Nur bei einem der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen (M42: „Selbst- und Sozialmanagement“) taucht der Lerngegenstand intentional auch als späterer Lehrgegenstand für die Erwachsenenbildung auf (bzw. wird bald auch in dieser Intention gelernt). Nur bei einer (anderen) Erwachsenenbildnerin (W54: „Pädagogischer Bereich“) steht bei seinem Auftauchen schon die spätere Lehre dieses Lerngegenstandes fest; allerdings die Lehre in der Schule. Bei den beiden anderen ErwachsenenbildnerInnen ist die Lehre des aufgetauchten Lehrgegenstandes entweder ein Randphänomen (M53) oder unbeabsichtigt (W39). Die Intentionen im einzelnen waren: keine bei W39, Lehrerin bei W54, Priester bei M53 und Betriebsberater bei M42.

## BESCHREIBUNG 1 des Auftauchens und des Ursprungs des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes

Um dem Grund für das Aufgreifen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand näherzukommen, hier zuerst einmal eine Beschreibung des ersten Auftauchens und des Ursprungs des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand. Dabei ist diese Darstellung aber für ein Ergebnis nicht relevant, erst die bei der nächsten Hypothese beleuchtete Verbindung der Lerngegenstände zu wichtigen Themen und Motiven hat Aussagekraft bezüglich der Fragestellung der lebensgeschichtlichen Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände. Hier sind als Ursprünge zwar schon einige wichtige Themen und Motive genannt, manche sind aber für biographische Schlüsse zuwenig signifikant.

### W39: mit der Hinwendung zum „Lernen“

Das erste Auftreten des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Keramik**“ als Lerngegenstand markiert in W39's Erzählung jenen Punkt, an dem sie sich von sich aus dem Oberthema „Lernen“ zuwendet (vgl. auch 482-484).

195 W39: Ja da habe ich schon mit der Keramik angefangen und auch  
196 total guten Lehrer gehabt in [Stadt 1], der hat so ein Laboratorium  
197 gehabt, wo man gekonnt hat hingehen und der hat mir dann einfach  
198 den Schlüssel gegeben und gesagt, ich soll das tun, was ich will  
199 I: Mhm  
200 W39: Dann habe ich praktisch arbeiten gekonnt, wie mir das gepaßt  
201 hat

Die Zeit davor ist geprägt vom Oberthema „Autonomie“, wobei W39 ihre Schullaufbahn mit einem Abbruch beendet (vgl. 72-79). Vor dem Auftreten des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Keramik“ kann man in W39's nicht realisiertem Wunsch, die Kunstschule zu besuchen (vgl. 74-75), einen Ursprung dieses Lern- und Lehrgegenstandes sehen.

### W54: beim „Aufholen“; als weiterführender Schulbesuch

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ taucht erstmals als Lerngegenstand im Zusammenhang mit W54's aus eigenem Antrieb angegangener Überstiegsprüfung in die 1. Klasse Mittelschule auf. Mit dieser Prüfung überspringt sie die 5. Klasse Volksschule. W54 zum Prüfungsprogramm:

150 (...)und dann natürlich der ganze Fünftklassenstoff in  
151 Mathematik war aufzuholen mit den Schlußrechnungen und so weiter  
152 das hat mir natürlich am meisten Schwierigkeiten äh gemacht, da  
153 war aber mein Vater als Lehrer recht stark auch (leichtes Lachen)  
154 methodisch das recht gut äh mir beizubringen, der sprachliche  
155 Bereich hat überhaupt keine Schwierigkeiten gemacht, dann äh  
156 nachdem wir in ich in recht so in einem Buchklima aufgewachsen bin  
157 mmh hab' ich da weiter nicht müssen weißgott welche Vorbereitungen  
158 machen, (...)

W54 kehrt in ihrer Benennung der Lerngegenstände nicht mehr zum ursprünglichen konkreten Lerngegenstand zurück, sondern verbleibt dabei in der lebensgeschichtlich später dazugekommenen abstrakten Benennung „sprachlicher Bereich“. Es geht dabei um den konkreten Lerngegenstand **Deutsch**, der dann zum erwachsenen-

bildnerischen Lehrgegenstand Deutsch für italienischsprachige Staatsangestellte werden wird. Die konkreten Gegenstände **Rhetorik** und **Kommunikation**, die auch mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“ gefaßt sind, kommen erst im Zuge einer Ausweitung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes dazu. Ein Ursprung für diesen erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand ist außer dieser indirekten Feststellung von W45, in diesem Bereich talentiert zu sein und dabei gefördert worden zu sein, nicht feststellbar (Motiv „Erfolgsbegründung: Förderung und Bildungsvorteil verdeckt Eigenleistung“). Die Förderung hat dabei schon früh begonnen.

64 (...) die äh Mutter war da noch  
65 äh also war eigentlich recht beflissen und hat uns schon sehr  
66 früh, auch so über ganz einfache spielerische Art in in  
67 Strichlmachen und ins Buchstabenschreiben eingeführt, und auch da  
68 hat sie das eigentlich, aus ihrer Sicht äh . aus ihrer Sicht ich  
69 glaube daß sie das geschickt machte, damit wir dann nicht in die  
70 Schule kommen und etwa schon das Lesen äh können, und uns dort  
71 dann etwa langweilten hat sie uns die Deutsche Schrift .  
72 beigebracht, sodaß wir eigentlich, alle Geschwister, es waren  
73 deren vier, haben eigentlich bei Schuleintritt schon lesen können (...)

Als erstes Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Pädagogischer Bereich**“ als Lerngegenstand kann der Eintritt in die Lehrerbildungsanstalt (LBA) gewertet werden.

197 (...) nach der  
198 zweiten Klasse äh haben die Eltern entschieden, daß doch es  
199 sinnvoller wäre äh .. eigenartigerweise uns beide, wiederum, es  
200 geht wiederum um diese äh äh ältere Schwester, uns beide an die  
201 Lehrerbildungsanstalt zu schicken

Der Ursprung dieses erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes liegt im Berufswunsch von W54, Lehrerin zu werden und in der Lehrerberufstradition der Ursprungsfamilie (Thema „Ursprungsfamilie: mit Berufstradition, Dominanz von Bildung und Schule“).

#### M53: nach Berufswahl

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**religiöse Bildung**“ taucht als Lerngegenstand erstmals in Zusammenhang mit der Ausbildungswahl nach der Mittelschule auf.

92 (...) und dann schließlich und endlich habe ich mich dann  
93 entschieden . ins Priesterseminar, wenigstens zu anzufangen mit  
94 Philosophie, ja dann habe ich zwei Jahre Philosophie gemacht dann  
95 hat es mir recht gut gepaßt habe auch Theologie gemacht(...)

Der Ursprung dieses Lerngegenstandes liegt im Thema „Studierengehen = Lebenslaufmuster für Exilladiner“, wie es hier bei der Entscheidung, nach der Volksschule die die Mittelschule in Stadt1 zu besuchen, zum Ausdruck kommt.

64 (...) habe ich jaja haben halt auch die Eltern gemeint vielleicht .  
65 studieren gehen, und das Studierengehen war damals ich bin nämlich  
66 aus ladinischen Tälern, das Studierengehen hieße irgendwo die  
67 Mittelschule machen (...)

Für den biographischen Ursprung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Soziales**“ lassen sich Benachteiligungssituationen in der Kindheit vermuten, die sich vor allem auf Bildungsbenachteiligung von Nicht-Angesehenen bezieht (Motiv „Bildungs-Benachteiligung nicht Angesehener“).

161 (...) aber damals  
162 als ich noch war sind ganz wenige aus dem Dorf studieren gegangen,  
163 waren ein paar Hotelierssöhne oder oder, jaja Söhne von Hotelieren  
164 haben haben sind halt geschickt geworden von den Eltern,  
165 irgendeine Schule zu machen . die konnten dann wurden auch von den  
166 von den von den Lehrpersonen eher gefördert, weil sie mehr Ansehen  
167 gehabt haben, und die haben dann zum Beispiel manche Klassen nur  
168 eben nur einmal gemacht und sind früher in die Mittelschule geko  
169 gegangen ich bin so ein Bauernsohn gewesen, da war man in jeder  
170 Hinsicht benachteiligt (...)

Als ein Gegenstand des Lernens taucht „Soziales“ aber im Interview nie auf, auch nicht als Lerngegenstand des Priesterseminars, wo die „Christliche Soziallehre“, auf die sich M53 bezieht, aber höchstwahrscheinlich gelernt wurde. Relevant wird „Soziales“ für M53 scheinbar erst als Diözesanassistent.

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Ladiner**“ läßt seinen Ursprung auch auf Benachteiligungssituationen in der Kindheit zurückverfolgen, als Lerngegenstand kommt er im Interview allerdings auch nie vor – außer man wollte hier das Soziologiestudium von M53 mit einbeziehen. Einige Erzählpassagen berichten vom Motiv „Diskriminiertseins als Ladiner“ (vgl. auch 336-339).

344 (...) ich habe es auch ich habe es auch vor allem  
345 in der Mittelschule gespürt die ersten Jahre gespürt daß daß

346 Ladiner hat man damals nicht gesagt zu uns man hat gesagt  
 347 Krautwalsche, das war, äh eher abwertende Ausdrücke und wenn wir  
 348 Ladiner zum Beispiel in der Mittelschule uns zu Wort gemeldet  
 349 haben dann sind wir meistens von der Schulklasse ausgelacht worden  
 350 weil wir eben falsch uns falsch ausgedrückt haben .. ja, das ist  
 351 von mir aus Ausland .. Mhm (...)

Weitere Erzählpassagen berichten von der Sicht M53's von nichtladinischen Gebieten als „Ausland“ (vgl. auch 310-312, 326-334) und einer dezidierten Minderheitenmentalität als Ladiner von M53.

336 M53: Wenn du dich ausdrückst, dann wirst du zum Beispiel  
 337 diskriminiert weil es du bist ein Krautwalscher man merkt sofort  
 338 du bist kein Deutscher, und für manche, ähh krautwalisch und  
 339 walsch war ja damals ja sowieso auch politisch, ein Problem . und  
 340 dann natürlich schon auch die ganze Mentalität nicht? wir Ladiner  
 341 haben eine andere Mentalität als die . deutschsprachigen  
 342 Südtiroler ganz sicher . wir haben die Mentalität einer gesunden  
 343 normalen lebensfähigen Minderheit und die anderen sind . Mehrheit  
 344 die über andere (...)

Zu einem Ende gedacht könnte man den Ursprung des Lerngegenstandes „Ladiner“ auch in den Themen „Nicht-Bleiben-Dürfen“ und „Aufstieg“ erkennen, denn ohne diese wäre das Ladinersein für M53 möglicherweise gar nicht problematisch geworden.

#### M42: zwischen Universitätsstudium und Berufseintritt

Das erste Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ als Lerngegenstand fällt in die Zeit des Übergangs vom Universitätsstudium ins Berufsleben, nachdem M42 bei seiner Assistententätigkeit an der Universität „auf den Geschmack gekommen“ ist (vgl. auch 388-405).

397 (...) und dann habe ich eigentlich gemerkt das ist meine das ist mein  
 398 Job dann habe ich äh begonnen mich gezielt auf diesen meinen  
 399 zukünftigen Beruf der Betriebsberatung auszubilden, habe einmal  
 400 eine komplette Ausbildung gemacht in als Trainer,  
 401 Kommunikationspsychologie äh äh nachgemacht äh dann eben eine  
 402 sugestopädische Ausbildung Rhetorikausbildung habe Praktikas eben  
 403 nochmals gemacht in der [Firma 1] draußen bei [Firma 2] (...)

Dabei ist es nicht ganz leicht das Auftauchen dieses Lerngegenstandes eindeutig zu fixieren, denn bevor M42 selbst diesen Lerngegenstand aktiv aufgreift, dürfte er schon im Wirtschaftsstudium und in der Handelsschule wenigstens in Elementen vorgekommen sein, also in einer gegenüber dem aktiven Aufgreifen sozusagen passiven Art gelernt worden sein. Dazu zählen auch die im Rahmen der Organisation1 von M42 selbst organisierten Rhetorikkurse (vgl. 373-374). Den Ursprung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Selbst- und Sozialkompetenz“ kann man in der Oberschulzeit verorten und dort etwa mit dem Motiv „Führungsposition, Mittelpunkt Mensch, beeinflussen“ und dem korrespondierenden Thema „Hegemonie“ fixiert werden. Daraus entwickelt sich dann das Motiv „Leute überzeugen, verändern, bewegen“.

Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand: „**Bildungs- und Kulturmanagement**“ taucht als Lerngegenstand im lebensgeschichtlichen Interview nie auf. Als Erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand kann er als Ausweitung auf benachbarte Gebiete gewertet werden. Die nähere Betrachtung dieses erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes zeigt ihn eigentlich als Ableger des ersten erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Selbst- und Sozialkompetenz“ – was die „Ausweitung auf benachbarte Gebiete“ wiederum relativiert (vgl. 561-564). Die Frage nach dem Ursprung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Bildungs- und Kulturmanagement“ fällt also mit der Frage nach dem Ursprung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Selbst- und Sozialkompetenz“ zusammen.

#### HYPOTHESE 2: Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand hat eine wichtigere biographische Funktion als andere formelle Lerngegenstände

Der Fragestellung der lebensgeschichtlichen Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände kann auch mit der Frage nach der Wichtigkeit der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände konkretisiert werden. Bedeutende (aus dem lebensgeschichtlichen Gespräch interpretierte) Themen und Motive müßten dafür in deutlichem Zusammenhang mit den Lern- und Lehrgegenständen stehen, d.h. eine wichtige biographische Funktion haben. Hier wird nun postuliert, daß ein spezifischer Grund für das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes in einer in der damaligen Lebensphase gegenüber andern formellen Lerngegenständen wichtigeren biographischen Funktion liegt.

#### ERGEBNIS

Die Hypothese, daß der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand eine wichtigere biographische Funktion als andere formelle Lerngegenstände hat, die hat sich nicht bestätigt. Die Frage nach der größeren

Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes trifft die Gegebenheiten offenbar nicht gut.

1. Als erstes Ergebnis kann hier deshalb schon einmal festgestellt werden: erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstände sind als formelle Lerngegenstände nur bei einem von fünf beschriebenen Lerngegenständen (M53: „religiöse Bildung“) eindeutig wichtiger als andere formelle Lerngegenstände. In einer größeren Wichtigkeit kann also auch kein Grund für das Auftauchen der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände gesucht werden. Folgende Gründe für diese Nichtbestätigung liegen vor: andere formale Lerngegenstände sind im zeitlichen Umfeld des Auftauchens des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes nicht vorhanden (W39: „Keramik“), der Lerngegenstand ist unproblematisch oder nebensächlich (W54: „Sprachlicher Bereich“, „Pädagogischer Bereich“; M42: „Selbst- und Sozialkompetenz“). Eine Beschreibung der Interviewten zum erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand als Lerngegenstand fehlt bei drei von acht untersuchten Lerngegenständen (M53: „Soziales“, „Ladiner“, M42: „Bildungs- und Kulturmanagement“). Nur bei M53 läßt sich eine Auswahl-situation aus Lerngegenständen feststellen, diese wird zugunsten des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes („Religiöse Bildung“) entschieden.

Eine mehr nuancierende Sichtweise auf die Wichtigkeit der biographischen Funktion des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes bietet ein differenzierteres Bild und ist hinsichtlich der Fragestellung der lebensgeschichtlichen Einbettung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände, die hier mit dem Beteiligtsein von bedeutenden Motiven und Themen gleichgesetzt wird, fruchtbarer. Es hat sich dabei im Laufe der Interpretation eine zeitliche Differenzierung der Lebensphase des Auftauchens des Lerngegenstandes herauskristallisiert, die einmal nach den dramatischen Ursachen im unmittelbaren zeitlichen Umfeld fragt und weiters, nach der Umsetzung von früheren Themen und Motiven, die hereinwirken.

2. Als zweites Ergebnis ergibt sich nun daraus, daß im näheren zeitlichen Umfeld des Auftauchens der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände als Lerngegenstand durchwegs keine eindeutig mit dem Lerngegenstand zusammenhängenden dramatischen biographischen Ursachen wirksam sind, nur bei einem von acht untersuchten erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen ist nicht dramatisches aber bedeutendes Geschehen beteiligt (M53: „Religiöse Bildung“). Dramatisches biographisches Geschehen ist mitunter sogar gleichzeitig (W54: „Sprachlicher Bereich“) vorhanden, steht aber nicht mit dem Lerngegenstand in einem Thema- oder Motivzusammenhang oder erscheint direkt entkoppelt vom dramatischen Geschehen (W39: „Keramik“). Manchmal ergibt sich also eher das gegenteilige Bild, d.h. sieben der acht untersuchten Lerngegenstände tauchen beiläufig und ohne dramatischen Kontext auf, bzw. tauchen überhaupt nicht in der Erzählung auf (M53: „Soziales“, „Ladiner“, M42: „Bildungs- und Kulturmanagement“).

Das Hereinwirken früherer wichtiger Themen bzw. die Verbindung mit wichtigen Themen und Motiven ist in der ganzen Bandbreite von „kein Träger biographischer Funktion“ bis hin zur „wichtigeren biographischen Funktion“ festzustellen. So steht etwa das Auftauchen des Lerngegenstandes „Sprachlicher Bereich“ von W54 in keiner Verbindung zu wichtigen Themen und Motiven. Zusammen mit dem Auftauchen des Lerngegenstandes werden aber auch frühere Vorhaben realisiert (W39: Ausbildungswunsch), neue Themen werden relevant (W39: Thema „Lernen“, M53: Motiv „Aufstieg“), langwirksame Themen werden fortgesetzt (W54: das Familientradition-Thema; M53: das Lebenslaufmuster-Thema; M42: das Führungsposition-Motiv, das Hegemonie-Thema) und lebensphasenspezifische Themen drücken sich aus (W54: Motiv „fremdbestimmende Elternentscheidung im Jugendlichenalter - verdeckte“).

3. Als drittes Ergebnis wird also festgestellt, daß die erwachsenenbildnerischen Lerngegenstände bei seinem Auftauchen zwar nicht durchgehend von biographischer Bedeutung sind, bei vier von fünf beschriebenen Lerngegenständen läßt sich aber eine Verbindung zu wichtigen Themen und Motiven herstellen.

#### W39: Träger von biographischer Funktion - keine akute

Für das Auftauchen des Lern- und Lehrgegenstandes „**Keramik**“ als Lerngegenstand wird von W39 kein Grund genannt und es ist kein unmittelbarer Grund interpretierbar. Es kann ein vorhandener Wunsch, sich mit Kunst zu beschäftigen, aus dem nicht realisierten Wunsch die Kunstschule zu besuchen (vgl. 74-75), angenommen werden. Dem Auftauchen des Lern- und Lehrgegenstandes Keramik kann also dennoch biographische Bedeutung zugeschrieben werden. Eine biographische Funktion im Sinne der Kontingenz von bedeutenden interpretierten Motiven und Themen ist mit dem gleichzeitigen Auftauchen des Oberthemas „Lernen“ gegeben (vgl. 195-201 u. 482-484), eine wichtigere biographische Funktion gegenüber anderen formellen Lerngegenständen kann aber nicht festgestellt werden, zumal keine anderen formellen und informellen Lerngegenstände zum Zeitpunkt des Auftauchens des Lern- und Lehrgegenstandes Keramik vorhanden waren.

#### W54: (1) kein Träger biographischer Funktion - keine akute (trotz dramatischem Umfeld) (2) wichtigere biographische Funktion - keine akute

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ hat zum Zeitpunkt seines Auftauchens als Lerngegenstand keine bedeutende biographische Funktion (vgl. 150-158). Er liegt zwar nicht

außerhalb der in jener Lebensphase wichtigsten Erfahrungen von W54, als der am leichtesten bewältigbare Lerngegenstand bei der Überstiegsprüfung in die Mittelschule ist er in diese wichtigste Erfahrung involviert, unmittelbar mit den Themen „(bei Prüfung) natürlich die Jüngste und Kleinste (Jüngste sein)“ und „ohne 5. Klasse gleich in die (Aufholen)“ und dem Leitmotiv „Leistung: Aufholen“ ist er aber nicht verbunden. In diesem Beteiligtsein liegt zwar auch der Grund für das Auftauchen, aber wichtiger als andere formelle Lerngegenstände ist der Lerngegenstand „Sprachlicher Bereich“ nicht.

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Pädagogischer Bereich**“ hat ebenfalls zum Zeitpunkt seines Auftauchens als Lerngegenstand (vgl. 197-201) keine akute biographische Funktion, ist aber bedeutend für wichtige Themen und Motive; in diesem Sinne ist er wichtiger als andere Lerngegenstände. Das Thema „alles Lehrer (Familientradition)“ bzw. Oberthema „Ursprungsfamilie: mit Berufstradition, Dominanz von Bildung und Schule“ erfährt mit dem Eintritt von W54 in die Lehrerbildungsanstalt einen weiteren Schritt seiner kontinuierlichen Wirkung und Umsetzung. Das beginnt mit der Familienberufstradition Lehrer.

21 (...) ich bin äh stamme aus einem Elternhaus, wo eigentlich  
22 schon Bildung oder die die der Kontakt mit Bildung vorgegeben war,  
23 beide Eltern sind Lehrer gewesen, und eigenartigerweise äh stammen  
24 auch beide Eltern schon aus äh . Lehrerfamilien, sodaß auch beide  
25 Großväter schon äh jahrzehntelang waren die im Schuldienst tätig (...)

Diese Thema setzt sich fort im frühen Berufswunsch Lehrerin.

85 (...) und für mich persönlich ist es  
86 eigentlich schon sehr früh festgestanden, oder ich hab' mir  
87 überhaupt nie Probleme gemacht was ich einmal werden sollte es war  
88 für mich einfach schon von kleinauf ganz klar, daß ich einmal  
89 Lehrerin werden wollte, zumindest etwas im pädagogisch-  
90 erzieherischen Bereich äh vielleicht Kindergärtnerin hätte mir  
91 auch ganz gut gefallen, aber eher fühlte ich mich schon immer so  
92 zum Lehrdienst hingezogen also ist für mich überhaupt nie eine  
93 Frage gewesen ob ich irgendetwas anderes etwa (lautes Ausatmen)  
94 Ärztin oder mein oder was eben damals für Möglichkeiten gab ich  
95 hab immer schon klipp und klar gewußt ich werde einmal Lehrerin  
96 werden, das hab' ich mir am ehesten zugetraut und da hab' ich äh  
97 genügend Möglichkeiten gehabt das abzuschauen um eben zu sagen ja  
98 das tät' mich freuen (...)

Dann setzt sich das Thema „alles Lehrer (Familienberufstradition)“ fort im Eintritt in die Lehrerbildungsanstalt und danach im Lehrerinwerden (vgl. 250-254), im Studium der Pädagogik (vgl. 508-509), im Ergreifen des Lehrberufs aller ihrer Geschwister (vgl. 103-104) und im Heiraten eines Lehrers (vgl. 467). Neben diesem wichtigen Thema steht das Auftauchen des Lerngegenstandes „Pädagogischer Bereich“ auch noch im Zusammenhang mit dem Motiv „fremdbestimmende Elternentscheidungen im Jugendlichenalter - verdeckte“, war doch die Entscheidung für die Lehrerbildungsanstalt eine Entscheidung nur der Eltern, wogegen W54 aber scheinbar nichts einzuwenden hatte.

198 (...) haben die Eltern entschieden, daß doch es  
199 sinnvoller wäre äh .. eigenartigerweise uns beide, wiederum, es  
200 geht wiederum um diese äh äh ältere Schwester, uns beide an die  
201 Lehrerbildungsanstalt zu schicken . äh einerseits, weil das . mich  
202 eher zu meinem Berufsziel geführt hat, ich wollte nämlich immer  
203 Lehrerin werden, und zum anderen weil damals meine Schwester in  
204 der Oberschule in der sie eingeschrieben war eigentlich äh weniger  
205 erfolgreich war, und weil sie gesehen haben daß sie vielleicht  
206 über meinen Einsatz da doch auch irgendwo mit daß ich ihr so als  
207 Zug pferd dienen könnte (...)

Ähnlich frei von Kritik an den Eltern nimmt W54 einige Jahr später deren Entscheidung, sie aus der Bergschule zu nehmen, hin. Bedauernd festgestellt wird nur die Freude am Unterrichten in der Bergschule (vgl. 247-263). Möglicherweise liegt der Grund für die große Akzeptanz dieser fremdbestimmenden Elternentscheidungen in der von W54 vermiedenen Opposition den Eltern gegenüber, denn – wie hier weiters postuliert wird – speziell der Vater wurde von W54 als Schiedsrichter im über Leistung ausgetragenen Konkurrenzkampf mit der älteren Schwester gebraucht. Deshalb wurde auch an der Familienberufstradition nicht gerüttelt, trotz des vorhandenen Impulses dazu, wie das obige Zitat auch zeigt: „(lautes Ausatmen) Ärztin“.

### M53: wichtigere biographische Funktion - leicht akute

Der unmittelbare Grund für das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand „**Religiöse Bildung**“ liegt in der Notwendigkeit der Ausbildungswahl, die sich aus dem Wunsch von M53 ergibt, weiter die Schule zu besuchen.

511 (...) bei der Matura, ist es so gewesen nicht? es ist  
512 zunächst einmal war eben die große Sorge ob ob ich überhaupt sagen  
513 wir die Matura schaffe weil, ich habe die Matura nicht im [Schule  
514 1] gemacht sondern in [Stadt 2], bei einer öffentlichen Schule wo  
515 ich auch nicht die Lehrpersonen gekannt habe auf alle Fälle, das

516 Risiko eingegangen, ich ich war der Meinung ich mache die die  
517 Staatsmatura damit ich dann äh frei entscheiden kann was ich mache  
518 weil mit der [Schule 1]matura hätte man nicht können an die  
519 Universität gehen oder so nicht? (...)

Dieser Wunsch nach weiterem Schulbesuch weißt auf den von M53 angestrebten Aufstieg hin (Motiv „Aufstieg“); ein Aufstieg, der durch Bildung geschieht und durch das Annehmen von Angeboten. Bei der Auswahl des Ausbildung befindet sich der Lerngegenstand „Religiöse Bildung“ in Konkurrenz zu potentiellen anderen formellen Lerngegenständen, wird aber dann den anderen formellen Lerngegenständen bevorzugt.

86 (...) und dann mit der  
87 Staatsmatura dann überlegt was ich . machen könnte, für mich  
88 persönlich so habe ich Interesse gehabt so vielleicht an, an  
89 Sprachen, und vor allem an Unterricht, dann war eben das Problem  
90 soll ich da, Lehrer werden oder, und, nicht ungern habe ich  
91 studiert dann habe ich mir gedacht jetzt weiterstudieren tue ich  
92 auf alle Fälle und dann schließlich und endlich habe ich mich dann  
93 entschieden . ins Priesterseminar, wenigstens zu anzufangen mit  
94 Philosophie, ja dann habe ich zwei Jahre Philosophie gemacht dann  
95 hat es mir recht gut gepaßt habe auch Theologie gemacht(...)

Der Grund für die Entscheidung für diesen Lerngegenstand ist im Thema „Studierengehen = Lebenslaufmuster für Exilladiner“ zu suchen. Die Wahl des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Religiöse Bildung“ ist also eindeutig biographisch motiviert, was auch daran zu erkennen ist, daß es zuerst einmal nicht der Inhalt des Lerngegenstandes war, er den Ausschlag gab. Eher scheint sich M53 für diese Berufswahl im lebensgeschichtlichen Interview zu rechtfertigen.

547 (...) ich habe nie nichts gegen Priester oder  
548 Priesterberuf gehabt mich hat das auch immer ein bißchen  
549 irgendwie, so gedacht das wäre auch eine Tätigkeit der ich  
550 nachgehen könnte (...)

Der Entscheidungsprozeß für diesen Beruf ist auch nach dem Einstieg ins Priesterseminar ein prolongierter.

590 (...) die Entscheidung ist  
591 eine Entscheidung die nicht von heute auf morgen kommt sondern  
592 sich jahrelang dahinzieht, wo man selber dann auch die Möglichkeit  
593 hat in Ehrlichkeit zu sagen, paßt mir das später auch oder auch  
594 nicht und was hat das für Folgen für mich und auch nicht (...)

Zwei Momente für diese nicht so einfache Entscheidung für den Beruf des Priesters dürfen dabei eine Rolle gespielt haben. Erstens eine Auseinandersetzung vom M53, ob er dem vorgegebenen Lebenslaufmuster folgen oder davon ausbrechen soll (Oberthema „von Ausfüllen / Rechenschaft zu erfinden / Eigenverantwortlichkeit“), aber auch die oben zitierte Rechtfertigung für den Priesterberuf könnte weniger eine Rechtfertigung vor dem Interviewer gewesen sein, als ein Rechtfertigung vor dem eigenen Nichtausbrechen aus dem vorgegebenen Lebenslaufmuster. Der zweite Grund für die Umständlichkeit der Entscheidung dürfte ein Lernen aus der ersten wichtigen Entscheidungssituation, dem Zustimmen zum Mittelschulbesuch in Stadt1 (ungefähr im 13. Lebensjahr), gewesen sein. Diese erste Entscheidung mußte M53 uninformiert über die für ihn belastenden Folgen treffen (Motiv „ich habe nicht gewußt, was das heißt jetzt“), weshalb M53 bei dieser zweiten wichtigen Entscheidung der Ausbildungswahl nun besonders bedacht vorgeht (Motiv „Übergang, betont müheloser (= potentiell mühevoller“).

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand: „**Soziales**“ hat einen interpretierbaren Ursprung in der von M53 wahrgenommenen sozialen Benachteiligung, wird aber nie als Lerngegenstand beschrieben, obwohl anzunehmen ist, daß die Christliche Soziallehre, auf die sich M53 bezieht, Teil der Priesterausbildung gewesen sein dürfte. Im Rahmen der Priesterausbildung werden aber nur andere Lerngegenstände benannt (vgl. 554-557), ebenso im Rahmen der Soziologiestudiums. Die Christliche Soziallehre wird von M53 erst im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Diözesanassistent relevant (Motiv „Christliche Soziallehre“), einer Lebensphase also, in der M53 eigenständiges Lernen betreibt (vgl. 110-116), bzw. Weiterbildungsveranstaltungen besucht. Deshalb ist es möglich, daß sie erst in dieser Lebensphase zu einem bedeutenden Lerngegenstand wird. Für den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Ladiner**“ gilt was gerade zum Lerngegenstand „Soziales“ bemerkt wurde, er scheint als Lerngegenstand nicht auf. Als eine Phase des möglichen Lernens an diesem Gegenstand kann das Soziologiestudium gewertet werden. Die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „Soziales“ und „Ladiner“ stellen eine „Ausweitung der erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeit auf benachbarte Gebiete“ dar (siehe die entsprechende Hypothese 15).

#### M42: Träger von biographischer Funktion - keine akute

Der Grund für das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ als Lerngegenstand liegt im Übergang vom Studium zum Beruf. Dieser Übergang und die dabei gefallenen Berufs- und Weiterbildungsentscheidungen verlaufen undramatisch, weshalb dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ bei seinem Auftauchen als Lerngegenstand

keine akute biographische Funktion zukommt. Da parallel dazu keine anderen Lerngegenstände vorkommen, kann er als wichtiger Lerngegenstand bezeichnet werden, der aber nicht wichtiger ist als andere Lerngegenstände (vgl. 396-405). Wenn nun der Lerngegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ auch nicht eindeutig dominant ist, so nimmt er doch bedeutende Themen und Motive auf: das Motiv „Führungsposition, Mittelpunkt Mensch, beeinflussen“ und das korrespondierende Thema „Hegemonie“ (Oberthema „(unbedingt) gehört werden wollen“). In der Oberschulzeit kommt dieses Thema u.a. so zum Ausdruck:

153 (...) das ist  
154 soweit gegangen daß ich dann in der fünften Klasse war ich dann  
155 effektiv äh Studentenfürher im Klassenrat im Schulrat im  
156 Disziplinarrat und habe eigentlich äh es soweit getrieben daß ich  
157 äh daß wir zu fünft im Grunde bestimmt haben was in der  
158 Handelsschule in [Stadt 1] zu passieren hat also der Direktor hat  
159 mich mit Kollege angesprochen, soweit habe ich es getrieben (...)

### **UNTERPUNKT: Entwicklung**

Nach der Phase des Auftauchens des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand soll hier seine weitere Entwicklung bis hin zum Einstieg des Erwachsenenbildners in die Erwachsenenbildung nachgezeichnet werden.

### **ERGEBNIS**

- \* Die Hypothese 3 über die Qualitätsverbesserung des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes kann als bestätigt betrachtet werden, alle von den Interviewten beschriebenen erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen wurden vertieft gelernt, und zwar durchwegs in einer aktiven und bewußten Art.
- \* Auch die diesem Unterpunkt implizite Annahme, daß nämlich zwischen dem Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand in der Biographie und dem Beginn der Tätigkeit als ErwachsenenbildnerIn ein Entwicklung (in Form einer Qualitätsverbesserung) liegen muß, und nicht etwa der Einstieg in die Erwachsenenbildungstätigkeit direkt möglich ist, scheint somit bestätigt. Wenn allerdings jene 3 Lerngegenstände, die in den Erzählungen der Interviewten nicht vorkommen, mit berücksichtigt werden, dann zeigt sich, daß erwachsenenbildnerische Lehrgegenstände auch auftauchen können, ohne in lebensgeschichtlichen Erzählungen erwähnt zu werden. Eine Qualitätsverbesserung im Status des Lerngegenstandes scheint also nicht bei allen erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen nötig zu sein. Die Relevanz dieser erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände scheint als Lerngegenstand eher gering gewesen zu sein. Diese drei unerwähnten Lerngegenstände haben weiters zwei Merkmale: Zum einen tauchen sie nicht in der Anfangsphase der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit auf, sondern erst beim sich schon professionell entfalteteten Erwachsenenbildner direkt als Lehrgegenstände (der genaue Zeitpunkt des Auftauchens ist bei M53: „Soziales“, „Ladiner“ allerdings nicht bekannt), und zweitens haben sie meist einen gewissen additiven Charakter, sie sind eine Erweiterung der Inhalte. Siehe dazu auch Hypothese 15 „Ausweitung auf benachbarte Gebiete“.
- \* Bezogen auf die biographische Funktion des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes in dieser Phase der Entwicklung zeigt sich, daß der Lerngegenstand aus biographisch wichtigen Ereignissen (Krise) direkt ausgeklammert erscheint (W39: „Keramik“) oder umgekehrt auch eine starke Einwirkung in Form eines Impulses zur Weiterbildung auf den Lerngegenstand haben kann (M42: „Selbst und Sozialmanagement“).

### **HYPOTHESE 3: Qualitätsverbesserung des Lerngegenstandes**

Der einmal aufgetauchte Lerngegenstand, der später dann erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand sein wird, muß eine Entwicklung im Sinne einer Qualitätsverbesserung durchgemacht haben, er muß vertieft gelernt worden sein, um gelehrt werden zu können. Diese Verbesserung des Wissens- und Fähigkeitsstandes wird hier eher als bewußt und aktiv angegangenes Lernverhalten postuliert.

### **ERGEBNIS**

Zu fünf von acht untersuchten erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen haben die Interviewten in den lebensgeschichtlichen Gesprächen erzählt (es fehlen M53: „Soziales“, „Ladiner“; M42 „Bildungs- und Sozialmanagement“).

1. Als erstes Ergebnis kann festgestellt werden, daß alle diese fünf erwachsenenbildnerischen Lerngegenstände nach ihrem Auftauchen vertieft gelernt wurden. Unterschieden werden kann dabei zwischen drei Lerngegenständen, die aus eigenem Anlaß informell (W39: „Keramik“; W54: „Pädagogischer Bereich“) oder formell durch Weiterbildung oder Universitätsstudium (M42: Selbst und Sozialkompetenz“; W54: „Pädagogischer Bereich“) vertieft gelernt wurden, und drei erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen, die (formell)

in weiterführenden Schulen vertieft gelernt wurden (W54: „Sprachlicher Bereich“, „Pädagogischer Bereich“, M53: „Religiöser Bereich“).

2. Als zweites Ergebnis kann festgestellt werden, daß die Verbesserung des Wissens- und Fähigkeitsstandes bei drei Lerngegenständen als aktiv und bewußt angegangen zu beschreiben ist (W39: „Keramik“, „W54: „Pädagogischer Bereich“, M42: „Selbst- und Sozialkompetenz“) und bei einem Lerngegenstand (M53: „Religiöser Bereich“) als reflektiert / bewußt zu beschreiben ist. Ein Lerngegenstand ist als eher passiv im Rahmen einer weiterführenden Schule gelernt zu beschreiben (W54: „Sprachlicher Bereich“).
3. Daß dieses vertiefte Lernen des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes eine Qualitätsverbesserung, eine Verbesserung des Wissens- und Fähigkeitsstandes bewirkt, ist keiner Aussage aus den Interviews direkt zu entnehmen. Daß es sich dabei aber um eine Qualitätssteigerung und um eine Verbesserung des Wissens- und Fähigkeitsstandes handelt, kann wegen der aktiven und bewußten Art des Lernens bei vier von fünf Lerngegenständen und durch den hohen Stand der Fähigkeiten im einzigen passiv angegangenen Lerngegenstand (W54: „Sprachlicher Bereich“) mit Sicherheit interpretiert werden.

#### W39: Qualitätsverbesserung; unmotiviert; aktive

Der Lern- und Lehrgegenstand „**Keramik**“ hat eine Entwicklung im Sinne einer Vertiefung erfahren.

125 und in der  
126 [Gegend2] da habe ich dann richtig angefangen ah . nur mehr mich auf  
127 Keramik zu konzentrieren . dann habe ich dort einmal von  
128 verschiedenen Personen . Verschiedenes gelernt

Dieses „Lernen“ scheint W39 bewußt und aktiv angegangen zu sein. Diese Hypothese der Qualitätsverbesserung bestätigt sich hier, wenn auch keine Gründe für diese Qualitätssteigerung genannt sind. Der Lern- und Lehrgegenstand steht auch nicht im Zusammenhang des zum Zeitpunkt seines Auftauchens noch nicht aktuellen aber inzwischen aktuell gewordenen Themas „meine Nervenkrisen“, denn es fällt nicht unter die bei W39 ausfindig gemachten Krisenbewältigungsmechanismen. Wenn man also die obige Hypothese der größeren Wichtigkeit des Lern- und Lehrgegenstandes über den Zeitpunkt des Auftauchens hinaus verfolgte, dann muß man feststellen, daß der Lern- und Lehrgegenstand zum Zeitpunkt seines Auftauchens zwar für das wichtige Oberthema Lernen stand, in dieser Phase aber nicht die wichtigste biographische Funktion hat, sondern sozusagen „nebenherläuft“. Die in dieser Phase wichtigsten Themen sind „meine Nervenkrisen“ und „Krisenbewältigung“.

#### Exkurs: begleitende Theorieelemente

Im Zusammenhang mit dem Thema „Krisenbewältigung“ bzw. der Krisenbewältigungsmethoden Wandern, Naturbeobachtung und Interesse für Geschichte läßt sich ein mit dem Thema „Ästhetik“ identisches „Lernprojekt Erwachsener“ (SCHRATZ 1993) beschreiben (wenn auch nicht ganz sicher ist, ob dabei das Kriterium der aktiven und organisierten Lernens genügend erfüllt ist).

#### W54: Qualitätsverbesserung; nicht lehremotiviert; (1) passiv / schulische (2) auch aktive

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ als konkreter Lerngegenstand **Deutsch** hat keine erkennbare aktiv angegangen Entwicklung durchgemacht. Als Lerngegenstand, in dem W54 sich weiterhin talentiert und über die deutsche Sprache hinaus kompetent weiß (vgl. 217-220), ist er unerwähnter Lerngegenstand der Lehrerbildungsanstalt – und nicht mehr. Allerdings erfüllt dieses nicht weiters ambitionierte Verfolgen dieses Lerngegenstandes im Rahmen der Lehrerbildungsanstalt von alleine jene Qualitätsverbesserung, die er zur Entwicklung zu einem erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand braucht. Der konkrete Lerngegenstand Deutsch wird dann als erstes ein erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand werden, und erst im Zuge einer Ausweitung der Erwachsenenbildungstätigkeit von W54 wird der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“ wieder Lerngegenstand werden.

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Pädagogischer Bereich**“ macht als Lerngegenstand eine starke und intentionale Qualitätsverbesserung durch, die vorerst aber nicht auf eine Umsetzung in der Erwachsenenbildung zielt. Dieser Lerngegenstand begann als Besuch der Lehrerbildungsanstalt. Schon zu dieser Zeit war ein zusätzliches Interesse an diesem Bereich vorhanden.

273 (...) ich eigentlich schon während meiner Studienzeit, und äh immer  
274 intensiver, mich eigentlich auch als Hobby so mit psychologischer,  
275 mit pädagogischer Lektüre befaßt hab' überall wo ich eine Zeitung  
276 erwischt hab' und etwas in dieser Richtung gestanden hat, hab' ich  
277 mir das gelesen oder ausgeschnitten, also äh daß das nicht so sehr  
278 Studium sondern einfach schon Interesse, Motivation war (...)

Aus dem Besuch der Lehrerbildungsanstalt ergaben sich für W54 dann die Tätigkeit der Volksschullehrerin in einem Bergdorf und anschließend eine Tätigkeit in einer Verwaltungsstelle der Schulbehörde. Nun wurde der Weiterbildungswunsch akuter und W54 absolviert berufs begleitend ein Universitätsstudium im Fach Pädagogik und Literatur.



326 (...) bin's aber dann angegangen und so hab' ich immer, im Alleingang,  
 327 ohne Unterstützung von irgendeiner Hochschülerschaft oder von ich  
 328 hab' mir alle äh auch organisatorischen äh Notwendigkeiten immer  
 329 alleine erfüllt, hab' auch kaum zu jemand anderem was gesagt wenn  
 330 wieder eine Prüfung fällig war, und hab eigentlich in relativ,  
 331 sagen wir für diese Verhältnisse hab' ja nebenher immer  
 332 unterrichtet, für diese Verhältnisse eigentlich in relativ .  
 333 kurzer Zeit das abgeschlossen . ja Promotion  
 334 neunzehnneunundsechzig (...)

Dieser Universitätsbesuch findet parallel oder zeitlich gedrängt hintereinander zu andern Tätigkeiten von W54 statt, wie es in den Themen „X abgeschlossen und gleich Y, noch nebenbei“ und „versteckter Aufstieg“ erfaßt ist: parallel zur ersten Erwachsenenbildnerintätigkeit (Deutsch für Italienische Staatsangestellte), parallel zum Besuch des Lehrgangs für Grundschuldirektoren und auch parallel zum Erreichen der Lehrbefähigung für die Mittelschule (später dann auch für die Oberschule). Hier wird nun postuliert, daß dieses Aufsteigen erst aufgrund der Erfahrung des Überholens der älteren Schwester möglich geworden ist, und weiter angetrieben wird durch eine nun nicht mehr zielgerichtete, d.h. auf eine Person gerichtete Konkurrenz. Wichtig sind bei dieser Konkurrenz männliche Mentor-Figuren, die in der Erzählung meist zu Beginn von neuen Vorhaben als Bestärker von Entschlüssen auftauchen, Thema „männliche Übergangs- / Berufseinstiegsmentoren“.

### M53: Qualitätsverbesserung; passiv / schulische, reflektierte

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Religiöse Bildung**“ wird als Lerngegenstand im Rahmen des Priesterseminars zur Lehrfähigkeit weiterentwickelt. Das vertiefte Lernen ist also Teil der formellen Ausbildung und braucht nicht eigens von M53 initiiert werden. Das Lernen am erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand ist ein reflektiertes.

92 (...) und dann schließlich und endlich habe ich mich dann  
 93 entschieden . ins Priesterseminar, wenigstens zu anzufangen mit  
 94 Philosophie, ja dann habe ich zwei Jahre Philosophie gemacht dann  
 95 hat es mir recht gut gepaßt habe auch Theologie gemacht, habe mich  
 96 dann später auch entschieden Priester zu werden (...)

Die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Soziales**“ und „**Ladiner**“, deren Ursprung nachvollziehbar ist (Benachteiligungssituationen in der Kindheit), und die nie als Lerngegenstand von M53 direkt genannt werden, stellen eine Ausweitung der Erwachsenenbildungs-Lehrtätigkeit dar (siehe entsprechende Hypothese 15).

### M42: Qualitätsverbesserung; biographische, nicht lehremotivierte; aktive

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ wird als Lerngegenstand von M42 aktiv weiterentwickelt. Es handelt sich dabei sehrwohl um ein bewußtes und aktiv angegangenes Lernverhalten, ungewiß ist allerdings, ob es an dieser Stelle für M42 vor allem um seine auf den Gegenstand bezogene Lehrkompetenz gegangen ist, vielmehr scheint diese Weiterbildung durch den für M42 biographisch wichtigen Firmenzusammenbruch seines Vaters ausgelöst worden zu sein, auf den sich M42 auch im folgenden Zitat bezieht.

456 (...) das hat meinen  
 457 beruflichen Werdegang auch insofern geprägt als daß ich in  
 458 Südtirol auch kaum eine Chance gehabt habe zu arbeiten, weil alle  
 459 gesagt haben [M42-Nachname] was willst denn du deinem Vater hast  
 460 ja selber nicht geholfen und jetzt willst Berater sein, bin dann  
 461 viel ins Ausland gegangen, als Berater, habe mir dort eigentlich  
 462 meine ersten Erfahrungen gesammelt, habe mich weitergebildet, ähh  
 463 eben einmal rein fachlich, äh in meinem Bereichen  
 464 Unternehmensführung Organisation äh Marketing Verkauf  
 465 Kostenrechnung Controlling und Qualitätsmanagement in diesen  
 466 Bereichen habe ich mich immer weitergebildet und habe auf der  
 467 Parallelebenen eine Gesamtausbildung gemacht äh in äh ja  
 468 Weiterbildung in alles was mit Kommunikation zu tun hat,  
 469 Persönlichkeitsentwicklung Kommunikationsphilosophie habe mich  
 470 eben stark mit Philosophien vom Watzlawick auseinandergesetzt (...)

Interessant ist dabei auch die im Thema „Schritt für Schritt“ festgehaltene Veränderung der Art des Angehens von Neuem in dieser Lebensphase von M42. Zwischen dem „Gunst gewinnen, des Vaters, als Jüngster“ (Thema) bis zum Firmenzusammenbruch seines Vaters dominiert in Oberschule und Universität quasi ein Dahinstürmen, etwa beim Maturaball (vgl. 252-257) oder an der Universität.

317 (...) dann bin ich auf die Universität raus äh und dort  
 318 das war ja immer mein Ziel das habe ich ja schon in der  
 319 Mittelschule entschieden, und dort habe ich einen Durchgemarsch  
 320 Durchmarsch gemacht von dreieinhalb Jahren also in dreieinhalb  
 321 Jahren habe ich fertig gehabt und habe ein halbes Jahr gewartet,  
 322 äh bis ich die letzte Prüfung habe machen dürfen und in dieser

323 Zeit, habe ich dann freier Mitarbeiter am [Universitätsinstitut 1]  
 324 angefangen, und äh habe äh dann äh nachdem ich dann die letzte  
 325 Prüfung gemacht habe war ich ja auch äh Studienassistent, an der  
 326 Universität, im zweiten Studienabschnitt habe ich dann mit einem  
 327 anderen Kollegen die [Organisation 1] gegründet das ist die  
 328 [Organisation 1 - voller Name] (...)

Ab dem Firmenzusammenbruch seines Vaters, der von M42 aber fast als Sieg über die Familienmitglieder beschrieben wird (vgl. 416-450), wird Neues von M42 nicht mehr mit dem Elan wie bisher angegangen (vgl. 483-486). Es scheint als ob M42 nun nicht mehr diesen sicheren Boden unter den Füßen hat. Theorie und Methodik wird erst in dieser Lebensphase für M42 relevant (Thema „Theorie“), Theorie und Methodik von meist inzwischen wiederum verstorbenen Vaterfiguren (vgl. 494-508).

### **UNTERPUNKT: Lernstil, Didaktik**

Die bisherigen Hypothesen haben den Lerngegenstand nach seinen inhaltlichen Aspekten befragt. Hier soll nun das „Wie“ des Lernens des Lerngegenstandes untersucht werden. Dabei wird das Augenmerk auf den Lernstil des späteren Erwachsenenbildners gelegt und auf den Lehrstil, der Didaktik des Lehrenden, in welche eingebettet dieses Lernen stattgefunden hat.

#### **ERGEBNIS**

Der Lernstil erweist sich als typisch für jeden einzelnen Erwachsenenbildner und als solcher klar biographieabhängig und aus der Biographie heraus erklärbar. Zu diesen Lernstilen werden „passende“ Lehrstile beschrieben. Methodenbedingt wurden aber keine differenzierend bewerteten Lern- und Lehrstile geschildert. Als Gemeinsamkeiten der Lernstile läßt sich eine grundsätzliche Lernbereitschaft der zukünftigen ErwachsenenbildnerInnen erkennen und die Fähigkeit (auch) selbständig zu lernen – irgendeinmal in der Biographie wird Lernen deutlich relevant und bleibt dann auch weiterhin relevant. Zwei von vier ErwachsenenbildnerInnen zeigen erst ein späteres (im dritten Lebensjahrzehnt) Relevantwerden bzw. Wieder-Relevantwerden des Lernens. Die Beziehung zu den Lehr-Personen ist wiederum sehr persönlichkeitsabhängig was Nähe, Distanz, Konflikthaftigkeit, (Nicht-) Autoritätshaftigkeit der Beziehung angeht. Frühe Relevanz von Lehrpersonen schon in der Kindheit findet sich bei drei der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen, wobei entweder ein oder beide Elternteile Volksschullehrer waren oder Lehrer als wichtige Lernförderer auftraten – Stichwort „Buchklima“.

#### **HYPOTHESE 4: positiver Lernstil ist biographieabhängig**

Hier wird postuliert, daß ein als positiv empfundener Lernstil, der eingebettet in einen als positiv empfundenen Lehrstil / Didaktik stattgefunden hat, stark mit der Persönlichkeit des Erwachsenenbildners, also auch dessen Biographie (in der sich diese Persönlichkeit niederschlägt) zu tun hat. Dies soll im Vergleich von erfahrenen unterschiedlich bewerteten Lernstilen geklärt werden. Weiters wird angenommen, daß der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand in einem solchen positiv empfundenen Lernstil gelernt wurde.<sup>25</sup>

#### **ERGEBNIS:**

1. Die Frage nach den vom einzelnen Erwachsenenbildner unterschiedlich erfahrenen Lernstilen ist nicht recht „passend“, sie trifft die Realität der interpretierten Erzählungen nicht. Zwar läßt sich bei drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen unterschiedliches Lernverhalten in verschiedenen Lebensphasen unterscheiden, eine differenzierende Bewertung dieses Lernverhaltens durch die Interviewten läßt sich aber kaum erkennen. Folgedessen lassen sich auch nicht gut vom Interviewten erfahrene positive Lernstile von negativen Lernstilen unterscheiden.

Der Grund dafür liegt sicher auch in der Ausrichtung der geführten narrativen Interviews, die nicht themenzentriert, sondern offen-biographisch geführt wurde. Damit lassen sich vor allem Relevanzen feststellen, und diese zeigten sich in der Darstellung jeweils nur eines für den einzelnen Interviewten typischen Lernstils, innerhalb von dem Variationen von Lernverhalten vorkommen. Es zeigen sich auch die für den einzelnen Interviewten lern-relevanten Lebensphasen. W39 charakterisiert sich durch ein betont eigenständiges Lernen, das erst im frühen Erwachsenenalter zusammen mit dem erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand relevant wird. Lernen bezieht sich bei W39 auch fast ausschließlich auf den erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand. W54 berichtet von einem sehr selbständigen, intensiven (leistungsbezogenen), selbstgewollten und als solches schon früh, in der Volksschule, relevant gewordenem Lernen. Dementsprechend sind nicht nur auf die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände bezogene Lernsituationen beschrieben. Die frühe Relevanz des Lernens trifft auch auf M53 zu, der noch mehr nicht auf die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände bezogene

<sup>25</sup> Die Begriffe Lernstil, Lehrstil, Didaktik sind hier nicht weiter vertieft. Die Definition des in dieser Arbeit gebrauchten Begriffs Lern- und Lehrgegenstand bleibt aufrecht, mit Lehr-Gegenstand ist weiterhin nur die Lehre des Erwachsenenbildners gemeint.

Lernsituationen beschreibt. Der Lernstil von M53 fluktuiert zwischen einem eigenständigen, selbstverantwortlichen, selbstreflexiven und einem autoritäts- und organisationsbezogenen (in dem Leistungskriterien nicht sehr relevant sind). M42 wiederum ist in seiner späten Relevanz des Lernens noch auffälliger als W39, da für ihn Lernen erst nach dem Universitätsstudium relevant (bzw. neuerlich und definitiv relevant) wird und wiederum mit dem Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes. Sein Lernstil charakterisiert sich durch ein anforderungsorientiertes, eigenständiges und qualifikationszentriertes Lernen mit kurzen Abstechern in die Selbstreflexion.

2. Mit der Feststellung dieses für den einzelnen Interviewten typischen Lernstils kann aber auch die zentrale Aussage dieser Hypothese (reduziert um die weggelassene Positiv-negativ-Bewertung der Interviewten) über die Biographieabhängigkeit (Persönlichkeitsabhängigkeit) des Lernstils als bestätigt deklariert werden: der jeweils typische Lernstil läßt sich ausführlich mit Themen und Motiven aus der Biographie in Verbindung bringen. Noch besser bringen oft die Erzählungen der entsprechenden Lehrstiele diese Persönlichkeitsabhängigkeit zum Ausdruck.
3. Als Gemeinsamkeiten dieser für den einzelnen Erwachsenenbildner typischen Lernstile lassen sich eine grundsätzliche Lernbereitschaft der zukünftigen ErwachsenenbildnerInnen erkennen und die Fähigkeit zu einem selbständigen Lernen, wobei Lernen bei jeweils zwei ErwachsenenbildnerInnen schon in der Kindheit eine deutliche biographische Relevanz hat und bei zwei diese Relevanz erst im dritten Lebensjahrzehnt erhält.
4. Was den Lehrstil / die Didaktik betrifft, in die diese Lernstile eingebettet waren, werden gleich wie bei den Lernstilen von den Interviewten nicht mehrere Lernstile beschrieben, sondern der jeweils relevante, der in einem Komplementärverhältnis zum Lernstil paßt. In der Beziehung zu den Lehr-Personen kommt die Persönlichkeit wiederum stark zum Ausdruck. W39's betont eigenständiges Lernen findet im laissez faire-Lehrstil des Keramiklehrers statt, W54's intensives Lernen entstand im „Buchklima“ der Ursprungsfamilie und wird gekrönt vom kurzfristigen persönlichen Unterricht des Vaters und Lehrers, M53 erscheint im Unterschied zu W39 und W54 in einer durchgehenden Begleitung durch seine Lehrer, die Autoritäten sind, während M42 ein ambivalentes und konfliktreiches Verhältnis zu diesen Autoritäten hat, bis er sie sich schließlich als Lehrer herholt.

#### W39: spät relevantgewordenes, betont eigenständiges (=persönlichkeitskohärentes) Lernen

Die Darstellung von Lernsituationen und der Lehrsituation, in der Lernen stattgefunden hat, beginnt in der Erzählung von W39 erst mit dem Auftauchen einer Lernbereitschaft: Oberthema „Lernen“. Aus ihrer ganze Schullaufbahn erzählt W39 von keiner Lernsituation; der Volksschule steht sie weder positiv noch negativ bewertend gegenüber, und in der Oberschule opponiert sie kräftig gegen die Institution Schule (vgl. 72-79). Hier wird das Oberthema „Autonomie und Krisen - Italien“ wichtig, um das Lernen oder die Lehrsituation geht es aber nicht. Das Thema „Lernen“ beginnt im 23. Lebensjahr zusammen mit dem Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Keramik**“.

195 W39: Ja da habe ich schon mit der Keramik angefangen und auch  
 196 total guten Lehrer gehabt in [Stadt 1], der hat so ein Laboratorium  
 197 gehabt, wo man gekonnt hat hingehen und der hat mir dann einfach  
 198 den Schlüssel gegeben und gesagt, ich soll das tun, was ich will  
 199 I: Mhm  
 200 W39: Dann habe ich praktisch arbeiten gekonnt, wie mir das gepaßt  
 201 hat

Dieses Lernen ist ein sehr eigenständiges, die Lehrsituation ist geprägt durch einen laissez faire-Stil. Der hier möglich Lernstil paßt also genau zum Autonomiebedürfnis von W39. Das Thema „Lernen“ bleibt auch vorerst an den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand gebunden (um sich dann später zur biographischen Reflexion weiterzuentwickeln), wobei aus eigener Motivation gelernt wird und Lehrende, nicht aber Lehrsituationen beschrieben werden. Die Lehrsituation scheint aber zumindest rückblickend bewußt und positiv als solche wahrgenommen worden zu sein.

125 und in der  
 126 [Gegend 2] da habe ich dann richtig angefangen ah . nur mehr mich auf  
 127 Keramik zu konzentrieren . dann habe ich dort einmal von  
 128 verschiedenen Personen . Verschiedenes gelernt

#### Exkurs: begleitende Theorieelemente

Bezüglich dem Schema von EGGER: Synchronisations- und Integration vs. Wandlungs- und Widerspruchsmodell ist W39 eindeutig dem zweiten zuzuordnen. EGGER bezieht sich zu Beginn des Zitats auf das erste:

„Besonders ausdrucksstark wird dieses Selbstverständnis bei Menschen, die eine instrumentelle Einstellung zur Bildung am augenscheinlichsten aufweisen. Die strikte Einfügungshaltung gegenüber normativ erwünschtem Bildungshandeln orientiert sich dabei beinahe ausschließlich an qualifikatorischen Produkten, die auf dem Arbeitsmarkt konvertibel sind, wobei extrafunktionale Elemente weitestgehend ausgeblendet wer-

den. Dieses Ordnungsprinzip drückt die Haltung aus, daß Bildung ein Baustein zur Realisation individueller und gesellschaftlicher Wertigkeit sein muß. Der Hintergrund ist hier dominierend, während sich im Wandlungs- und Widerspruchsmodell der Vordergrund, die alltägliche Lebensform und -organisation diesem Hintergrund nicht unterordnen läßt.“ (EGGER 1996, 45)

Die Art, wie die Lernsituation gestaltet ist, steht für W39 im Vordergrund, die Qualifikation ist für W39 nicht relevant und wird es auch später nicht werden.

**W54: frühes, „Lernklima“- , persönlich betreutes, selbstgewolltes, selbständiges, intensives (=persönlichkeitskohärentes) Lernen**

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ ist bei seinem Auftauchen, d.h. der Situation der Einstiegsprüfung in die Mittelschule, mit einem Lernstil beschrieben, der eine Ausnahme zum übrigen Lernen für diese Prüfung darstellt. Während W54 sich auf die anderen Prüfungsfächer mit einem selbst gewollten, auch eigenständigen, intensiven und mit Einzelunterricht des Vaters unterstützten Lernen vorbereitet, braucht sich W54 für den „Sprachlichen Bereich“ kaum vorzubereiten, da diese Vorbereitung „in einem Buchklima“ ohnehin schon stattgefunden hat.

154 (...) der sprachliche  
155 Bereich hat überhaupt keine Schwierigkeiten gemacht, dann äh  
156 nachdem wir in ich in recht so in einem Buchklima aufgewachsen bin  
157 mmh hab' ich da weiter nicht müssen weißgott welche Vorbereitungen  
158 machen, (...)

Dieser Buchklima-Lernstil dürfte als ein über schulisches Lernen hinausgehendes, von einer dem Lernen sehr positiv gegenüberstehenden Familienatmosphäre getragenes Lernen zu verstehen sein, einem Lernklima sozusagen. Im übrigen dürfte auch ein solches „Buchklima“ die Voraussetzung für jenen Lernstil sein, den W54 für die Mittelschul-Einstiegsprüfung mit neun Jahren benötigte. Die biographische Bedingtheit eines solchen Lernstils, mit denen der Lerngegenstand „Sprachlicher Bereich“ gelernt wurden, ist hier evident und ist abgebildet in den Themen „Ursprungsfamilie: mit Berufstradition, Dominanz von Bildung und Schule“, „Ursprungsfamilie: Freizeit = Arbeitszeit“.

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Pädagogischer Bereich**“ fand zuerst als Lernen im Rahmen der Lehrerbildungsanstalt und dann als selbständiges Lernen für das berufsbegleitende Universitätsstudium statt. W54 berichtet von einem erfolgreichen Lernen in der Lehrerbildungsanstalt, auch aufgrund von guten Eingangsvoraussetzungen durch den Besuch von zwei Klassen Gymnasium (vgl. 217-220), ohne aber Lern- oder Lehrstile zu beschreiben. Das Lernen für die Universität ist aber jedenfalls ein selbständiges.

326 (...) bin's aber dann angegangen und so hab' ich immer, im Alleingang,  
327 ohne Unterstützung von irgendeiner Hochschülerschaft oder von ich  
328 hab' mir alle äh auch organisatorischen äh Notwendigkeiten immer  
329 alleine erfüllt, hab' auch kaum zu jemand anderem was gesagt wenn  
330 wieder eine Prüfung fällig war, und hab eigentlich in relativ,  
331 sagen wir für diese Verhältnisse hab' ja nebenher immer  
332 unterrichtet, für diese Verhältnisse eigentlich in relativ .  
333 kurzer Zeit das abgeschlossen . ja Promotion  
334 neunzehnneunundsechzig (...)

Intensives und selbständiges (bis geheimgehaltenes) Lernen sind also, wie schon sehr früh beim erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“, auch bei diesem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand die Eigenschaften des Lernstils, während das Lernen im Einzelunterricht von Lehrenden hier nicht mehr aufscheint.

**M53: frühes, Lehrpersonbezogenes, persönlich betreutes, intensives, „müssen“- (=persönlichkeitskohärentes), eigenständiges Lernen; kontrollierte Loyalität**

Der Lernstil, in dem M53 den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Religiöse Bildung**“ lernt ist von M53 nicht explizit beschrieben. Die Textpassagen, in denen M53 Lernstile zum Ausdruck bringt (Volksschule, Vorbereitung zur Einstiegsprüfung in die Mittelschule, Mittelschule, Priesterseminar, Universität, Diözesanassistent), lassen sich in 2 Gruppen aufteilen: Meist mit „lernen müssen“ ausgedrückte Lernsituationen (Thema „lernen müssen“), in denen sich M53 den Lernanforderungen anpaßt, und eigenständigem Lernen. Die entsprechende Textpassage zum Lernen im Priesterseminar läßt eher ein eigenständiges, selbstverantwortetes Lernen im Priesterseminar interpretieren.

94 (...) ja dann habe ich zwei Jahre Philosophie gemacht dann  
95 hat es mir recht gut gepaßt habe auch Theologie gemacht (...)

Wenngleich sich in seiner Beschreibung der Lernstil nicht einfach vom vorgegebenen Lernen zum eigenständigen Lernen entwickelt, denn beim über zehn Jahre späteren Lernen an der Universität taucht die Müssen-Formulierung immer noch auf.

383 (...) in dem Alter war für mich die Universität in [Stadt  
384 7] die [Universität 1] war das für mich eine, ein Genuß . und

385 Italienisch und so Italienisch haben wir Englisch lernen müssen (...)  
Der Lehrstil, in dem dieser Lernstil von M53 eingebettet ist, wird vom M53 ebenso nicht beschrieben, Textpas-  
sagen beschreiben aber das Lernumfeld Priesterseminar, in dem über die Bewertung von Lernen hinaus eine  
Fremd- und Eigenbewertung der Persönlichkeit des Priesteranwärters stattfindet.

576 (...) und bin dann, habe dann eben dann ist dann  
577 ist natürlich auch es ist ja auch es wird ja auch ein Prozeß  
578 gemacht sagen wir so eine Art Prozeß es wird ja auch vom . vom  
579 Regens des Seminars und auch von anderen Professoren des Seminars  
580 wird ja auch mit mitverantwortet ob der betreffende Kandidat  
581 überhaupt . mm in Frage käme nicht? es es ist ja so wir sind im  
582 Seminar ja immer in Kontakt mit unserem Vorgesetzten dem Regens  
583 und der hat ja auch frühzeitig so geschaut wenn wenn du das wenn  
584 dir das nicht paßt und so dann bist du nicht für das und das  
585 geeignet sodaß man ja begleitet worden ist von von Anfang an ob  
586 man überhaupt dahin kommt selber will oder nicht will, man mußte  
587 sich ja auch manchmal auch melden und und Rechenschaft ablegen wie  
588 man dazu steht (...)

Diese Beschreibung zeigt Parallelen zu den auf das Lernen bezogenen Müssen-Aussagen, und beschreibt die Art der Beziehung von M53 gegenüber Autoritäten. Das Thema „Erlaubnis / Bedingungen + Rechenschaft“ erfaßt diese Beziehung, in der M53 sozusagen väterliche Autoritäten klar akzeptiert und sich an ihnen ausrichtet, wobei diese Beziehung zu den väterlichen Autoritäten in der ganzen Biographie erhalten bleibt (Vater, Lehrer, Pfarrer, Regens, Bischof) und sich im Vergleich mit „modernen“ oder „postmodernen“ (emotionalisierteren) Vaterbeziehungen distanziert ausnimmt (Thema „Distanz zu Elternhaus / Eltern“). Das Respektieren dieser Autorität drückt sich dabei nicht so sehr als ein Erbringen von Leistung aus, Leistung bezieht M53 eher auf sich selbst (Motiv „Aufstieg“), denn durch das Akzeptieren von Rollen. Im Verlauf der Biographie von M53 läßt sich aber auch eine Entwicklung hin zur partiellen Entkoppelung von dieser Autoritätsfigur erkennen (Oberthema „von ausfüllen / Rechenschaft zu erfinden / Eigenverantwortlichkeit“).

Im Vergleich mit den Stilen des Lernens und Lehrens im Jugendlichen- und Erwachsenenalter sind die entsprechenden Berichte aus der Kindheit von M53 viel reichhaltiger. So ergibt die Beschreibung über den Ablauf der Schulklassen in der Volksschule und über die Vorbereitung zur Überstiegsprüfung ein Lernen, das stark an den Lehrpersonen ausgerichtet ist, und bei dem Norm-Abläufe und Norm-Bildungswege (Fächer, Schulstufen, Leistungsstufen) aufgeweicht erscheinen.

147 M53: Waren nur zwei Lehrpersonen  
148 I: Mhm  
149 M53: Deswegen mehrere Klassen zusammen, und das war nicht so daß man  
150 zum Beispiel, das erste Jahr macht und dann durchkommt und dann  
151 kommt man in die Zweite durchkommt kommt man in die Dritte, das  
152 ist auch wenn man durchgekommen ist man hat bestimmte Klassen  
153 wiederholen müssen es hat schon vielleicht irgendeine  
154 Weiterführung gegeben aber nachdem es nur, zwei Schulräume gegeben  
155 hat zwei Lehrpersonen hat man müssen praktisch von sechsten Jahr,  
156 Lebensjahr bis zum vierzehnten diese .  
157 I: Mhm  
158 M53: Diese zwei Klassenräume durchgehen  
159 I: Mhm  
160 M53: Diese beiden Lehrpersonen für die niedrigen Klassen und eben  
161 für die höheren dann (...)

Mit einer strikten Fächereinteilung wird M53 erst in der Mittelschule konfrontiert.

182 I: Mhm das werden für Sie dann ganz oder vielleicht stelle ich mir  
183 vor ah eine Umstellung gewesen sein so von diesen von diesen  
184 gemischten Klassen in der Volksschule, in äh hinein ins ähm  
185 M53: Ja die deutsche Mittelschule [Schule 1]  
186 I: Ins äh [Schule 1]  
187 M53: [Schule 1] Mhm ja das waren zwei ganz, schulmäßig oder  
188 ausbildungsmäßig waren das riesige Unterschiede weil, ich ich habe  
189 nichteinmal, ich habe zum Beispiel nichteinmal die Schulfächer  
190 sagen wir die Terminologie der Schulfächer verstanden, sobald ich  
191 die zum Beispiel das die Schulfächer das das Programm die  
192 Schulfächern gelesen habe habe ich nicht gewußt was das heißt (...)

Dabei erscheint das Lernen von M53 vor allem bei der Vorbereitung auf die Überstiegsprüfung als ein intensives und persönlich von Lehrpersonen betreutes und gefördertes.

278 (...) ja Deutsch hat uns  
279 dann der Pfarrer, Nachhilfestunden gegeben . Grammatik, dann sind  
280 wir, im Juli .. äh in in eine, sagen wir äh sind wir sind wir aus  
281 sind wir weg hat uns der Lehrer hingefahren, in eine Mittelschule  
282 dort haben wir dann . diese Mittel diese Aufnahmeprüfung machen  
283 müssen, das hat ungefähr eine Woche gedauert (...)

Sehr positiv wird von M53 auch das Soziologiestudium wahrgenommen, es ist gänzlich frei von Belastungen.

389 (...) das Studium war damals für mich eine,

#### M42: spät wieder relevantgewordenes, anforderungsorientiertes, eigenständiges - qualifikationszentriertes Lernen

Der Lernstil, in dem M42 den erwachsenenpädagogischen Lern- und Lehrgegenstand „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ lernt, ist bei seinem Auftauchen nicht beschrieben, Lernsituationen werden nicht geschildert. Das, was M42 über sein Lernen sagt, läßt auf einen eigenständigen Lernstil schließen und auf eine Einstellung dem Lernen gegenüber, die vor allem stark zweckgerichtet auf den Qualifikations- und Kompetenzerwerb ausgerichtet ist. Reflexivität findet dabei aus Notwendigkeit (nicht aus Lust an der Reflexion) statt, vor allem geht es aber um das „Sich-Ausbilden“ und das „Ausbildung-Machen“.

398 (...) dann habe ich äh begonnen mich gezielt auf diesen meinen  
399 zukünftigen Beruf der Betriebsberatung auszubilden, habe einmal  
400 eine komplette Ausbildung gemacht in als Trainer,  
401 Kommunikationspsychologie äh äh nachgemacht äh dann eben eine  
402 sugestopädische Ausbildung Rhetorikausbildung habe Praktikas eben  
403 nochmals gemacht (...)

Zu dieser Wortwahl kommt in der Phase der Weiterentwicklung nach dem Firmenzusammenbruch des Vaters dann eine reflexive Komponente dazu.

462 (...) habe mich weitergebildet, ähh  
463 eben einmal rein fachlich, äh in meinem Bereichen  
464 Unternehmensführung Organisation äh Marketing Verkauf  
465 Kostenrechnung Controlling und Qualitätsmanagement in diesen  
466 Bereichen habe ich mich immer weitergebildet und habe auf der  
467 Parallelebenen eine Gesamtausbildung gemacht äh in äh ja  
468 Weiterbildung in alles was mit Kommunikation zu tun hat,  
469 Persönlichkeitsentwicklung Kommunikationsphilosophie habe mich  
470 eben stark mit Philosophien vom Watzlawick auseinandergesetzt, äh  
471 und habe äh dort äh eigentlich äh äh aus meiner persönlichen  
472 Erfahrung heraus einen großen Drang gehabt mich dort, wirklich  
473 einmal auch zu ja bißchen kund zumachen, also ich wollte  
474 eigentlich herausfinden äh wo krankt denn die ganze Geschichte (...)

Und einige Zeilen weiter.

483 (...) habe mich auch mit Sinn des Lebens  
484 sehr stark auseinandergesetzt ähh habe ähh eben diese ganze  
485 Sinnhaftigkeit das Sinnsuchen äh bin eben sehr viel in äh Lebens  
486 äh fragen hi eingestiegen habe mich dort auch weitergebildet (...)

Dies entspricht dem in dieser Phase verstärkten Relevantwerden von „Theorie“ (Thema) (siehe Hypothese 3 „Qualitätsverbesserung des Lerngegenstandes“). In einer zweiten Ausbildungsphase (siehe Hypothese 13 „Weitere Qualitätssteigerung“ als Lehrgegenstand) dominiert wieder die „Machen“-Wortwahl.

495 (...) in den letzte fünf Jahre ganz stark  
496 eine sugestopädische und NLP-Ausbildung gemacht und zwar nicht  
497 eine therapeutische wie sie vielfach äh fälschlicherweise  
498 eingesetzt wird die NLP Lehre sondern um effektiv in der  
499 Kommunikationskompetenz sei es von der Philosophie her aber auch  
500 dann von der Methodik her gutes Rüstzeug zu haben, äh habe mich  
501 dann bei Birkenbühl Birkenbühl ist leider gestorben war ja  
502 eigentlich der Vater The Trainer das Buch hat er gegeben den habe  
503 ich persönlich für mich eine ganze Woche hergeholt und habe bei  
504 ihm ein persönliches Coaching durchgemacht, und äh habe  
505 gleichzeitig äh Moderations und Präsentations äh ausbildung  
506 gemacht einen Lehrgang (...)

#### Exkurs: begleitende Theorieelemente

M42 läßt sich hier dem Synchronisations- und Integrationsmodell von Kurt EGGER (1996, 45) zuordnen.

„Besonders ausdrucksstark wird dieses Selbstverständnis bei Menschen, die eine instrumentelle Einstellung zur Bildung am augenscheinlichsten aufweisen. Die strikte Einfügungshaltung gegenüber normativ erwünschtem Bildungshandeln orientiert sich dabei beinahe ausschließlich an qualifikatorischen Produkten, die auf dem Arbeitsmarkt konvertibel sind, wobei extrafunktionale Elemente weitestgehend ausgeblendet werden. Dieses Ordnungsprinzip drückt die Haltung aus, daß Bildung ein Baustein zur Realisation individueller und gesellschaftlicher Wertigkeit sein muß. Der Hintergrund ist hier dominierend, während sich im Wandlungs- und Widerspruchmodell der Vordergrund, die alltägliche Lebensform und -organisation diesem Hintergrund nicht unterordnen läßt.“ (EGGER 1996, 45)

Das „strikte Einfügungshaltung“ ist bei M42 nicht unbedingt gegeben, die „qualifikatorischen Produkte, die auf dem Arbeitsmarkt konvertibel sind“ erscheinen für ihn aber in erster Linie wichtig zu sein. M42 entspricht auch was den Stellenwert, den Reflexivität für ihn darstellt, anbelangt dem Synchronisations- und Integrationsmodell.

„Routinisierung, Vergewöhnlichung und Habitualisierung sind dabei die Mittel zur Stabilisierung eines Synchronisationsarrangements. Andere, reflexive Formen der Lebensgestaltung, werden nur in Krisenzeiten aktualisiert, aber selbst dann bleiben sie von untergeordneter Bedeutung im Spektrum der funktional gezielten und spezialisierten Tätigkeitsfolgen. Dabei ist eben Bildung vorwiegend auf das Sub-System der Arbeit bezogen, das sich großflächig von anderen Bereichen abgrenzt und nach spezifischen Regeln und Kalkülen ausdifferenziert.“ (ebd., 45)

Und diese Abgrenzung der Arbeit und Bildung vom Rest kommt auch im lebensgeschichtlichen Interview mit M42 zum Ausdruck, er argumentiert zwar mehrmals (vgl. Motiv „hoher Stellenwert der Familie, menschlich stimmen“) mit der Wechselwirkung von Berufs- und Privatleben, bringt seine aktuelle familiäre Situation aber mit keinem Wort zur Sprache. Was die selbstreflexive Komponente des Lernens betrifft, hat die erzähl- und biographietheoretische Auswertung ein Relevantwerden von Theorie ergeben (Thema „Theorie“), wobei Theorie in einem gewissen Sinn als Ersatz für abhandengekommene Autoritätsfiguren (Thema „Vater ‚gestorben‘“) steht. Offen selbstreflexives Verhalten ist sehr selten bei M42, aber dieses Relevantwerden von Theorie könnte sehr wohl als ein Lernprojekt Erwachsener (SCHRATZ 1993) beschrieben werden, dessen Lernthemen M42 mit den Autoren Watzlawick und Birkenbihl benennt.

Das Lernen von M42, das als Erwachsener ein eigenständig-zweckorientiertes ist, läßt sich in dieser Zweckorientiertheit schon in die Kindheit zurückverfolgen, wo es als anforderungsorientiertes Lernen beginnt.

37 (...) ich war bis in der zweiten Volksschule relativ schwach in  
38 Mathematik, und äh da hat meine Mutter irgendwann einmal äh an  
39 einem Sonntag zu mir gesagt das war im Winter, also bevor du nicht  
40 zusammenzählen wegzählen multiplizieren und dividieren kannst, das  
41 muß man sich vorstellen das war zweite Volksschule, davor gehst du  
42 mir nicht mehr vor das Haus, innerhalb einer Stunde habe ich  
43 gekonnt zusammenzählen wegzählen dividieren multiplizieren weil  
44 mir war das Außerhausgehen sehr wichtig und vor allem Rodl Rodln  
45 fahren, und von diesem Zeitpunkt an war ich in Mathematik immer  
46 der Beste (...)

Das hier beschriebene Lernen von M42 im Zusammenhang mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ ist außerdem ein erst spät relevantgewordenes bzw. wieder relevantgewordenes Lernen. Lernen spielt im lebensgeschichtlichen Interview bis zum Ende der Mittelschule eine Rolle (Motiv „leistungsfähig, musikalisch“, vgl. 107-118), verschwindet dann bezogen auf die Oberschule (Motiv „nichts getan“) und Universität, um in der Universitätszeit dann langsam wieder aufzutauchen, und zwar als Aktivität die parallel (Organisation 1, vgl. 370-381) oder außerhalb der Universität (Exkursionen, vgl. 355-361) stattfindet. Definitiv relevant ist Lernen für M42 wieder nach der Universität, bei der Ausbildung für den Beruf, in größtenteils auch dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ entspricht. Im Zusammenhang mit diesem Verschwinden und Wiederauftauchen der Relevanz des Lernens für M42 im lebensgeschichtlichen Interview kann auch das Thema „Peergroup“ gesehen werden, denn die Relevanz der Peergroup ist genau dann hoch, wenn das Lernen wenig relevant ist. Je mehr die eigene Beruflichkeit und parallel dazu das Lernen auftaucht, um so mehr verschwindet die Peergroup aus der Erzählung (Oberthema „Peergroup, dann Leadersein“). Ein weiterer Aspekt in Bezug auf das Lernen von M42 sind seine väterlichen Autoritätsfiguren, von denen er sich in der Oberschulzeit zur guten schulischen Leistung anspornen läßt (vgl. 239-244) und die er als Universitätsprofessoren schätzt, wenn sie außerhalb der Universität Neues zeigen (Thema „Autoritäten [Autonomie, Sympathie, Ehrfurcht] und Leistung / Hinausgehen“, vgl. 355-361), mit deren Theorien er sich „auseinandersetzt“ (Watzlawick) und die er sich als Ausbilder in den eigenen Betrieb holt (Birkenbihl).

## **UNTERTHEMA 2: ErwachsenenbildnerIn werden und Lehren**

Die Unterthemen-Gliederung teilt den Lebenslauf grob in drei Etappen ein. Das Unterthema „ErwachsenenbildnerIn werden und Lehren“ soll dabei als zweite Etappe vor allem die Einstiegssituation in die Tätigkeit der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungs-Lehre beleuchten. Für die Untersuchung der Einstiegssituation stellen besonders Elisabeth BRUGGERs Ergebnisse aus ihrer Untersuchung über das Berufsbild der ErwachsenenbildnerInnen in Österreich eine interessante Referenz dar, wobei allerdings das von BRUGGER verfolgte Thema im Rahmen dieser Arbeit nur einen Randaspekt darstellt. Genau genommen kommt dieses Unterthema – speziell seine ersten drei Hypothesen – ein wenig außerhalb des Themas der lebensgeschichtlichen Einbettung der Lern- und Lehrgegenstände zu liegen. Bei diesen Hypothesen fällt nämlich die Eingrenzung auf den lehrenden Erwachsenenbildner bzw. die Tätigkeit des Lehrens in der Erwachsenenbildung weg.

## ***UNTERPUNKT: Einstieg in die Erwachsenenbildung***

### **ERGEBNIS**

- \* Die Untersuchung der Hypothese 5 „Einstieg wegen bedeutender biographischer Erfahrung“ bestätigt sich nur bedingt, indem nämlich der Einstieg wegen einer akuten „Erfahrung“ nur bei einer Erwachsenenbildnerin zutrifft. Bei den übrigen drei ErwachsenenbildnerInnen läßt sich eine biographische Bedeutung (Funktion) des Einstiegs in die Erwachsenenbildung durchwegs nachweisen, wobei zwei Erwachsenenbildner wichtige Themen und Motive realisieren. Bei drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen erfolgt der Einstieg direkt in die Lehre.
- \* Die Hypothese 6 „Entscheidung für die Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung war ursprünglich keine Tätigkeits-Option“, die sich an ein Forschungsergebnis von BRUGGER (1991b) anlehnt, bestätigt sich ziemlich klar. Darüber hinaus ist die Möglichkeit des Tätigseins in der Erwachsenenbildung nur einer der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen seit langem bekannt, ein zweiter Erwachsener kommt damit marginal in Berührung.

Elisabeth BRUGGER erkennt in ihrer Studie über den beruflichen Weg in die Erwachsenenbildung (1991b) weitere Merkmale (neben den schon bei den einzelnen Hypothesen zitierten), die für den Einstieg von (hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen ausschlaggebend sind:

„Häufig werden vorher andere Tätigkeiten ausgeübt und vielfache entscheidet nur der Zufall darüber, ob jemand Zugang in die Erwachsenenbildung findet.“ (BRUGGER 1991b, 70)

Auch die vier lehrenden ErwachsenenbildnerInnen kommen größtenteils alles andere als direkt nach dem Ausbildungsabschluß zur Erwachsenenbildung, ein Biographievergleich zeigt auch ein relativ hohes Alter beim Einstieg in die Erwachsenenbildung: W39 mit 34 Jahren, W54 mit 20 Jahren, M53 mit 40 Jahren und M42 mit 34 Jahren; das ergibt ein Durchschnittsalter von 32 Jahren. BRUGGER bleibt aber nicht beim Zufall als Einstiegsursache stehen.

„Dennoch läßt sich der Zufall in drei beschreibbaren Größen definieren:

1. Zugang zur Erwachsenenbildung über vergleichbare Bereiche (LehrerIn, Sozialberuf, KursleiterIn).
2. Zugang zur Erwachsenenbildung auf der Suche nach einer beruflichen Veränderung, wobei ein Kontakt zur Erwachsenenbildung in der Regel schon vorher bestand, in einigen Fällen sogar durch den vorgegebenen Beruf naheliegend war.
3. Zugang zur Erwachsenenbildung mangels entsprechender Alternativen und zwar:
  - a) Erwachsenenbildung wird als geringeres Übel gewählt, weil die anderen angebotenen Alternativen noch weniger gewünscht werden;
  - b) finanzielle oder existentielle Schwierigkeiten bestärken den Entschluß zugunsten der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung.“ (ebd., 72)

Von den in dieser Arbeit untersuchten ErwachsenenbildnerInnen lassen sich zum „Zugang über ... vergleichbare Bereiche“ drei (W54, M53, M42), zum „Zugang ... auf der Suche nach einer beruflichen Veränderung“ ein oder zwei (M53, M42), zum „Zugang ... mangels entsprechender Alternativen“ eine (W54 beim definitiven Einstieg) und wegen finanziellen oder existentiellen Schwierigkeiten zwei (W39, W54) ErwachsenenbildnerInnen zuordnen. BRUGGERs Merkmale bewähren sich also auch in dieser Untersuchung.

- \* Die Hypothese 7 „Einstieg wegen ökonomischer Notwendigkeit“ bestätigt sich bei einer der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen im Zusammenhang mit einem ausschließlich ökonomisch motivierten Einstieg; sind noch andere Motive vorhanden, dann sind ökonomische Motive zwar meist auch beteiligt, aber nicht entscheidend für den Einstieg in die Tätigkeit der Erwachsenenbildung.

### **HYPOTHESE 5: Einstieg wegen bedeutender biographischer Erfahrung**

Der Einstieg in die Tätigkeit Erwachsenerbildner geschieht wegen einer bedeutsamen biographischen Erfahrungen. Mit Erwachsenenbildung ist bei dieser Hypothese nicht nur die Lehre in der Erwachsenenbildung gemeint. Sollte der Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung nicht mit dem Einstieg in die Erwachsenenbildung zusammenfallen, sind hier beide Einstiegsituationen zu untersuchen.

### **ERGEBNIS:**

1. Nur eine (W39: „Keramik“) der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen steigt klar erkennbar wegen einer akuten biographisch bedeutsamen Erfahrung (Krise und deren Bewältigung) in die Erwachsenenbildung ein, diese Hypothese kann also als wenig bestätigt bezeichnet werden.
2. Freilich hat der Einstieg in die Erwachsenenbildung der anderen drei ErwachsenenbildnerInnen auch biographische Bedeutung. Selbst bei W54 („Sprachlicher Bereich“), deren erste Tätigkeit in der Erwachsenen-



bildung für sie selbst eher unwichtig war, läßt sich eine Verbindung zu für die jene Lebensphase wichtigen Themen und Motiven herstellen. Noch evidenter ist dies bei M42 und M53, deren Einstieg in die Erwachsenenbildung nicht nur aus den wichtigen Themen und Motiven jener Lebensphase beeinflusst wurde, sondern die damit für sie wichtige Themen und Motive umsetzen. Bei M53 ist vor allem die Art des Einstiegs bedeutend, bei M42 („Selbst- und Sozialmanagement“) die Tätigkeit, die die Erwachsenenbildung bietet. Biographische Bedeutung (Funktion) des Einstiegs in die Erwachsenenbildung ist also bei zwei von vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen mit Sicherheit gegeben.

- Bei drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen fällt der Einstieg in die Erwachsenenbildung mit dem Einstieg in die Erwachsenenbildung als Lehre zusammen. Bei M53 kommt die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung (Lehrgegenstände „Soziales“, „Ladiner“) erst nach dem Einstieg zu seiner hauptsächlichsten Tätigkeit des Organisierens dazu, über den Beginn (und nicht nur über den Beginn) dieser Lehrtätigkeit erzählte M53 aber nichts, so daß dieser Einstieg hier nicht untersucht werden kann.

### W39: gründet in akuter herausragender Erfahrung

Die biographische Bedeutsamkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Keramik**“ hat sich bei dessen Auftauchen als Lerngegenstand auf das Oberthema „Lernen“ bezogen, ist dann aber in den Hintergrund getreten, denn die inzwischen wichtig gewordenen Themen „meine Nervenkrise“ und „Krisenbewältigung“ bzw. das Oberthema „Autonomie und Krisen - Italien“ haben ihn nicht betroffen. Die Verbindung zum Thema „Krisenbewältigung“ wird aber nun mit dem Beginn der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung durch eine weitere Krisensituation hergestellt.

152 (...) meinen zweiten Nervenzusammenbruch habe ich dann  
 153 meine ich hier gehabt am Anfang, da bin ich meine ich ein halbes  
 154 Jahr überhaupt nicht aus dem Haus gegangen, da war ich total fix  
 155 und fertig  
 156 I: Das war schon hier?  
 157 W39: Ja .. und und von da weg dann habe ich beschlossen . daß es  
 158 mir eigentlich gar nichts ausmacht, da habe ich dann angefangen,  
 159 weißt', Horoskopstudium und so weiter .. weil ich gar nicht mehr  
 160 gewußt habe was tun, dann habe ich gesagt, jetzt studiere ich mir  
 161 einmal das durch und da bin ich dann auch draufgekommen, wo  
 162 eigentlich die ganzen Linien dann hinführen und daß ich praktisch  
 163 nur soll hier Keramik machen und der Fall hat sich .. und außerdem  
 164 . habe ich da auch noch Linien drinnen wo es ist, daß ich muß mein  
 165 Wissen weitergeben

Der bisherige Lerngegenstand „Keramik“ wird durch die Krisensituation (Thema „meine Nervenkrise“) also zum Lehrgegenstand im Rahmen der Erwachsenenbildung; der „2. Nervenzusammenbruch“ ist für W39 eine herausragende Erfahrung in ihrer Biographie. Interessant ist hier auch die Ausschließlichkeit, mit der W39 diesen Gegenstand zum Lehrgegenstand macht, dieser Aspekt wird unten in der Hypothese über die wichtigere biographische Funktion des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes weiterverfolgt.

### Exkurs: begleitende Theorieelemente

Mit dem Eintritt von W39 in die Lehre in der Erwachsenenbildung findet die Verlaufskurve ein Ende, die Krisenbewältigung durch eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung hat Erfolg. Möglicherweise kann auch in dieser Phase der Entscheidung für die Keramik als Lehrgegenstand der Erwachsenenbildung wiederum ein Lernprojekt Erwachsener (SCHRATZ 1993) beschrieben werden, und zwar mit dem Lernthema Esoterik, das W39 nun angeht. Wieder bleibt aber, wie beim ersten bei W39 beschriebenen Lernprojekt Ästhetik, die Frage offen, ob die Intensität des Lernens dabei für die Benennung eines Lernprojekts ausreicht.

### W54: nein; beiläufiger Einstieg im Kontext „Aufstieg“

Mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ und konkret (vorerst nur) mit dem Gegenstand **Deutsch** steigt W54 (nebenberuflich) in die Erwachsenenbildung ein.

339 (...) um das finanziell, es haben sich auch vom Familiären her äh bin  
 340 ich finanziell äh eingespannt gewesen, die Notwendigkeit ergeben  
 341 daß ich so über Kurse oder Nachhilfestunden mir da das Gehalt ein  
 342 bißchen aufstocke und das Studium leichter finanziere, und da hab'  
 343 ich eigentlich schon im Jahr zweiundsechzig mit äh  
 344 Erwachsenenkursen angefangen, Deutschunterricht an italienischen  
 345 Staatsangestellten, denn damals äh war ja schon die Möglichkeit daß  
 346 über mhm eine Zweisprachigkeitsprüfung äh das Gehalt dieser  
 347 Staatsangestellten aufgeholt werden kann also hab' ich da diese  
 348 Abendkurse schon äh . abgehalten und das war eigentlich so die  
 349 erste Tätigkeit schon in der Erwachsenenbildung (...)

Eine bedeutsame biographische Erfahrung ist dabei nicht auszumachen. Es fehlt bei diesem Einstieg auch die Beteiligung des Themas „männliche Übergangs- / Berufseinstiegsmentoren“, das die andere, für W54 wichtigere

Einstiegssituationen stets begleitet. Im Vordergrund scheinen ökonomische Motive gestanden zu sein. Der Einstieg in die Erwachsenenbildung steht am Anfang jener Lebensphase, die auf die vom Thema „Nähe zum Vater in Konkurrenz mit älterer Schwester“ dominierte Lebensphase folgt und bestimmt ist vom den Themen „versteckter Aufstieg“ und „X abgeschlossen und gleich Y, noch nebenbei“. Über 10 Jahre nach dem Einstieg in die Erwachsenenbildung wird es dann zu einer Ausweitung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Sprachlicher Bereich“ kommen, und dabei wird dann die Erwachsenenbildungstätigkeit für W54 ins Zentrum der biographischen Bedeutsamkeit rücken.

Der Beginn des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Pädagogischer Bereich**“ im Rahmen der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit von W54 ist aus ihrer Erzählung nicht genau festzumachen. Es ist anzunehmen, daß die Tätigkeit in diesem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand sich auch bei der Ausweitung der Erwachsenenbildungstätigkeit im ca. 33 Lebensjahr ausgeweitet hat oder sogar erst dort begonnen hat.

**M53: nein; Einstieg wegen biographischem Programm; erfüllte biographische Bedeutungslosigkeit im Ablauf**

Der Einstieg in die Erwachsenenbildung von M53 geschieht zuerst als hauptberuflicher, organisierender Erwachsenenbildner. Eingebettet ist dieser Einstieg in die spezielle Aufstiegsstrategie von M53, die im Sich-Bereithalten für Angebote aus der Notwendigkeit anderer besteht (Thema „Angebote“) und dem verlässlichen Erfüllen der Erwartungen (Thema „Erlaubnis / Bedingungen + Rechenschaft“). Aufstieg bedeutet für M53 auch mehr Autonomie in der Gestaltung seines Tätigkeitsfeldes, als es die Tätigkeit des Kooperators erlaubte. Die Vergleiche zwischen beiden Tätigkeitsfeldern, die M53 anstellt (vgl. 698-761), zeigen diese seine Intention. Der Gegenstand bleibt also der gleiche (Religion), M53 wechselt aber das Tätigkeitsfeld (Oberthema „von ausfüllen / Rechenschaft zu erfinden / Eigenverantwortlichkeit“). Die Aufstiegsstrategie vom M53 kann im Sinne von SCHÜTZES Prozeßstrukturen als biographisches Handlungsschema beschrieben werden.

Der unmittelbare Einstieg bzw. der Ablauf des Einstiegs in die Erwachsenenbildung ist dabei von keinen bedeutenden biographischen Erfahrungen begleitet, im Gegenteil, dieser Einstieg vollzieht sich nach einem geplanten Ablauf.

493 (...) sobald ich sobald ich das Doktorat in [Stadt 7] bekommen habe  
494 und und und ein Stück Tesis veröffentlicht gehabt habe habe ich  
495 den habe ich den Titel bekommen von der Universität und dann mit  
496 dem praktisch war das Studium abgeschlossen, und dann habe ich  
497 eben im im zugleich bin ich dann ernannt worden damals als Vize  
498 Diözesanassistent da war noch mein Vorgänger . und dann nach ein  
499 paar Jahren bin ich . sagen wir so bin ich alleiniger sagen wir  
500 bin ich Ass Diözesanassistent geworden, das war also  
501 neunzehnhundertdreiundachtzig, praktisch nach dem, Doktorat direkt  
502 sofort ohne, mühsam und ohne ohne besondere Übergänge, unten in  
503 [Stadt 7] abgeschlossen und da in [Stadt 2] mit der Stelle  
504 angefangen

Die Entscheidung für den Einstieg hat also schon vorher stattgefunden, wobei aber auch bei der Entscheidung jede Dramatik fehlt.

458 M53: Jaja das ist so gewesen nicht ich ich hab damals dann der  
459 Bischof gesagt sagen wir ich äh ich bin halt einmal eingeladen  
460 worden mit dem Bischof zu reden oder Bischof zu reden dann hat er  
461 mir dieses Anliegen der Diözese gesagt ja wir brauchen die Diözese  
462 braucht mit der Zeit jemand der da hat er gesagt ob ich Interesse  
463 hätte ja Interesse schon aber ich kann nicht Ihnen Herr Bischof  
464 heute sagen ob ich es tue weil ich muß mich erst erkundigen was  
465 das ist, und zwar erkundige ich mich äh bei jemandem der vor  
466 Jahren oder Jahrzehnten ähnliches gemacht hat nicht? dann habe ich  
467 diese Ge dann habe ich meine ich eine Woche Bedenkzeit bekommen,  
468 und in in in dieser Woche habe ich mir dann einmal  
469 auseinandergesetzt oder mit dem, mit jemand der dort schon war an  
470 der [Universität 1] was das ist wie das ist was das beinhaltet und  
471 dann habe ich gesehen ja das sind Dinge, die mir auch persönlich  
472 interessieren, dann bin ich eben das zweite Mal hingegangen und  
473 habe dann dem Bischof gesagt jaa ich übernehme das (...)

Wenn man den biographischen Wert des Ablaufs dieses Einstiegs in die Erwachsenenbildung für M53 bestimmen wollte, dann besteht er vielleicht gerade in der fehlende Dramatik, die das biographisch Neue für M53 darstellt: Die Entscheidung ist im Vergleich zur Entscheidung für den Mittelschulbesuch autonom und von M53 überschaubar und kontrollierbar getroffen worden (Thema „Ausland, Fremdsein: Folge der Angebotsannahme; ladinisch“). Die Konsequenzen dieser so kontrolliert gestalteten Entscheidung für das Soziologiestudium und die Erwachsenenbildungstätigkeit in Organisation1 führten zu einem geplanten und bewältigbaren Ablauf, der sogar

den „Genuß“ (vgl. 384) inkludiert, statt zu einer starken Belastungssituation, wie nach der Entscheidung für die Mittelschule, zu werden.

260 M53: Das ist so gewesen wir waren zu zweit, Mitschüler von mir  
261 und ich . sobald, der wollte nämlich auch studieren, dann hat es  
262 so geheißen ja wenn ich zwei ähh Mittelschule machen wollt  
263 auswärts eben, dann ist es notwendig eine Aufnahmeprüfung zu  
264 machen, diese Aufnahmeprüfung kann man nicht im gleichen Tal  
265 machen sondern auswärts, und das ist dann für uns auch unbekannt  
266 gewesen, dann hat uns der Lehrer . Nachhilfestunden gegeben der  
267 hat dann gesagt die letzten Monate des Schuljahres  
268 I: Mhm  
269 M53: Müßt ihr einfach nach der Schule da da herein nach der  
270 allgemeinen Schule bleiben, nachsitzen praktisch (...)

Belastung und Diskriminierung dann in der Mittelschule (Motive „Diskriminiertsein als Ladin“; „alles fremd, schwierig, „zu jung““, „ich hab nicht gewußt, was das heißt jetzt“)

336 M53: Wenn du dich ausdrückst, dann wirst du zum Beispiel  
337 diskriminiert weil es du bist ein Krautwalscher man merkt sofort  
338 du bist kein Deutscher, und für manche, ähh krautwalisch und  
339 walsch war ja damals ja sowieso auch politisch, ein Problem . und  
340 dann natürlich schon auch die ganze Mentalität nicht? wir Ladin  
341 haben eine andere Mentalität als die . deutschsprachigen  
342 Südtiroler ganz sicher . wir haben die Mentalität einer gesunden  
343 normalen lebensfähigen Minderheit und die anderen sind . Mehrheit  
344 die über andere . so ich habe es auch ich habe es auch vor allem  
345 in der Mittelschule gespürt die ersten Jahre gespürt daß daß  
346 Ladin hat man damals nicht gesagt zu uns man hat gesagt  
347 Krautwalsche, das war, äh eher abwertende Ausdrücke und wenn wir  
348 Ladin zum Beispiel in der Mittelschule uns zu Wort gemeldet  
349 haben dann sind wir meistens von der Schulklasse ausgelacht worden  
350 weil wir eben falsch uns falsch ausgedrückt haben .. ja, das ist  
351 von mir aus Ausland .. Mhm

Die biographische Bedeutung des Ablaufs des Einstiegs in die Erwachsenenbildung liegt also gerade im Fehlen eines biographisch bedeutenden Ereignisses.

Der Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung ist von M53 im biographischen Interview nicht beschrieben. Dieses Faktum ist weiter unten bei der Hypothese 8 über die Kompetenz in der Erwachsenenbildungs-Lehre diskutiert.

#### M42: nein; Motiv besser in Erwachsenenbildung umsetzbar

Beim Einstieg in die Erwachsenenbildung ist bei M42 keine bedeutende biographische Erfahrung wirksam. M42 bezeichnet seinen Hauptberuf als den der „Beratung“ (vgl. 800), also des Betriebsberaters, zu dem er in etwa ab der Gründung seines eigenen Beratungsunternehmens die Tätigkeit der „Ausbildung“ dazunimmt.

508 (...) ich äh habe dann begonnen vor acht Jahren aus einem  
509 Freiberuflerbüro, ein Unternehmen zu machen, immer ausgehend vom  
510 Jahre, vom siebenundneunzig aus, und äh habe dort eine ein  
511 Beratungsunternehmen gegründet mit der Zielsetzung, daß ich, äh  
512 Beratung in diesen vier Hauptsäulen machen mache aber gleichze  
513 gleichzeitig in der sogenannten Selbst und Sozialkompetenz, der  
514 Führungsebene, höchstes Führungsmanagement also Unternehmer höchste  
515 Ebene also Managementebene eins und Managementebene zwei und drei  
516 Verkauf, und Chefsekretariat daß ich dort äh starke Aus und  
517 Weiterbildung mache in Sachen Selbst und Sozialkompetenz und erst  
518 im zweiten Moment Fach und Methodenkompetenz, und ähh aus dieser  
519 Erkenntnis heraus habe ich dann begonnen im Erwachsenenbereich  
520 aber immer auf beruflicher Ebene, äh Seminare anzubieten die  
521 teilweise, öffentlich zugänglich sind aber mittlerweile zu achtzig  
522 Prozent betriebsintern sind, das heißt äh daß ich äh den größten  
523 Teil meiner Erwachsenenbildung, betriebsintern (...)

Der Grund für den Einsieg in die Erwachsenenbildung von M42 liegt also in seinem Bestreben, seinen Dienst der Betriebsberatung zu optimieren.

487 (...) habe gemerkt daß eben die größten Schwierigkeiten in den  
488 Betrieben, äh zu siebzig achtzig Prozent die Schwierigkeiten in  
489 Betrieben entstehen aus menschlichen und zwischenmenschlichen  
490 Problemen, also wenn kostenmäßig äh etwas nicht läuft dann ist die  
491 Ursache meistens das Zwischenmenschliche oder das Menschliche was  
492 nicht paßt, und äh dies Erkenntnis äh hat mich auch dorthingeführt  
493 daß ich gesagt habe wenn du willst erfolgreich in der Beratung  
494 sein, dann muß Beratung und Ausbildung zusammenfallen (...)

Wollte man dennoch nach biographisch begründbaren Ursachen für den Einstieg in die Erwachsenenbildung suchen, dann müßten solche Ursachen in Themen oder Motiven liegen, die von der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung besonders gut abgedeckt werden, etwa das „Motiv „Leute überzeugen, verändern, bewegen“.

671 M42: Im Laufe meiner äh beruflichen Tätigkeit gemacht und heute  
 672 äh, bin ich mehr denn je überzeugt daß meine Entscheidung,  
 673 Ausbildner und Berater gleichzeitig zu sein wahrscheinlich die  
 674 Entscheidung schlechthin war für mich denn im restlichen Europa  
 675 war es bis vor fünf Jahren verpönt, daß du Berater bist und äh  
 676 Ausbildner, und jetzt merke ich daß immer mehr Berater zu  
 677 Ausbildner sich entwickeln weil sie merken daß sie eigentlich nur  
 678 beraten können wenn sie Leute bewegen und Leute lassen sich nur  
 679 bewegen wenn sie überzeugt sind du kannst nicht Leute ändern  
 680 ändern müssen sich die Leute selber also mußt du  
 681 Überzeugungsarbeit machen, das heißt der Berater ist heute weniger  
 682 der Experte sondern er ist zwar erfahren aus seinen ganzen  
 683 Projekten die er gemacht hat aber er ist vor allem vor vor allem  
 684 ist er Moderator, Couch Begleiter und Couch und Begleiter kann ich  
 685 nur sein wenn mich der andere akzeptiert als Begleiter, und ähh  
 686 das ist wahrscheinlich heute eines meiner Schlüsselkompetenzen die  
 687 ich habe (...)

## HYPOTHESE 6: Entscheidung für Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung war ursprünglich keine Tätigkeits-Option

Elisabeth BRUGGERs Untersuchung über das Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich stellt für hauptberufliche ErwachsenenbildnerInnen fest:

„Die hauptberufliche Tätigkeit als ErwachsenenbildnerIn wird in der Regel nicht von vornherein als möglicher Beruf ins Auge gefaßt. In den meisten Fällen finden sich viele verschlungene und komplizierte Wege, die schließlich zum Beruf Erwachsenenbildung führen.“ (BRUGGER 1991b, 69)

Ein Grund hierfür liegt darin, daß ErwachsenenbildnerIn in der Öffentlichkeit nicht als Beruf bekannt ist (vgl. BRUGGER 1991b, 69). Es wird also postuliert, daß die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ursprünglich nicht als Option in Erwägungen über Tätigkeitsvorstellungen vorhanden war. Mit Erwachsenenbildung ist bei dieser Hypothese nicht nur die Lehre in der Erwachsenenbildung gemeint. Sollte die Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung nicht mit der Entscheidung für die Erwachsenenbildung zusammenfallen, sind hier beide Entscheidungssituationen zu untersuchen.

### ERGEBNIS:

1. Bezüglich der Entscheidung für die Tätigkeit als ErwachsenenbildnerIn kann bei allen vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen nicht von einer längerfristigen Tätigkeitsentscheidung gesprochen werden, der Beruf des Erwachsenenbildners war sicher nicht der langgehegte Berufswunsch und er kommt bei keinem der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen vor dem Einstieg in die Erwachsenenbildung als Tätigkeitsoption vor. Die Feststellung BRUGGERs bestätigt sich also.
2. Bei zwei der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen kommt Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Gespräch schon vor dem eigenen Einstieg in die Erwachsenenbildungstätigkeit (abgesehen von der eigenen Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen) vor: M42 hat eine Erfahrung der Organisation von Erwachsenenbildung und W54 hat intensive Erinnerungen aus der Kindheit an die Tätigkeit ihrer Eltern als Erwachsenenbildner.

Nur bei M53 fällt die Entscheidung für seine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (die er ausführlich beschreibt) möglicherweise nicht mit der Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung (die M42 unterbelichtet läßt) zusammen, jedenfalls lassen sich diesbezüglich keine Rückschlüsse ziehen, da Anhaltspunkte fehlen.

### Exkurs: begleitende Theorieelemente

Das Ergebnis, daß die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung keine ursprüngliche Tätigkeitsoption war, läßt sich allerdings ein wenig differenzieren. Im Fall von M53 wurde bei der vorigen Hypothese „Einstieg wegen bedeutender biographischer Erfahrung“ anhand der lebensgeschichtlichen Prozeßstrukturen nach SCHÜTZE des Ergreifens der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als eine Nebenwirkung eines biographischen Handlungsschematas aufgezeigt. Ein Biographievergleich zeigt weiters, daß vor allem bei M53 und W54 von biographischen Handlungsschemata gesprochen werden kann. Die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung stellt bei M53 quasi eine Nebenwirkung der Realisierung seines biographischen Handlungsschematas dar, während bei W54 die Erwachsenenbildung die Alternative zum biographischen Handlungsschema darstellt. Bei W39 kann von einer Verlaufskurve als Prozeßstruktur gesprochen werden, und die Entscheidung zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung stellt das Ende der dominanten Prozeßstruktur Verlaufskurve für W39 dar.

### W39: keine Vorstellungsoption

An Berufs- und Ausbildungswünschen nennt W39 in der Mittelschulzeit „Lehrerin“, in der Oberschulzeit „Kunstschule“ und mit dem Alter von ca. 27 Jahren den Berufswunsch Tischlerin; diese sind im Thema „Uner-

reiches“ zusammengefaßt. Begonnen hat W39 die Ausbildung als Kindergärtnerin und die Tätigkeit als Glaserin. Von Lehre offensichtlich im Rahmen der Schule war also die Rede, nicht aber von Erwachsenenbildung, diese taucht ganz plötzlich als Ergebnis des Horoskopstudiums auf (vgl. 152-165) (Der Ursprung dieser Entscheidung kann allerdings im Vorbild des Keramiklehrers vermutet werden - siehe unten). W39 scheint noch als Erwachsenenbildnerin eine gewisse Distanz zur Erwachsenenbildung oder zumindest zum Begriff „Erwachsenenbildung“ zu haben, sie spricht immer nur von „Kursen“.

#### W54: keine Vorstellungsoption, aber naheliegend

Der (nebenberufliche) Einstieg in die Erwachsenenbildung mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“ und dem konkreten Lehrgegenstand Deutsch war wahrscheinlich keine ursprünglich in Betracht gezogene Tätigkeits-Option. Frühe Berufswünsche beziehen sich auf „Lehrerin oder Kindergärtnerin“, und den Beruf der Lehrerin ergriff W54 schließlich auch. Der Wunsch, Erwachsenenbildnerin zu werden, ist nirgends deklariert oder interpretierbar. Allerdings muß auch festgestellt werden, daß Erwachsenenbildung als Tätigkeit für W54 nicht sehr fernliegend war, da beide Eltern neben ihrem Hauptberuf LehrerIn erwachsenenbildnerisch tätig waren (vgl. 55-64) (siehe Hypothese 10 „Vorbild für Entscheidung für Tätigkeit in der Erwachsenenbildung“).

#### M53: keine Vorstellungsoption

Eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung war für M53 bis zum Angebot (Thema „Angebote“) für die Stelle in Organisation1 keine Tätigkeitsoption. Sie scheint zum Zeitpunkt der Ausbildungs- und Berufswahl nach der Mittelschule und Staatsmatura nicht als Option auf (vgl. 88-95). Zur Erwachsenenbildung stößt M53 durch seinen Aufstiegswunsch (Motiv „Aufstieg“).

#### M 42: keine Vorstellungsoption

An Zukunftsvorstellungen berichtet M42 im lebensgeschichtlichen Interview von dem schon in der Mittelschule gefaßten Vorhaben, Wirtschaft zu studieren (Motiv „Berufsvorstellung: nicht nur ...; erst zielsicher → dann offener“, vgl. 118-123). Der Hauptberuf Betriebsberater war nicht vorausgeplant und kristallisiert sich in der späten Universitätszeit heraus, die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung kommt als Weiterentwicklung dieses Hauptberufs schließlich dazu (siehe Hypothese 5 „Einstieg wegen bedeutender biographischer Erfahrung“). Die Erwachsenenbildung kommt als ursprünglich Tätigkeitsoption in der Erzählung von M42 nicht vor. Er erwähnt die Erwachsenenbildung vor dem eigenen Einstieg ein mal, im Rahmen der Organisation1, dort aber nicht als Tätigkeitsoption.

371 (...) und zwar nicht weil  
372 wir äh [Partei 1] freundlich waren sondern weil wir gemerkt haben  
373 die bieten etwas was wir brauchen, Rhetorik und Englisch, haben  
374 wir zuerst Rhetorikseminar intern gemacht, Englischseminare,  
375 (Huster) alles als [Organisation 1] organisiert und der  
376 [Organisation 2] hat uns das alles äh beisteuert finanziell (...)

#### HYPOTHESE 7: Einstieg wegen akuter ökonomischer Notwendigkeit

Der Einstieg in die Erwachsenenbildung geschah wegen akuter ökonomischer Notwendigkeit. Mit Erwachsenenbildung ist bei dieser Hypothese nicht nur die Lehre in der Erwachsenenbildung gemeint. Sollte der Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung nicht mit dem Einstieg in die Erwachsenenbildung zusammenfallen, sind hier beide Einstiegssituationen zu untersuchen. Diese Hypothese über die ökonomische Notwendigkeit ist spezifischer als es die beiden vorhergehenden Hypothesen über die „bedeutende biographische Erfahrung als Einstiegsgrund“ und die „nicht langfristig gewußte Option Erwachsenenbildung“ sind und dient eigentlich nur der Überprüfung, wie bedeutend ökonomische Faktoren sind und ob diese Bedeutsamkeit gegebenenfalls für den Einstieg in die Erwachsenenbildung zuallererst ausschlaggebend war.

#### ERGEBNIS:

Ökonomische Faktoren können, wie W54 zeigt, zuallererst für einen Einstieg in die Erwachsenenbildung ausschlaggebend sein, M53 beweist allerdings das genaue Gegenteil, daß nämlich Geld praktisch keine Rolle für den Einstieg spielt (auch nicht für seinen wahrscheinlich ein wenig später stattfindenden Einstieg in die Erwachsenenbildungs-Lehre). Für W39 lag akute ökonomische Notwendigkeit als Einstiegsgrund wahrscheinlich und bei M42 mit Sicherheit nicht vor, bei diesen beiden dürften ökonomische Faktoren aber mit einer Rolle gespielt haben. Bei W39 zeigt sich in der Phase des Einstiegs in die Erwachsenenbildung zudem ein erstmaliges Relevantwerden von Geld. Das Ergebnis formuliert sich am ehesten in einer gewissen Polarisierung: Entweder ist der Einstieg in die Erwachsenenbildungstätigkeit akut aber ausschließlich ökonomisch motiviert oder er ist vor allem

durch andere Faktoren motiviert, die entweder gar nicht oder nur teilweise von einem ökonomischen Motiv begleitet sind.

#### W39: Ökonomie nicht vordergründig

In der Erzählung über den Einstieg in die Erwachsenenbildung ist für W39 die ökonomische Situation nicht relevant, ausschlaggebend für den Einstieg ist der Krisenbewältigungsaspekt (vgl. 152-165). Von akuter ökonomischer Notwendigkeit kann also nicht gesprochen werden, der Einstieg in die Erwachsenenbildung ist hauptsächlich durch andere als ökonomische Faktoren motiviert. Daß ökonomische Notwendigkeiten beim Einstieg in die Erwachsenenbildung trotzdem auch eine gewisse Rolle gespielt hat, kann jedenfalls angenommen werden, interessanter ist aber, daß für W39 selbst der Einstieg in einer Lebensphase stattgefunden hat, in der seit kurzem ökonomische Notwendigkeiten erstmals eine Rolle spielen, nachdem sie in der bisherigen Biographie nicht relevant gewesen zu sein scheinen: Oberthema „Geld - Sicherheit - Etablierung“.

253 ... ja und da sind wir jetzt, von dem her  
254 jetzt, da ist es jetzt wirklich . weil (mit verändertem Tonfall)  
255 da habe ich auch das ganze Geld unten liegen lassen und alles  
256 zusammen, weil das hat alles er unten und ich komme da nicht mehr  
257 heran, ich habe nur ein Wohnrecht drinnen in dieser blöden Hütte .  
258 und deswegen bin ich da und mag mich anstrengen, was ich mache,  
259 Pension zahlt mir auch niemand, weil ich nirgends eingezahlt habe,  
260 mag ich jetzt nur noch schauen, daß ich weiterkomme

#### W54: Ökonomie ausschlaggebend

Der (nebenberufliche) Einstieg in die Erwachsenenbildung (mit dem erwachsenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“ und dem konkreten Lehrgegenstand Deutsch) fand deklariertweise aus akuter ökonomischer Notwendigkeit statt.

339 (...) um das finanziell, es haben sich auch vom Familiären her äh bin  
340 ich finanziell äh eingespannt gewesen, die Notwendigkeit ergeben  
341 daß ich so über Kurse oder Nachhilfestunden mir da das Gehalt ein  
342 bißchen aufstocke und das Studium leichter finanziere, und da hab'  
343 ich eigentlich schon im Jahr zweiundsechzig mit äh  
344 Erwachsenenkursen angefangen (...)

Wenn dieses Zitat auch mit dem Motiv „ökonomische und interessengeleitete Erwachsenenbildungsbegründung“ codiert ist, so ist damit nicht gemeint, daß die ökonomische Notwendigkeit nicht zutrifft, sondern daß der Einstieg in die Erwachsenenbildung auch im Kontext dieser expansiven Lebensphase geschieht, wie er bei der Behandlung der Hypothesen „Qualitätsverbesserung des Lerngegenstandes“ und „positiver Lernstil ist biographieabhängig“ gezeigt wurde. Die ökonomische Notwendigkeit war für den Einstieg in die Erwachsenenbildung also zuallererst ausschlaggebend.

#### M53: Ökonomie nicht relevant, kein Wert

Ökonomische Notwendigkeiten sind beim Einstieg in die Erwachsenenbildung eindeutig nicht relevant. M53 ist wahrscheinlich durch die Organisation Kirche (als Priesterstudent, Kooperator, Soziologiestudent, Diözesanassistent von Organisation1) ökonomisch abgesichert. Bis auf wenige auf die Ursprungsfamilie bezogene Textstellen spielt Besitz und Ökonomie keine Rolle (Themen „Überleben“, „ökonomische Situation, soziale Position, [nicht] Wissen“), so daß sich für M53 eine geringe Relevanz von ökonomischen Werten interpretieren läßt.

#### M42: Ökonomie nicht vordergründig

M42 berichtet zwar von einer ökonomischen Belastung, die sich aus dem Firmenzusammenbruch seines Vaters ergeben hat, in Bezug auf die Erwachsenenbildung ist von ökonomischer Notwendigkeit nie die Rede.

442 (...) dort habe ich ah ja eigentlich  
443 äh sehr viele Schulden übernommen und zwar zu einem Zinssatz das  
444 muß man sich vorstellen das kann man sich heute nicht mehr  
445 vorstellen von fünfundzwanzig Prozent Zinsen, also das war  
446 neunzehnhunderteinundachtzig, äh also eine relativ harte Zeit das  
447 heißt ich habe Sie müssen sich vorstellen bis vor fünf Jahren habe  
448 ich noch Schulden gezahlt, weil die ersten sieben acht Jahre, also  
449 die Gefahr wär sehr groß daß ich im Grunde auch persönlich in  
450 Konkurs gehe, aber das war es mir wert (...)

Eine akute ökonomische Notwendigkeit war für den Einstieg in die Erwachsenenbildung aber höchstwahrscheinlich nicht ausschlaggebend, wenn auch wirtschaftliche Interessen für den Dienstleister M42 auch im Zusammenhang mit dem Einstieg in die Erwachsenenbildung sicher entsprechend vorhanden waren. Die Darstellung des Stellenwertes des Geldes, die M42 für seine Jugend gibt, bestätigt sich auch als Eindruck aus dem lebensgeschichtlichen Interview.

420 (...) ich hatte soviel Geld daß ich gut leben konnte von Zuhause aus war  
421 de Geld überhaupt nie ein Thema weil wir relativ reich

## **UNTERPUNKT: Grund für das Lehren**

### **ERGEBNIS**

Aus der Hypothese 8 „Kompetenzbewußtsein“ ergibt sich:

- \* Daß beim Einstieg in die Erwachsenenbildungstätigkeit ein auf die Lehre in der Erwachsenenbildung gerichtetes Kompetenzbewußtsein aus anderen in der Lehre oder Betriebsberatertätigkeit oder Seelsorge gemachten Erfahrungen importiert, oder zumindestens legitimatorisch hergestellt wurde, wobei die eigene Lehrkompetenz für zwei von drei ErwachsenenbildnerInnen relevant wird, die noch am Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen. Erfahrungs- und persönlichkeitsbedingt und auch bedingt durch geringere Relevanz der Lehre in der Erwachsenenbildung kommen zwei Erwachsenenbildner bei Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung schon „jenseits“ der Frage nach der Lehrkompetenz zu liegen.
- \* Sogar bei (wenn auch geringer) Vorerfahrung im Schulbereich kann das Lehren vor Erwachsenen die Frage der Lehrkompetenz aber neu aufwerfen, andererseits wird die Frage der Lehrkompetenz auch ohne jegliche Vorerfahrung nicht relevant, wenn die entsprechenden Persönlichkeitsvoraussetzungen („Mittelpunkt-mensch“) gegeben sind.

Jedenfalls hält das gänzliche Fehlen von Lehrerfahrung nicht vom Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung ab. Weitere Gründe für das Lehren in der Erwachsenenbildung werden im nächsten Unterpunkt „Lehre in der Erwachsenenbildung (und nicht etwa Schule)“ untersucht.

### **HYPOTHESE 8: Kompetenzbewußtsein**

Zur Lehre in der Erwachsenenbildung bedarf es der Kompetenzen bezüglich der vermittelten Inhalte, also bezüglich dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand, und es bedarf der Kompetenzen in der Lehre. Hier soll nun das auf die Lehre bezogene Kompetenzbewußtsein untersucht werden, indem postuliert wird, daß beim Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung ein solches Bewußtsein über die eigene Lehrkompetenz vorhanden war. Das auf den Lern- und Lehrgegenstand bezogene inhaltliche Kompetenzbewußtsein wird weiter unten mit einer eigenen Hypothese untersucht.

### **ERGEBNIS:**

Beim Einstieg in die Tätigkeit als ErwachsenenbildnerIn spielt das Thema der Lehrkompetenz bei zwei von vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen eine Rolle (W39, W54); bei W39 (Lehrgegenstand „Keramik“) als die Frage nach dem Lehren-Dürfen, wobei dieses Lehren-Dürfen mit esoterischen Methoden aus der biographischen Erfahrung legitimiert wird. W54 (Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“) hat im Unterschied zu W39 beim Einstieg in die Erwachsenenbildung schon Lehr-Vorerfahrung aus ihrer Tätigkeit als Volksschullehrerin. Für sie kommt es darauf an, die Erfahrung zu machen, daß sie auch vor Erwachsenen lehren kann. Beide, W39 und W54, stehen also am Beginn ihrer Lehrtätigkeit. Für M53 und M42 ist die Lehrkompetenz beim Einstieg in die Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Interview nicht relevant, sie wird nicht direkt oder indirekt erwähnt. Zumindestens bei M53 dürfte sie wegen der Vorerfahrungen aus dem Priesterseminar und der Kooperator-Tätigkeit weitgehend gegeben gewesen sein, außerdem ist die Lehre in der Erwachsenenbildung für ihn wenig relevant. M42 dürfte aus vielfältiger informeller und formeller Organisationstätigkeit in Oberschule und Universität geschöpft haben. Daß sich Lehrkompetenz für ihn nicht als Problem darstellte, dafür spricht auch ein innovatives Favorisieren der Weiterbildung im Betriebsberatungsbereich, zudem ist er ein „Mittelpunkt-mensch“.

### **W39: Kompetenzbewußtsein legitimatorisch vorhanden**

Das Lehren taucht bei W39 das erste Mal als Berufswunsch am Ende der Pflichtschule auf.

66 und an diesem Punkt wäre ich dann gerne . ah Lehrerin  
67 geworden

Dieser Berufswunsch bleibt dann verschwunden und scheint sich, von W39 allerdings unbenannt, in der Erwachsenenbildungs-Lehre zu realisieren (Motiv „Unerfülltes erfüllen - Geschehenes legitimieren“), indem Lehre dann plötzlich wieder im Ergebnis des sogenannten „Horoskopstudiums“ auftaucht. (S.a. das Oberthema „Lehre“)

163 .. und außerdem  
164 . habe ich da auch noch Linien drinnen wo es ist, daß ich muß mein  
165 Wissen weitergeben

Das Lehren scheint dabei allerdings legitimiert durch das Horoskop, also legitimationsbedürftig, und zwar nicht nur durch das Horoskop, sondern auch durch das aus ihren Krisen Gelernte.

169 . und da ich mir . hauptsächlich . in meinen Nervenkrisen . ah  
170 gutes Wissen angeeignet habe . durch die Natur beobachten und  
171 durch Herumexperimentieren und einen Haufen Fehler machen bin ich  
172 eben zu einer künstlerischen Darstellungskraft gelangt, die es mir

173 jetzt auch erlaubt, anderen Leuten etwas zu sagen . auf diesem  
174 Gebiet

Die Frage nach dem Kompetenzbewußtsein greift bei W39 aber nicht ganz, denn das Lehren als Fähigkeit steht für W39 nie zur Diskussion und stellt nie ein Bedenken dar, es war also ein auf die Lehre gerichtetes Kompetenzbewußtsein scheinbar vorhanden, die bewußte Auseinandersetzung mit ihrer Lehrkompetenz war nicht nötig. Statt dem Lehren-Können als Kompetenz scheint eher ein Lehren-Dürfen als Berechtigung, von W39 ausgedrückt als „erlauben, andern Leuten etwas zu sagen“, ein Problem darzustellen (Motiv „Legitimation für Lehre“ und Leitmotiv „Legitimation“).

#### W54: Kompetenzbewußtsein prinzipiell vorhanden

Bezüglich dem auf die Lehre bezogenen Kompetenzbewußtsein äußert sich W54 vor dem (nebenberuflichen) Einstieg in die Erwachsenenbildung (mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“ und dem konkreten Lehrgegenstand Deutsch) nicht. Ein auf die Lehre bezogenes Kompetenzbewußtsein kann aber aufgrund ihrer Unterrichtstätigkeit als Volksschullehrerin in der Bergschule (vgl. 250-259) angenommen werden. Zu Beginn scheint für W54 die Frage, ob sie auch in der Lehre von Erwachsenen (nicht nur Kindern) kompetent sei, allerdings noch offen gewesen zu sein.

348 (...) das war eigentlich so die  
349 erste Tätigkeit schon in der Erwachsenenbildung, hab' irgendwo da  
350 auch schon äh gespürt daß ich eigentlich gar nicht einmal so viel  
351 vorbereiten mußte, daß ich doch ein gewisses Geschick oder gewisse  
352 Zugänglichkeit zu diesen Erwachsenen ha äh gehabt habe, daß die  
353 mich eigentlich so als Kursleiterin äh respektiert haben, obwohl  
354 gerade der erste Kurs den ich gehabt habe alles ältere . Männer  
355 aus dem Militärbereich waren . und ich war ja damals eine sehr  
356 junge Lehrerin, aber ich hab doch gemerkt ein gewisser Respekt äh  
357 war einfach da, ich hab mich nicht schwergetan äh daß die äh eben  
358 ernstgenommen haben (...)

#### M53: vorhanden (interpretiert), Lehre aber wenig relevant

Über sein Kompetenzbewußtsein bezüglich der Lehre in der Erwachsenenbildung macht M53 keine Aussage, und es ist auch keine Textstelle dahingehend interpretierbar. Ein solches Kompetenzbewußtsein kann zu Beginn seiner Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung aber als vorhanden angenommen werden, da M53 auf die Lehre in der Schule (höchstwahrscheinlich Religionsunterricht) zurückgreifen kann (vgl. 393-398). Außerdem können die Ausbildung zum Priester und sein früher Berufswunsch Lehrer (vgl. 88-90) favorisierend für eine Lehrkompetenz bewertet werden. M53 äußert sich allerdings nicht nur nicht über seine Lehrkompetenz, er erwähnt allgemein nichts Näheres über seine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung, sie wird nur als eine von vielen Tätigkeiten im Rahmen seiner Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erwähnt (vgl. 108-130).

124 (...) bin dann tätig in  
125 Konferenzen Kursen(...)

Aus dem geringen Vorkommen vom Aussagen über die Lehre in der Erwachsenenbildung läßt sich eine geringe Relevanz der Lehre in der Erwachsenenbildung für M53 ableiten.

#### M42: vorhanden, übernommen

Bezüglich dem auf die Lehre gerichteten Kompetenzbewußtsein macht M42 keine Aussage. Es ist anzunehmen, daß es beim Einstieg in die Erwachsenenbildung vorhanden war, da M42 vorher eine Ausbildungs- (vgl. 396-405) und eine Weiterbildungsphase durchmachte und schon als Berater tätig war (vgl. 456-470) und bei M42 die Lehre in der Erwachsenenbildung in einer ausgeweiteten Beratung besteht.

519 (...) habe ich dann begonnen im Erwachsenenbereich  
520 aber immer auf beruflicher Ebene, äh Seminare anzubieten die  
521 teilweise, öffentlich zugänglich sind aber mittlerweile zu achtzig  
522 Prozent betriebsintern sind, das heißt äh daß ich äh den größten  
523 Teil meiner Erwachsenenbildung, betriebsintern mache und zwar  
524 unabhängig von der Ma vom vom Fachlichen her sprich welches  
525 Produkt sie verkaufen wird einfach einmal in Selbst und  
526 Sozialkompetenz gearbeitet und das sind nicht Seminare im üblichen  
527 Sinn sondern es sind äh Seminare die äh in Richtung äh ja fast ein  
528 Lehrgang sind, aufgebaut mit einem Einstiegsseminar damit wir die  
529 selbe Sprache sprechen dann wird es in die eigene menschliche  
530 Realität hinuntergebrochen da sind nicht mehr Leute dabei als  
531 maximal zehn Leute mit äh der Möglichkeit des persönlichen  
532 Coachings das heißt ich begleite die Leute dann persönlich, und  
533 erst in einem zweiten Moment wird es hinuntergebrochen in die  
534 betriebliche Realität (...)



### ***UNTERPUNKT: Lehre in der Erwachsenenbildung (und nicht etwa Schule)***

Nachdem beim vorigen Unterpunkt „Grund für das Lehren“ der Einfluß des beim Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung vorhandenen Lehrkompetenzbewußtseins untersucht wurde, soll hier dem Aspekt der Entscheidung für eine Tätigkeit in der Lehre weiter nachgegangen werden. Dabei soll auch untersucht werden, warum diese Lehre gerade in der Erwachsenenbildung ausgeübt wird, und nicht etwa in der Schule.

#### **ERGEBNIS**

Bei der Suche nach Gründen für die Entscheidung für eine Lehre in der Erwachsenenbildung hat sich bei der Hypothese 9 „Persönlichkeitsbedingte (Autoritätsprobleme) Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung“ die Polarisierung von Lehre in der Schule oder Lehre in der Erwachsenenbildung als nicht sehr brauchbar erwiesen, da sich eine solche Entscheidungssituation nur bei einer (W54) der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen ergeben hat, und selbst bei dieser nicht sehr klar im Sinne der Formulierung dieses Unterpunktes. Bei W54 ergibt sich die Situation der Lehre in der Erwachsenenbildung und der Lehre in der Schule, was wegen der Vorbildfunktion der Eltern von W54 (Hypothese 10: „Vorbild für die Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung“) sehr verständlich wird. Die relevante und biographisch interessante Frage müßte bei W54 lauten: Warum Schule und auch noch Erwachsenenbildung? Bei M53 und M42 ergibt sich eine Situation des zeitlichen Versetztseins von Lehre in der Schule / Erwachsenenbildung und Lehre in der Erwachsenenbildung / Schule, wobei es biographisch gut einsichtig ist, warum M53 zuerst in der Schule (Religionsunterricht) und später dann in der Erwachsenenbildung (unter anderem) auch lehren wird und warum M42 die Lehre in der öffentlich zugänglichen Erwachsenenbildung aufläßt und sich der Lehre in der Oberschule zuwendet. Und bei diesen Fluktuationen zwischen Schule und / vor / nach Erwachsenenbildung ist bei W54 und M53 die Konzentration auf die „Lehre“ nicht durchzuhalten, es geht vielmehr um Lehre, Verwaltungstätigkeit und Organisationstätigkeit in Schule und Erwachsenenbildung.

Um nun die Frage nach der Entscheidung für die Tätigkeit in der Lehre in der Erwachsenenbildung weiter nachzugehen, sei zuerst einmal an den vorhergehenden Unterpunkt „Grund für das Lehren“ und die dazugehörige Hypothese 8: „Kompetenzbewußtsein“ angeknüpft.

- \* Dort hat sich ein nicht sehr eindeutiges Bild ergeben, jedenfalls ist das eigene Kompetenzbewußtsein in der Erwachsenenbildungs-Lehre ohne oder mit nur wenig (schulischer) Lehrerfahrung ein Punkt der Auseinandersetzung, während langjährige Tätigkeit im seelsorgerischen Bereich und der Persönlichkeitstyp „Mittelpunkt Mensch“ die Frage der Lehrkompetenz nicht relevant werden lassen.
- \* Als ein Grund für die Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung hat sich allerdings bei der Hypothese 9 „Persönlichkeitsbedingte (Autoritätsprobleme) Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung“ das Angebot des größeren Freiraumes, den die Erwachsenenbildung bietet, herauskristallisiert. Dieser von BRUGGER postulierte Grund trifft bei den von BRUGGER (1991b) beschriebenen Problemen, die manche ErwachsenenbildnerInnen tendenziell mit Autoritäten haben, zu, aber, wie sich zeigt, auch bei ganz anders gelagerten Persönlichkeitskonstellationen, die des größeren Freiraumes bedürfen um sich verwirklichen zu können. In diesem Sinne ist auch die oben für W54 gestellte Frage, warum sie auch noch Erwachsenenbildung neben der Schule betreibt, zu beantworten.
- \* Nicht der Freiraum vor Autoritäten, sondern das Vorbild von ErwachsenenbildnerInnen wirkt sich auf die Entscheidung für eine Tätigkeit (Lehre) in der Erwachsenenbildung aus. Bei zwei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen spielen Vorbilder, d.h. Lehrende in der Erwachsenenbildung, eine Rolle.
- \* Ein weiterer Grund für den Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung, der bisher nicht untersucht wurde, könnte ein früherer Wunsch, LehrerIn zu werden, sein. Dies trifft bei W39, W54 (die dann auch Lehrerin wurde) und M53 zu.

#### **HYPOTHESE 9: BRUGGER: Persönlichkeitsbedingte (Autoritätsprobleme) Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung**

Elisabeth BRUGGER stößt in ihrer Untersuchung über das Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich auf ...

„(...) Befragte, deren besonderes Persönlichkeitsmerkmal der Umgang mit Autoritäten ist. Das Leben dieser Personen scheint eine ganze Kette immer wiederkehrender ‚Autoritätsprobleme‘ zu sein. In der Erwachsenenbildung finden sie dafür einen guten Ausweg. Mit dem relativ großen Freiraum und dem eher geringen Organisationsgrad gelingt es ihnen hier, ohne zu große Reibungsverluste mit Autoritäten ihre Energie zu investieren.“ (BRUGGER 1991, 94f)

Dies könnte eine mögliche Antwort auf die Frage sein, warum eine Entscheidung für die Tätigkeit in der Lehre gerade auf die Lehre in der Erwachsenenbildung fällt. Um diese Möglichkeit abzuklären, wird hier postuliert,

daß die Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung aus persönlichkeitsbedingten Autoritätsproblemen motiviert war.

#### ERGEBNIS:

1. Diese Hypothese trifft bei zwei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen zu. Zu W39 paßt die Darstellung BRUGGER's sehr gut, und bei W54 ist es die (interpretierte) Autoritätsproblematik, die sie von einem weiteren Aufstieg in der Schule abhält und zu verstärktem Engagement in der Erwachsenenbildung führt. Es ist tatsächlich der größere Freiraum, den die Erwachsenenbildung bietet, der den Ausschlag gibt. Allerdings muß der Begriff Autoritätsproblematik weiter gesehen werden als ihn BRUGGER intendiert, dieser paßt nur auf W39, bei W54 ist es nicht die Konflikthaftigkeit der Beziehung, sondern die Konfliktvermeidung von W54, die sie in den konfliktarmen Freiraum Erwachsenenbildung abdrängt. Viel weniger ausgeprägt als bei W54 spielt sich Konfliktvermeidung gegenüber Autoritäten auch bei M53 ab. Er hat ständig Beziehungen zu Autoritäten, Beziehungen, die aber funktionieren. Die Erwachsenenbildung bedeutet für M53 einen Schritt zu mehr Individualität und Eigenverantwortung. Es kristallisiert sich also das Angebot des größeren Freiraumes als zentrales Motiv für die Entscheidung für eine Tätigkeit (nicht nur Lehre) im Rahmen der Erwachsenenbildung heraus. Weiter ausdifferenziert wird die Bedeutung von Autoritätsproblematiken im Sinne BRUGGERs, wenn die Beziehung von M42 zu Autoritäten herangezogen wird. Diese ist nämlich über weite Strecken konfliktreich, allerdings mit einem gewissen Anteil an Konfliktszenierung, die eher die Nähe als die Distanz zu Autoritäten provozieren will.
2. W54 ist die einzige ErwachsenenbildnerIn, bei der die dieser Hypothese implizite Polarisierung Lehre in der Schule oder Lehre in der Erwachsenenbildung einigermaßen zutrifft – einigermaßen, denn in der Schule lehrt W54 schon und dort hätte sie Verwaltungstätigkeit, nicht noch mehr Lehre angestrebt. Prinzipiell betrachtet hätte sich von den Ausbildungsvoraussetzungen ausgehend eine Entscheidungssituation zwischen Lehre in der Schule oder Lehre in der Erwachsenenbildung noch bei M53 und M42 ergeben können – aber freilich nicht ergeben. Die Polarisierung von Lehre in der Schule oder Lehrer in der Erwachsenenbildung erscheint also für die Entscheidungssituation nicht „passend“.

#### W39: Autoritätsproblematik vorhanden

Die Beschreibung Elisabeth BRUGGERs über die persönlichkeitsbedingten Autoritätsprobleme paßt recht gut zu W39. Das Thema „meine Ruhe haben - Autonomie“ beschreibt diese Tendenz, die sich etwa im Konflikt im Heim und der Oberschule äußert, der dann zu W39's Schulabbruch führt (vgl. 72-79). Ihre Erklärungen zur Wichtigkeit von 1968 (vgl. 360-379), gefaßt im Motiv „sonst könnte man sich nichts erlauben, nur Arbeiten gehen und Dressiertsein“, unterstreichen dieses Autonomiebestreben noch einmal. Allerdings ist bei W39 kein direkter Vergleich zwischen der Lehre in der Schule und der Lehre in der Erwachsenenbildung möglich, da sie ohne die entsprechende Schullaufbahn keinen Zugang zur Lehre in der Schule hatte, für W39 hat sich deshalb auch nie eine diesbezügliche Entscheidungssituation ergeben.

#### W54: Konfliktvermeidung als inverse Autoritätsproblematik

Die Hypothese der persönlichkeitsbedingten Autoritätsprobleme trifft bei der Entscheidung von W54 für die Erwachsenenbildung bzw. die Lehre in der Erwachsenenbildung zu, allerdings nicht ganz im Sinne von Elisabeth BRUGGER, die damit wohl Konflikte mit Autoritäten meint, welche auf eine geringe Bereitschaft sich anzupassen zurückgeführt werden können. W54's Problem mit Autoritäten resultiert nicht aus ihrer geringen Anpassungsbereitschaft, sondern gerade aus dem Versuch, Konflikte mit Autoritäten zu vermeiden. Aus der Themeninterpretation und auch aus W54's expliziten Aussagen ergibt sich, daß die Aufstiegsbemühungen, die von W54 als „verstecktes Aufsteigen“ (Thema) betrieben werden, nicht zum Ziel führen.

529 (...) in diesen  
530 Bereichen, etwa so (veränderter Tonfall) [Organisation 1] oder äh  
531 ja wo man so dieses ähh schwerpunktmäßig das hätte nutzen können,  
532 da hab' ich nicht die Möglichkeit gehabt einzusteigen (...)

W54 setzt ihre Berufslaufbahn nicht als Grundschuldirektorin oder in Orgaisation1 fort, sondern weicht auf die Erwachsenenbildung aus und beschließt mehr als zehn Jahre nach ihrem Einstieg in die Erwachsenenbildung einen nebenberuflichen Volleinstieg in die Erwachsenenbildung. Bei W54 handelt es sich also um 2 Entscheidungssituationen, die erste für den Einstieg (siehe oben) in die Erwachsenenbildung, die zweite für den nebenberuflichen Volleinstieg. Zutreffend ist die Hypothese der persönlichkeitsbedingten Autoritätsprobleme bei dieser zweiten Entscheidungssituation. W54's Erklärungen für die nicht gelungene Realisierung der geplanten Karriere sind im Motiv „nicht Schulbereich - Begründung“ bzw. im Leitmotiv „Leistung: Aufholplafond sich erklären, Alterskonsolidierung“ gefaßt und lauten u.a.:

532 (...) woran es  
533 genau gelegen ist hab' ich eigentlich nicht so stark . analysiert,  
534 aber sicher äh auch weil doch äh oft der der starke uhm .

535 Konkurrenzkampf oder was weiß ich ein Brotneid, dem war ich nicht  
 536 gewachsen also da irgendwo, dann kann aber auch ein bißchen die  
 537 diese persönliche äh Neigung für mich ich tue mich schwer im Team zu  
 538 arbeiten . und vielleicht hat mich das auch ein bißchen abgehalten  
 539 in so äh Gremien oder Vereine oder Verbände zu gehen, wo man ganz  
 540 stark immer mit Sitzungen und nocheinmal Sitzungen, das ist für  
 541 mich äh das hab' ich immer schon angesehen als eher so ein  
 542 Zeitstehler oder Zeitvergäuder (...)

Hier wird dagegen postuliert, daß es sich bei den nicht erfüllten Berufslaufbahnvorstellungen um eine Selbstbeschränkung von W54 handelt, die mit der hier ebenfalls postulierten Figur des männlichen Mentors und Entscheiders im Leistungsvergleich mit ihrer Schwester zusammenhängt (Oberthema „Leistung: als Jüngste Aufstieg bis zur Selbstbeschränkung“). W54 beläßt die Entscheidung über ihre Leistungsfähigkeit auch nach ihrem Sieg im Konkurrenzkampf mit ihrer Schwester (vgl. 213-214) diesen männlichen Mentor-Figuren, etwa wenn es um den Volleinstieg in die Erwachsenenbildung geht.

370 (...) und da hab' ich dann wieder eine Person  
 371 erlebt, die mich so hineingeschubst hat in diesen äh Bereich oder  
 372 mir da mehr an Fähigkeiten zugetraut hat als ich mir eigentlich  
 373 selbst .. (...)

Es wird hier nun angenommen, daß W54 sich in ihrer Berufslaufbahn selbst beschränkt, da sie mit dem Erreichen der angestrebten Positionen auch in Auseinandersetzung mit diesen Figuren hätte treten müssen. Den Hinweis dazu gibt eine weitere Begründung von W45 für ihr Abkommen von der von ihr vorgestellten Berufslaufbahn.

517 (...) es hätte mich schon gefreut  
 518 wirklich im Schulbereich in irgendeiner Institution äh äh  
 519 mitzuwirken, aber dazu hab' ich eigentlich, ja wenn ich so sagen  
 520 kann zuwenig . Ellbögen gehabt, oder zu . ja ich hab da vielleicht  
 521 auch zuwenig mich angeboten oder zuwenig, jedenfalls ich bin nie  
 522 gefragt worden und bin da nicht zum Zug gekommen (...)

#### M53: keine Autoritätsproblematik (ehre Nähe zu Autorität)

Eine persönlichkeitsbedingte Autoritätsproblematik im Sinne von Elisabeth BRUGGER ist bei M53 nicht auszumachen und spielt deshalb auch bei der Entscheidung für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung keine Rolle. Das Thema „Erlaubnis / Bedingungen + Rechenschaft“ beschreibt das Verhältnis von M53 zu Autoritäten, und verweist eher auf einen besonders unproblematisches Verhältnis zu Autoritäten. Dieses Verhältnis bleibt unproblematisch, auch wenn ihm M53 mit der Tätigkeit als Diözesanassistent Freiräume abzugewinnen beginnt, die nicht mehr von Autoritäten kontrolliert werden.

715 (...) der [Organisation 1] ist  
 716 für mich der Arbeitsbereich, aber das ist ein Arbeitsbereich der  
 717 abgesteckt ist von mit mit ein paar Statuten aber im übrigen  
 718 schwimmt es und da sehe ich für mich selber äh eine riesige .  
 719 Befreiung und Freiheit, ich kann selber auch mitreden  
 720 mitentscheiden, wir können es so machen wir können es auch anders  
 721 machen es ist auch viel mehr ein Experimentierfeld weil ich, und  
 722 auch der [Organisation 1] wir sprechen ja nie im Namen der Kirche  
 723 . ich bin der geistliche Assistent des [Organisation 1] ich muß  
 724 das verantworten mir gegenüber den Mitgliedern des [Organisation  
 725 1] aber ich bin nicht einer der der sagen kann ich spreche im  
 726 Namen der Katholischen Kirche deswegen ich habe viel mehr Freiheit  
 727 zu experimentieren zu probieren und, in einem Laienverband in  
 728 einem Laienverband ist die Aufgabe eines Priesters wie gesagt eine  
 729 sehr relative weil die Hauptaufgabe müssen ja die anderen die  
 730 Laien selber machen, nur ich habe die Aufgabe und die Möglichkeit  
 731 zu animieren . äh und was ich dann was ich dann einbringe in den  
 732 [Organisation 1] das kann ich selber entscheiden ich muß nicht den  
 733 Bischof fragen und das ist für mich interessant (...)

Wobei eine andere Textstelle (vgl. 655) diese Entscheidungsfreiheit ein wenig relativiert. Man könnte hier feststellen, daß der von Elisabeth BRUGGER beschriebene „relativ große Freiraum“ und „eher geringe Organisationsgrad“ in der Erwachsenenbildung von M53 für eine Entwicklung von der Autoritätsverbundenheit zur Individualisierung genutzt wird (Oberthema „von ausfüllen / Rechenschaft zu erfinden / Eigenverantwortlichkeit“). Bei M53 kann hier eine Entwicklung von der „vormodernen“ Ursprungsfamilie bis zur „postmodernen“ Individualisierung aufgezeigt werden – wenn auch der Aspekt von Biographie und Organisation Kirche hier nicht beleuchtet wird.

#### M42: keine Autoritätsproblematik (eher Nähe zu Autorität)

Eine persönlichkeitsbedingte Autoritätsproblematik im Sinne BRUGGERs ist bei M42 nicht vorhanden und deshalb auch kein Grund für die Lehre in der Erwachsenenbildung. Männliche Vaterfiguren sind zwar ein wichtiges Thema bei M42, und die Autonomie von Autoritäten ist auch ein durchgängiges Thema („Konfrontation

mit Autorität suchen“), das wichtige Thema „Gunst gewinnen des Vaters, als Jüngster“ steht aber für die starken Annäherungsbemühungen an väterliche Autoritäten. Zu viel „Freiraum“ in Bezug auf Autoritäten ist – trotz des manchmal gegenteiligen Eindrucks – nicht die Sache von M42.

## HYPOTHESE 10: Vorbild für die Entscheidung für Lehre in der Erwachsenenbildung

Ein weiterer Grund, sich für die Lehrtätigkeit gerade im Rahmen der Erwachsenenbildung zu entscheiden, könnte in der Existenz eines Vorbildes, eines / einer lehrenden ErwachsenenbildnerIn, bestanden haben. Um diese Möglichkeit abzuklären, wird hier postuliert, daß die Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung durch ein Vorbild motiviert war. Vorbild meint in diesem Zusammenhang physisch anwesende Personen.

### ERGEBNIS:

Das Vorbild von ErwachsenenbildnerInnen kann eine Vorbildfunktion haben, die in der Situation der Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung eine Rolle spielt. Bei zwei (W39, W54) der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen trifft diese zu, wobei diese Vorbildfunktion von diesen beiden ErwachsenenbildnerInnen nicht explizit aufscheint, aber doch sehr wahrscheinlich ist. Bei W39 hatte der (von ihr geschätzte) Keramiklehrer diese Vorbildrolle, bei W54 waren es die eigenen Eltern, die beide Lehrer und Erwachsenenbildner waren, und deren Erwachsenenbildnertätigkeit in der Erinnerung von W54 noch lebendig ist. Bei W54 lassen sich sogar gewisse Parallelen im Selbstverständnis der Erwachsenenbildnertätigkeit zwischen ihren Eltern und ihr selbst erkennen.

### W39: Vorbild Lehrer des Gegenstandes

Wie bei der letzten Hypothese schon festgestellt, hat sich für W39 nie eine Entscheidungssituation zwischen Lehre in der Schule oder Lehre in der Erwachsenenbildung ergeben, deshalb kann für eine solche Entscheidungssituation auch nach keinem beeinflussenden Vorbild gesucht werden. Und wie schon bei der Hypothese 6 über die ursprünglich nicht gekannte Option der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung festgestellt, taucht der Entschluß zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung ziemlich plötzlich und außerhalb aller bisher geäußerten Tätigkeitswünsche auf. Für die Entscheidung (bei unbekannter Entscheidungssituation) der Tätigkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung kann allerdings schon der Einfluß eines Vorbildes angenommen werden, und zwar des Keramiklehrers von W39.

195 W39: Ja da habe ich schon mit der Keramik angefangen und auch  
196 total guten Lehrer gehabt in [Stadt 1], der hat so ein Laboratorium  
197 gehabt, wo man gekonnt hat hingehen und der hat mir dann einfach  
198 den Schlüssel gegeben und gesagt, ich soll das tun, was ich will  
199 I: Mhm  
200 W39: Dann habe ich praktisch arbeiten gekonnt, wie mir das gepaßt  
201 hat (...)

### W54: Vorbild Eltern (auch für Stil als Erwachsenenbildnerin)

Wie schon bei der Bearbeitung der Hypothese 6 „Entscheidung für Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung war ursprünglich keine Tätigkeits-Option“ festgestellt, war für W54 eine Tätigkeit im Erwachsenenbildungsbereich bzw. in der Lehre in der Erwachsenenbildung sicher keine sehr fernliegende Vorstellung, hat sie doch schon in der Vorschulzeit die Eltern in der Erwachsenenbildung, konkret bei Musikkursen, tätig erlebte.

54 (...) und dann erinner' ich mich auch daß  
55 äh in unserem Elternhaus nicht nur jetzt so Lehrer Zusammenkünfte  
56 sondern auch ein eigener Raum bestimmt war, wo auch Kurse  
57 abgehalten worden sind, die jetzt nicht für Lehrer sondern äh  
58 Musik kurse für äh angehende Sänger für Musikanten so äh Noten  
59 lernkurse, und da haben sich eben auch diese jungen Leute . ich  
60 weiß jetzt nicht mehr in welchen Abständen in diesem größeren Raum  
61 da getroffen und ich sehe da heute noch meine Eltern äh die eben  
62 an der Tafel da die die Leute da dieses Notenlesen und dieses  
63 Vomblattsingen gelehrt haben und wir als Kinder haben teilweise  
64 dürfen da dabei sitzen und zuschauen (...)

Die Entscheidung von W54 ist deshalb sicher auch durch die Vorbildfunktion ihrer Eltern als Erwachsenenbildner mit-motiviert gewesen. Darüber hinaus scheint die Vorbildfunktion der Eltern nicht nur bei der Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung eine Rolle zu spielen, sondern auch für die Art des Selbstverständnisses in der Ausübung dieser Tätigkeit. Die Beschreibung von W54's Elternhaus gibt Anlaß, dieses als eine Art kulturelles Zentrum der Gegend1 zu betrachten . Dies ist gefaßt im Thema „Treffpunkt im Elternhaus - kulturelles Zentrum sein“ bzw. im Oberthema „Ursprungsfamilie: besser als andere und kulturelles (Bildungs)Zentrum sein“, und setzt sich in der eigene Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, dann als Themen „mit Erwachsenenbildung überall hinkommen“, fort.

439 (...) und so bin ich äh ja  
440 von äh vom äußersten Vinschgau bis ins äußerste Pustertal, von

441 Hauptorten bis in die kleinsten Nester, überallhingekommen (...)  
Manchmal, wenn W54 den Kontakt der Erwachsenenbildungsorganisationen beschreibt (vgl. etwa 426-429) oder von ihren prominenten Rhetorikschülern erzählt (nicht auf Band aufgenommen), bekommt man den Eindruck, daß W54 ihre Erwachsenenbildungstätigkeit als öffentliche Funktion sieht (Oberthema „öffentliche Funktion“).

#### M53: kein Vorbild

Die Entscheidung für die Tätigkeit und speziell die Lehrtätigkeit in Rahmen der Erwachsenenbildung hat M53 nicht aufgrund eines Vorbildes getroffen. Erwachsenenbildung kommt im lebensgeschichtlichen Gespräch bis zum Zeitpunkt des Angebots der Tätigkeit in Organisation I (vgl. 106-107, 433-439) nicht vor.

#### M42: kein Vorbild

Aus dem lebensgeschichtlichen Interview ist kein Vorbild für die Lehrtätigkeit von M42 in der Erwachsenenbildung auffindbar. Wie weiter unten bei der Hypothese 15 „Ausweitung auf benachbarte Gebiete“ beschrieben, wird für M42 später dann die Lehre in der Schule attraktiver als die Lehre in der allgemeinen Erwachsenenbildung, und für die Lehre in der Schule ließen sich Vorbilder im Oberschuldirektor und in geschätzten Universitätsprofessoren finden (Motiv „Sympathie, Ehrfurcht für [manche] Autoritäten“). Was seine Tätigkeit in der beruflichen Erwachsenenbildung in Ergänzung zu seiner Betriebsberatertätigkeit betrifft, schildert sich M42 sogar als Neuerer.

671 (...) und heute  
672 äh, bin ich mehr denn je überzeugt daß meine Entscheidung,  
673 Ausbildner und Berater gleichzeitig zu sein wahrscheinlich die  
674 Entscheidung schlechthin war für mich denn im restlichen Europa  
675 war es bis vor fünf Jahren verpönt, daß du Berater bist und äh  
676 Ausbildner, und jetzt merke ich daß immer mehr Berater zu  
677 Ausbildner sich entwickeln weil sie merken daß sie eigentlich nur  
678 beraten können wenn sie Leute bewegen (...)

### **UNTERTHEMA 3: Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand als Lehrgegenstand**

Die Unterthemen-Gliederung teilt den Lebenslauf grob in drei Etappen ein. Das Unterthema Lehrgegenstand stellt dabei die dritte Etappe dar, die das Thema der lebensgeschichtlichen Einbettung der Lern- und Lehrgegenstände während der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit bis zum Zeitpunkt des Interviews weiterverfolgt.

#### ***UNTERPUNKT: Grund für die Lehre des spezifischen Lern- und Lehrgegenstandes***

Hier soll der Grund für die Lehre des spezifischen Lern- und Lehrgegenstandes untersucht werden.

#### **ERGEBNIS**

Die auf das vorhandene inhaltliche Kompetenzbewußtsein gerichtete Hypothese 11 ergibt, daß das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines auf den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand gerichteten Kompetenzbewußtseins nicht vordergründig für den Einsteig in die Lehre in der Erwachsenenbildung verantwortlich ist, sondern außerhalb des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes liegende Faktoren, die sich als Bedürfnisse oder Wunsch charakterisieren lassen: Geld, Berufswunsch, Aufstiegswunsch, mehr Freiraum. Die biographische Verankerung dieser Faktoren ist gegeben. Die Untersuchung der Hypothese 12 „Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand hat bei der Entscheidung eine wichtigere biographische Funktion als andere Gegenstände“ ergibt bei drei der vier (W39: „Keramik“, M42: „Selbst- und Sozialkompetenz“, W54: „Sprachlicher Bereich“, „Pädagogischer Bereich“) untersuchten ErwachsenenbildnerInnen eine wichtige (nicht wichtigere) biographische Funktion des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes, die allerdings nur bei einer Erwachsenenbildnerin (W39: „Keramik“) strikt auf den Einsteig in die Erwachsenenbildung bezogen ist. Die biographische Wichtigkeit der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände steht dabei beim Einstieg in die Erwachsenenbildung nie in Konkurrenz zu andern Lehrgegenständen in der Schule oder der Erwachsenenbildung, vielmehr stellen sich bei zwei ErwachsenenbildnerInnen Tätigkeiten außerhalb der Lehre als von vornherein preferierte Tätigkeit (M53: erwachsenenbildnerische Organisationstätigkeit) oder als unerreichte Alternativen dar (W54: schulische Verwaltungstätigkeit).

#### **HYPOTHESE 11: Sich inhaltlich lehrkompetent erachten**

Weiter oben wurde im Rahmen des Unterpunktes „Einstieg in die Erwachsenenbildung“ das auf die Lehre an sich gerichtete Kompetenzbewußtsein untersucht. Hier wird nun danach gefragt, inwieweit sich der Erwachsenenbildner bezüglich dem Inhalt des Lern- und Lehrgegenstandes kompetent erachtete. Es wird postuliert, daß

ein Grund für die Lehre des spezifischen Lern- und Lehrgegenstandes im vorhandenen Kompetenzbewußtsein über diesen Gegenstand liegt.

#### ERGEBNIS:

Der Grund für die Lehre des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes liegt nicht vordergründig am inhaltlichen Kompetenzbewußtsein, sondern bei anderen Faktoren wie Geld, Berufswunsch, Aufstiegswunsch, Freiraum („Vorbild“-Hypothese 10). Diese Faktoren sind biographisch motiviert. Drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen erachteten sich beim Einstieg in die Erwachsenenbildung inhaltlich als kompetent. Eine Erwachsenenbildnerin (W39: „Keramik“) bedarf einer zusätzlichen Legitimation ihrer de facto vorhandenen Kompetenz. Eine zweite Erwachsenenbildnerin (W54: „Sprachlicher Bereich“) steigert ihre Kompetenz durch Weiterbildung vor einem zweiten und definitiven Einstieg; inzwischen war nämlich der Stellenwert der Erwachsenenbildung für sie gestiegen. Ein nicht vollständig vorhandenes inhaltliches Kompetenzbewußtsein hindert diese beiden Erwachsenenbildnerinnen also nicht am Einstieg in die Erwachsenenbildung, sondern bewirkt eine Arbeit an diesem Kompetenzbewußtsein. Andererseits zeigt M53 („Religiöse Bildung“), bei dem ein vorhandenes inhaltliches Kompetenzbewußtsein interpretiert werden kann, daß der Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung trotz vorhandenem inhaltlichen Kompetenzbewußtsein nicht unbedingt einen hohen Stellenwert haben muß. Nur wegen seinem inhaltlichen Kompetenzbewußtsein wirft sich M53 nämlich nicht in die Lehre in der Erwachsenenbildung, sondern er behält seinen Interessenschwerpunkt bei der Organisationstätigkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung bei.

#### W39: einfach kompetent sein genügt nicht

Die Frage nach dem auf den Lern- und Lehrgegenstand bezogenen Kompetenzbewußtsein läßt sich parallel zu jenen Etappen innerhalb der Biographie von W39 beschreiben, die die Untersuchung der weiter oben behandelten Hypothese 8 nach der Lehrkompetenz von W39 (Motiv „Unerfülltes erfüllen - Geschehenes legitimieren“) berücksichtigt haben. Es fängt auch mit einem Tätigkeitswunsch in der Oberschule an.

74 nocheinmal Kindergärtnerinnenschule probiert, eigentlich wollte

75 ich Kunstschule gehen .. dann bin ich Kindergärtnerinnenschule

Was für sie die Lehrkompetenz des in der späten Mittelschulzeit aufgetauchten Wunsches Lehrerin zu werden ist, und dann bis zum Beginn der Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin aus der Erzählung verschwindet, ist hier der Ausbildungswunsch Kunstschule, der während der Oberschulzeit auftaucht. Anders als der Berufswunsch Lehrerin, der für dreizehn Lebensjahre verschollen bleibt, findet der Ausbildungswunsch Kunstschule schon nach einigen Jahren mit dem Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Keramik“ als Lerngegenstand seine Fortsetzung. Dieser Lerngegenstand wird dann auch als Ergebnis des „Horoskopstudiums“ zum Lehrgegenstand.

161 und da bin ich dann auch draufgekommen, wo

162 eigentlich die ganzen Linien dann hinführen und daß ich praktisch

163 nur soll hier Keramik machen und der Fall hat sich

Die gleiche Textstelle, die auf die Schwierigkeit des Lehren-Dürfens verweist, setzt sich mit der auf den Lern- und Lehrgegenstand bezogenen Kompetenz auseinander.

169 . und da ich mir . hauptsächlich . in meinen Nervenkrisen . ah

170 gutes Wissen angeeignet habe . durch die Natur beobachten und

171 durch Herumexperimentieren und einen Haufen Fehler machen bin ich

172 eben zu einer künstlerischen Darstellungskraft gelangt, die es mir

173 jetzt auch erlaubt, anderen Leuten etwas zu sagen . auf diesem

174 Gebiet

Das Kompetenzbewußtsein über den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand war bei W39 also vorhanden. Auffällig ist hier, daß es nicht genügt, den Lern- und Lehrgegenstand „Keramik“ zu beherrschen, Horoskop und durch Krisen sich verdientes Wissen ist zusätzlich nötig, um zur Lehre des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes berechtigt zu sein.

#### Exkurs: begleitende Theorieelemente

Eine mögliche Interpretation dieser zusätzlich nötigen Legitimation könnte darin liegen, daß W39 ihre Kompetenzen nicht in einer formellen Bildungseinrichtung erworben hat, während nur formelles und formales Lernen auch das entsprechende Kompetenzbewußtsein mit sich bringen. Gerrit KASCHUBA beschreibt dieses Phänomen (vgl. 1996, 60) in ihrer Untersuchung über die Bildungsprozesse von Frauen in ländlichen Regionen an den Hausarbeitsqualifikationen von Frauen.

#### W54: kein Kompetenzdefizit beim Einstieg

Das Kompetenzbewußtsein bezüglich der erwachsenenbildnerischen (nicht schulischen) inhaltlichen Vermittlung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Sprachlicher Bereich**“ ist in zwei Phasen zu untersuchen. Der Einstieg in die (nebenberufliche) Erwachsenenbildung erfolgte im Alter von 20 Jahren vor allem aus

ökonomischen Motiven mit dem konkreten Lehrgegenstand Deutsch, während der konkrete Lehrgegenstand Rhetorik und Kommunikation erst ungefähr im 33. Lebensjahr durch die Entscheidung für eine verstärkte (nebenberufliche) Tätigkeit in der Erwachsenenbildung dazukommt. Dieser zweite Einstieg in die Erwachsenenbildung stellt die Alternative zu nicht erreichten Berufszielen im Schulbereich dar. Im konkreten Lehrgegenstand **Deutsch** für italienischsprachige Staatsangestellte scheint W54 keine Bedenken bezüglich ihrer Kompetenz gehabt zu haben, was auch aufgrund ihrer Voraussetzungen („Buchklima“ in Lehrerfamilie, Lehrerbildungsanstalt, Lehrerfahrung in der Bergvolksschule) verständlich ist. Im Unterschied dazu erarbeitet sich W54 ihrer Kompetenz für den konkreten Gegenstand **Rhetorik und Kommunikation** erst im Zuge einer Ausweitung ihrer Erwachsenenbildungstätigkeit auf diese konkreten Gegenstände. Dabei scheint ein mangelndes Kompetenzbewußtsein durch Ausbildung erst überwunden werden zu müssen (siehe Hypothese 12 „Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand hat bei der Entscheidung eine wichtigere Biographische Funktion als andere Gegenstände“).

Beim erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Pädagogischer Bereich**“ ist, wie schon festgestellt, kein konkreter Zeitpunkt des Beginns als Lehrgegenstand eruierbar und damit auch nicht der Status des Kompetenzbewußtseins beim Beginn der Tätigkeit in diesem Bereich.

#### M53: kompetent (interpretiert)

M53 macht im lebensgeschichtlichen Interview sehr wenige Aussagen über seine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung, woraus eine geringe Relevanz der Lehre für M53 interpretiert wird. Er äußert sich auch nicht über sein Kompetenzbewußtsein bezüglich der Lehre in der Erwachsenenbildung (siehe Hypothese 8 „Kompetenzbewußtsein“) und genauso nicht bezüglich den Lehrgegenständen. Daß sich M53 zu Beginn seiner Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung bezüglich den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen kompetent erachtete, kann aber wegen seiner Ausbildungssituation angenommen werden. Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Religiöse Bildung**“ war für den Priester M53 schon während seiner siebenjährigen Kooperatortätigkeit Lehrgegenstand, wie diese Textpassage zeigt (in der M53 sich zu den von ihm verwendeten Sprachen äußert).

394 (...) habe ich ja auch, in der Seelsorge haben mich ja auch  
395 ich bin immer in ladinischen Tälern gewesen als Kooperator haben  
396 wir immer auch Italienisch äh, in der Schule in der Predigt,  
397 verwendet (...)

„In der Schule“ meint hier sicherlich den Religionsunterricht (und nicht Italienischunterricht).

Die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Soziales**“ und „**Ladiner**“ scheinen im lebensgeschichtlichen Gespräch überhaupt nicht als Lehrgegenstände auf. Allerdings lassen sich biographisch verankerte Gründe (es geht vor allem um Benachteiligungserfahrungen in der Kindheit von M53) nachweisen (siehe „Grund, Anlaß, Auslöser des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes: Beschreibung des Auftauchens“). Es wird angenommen, daß sie im Sinne einer Ausweitung der Lehre in der Erwachsenenbildung (siehe entsprechende Hypothese 15) zum Lehrgegenstand „Religiöse Bildung“ dazugekommen sind.

#### M42: kompetent (interpretiert), übernommen

Über sein Kompetenzbewußtsein bezüglich dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ macht M42 keine Aussage. Er dürfte aber nicht nur das Kompetenzbewußtsein über die Lehre aus der ersten Ausbildungsphase - (vgl. 396-405) und der späteren Weiterbildungsphase sowie aus der Praxis als Betriebsberater (vgl. 456-470) geschöpft haben, auch das inhaltliche Kompetenzbewußtsein dürfte daher stammen. Für M42 liegen Betriebsberatung und entsprechende Erwachsenenbildung nahe beieinander, wodurch es fraglich ist, ob sich für M42 bezüglich der Ausbildungskomponente seiner Tätigkeit überhaupt die Frage der Kompetenz eigenes gestellt hat (vgl. 508-518).

### HYPOTHESE 12: Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand hat bei der Entscheidung eine wichtigere biographische Funktion als andere Gegenstände

Analog der Hypothese 2 zur biographischen Wichtigkeit beim Auftauchen des Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand wird hier der lebensgeschichtlichen Einbettung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes mit der Frage nach der Wichtigkeit dieses Lern- und Lehrgegenstandes nachgegangen. Es wird postuliert, daß der Grund für die Entscheidung für gerade diesen erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand in seiner wichtigeren biographischen Funktion als andere Lehrgegenstände liegt. Bedeutende interpretierte Motive und Themen aus dem lebensgeschichtliche Gespräch müssen dafür in deutlichem Zusammenhang mit den Lehrgegenständen stehen, d.h. eine wichtige biographische Funktion haben. Im Vergleich mit der Wichtigkeit anderer Lehrgegenstände kann dies überprüft werden.

## ERGEBNIS:

Diese Hypothese ist so, wie sie postuliert ist, nicht recht „passend“, denn es ist bei den vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen keine Situation zu finden, die alle Elemente der Hypothese beinhalten würde. Eine Entscheidungssituation zwischen Lehrgegenständen ist nie erkennbar, weitere Lehrgegenstände sind bei zwei ErwachsenenbildnerInnen erkennbar wobei, diese als Lehrgegenstände in der Schule nie in ein Spannungsverhältnis mit den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen treten (W54) oder in der Erwachsenenbildung für ein vollständiges Lehrangebot sogar gebraucht werden (M42). Eine biographisch wichtige Funktion des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes (Zusammenhang mit wichtigen Themen und Motiven) ist nur bei einer Erwachsenenbildnerin (W39: „Keramik“) beim Einstieg in die Erwachsenenbildung erkennbar, bei zwei weiteren ErwachsenenbildnerInnen kann auch von wichtiger biographischer Funktion des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes (Zusammenhang mit wichtigen Themen und Motiven) gesprochen werden, allerdings nicht als strikt auf die Einstiegssituation festmachbare (M42: „Selbst- und Sozialkompetenz“) bzw. als erst in einer zweiten Einstiegssituation später auftauchende (W54: „Sprachlicher Bereich“, „Pädagogischer Bereich“). Weiters zeigt sich am Beispiel von W54 und M53, daß die Alternativen zu den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen nicht andere erwachsenenbildnerische oder schulische Lehrgegenstände sind, sondern Verwaltungstätigkeit im Schulbereich bzw. Organisationstätigkeit im Erwachsenenbildungsbereich. W54 wählt die biographisch bedeutenden erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände als zweite Wahl, weil sie die Verwaltungstätigkeit in der Schule nicht erreichte, M53 präferiert die Organisationstätigkeit in der Erwachsenenbildung vor der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung.

### W39: wichtiger als andere

Der Lern- und Lehrgegenstand „**Keramik**“ hatte bei seinem Auftauchen eine biographisch wichtige Funktion (Oberthema „Lernen“), erfährt in der Folge dann auch eine Qualitätsverbesserung, läuft aber immer sozusagen neben den in der Folgezeit biographisch wichtigsten Themen „meine Nervenkrisen“ und „Krisenbewältigung“ her. Dies ändert sich nun, er wird zu einem Gegenstand, der mehrere biographisch Wichtige in sich vereint und dadurch zum wichtigsten Gegenstand für W39 wird – wenn auch nicht im Vergleich mit anderen Lern- und Lehrgegenständen, denn anderes schließt W39 gleichzeitig mit dem Entschluß für die erwachsenenbildnerische Lehre des Lern- und Lehrgegenstandes „Keramik“ aus (vgl. 161-165), wodurch auch kein Vergleich mit anderen Lern- und Lehrgegenständen möglich ist. Schon bei den vorhergehenden Hypothesen wurde die Umsetzung der frühen Tätigkeitsvorstellungen Lehrerin und Kunst(-schule) in der Lehre und im Gegenstand „Keramik“ festgestellt, wobei das Lehren für W39 für lange Zeit nicht relevant war und Kunst sich schon über Keramik als Lerngegenstand weiterentwickelte. Daneben fließen nun auch das Motiv „Ästhetik“ und das Thema „Alleinsein“ in den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand „Keramik“ ein, beides sind im Thema „Krisenbewältigung“ erfaßte Krisenbewältigungsmethoden. Das Alleinsein ist ein Element, das sich vor allem aus den Erzählungen über ihre Flucht aus der Großstadt (vgl. 116-125) und über die Wanderungen infolge von „Nervenkrisen“ (vgl. 128-135, 212-219) herauschälen läßt und es wird hier insofern in den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand integriert gesehen, als daß Keramik die Beschäftigung einer einzelnen Person mit einem Material ist. Das Motiv „Ästhetik“ hängt ebenfalls mit den Wanderungen zusammen, die W39 infolge der Nervenkrisen unternahm. Hier ein kurzer Ausschnitt aus einer einundzwanzig Zeilen langen (232-253) Passage über Licht und Sonnenuntergänge in Gegend 2.

247 (...) und manchmal, sagen wir wenn  
248 alles bewölkt war oder so dann hast du aber nicht finster gehabt,  
249 sondern einfach nur oben her bewölkt und das Licht ist drunten  
250 herum bei einem Streifen herausgekommen, drüber Wolken und die  
251 ganze Seite von Meer her womöglich offen und dort das Licht herein  
252 .. sagen wir das immer, das hängt dann vielleicht mit dem  
253 Künstlerischen zusammen ... (...)

W39 integriert dieses Motiv „Ästhetik“ in den Lehrgegenstand, indem sie, wie oben festgestellt, die Berechtigung für die Lehre des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes zusätzlich aus dem ihr aus den Krisen erwachsenen Kompetenzen legitimiert (vgl. 169-174).

### Exkurs: begleitende Theorieelemente

An dieser Stelle läßt sich eine Folgenkette formulieren, deren großer Auslöser 1968 als Intervention der Zeitgeschichte in die Biographie von W39 ist: ihr durch 1968 verstärktes Autonomiebestreben führt sie in psychische Krisensituationen (Verlaufskurve), welche zu ihrer Bewältigung das Alleinsein wichtig werden lassen und ästhetisches Empfinden entwickeln. Diese Erfahrungen fließen nun in den Lern- und Lehrgegenstand ein.

### W54: werden erst später wichtiger werden

Die Frage nach der biographischen Bedeutung der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände und auch des Einstiegs in die Lehre in der Erwachsenenbildung hat bei W54 bisher keine wichtigere biographische



Bedeutung ergeben. Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ ist bei seinem Auftauchen als Lehrgegenstand nicht biographisch bedeutend, allerdings in seinem Auftauchen nachvollziehbar (W54: „Buchklima“), beim Eintritt in die Erwachsenenbildung wird dieser erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand zum Lehrgegenstand, die Gründe dafür sind aber ökonomische und nicht bedeutende biographische. Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Pädagogischer Bereich**“ hat bei seinem Auftauchen als Lerngegenstand eine gewisse biographische Bedeutung aber keine akute Wichtigkeit, er nimmt das Thema der Familienberufstradition LehrerIn auf. Beim Einstieg in die Erwachsenenbildung ist er nicht beteiligt und sein späteres Dazukommen als erwachsenenbildnerischer Lehrgegenstand ist zeitlich nicht festzumachen. Seine insgesamt aber weiter vorhanden Bedeutung wird mit dem Beginn des Universitätsstudiums durch seine Bevorzugung als Lerngegenstand vor dem Gegenstand Musik erkennbar.

311 (...) zu der Zeit hab' ich aber  
312 eigentlich gar nicht einmal so recht noch s s im so voll im Sinn  
313 gehabt, weiter zu studieren, es hat sich nämlich für mich auch  
314 eine andere ein anderer Bereich ergeben, wo ich schon äh drinnen  
315 war, nämlich der musika die musikalische Ausbildung, also hätt'  
316 ich ohne weiteres äh den Weg auch weiter gehen können (...)

Die beiden erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände bekommen erst im Laufe der erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeit eine wichtige biographische Funktion durch W54's verstärkten Einstieg in die Erwachsenenbildung aufgrund der nicht erfüllten Berufsvorstellungen im schulischen Bereich – Thema „Leistung: als Jüngste Aufstieg bis zur Selbstbeschränkung“ bzw. Motiv „Selbstbeschränkung in Leistungsbenennung und Leistungsangebot“. Mit dem Entschluß des verstärkten Einstiegs in die Erwachsenenbildung wird dann vor allem der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Sprachlicher Bereich**“ noch einmal zum Lerngegenstand, W54 bildet sich gezielt in diesem Bereich weiter. Zum konkreten Gegenstand **Deutsch** für italienischsprachige Staatsangestellte kommt dadurch der Gegenstand **Rhetorik und Kommunikation** dazu.

378 (...) und dann äh sind eben die ersten Anträge  
379 gekommen, ob ich nicht äh das eine oder das andere an  
380 Kursangeboten aufgreifen möchte, ich hab' mir das  
381 selbstverständlich nicht zugetraut und wollte da auch zuerst auf  
382 nummersicher gehen und hab wieder im Alleingang äh verschiedene  
383 Kurse besucht im Inland, im Ausland, aber immer so im Alleingang  
384 äh damit ich mir da äh sagen wir eine gediegene äh Grundausbildung  
385 zugelegt habe, und hab' dann auch mit den ersten mich an die  
386 ersten Kurse gewagt (...)

Daß nun plötzlich auch in diesem Bereich Kompetenzbedenken auftreten wird hier damit erklärt, daß der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand und die gesamte erwachsenenbildnerische Tätigkeit vor dem Entschluß des verstärkten Einstiegs in die Erwachsenenbildungstätigkeit für W54 insgesamt nicht sehr wichtig war. Mit diesem Entschluß gewinnt er aber für W54 an Bedeutung und wird dadurch mit höheren Kompetenzkriterien von ihr belegt.

Vom erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Pädagogischer Bereich**“, der mit der biographisch wichtigen Bedeutung der Fortsetzung der Familientradition ausgestattet ist, ist anzunehmen, daß er von W54 ursprünglich gar nicht für die Umsetzung im Bereich der Erwachsenenbildung gedacht war, und erst mit dem Stagnieren des erhofften Aufstieges und der dadurch gestiegenen Wichtigkeit der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung auch hier umgesetzt wird.

**M53: gegenstandsbezogene Entscheidung war vorher; Erwachsenenbildner-Tätigkeit biographisch wichtiger als der Gegenstand**

Die Entscheidung für die Erwachsenenbildung war für M53 eine Entscheidung unter anderem für die Lehre in der Erwachsenenbildung, aber vor allem für eine organisatorische Tätigkeit im Rahmen der Erwachsenenbildung. Freilich ist der Gegenstand seiner Organisationstätigkeit ident mit dem erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Religiöse Bildung**“. Eine biographische Wichtigkeit gerade der Entscheidung für diesen Gegenstand beim Einstieg in die Erwachsenenbildung ist aber nicht ersichtlich. Der entsprechende Entscheidungsmoment hat schon viel früher, am Beginn und während dem Priesterseminar, stattgefunden (vgl. z.B. 525-537). Die biographische Wichtigkeit des Einstiegs in die Erwachsenenbildung liegt bei M53 nicht am Gegenstand, dieser bleibt vor und nach dem Einstieg in die Erwachsenenbildung der gleiche, sondern an der Tätigkeit der Erwachsenenbildung. Diese Tätigkeit erlaubt es, M53 einen Aufstieg zu erreichen, der gleichzeitig mit mehr Gestaltungsmöglichkeit verbunden ist (siehe Hypothese 5 „Einstieg wegen bedeutsamer biographischer Erfahrung“).

Die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Soziales**“ und „**Ladiner**“ kommen erst im Zuge einer Ausweitung der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände dazu (siehe entsprechende Hypothese 15) und

können als eine Realisierung des biographischen Programms gesehen werden, wegen dem sich M53 für den Einstieg in die Erwachsenenbildung entscheidet.

#### M42: wichtiger als andere

Die Entscheidung für den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ als Lerngegenstand entspringt dem Bestreben von M42 sein Angebot als Betriebsberater zu verbessern.

508 (...) ich äh habe dann begonnen vor acht Jahren aus einem  
509 Freiberuflerbüro, ein Unternehmen zu machen, immer ausgehend vom  
510 Jahre, vom siebenundneunzig aus, und äh habe dort eine ein  
511 Beratungsunternehmen gegründet mit der Zielsetzung, daß ich, äh  
512 Beratung in diesen vier Hauptsäulen machen mache aber gleichze  
513 gleichzeitig in der sogenannten Selbst und Sozialkompetenz, der  
514 Führungsebene, höchstes Führungsmanagement also Unternehmer höchste  
515 Ebene also Managementebene eins und Managementebene zwei und drei  
516 Verkauf, und Chefsekretariat daß ich dort äh starke Aus und  
517 Weiterbildung mache in Sachen Selbst und Sozialkompetenz und erst  
518 im zweiten Moment Fach und Methodenkompetenz, und ähh aus dieser  
519 Erkenntnis heraus habe ich dann begonnen im Erwachsenenbereich  
520 aber immer auf beruflicher Ebene, äh Seminare anzubieten die  
521 teilweise, öffentlich zugänglich sind aber mittlerweile zu achtzig  
522 Prozent betriebsintern sind, das heißt äh daß ich äh den größten  
523 Teil meiner Erwachsenenbildung, betriebsintern mache und zwar  
524 unabhängig von der Ma vom vom Fachlichen her sprich welches  
525 Produkt sie verkaufen wird einfach einmal in Selbst und  
526 Sozialkompetenz gearbeitet (...)

Eine akute biographische Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes zum Entscheidungszeitpunkt ist nicht festzustellen. An biographisch wichtigen Themen und Motiven, die im Zusammenhang mit der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ stehen sind die schon beim Auftauchen als Lerngegenstand genannten zu nennen. Das Motiv „Führungsposition, Mittelpunkt-mensch, beeinflussen“ und das korrespondierende Thema „Hegemonie“ (Oberthema „(unbedingt) gehört werden wollen“) lassen sich aber mit „starke(r) Aus- und Weiterbildung“ möglicherweise besser umsetzen als nur mit den Methoden der Betriebsberatung. Weiters lassen sich in den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ auch das infolge des Firmenzusammenbruches seines Vaters inzwischen dazugekommenen Thema „Vater ‚gestorben““ und das Motiv „hoher Stellenwert der Familie, menschlich stimmen“ integrieren. Eine zu diesem Thema und Motiv gehörende Argumentation ist:

487 (...) habe gemerkt daß eben die größten Schwierigkeiten in den  
488 Betrieben, äh zu siebzig achtzig Prozent die Schwierigkeiten in  
489 Betrieben entstehen aus menschlichen und zwischenmenschlichen  
490 Problemen, also wenn kostenmäßig äh etwas nicht läuft dann ist die  
491 Ursache meistens das Zwischenmenschliche oder das Menschliche was  
492 nicht paßt, und äh dies Erkenntnis äh hat mich auch dorthingeführt  
493 daß ich gesagt habe wenn du willst erfolgreich in der Beratung  
494 sein, dann muß Beratung und Ausbildung zusammenfallen (...)

Die größere biographische Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes „Selbst- und Sozialkompetenz“ erscheint also gegeben.

#### **UNTERPUNKT: Entwicklung**

Nach der Phase des Eintritts in die Erwachsenenbildung als Lehre mit den Lern- und Lehrgegenständen soll in diesem Unterpunkt der weiteren Entwicklung der Lern- und Lehrgegenstände nachgegangen werden. Hier soll auch die dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes enthaltene implizite Annahme über das unabschließbare Lernen am Lehrgegenstand überprüft werden.

#### ERGEBNIS:

- \* Die Untersuchung der Hypothese 13 über die weiter Qualitätssteigerung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes ergibt bei allen vier ErwachsenenbildnerInnen ein aufrechtbleibendes Interesse am erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand und eine Qualitätssteigerung von diesem. Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand bleibt bei allen vier ErwachsenenbildnerInnen auch ein Gegenstand des Lernens / Lerngegenstand. Qualitätssteigerungen ergeben sich dabei nicht zu Beginn der Lehrtätigkeit als Kompetenzdefizit-Kompensation, sondern erst nach einigen Jahren, wobei bei zwei von vier ErwachsenenbildnerInnen eine verstärkte Konzentration auf den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand (W42) oder äußere Notwendigkeiten (W39) ausschlaggebend waren, bei zwei weiteren ErwachsenenbildnerInnen (W45, M53) ist diese Qualitätssteigerung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes, mit dem sie in die Erwachsenenbildung eingestiegen sind, gleich auch verbunden mit einer Ausweitung auf weitere erwachsenenbildnerische Lehrgegenstände. Diese Ausweitungen lassen sich mit biographisch wichtigen Themen und Motiven in Verbindung bringen.

- \* Die Hypothese 14 über das Entstehen einer professionellen Einstellung im Rahmen der Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes hat der „importierten“ Arbeitserfahrung und Professionalität aus anderen, früheren oder gleichzeitigen Tätigkeiten zuwenig Rechnung getragen. Bei drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen läßt sich mit dem Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung ein Professionellerwerden nicht mehr erkennen, nur bei einer Erwachsenenbildnerin tritt „Geld“ auf Kosten von „Ästhetik“ in den Vordergrund. Bei zwei Erwachsenenbildnern (M53, M42) läßt sich auf der Basis der gegebenen Professionalität ein Zum-Zug-Kommen von persönlichen und biographisch wichtigen Motiven erkennen, wobei sich auch ein gewisses gesellschaftliches Engagement daraus ergibt. Bei zwei ErwachsenenbildnerInnen (W39, M42) läßt sich ein Auslagern von persönlich wichtigen aber in der professionell gehandhabten Erwachsenenbildung nicht erreichbaren Motiven feststellen. Erwachsenenbildung ist also nicht nur der Ort von anderenorts nicht Erreichbarem (Freiraum, zweite Wahl) sondern auch der Ort der Nichterreichbarkeit von persönlichen Motiven und somit „Transitgebiet“.
- \* Mit der Hypothese 15 über die Ausweitung der Lehre des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes auf benachbarte Gebiete ist eine solche Ausweitung im weiteren Verlauf der Erwachsenenbildungstätigkeit bei allen vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen festzustellen. Insgesamt lassen sich bei drei der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen neu dazukommende erwachsenenbildnerische Lehrgegenstände (W54: Kommunikation und Rhetorik bei „Sprachlicher Bereich“, „Pädagogischer Bereich“, M53: „Soziales“, „Ladiner“, M42: „Bildungs- und Kulturmanagement“) und bei zwei untersuchten ErwachsenenbildnerInnen eine Ausweitung über die Erwachsenenbildung hinaus in die Bereiche Kunst (W39) und Schule (W42) feststellen. Diese Ausweitungen und Auslagerungen haben meist wichtige biographische Funktionen.
- \* Die Sichtweise der Ausweitung von einem ursprünglich ergriffenen erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand auf benachbarte Gebiete stellt sich aber bei den nebenberuflich (W54) oder erst in zweiter Linie in der Erwachsenenbildung lehrenden Erwachsenenbildnern (M53 und auch M42) als zu kurz gegriffen heraus, da dieser Hauptberuf selbst oft ein wichtiger Faktor bei dieser Ausweitung ist; so etwa im Sinne von BRUGGERS „Erwachsenenbildung als zweite Wahl“. Auch kann im Vergleich mit der Lehre in der Erwachsenenbildung die Schule nicht als ein Ort bezeichnet werden, der Ausweitungen von Tätigkeiten nicht zuließe. Daß ErwachsenenbildnerInnen aber ungern in Pension gehen, das zeigt W54 im Sinne BRUGGERS.

### HYPOTHESE 13: Weitere Qualitätssteigerung

Um den Verlauf der Entwicklung nach dem Ergreifen der erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeit beobachten zu können, wird hier postuliert, daß der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand eine (nach der Qualitätssteigerung als Lerngegenstand) weitere Qualitätssteigerung erfährt. Dies setzt natürlich voraus, daß das Interesse an diesem Lehrgegenstand erhalten bleibt und er aktiv weiterentwickelt wird, wodurch der Lehrgegenstand ein Lerngegenstand bleibt. Und das vor allem zu Beginn der diesen Lern- und Lehrgegenstand betreffenden erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeit.

### ERGEBNIS:

Das Interesse an den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen bleibt bei allen vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen erhalten (längerfristig bildet M42 dabei eine Ausnahme, die weiter unten behandelt wird). Desgleichen kann auch festgestellt werden, daß der Lehrgegenstand bei allen vier ein Lerngegenstand bleibt und auch eine Qualitätssteigerung erfährt. Ein Lernen im Sinne einer Qualitätssteigerung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes um der Qualität Willen ist bei einem Erwachsenenbildner (M42: „Selbst- und Sozialmanagement“) nach drei Jahren Erwachsenenbildnertätigkeit festzustellen. In diesem Fall tritt gleichzeitig ein Vorrangigwerden des Lehrgegenstandes ein. Eine zweite Erwachsenenbildnerin (W39: „Keramik“) entwickelt Lehre und Lerngegenstand weiter, sobald sie sich nach ungefähr vier Jahren Tätigkeit einer neuen Personengruppe von KursteilnehmerInnen annimmt, die Qualitätssteigerung des Lehrgegenstandes geschieht bei W39 also mehr aus einer äußeren Notwendigkeit heraus. Zwei weitere ErwachsenenbildnerInnen betreiben ihr Weiterlernen nicht so sehr auf den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand bezogen, d.h. im Sinne einer auf diesen konzentrierten Qualitätssteigerung, sondern als darüberhinausgehende Weiterentwicklung und Ausweitung, die zu einer quantitativen und qualitativen Ausweitung der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände führt (W54), oder den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand (M53: „Religiöse Bildung“) als einen von mehreren Bereichen betrifft. Weiterentwicklung hat entweder starke innere Gründe (Expansionswünsche) oder neue Aufgaben in der Erwachsenenbildnertätigkeit als Auslöser. Die Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes ist deshalb mit dem Begriff der Qualitätssteigerung alleine nicht ausreichend beschrieben, der Begriff Ausweitung muß dafür dazukommen. Nicht bestätigt hat sich die Annahme der Weiterentwicklung vor allem zu Beginn der erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeit. Ein spezielles Kompetenzdefizit war zu diesem Zeitpunkt also durch eine Qualitätssteigerung nicht zu überwinden, vielmehr erscheint im lebensgeschichtlichen Gespräch auch schon die Anfangszeit der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit mit einer selbstverständlichen Kompetenz als ErwachsenenbildnerIn ausgestattet.

### W39: Weiterentwicklung mit Anlaß

Grundsätzlich kann gesagt werden, daß das Interesse am Lern- und Lehrgegenstand erhalten bleibt, wie auch die weiter unten abgehandelte Untersuchung der Weiterentwicklung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes zeigt. Über eine Arbeit, im Sinne einer Qualitätssteigerung, am Lern- und Lehrgegenstand „Keramik“ nach dessen Entwicklung zum Lehrgegenstand ist in der Erzählung von W39 allerdings nichts enthalten. Es finden sich die schon präsentierten Erzählpassagen über den Beginn des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lehrgegenstand, bei denen Legitimation eine Rolle spielt, und es finden sich Erzählpassagen, aus denen sich das aktuelle Kompetenzbewußtsein von W39 erschließen läßt, dabei ist interessanterweise keine Legitimation mehr nötig.

262 (neckisch) (lacht) und . ja das mit den Kursen .. das ist dann  
263 etwas, wo die Leute einfach sich dann freuen . ihre Sachen  
264 herauszutun, daß sie das können, das sie das gutmachen, daß man  
265 das kontrollieren kann . das sie das überhaupt fertig bekommen,  
266 was sie sich überhaupt nicht gedacht hätten .. und danach wollen  
267 sie dann immer wieder einen Kurs

Da also keine Erzählpassagen über die qualitätsmäßige Entwicklung gleich nach dem Beginn der Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin vorhanden sind, kann angenommen werden, daß W39 eine Qualitätssteigerung des Lern- und Lehrgegenstandes gleich am Beginn nicht für nötig erachtete. Eine qualitative Weiterentwicklung wird aber nötig, sobald neue Aufgaben auftauchen – der Lehrgegenstand bleibt also ein „Lern - und Lehrgegenstand“.

272 . was  
273 ich mit den Kindern mache, weiß ich noch nicht, weil die  
274 Erwachsenen . ahm haben schon fixere Ideen, und den Kindern den  
275 muß man doch irgendwie noch, irgendwo . hinlenken .

### W54: Ausweitung, nicht nur Qualitätssteigerung

Die bei W54 benannten erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Sprachlicher Bereich**“ und „**Pädagogischer Bereich**“ bestehen aus konkreten Gegenständen wie Deutsch für italienischsprachige Staatsangestellte, Rhetorik und Kommunikation, Erziehungsthemen, Lerntechniken usw. Von Qualitätssteigerungen in diesen einzelnen konkreten Gegenständen erzählt W54 nichts, ihr geht es vielmehr um die Ausweitung ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit auf weitere Gegenstände (Motiv „mehr machen [Aufstieg]“).

417 (...) ich bin weder in der Tätigkeit in der Schule noch in  
418 der Tätigkeit im Weiterbildungsbereich stehengeblieben sondern äh  
419 stehengeblieben bei dem was ich schon einmal erreicht hab' ich bin  
420 immer wieder weiter gegangen, so sind's von zwei Themen fünf  
421 geworden und von fünf Themen sind es dann eben mehr geworden äh  
422 aber nicht äh .. aber sie hängen eigentlich alle zusammen es sind  
423 nicht unterschiedliche Themen es sind nur Vertiefungen eigentlich  
424 von einem Thema und das ist der eine Bereich dieser Erziehungs  
425 diese pädagogische Bereich und das andere eben dieser rhetorisch  
426 kommunikative Bereich (...)

Diese Ausweitung der Anzahl der konkreten Gegenstände ist bei der Hypothese 15 „Ausweitung auf benachbarte Gebiete“ diskutiert. Jedenfalls kann hier festgestellt werden, daß das Interesse an den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen erhalten bleibt und die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände aktiv weiterentwickelt werden.

### M53: aktive Auseinandersetzung und Weiterentwicklung

M53 sieht seine eigene Weiterbildung als einen Teil seiner Arbeit als Diözesanassistent bzw. hauptberuflicher Erwachsenenbildner. Er tut dies im Bewußtsein einer mit dieser Tätigkeit erreichten relativ größeren Gestaltungsfreiheit (Motive „Meinen Arbeitsbereich selber erfinden“, „Arbeitsbereich, vielfältiger, fortschrittlicher“) gegenüber der früheren Tätigkeit Kooperator (Oberthema „von ausfüllen / Rechenschaft zu erfinden / Eigenverantwortlichkeit“).

110 (...) jetzt was die die Tätigkeit im  
111 [Organisation 1] für mich besteht eben darin daß ich Zeit mir Zeit  
112 nehme regelmäßig zu lesen oder zu studieren Zeitschriften oder  
113 auch so oder . auch bestimmte Kurse zu besuchen oder Weiterbildung  
114 und dann was ich kann oder was ich lerne oder was, lerne ich zum  
115 Beispiel auch . gezielt eben für meine Position im [Organisation  
116 1] weil ich ja oft . reden muß (...)

M53 deklariert diese aktive Auseinandersetzung und Weiterentwicklung allgemein für seine Tätigkeit, es kann als sicher angenommen werden, daß er damit auch seine erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände weiterentwickelt, speziell den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „**Religiöse Bildung**“. Die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Soziales**“ und „**Ladiner**“ werden hier nicht nur als Weiterentwicklungen, sondern als Ausweitungen auf benachbarte Gebiete (siehe entsprechende Hypothese 15) gewertet.

## M42: aktive Weiterentwicklung, vorrangig werden

Drei Jahre nach der Gründung eines eigenen Beratungsunternehmens setzt bei M42 eine zweite Ausbildungsphase ein (eine erste fand zirka fünf Jahre vor der Gründung eines eigenen Beratungsunternehmens statt).

494 (...) und äh habe  
495 dann äh in den letzten Jahren in den letzte fünf Jahre ganz stark  
496 eine sugestopädische und NLP-Ausbildung gemacht und zwar nicht  
497 eine therapeutische wie sie vielfach äh fälschlicherweise  
498 eingesetzt wird die NLP Lehre sondern um effektiv in der  
499 Kommunikationskompetenz sei es von der Philosophie her aber auch  
500 dann von der Methodik her gutes Rüstzeug zu haben, äh habe mich  
501 dann bei Birkenbihl Birkenbihl ist leider gestorben war ja  
502 eigentlich der Vater The Trainer das Buch hat er gegeben den habe  
503 ich persönlich für mich eine ganze Woche hergeholt und habe bei  
504 ihm ein persönliches Coaching durchgemacht, und äh habe  
505 gleichzeitig äh Moderations und Präsentations äh ausbildung  
506 gemacht einen Lehrgang und bin heute ausgebildeter Trainer und  
507 Moderator und Präsentations äh ja Lehrer wie man das so bezeichnen  
508 könnte (...)

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ wird in dieser Phase für M42 vorrangig, denn er konzentriert sich in der Weiterbildung auf diesen Gegenstand. Die in der Ausbildungsphase (siehe Beschreibung des Auftauchens und des Ursprungs des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes) und der ersten Weiterbildungsphase (siehe Hypothese 3 „Qualitätsverbesserung des Lerngegenstandes“) gleichzeitig vorgekommenen fachlichen Inhalte kommen nun nicht mehr als Ausbildungsinhalte vor.

## HYPOTHESE 14: Entstehen einer professionellen Einstellung

Die Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lehrgegenstand, so wird hier postuliert, geht hin zur Entwicklung einer professionellen Einstellung.

### ERGEBNIS:

Implizit wurde bei dieser Hypothese von einer klaren Trennung von nichtprofessionellem Lerngegenstand und professionell gehandhabtem Lehrgegenstand ausgegangen, wobei auch noch die Vorstellung eines erstmaligen Professionellwerdens mit dabei war. Ein erstmaliger Einstieg in das Arbeitsleben ist allerdings bei keinem der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen mit der Lehre in der Erwachsenenbildung festzustellen, kurz- oder langfristige berufliche / arbeitsmäßige Vorerfahrungen sind bei allen gegeben. Die Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes hin zu mehr Professionalität läßt sich nur bei einer Erwachsenenbildnerin (W39: „Keramik“) feststellen, und zwar als ein Vordergründigwerden des finanziellen Aspektes vor einem ästhetischen Aspekt, der vor dem Eintritt in die Lehre in der Erwachsenenbildung wichtiger war. Bei den übrigen drei untersuchten ErwachsenenbildnerInnen erscheint Professionalität aus den vorhergehenden Tätigkeiten in die Lehre in der Erwachsenenbildung übernommen und somit von Beginn der Tätigkeit an gegeben: Lehre in der Schule, Betriebsberatung und Kooperatoritätigkeit sind die Quellen. Eine Erwachsenenbildnerin (W54) deklariert ihre erwachsenenbildnerische Lehrtätigkeit manchmal als „Hobby“, de facto agiert sie aber alles andere als hobbymäßig. Wenigstens bei zwei dieser drei ErwachsenenbildnerInnen läßt sich aber eine Entwicklung beobachten, die diese von der Sorge um die Professionalität beim Berufseinstieg getragene Hypothese nicht ohne weiteres erfaßt. So entstehen bei M53 aus den Erfahrungen der Bildungsbenachteiligung und des Diskriminiertseins als Ladiner die erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände „Soziales“ und „Ladiner“, und bei M42 kommt es zur Umsetzung des „Vaterseins“ in der Lehre in der Schule. Auf der Basis der vorhandenen Professionalität werden biographisch wichtige Themen und Motive umgesetzt. Quasi als Nebenwirkung dieser sozusagen post-professionellen Umsetzung persönlicher Motive bzw. der Konzentration auf individuell befriedigende Arbeit ist ein gesellschaftliches Engagement festzustellen. Eine weitere mit der Professionalität in der Lehre in der Erwachsenenbildung zusammenhängende Entwicklung ist bei zwei ErwachsenenbildnerInnen als eine Auslagerung der Umsetzung persönlicher Motive aus der beruflichen Sphäre festzustellen – wobei hier ein Parallele zu der bei W54 festgestellten Auslagerung von persönlichen Motiven aus dem Hauptberuf Lehrerin in der Schule in den Nebenberuf Lehre in der Erwachsenenbildung gesehen werden kann: W39 hat vor, das für sie weiterhin bedeutende Motiv Ästhetik außerhalb und parallel der Lehre in der Erwachsenenbildung weiterzuverfolgen, M42 beginnt eine Lehrtätigkeit in der Schule, bei der er die Rolle des „Vaterseins“ besonders gut einbringen kann. Lehre in der Erwachsenenbildung erweist sich, wenn sie wesentliche biographische Themen und Motive offenläßt, als „Transitphase“ für die Umsetzung von solchen persönlichen Motiven, die der eigentliche Motor der Entwicklung sind.

### W39: Angebot und Nachfrage werden wichtig, Professionalisierung

Welche die Einstellung von W39 dem Lern- und Lehrgegenstand gegenüber war, als dieser noch nicht Lehrgegenstand war und von W39 als nicht-professionelle Tätigkeit praktiziert wurde, darüber ist nichts bekannt, die Darstellungen über Ästhetik beziehen sich nicht auf ihn. Sicher kann aber gesagt werden, daß W39 zum Interviewzeitpunkt eine professionelle Einstellung gegenüber dem Lern- und Lehrgegenstand hat, Angebot und Nachfrage werden relevant. W39 ist augenscheinlich an der Nachfrage an ihren Kursen interessiert und kommt dieser entgegen, indem sie nun auch Kurse für Kinder anbietet, offensichtlich vordergründig aus ökonomischen Interessen, denn dem Umgang des neuen Klientels mit dem Gegenstand „Keramik“ bringt sie nicht von vornherein Interesse entgegen (Thema „pragmatisches Geldverdienen statt Individualismus“)

266 .. und danach wollen  
267 sie dann immer wieder einen Kurs, aber leider immer erst das Jahr  
268 darauf, weil sie dann Fremdenverkehr haben und Äpfel .. momentan  
269 habe ich einen Kinderkurs, weil man nicht weiß was mit den Kindern  
270 tun im Sommer, die haben auch gemeint, sie hätten jetzt am  
271 Vormittag auch noch gerne einmal Kurs, weil sie täten sich sonst  
272 nur langweilen . dann schwätzen sie teuflisch durcheinander . was  
273 ich mit den Kindern mache, weiß ich noch nicht, weil die  
274 Erwachsenen . ahm haben schon fixere Ideen, und den Kindern den  
275 muß man doch irgendwie noch, irgendwo . hinlenken . aber sie  
276 können das eigentlich auch ganz gut .. wenn es sie freut geht in  
277 Ordnung

In auf die Zukunft gerichteten Aussagen über „mehr Geld“ (vgl. 183-184) und „mehr Kurse“ (vgl. 280-281) zeigt sich das offensichtlich in den Vordergrund gerückte ökonomische Interesse, und es zeigt sich auch in ihrer biographischen Reflexion.

537 da ist jetzt, äh sagen wir, economia und finanza stu zu  
538 studieren, seit man wieder in Südtirol da ist wird dieses Argument  
539 dann . ah . sagen wir, einschneidend wie man das angreift, was man  
540 jetzt durchstudiert, aber dabei hat man ja diese ganzen Sachen  
541 dahinter schon gelernt und nutzt das einmal aus  
542 I: Mhm  
543 W39: Jetzt kommt der der, sagen wir der Beweis, der affronto, wie  
544 sagt man da? . wie man die Fäden zusammenziehen kann

Die weiter unten behandelte Ausweitung auf den Bereich Kunst legt darüber hinaus eine gewisse beabsichtigte Aufspaltung der Interessen nahe: Die „Kurse“ werden mehr dem ökonomischen Interesse überlassen, während Kunst sicher eine Fortführung des ästhetischen Moments bedeutet – wenn auch dabei der ökonomische Ertrag schon eingeplant ist.

### W54: professionelle Einstellung schon vorhanden

Die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Sprachlicher Bereich**“ und „**Pädagogischer Bereich**“ wurden von W54 nie außerhalb eines professionellen Settings praktiziert und bauen schon auf der Beruflichkeit des Hauptberufes Lehrerin auf. Eine professionelle Einstellung ist also von Beginn an vorhanden - die Aussagen von W54 über die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung als einer Tätigkeit in einem Hobbybereich werden dem Thema „Volleinstieg in Erwachsenenbildung und Selbstbeschränkung“ zugeordnet bzw. dem Motiv „Selbstbeschränkung in Leistungsbenennung und Leistungsangebot“.

399 (...) es waren hauptsächlich zwei Linien, eines ist der  
400 Erziehungsbereich . so dieses ähh ja, Familienarbeit ..  
401 Erziehungsthemen, das ja in meinem Hobbyausbildungsbereich war,  
402 und eines waren dann diese rhetorisch-kommunikativen Schulungen äh  
403 die mir aber auch sehr viel Spaß gemacht haben ich hab'  
404 grundsätzlich eigentlich nie einen Kurs übernommen, der nicht in  
405 meinen . Gegebenheiten äh ich möchte fast sagen ähh der nicht in  
406 diesen . Hobbybereich hineingefallen ist (...)

Für diese Tendenz zur Selbstbeschränkung, die bei W54 schon bezüglich ihrer sich nicht erfüllten Berufsvorstellungen im Schulbereich postuliert wurden, spricht auch ein Spezifikum von W54's berufsbezogenen Einstellungen, das sich auf ihre Strategie der Auftragsgewinnung bezieht.

388 (...) ich hab' mich aber nie, äh und das gilt  
389 auch bis heutehin, nie um irgendeine äh Seminartätigkeit oder  
390 Referententätigkeit beworben, nie, äh alles was ich äh im Laufe  
391 der Zeit in diesem Bereich aufgegriffen oder gemacht hab' ist  
392 immer, da sind die Anträge immer von auswärts an mich gekommen,  
393 ich bin immer am Stuhl sitzen geblieben und hab nicht gewartet  
394 sondern hab's einfach auf mich zukommen lassen äh . es ist mehr so  
395 äh über Mundzumundpropaganda ge äh gegangen, aber außerhalb von  
396 mir, ich selbst hab' äh nichts dazugehen ich hab' nie irgendwo  
397 einen Antrag oder ein Ansuchen oder mich angeboten, und so ist das  
398 eigentlich von einer Organisation über die nächste gegangen (...)

W54 hat augenscheinlich Erfolg mit dieser eher unprofessionell anmutenden Strategie, und ist sich der Qualität ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit also sehrwohl bewußt. Weitere Spezifika ihrer Professionalität als Er-

wachsenbildnerin zeigen sich im Umgang mit Angeboten von Erwachsenenbildungsorganisationen (vgl. 436-438), die mit einer Nichtbevorzugung behandelt werden, die an die von ihr beschriebene Gerechtigkeit ihrer Eltern den Geschwistern gegenüber erinnert (vgl. 104-105) (Motiv „Bevorzugung gewünschte, von Eltern vermiedene, mit Leistung erreichte“) und natürlich auch in der hohen Intensität, mit der sie die nebenberufliche Erwachsenenbildungstätigkeit betreibt (vgl. 558-587), kodiert mit den Themen „voll eingestiegen, voll im Einsatz“ und „das geht ja nur ein paar Monate (Belastungsbewältigung)“. Es ist die gleiche Intensität, mit der sie vorher ihre berufliche Expansion betrieb; Thema „X abgeschlossen und gleich Y, noch nebenbei“.

**M53: professionelle Einstellung schon vorhanden, persönliche Interessen kommen dazu**

Die erwachsenbildnerische Tätigkeit und Lehrtätigkeit von M53 hat sich nicht aus einem nichtprofessionellen Kontext herausentwickelt, sie steht von Beginn an im Zeichen der Professionalität (Priesterberuf). Darüber hinaus bzw. auf der Basis dieser Professionalität könnte man bei M53 von einer beginnenden Umsetzung von eher persönlichen Interessen mit den erwachsenbildnerischen Lerngegenständen „Soziales“ und „Ladiner“ innerhalb der Erwachsenenbildung sprechen.

**M42: professionelle implizit, berufliche Erwachsenenbildung**

Der erwachsenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Selbst- und Sozialkompetenz**“ wurde von M42 nie in einem nicht-professionellen Setting gelehrt. Da es sich bei M42 um betriebliche Erwachsenenbildung eines Betriebsberaters handelt ist dabei eine nicht-professionelle Realisierung dieses erwachsenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lehrgegenstand kaum denkbar.

### **HYPOTHESE 15: Ausweitung auf benachbarte Gebiete**

Die Entwicklung des erwachsenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes setzt sich über die in den vorhergehenden Hypothesen postulierte Qualitätsverbesserung und die entstehende professionelle Einstellung hinaus in einer hier postulierten Ausweitung auf benachbarte Gebiete fort.

### **ERGEBNIS:**

Schon bei den beiden vorhergehenden Hypothesen wurden an Stelle der Qualitätsverbesserung und über das Entstehen einer professionellen Einstellung hinaus eine Weiterentwicklung und Ausweitung auf benachbarte Gebiete bzw. ein Wiederverlassen des erwachsenbildnerischen Lehrgegenstandes bei ungenügender Abdeckung von wichtigen biographischen Themen und Motiven festgestellt. Bei allen vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen läßt sich eine Ausweitung auf benachbarte Gebiete feststellen, bei zwei innerhalb der Lehre in der Erwachsenenbildung und bei zwei (auch) außerhalb der Lehre in der Erwachsenenbildung. Bei W54 kommt es zu der von BRUGGER beschriebenen „zweiten Wahl“ Erwachsenenbildung, da ihr ein Aufstieg im Schulbereich verwehrt war, wobei die Gründe dafür auch biographisch verankert bei W54 selbst liegen. Sie bildet sich weiter und baut den erwachsenbildnerischen Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“ um den konkreten Lehrgegenstand Kommunikation und Rhetorik aus und nimmt den Lehrgegenstand „Pädagogischer Bereich“ dazu. M53 erweitert seine erwachsenbildnerische Lehrtätigkeit um die Lehrgegenstände „Soziales“ und „Ladiner“, wobei die Begründung dafür auch biographisch gut nachvollziehbar ist. W39 verlagert die Umsetzung eines für sie wichtigen Themas in den außer-erwachsenbildnerischen Bereich Kunst, da der durch sie selbst professionalisierte Erwachsenenbildungsbereich dieses Thema nicht mehr abzudecken vermag. W42 unternimmt einen für ihn unbefriedigenden Abstecher in den Bereich der öffentlich zugänglichen beruflichen Erwachsenenbildung mit dem neuen Lehrgegenstand „Bildungs- und Kulturmanagement“, läßt diesen erwachsenbildnerischen Lehrgegenstand aber wieder auf und findet eine Möglichkeit, für ihn biographisch wichtige Themen und Motive umzusetzen, indem er eine Lehrtätigkeit in der Schule beginnt. Bei allen vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen hat die Ausweitung auf benachbarte Gebiete also auch eine biographisch wichtige Funktion. Interessant ist auch die Frage, ob denn diese Ausweitungen der erwachsenbildnerischen Lehrtätigkeit vor allem vom schon gelehrt erwachsenbildnerischen Lehrgegenstand ursprünglich ausgehen. Dies trifft nur bei W39 wirklich zu, denn aus allem, was aus dem lebensgeschichtlichen Gespräch geschlossen werden kann, ist sie hauptberuflich lehrende Erwachsenenbildnerin. Bei den anderen drei untersuchten ErwachsenenbildnerInnen ist der Hauptberuf, der nicht die Lehre in der Erwachsenenbildung ist (Lehre in der Schule, organisierende Erwachsenenbildung, Betriebsberatung), ein oft wichtigerer Faktor in der Ausweitung. Nicht bewahrheitet hat sich weiters eine unausgesprochenen Annahme zu dieser Hypothese, daß nämlich die Schule eine Ausweitung auf benachbarte Gebiete nicht erlaube: Prinzipiell hätte das Aufstiegsziel von W54 im Verwaltungsbereich gelegen, Schule bietet also mehr Erstrebenswertes als die Lehrtätigkeit, und bei M42 bietet die Schule die Befriedigung bestimmter Themen und Motive besser als die Lehre in der Erwachsenenbildung.

### W39: Ausweitung auf Kunst

Die bei den vorhergehenden Hypothesen schon präsentierten Textstellen zeigen bei W39 eine Ausweitung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes zum einen quantitativ (vgl. 280-281) und in Richtung auf das neue Klientel Kinder (vgl. 268-272), und zum anderen über den Gegenstand hinaus in den Bereich „Kunst“, als „persönliche Ausstellung“. Letztere stellt ein Zukunftsprojekt dar und ist als eine Abspaltung des Leitmotivs „Ästhetik“ vom inzwischen auch durch die Hinzunahme des neuen Klientels professionalisierten Bereiches Erwachsenenbildung zu werten.

181 .. und dann  
182 weitergehen wird das, daß ich irgendwo werde dann eine Ausstellung  
183 machen . persönliche .

### W54: Ausweitung biographisch bedeutend: Zweite Wahl

Ungefähr im 33. Lebensjahr ergibt sich für W54 eine über eine Qualitätsverbesserung von konkreten Gegenständen (Deutsch) hinausreichende Ausweitung ihrer erwachsenenbildnerischen Tätigkeit (siehe Hypothese 13 „weitere Qualitätssteigerung“). Diese Ausweitung ist ausgehend von der Ebene der konkreten Gegenstände eine Ausweitung auf benachbarte Gebiete, und ergibt als Summe der konkreten Gegenstände die von W54 so benannten Bereiche der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit „Sprachlicher Bereich“ und „Pädagogischer Bereich“. Diese Benennungen wurden in dieser Arbeit als Bezeichnungen für die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände übernommen. Die biographische Bedeutung der Ausweitung der konkreten Gegenstände liegt in der Ersatzfunktion, die die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung nun für W54 erlangt, hat sich doch der angestrebte Berufsweg für W54 nicht erfüllt (Motiv „wo man dies hätte nutzen können [weiterer Aufstieg - bis heute unrealisierter]“).

513 (...) (verändert Tonfall) es ist so diese  
514 auch dieses äh Weitermachen oder dieser volle Einstieg in die  
515 Erwachsenenbildung in die Weiterbildung ist ja auch wieder nicht  
516 so geplant gewesen, ich bin da auch wieder aus ein bißchen einem  
517 Protestverhalten hineingerutscht, es hätte mich schon gefreut  
518 wirklich im Schulbereich in irgendeiner Institution äh äh  
519 mitzuwirken (...)

Der von W54 angestrebte Aufstieg wird hier, wie schon in der Bearbeitung der Hypothese 9 „Persönlichkeitsbedingte (Autoritätsprobleme) Entscheidung für die Lehre in der Erwachsenenbildung“ beschrieben, als Fortsetzung des erfolgreich beendeten Konkurrenzkampfes mit ihrer älteren Schwester gewertet, bei dem die Schiedsrichterfunktion von männlichen Dritten eine wichtige Rolle spielt. Um nun nicht in potentiell konflikthafte Situationen mit diesen Mentor-Figuren zu geraten, beschränkt sich W54 in ihrem Berufsweg selbst. Elisabeth BRUGGERs Studie über das Berufsbild von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen in Österreich kommt zu einem Ergebnis, dem W54 mit ihrem verstärkten Einstieg in die nebenberufliche Erwachsenenbildung entspricht.

„Erwachsenenbildung als Beruf ist das Ergebnis der ‚Zweiten Wahl‘, weil eine Tätigkeit im eigentlich angestrebten Bereich aus verschiedenen Gründen nicht möglich war / ist oder weil es keine ‚Erste Wahl‘ gegeben hat.“ (BRUGGER 1991b, 96)

Die Ausweitung der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit geschieht als verstärktes Aufgreifen von Angeboten von Erwachsenenbildungsorganisationen, auch von Angeboten, die ein wenig außerhalb der bisherigen Gegenstände liegen.

378 (...) und dann äh sind eben die ersten Anträge  
379 gekommen, ob ich nicht äh das eine oder das andere an  
380 Kursangeboten aufgreifen möchte, ich hab' mir das  
381 selbstverständlich nicht zugetraut und wollte da auch zuerst auf  
382 nummersicher gehen und hab wieder im Alleingang äh verschiedene  
383 Kurse besucht im Inland, im Ausland, aber immer so im Alleingang (...)

Zur eigenen Weiterbildung, vor allem im erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand „Sprachlicher Bereich“, kommt es wegen der mit der Entscheidung zum verstärkten Einstieg in die Erwachsenenbildungstätigkeit gestiegenen Wichtigkeit dieses Bereiches für W54 (siehe Bearbeitung der Hypothese 12 „Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand hat bei der Entscheidung eine wichtigere Biographische Funktion als andere Gegenstände“).

### M53: Ausweitung biographisch bedeutend: mehr Autonomie

Die Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „**Religiöse Bildung**“ wurde als Qualitätssteigerung klassifiziert und oben bei der entsprechenden Hypothese 13 beschrieben.

Für die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände „**Soziales**“ und „**Ladiner**“ lassen sich Ursprünge interpretieren, die in Benachteiligungssituationen in der Kindheit bestehen („Beschreibung 1 des Auftauchens und des Ursprungs des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes“). Diese beiden erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände scheinen als Lerngegenstände im Interview direkt nie auf – auch nicht



als Lehrgegenstände! Die Benennung dieser Gegenstände richtet sich hauptsächlich nach textexternen Interpretationsquellen (Veranstaltungsprogramme der Erwachsenenbildung). Relevant werden diese Gegenstände erst, sobald M53 Diözesanassistent ist, sie tauchen dann auch im Interview auf, allerdings nicht in der Lehre, sondern bei anderen Tätigkeitsbereichen innerhalb der Erwachsenenbildung. Daß sie von M53 nicht auch in Zusammenhang mit der Lehre als Erwachsenenbildner benannt werden, dürfte mit der geringen Relevanz der Lehre in der Erwachsenenbildung, bzw. der größeren Wichtigkeit der Organisationstätigkeit für M53 begründet sein (siehe Hypothese 11 „Kompetenzbewußtsein“). Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Soziales**“ hat im Interview das Pendant „Christliche Soziallehre“, über die M53 im Rahmen seiner Tätigkeit als Diözesanassistent spricht und die im Priesterseminar für ihn Lerngegenstand gewesen sein dürfte. Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand „**Ladiner**“ hat im Interview das Pendant „ladinische Sendungen für die RAI“ (vgl. 127.128). Im weitesten Sinne Lerngegenstand dürfte „Ladiner“ erstmals im Soziologiestudium vom M53 gewesen sein. Daß die beiden Gegenstände „Soziales“ und „Ladiner“ erst in der Lebensphase Diözesanassistent für M53 relevant werden erklärt sich aus dem Wunsch von M53 nach Aufstieg und nach mehr Gestaltungsfreiheit in seiner Tätigkeit (Motive „Meinen Arbeitsbereich selber erfinden“, „Arbeitsbereich, vielfältiger, fortschrittlicher“, Oberthema „von ausfüllen / Rechenschaft zu erfinden / Eigenverantwortlichkeit“). Diese Gestaltungsfreiheit, verbunden mit einer größeren Distanz zu Autoritäten, erreicht M53 als Diözesanassistent, er kann die Gegenstände „Soziales“ und „Ladiner“ (verstärkt?) aufgreifen, und so werden sie auch zu erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen. Vor allem das Aufgreifen des biographisch motivierten Gegenstandes „Ladiner“ kann hier als Konkretisierung der neuen Autonomie von M53 gewertet werden. Obwohl diese beiden Lehrgegenstände also möglicherweise gleichzeitig mit dem Lehrgegenstand „Religiöse Bildung“ auftauchen, werden sie hier als Ausweitung auf benachbarte Gebiete bewertet. Wie bei Hypothese 13 „Qualitätsverbesserung“ beschrieben, ist die Weiterbildung ein fixer Bestandteil von M53's Tätigkeit als Erwachsenenbildner, und im Zuge dieses formellen und informellen Lernens dürften „Soziales“ und „Ladiner“ erst zu eigentlichen Lerngegenständen geworden sein (vgl. 110-116).

#### M42: kurze Ausweitung auf „Bildungs- und Kulturmanagement“; Verlagerung auf Lehre in Schule

Eine Ausweitung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes „Selbst- und Sozialmanagement“ findet statt, indem M42 einen Lehrgang für Bildungs- und Kulturmanagement leitet. Dieser erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand „**Bildungs- und Kulturmanagement**“ hat dabei einen Stellenwert, wie ihn das Wirtschaftlich-„Fachliche“ in Bezug auf den Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ darstellt.

561 M42: Bin ich dann angesprochen worden ob ich nicht sozusagen im  
 562 allgemeinen Erwachsenenbil im Erwachsenenbildungsbereich  
 563 einsteigen möchte und äh dann habe ich gesagt ja grundsätzlich  
 564 möchte ich das nicht aber ich könnte so Ausbrecher schon machen  
 565 habe dann zum Beispiel einen Bildungs und Kulturmanagementlehrgang  
 566 geleitet der äh auf der einen Seite zwar sehr viel Fachliches  
 567 hinübergebracht hat aber auf der anderen Seite eben auch sehr  
 568 vieles Sozial und Selbstkompetenz äh mitgegeben hat und äh das  
 569 waren die ersten Schritte im puren Erwachsenenbildungs umfeld (...)

Der Grund für diese Ausweitung ist nicht klar ersichtlich, inhaltlich scheint der Lehrgegenstand „Bildungs- und Kulturmanagement“ M42 wenig interessiert zu haben. Möglicherweise handelt es sich dabei um Schritte in einer Strategie der Ausweitung seiner Dienstleistung Betriebsberatung und Ausbildung vor allem auf den öffentlichen Sektor. Der Lehrgang für Bildungs- und Kulturmanagement ist die einzige Ausweitung der Erwachsenenbildungstätigkeit, vom Hauptberuf Betriebsberater aus finden aber auch Ausweitungen in die Konzepterstellung im Berufsschulbereich (vgl. 570-589) und in den Altenforschungsbereich (vgl. 867-890) statt, beide also bei öffentlichen Organisationen und nicht bei Wirtschaftsunternehmen (Motiv: „Unternehmer, Lehrer, Erwachsenenbildner, Projektersteller, Altenforschungsinstitutenhaber“). Es sind aber nicht diese Ausweitungen, die über das Geschäftliche hinaus für M42 wichtig zu sein scheinen, ihn persönlich interessiert am meisten die Schule:

830 (...) ich habe jetzt eigentlich bei einigen  
 831 Pilotprojekten in der Schule schon mitgetan, zum Beispiel die  
 832 Lehranstalt für kaufmännische Berufe in [Dorf 3] oben wo mir der  
 833 Direktor eben angeboten hat daß ich äh ob ich äh für sie einmal  
 834 einige Samstage das ist jetzt schon seit drei Jahren daß ich  
 835 samstags mit den Schülern zusammenbin, wo ich versuche eben über  
 836 Didaktik ähh ein bißchen Rhetorik Kommunikation äh den Leuten in  
 837 einer anderen Art und Weise einmal ein bißchen versuche gewissen  
 838 Phänomene, die das Leben so bringt aufzuzeigen, aber dann eben  
 839 auch ins Fachliche hineinzugehen Kostenrechnung zu lernen  
 840 Bilanzanalyse zu lernen Präsentationstechniken zu lernen und ihnen  
 841 einfach einmal das Lernen ein bißchen auf einer anderen Ebene zu  
 842 bringen, und äh das hat eigentlich ganz guten Anklang gefunden und  
 843 äh (leicht schmunzelnd) letztes Jahr sind wir sogar so weit  
 844 gekommen daß einige Lehrer sich bereiterklärt haben mit mir am  
 845 zusammensitzen (...)

M42, für den die eigene Oberschulzeit eine sehr wichtige und interessante war, kehrt nun als Lehrender in die Oberschule zurück. Für die Lehre in der Schule lassen sich auch Vorbilder in der Person des Oberschuldirektors entdecken, oder dann später in den geschätzten Universitätsprofessoren (Motiv „Sympathie, Ehrfurcht für [manche] Autoritäten“) und hier in der Oberschule scheint M42 für ihn Wichtiges besser unterzubringen, etwa das Thema „gehört werden wollen“, ein spätes Pendant des Themas „Führungsposition: Hegemonie“ bzw. „Gunst gewinnen, des Vaters als Jüngster“, oder das Thema „Vatersein (=Leadersein)“, einer Fortsetzung des Themas „Vater, Direktor, Professor, Birkenbihl“. M42 zieht insofern die Lehre in der Schule der Lehre in der Erwachsenenbildung vor.

#### **HYPOTHESE 16: BRUGGER: ErwachsenenbildnerInnen gehen ungern in Pension**

Elisabeth BRUGGER kommt in ihrer Studie über den beruflichen Weg in die Erwachsenenbildung von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen u.a. zum Ergebnis:

„Generell heißt das: weitere Aktivitäten und unter gar keinen Umständen ein ‚Rentendasein‘ führen.“  
(BRUGGER 1991b, 89)

Diese Ergebnis BRUGGERs wird hier als Hypothese postuliert.

#### **W39, M53, M42: Pension nicht relevant**

Bei W39 und M53 existieren keine Aussagen zu dieser Hypothese, dahingehende Rückschlüsse bieten sich keine an. M42 äußert sich zwar über die Gestaltung der Pension im allgemeinen (Thema „Alte“, vgl. 867-890, 957-975) hinsichtlich seiner eigenen Tätigkeit als Erwachsenenbildner und seiner Pensionierung macht er aber keine Aussagen.

#### **W54: Erwachsenenbildung statt Pension**

Elisabeth BRUGGERs Ergebnis, das bei hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen gewonnen wurde, wird bei W54, einer Nebenberufs-Erwachsenenbildnerin, bestätigt.

616 (...) aber ich glaub es tät' mir doch ein bißchen abgehen  
617 jetzt, zumindest kann ich es nicht abrupt lassen ich werde es halt  
618 wahrscheinlich so einen sanften Ausstieg, beziehungsweise, es  
619 hängt jetzt auch damit zusammen, ich hab mit im Jahr zweitausend  
620 dann meine vierzigjährige Unterrichtstätigkeit  
621 I: Haben Sie mir schon gesagt ja  
622 W54: Und gedenke, wenn jetzt das mit dem Übertritt zum Land oder,  
623 ja es ist ein schönes Datum daß ich vielleicht von der  
624 Unterrichtstätigkeit aussteige wobei ich da noch's vielleicht, ich  
625 hab' es zwar schon geplant und auch schon offen ausgesprochen, daß  
626 ich dann vielleicht nur mehr den . den Weiterbildungsbereich, aber  
627 da steht sehr vieles offen, was ich fallen lasse, etwas äh sicher  
628 daß ich doch ein bißchen ein gemächlicheres (leichtes Lachen)  
629 Tempo einnehme dann

Damit würde W54 dann doch noch zur quasi hauptberuflichen Erwachsenenbildnerin werden.

#### ***UNTERPUNKT: Lehrstil, Didaktik***

Hier soll nun wieder der Aspekt des Lehrens ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelenkt werden, und zwar hinsichtlich des Lehrstils und der Didaktik, mit denen der Erwachsenenbildner den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand vermittelt.

#### **ERGEBNIS**

Ein Transfer des Lernstils beim erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand vor dem Einstieg in die Erwachsenenbildung zum erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand ist nur bei einer Erwachsenenbildnerin (W39) der Fall. Geeigneter für die Herstellung eines Zusammenhanges von Lernstil und Lehrstil erweist sich statt dem Bezug auf den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand der Bezug zur biographischen Wichtigkeit des Lernstils: Im erwachsenenbildnerischen Lehrstil läßt sich der biographisch wichtigste Lernstil als erwachsenenbildnerischer Lehrstil umgesetzt wiedererkennen, unabhängig davon, ob dieser wichtigste Lernstil der auf den erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand bezogene ist oder nicht. Nur bei zwei von vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen war der eigene Lehrstil im lebensgeschichtlichen Gespräch relevant (W39, M42). Daß diese Relevanz auch mit einem (ganz allgemein gesprochen) zeitgeschichtlich-kulturellen Hintergrund zusammenhängt, legen das Geprägtsein von W39 durch „1968“ und von M42 durch „Selbst- und Sozialmanagement“-Konzepte nahe. Eine Nichtkorrespondenz von Lernstil und erwachsenenbildnerischem Lehrstil zeichnet sich beim Leistungsaspekt ab: Ein Lernstil (W54, M42), der unter anderem durch hohe Lern-Leistung und Leistungsbewußtsein charakterisiert ist, bedingt nicht einen leistungsbetonten Lehrstil.

## HYPOTHESE 17: positiv erfahrene Didaktik wird eigener Lehrstil

Der Lernstil, mit dem der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand gelernt wurde, wird nun durch den eigenen Lehrstil umgesetzt. Der erfahrene Lehrstil, der als positiver wahrgenommen wurde, wird also zum eigenen Lehrstil. Mit dieser Behauptung soll das Verhältnis vom Lernstil des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand zum Lehrstil des entsprechenden Lehrgegenstandes festgestellt werden. Eventuell wird so besser klar, wodurch der Lehrstil beeinflusst ist.

### ERGEBNIS:

Die Bearbeitung der Hypothese 4 „Positiver Lernstil ist biographieabhängig“ ergab ein biographieabhängiges aber hinsichtlich seiner positiven oder negativen Bewertung nicht differenzierbares Ergebnis. Hier kann also nur untersucht werden, wieweit der eigenen Lernstil und der Lehrstil des damaligen Lehrers, in den er eingebettet ist, im eigenen Lehrstil als ErwachsenenbildnerIn wiederzufinden ist. Bei zwei (W54, M53) der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen fehlen allerdings Schilderungen zum eigenen Lehrstil. Bei M53 läßt sich das Fehlen von Äußerungen im lebensgeschichtlichen Interview über den eigenen Lehrstil (und die Lehre in der Erwachsenenbildung überhaupt) mit der relativ geringen Relevanz erklären, die die Lehre für ihn im Gesamtzusammenhang seiner erwachsenenbildnerischen Tätigkeit hat. (Äußerungen über den Stil der Zusammenarbeit in Organisation I deuten auf einen partizipativen Stil hin). Die Schilderungen der beiden anderen ErwachsenenbildnerInnen ergeben (nur) bei W39 eine gute Übereinstimmung mit der Hypothese und bei M42 ausführliche Meinungen aber weniger Darstellung des tatsächlichen Lehrstils. Eine mögliche Erklärung für das Vorhandensein von Äußerungen über den eigenen Lehrstil mag auch aus Zeittypischem erklärbar sein: Das was W39 für sich mit dem Begriff „1968“ zusammenfaßt paßt gut zum laissez faire-Lehrstil, in dem sie den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand lernt und auch lehrt, und das was M42 über seinen Lehrstil aussagt paßt gut zu aktuellen partizipativen Managementmethoden in der Wirtschaft. Neben W39 läßt sich aber kein direktes Umsetzen des eigenen auf den erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand bezogenen Lernstils in den eigenen erwachsenenbildnerischen Lehrstil erkennen, womit die dieser Hypothese implizite Annahme einer Verkettung von Lerngegenstand und Lernstil mit dem Lehrgegenstand und Lehrstil nicht aufrechterhalten werden kann. Eine gültigere Aussage über diese Relationen könnte sein, daß der Lehrstil des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes sehrwohl die Umsetzung eines erfahrenen Lernstiles ist und zwar des persönlich bedeutendsten Lernstiles – wobei dann natürlich die biographische Wichtigkeit des Lehrstils mit gegeben ist. Bei W39 ist dieser bedeutendste Lernstil der des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes (mit dem zusammen Lernen für W39 überhaupt erst relevant wird), bei M42 ist dieser bedeutendste Lernstil jener in der Oberschule und auf der Universität (im Zusammenhang mit Autoritäten), und es hat der eigene erwachsenenbildnerische Lehrstil viel zu tun mit diesem für M42 bedeutendsten Lehrstil, während der Lernstil des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes sich davon unterscheidet. Eine zweite Aussage biete sich hinsichtlich dem Aspekt der Leistungsorientierung beim Lernen an. Ein hohes Leistungsvermögen und Leistungspensum wie es W54 und M42 beim Lernen zeigen, ist von beiden als lehrende ErwachsenenbildnerInnen höchstwahrscheinlich nicht von den Lernenden eingefordert – der Erfolg als ErwachsenenbildnerIn von W39 und der beziehungsorientierte und begleitende Lehrstil von M42 sprechen dagegen.

### W39: gibt Lernstil als Lehrstil weiter

Die im Thema „Jeder kann tun was er will - didaktisches Konzept“ erfaßte Textstelle zeigt, daß W39 mit ihren Kursmitgliedern so umgeht, nämlich in einem laissez faire-Stil, wie sie es vom von ihr geschätzten Keramiklehrer erfahren hat, „jeder kann tun, was er will“ entspricht dabei der Aussage des Keramiklehrers, sie könne „tun was sie will“ (vgl. 197-199).

174 . wobei es den Leuten dann darum ankommt, daß sie ah .  
175 Vertrauen bekommen müssen, daß sie die Sachen können praktisch .  
176 denn am Anfang wissen sie nicht was tun, da muß die ihnen nur ein  
177 bißchen . ahh so, ja ja, geht schon, jetzt macht's nur, jeder kann  
178 tun, was er will, und dann fangen sie an, tac tac mit dem Ton .  
179 und danach haben sie alle eine mords Freude . und präsentieren  
180 sich schon eine halbe Stunde bevor der Kurs anfängt (lacht) und  
181 beim Weggehen sind die auch nicht so schnell (lachend) ..

Diese Textstelle zeigt W39 aber darüber hinaus auch als bei den Kursteilnehmern Hemmungen Ab- und Selbstvertrauen Aufbauende, was auch in der folgenden Textstelle zum Ausdruck kommt.

262 . ja das mit den Kursen .. das ist dann  
263 etwas, wo die Leute einfach sich dann freuen . ihre Sachen  
264 herauszutun, daß sie das können, das sie das gutmachen, daß man  
265 das kontrollieren kann . das sie das überhaupt fertig bekommen,  
266 was sie sich überhaupt nicht gedacht hätten .. und danach wollen  
267 sie dann immer wieder einen Kurs

Dieses Fördernde in ihrem Lehrstil kommt in den Beschreibungen, die ihre Lernsituation zum Ausdruck bringen, nicht vor, außer man wollte die Aussage über das „Von-verschiedenen-Leuten-Verschiedenes-gelernt-Haben“

(vgl. 125-128) in diese Richtung interpretieren – und dies auch noch mit dem durch Legitimation beim Einstieg in die Erwachsenenbildung Aufgewerteten zusammenbringen, wodurch ein neues Thema interpretiert werden könnte, zu dem W39 mit ihrer Aussage über den fehlenden Rückhalt bei den Eltern schon einen Hinweis gegeben hat<sup>26</sup>... Ein weiteres, hier nicht weiter verfolgtes Element des Lehrstils von W39 ist ihr sparsamer Umgang mit Materialien (vgl. 305-322).

#### W54: gibt Lernstil nur teilweise weiter

Was den Lernstil von W54 betrifft, mit dem sie die erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände als Lerngegenstände gelernt hat, haben sich aus den Aussagen von W54 einige Rückschlüsse bei der entsprechenden Hypothese 4 ziehen lassen; bezüglich des Lehrstils ist dies nicht möglich. Grundsätzlich kann aber festgestellt werden, daß der von W54 bevorzugte, selbstgewollte und eigenständige Lernstil ein zur Erwachsenenbildung passender ist, d.h. die Erwachsenenbildnerin W54 wahrscheinlich bei ihren Weiterbildungsschülerinnen auf ein solches Lernen bauen kann, während aber anzunehmen ist, daß sie das Element des sehr intensiven Lernens nicht als Erwartung an ihre Weiterbildungsschülerinnen weitergibt. Ihr großer Erfolg als Erwachsenenbildnerin wäre nämlich aus einem überfordernden Lehrstil nicht zu erklären.

#### M53: unbekannt (partizipativ?)

Zum Lehrstil, den M53 in seiner Lehre als Erwachsenenbildner praktiziert, lassen sich aus dem biographischen Interview keine Rückschlüsse ziehen. Einzig vorhanden sind Aussagen von M53 über seine Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern in Organisation1.

637 (...) da ist die, die Art und Weise das Priesterleben zu  
638 leben find ich beim [Organisation 1] ganz anders als in einer .  
639 geschlossenen Pfarrei .. in einer Pfarrei bist du provoziert  
640 Sakramente zu spenden und dergleichen beim [Organisation 1] bist  
641 du auch provoziert dich den Menschen anzupassen in Demokratie in  
642 den verschiedenen Gremien zu hören was die andern sagen und  
643 nachdem das ein großer Laienverband ist auch die Aufgabe oder die  
644 Verantwortung eines einzigen geistlichen Assistenten sehr relativ,  
645 nicht? weil die die die die die Weichenstellung für die Zukunft  
646 und so, ist ja nicht die Aufgabe eines Diktators sondern das ist  
647 das Ergebnis aus äh demokratischen Prozessen der Aussprache des  
648 Überlegens des Entscheidens wo ich einer unter vielen bin .. (...)

Wenn man von diesen Aussagen über den Stil der Zusammenarbeit in Organisation1 auf einen Lehrstil schließen wollte, dann könnte man wohl einen partizipativen Lehrstil annehmen. Da nur so wenig über den Lehrstil von M53 eruiert ist, kann hier auch nicht beurteilt werden, in welcher Relation sein Lehrstil in der Lehre der Erwachsenenbildung mit den Lernstilen steht. An Lernstilen wurde bezüglich dem Lerngegenstand „Religiöse Bildung“ ein eigenständiger Lernstil eruiert, dem aber ein „Lernen-Müssen“ nicht fernliegt und der in einer persönlichkeitsbewertenden Umgebung stattfindet, bei den Lerngegenständen „Soziales“ und „Ladiner“ wird eigenständige und aktive formelle und informelle Weiterbildung angenommen.

#### M42: früherer Lernstil als Lehrstil

Im lebensgeschichtlichen Interview macht M42 eine Fülle von Aussagen, aus denen sein Lehrstil erschlossen werden kann, allerdings erlaubt der intentionale Charakter dieser Aussagen (biographische Kommentare, Argumentationen) kaum, jenen Lehrstil zu eruierten, den M42 in der Praxis dann wirklich umsetzt. Solche intentionalen Aussagen beziehen sich auf fast alle Zielgruppen von M42, auf Manager, auf Berufsschüler, auf Oberschüler und auf die Weiterbildung der eigenen Mitarbeiter (Motive „fachliche Positionierung und Konzepte“, „Leute überzeugen, verändern, bewegen“, „Eigensinn ausleben dürfen“, „Unternehmer, Lehrer, Erwachsenenbildner, Projektersteller, Altenforschungsinstitutsinhaber“). Am ehesten erlaubt noch folgende Aussage Rückschlüsse über seinen Lehrstil als Erwachsenenbildner:

526 (...) das sind nicht Seminare im üblichen  
527 Sinn sondern es sind äh Seminare die äh in Richtung äh ja fast ein  
528 Lehrgang sind, aufgebaut mit einem Einstiegsseminar damit wir die  
529 selbe Sprache sprechen dann wird es in die eigene menschliche  
530 Realität hinuntergebrochen da sind nicht mehr Leute dabei als  
531 maximal zehn Leute mit äh der Möglichkeit des persönlichen  
532 Coachings das heißt ich begleite die Leute dann persönlich, und  
533 erst in einem zweiten Moment wird es hinuntergebrochen in die  
534 betriebliche Realität (...)

Die Kleinheit der Teilnehmergruppe, das Etablieren einer gemeinsamen Sprache, das persönliche Coaching, diese Elemente kommen im auf den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand als Lerngegenstand bezogenen Lernen nicht vor. Dort geht es eher um ein selbständiges, auf den Erwerb von Kompetenzen und

<sup>26</sup> Hier zeigt sich das prinzipiell Unabschließbare von Interpretation. Deshalb soll hier einfach ein pragmatischer Schlußstrich gezogen werden.

Qualifikationen ausgerichtetes Lernen. Dieser begleitende erwachsenenbildnerische Lehrstil hat mehr zu tun mit der Autoritätsthematik von M42 (Thema „Autoritäten [Autonomie, Sympathie, Ehrfurcht] und Leistung / Hinausgehen“, vgl. 355-361) und hat damit mehr Ähnlichkeit mit Lernsituationen in der Oberschulzeit und Universitätszeit.

## **Ergebnisse (Zusammenfassung), Konstruktionen und Diskussion**

Die bei den einzelnen Hypothesen gefundenen und abstrahierend zu Unterpunkt-Ergebnissen zusammengefaßten Ergebnisse sollen hier noch einmal zu Gesamtergebnissen zusammengetragen werden. Die darin schon enthaltenen Konstruktionen (im Sinn von ersten Schritten einer Theoriebildung) sollen herausgeschält werden. Hier werden auch Aspekte aus den Interviews eingebracht, die von keiner Hypothese erfaßt wurden (da ihr Vorkommen nicht „vorgesehen“ war). Weiters werden hier Ergebnisse aus anderen Forschungen eingebracht und mit diesen die hier gefundenen Ergebnisse diskutiert. Vorher noch einige erwachsenenbildungsspezifische Kategorisierungen der konkreten InterviewpartnerInnen:

Lehrende Erwachsenenbildung im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung		M53	W39	W54
Lehrende Erwachsenenbildung im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung (Betriebsberatung)	M42			(W54)
Hauptberufliche Erwachsenenbildung in der Lehre	(M42)		W39	
Hauptberufliche Erwachsenenbildung als Organisationstätigkeit (Lehre in der Erwachsenenbildung als Nebenberuf)		M53		
Kirchliche Erwachsenenbildung		M53		

## **Erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand**

Entlang der vier in dieser Arbeit unterschiedenen Phasen (Auftauchen, Entwicklung, Einstieg, Entwicklung) des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes ergibt sich aus dem ersten und dem dritten Unterpunkt:

Der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand kommt bei seinem Auftauchen als Lerngegenstand tendenziell „auf leisen Sohlen“ daher und offenbart seine biographische Funktion im engeren zeitlichen Umfeld seines Auftauchens eher nicht. Einzig die Verbindungen zu wichtigen Themen und Motiven sind bei vier von fünf beschriebenen Lerngegenständen gegeben, das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes macht also biographisch Sinn und ist tendenziell in einem über das unmittelbare zeitliche Umfeld hinausreichenden Zusammenhang nicht zufällig – wenn er auch zu diesem Zeitpunkt kaum mit einer Intention der späteren Lehre oder sogar mit der späteren Lehre in der Erwachsenenbildung in Zusammenhang steht. An dieser Stelle kann also schon einmal die am Beginn der themazentrierten Interpretation notierte Grund-Hypothese, die den Hypothesen dieser Arbeit implizit ist, positiv beantwortet werden, daß es sich nämlich bei der Wahl der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände nicht um Zufall handelt, sondern daß klare Zusammenhänge zwischen den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen und der Lebensgeschichte erkennbar sind.

Nach dem Auftauchen der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände als Lerngegenstände werden in einer Phase der Weiterentwicklung alle von den Interviewten beschriebenen erwachsenenbildnerischen Lerngegenständen vertieft informell, aber meist formell (Oberschule, Universität, Weiterbildung) gelernt, und zwar durchwegs in einer aktiven und bewußten Art. Eine Qualitätsverbesserung im Status des Lerngegenstandes scheint aber nicht bei allen erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen nötig zu sein, vor allem wenn diese erst beim schon lehrenden Erwachsenenbilder auftauchen und eher zweitrangig sind.

Als Grund für die Lehre des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes in der Erwachsenenbildung zeigt sich, daß das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines auf den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand gerichteten Kompetenzbewußtseins nicht vordergründig verantwortlich ist, sondern außerhalb des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes liegende Faktoren, die sich als Bedürfnisse oder Wünsche charakterisieren lassen. Eine Konkurrenzsituation zwischen Lerngegenständen, die zu Lehrgegenständen werden, ist nie erkennbar, die unerreichten oder bevorzugten Alternativen zu den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenständen liegen außerhalb der Lehre in der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildung überhaupt.

In der Phase nach dem Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung bleibt das Interesse am erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand aufrecht. Der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand bleibt auch weiterhin ein Lerngegenstand, wird also zurecht durchgehend als erwachsenenbildnerischer Lern- und Lehrgegenstand bezeichnet. Weiterentwicklungen des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes erweisen sich nicht als Kompetenzdefizit-Kompensation zu Beginn der Lehrtätigkeit. Die Professionalität in der Lehre des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes braucht zumeist nicht durch den Erwachsenenbildner erworben zu werden, sondern kann aus vorhergehender Arbeitserfahrung und Professionalität in anderen Bereichen „importiert“ werden. Auf der Basis der schon vorhandenen Professionalität geschieht dann ein Zum-Zug-Kommen von persönlichen (und biographisch) wichtigen Motiven, wobei sich mitunter auch ein gewisses gesellschaftliches Engagement daraus ergibt. Festzustellen ist auch eine Auslagerung von persönlich wichtigen Motiven aus der Lehre in der Erwachsenenbildung, die dort nicht umgesetzt werden können. Eine Ausweitung der Lehre des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes auf benachbarte Gebiete ist im weiteren Verlauf der Erwachsenenbildungstätigkeit bei allen vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen festzustellen, mitunter auch über den Bereich der Lehre in der Erwachsenenbildung hinaus, bei drei ErwachsenenbildnerInnen kommen neue erwachsenenbildnerische Lehrgegenstände dazu. Dabei ist es allerdings meist der Hauptberuf, welcher nicht die Lehre in der Erwachsenenbildung ist, der als Ausgangspunkt für diese Ausweitung betrachtet werden muß.

## **Zur Fragestellung im engeren Sinn**

### ***Biographische Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes im Längsschnitt***

Die Phasen, in denen erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstände eine biographisch wichtige Rolle (welche bei einer Verbindung zu wichtigen erzähltheoretisch interpretierten Themen und Motiven gegeben ist) spielen, sind nicht vor allem die des Auftauchens des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes und des Eintritts in die Erwachsenenbildung, wie dies durch die Hypothesen 2 und 12 ausgedrückt ist. Die biographische Wichtigkeit der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände ist vielmehr über alle Phasen (Auftauchen, Entwicklung, Einstieg, Weiterentwicklung) verteilt. Dies gilt besonders für akute Ereignisse, die direkt von der Biographie auf den erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand einwirken, und auch für nicht-akute Einwirkungen aus der Biographie, die meist durch ein zeitliches Versetztsein von Ursache und Wirkung gekennzeichnet sind.

### ***Biographische Wichtigkeit des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes bei akuten Einwirkungen aus der Biographie***

In jeder der untersuchten Biographien gibt es kurze oder längere Phasen, in denen sich die biographische Wichtigkeit vor allem im erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand (welcher bei einer Verbindung zu wichtigen erzähltheoretisch interpretierten Themen und Motiven gegeben ist) ausdrückt und kulminiert. In diesen Momenten ist der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand *der* Ausdruck der Lebensgeschichte. Bedeutende biographische Erfahrungen wirken hier als Einwirkungen aus der Lebensgeschichte in die Lerngeschichte.

- \* In der Phase des Auftauchens des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand ist bei M53 der Lerngegenstand „Religiöse Bildung“ biographisch wichtig. Die Entscheidungsnotwendigkeit zwischen Ausbildungen, also auch Lerngegenständen, ist für M53 eine bedeutende biographische Erfahrung, die das Auftauchen des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes „Religiöse Bildung“ zur Folge hat.
- \* In der Phase der Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes ist bei M42 der Lerngegenstand „Selbst- und Sozialkompetenz“ biographisch wichtig. Die bedeutende biographische Erfahrung Konkurs des Vaters wirkt als akuter Impuls zur Qualitätssteigerung des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes.
- \* In der Phase des Einstiegs in die Erwachsenenbildung ist bei W39 der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand biographisch wichtig. Die bedeutende biographische Erfahrung Nervenkrise wird der akute Auslöser für den Einstieg in die Erwachsenenbildung mit dem Lehrgegenstand „Keramik“.
- \* In der Phase der Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes sind bei W54 die erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände „Sprachlicher Bereich“ und „Pädagogischer Bereich“ biographisch wichtig. Die bedeutende biographische Erfahrung des nicht möglichen beruflichen Aufstiegs in der Schule ist der akute Auslöser für eine Qualitätssteigerung und Ausweitung des erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstandes „Sprachlicher Bereich“ und die Ausweitung der erwachsenenbildnerischen Lehrtätigkeit auf den Lehrgegenstand „Pädagogischer Bereich“.

Zusammenfassend kann der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand bei akuten krisenhaften oder problematischen persönlichen oder familiären Situationen (W39, W54, M42) und bei Entscheidungssituationen (M53) als biographisch bedeutend und in direkter Verbindung zur Lebensgeschichte stehend beschrieben werden. Diese akuten Auslöser aus der Lebensgeschichte lassen sich manchmal zusätzlich auch noch unterfüttern mit nicht-akuten wichtigen biographischen Funktionen, die sich in erzähltheoretisch interpretierten Themen und Motiven beschreiben lassen.

***Durch den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand gut ausdrückbare biographische Funktionen / Einwirkungen aus der Lebensgeschichte***

Neben den klar erkennbaren Einwirkungen der aus der Biographie auf den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand durch biographische Erfahrungen, die meist den Charakter des Akuten haben, lassen sich weniger akute, in Ursache und Wirkung zeitlich versetzte, aber mit den Mitteln der Interpretation von narrativen Interviews gut nachweisbare Einwirkungen aus der Biographie auf den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand zeigen. In einem Bild von Ebenen ausgedrückt: unter der Ebene der reflektierten, evidenten biographischen Erfahrung kommt die Ebene der weniger reflektierten biographischen Erfahrung in Form von erzähltheoretisch interpretierten Themen (und auch Motiven) zur Wirkung. (Wichtig ist dabei natürlich, die Konzentration auf den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand aufrechtzuerhalten, eine biographische Funktion, die sich etwa vor allem im Aspekt der Lehre des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes ausdrückt, interessiert hier nicht. Gleiches gilt für die biographische Funktion an sich; familiendynamisch-psychologische oder werte- und rollenreproduzierende Funktionen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes interessieren nur in ihrer biographisch wirksamen Komponente.)

In der Phase des Auftauchens des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lerngegenstand:

	Erwachsenenbildnerischer Lerngegenstand	Biographische Funktion des erwachsenenbildnerischen Lerngegenstandes	Einwirkung aus Gesamtbiographie durch
W39	„Keramik“	Realisierung des Gegenstandes (Kunst) eines früheren Ausbildungswunsches (Kunstschule)	Unerfüllter Wunsch
W54	„Pädagogischer Bereich“	Realisierung eines Berufswunsches (Lehrerin) = Fortsetzung / Umsetzung einer Familientradition (Lehrerin)	Wunsch Akzeptierte Familientradition
M53	„Religiöse Bildung“	Fortsetzung / Umsetzung eines Lebenslaufmusters („Studierengehen“) Umsetzen einer biographischen Erfahrung (Mittentscheidung!)	Lebenslaufmuster Biographische Erfahrung
M42	„Selbst- und Sozialkompetenz“	Berufliches Umsetzen der seit langem vorhandenen Organisations- und Führungsfähigkeiten und Ambitionen	

In der Phase des Einstiegs in die Erwachsenenbildung:

W39	„Keramik“	Integration von durch vorhergehende Krisenbewältigungsmethoden erworbene Fähigkeiten in berufliche Tätigkeit	Akute Krisensituation
-----	-----------	--	-----------------------

In der Phase der Entwicklung des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes als Lehrgegenstand:

W54	„Sprachlicher Bereich“ „Pädagogischer Bereich“	Alternative zu nichterfüllten Berufsvorstellungen, Kompromiß zwischen Aufstiegswunsch und Beziehungsmanagement, Ort der Auslagerung	Aktivitäts- und Aufstiegswunsch
M53	„Soziales“ „Ladiner“	Nachträgliche Bearbeitung / Kompensation von Situationen der Bildungsbenachteiligung und ethnischer Diskriminierung in der Kindheit, Ausdruck der größergewordenen Autonomie.	Erfahrungen der Bildungsbenachteiligung und des Diskriminiertseins als Ladiner

Zusammenfassend kommen folgende biographische Funktionen der erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstände zutage: In der Phase der Nur-Lerngegenstände kommt es durch zwei Lerngegenstände („Keramik“ bei W39 bzw. „Pädagogischer Bereich“ bei W54) zur Realisierung von individuellen Ausbildungs- und Berufswünschen (Kunst bei W39 bzw. Lehren bei W54). Es sind also Wünsche, die aus der Lebensgeschichte auf die Lerngeschichte wirken. Ähnlich gelagert ist der Lerngegenstand „Selbst und Sozialmanagement“ (bei M42), der allerdings nicht das Produkt eines konkreten, früher einmal gehegten, und später dann realisierten Wunsches ist, sondern in einer ungeplanten Art allerdings schon seit langem zum Ausdruck kommende soziale Fähigkeiten und Ambitionen beruflich umsetzt. Weiters kommt es durch zwei Lerngegenstände („Pädagogischer Bereich“ bei W54 bzw. „Religiöse Bildung“ bei M53) zum Ausdruck von vom näheren sozialen Umfeld mehr oder weniger erwarteten sozialen Rollen (Lehrerberuf bei W54 bzw. „Studierengehen“ bei M53), die akzeptiert, verinnerlicht und umgesetzt wurden. Schließlich kommt durch den Lerngegenstand „Religiöse Bildung“ (bei M53) noch ein Konsequenzen-Ziehen aus einer früheren Erfahrung (nicht wirklich über das Eigene Schicksal mitentscheiden können) zum Ausdruck. Wünsche, akzeptierte Rollenerwartungen, Fähigkeiten, Konsequenzen aus biographischen Erfahrung, das drückt sich durch den Lerngegenstand aus und wird mit dem Lerngegenstand umgesetzt, realisiert, verwirklicht. Und an dieser Stelle muß auch bemerkt werden, daß dieses Ergebnis nicht nur auf erwachsenenbildnerische Lerngegenstände bezogen werden kann, denn nur einer („Selbst und Sozialmanagement“) von den vier hier genannten Lerngegenständen wurde (wahrscheinlich) schon intentional für eine spätere Lehre in der Erwachsenenbildung ergriffen.

Enger nur auf erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstände bezogen werden kann das zusammenfassende Ergebnis der biographischen Funktionen der erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstände werden. Bei diesen kommen die Integration von aus Krisen erworbenen Fähigkeiten („Keramik“ bei W39), das Umsetzen einer Alternative zu nicht erreichten Berufsvorstellungen („Sprachlicher Bereich“ und „Pädagogischer Bereich“ bei W54) und das nachträgliche Kompensieren und Aufarbeiten (in Form eines gesellschaftlichen Engagements) von biographischen Erfahrungen der Benachteiligung und Diskriminierung („Soziales“ und „Ladiner“ bei M53) zum Ausdruck. Krisenbewältigung, zweite Wahl, Kompensation von Benachteiligung und Diskriminierung, es geht hier also durchwegs um eher belastende, negativ getönte Angelegenheiten (Krise, nicht erreichte Ziel, Benachteiligung) die durch den erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand eine Bewältigung (eine Alternative, eine Kompensation) erfahren. Als gemeinsamen Nennen könnte man dem erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand eine Lösungs-Funktion für persönlich Belastendes zuschreiben.

### ***Auswirkungen des erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstandes auf die Biographie***

Neben diesen Beschreibung der Lernbiographie im Sinne von Einwirkungen aus der Biographie auf den erwachsenenbildnerischen (Lehr- und) Lerngegenstand haben sich aber auch Momente gezeigt, die den Aspekt der Auswirkung von den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen auf die Biographie betreffen. Und dies wider Erwarten – in der Explikation ist ja vorsichtshalber schon einmal die Einschränkung der mehr eindirektionalen Einwirkung von der Biographie auf die Lerngeschichte, die in dieser Untersuchung nur behandelt werden konnte, festgehalten. Zwei Gruppen von Auswirkungen lassen sich dabei feststellen. Zum einen steht der erwachsenenbildnerische Lern- und Lehrgegenstand in vier Fällen als Ausdruck von neu in den Biographien auftauchenden Themen, die sich im Anschluß auch auf andere Bereiche in der Biographie ausdehnen. Zusammen mit dem Auftauchen der erwachsenenbildnerischen Lerngegenstände „Keramik“ bei W39 und „Selbst und Sozialmanagement“ bei M42 wird Lernen erstmals relevant bzw. bei M42 nach zehn Jahren wieder relevant. Bei M42 kommt wenig später dann ausgelöst durch eine wichtige biographische Erfahrung ein verstärktes Relevant-Werden von Theorie dazu. Mit dem Lerngegenstand „Religiöse Bildung“ von M53 zeigt sich erstmals das Thema Aufstieg.

Als zweite Gruppe der Auswirkungen von erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenständen lassen sich Auslagerungen aus der Erwachsenenbildungstätigkeit feststellen. W39 plant ein Tätigwerden im Bereich der Kunst, da der Erwachsenenbildungsbereich mit dem erwachsenenbildnerischen Lehrgegenstand „Keramik“, der immer mehr für „Geld“ (Professionalisierung) und immer weniger für „Ästhetik“ steht, das Bedürfnis nach Auseinandersetzung mit „Ästhetik“ / Kunst scheinbar nicht mehr decken kann. M42 beginnt so etwas wie eine Lehr-tätigkeit in der Schule, denn der erwachsenenbildnerische Lehrgegenstand „Selbst- und Sozialmanagement“ deckt scheinbar Bedürfnisse nach einer spezifisch gearteten Lehrer- oder Vaterrolle nicht genügend ab. Es ist also nicht so, daß der Hauptberuf, wie etwa bei W54, Bedürfnisse unerfüllt läßt und der Nebenberuf Lehre in der Erwachsenenbildung diese Bedürfnisse dann erfüllt, auch der Nebenberuf Lehre in der Erwachsenenbildung bzw. bei W39 der Hauptberuf Lehre in der Erwachsenenbildung kann Bedürfnisse offenlassen und deshalb eine Verlagerung der Tätigkeit nötig machen. Als gemeinsamer Nenner ergibt sich aus dieser Sicht, daß die persönlichen Bedürfnisse, Motive und Ziele der eigentliche Motor der Entwicklung sind.



## **„ErwachsenenbildnerIn werden“, „Lehren“, „Lernstil und Lehrstil“, weitere Merkmale**

Im zweiten Unterpunkt werden der Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung und das Lehren in der Erwachsenenbildung untersucht, im ersten und dritten Unterpunkt der auf den erwachsenenbildnerischen Lern- und Lehrgegenstand bezogene Lehrstil.

Der Einstieg in die Erwachsenenbildung geschieht nur bei einer der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen wegen einer bedeutenden biographischen Erfahrung. Direkt in die Lehre in der Erwachsenenbildung geschieht der Einstieg bei drei ErwachsenenbildnerInnen. Nur einer Erwachsenenbildnerin ist die Möglichkeit des Tätigseins in der Erwachsenenbildung schon länger vor dem eigenen Einstieg in die Erwachsenenbildung bekannt, und für alle vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen ist die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung im Sinne von BRUGGER (1991b) keine ursprüngliche, d.h. längerfristig ins Auge gefaßte Tätigkeitsoption. Das Durchschnittsalter der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen liegt beim Einstieg in die Erwachsenenbildung bei 32 Jahren, keiner davon steigt direkt nach der Erstausbildung ein, sondern der Zugang zur Erwachsenenbildung wird – wieder einem Schema von BRUGGER (1991b) folgend – von drei ErwachsenenbildnerInnen „über vergleichbare Bereiche“, von ein oder zwei „auf der Suche nach beruflicher Veränderung“, von einer „mangels entsprechender Alternativen“ und von zwei wegen „finanzieller oder existentieller Schwierigkeiten“ gefunden. Konkret trifft ökonomische Notwendigkeit bei einer Erwachsenenbildnerin als Einstiegsgrund zu, ökonomische Motive sind bei zwei weiteren ErwachsenenbildnerInnen mitbeteiligt.

Im Verlauf der Auswertung sind weitere Merkmale auffällig geworden, die zu Beginn der Auswertung aufgestellte Hypothesen nicht abdecken, die aber möglicherweise zur Charakterisierung von Personen, die ErwachsenenbildnerInnen werden, dienen können. Die Bildungsvoraussetzungen der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen sind eher hoch: ein Oberschulabschluß ist der niedrigste Bildungsabschluß, drei (W54, M53, M42) von vier erreichen vor Einstieg in die Erwachsenenbildung oder parallel zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung einen Hochschulabschluß. Durchbrechungen von Norm-Schullaufbahn bzw. Sonder-Schullaufbahnen kommen in den Erfahrungen von zwei ErwachsenenbildnerInnen vor: W54 überspringt aus eigener Motivation ein Volksschulklasse, M53 verläßt die Volksschule wegen eines Oberschulbesuchs früher. Zwei der drei ErwachsenenbildnerInnen, die den Hochschulabschluß erreichen, beginnen dieses Studium nach einer Berufsphase mit 21 (W54) bzw. 36 (M53) Jahren. Bildung wird also nach der traditionellen Phase der Bildung im Lebenslauf wieder aufgenommen. Erfahrungen der geographischen Mobilität machen drei der vier ErwachsenenbildnerInnen schon in der Kindheit: häufige Wohnortswechsel mit der Ursprungsfamilie (W39) und Schulbesuch im Internat (M53, M42). Alle vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen sind auch als Erwachsene geographisch mobil, sie verlassen Südtirol und kehren wieder dorthin zurück. Drei ErwachsenenbildnerInnen verlassen Südtirol, um zu studieren, zwei (M53, M42) wohnen auch am Studienort, W54 pendelt zwischen Südtirol und dem Studienort. Bildung wird also außerhalb Südtirol erworben, beruflich umgesetzt wird diese Bildung dann in Südtirol. Bei M42 (und ein wenig auch bei W54) wiederholt sich dieses bildungsbedingte Verlassen von Südtirol und Wiederzurückkommen ein zweites mal im Zuge von Weiterbildungsphasen, der Grund ist bei M42 eine unvorteilhafte berufliche Situation in Südtirol. Gleich wie M53 und M42 lebt auch W39 einige Zeit außerhalb von Südtirol, sie verläßt Südtirol aber motiviert durch die Achtundsechziger-Bewegung, ihre Rückkehr nach Südtirol ist teilweise motiviert durch eine persönliche Krisensituation. Auch sie setzt dann in Südtirol beruflich um, was sie außerhalb erworben hat: ästhetische und künstlerische Fertigkeiten. Die berufliche Etablierung geschieht also in Südtirol, aber bei allen drei ErwachsenenbildnerInnen, die einige Zeit außerhalb von Südtirol wohnten, behalten Kontakte nach außerhalb auch später an Relevanz, bei zwei (M53, M42) davon auch berufsbedingt. Zusammenfassend könnte in einem heuristischen Sinn aus diesen Merkmalen die Hypothese aufgestellt werden, daß früher intensiver Kontakt mit Bildung, Mobilitätserfahrungen und die Durchbrechung von Norm-Bildungsabläufen das Ergreifen der gleichfalls neben den Norm-Berufslaufbahnen liegenden Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (BRUGGER 1991b) begünstigen.

Bei drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen fällt der Einstieg in die Erwachsenenbildung mit dem Einstieg in die Erwachsenenbildung als Lehre zusammen (Hypothese 5). Das gänzliche Fehlen von Lehrerfahrung hält nicht vom Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung ab, biographische Legitimationen können über die fehlende Lehrkompetenz hinweghelfen. Volksschullehrerfahrung befreit aber eine zweite Erwachsenenbildnerin nicht gänzlich von der Frage der Lehrkompetenz vor Erwachsenen. Erfahrungs- und persönlichkeitsbedingt und auch bedingt durch geringe Relevanz der Lehre in der Erwachsenenbildung kommen zwei weitere Erwachsenenbildner beim Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung schon „jenseits“ der Frage nach der Lehrkompetenz zu liegen.

Bei der Suche nach Gründen für die Entscheidung für eine Lehre in der Erwachsenenbildung hat sich die Annahme einer Polarisierung von Lehre in der Schule oder Lehre in der Erwachsenenbildung als nicht sehr brauch-

bar erwiesen. Bei zwei Erwachsenenbildnern ergibt sich eine Situation des zeitlichen Versetztseins von Lehre in der Schule / Erwachsenenbildung und Lehre in der Erwachsenenbildung / Schule. Und bei diesen Fluktuationen zwischen Schule und / vor / nach Erwachsenenbildung ist bei zwei ErwachsenenbildnerInnen auch die Konzentration auf die Lehre nicht durchzuhalten, es geht vielmehr um Lehre, Verwaltungstätigkeit und Organisationstätigkeit in Schule und Erwachsenenbildung. Als ein Grund für die Entscheidung für die Tätigkeit (nicht nur der Lehre) in der Erwachsenenbildung hat sich allerdings das Angebot des größeren Freiraumes, den die Erwachsenenbildung bietet, herauskristallisiert. Dabei spielen nicht nur häufige Konflikte mit Autoritäten im Sinne BRUGGERS (1991b) eine Rolle, sondern auch ganz anders gelagerte Persönlichkeitskonstellationen, die des größeren Freiraumes bedürfen, um sich verwirklichen zu können. Bei zwei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen spielen Vorbilder, d.h. Lehrende in der Erwachsenenbildung, bei der Entscheidung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung eine Rolle.

Der Besuch von Erwachsenenbildungsveranstaltungen wurde als Einstiegsgrund nicht näher untersucht, insgesamt haben aber bei zwei (W39, M42) der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen solche Erwachsenenbildungsveranstaltungs-Besuche vor dem eigenen Einstieg in die Erwachsenenbildung stattgefunden. Die Erfahrungen im Elternhaus von W54 sind solchen Besuchen zweifellos gleichzusetzen. Von den vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen nahm also einer (M53) vor dem eigenen Einstieg an in die Erwachsenenbildung nie an Erwachsenenbildung teil (die geringe Relevanz der Lehre in der Erwachsenenbildung von M53 paßt freilich gut zu diesem Befund). Ein weiterer Grund für den Einstieg in die Lehre in der Erwachsenenbildung, der auffällig geworden ist, ohne von einer Hypothese erfaßt zu werden, könnte ein früherer Wunsch, LehrerIn zu werden, sein. Dies trifft bei drei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen zu.

Lern- und Lehrstile werden von den interviewten ErwachsenenbildnerInnen nicht zueinander kontrastierend beschrieben, es werden überhaupt kaum unterschiedliche Lernstile von den einzelnen Interviewten beschrieben. Der Lernstil erweist sich allerdings als typisch für jeden einzelnen Erwachsenenbildner und als solcher klar biographieabhängig und aus der Biographie heraus erklärbar. Zu diesen Lernstilen werden „passende“ Lehrstile beschrieben, in die sie eingebettet waren. Als Gemeinsamkeiten der Lernstile läßt sich eine grundsätzliche Lernbereitschaft der zukünftigen ErwachsenenbildnerInnen erkennen und die Fähigkeit selbständig zu lernen. Irgend einmal in der Biographie wird bei den untersuchten ErwachsenenbildnerInnen Lernen deutlich relevant und es bleibt dann auch weiterhin relevant. Zwei von vier ErwachsenenbildnerInnen zeigen erst ein spätes (im dritten Lebensjahrzehnt) Relevantwerden bzw. Wieder-Relevantwerden des Lernens. Die Beziehung zu den Lehrpersonen ist sehr persönlichkeitsabhängig was Nähe, Distanz, Konflikthaftigkeit, (Nicht-) Autoritätshaftigkeit der Beziehung angeht. Frühe Relevanz von Lehrpersonen schon in der Kindheit findet sich bei drei der untersuchten ErwachsenenbildnerInnen, wobei entweder ein oder beide Elternteile Volksschullehrer waren oder Lehrer als wichtige Lern-Förderer auftraten – Stichwort „Buchklima“. Im erwachsenenbildnerischen Lehrstil läßt sich der biographisch wichtigste Lernstil als erwachsenenbildnerischer Lehrstil umgesetzt wiedererkennen, unabhängig davon, ob dieser wichtigste Lernstil der auf den erwachsenenbildnerischen Lerngegenstand bezogene ist oder nicht. Nur bei zwei der vier untersuchten ErwachsenenbildnerInnen war der eigene Lehrstil im lebensgeschichtlichen Gespräch relevant, wobei die Tatsache des Sprechens über den Lehrstile auch zeitlich-kulturelle Hintergründe („1968“, Managementmethoden) haben dürfte. Ein Lernstil der bei zwei ErwachsenenbildnerInnen unter anderem durch hohe Lernleistung und Leistungsbewußtsein charakterisiert ist, bedingt nicht einen leistungsbetonten Lehrstil dieser ErwachsenenbildnerInnen.

### **Praxis: Das Forschen am Wichtigem und am Banalen**

Erst am Ende der Auswertung des letzten biographischen Interviews konnte ich die Nebenberuflichkeit der untersuchten Erwachsenenbildner richtig anerkennen. Am Beginn der Auswertung war ich mit W39 mit einer (wahrscheinlich) hauptberuflichen Erwachsenenbildnerin konfrontiert und die Hypothesen, die ich später formulierte, gingen vom Wichtigst-Sein der Lern- und Lehrgegenstände aus, aber was mich wohl am meisten von der Beachtung der Nebenberuflichkeit abhielt, war mein versteckte Unwille, mich mit etwas „Nebensächlichem“ auseinanderzusetzen (das sich erst aus einer größeren Entfernung wieder in das Gesamt der Bedürftigkeiten und Wünsche der untersuchten Erwachsenenbildner einfügt). Diese Kränkung, nicht an etwas Wichtigem und Bedeutendem zu forschen und schlußendlich banale Ergebnisse produziert zu haben, wird erträglich, wenn die eigene Erwartung der Wichtigkeit und Bedeutung vom Gesamtergebnis in die Detailergebnisse, oder vielleicht sogar unter die Ebene von Ergebnissen, zu den Zusammenhängen, umgelenkt wird, die Verbindung zur „Empirie“ also aufrechterhalten wird. Dort wo es um die Frage geht: Was macht der / die Einzelne aus und mit seinem / ihrem Leben im alltäglichen Kontext, dort finde ich, geht es allemal um Wichtiges und Spannendes. Möglicherweise wäre deshalb die Forschungsform der „Fallstudie“, wie sie etwa KADE (1989) über die biographische Bedeutung der Erwachsenenbildung für Kursleiter erstellt hat, angebracht gewesen, denn diese abstrahiert die Ergebnisse nicht so weit, wie es in dieser Arbeit geschehen ist. KADE verbleibt mit der Ergebnisformulierung

näher an den einzelnen untersuchten ErwachsenenbildnerInnen, etwa auf der Ebene der Ergebnisse zu den Unterpunkten in dieser Arbeit.

### **An Stelle einer „Schlußfolgerung“**

Zu Beginn der abschließenden Ergebnispräsentation wurde eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Unterpunkten, daraus das Erstellen von ersten theoriehaften Konstruktionen und die Diskussion dieser mit Ergebnissen aus anderen Forschungen angekündigt. Der erste Teil dieser Ankündigung wurde eingehalten, der zweite Teil teilweise, der dritte fehlt aber. Dies liegt daran, daß für den Aspekt des „ErwachsenenbildnerIn werden und Lehren“ einiges an Referenzwerten in Literatur zu finden ist, nicht aber zu den zentralen Aspekten dieser Arbeit, den Lernbiographien, d.h. der lebensgeschichtlichen Einbettung der Lerngegenstände. Die wenigen vorhandenen Arbeiten (siehe unter „Gegenstände der Biographieforschung“) sind auf Teilaspekte (weibliche Biographien, weibliche Biographien auf dem Lande) fokussiert oder in ihren mit quantitativen Methoden zugespitzten Aussagen zu allgemein (etwa FINGER 1991), als daß es Sinn machen würde, sie als Referenzwerte heranzuziehen. Zum fehlenden Vergleich dieser Ergebnisse mit anderen Forschungen kommt nun noch der fehlende „Anwendungszusammenhang“ für diese Ergebnisse. Wie unter „Themenfindung und Zustandekommen des Samples“ beschrieben, stammt das Thema offenbar aus einem praktischen Bedürfnis des Thema-Gebers, wobei die Einzelheiten dieses praktischen Bedürfnisses aber unbekannt sind. Und vielleicht liegt es auch daran, daß die Ergebnisse diese Arbeit sich an keinem Teilaspekt (wie er etwa in der Literatur zu finden ist) orientieren und statt dessen sich aus einer mehrstufigen Abstraktion von Einzelergebnissen zu einem relativ abstrakten und anwendungsdesinteressierten Gesamtergebnis aufschichten. Die Ergebnisse stehen nur einfach für den bereit, der sie brauchen kann, versehen mit dem Hinweis auf das diese Arbeit zugrundeliegende heuristische Forschungsverständnis. Die Überprüfung der zu Beginn der Interpretation aufgestellten Hypothesen hat, wie bei den Ergebnissen mehrfach notiert, die Aufmerksamkeit auf neue Aspekte gelenkt, diese könnten nun wieder Gegenstand einer qualitativen Forschung werden, was nicht heißen soll, daß die gefundenen Verdichtungen von Hinweisen es nicht schon wert wären, auch quantifizierend weiterverfolgt zu werden.

Als ein Bereich, für den sich die Ergebnisse aus dieser Arbeit anbieten würden, ist der Bereich der Ausbildung in der Erwachsenenbildung zu nennen, allerdings kann mit diesen Ergebnissen nichts hinzugefügt werden, was etwa FINGER oder FRÖHLICH nicht schon festgestellt hätten. Dabei geht es durchwegs um die Forderung der Berücksichtigung der Erfahrung der ErwachsenenbildnerInnen in einer Ausbildung für ErwachsenenbildnerInnen

„Bringt man Erwachsenenbildung als Praxis mit den Bildungsprozessen der ErwachsenenbildnerInnen in Zusammenhang, so zeigt sich, daß ErwachsenenbildnerInnen nicht unbedingt zu ErwachsenenbildnerInnen ausgebildet werden können. Vielmehr muß man feststellen, daß ErwachsenenbildnerInnen aus ihrem eigenen Leben und Bildungsprozeß schöpfen, um erwachsenenbildnerisch tätig zu sein. Eine Grundausbildung für ErwachsenenbildnerInnen erweist sich in diesem Zusammenhang als wertlos, denn letztlich sind die Lebens- und Lernerfahrungen für die konkrete praktische Tätigkeit unersetzlich. Hingegen kann eine Weiterbildung für ErwachsenenbildnerInnen den PraktikerInnen helfen, aus ihren persönlich-beruflichen Lebens- und Lernerfahrungen bewußter, systematischer und effizienter zu schöpfen.“ (FINGER 1991, 106)

In einer berufsbegleitenden Ausbildung für schon berufstätige ErwachsenenbildnerInnen in Luzern werden die eigenen Lern- und Lehrerfahrungen zum Ausgangspunkt genommen.

„Ziel der biographischen Arbeit ist es, sich an diese Erfahrungen (eigene Bildungsgeschichte und Alltagstheorien über Lehren und Lernen; SP) zu erinnern, sie in – eventuell neuen – Zusammenhängen zu sehen und dadurch ein vertieftes Bewußtsein über das eigene Ausbildungsverhältnis zu erlangen. Ziel ist aber auch, sich mit anderen Bildungsgeschichten auseinanderzusetzen, Unterschiede wahrzunehmen und zu generellen Aussagen über Bildungsprozesse zu kommen. Im Hinblick auf wirksames pädagogisches Handeln ist es entscheidend, daß diese Aussagen mit den eigenen Erfahrungen verbunden sind und nicht einfach aus Theorien abgeleitet werden.“ (FRÖHLICH 1992, 38)

Ebenso berücksichtigt der Hochschullehrgang für pädagogische MitarbeiterInnen in der Weiterbildung die Erfahrung der ErwachsenenbildnerInnen bei den Ausbildungszielen.

„Im einzelnen geht es um die Aneignung folgender Kenntnisse und Fähigkeiten: (... ..) Die eigene Lerngeschichte zu kennen und in der Kommunikation zu verwerten. (...).“ (TROMPEDELLER 1995, 23)

## Literatur

- ALHEIT, Peter: Biographizität als Projekt. Der „biographische“ Ansatz in der Erwachsenenbildung (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“, Bd. 12). Universität Bremen 1990.
- ALHEIT, Peter: „Leben lernen?“. Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“, Bd. 16). Universität Bremen 1992.
- ALHEIT, Peter: „Patchworkers“: Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen - eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In: HOERNIG, Erika, M. / CORSTEN, Michael (Hg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler (Centaurus) 1995.
- ALHEIT, Peter / DAUSIEN, Bettina: Biographie. Eine problemgeschichtliche Skizze (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“, Bd. 14). Universität Bremen 1990.
- ALHEIT, Peter / DAUSIEN, Bettina: Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen). 1996, Nr. 37., S. 33-45.
- ARIES, Philippe: Geschichte der Kindheit. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) <sup>11</sup>1994 (franz. 1960).
- BECK, Ulrich: Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. In: BECK Ulrich / VOSSENKUHL Wilhelm / ZIEGLER Ulf Erdmann: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München (Beck) 1995.
- BECK, Ulrich / BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1990.
- BLAUMEISER, Heinz: Wenn Geschichte alt macht. Historische Dynamik und „Altern zweiter Art“. In: Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag. Köln 1993, Jg.1 / Heft 1, S 25-41.
- BLAUMEISER, Heinz: Leben erzählen - Geschichte schreiben. Sozialgeschichte und historische Identität. In: WENDNER-PROHINIG, Silvia / CHVOJKA, Erhard (Hg.): Spuren Suchen. Lebensgeschichte und Lebenslauf. Wien (Verband Wiener Volksbildung) 1994.
- BLAUMEISER, Heinz: Vom Transkript zum Artikel. Wien (unveröffentlichtes Manuskript) 1997.
- BLAUMEISER, Heinz / EHALT, Hubert C. / WAPPELSHAMMER, Elisabeth: Geschichte und Erwachsenenbildung - Inhalte, Methoden und Projekte. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 1990, Heft 4. S. 31-33.
- BLAUMEISER, Heinz / WAPPELSHAMMER Elisabeth: Bildung aus Geschichte durch Reflexion von Lebensgeschichten. Neue Grundlagen und Aufgaben des historischen Lernen mit Erwachsenen. In: GRUBER, Elke / LENZ, Werner (Hg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Wien (Profil) 1991.
- BLUNCK, Annette: Sozialraumanalysen. In: BLAUMEISER, Heinz / BLUNCK, Annette: Fürs Alter sorgen. Grundlagen, Methoden, Standards kommunaler Altenplanung. (Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung) 1998.
- BÖHM, Erwin: Alte verstehen. Grundlagen und Praxis der Pflegediagnose. Bonn (Psychiatrie-Verlag) 1991.
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Oplanden (Leske + Budrich) 1991.
- BRAUN, Susanne: Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen). 1996, Nr. 37, S. 109-115.
- BRUGGER, Elisabeth: Der Weg in die Erwachsenenbildung - die bestimmenden Faktoren. In: BRUGGER, Elisabeth (Hg.): Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Wien (Picus) 1991a.
- BRUGGER, Elisabeth: Es gibt keinen besseren Posten für mich. Zum Berufsbild der ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. In: BRUGGER, Elisabeth (Hg.): Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz. Wien (Picus) 1991b.
- DOHMEN, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik (Hg. = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). Bonn 1996.
- ECO, Umberto: Wie man eine wissenschaftliche Abschußarbeit schreibt. Stuttgart (UTB) <sup>5</sup>1992 (1977).

- EGGER, Rudolf: Risiken, Widersprüche und Perspektiven einer biographisch orientierten Bildungsforschung. Methodologische und ethische Begrenzungen. In: *Erwachsenenbildung in Österreich*. 1995, Nr. 1, S. 16-19.
- EGGER, Rudolf: *Bildungsverläufe im Wandel. Biographische Sichtweisen in der Erwachsenenbildung - Ein Forschungsbericht*. In: *Grundlagen der Weiterbildung*. 1996, Nr.7, S.43-46.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: *Kommentierte Bibliographie zur erziehungswissenschaftlich / erwachsenpädagogischen Biographieforschung*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen)*. 1996, Nr. 37. S 116-122.
- FINGER, Matthias: *Wie es zur biographischen Methode in der Erwachsenenbildung kam*. In: *Education permanente. Zeitschrift des SVEB*. 1992, Heft 1, S. 8-11.
- FINGER, Matthias / BAUSCH Hubert: *ErwachsenenbildnerInnen in der Deutschschweiz. Elemente einer Theorie der ErwachsenenbildnerInnen*. In: BRUGGER, Elisabeth: *Engagement, Hobby oder Karriere? Der berufliche Weg in die Erwachsenenbildung an den Beispielen USA, Österreich und Schweiz*. Wien (Piscus) 1991.
- FLICK, Uwe: *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. In: FLICK, Uwe u.a.(Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München (Psychologie Verlags Union) 1991.
- FOUCAULT, Michel: *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt (Suhrkamp) 1983 (franz. 1976).
- FRIEBEL, Harry / ESKAMP, Heinrich / FRIEBEL, Roswitha / TOTH, Stefan: *Sind Bildungskarrieren / Bildungsbiographien „entscheidungsfähig“? Zum Verhältnis von Schul-, Berufs- und Erwachsenenbildung im Lebenslauf*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen)*. 1996, Nr. 37, S. 22-31.
- FRÖHLICH, Elisabeth: *Einsichten über Bildung durch biographisches Lernen. Biographisches Lernen innerhalb der Ausbildung in der Erwachsenenbildung an der AEB Luzern*. In: *Education permanente. Zeitschrift des SVEB*. 1992, Heft 1, S. 38-40.
- GIESEKE, Wiltrud: *Berufliche Handlungsprobleme zwischen institutionellen Anforderungen und biographischen Begrenzungen. Zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagogen*. In: HOERNIG, Erika, M. / CORSTEN, Michael (Hg.): *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler (Centaurus) 1995.
- GRIESE, H. M.: *Der generationstheoretische Ansatz: Karl Mannheim*. In: GRIESE, H. M.: *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien*. Weinheim (Beltz) <sup>2</sup>1982.
- GRUNDNER, Hans-Ulrich: *Aus dem Leben lernen: biographische Ansätze*. In: *Education permanente*. 1996, Nr. 1, S. 24-27.
- HERMANN, Harry: *Narratives Interview*. In: FLICK, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München (Psychologie Verlags Union) 1991.
- HIERDEIS, Helmwart / HUG, Theo: *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1992.
- HOERNIG, Erika: *Institution und Biographie - die Ordnung des Lebens*. In: HOERNIG, Erika / CORSTEN, Michael: *Institution und Biographie: Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler (Centaurus) 1995.
- HOFFMANN-RIEM, Christa: *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn*. In: *Höhere Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 1980, Nr. 32, S. 339-372.
- JAKOB, Gisela: *Das narrative Interview in der Biographieforschung*. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim ; München (Juventa) 1997.
- JENEWEIN, Franz / TROMPEDELLER, Isidor: *Lernen in Gegensätzen - am Beispiel des Hochschullehrganges für pädagogische Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 8. 1997, Nr. 2, S. 31-33.
- KADE, Jochen: *Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1989.
- KADE, Jochen / NITTEL, Dieter: *Biographieforschung - Mittel zur Erschließung Bildungswelten Erwachsener*. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / PRENGEL, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München (Juventa) 1997.

- KASCHUBA, Gerrit: Bildungsprozesse in den Biographien von Frauen in ländlichen Regionen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen). 1996, Nr. 37, S. 53-66.
- KLEINING, Gerhard: Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: FLICK, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München (Psychologie Verlags Union) 1991.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995.
- MAURER, Friedmann: Lebensgeschichte und Lernen. In: JEGGLE, Utz u.a.: Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt (Fischer) 1981.
- NIEDERMAIR, Klaus: Einführung in die computerunterstützte qualitative Analyse. LV-Skriptum. Innsbruck (WWW: <http://info.uibk.ac.at/c108/c10803/cuqua.html>) 1995.
- NITTEL, Dieter: Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten. Einige Befunde und ein methodischer Zwischenruf. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen). 1996, Nr. 37, S.10-21.
- NOLDA, Sigrid: Unspektakuläres Sprachenlernen. Zur Problematik der Erstellung und Analyse von lernbiographischen Texten. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen). 1996, Nr. 37, S. 85-93.
- OSBORNE, Caroline / SCHWEITZER, Pam / TRILLING, Angelika: Erinnern. Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit alten Menschen. Freiburg im Breisgau (Lambertus) 1997 (engl. 1993).
- RABE-KLEBERG: Auf dem Weg zur Bildungsbiographie? Oder: Warum Frauen immer länger auf immer bessere Schulen gehen und doch als „ungelernt“ gelten. In: HOERNIG, Erika, M. / CORSTEN, Michael (Hg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler (Centaurus) 1995.
- SCHRATZ, Michael: Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung und Kulturarbeit. In: GRUBER, Elke / LENZ, Werner (Hg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. Wien (Profil) 1991.
- SCHRATZ, Michael: Lerngeschichten als Lebensgeschichten? Sondierungsversuche aus österreichischer Sicht. In: SIEBERT, Horst / GRIESE, Hartmut M. / CZERNIAWSKA, Olga (Hg.): Lernprojekte Erwachsener. Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen vergleichenden Biographie und Erwachsenenbildungsforschung. Hohengehren (Schneider) 1993.
- SCHRATZ, Michael: Lebensgeschichten als Bildungshilfe? Fallarbeit mit der „Guided Autobiography“. In: SCHRATZ, Michael / THONHAUSER, Josef: Arbeit mit Pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für die Aus- und Fortbildung. Innsbruck (Studien Verlag) 1996.
- SCHIBILSKY, Michael / VÖLZKE, Reinhard: Texte zur Theorie des biographischen Gesprächs. Reader zu zentralen Aspekten. In: SCHIBILSKY, Michael / VÖLZKE, Reinhard (Hg.): Das biographische Gespräch in helfenden Berufen. Eine Arbeitshilfe. Bochum 1993.
- TROMPEDELLER, Isidor / JENEWEIN, Franz: Professionalisierung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Eine Neuorientierung in der Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter/innen in Tirol / Südtirol. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 1995, Heft 6, S. 20-24.
- VÖLZKE, Reinhard: Der biographische Ansatz. Zur Theorie biographischer Kommunikation in soziologischer und pädagogischer Perspektive. In: SCHIBILSKY, Michael / VÖLZKE, Reinhard (Hg.): Das biographische Gespräch in helfenden Berufen. Eine Arbeitshilfe. Bochum 1993.
- VÖLZKE, Reinhard: Das biographische Gespräch in der Bildungsarbeit. Zum professionellen Umgang mit alltagssprachlichem Erzählen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Lebensgeschichte und Politik. Erinnern Erzählen Verstehen. Bönen (Verlag für Schule und Weiterbildung) 1995.
- VÖLZKE, Reinhard: Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung. In: JAKOB, Gisela / von WENSIERSKI, Hans-Jürgen (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim / München (Juventa) 1997.

# Anhang

## Kontakt: Brief an einen Erwachsenenbildner

Pöhl Stefan  
[...]  
A – 6020 Innsbruck

Innsbruck, 25.6.1997

Tel [...]  
E-Mail Stefan.Poehl@uibk.ac.at  
(Heimatadresse: [...])

### An eine/n ErwachsenenbildnerIn

Betrifft: Interviews für meine Diplomarbeit

Sehr geehrte/r ErwachsenenbildnerIn,

ich möchte Sie bitten, mir Interviews zu geben, die ich für meine Diplomarbeit brauche.

Ich bin ein Student der Pädagogik aus Brixen in Innsbruck und habe mich im Laufe meines Studiums für das Thema Biographie begeistert. Nun möchte ich auch meine Diplomarbeit diesem Thema widmen, und zwar soll es darin speziell um die Biographien von ErwachsenenbildnerInnen gehen. Mein Augenmerk liegt dabei besonders auf dem individuellen Umgang mit Lernen. Die individuelle Art des Lernens unterliegt einem lebenslangen (individuellen) Entwicklungsprozeß und ist eingebettet in die Lebensumstände der Person. Um dieses Lernen kennenzulernen werde ich im Interview nun nicht vor allem detaillierte Fragen an Sie stellen, sondern folgendermaßen vorgehen:

- \* In einem ersten Interview werde ich Sie bitten, mir die Geschichte Ihres Lebens zu erzählen. Es geht dabei also noch nicht um das Thema Lernen, sondern nur ganz allgemein um Ihre Lebensgeschichte. Die Dauer dieses Interviews richtet sich ganz danach, wieviel Zeit Ihre Erzählung braucht, sie dürfte zwischen einer halben Stunde und eineinhalb Stunden liegen.
- \* Erst aufgrund der Kenntnis Ihrer Lebensgeschichte wird es mir in einem zweiten Interview möglich sein Fragen zum Thema Lernen an Sie zu richten. Meine Fragen werden aber auch diesmal nicht sehr detailliert sein, vielmehr werde ich Sie wieder bitten, mir von speziellen Situationen einfach zu erzählen. Die Dauer dieses zweiten Interviews sollte ca. eine Stunde sein.

Die beiden Interviews werde ich auf Tonband aufnehmen und dann für meine Diplomarbeit auswerten.

Ich möchte Ihnen schon an dieser Stelle Anonymität zusichern: Sie werden als Person anonym bleiben und weiters werden für die Auswertung der Interviews alle Organisationen, Personen, Orte usw. anonymisiert werden!

Es würde mich sehr freuen, Sie demnächst interviewen zu dürfen. Das Erzählen aus Ihrem Leben ist sicher nicht nur für meine wissenschaftliche Arbeit nützlich, sondern auch für Sie ganz persönlich ertragreich.

Mit freundlichen Grüßen

Stefan Pöhl

## Vom Transkript zum Artikel

Heinz Blaumeiser (Wien)

Innsbruck, SS 97

### Vom Transkript zum Artikel

#### I. Gliedernde Lektüre des Transkripts

- \* Das Transkript lesen – evtl. bei parallel laufendem Audio / Video – und dabei den Text durch Unterstreichungen markieren. Nur mit Kopien des Transkripts arbeiten (ggf. markieren).
- \* Diese Markierungen am Rande indizieren und pro Index-Kategorie eine Liste anlegen. Ggf. pro Index-Kategorie ein Lektüre-Durchgang.

##### 1. Orte, soziale Räume und Zeiten

Alle erwähnten „Orte der Handlung“ (= soziale Räume) markieren, diese Markierungen am Rande mit O1, O2, O3 ... indizieren, in einer Liste der Orte reihen und dort benennen:

O1 = Küche in der elterlichen Wohnung in der Siemensstraße

O2 = Platz vor der Schule, heute Kolpingplatz

(...)

Alle erwähnten Zeiten markieren, diese Markierung am Rande mit Z1, Z2, Z3 ... indizieren, in einer Liste der Zeiten reihen und dort benennen:

Z1 = 1916, vermutlich im Sommer

Z2 = Weihnachten Anfang der 30er Jahre

(...)

Günstig ist es, Orte und Zeiten paarweise zu indizieren und aufzulisten:

O1, Z1 = Küche in der elterlichen Wohnung in der Siemensstraße; 1916, vermutlich im Sommer

O2, Z2 = Platz vor der Schule, heute Kolpingplatz; Weihnachten Anfang der 30er Jahre

(...)

##### 2. Beschreibungen und Geschichten

Durch Längslinien am Rand und entsprechende Winkel im Text Anfang, Dauer und Ende aller Beschreibungen mit B1, B2, B3 ... und aller Geschichten mit G1, G2, G3 ... indizieren, diese in einer Liste der Beschreibungen und Geschichten reihen und dort benennen:

B1 = elterliche Wohnung und Wohnumgebung

B2 = Aussehen der Großmutter

G3 = Streit zwischen Großmutter und Mutter (=Schwiegertochter) um Alkoholismus des Vaters

G4 = mit Mutter den Vater an der Fabrik abgeholt

(...)

##### 3. Argumentationen, insbesondere biographische Kommentare und Coda's

Durch Schlangenlinien am Rand (ggf. auch im Text), alle Argumentationen (meinen, rasonieren, rechtfertigen, ver-/beurteilen etc.) mit A1, A2, A3 ..., alle biographischen Kommentare (damalige / heutige Selbstsicht, Lebensthemen etc.) mit K1, K2, K3 ... und alle Coda's („Moral der Geschichte“, Quintessenz etc.) mit C1, C2, C3 ... indizieren, in einer Liste der Argumentationen, biographischen Kommentare und Coda's (diese einschließlich Angabe der Geschichte) reihen und dort paraphrasieren:

A1 = von Zerstörung der Synagoge nicht wissen können

K2 = schon immer eine unpolitische Familie

(...)

C6 = es hätte keine andere Lösung gegeben (zu G13)

(...)

#### II. Faktische Rekonstruktion

##### 4. Äußere Biographie

Aus dem Text und unter Zuhilfenahme einer Zeitleiste den Lebenslauf rekonstruierend paraphrasieren, angefangen bei der Herkunftsfamilie und dann „von der Wiege bis zur Bahre“.

##### 5. Äußeres Geschehen

Aus dem Text und unter Zuhilfenahme einer zweiten Zeitleiste alles zeitlich einzureihende, selbsterlebte Geschehen rekonstruierend paraphrasieren: Was geschah wann wo und mit welchen Beteiligten?



### **III. Kategorisierungen**

#### **6. Deskriptive Kategorien und Memos**

Die Liste der Beschreibungen und Geschichten durchgehen und unter Bezug auf die entsprechenden Textpassagen (erneute genauere Lektüre) die darin als Erfahrung der IP zum Ausdruck kommenden Themen neuerlich kurzcharakterisieren, womöglich mit eigenen Ausdrücken der IP („textgenerierte Kategorien“). Diese Katalogisierung von Beschreibungen und Geschichten in einer Themen- und Kategorienliste mit T1, T2, T3 ... aufführen, dabei die zugehörigen B's und G's vermerken.

T1: Unterschicht („Pöfel“); B1

T2: unwürdiges weibliches Alter; B2, G3

(...)

Spätestens bei diesem Schritt werden immer wieder hypothetische Ideen über mögliche Deutungen oder Zusammenhänge von Kategorisierungen auftauchen: Diese Ideen in einer Memo-Liste mit M1, M2, M3 ... aufführen, dabei die darin einbezogenen T's mitnehmen:

M1: Wohngebiet hoch sozial segmentiert; T1

M2: gerade auch innerhalb Milieu und Familie nochmals sehr genau wahrgenommene soziale Abstufungen; T2, T3

(...)

#### **7. Leitmotive**

Die Liste der Argumentationen, biographischen Kommentare und Codas durchgehen und die darin zum Ausdruck kommenden Motive der IP (Ansichten, Haltungen, Werte etc.) neuerlich kurzcharakterisieren, womöglich mit einer Formulierung der IP; dabei die zugehörigen A's, K's und C's mitnehmen. Diese Kategorisierungen von Motiven nach Über-/Unterordnungen gruppieren, gegebenenfalls nach Wertigkeit reihen und die übergeordneten und vorrangigen Leitmotive der IP kurzcharakterisieren. Auch bei diesem Schritt werden hypothetische Ideen auftauchen, die ebenfalls in der Memo-Liste aufgeführt werden, wobei die dazugehörigen A's, K's und C's und eventuell assoziierte T's mitzunehmen sind:

M71: (Gerade?) auch in sozialistischen Milieus wird die Berührung mit dem NS gerne geleugnet / verdrängt; A1, K2, C6, A9, T7

M72: klischeehafte kleinbürgerliche „Lebensweisheiten“ und „Moral“-vorstellungen; A1, A4, A7, T1

(...)

### **IV. Feinanalysen**

#### **8. Schlüsselpassagen**

Auswahl jener Passagen – also vor allem B's und vor allem G's –, die für das Forschungsinteresse besonders aufschlußreich scheinen. Diese neuerlich lesen und auf Basis der Kategorisierungen und Leitmotive sowie unter Beachtung damit verbundener Memos im Detail interpretieren, insbesondere als „Fälle von ...“ (Ankerbeispiele für ...), Während dieses Prozesses die Themen- und Memo-Listen allfällig ergänzen und korrigieren.

#### **9. Textinterne Vernetzung zu einer textgenerierten Hypothese**

Vernetzung dieser im Detail interpretierten Passagen durch andere Passagen, die eine stützende Detaillinterpretation erlauben, wobei eine neuerliche Durchsicht der Memos diese Vernetzung zu steuern und abzusichern hilft. Für jede solche Gruppe von verwandten, einander stützenden Passagen eine oder mehrere übergreifende Hypothesen formulieren.

### **V. Integration in den Forschungsstand**

#### **10. Sample - Integration**

Die text-generierten Hypothesen aus dem einen Interview als heuristische Leseanleitungen weiterer (auch früherer) Interviews nutzen und diese Hypothesen entsprechend modifizieren und stabilisieren (saubere Buchhaltung aller einbezogenen Textpassagen über mitlaufend weitergeführten Listen!).

#### **11. Literatur - Integration**

Diese stabilisierten Hypothesen verkoppeln mit text-externen Informationen (Statistiken, Dokumenten, Archivmaterial etc.) und mit anderen passenden (analogen oder konträren) Daten, Thesen und Theorien aus der einschlägigen Fachliteratur.

#### **12. Abfassung eines Fachartikels**

Montage aus den einzelnen Interpretationen und aus den sie stützenden Textpassagen (im Zitat oder als Paraphrase) sowie aus dem text-externen Fachwissen (Informationen, Theorien etc.). Zuspitzung zu einer oder mehreren neuen Thesen, die daraus folgen, und zu neuen Fragen, die nun klärungsbedürftig und fachlich lohnend wären.

## Interviews

### Transkriptionszeichen

. kurzes Absetzen

.. kurze Pause

... längere Pause

— betont

() eingefügte Bemerkungen

[ ] Anonymisierung

Beistrichsetzung: verbunden ausgesprochene Wortfolgen werden nicht mit Beistrich getrennt

Die anonymisierte Bezeichnung der Orte ist zwischen den Interviews nicht übereinstimmend; Stadt 1 kann also in den 4 Interviews jeweils einen anderen Ort bezeichnen!

### W39-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (Juli 1997)

1 W39: (Stellt Keramikfrosch mit Glaskugeln im Maul auf den Tisch)  
2 I: Vierter Elfter sechsundfünfzig  
3 W39: Ja ... das wären dann gleich einmal 40 Jahre . oder schon,  
4 schon fertig (lacht)  
5 I: Also Elfter sechsundfünfzig das ist hier (auf Zeitleiste) ..so,  
6 dann tue ich das jetzt nur schnell nachtragen (Lebensalters-Zahlen  
7 auf Zeitleiste), damit ich, damit ich mit das dann aufschreiben,  
8 also, Elfter siebenundfünfzig bist du ein Jahr alt geworden ...  
9 fünfzehn, sechzehn, siebzehn, achtzehn, neunzehn (halblaut) ...  
10 fünfundzwanzig, sechsundzwanzig  
11 W39: Die Zeit vergeht  
12 I: neunundzwanzig, dreissig, einunddreißig, zweiunddreißig,  
13 dreiunddreißig, vierunddreißig, fünfunddreißig, sechsunddreißig,  
14 siebenunddreißig, achtunddreißig, neununddreißig, du bist jetzt  
15 also neununddreißig, gel  
16 W39: Ja sagen wir vierzig in ein paar Monaten  
17 I: In elf Monaten  
18 W39: Kannst schon, kannst schon dazuschreiben die vierzig (lacht),  
19 machen wir eine runde Zahl (lacht)also  
20 I: Ja, sonst  
21 W39: Hm  
22 I: Habe ich nichts mehr zu sagen und jetzt lasse ich einfach dich  
23 reden, gel, bitteschön  
24 W39: Ja dann fangen wir da unten an (zeigt auf Anfang der  
25 Zeitleiste), angefangen hat es in, im [Gegend 1], wobei ich  
26 sozusagen ein reinrassiges [Gegend 1]er di enne a besitze . was  
27 vielleicht auch entscheiden kann für die Persönlichkeit mm!, wobei  
28 man mich dann nachher gleich einmal nach [Stadt 1] geschliffen hat  
29 mit einem Jahr und ich meine dann mit zwei Jahren nach [Dorf 1] .  
30 und .. danach nach [Dorf 2] . wo ich mir eigentlich einer sehr  
31 schönen Kindheit bewußt bin . wobei manchmal die einzigen Leute,  
32 die ich gesehen habe, ein Herde Schafe war . und da habe ich  
33 eigentlich mein erstes . ah Erinnerungs . mich erinnerndes  
34 Erlebnis gehabt. da bin ich einmal, drei Jahre alt werde ich  
35 gewesen sein, bin ich losgegangen, bin ich schauen gegangen, ob  
36 irgendwo Erdbeeren sind, an einem anderen Ort Pfifferlinge, an  
37 einem anderen Ort gewisse Alpenblumen . und bin bis zur Nachbarin  
38 auf die Almhütte gekommen, die Nachbarin bei der Nachbarhütte hat  
39 mich gepackt und hinter den Tisch hinein gesetzt und gerade eine  
40 Sahne vor mich hingestellt und in diesem Augenblick stürzt meine  
41 Oma herein, hebt mich auf und nimmt mich mit, und die nicht  
42 gegessene Sahne ist mir heute noch in Erinnerung, denn bis da hin  
43 war die Welt in Ordnung, aber da habe ich nicht verstanden, warum  
44 der Mensch nicht seine Sahnen essen kann, wenn man sie schon vor  
45 sich stehen hat . und auf das kann ich mich noch erinnern, da war  
46 ich so ungefähr drei . und von da oben her . von [Dorf 2] herunter,

47 wie es dann Zeit war Schule zu gehen . bin ich einmal zwei Jahre  
48 nach [Dorf 3] . wobei damals in [Dorf 3] . ein Hennenstall mitten  
49 auf dem Platz war . und wenn einer einen Hut aufgehabt hat, dann  
50 haben die Leute gesagt, das ist ein herrischer . und jeden Tag  
51 Dorfkonzert haben sie gehabt in [Dorf 3] für sich alleine, in der  
52 Tracht . und danach nach [Dorf 4], nachdem . sagen wir, zwei Jahr  
53 dort und seit der achten nach [Dorf 4] .. wobei in der Zwischenzeit  
54 vier äh drei Geschwister da waren, auf die ich dann geschaut habe  
55 und mit ihnen hauptsächlich in den Büschen Indianer gespielt und  
56 so Sachen .. danach kommen wir zu, wie wie gehen die Schuljahre  
57 weiter da? (schaut auf Zeitleiste) schau einmal?  
58 I: Ich setze mich da her, dann kannst du ein bißchen auch . so als  
59 Orientierung  
60 W39: Ja weißt du ich lese umgekehrt auch ganz gut, das macht mir  
61 gar nichts aus, nachher wäre praktisch hier (auf Zeitleiste) . ahh  
62 . erste Klasse, zweite, dritte, vierte . fünfte . eins, zwei, drei  
63 für die Mittelschule, die bin ich dann in [Dorf 5] unten gegangen,  
64 nur von der Schule her, gelebt aber immer auf [Dorf 4] .. weil man  
65 damals zur Mittelschule und so weiter mit Autobus sich fortbewegt  
66 hat, und an diesem Punkt wäre ich dann gerne . ah Lehrerin  
67 geworden . wobei wir allerdings da (zeigt auf Zeitleiste) bei  
68 einem guten Datum sind, denn da ist sechsundachtzig (= 68) gleich  
69 dahinter. und diese sechsundachtzig das hat Kreise geworfen und  
70 ist ein paar Jahre später auch nach [Stadt 1] gekommen und  
71 natürlich war da auch ein mords Aufruhr . wobei ich diesen Aufruhr  
72 natürlich gespürt habe . und dann bin ich gleich einmal bei der  
73 LBA (= Lehrerbildungsanstalt) durchgefallen, dann habe ich  
74 nocheinmal Kindergärtnerinnenschule probiert, eigentlich wollte  
75 ich Kunstschule gehen .. dann bin ich Kindergärtnerinnenschule,  
76 wobei mich dann die Klosterschwestern zuerst aus dem Heim und  
77 danach aus der Schule hinausbugsiert haben . weil sie mir von  
78 meinem Charakter her nicht . äh wie sagt man da . gegen den Strich  
79 gegangen sind sie mir halt m!, oder nicht zugesagt und nachdem  
80 habe ich mir gedacht, was mache ich jetzt, wenn ich länger daheim  
81 bleibe, dann werde ich ganz fertig . dann machen sie mich ganz  
82 kaputt, dann habe ich mir gedacht, was stelle ich jetzt an, ja  
83 heiraten, denn einundzwanzig, äh volljährig ist man auch erst mit  
84 einundzwanzig geworden . und dann hätte ich dieses Problem halt  
85 mit etwa siebzehn gelöst gehabt . ein wenig vor siebzehn, wobei  
86 ein Jahr danach dann die Volljährigkeit dann auf achtzehn  
87 heruntergegangen ist, dann hätte ich sowieso dann schon meine Ruhe  
88 gehabt, aber geh du dir das vorher ausrechnen, und praktisch  
89 fünfundsiebzig im Jänner habe ich Tochter gekriegt dann .. wobei  
90 I: Die Heirat, habe ich das richtig verstanden, Heirat war zuerst  
91 W39: Jaja  
92 I: Ende siebzehn  
93 W39: Jaja, habe ich zuerst einmal geheiratet und danach Tochter  
94 gekriegt und danach . na in [Stadt 2] kann man das so ein Kind auch  
95 nicht aufziehen und in die [Gegend 2] ausgewandert ... dann, von der  
96 [Gegend2] . nach [Stadt3], aber dort bin ich nur so drei vier Monate  
97 geblieben, dann von [Stadt3] nach [Gegend3] .. und in [Gegend3] bin ich  
98 dann .. noch, dann wieder in die [Gegend2] zurück, ich glaube da war  
99 die Kleine drei Jahre alt, oder eben da bis sie drei vier Jahre  
100 alt war eben [Gegend 2] uhm, warte, dann, da stimmt, dann  
101 Kindergarten ist sie dann hier gegangen . die Tochter .. und da  
102 war ich dann wieder zwei Jahre hier heroben .. und nachdem wieder  
103 in die [Gegend2] .. nein Kindergarten ist sie dann, na dann war ich,  
104 Schule ist die Tochter dann wieder in Ding unten gegangen, in [Stadt3]  
105 dann war ich zwei Jahre, drei Jahre in [Stadt 3] . bis zur Dritten ...  
106 dann außerhalb von [Stadt 3] in [Stadt 4], das wäre so [Stadt 3]-nord ist  
107 das, [Stadt 4] und und [Stadt 4b], das ist immer an der, so ganz  
108 schöne etruskische Dörfer sind das, im Norden [Stadt 3] .. und dann  
109 habe ich mir gedacht, sobald die Tochter so ungefähr . und da habe  
110 ich Ding gehabt dann, vetri-cornici-spechi .. praktisch im Dorf  
111 drinnen . Tischler habe ich machen wollen, aber das habe sie mich  
112 nicht lassen, denn die sind alle chauvinistisch, dann habe ich  
113 immer nur gekonnt die ganzen Ding abreiben . ihre ganzen  
114 Holzstücke abreiben habe ich gedurft mit Reibpapier und das war  
115 dann nichts sehr Tolles ... dann kommen wir praktisch bis aa, dann  
116 bin ich wieder [Gegend 2] zurück praktisch, weil ich mir gedacht  
117 habe, Schule gehen da, dann hat die Tochter angefangen so einen  
118 römischen Akzent anzunehmen und so weiter, dann habe ich mir  
119 gedacht und aufpassen hast auch müssen, wie sie angezogen war,  
120 habe ich mir gedacht dann springt dir noch jemand von so einem  
121 Keller heraus und zieht sie hinein, habe ich mir gedacht dann  
122 gehe ich wieder [Gegend 2] hinauf weil dort sind die Leute äh ruhiger  
123 drauf, so diese diese diese [Stadt 3] Peripherie, weißt' das ist so

124 Ding geworden, in ganz kurzer Zeit ist das einfach Großstadt  
125 geworden, was zuerst so ein kleines Dörfchen war .. und in der  
126 [Gegend 2] da habe ich dann richtig angefangen ah . nur mehr mich auf  
127 Keramik zu konzentrieren . dann habe ich dort einmal von  
128 verschiedenen Personen . Verschiedenes gelernt . und . daher  
129 (zeigt auf Zeitleiste: mit 32-33) habe ich mal eine von meinen  
130 größten Nervenzusammenbrüchen gehabt, so zwischen . in der Zeit  
131 drinnen (zeigt auf Zeitleiste) . und das war dann mit .  
132 Spaziergängen über etruskisches Gebiet, auf etruskischen Straßen,  
133 in etruskischen Löchern und ganz komischen Landschaftsgebilden und  
134 Studien über radioaktive Sachen oder nicht oder und so weiters und  
135 so fort . wobei ich danach die Tochter bekommen habe . und mir  
136 unten eigentlich alles ganz nett eingerichtet gehabt habe, dann  
137 hat der Vater von der Tochter durchgedreht, dann bin ich mit  
138 Koffer und Tochter . abgehauen  
139 I: Das heißt, das ist jetzt deine zweite Tochter  
140 W39: Ja . abgehauen und .. und wieder nach . wieder hier herauf,  
141 da bin ich jetzt meine ich seit . wird's gewesen sein, hier  
142 ungefähr zwei Jahre war ich, glaube ich noch unten und danach bin  
143 ich einfach herauf . und seit damals bin hier .. und probier wies  
144 hier geht, zuerst habe ich gedacht, hier werde ich mich überhaupt  
145 nicht mehr einleben, da heroben, denn wenn man das einmal gewöhnt  
146 ist ganz andere Farben und ganz andere Weiten zu haben . dann  
147 war's am Anfang schon schwierig, sich wieder in diese Täler  
148 hineinzufinden und für alles so viel Geld zu brauchen und auch so  
149 viel Geld verdienen zu müssen . aber jetzt geht's eigentlich ganz  
150 gut ... so, was wäre da noch zu sagen?  
151 I: (verhaltenes zustimmendes Lachen)  
152 W39: Hm? ... meinen zweiten Nervenzusammenbruch habe ich dann  
153 meine ich hier gehabt am Anfang, da bin ich meine ich ein halbes  
154 Jahr überhaupt nicht aus dem Haus gegangen, da war ich total fix  
155 und fertig  
156 I: Das war schon hier?  
157 W39: Ja .. und von da weg dann habe ich beschlossen . daß es  
158 mir eigentlich gar nichts ausmacht, da habe ich dann angefangen,  
159 weißt', Horoskopstudium und so weiter .. weil ich gar nicht mehr  
160 gewußt habe was tun, dann habe ich gesagt, jetzt studiere ich mir  
161 einmal das durch und da bin ich dann auch draufgekommen, wo  
162 eigentlich die ganzen Linien dann hinführen und daß ich praktisch  
163 nur soll hier Keramik machen und der Fall hat sich .. und außerdem  
164 . habe ich da auch noch Linien drinnen wo es ist, daß ich muß mein  
165 Wissen weitergeben ... und? was meinst Du ist das ein atypisches,  
166 ein atypischer Puff, das magst dir zusammenzählen (lacht) die  
167 andere Tochter studiert in [Stadt 5] unten . was, weiß ich  
168 nicht genau ... Letteratur meine ich oder . jaja, so was ähnliches  
169 . und da ich mir . hauptsächlich . in meinen Nervenkrise . ah  
170 gutes Wissen angeeignet habe . durch die Natur beobachten und  
171 durch Herumexperimentieren und einen Haufen Fehler machen bin ich  
172 eben zu einer künstlerischen Darstellungskraft gelangt, die es mir  
173 jetzt auch erlaubt, anderen Leuten etwas zu sagen . auf diesem  
174 Gebiet . wobei es den Leuten dann darum ankommt, daß sie ah .  
175 Vertrauen bekommen müssen, daß sie die Sachen können praktisch .  
176 denn am Anfang wissen sie nicht was tun, da mußt die ihnen nur ein  
177 bißchen . ahh so, ja ja, geht schon, jetzt macht's nur, jeder kann  
178 tun, was er will, und dann fangen sie an, tac tac mit dem Ton .  
179 und danach haben sie alle eine mords Freude . und präsentieren  
180 sich schon eine halbe Stunde bevor der Kurs anfängt (lacht) und  
181 beim Weggehen sind die auch nicht so schnell (lachend) .. und dann  
182 weitergehen wird das, daß ich irgendwo werde dann eine Ausstellung  
183 machen . persönliche . und daß ich dann noch mehr Geld kriegen  
184 werde, langt das als Lebenslauf?  
185 I: Auf jedem Fall  
186 W39: (lacht)  
187 (Aufnahmegerät - Check)  
188 W39: Geht's  
189 I: So jetzt geht's wieder  
190 W39: Also, mit der Keramik angefangen habe ich dann schon wie die  
191 Tochter hier im Kindergarten war . praktisch das müßt da in dieser  
192 Zeit (zeigt auf Zeitleiste: mit 23-24) wie ich da  
193 I: Kindergarten hier, das wäre neunundsiebzig, achtzig,  
194 einundachtzig zirka  
195 W39: Ja da habe ich schon mit der Keramik angefangen und auch  
196 total guten Lehrer gehabt in [Stadt 1], der hat so ein Laboratorium  
197 gehabt, wo man gekonnt hat hingehen und der hat mir dann einfach  
198 den Schlüssel gegeben und gesagt, ich soll das tun, was ich will  
199 I: Mhm  
200 W39: Dann habe ich praktisch arbeiten gekonnt, wie mir das gepaßt

201 hat . und das ganze Glas und Tischleistudium und so weiter was ich  
202 nachher gehabt habe das war eigentlich auch ganz gut von  
203 Handwerklichen her gesehen und von den Leuten her auch, weißt so  
204 richtig in in so einem Dorf drinnen wohnen und  
205 I: Das war  
206 W39: Die Leute schockieren wenn mit den Glasscheiben über Ding  
207 rennst (lacht) können sie den Glaser suchen dann präsentierst dich  
208 mit der Glasscheibe (lacht)  
209 I: In [Stadt 4]  
210 W39: Ja . und da unten sind die Leute sowieso sagen wir in der  
211 Frau gegenüber chauvinistischer dann . habe ich eigentlich immer  
212 meine Hetz gehabt . die Leute ein bißchen zu schockieren ... ja  
213 und das, die richtigen dann wo ich eigentlich am meisten gelernt  
214 habe, das waren schon die Nervenkrisen praktisch, es hat . ja  
215 sobald ich die Tochter schon gehabt habe, war es dann nicht mehr  
216 so möglich, aber vor der Tochter da bin ich wirklich da bin ich  
217 ahm ja zwölf Kilometer und so, weißt nur so losgegangen die  
218 Nachmittage und von einem Ort zum andern gegangen durch diese,  
219 durch geschichtliche Sachen praktisch . weil da unten haben sie  
220 sehr tolle Sachen, da gibt's so Cavoni Etruschi und die sind in  
221 den Tuffstein hineingemeiselt, das geht so moh zehn Meter aufwärts  
222 auch oft, und unten ist's zwei Meter breit und zehn Meter aufwärts  
223 ein Schacht und du gehst unten, oben wachsen die Bäume zusammen  
224 und im Winter ist es warm und im Sommer ist es fein kühl und da  
225 kommst du von einem . Dorf zum anderen  
226 I: Bei uns würde man sagen Hohlwege  
227 W39: Jaja, cavoni heißen die dort unten, einmal habe ich eine  
228 Kreuzung abgefehlt bei irgend so cavoni, weil da sind viele . bin  
229 ich tatsächlich an einem ganz einem andern Ort herausgekommen .  
230 gottseidank war ein Kirschbaum, denn sonst wäre ich ganz  
231 verzweifelt, habe ich mir mal den Bauch voll Kirschen angeschlagen  
232 . und das Licht das unten ist, das ist schon auch besonders schön,  
233 gel, weil da wenn du irgendwo, da hast du im Winter, es wird schon  
234 grausig sein, weil so kalt wie da unten ist es da heroben nie, so  
235 richtig grausig kalt, weil's feuchtkalt ist, aber gewisse, gewisse  
236 äh . Sonnenuntergänge, da ist hier jeder Sonnenuntergang nur mehr  
237 wie so ein Zehelchen von einer Mandarine, weißt . unten sind sie  
238 komplett übers Ganze über, weißt die Berge siehst nicht und dann,  
239 auf der anderen Küste drüben ist's Meer, und das spiegelt das  
240 Licht zurück, dann hast du das unendlich weit immer . und das hat  
241 mir am Anfang hier schon gefehlt, weil das ist so ungefähr dann  
242 jeden Tag zur zur gleichen Zeit, gesagt, so jetzt kannst die oder  
243 die Straße gehst jetzt oder fährst jetzt, dann hast du das Ganze  
244 wie einen Film vor dir, weißt' fährst du direkt hinein in diese .  
245 was es gerade ist .. und manchmal so ein Licht, daß auch, daß  
246 gekonnt hast auf den Hügeln fast unter den Steinen hineinsehen,  
247 nur von, wie es präzise geworden ist, und manchmal, sagen wir wenn  
248 alles bewölkt war oder so dann hast du aber nicht finster gehabt,  
249 sondern einfach nur oben her bewölkt und das Licht ist drunten  
250 herum bei einem Streifen herausgekommen, drüber Wolken und die  
251 ganze Seite von Meer her womöglich offen und dort das Licht herein  
252 .. sagen wir das immer, das hängt dann vielleicht mit dem  
253 Künstlerischen zusammen ... ja und da sind wir jetzt, von dem her  
254 jetzt, da ist es jetzt wirklich . weil (mit verändertem Tonfall)  
255 da habe ich auch das ganze Geld unten liegen lassen und alles  
256 zusammen, weil das hat alles er unten und ich komme da nicht mehr  
257 heran, ich habe nur ein Wohnrecht drinnen in dieser blöden Hütte .  
258 und deswegen bin ich da und mag mich anstrengen, was ich mache,  
259 Pension zahlt mir auch niemand, weil ich nirgends eingezahlt habe,  
260 mag ich jetzt nur noch schauen, daß ich weiterkomme .. da (zeigt  
261 auf Zeitleiste: nach 1996) geht's dann noch ziemlich weiter gel  
262 (neckisch) (lacht) und . ja das mit den Kursen .. das ist dann  
263 etwas, wo die Leute einfach sich dann freuen . ihre Sachen  
264 herauszutun, daß sie das können, das sie das gutmachen, daß man  
265 das kontrollieren kann . das sie das überhaupt fertig bekommen,  
266 was sie sich überhaupt nicht gedacht hätten .. und danach wollen  
267 sie dann immer wieder einen Kurs, aber leider immer erst das Jahr  
268 darauf, weil sie dann Fremdenverkehr haben und Äpfel .. momentan  
269 habe ich einen Kinderkurs, weil man nicht weiß was mit den Kindern  
270 tun im Sommer, die haben auch gemeint, sie hätten jetzt am  
271 Vormittag auch noch gerne einmal Kurs, weil sie täten sich sonst  
272 nur langweilen . dann schwätzen sie teuflisch durcheinander . was  
273 ich mit den Kindern mache, weiß ich noch nicht, weil die  
274 Erwachsenen . ahm haben schon fixere Ideen, und den Kindern den  
275 muß man doch irgendwie noch, irgendwo . hinlenken . aber sie  
276 können das eigentlich auch ganz gut .. wenn es sie freut geht in  
277 Ordnung

278 I: Du hast ein bißchen vermißt, daß ich da nicht weitergezeichnet  
279 habe (Zeitleiste: nach 1996)  
280 W39: Jaa, weil da kommt jetzt noch andere Kurse und Ausstellungen  
281 und soweit (lacht), das hört da nicht auf  
282 I: Aha, Kurse, Ausstellungen  
283 W39: Ja .. weil das da ist ein Objekt von mir (Keramikfrosch mit  
284 Glaskugeln im Maul) gel, nur daß du weißt, was ich so ungefähr  
285 mache und so weiter ... wobei das praktisch eine Suche ist nach .  
286 ah Technik und Konstruktion und Architektur und und Linien . was  
287 dann . praktisch, einer könnte auch eifersüchtig sein auf das, was  
288 er kann oder macht oder und so weiter, aber das ist auch unnütz  
289 I: Eifersüchtig?  
290 W39: Ja weißt, daß man nicht sagt, er tut so oder er tut so oder  
291 das macht man so .. wenn du irgendeinen Beruf hast  
292 I: Ja  
293 W39: Sagen wir, die Berufsgeheimnisse wären das praktisch  
294 I: Ah so mhm .. zwischen dir und deinen Kursteilnehmern  
295 W39: Ja oder zwischen mir und anderen Personen oder .. weißt'  
296 wohl, wie das ist  
297 I: Mhm  
298 W39: Industriespionage und so Blödsinne (lacht) ..  
299 I: Das heißt, du hast jetzt angedeutet, das ist etwas, das nur du  
300 kannst, sagen wir du hast hier deinen  
301 W39: Ja . zum Beispiel ist hier (Keramikfrosch) Sand drauf und so  
302 weiter  
303 I: Mhm  
304 W39: Wobei ich den Sand natürlich nicht den Leuten gebe, denn den  
305 habe ich mir selbst von [See 1] herauf getan, aber andere  
306 Sachen, sagen wir, das ist das, was ich dann nicht zur Verfügung  
307 stelle als Material aber der Rest eigentlich schon . und praktisch  
308 zu schauen aus einer gewissen ökonomischen Bedingtheit, sagen wir  
309 aus dem Wenigsten das Beste zu machen, daß man nicht hingeht und  
310 kauft um weißgott wieviel weißgott was, sondern man nimmt einfach  
311 eine gewisse Grundbasis von Oxyden und und smalti und benützt das  
312 und macht mit dem etwas, ohne daß man sich, weißt ohne daß man  
313 danach hundert Kübelchen hat mit verschiedenen Ding drinnen,  
314 sondern daß man zwei Sachen hat . und und und sechs Oxyde und vier  
315 Tonarten und mit dem kannst Du alles machen  
316 I: Mhm  
317 W39: Daß nicht mußst dann, einmal wenn dann weißt wie sich eine  
318 Farbe benimmt, dann kriegst sie womöglich gar nicht mehr zu  
319 kaufen, und so Sachen  
320 I: Mhm  
321 W39: Praktisch mehr zur . zum Antiken zurück, wie man früher  
322 gearbeitet hat, mit wenigen Mitteln .. dann wäre ich neugierig,  
323 was du da herausholst aus dem ganzen Reportage  
324 I: Das ist dann ganz zum Schluß  
325 W39: (lacht) kümmert dich das noch nichts  
326 I: Nein, du, das wäre mir viel zuviel also, ich bin jetzt weißt ..  
327 W39: Ja bis daher geht's ganz  
328 I: Ich habe mir gedacht, ich möchte nachfragen, aber da ist, ähm,  
329 da sind so dichte Sachen, weißt es ist so dicht da (auf Zeitleiste  
330 dicht gedrängte Lebensereignisse) gel, ähm  
331 W39: Also da ist einmal das Ding, da drüben (auf Zeitleiste) kommt  
332 einmal sicher dieser sechshundziger Imp äh achtundsechziger  
333 Einfluß  
334 I: Den du spürst in [Stadt 1] dann  
335 W39: Ja, weil das natürlich länger braucht, bis es herkommt äh,  
336 sagen wir musikmäßig, ideenmäßig und so weiter dann, das war ja  
337 eine so tolle Zeit da, das kann man sich  
338 I: Da warst du im Heim  
339 W39: Da war ich teilweise im Heim, aber da habe ich schon  
340 verschiedene Leute kennengelernt und da haben wir uns ganz  
341 köstlich unterhalten, einmal haben wir so einen mords [Fluß]stein,  
342 so einen runden  
343 I: Mhm  
344 W39: Mitten auf die Promenade herausgetragen und hingelegt  
345 I: Mhm  
346 W39: Und dann sind wir den ganzen Nachmittag da gesessen und haben  
347 die Reaktionen der äh betrachtet . der Touristen, entweder um den  
348 Stein herumgetanzt oder sonst irgendwelches, oder weißt, jeder hat  
349 sein Ding gehabt, weil  
350 I: Mhm  
351 W39: Damals war [Stadt 1] überhaupt, wenn auf einer Parkbank hast  
352 als Einheimischer fast nicht hinsetzen dürfen, das war nur für die  
353 Fremmen da . ein so Kollege, der hat auch einmal dann die  
354 Parkbänke in [Fluß] hinuntergeschmissen (lacht) praktisch vor der

355 Polizei, und danach abgehaut (lacht), ich bin [Stadt 1]er, sind  
356 meine Parkbänke (lacht) ich mache damit was ich will  
357 I: Sozusagen achtundsechzig in [Stadt 1]  
358 W39: Jaja, so ungefähr ..  
359 I: Mhm .. das war für dich ziemlich wichtig, gel  
360 W39: Ja ich meine, das ist ein, das ist überhaupt, vor diesem  
361 Datum wenn du da die Filme siehst, sagen wir, die sie vor diesem,  
362 vor achtundsechzig gedreht haben, da geht dieser Twist hinunter  
363 und so weiter, da siehst du die Leute, wie sie total alle gleich  
364 angezogen sind, die Männer sind alle mit so graublauen Hemden,  
365 diesen bißchen weit geschnittenen Hosen . einem Gürtel, und die  
366 Frauen alle mit ihren Tac-Röckchen . und und . und so  
367 Roßschwanzfrisur, ich meine, da war schon ziemlich ah ah ab ab  
368 eingeschachteltes .. System, und achtundsechzig ist eben das Ganze  
369 aufgekommen, daß man hingegen überhaupt nicht so sein muß,  
370 überhaupt nicht so eingeschachtelt sein . und so weiter . ist ganz  
371 ein neues Bewußtsein, achtundsechzig ist etwas wo wo warum man  
372 sich jetzt hier die Sachen erlauben kann, denn sonst könnte man  
373 sich hier nichts erlauben . könnte man nur arbeiten gehen und wäre  
374 dressiert  
375 I: Mhm  
376 W39: Das ist schon ein mords, das ist ein wichtiges, ein ganz  
377 wichtiges Datum, sagen wir, wo der ganze Rest der . der  
378 Weltgeschichte . davon profitiert, von dem was da in Paris  
379 eigentlich . aufgekommen ist, herausgewachsen  
380 I: Und achtundsechzig hat dich in die [Gegend 2] geführt, wenn ich es  
381 jetzt ganz, ganz stark vereinfache  
382 W39: Jaja, das war dann alles so ein, denn viele Leute sind  
383 hinuntergegangen und haben unten gekauft, damals hat man sich, ich  
384 hätte ja unten auch, hätte ich gekonnt so ein Häuschen kaufen . um  
385 eine halbe Million, um um Dreißigtausendlire das Monat, hätte ich  
386 geben sollen, dann bin ich zu den Eltern herauf hier, von der, von  
387 ihm . und habe gesagt, sie sollen mir halt Dreißigtausendlire im  
388 Monat geben, für die Tochter, dann könnte ich mir dieses Haus  
389 kaufen und sie haben gemeint, wenn es mir zuviel wäre die Tochter  
390 zu zu eben, dann täten schon sie, täten schon sie die Tochter  
391 nehmen  
392 I: Mhm  
393 W39: Und jetzt haben sie gerade erst, die Zähne dem Sohn, das wäre  
394 der Vater . von dieser Tochter, hätten sie gerade erst den  
395 Zahnarzt gezahlt sie hätten kein Geld . und ich bin natürlich  
396 schnurstracks mit der Tochter wieder abgehaut, weil, ich meine,  
397 bist jung, verstehst die Sachen nicht so gut, dann sagen sie dir,  
398 sie nehmen sie dir  
399 I: Mhm  
400 W39: Und von meinem Elternhaus her habe ich auch nicht einen guten  
401 Rückhalt gehabt, weil die auch immer gesagt haben, ich soll mich  
402 anders benehmen oder besser benehmen oder da bekomme ich nur  
403 Schwierigkeiten hat mir halt irgendwie die Grundpotenz gefehlt,  
404 wie wenn sie gesagt haben, die spinnen ja, dann hätte ich auch ein  
405 anderes, wie sagt man da  
406 I: Entschuldigung, wer spinnt?  
407 W39: Ahm, meine Eltern, wenn meine Eltern sagen wir irgendwie mehr  
408 zu mir gestanden wären  
409 I: Mhm  
410 W39: Sagen wir, wenn dieses intern-familiäre mafiöse System besser  
411 funktioniert hätte . wagen wir, daß es gleich ist, was du machst  
412 und du gehörst zur Familie und auf alle Fälle wird das  
413 durchgezogen, hingegen wird innerhalb der Familien, wirst manchmal  
414 schon gleich  
415 I: Mhm  
416 W39: Kaltgestellt . und das hat, das hat mir ziemlich  
417 Schwierigkeiten gemacht auch, sagen wir das jetzt vom  
418 Psychologischen her ..  
419 I: Du warst also . mit deinen Töchtern . jetzt reden wir  
420 einmal von der ersten Tochter, alleine unterwegs  
421 W39: Ja  
422 (Bandseitenwechsel)  
423 W39: Ja dieses Herumzigeunern, das haben sie mir aber schon als  
424 Kind angewöhnt praktisch weil . die haben mich ja auch schon  
425 überall herumgezerrt  
426 I: Mhm ..  
427 W39: Das wäre dann nicht aus mir . nicht daß ich dann gestartet  
428 bin und gegangen, bin immer schon einmal da und einmal dort .. und  
429 auch sagen wir die Leute studieren da waren die ganzen Dörfer  
430 dort, [Gegend 2] und so . ganz lieb . in [Gegend 3] waren die Leute  
431 überhaupt nicht nett, dort sind sie zu zu verschlossen . aber

432 [Gegend 2], da merkt man schon, ist so richtig alte Kultur drunter  
433 I: Mhm ..  
434 W39: Habe ich mir auch gedacht, wie ich von [Stadt3] weg bin, wo gehst  
435 jetzt hin? [Gegend 3] oder [Gegend 2]? weil die Leute habe ich da und  
436 dort gekannt und . ganz tolle Geschichte hätte ich auch noch in  
437 [Gegend 3] gehabt, aber danach, habe ich gesagt, danach ist sowieso  
438 fertig . und dann warst wenigstens in einem Ort wo's schön war  
439 I: Danach ist sowieso fertig?  
440 W39: Ja  
441 I: Heißt?  
442 W39: Ja, so wenn irgendso eine Geschichte hast oder so, das  
443 vergeht dann sowieso, danach war's sowieso, danach warst halt an  
444 einem Ort wo's dann noch schön war auch, sagen wir die Gegend und  
445 alles zusammen  
446 I: Was heißt, so eine Geschichte haben?  
447 W39: Ja, ein Verhältnis mit einem ahh Mann oder so  
448 I: Aha ..  
449 W39: Weil zu dem bin ich auch nicht der Typ, zu dem bin ich zu ..  
450 zuwenig weiblich wahrscheinlich .. oder zu ausgeprägter Charakter  
451 oder was weiß ich ... oder vielleicht habe ich zuviel mit mir  
452 selber zu tun .. als daß ich könnte . Socken waschen .. was man so  
453 versteht (lacht).. und dann, hast noch Nachfragen?  
454 I: Eigentlich nicht, weil es ist, ich glaube ich habe ich habe  
455 einfach da schon einmal genug, gel  
456 W39: Ja bist überflutet  
457 I: Ja, wirklich und ich äh, das, ich muß es jetzt einfach  
458 abschreiben und wieder anhorchen und anhorchen, bis ich . bis ich  
459 einmal klar sehe gel  
460 W39: Ich frage mich was du da für einen Ding herausholen kannst  
461 für ein, ja gut das mußt ja dann  
462 I: Wie gesagt, mir geht's eigentlich um äh .. Bildung und um  
463 Lernen  
464 W39: Ja  
465 I: Aber nicht in diesem Interview, in diesem Interview ist es mir  
466 gegangen einmal die Basis kennenzulernen, wer bist du?  
467 W39: Mhm  
468 I: Damit ich überhaupt einmal sehen kann aus diesem heraus, was  
469 ist für dich Bildung und Lernen, gel  
470 W39: Mhm  
471 I: Von da heraus kann ich das jetzt sehen, und da werde ich  
472 einfach das nächste Mal nach einzelnen Punkten fragen gel  
473 W39: Mhm  
474 I: Äh, aber Bildung und Lernen, bitte weit verstehen  
475 W39: Jaja was von mir aus unter Bildung und Lernen also, am Anfang  
476 kommt einmal überhaupt ein Studium o über was man selber ist, dann  
477 ist man schon im Leben drinnen und ist alles ein Chaos, dann mußt'  
478 erst erst schauen nocheinmal etwas zu verstehen, danach das ganze  
479 Herumziehen und andere Kulturen und andere Leute kennenlernen so  
480 richtig weißt' die anderen Personen und, so weiter durchzutesten .  
481 das ist einmal bis zu einem gewissen Abschnitt ganz gut gegangen .  
482 danach das mit der Keramik anfangen und dann wieder gehen, weil  
483 ich hab's da heroben nicht ausgehalten, ich habe damals nicht  
484 gekonnt das war mir zu eng . dann bei der nächsten Gelegenheit bin  
485 ich wieder nach unten gestartet, und das in [Stadt 3] drinnen, das war  
486 eigentlich . wieder ein anderer Lernprozeß da, weil das ist dann .  
487 das war wieder ganz anders, weil so die Großstadt, das ist etwas,  
488 was ich eigentlich als . als von [Dorf 2] herunter mit Zöpfchen und  
489 Heidi . ja bis ich bis ich [Stadt 3] hinunter bin, war ich schon noch  
490 mit Zöpfchen und Heidi . und das ist dann unten so langsam  
491 vergangen, und danach, da war dann schon richtig ah . ja das ist  
492 einmal äh, der erste Abschnitt ist einmal nur so . das durch  
493 durchzuverstehen, und dann das Großstadtleben, da habe ich einen  
494 Ding, da habe ich auch, nicht einen Nerven, aber da, sagen wir,  
495 bis dahin war ich praktisch von meiner inneren Inte Integrität  
496 immer ähh ganz, nie an ange . da habe ich es mit den Nerven dann  
497 schon einmal gekriegt, aber das war hauptsächlich wegen, wegen der  
498 Geräusche, wegen nie Ruhe, wegen zuviel Sachen in der Luft  
499 I: Mhm  
500 W39: So richtig ssssss und eine Depression gekriegt, dann bald  
501 habe ich nicht mehr gewollt vom Haus heraus und Auto fahren schon  
502 gar nicht, hat er mir fast zusammengeschlagen, gesagt, jetzt gehst  
503 du da hinunter und nimmst das Auto und fährst damit, und ich, ja  
504 du spinnst wohl, ich in diesen Verkehr hinein, ja nie im Leben .  
505 I: Mhm  
506 W39: Und das habe ich auch erst dann müssen langsam äh herausholen  
507 wieder, daß ich diesen ganzen Ding überwunden habe, und seit  
508 damals bin ich dann eben wieder heraus aus der Stadt und in die



509 Peripherie . weil das einfach zuviel Chaos ist, ich halt das nicht  
510 aus und danach ist mir dieser Chaos da in ins Hinterland . von von  
511 [Stadt 3] ist mir das dann nachgegangen, und sobald ich gemerkt habe,  
512 daß es da auch noch hinkommt, dann bin ich, und gesagt, wieder  
513 [Gegend 2] . und dort ist es jetzt auch, wenn ich jetzt hinuntergehst  
514 dann ist unten ein ein . ein Verkehr . so wenn das letzte mal  
515 unten war, dann unter Feragosto oder so, dann gehst' ins Geschäft  
516 hinein, willst zwei Eier, haben sie keine mehr, haben sie keine  
517 Milch, haben sie keine Nudeln mehr weil so viel Tourismus kommt  
518 und so viele Leute alles kaufen, daß die was im Dorf drinnen sind  
519 mit ihren Geschäftchen einfach nicht vorbereitet sind, alles in  
520 tilt gegangen, das ganze Dorf, gehst in die Bar hinein, hast keine  
521 Platz, kannst mit niemand mehr reden  
522 I: Mhm  
523 W39: Das Höchste war dann einmal so ein ganzer Autobus voll  
524 Japaner, die in den Ecken herumgesessen sind Bildchen malen . so  
525 sagst' dann auch jaja gut ok (lacht) die Ruhe ist fertig . gleich  
526 wie hier, da manchmal ist man auch froh, wenn hier der Winter ist,  
527 dann hast' ganz Südtirol wieder für dich  
528 I: Mhm  
529 W39: Sagst' wird schon Winter sein und kalt aber, aber wenigstens  
530 gehört es dir, und unten ist es jetzt auch so ungefähr gleich .  
531 ist halt ein bißchen ein ausgesuchterer Tourismus . aber gleich  
532 störend ..  
533 I: Ja, dürfen wir hier einmal aufhören? bin ich  
534 W39: Ja, von mir aus gerne  
535 I: Oder liegt dir noch etwas auf der Zunge? oder schalte ich ab?  
536 W39: Ja, das wäre halt bis da her wäre dann wieder etwas, und von  
537 da, da ist jetzt, äh sagen wir, economia und finanza stu zu  
538 studieren, seit man wieder in Südtirol da ist wird dieses Argument  
539 dann . ah . sagen wir, einschneidend wie man das angreift, was man  
540 jetzt durchstudiert, aber dabei hat man ja diese ganzen Sachen  
541 dahinter schon gelernt und nutzt das einmal aus  
542 I: Mhm  
543 W39: Jetzt kommt der der, sagen wir der Beweis, der affronto, wie  
544 sagt man da? . wie man die Fäden zusammenziehen kann von ganzen  
545 I: Mhm, Zöpfchen und Heidi, economia und finanza, nur, du mußt  
546 nicht antworten, fällt dir was ein in der Zukunft? wie heißt denn  
547 da das Thema?  
548 W39: Oh  
549 I: Erfinde was!  
550 W39: Das geht schon gut (lacht), tun wir dann schön  
551 unterschreiben, [Vorname Nachname] die ganzen Sachen . und  
552 economia-finanza regelt sich von alleine (lacht)  
553 I: Ok, dann schalte ich ab  
554 W39: Ja  
555 I: Danke  
556 W39: Mhm  
557 I: Gel, dankschön

## W54-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (Juli 1997)

1 I: Mikrofontest .  
2 W54: Ja  
3 I: Da ist der Ausschalter  
4 W54: Da lasse ich Sie selbst entscheiden, ahso  
5 I: Gel  
6 W54: Daß ich im Fall  
7 I: Wenn Sie glauben  
8 W54: selbst reagieren kann  
9 I: Da ist der Ausschalter gel  
10 W54: Mhm  
11 I: Anfangen, am Besten bei ihrem Elternhaus . bei null  
12 W54: Mhm .. Ja wenn Sie jetzt einiges aus meiner Biographie hören  
13 möchten, daß Ihnen vor allem für ihre Arbeit dienst äh dient, die  
14 ja im Bereich dann der Weiterbildung und äh wie Referenten in  
15 diesen Bereich, zu diesem Bereich kommen, dann beschränke ich oder  
16 richte ich meine Aussagen vor allem darauf aus, wie äh der Bereich  
17 eben, mit, vor allem dieser Bereich mit meiner Biographie zu tun  
18 hat, ich versuche eben die Gegebenheiten aufzuzeigen, die in  
19 Verbindung mit Bildung Weiterbildung, mit Studium zu tun haben,  
20 weniger andere Bereiche meiner Persönlichkeit oder meiner  
21 Entwicklung, ich bin äh stamme aus einem Elternhaus, wo eigentlich  
22 schon Bildung oder die die der Kontakt mit Bildung vorgegeben war,  
23 beide Eltern sind Lehrer gewesen, und eigenartigerweise äh stammen  
24 auch beide Eltern schon aus äh . Lehrerfamilien, sodaß auch beide

25 Großväter schon äh jahrzehntelang waren die im Schuldienst tätig .  
26 diese äh Freude oder ein gewisses äh Engagement im im Lehr in der  
27 Lehrtätigkeit ist äh tatsächlich also da schon vorgegeben gewesen,  
28 in meinem Elternhaus äh ist eigentlich immer sehr stark auch in  
29 der Freizeit schon um Schulisches gegangen, um Bücher gegangen .  
30 und . es hat teilweise sicher auch dazu beigetragen, daß ich aus  
31 einer Generation stamme, wo eigentlich noch sehr wenig äh  
32 ablenkende Freizeitmöglichkeiten bestanden haben, es hat noch kaum  
33 äh Auto Autos gegeben, wo man sich hat vom Wohnort hat  
34 entfernen können, auch die Sportmöglichkeiten waren sehr  
35 eingeschränkt, und deswegen hat man die Freizeit eben vielfach  
36 entweder, ja, durch Wandern, das war billig genug und auch  
37 Möglichkeiten waren genug, oder durch Gespräche oder so so äh  
38 Arbeiten ums Haus herum, oder eben . in äh äh Kontakt mit mit, mit  
39 Lektüre oder auch schon über Spiele . hat man die Freizeit  
40 genutzt, wobei ich jetzt Spiel, so wie ich es erlebt hab', in  
41 meinem Elternhaus auch schon eher als etwas . erzieherisch wirkend  
42 oder als etwas ja äh . also das Spiel erlebt hab', wo man hat  
43 etwas hat lernen können oder mitnehmen . ich bin zweiundvierzig  
44 geboren, in [Gegend 1], und was ich mich so erinnere, war damals  
45 eigentlich schon in meinem Elternhaus, so ein Treffpunkt für äh  
46 Lehrer, das sind so meine ersten Erinnerungen, mein Vater war, wie  
47 man so damals genannt hat Zohnenlehrer . und in unserem Elternhaus  
48 es waren damals ja äh nicht äh Räumlichkeiten gegeben im Dorf so  
49 daß man sich hat treffen können, also war eigentlich in unserm  
50 Elternhaus so ein äh . allwöchentlicher oder eben ja in gewissen  
51 abgesteckten Zeiten äh räumen äh abgesteckter Treffpunkt für so  
52 Lehrerversammlungen, wo immer wieder Erfahrungen ausgetauscht  
53 worden sind Programme besprochen, und irgendwo haben wir das als  
54 Kinder auch schon mitbekommen, und dann erinnere' ich mich auch daß  
55 äh in unserem Elternhaus nicht nur jetzt so Lehrer Zusammenkünfte  
56 sondern auch ein eigener Raum bestimmt war, wo auch Kurse  
57 abgehalten worden sind, die jetzt nicht für Lehrer sondern äh  
58 Musik kurse für äh angehende Sänger für Musikanten so äh Noten  
59 lernkurse, und da haben sich eben auch diese jungen Leute . ich  
60 weiß jetzt nicht mehr in welchen Abständen in diesem größeren Raum  
61 da getroffen und ich sehe da heute noch meine Eltern äh die eben  
62 an der Tafel da die die Leute da dieses Notenlesen und dieses  
63 Vomblattsingen gelehrt haben und wir als Kinder haben teilweise  
64 dürfen da dabei sitzen und zuschauen .. die äh Mutter war da noch  
65 äh also war eigentlich recht beflissen und hat uns schon sehr  
66 früh, auch so über ganz einfache spielerische Art in in  
67 Strichlmachen und ins Buchstabenschreiben eingeführt, und auch da  
68 hat sie das eigentlich, aus ihrer Sicht äh . aus ihrer Sicht ich  
69 glaube daß sie das geschickt machte, damit wir dann nicht in die  
70 Schule kommen und etwa schon das Lesen äh können, und uns dort  
71 dann etwa langweilten hat sie uns die Deutsche Schrift .  
72 beigebracht, sodaß wir eigentlich, alle Geschwister, es waren  
73 deren vier, haben eigentlich bei Schuleintritt schon lesen können,  
74 allerdings nicht die lateinische Schrift, sondern die alte  
75 Deutsche Schrift . wir sind aber dabei überhaupt nicht überfordert  
76 worden oder etwa ein Opfer des Ehrgeizes der Eltern sondern es ist  
77 einfach so spielend gelaufen über alte Fibeln, die ja eh schon äh  
78 altmodisch und schon äh ausgeschieden worden sind, die aber in  
79 unserem Elternhaus eben liegengeblieben sind teilweise sind solche  
80 Materialien ja überhaupt bei uns daheim viel herumgewesen eben  
81 schon über die Großväter her nicht? das einfach in unserem Haus  
82 dann gelandet ist und das sind solche alte äh Lesebücher und  
83 Fibeln und auch Rechen äh bücher für die Grundschule sehr viel  
84 dagewesen, in der Schule . haben wir uns dann eigentlich äh alle  
85 äh Geschwister nicht schwer getan, und für mich persönlich ist es  
86 eigentlich schon sehr früh festgestanden, oder ich hab' mir  
87 überhaupt nie Probleme gemacht was ich einmal werden sollte es war  
88 für mich einfach schon von kleinauf ganz klar, daß ich einmal  
89 Lehrerin werden wollte, zumindest etwas im pädagogisch-  
90 erzieherischen Bereich äh vielleicht Kindergärtnerin hätte mir  
91 auch ganz gut gefallen, aber eher fühlte ich mich schon immer so  
92 zum Lehrdienst hingezogen also ist für mich überhaupt nie eine  
93 Frage gewesen ob ich irgendetwas anderes etwa (lautes Ausatmen)  
94 Ärztin oder mein oder was eben damals für Möglichkeiten gab ich  
95 hab immer schon klipp und klar gewußt ich werde einmal Lehrerin  
96 werden, das hab' ich mir am ehesten zugetraut und da hab' ich äh  
97 genügend Möglichkeiten gehabt das abzuschauen um eben zu sagen ja  
98 das tät' mich freuen, im äh schulischen Werdegang sind wir sehr  
99 unterstützt und gefolgt worden von den Eltern äh die, die unsere .  
100 also es überwacht haben, daß wir unsere Pflicht alle erfüllt  
101 haben, interessant auch, daß äh in dieser Beziehung eigentlich

102 keines der Kinder bevorzugt worden ist, und . das hat es dann auch  
103 ergeben, daß in unserer Familie alle Geschwister Lehrer geworden  
104 sind . aus einem vielleicht heute im Rückblick auch falsch  
105 verstandenen Gerechtigkeitsgefühl der Eltern, aber andererseits  
106 muß das auch so verstanden werden, daß es auch von den  
107 finanziellen Möglichkeiten her ja weite Sprünge, oder große  
108 Sprünge in der Ausbildung ja gar nicht möglich gewesen wären, ein  
109 so ein Lehrerstudium, das hat am ehesten noch auch in die  
110 finanziellen Gegebenheiten der Eltern hineingepaßt also das war  
111 irgendwo äh zu bewältigen, und zudem äh war es damals einfach äh .  
112 noch etwas besonderes, daß jedes Kind eine Matura erreichte, ich  
113 bin ja noch in der Zeit aufgewachsen wo man zum Beispiel äh um in  
114 eine Mittelschule zu kommen, eine Aufnahmeprüfung machen mußte,  
115 denn es gab nach der Grundschule äh eher zwei Bereiche eines war  
116 eben diese Mittelschule und die war wohl eher ja so Lernschülern  
117 oder . ja, Schüler die sich vielleicht in der Schule nicht gar zu  
118 schwer haben getan vorbehalten andere haben eher so  
119 Handelsschulen, kaufmännische Lehren oder eben so so  
120 Töchterschulen besucht, die Mittelschule, die war ja dann schon  
121 ausgerichtet, daß eigentlich jemand äh zumindest bis zur Matura  
122 weiterstudierte, das war der Fall also haben eine Aufnahmeprüfung  
123 für die Mittelschule machen müssen es war ja noch die  
124 Lateinmittelschule . ich habe äh die vierte Klasse Grundschule  
125 besucht und . damals das Pech . oder weiß nicht wie man es nennen  
126 soll das Glück gehabt, daß ich damals gegen Schulende hin äh  
127 krankheitshalber aussetzen mußte, es war so ein familiäres  
128 Mißgeschick, weshalb ich dann für längere Zeit dann nicht in die  
129 Schule gehen konnte und in der Zeit ist mir selbst, also ohne  
130 Zutun der Eltern so der Wunsch gekommen, gleich schon nach der  
131 vierten Klasse in die Mittelschule zu gehen, ich hab nämlich meine  
132 ältere Schwester gesehen, wie die da auf diese Aufnahmeprüfung  
133 vorbereitet worden ist, und es hat mich selbst neugierig gemacht  
134 und äh hab' so den Wunsch geäußert ich möchte eben ohne die fünfte  
135 Klasse zu besuchen, direkt gleich mit dieser Schwester in die  
136 Mittelschule, das eben nachmachen äh sicher ist das auch aus einem  
137 unbewußten mhm Drang heraus einmal nicht immer die Jüngere zu sein  
138 und auch einmal zu zeigen, daß ich als Jüngere auch äh  
139 leistungsfähig bin, aber das kann ich erst so jetzt im nachhinein  
140 so analysieren oder dem eben irgendwo da eine Begründung suchen,  
141 die Eltern haben dem eigentlich nichts entgegengestellt und haben  
142 gleich gesagt ja warum eigentlich nicht, sie hat ja zwei Monate  
143 waren es ungefähr Zeit sich eventuell auf diese Prüfung  
144 vorzubereiten, und mein Vater hat das in Angriff genommen und hat  
145 in äh geduldiger, aber sehr gutmütiger Art mir eben so die diese  
146 Grund äh bedingungen verschafft, damit ich eben so dieses  
147 Aufnahmeprogramm es hat ja ein eigenes Programm gegeben, das eben  
148 präsentieren konnte, ich erinnere mich noch an das Programm da hat  
149 man müssen zehn die Biographien von zehn geschichtlichen  
150 Persönlichkeiten und dann natürlich der ganze Fünftklassstoff in  
151 Mathematik war aufzuholen mit den Schlußrechnungen und so weiter  
152 das hat mir natürlich am meisten Schwierigkeiten äh gemacht, da  
153 war aber mein Vater als Lehrer recht stark auch (leichtes Lachen)  
154 methodisch das recht gut äh mir beizubringen, der sprachliche  
155 Bereich hat überhaupt keine Schwierigkeiten gemacht, dann äh  
156 nachdem wir in ich in recht so in einem Buchklima aufgewachsen bin  
157 mmh hab' ich da weiter nicht müssen weißgott welche Vorbereitungen  
158 machen, und dann hab' ich's gewagt und bin äh eigentlich mit einem  
159 recht guten Ergebnis einen Punkt weniger als die ältere Schwester  
160 hab' ich diese Prüfung geschafft, es ist aber da schon interessant  
161 wie ich da bei dieser schriftlichen Prüfung das erinnere ich mich  
162 immer noch heute war ich natürlich die Jüngste und auch die  
163 Kleinste, bin aufgefallen schon von meiner Klein (leichtes Lachen)  
164 äh also von meiner körperlichen Entwicklung her, und bin von dem  
165 Präsidenten da gefragt worden ob ich eigentlich nicht die Klasse  
166 verfehlt hätte . und das ist mir hängengeblieben und ich es hat  
167 sich da äh in mir so irgend ein Protestverhalten, schon  
168 entwickelt, daß mich dann eigentlich äh sehr oft noch verfolgt hat  
169 daß ich aber auch wieder nur rückwirkend ähm an mir festgestellt  
170 habe, so irgendwie dieses so, jetzt erst recht, oder ich werd'  
171 dir's schon zeigen, wie immer man das ausdrücken möchte, ich hab  
172 dann die diese Mittelschule be angengangen, in den ersten äh Jahren  
173 haben die Lehrer immer geglaubt, sie müßten mich neben meine  
174 ältere Schwester setzen, jaa um irgend ein damit ich von der eine  
175 Hilfestellung oder doch äh Schutz äh stellung äh nutzen könnte  
176 aber äh bald haben dann doch einsichtige Lehrer gemerkt, daß wir  
177 eigentlich grundverschieden waren, ich war aufgrund der Situation,  
178 daß ich ja eine Klasse übersprungen habe, hat mir doch das eine

179 oder das andere an Stofflichem gefehlt, aber ich war entschieden,  
180 die Fleißigere, die Pflichtbewußtere, und meine Schwester die war  
181 sehr intelligent auch schneller, zumindest zur damaligen Zeit  
182 noch, hat aber diese ihr Fähigkeiten nicht voll genutzt, und äh .  
183 ja schon da haben wir uns eigenartigerweise, etwas auseinander  
184 entwickelt, in dem Sinn daß sie zwar . vom Elternhaus eher so als  
185 die . die regere, die wendigere, die intelligentere eingeschätzt  
186 worden ist, und ich eher äh . die die halt den Erfolg mit mehr  
187 Einsatz und Mühe erkaufen mußte .. nach der Mittelschule äh haben  
188 sich unsere Wege getrennt, ich bin ans äh Gymnasium gekommen, und  
189 äh .. ja, hab' dort eigentlich am meisten gespürt, daß es  
190 vielleicht nicht ganz sinnvoll war, daß ich eben so früh in diese  
191 Mittel schule gekommen bin ich hab' mich tatsächlich so als etwas  
192 isoliert in der Klasse erlebt, als die Jüngste, als diese  
193 Nochkind, ja, entwicklungsmäßig eben nicht mit der selben Reife  
194 oder mit den selben Interessen noch ausgestattet, wie eben andere,  
195 und von daher hat sich eigentlich das hat sich mir stark  
196 eingepägt, dieser Wille, sich trotzdem durchzusetzen, auch im äh  
197 Alleingang . ich hab' mich dann auch durchgesetzt, aber, nach der  
198 zweiten Klasse äh haben die Eltern entschieden, daß doch es  
199 sinnvoller wäre äh .. eigenartigerweise uns beide, wiederum, es  
200 geht wiederum um diese äh äh ältere Schwester, uns beide an die  
201 Lehrerbildungsanstalt zu schicken . äh einerseits, weil das . mich  
202 eher zu meinem Berufsziel geführt hat, ich wollte nämlich immer  
203 Lehrerin werden, und zum anderen weil damals meine Schwester in  
204 der Oberschule in der sie eingeschrieben war eigentlich äh weniger  
205 erfolgreich war, und weil sie gesehen haben daß sie vielleicht  
206 über meinen Einsatz da doch auch irgendwo mit daß ich ihr so als  
207 Zug pferd dienen könnte und wir sind dann wieder zusammengekommen,  
208 aber es war immer dieses äh äh Konkurrieren, versteckte Konkurrieren,  
209 sie die die eigentlich wenig sich anstrengen hätte müssen . um  
210 erfolgreich zu sein, und ich die halt so ein bißchen nachgehinkt  
211 bin, bis dann ja in der zweiten Klasse da hat dann natürlich das  
212 der Besuch des Gymnasiums schon soviel an Vorteilen, an  
213 Lernvorteilen und auch an an an Basiswissen gegeben gehabt, daß  
214 ich sie über äh also irgendwie, überholt habe und vor allem dann  
215 auch in der Klasse jetzt plötzlich äh wir sind ja beide gleich in  
216 die zweite Klasse eingesprungen äh daß in der Klasse äh auch da  
217 den den den Mitschülern voraus war .. das Lateinstudium oder auch  
218 das Griechischstudium oder auch eine einfach intensivere  
219 Verarbeitung von Lerninhalten wie sei eben damals noch am  
220 Humanistischen Gymnasium verlangt worden waren das hat mir einfach  
221 einen Vorsprung gegeben über andere Mitschüler die äh teilweise  
222 eben die Mittelschule nur in äh einem einjährigen Kurs besucht  
223 haben, nicht, so, also, mehr auf uhm eine schnelle Art hin . äh  
224 ich hab' damals noch nicht an ein Weiterstudium gedacht, ich hab'  
225 erstmals diese Lehrerbildungsanstalt abgeschlossen mit einem  
226 relativ guten Erfolg, hab' auch das an Entwicklungs äh verspätung  
227 aufgeholt was einfach dieses Jahr gekostet hat wo ich da zu früh  
228 das ich da übersprungen hab' gehabt und war dann eigentlich äh  
229 ganz normal in der Klasse auch integriert äh nur  
230 I: Dürfe ich  
231 W54: Ja  
232 I: Nur eine Frage, wenn Sie mir nur ein Datum nennen, Beginn des  
233 Gymnasiums oder Ende der LBA  
234 W54: Also Ende der LBA ist dann neunzehnsechzig  
235 I: Danke, jetzt bin ich schon orientiert  
236 W54: Ja, mhm  
237 I: Danke  
238 W54: Und Beginn der Mittelschule also die Grundschule hab' ich  
239 achtundvierzig begonnen und die Mittelschule eben dann  
240 zweiundfünfzig, und dann ist alles eigentlich ziemlich regulär  
241 gelaufen ich hab' damit eigentlich durch den Übertritt, in die LBA  
242 hab' ich, das Jahr wieder aufgeholt das ich zuerst äh . so .. ja,  
243 das ich zuerst eingespart gehabt hab'(schnell gesprochen) und hab'  
244 dann eigentlich regelmäßig dann äh mit achtzehn knapp achtzehn  
245 Jahren äh die die LBA abgeschlossen, ich bin dann im Herbst äh  
246 gleich, in den Lehrdienst eingetreten, aber auch da, nachdem ich  
247 eine der jüngsten Lehrerinnen damals war, haben es mir die Eltern  
248 äh schon zugetraut daß ich sehr also meinem im meinem äh Lehren,  
249 im Lehrdienst zurechtkomme, aber ich hab' eigenartigerweise eine  
250 Stelle bekommen, so eine Bergschule, wo ich äh vom äh Heimatort  
251 aus hab' immer müssen ähm äh Sonntag abends schon starten, mit äh  
252 es war keine Busverbindung denn die Busse sind ja umgekehrt  
253 gefahren, also vom Heimatort weg . äh und zuzuß, zu diesem  
254 Bergdorf hin, und das hab' ich müssen alleine und am Abend  
255 bewältigen, und das war für die Eltern eine ziemlich unsichere

256 Sache für mich, und deswegen haben sie ohne eigentlich mich zu  
257 fragen äh versucht äh für eine gewisse Zeit, für mich eine andere  
258 Stelle zu finden, und die haben sie dann gefunden, nach . drei  
259 Monaten Schuldienst, bin ich abberufen worden in eine  
260 Verwaltungsstelle . das war für mich äh eine sehr unangenehme und  
261 ja eine traurige Sache, in dem Sinn daß ich eigentlich voll schon  
262 drinnen war mich hat das Unterrichten einfach so gefreut ich hab'  
263 ja den äh ganzen Nachmittag da vorbereitet und geschrieben und äh  
264 es hat ja wenig Lehrmittel gegeben die hat man damals müssen noch  
265 alle selbst zusammenstellen und a äh jetzt bin ich da abberufen  
266 worden, in äh, eine Verwaltungsstelle, hab' das aber uhm zwei Jahre  
267 durchgehalten, bis dann die Wettbewerbe waren, die  
268 Lehramtswettbewerbe, und äh, den hab' ich mit eigentlich sehr  
269 guter Punktezahl äh bestanden sodaß ich dann an einem äh Hauptort  
270 in Südtirol dann die Unterrichtsstelle annehmen konnte, damals  
271 gleich nach dem Wettbewerb hab' ich aber schon gemerkt, ja jetzt  
272 hast du die fixe Stelle äh es äh ich möchte mehr machen, warum,  
273 weil ich eigentlich schon während meiner Studienzeit, und äh immer  
274 intensiver, mich eigentlich auch als Hobby so mit psychologischer,  
275 mit pädagogischer Lektüre befaßt hab' überall wo ich eine Zeitung  
276 erwischt hab' und etwas in dieser Richtung gestanden hat, hab' ich  
277 mir das gelesen oder ausgeschnitten, also äh daß das nicht so sehr  
278 Studium sondern einfach schon Interesse, Motivation war, und ich  
279 bin dann . hab' aber eigentlich nicht recht gewußt wie ich das  
280 anstellen sollte, vom Finanziellen her, und auch vom  
281 Organisatorischen so weltgewandt war man damals noch nicht,  
282 außerdem gab es Möglichkeiten ja nur entweder in [Stadt 3] oder in  
283 [Stadt 2] zu studieren, [Stadt 2] hatte den Vorteil, daß äh man in  
284 Italien und daß alles gleich anerkannt aber das ganze Studium wäre  
285 in Italienisch zu machen gewesen, und in [Stadt 3] hätte man  
286 besuchen müssen, und das war auch sehr kompliziert weil ich ja im  
287 Schuldienst gestanden hab' . ich bin dann einfach nach, [Stadt 1]  
288 hinaus damals waren von [Stadt 2] aus dort so Kurse, für äh diese  
289 diese Sommerkurse von der Universität [Stadt 2] aus und hab' mir das  
290 Ganze einfach einmal angeschaut, habe mich da so eingeschlichen  
291 ein bißchen, als Zuhörer, und äh ja hab' mir den Betrieb  
292 angeschaut, und im Herbst, . hab' ich mich an die Aufnahmeprüfung  
293 gewagt, nachdem ich ja nur die vierjährige Oberschule gemacht hab'  
294 hab' ich eine Aufnahmeprüfung machen müssen, in italienischer  
295 Sprache, und so viel Risiko äh Bereitschaft hab' ich damals schon  
296 gehabt, immer wieder im Alleingang ohne das weißgott mit jemandem  
297 abzusprechen ich bin einfach mit dem dicken Wörterbuch, nach  
298 [Stadt 2] gefahren, und hab' drunten diese Aufnahmeprüfung bin die  
299 angegangen, ich kann ich weiß jetzt noch dieses Gefühl unter fast  
300 zwei äh tausend Anwärtern äh bin ich eine der wenigen drunten  
301 gestanden die ein so dickes Wörterbuch gebraucht hat, die auch das  
302 ganze Thema hat müssen eben in einer anderen nicht in der  
303 Muttersprache äh schreiben, und hab' mir eigentlich gar nicht  
304 einmal so viel an Erfolgen versprochen aber es hat ja hätte ja  
305 eigentlich weiter niemand gewußt, daß ich das riskiert habe  
306 deswegen wäre das für mich auch weiter gar keine äh in dem Sinn  
307 Blamage etwa gewesen, und äh drei Wochen äh nachher hab' ich dann  
308 über eine schriftliche Mitteilung erfahren, daß ich diese Prüfung  
309 bestanden habe, und zwar mit einem relativ guten Ergebnis, ich war  
310 nämlich von all diesen die angetreten sind hab' ich die dritte,  
311 drittbeste Arbeit geschrieben, zu der Zeit hab' ich aber  
312 eigentlich gar nicht einmal so recht noch s s im so voll im Sinn  
313 gehabt, weiter zu studieren, es hat sich nämlich für mich auch  
314 eine andere ein anderer Bereich ergeben, wo ich schon äh drinnen  
315 war, nämlich der musika die musikalische Ausbildung, also hätt'  
316 ich ohne weiteres äh den Weg auch weiter gehen können äh bin aber  
317 dann vor der Entscheidung gestanden ja was tun, beides geht nicht,  
318 den Ausschlag hat eigentlich nur ganz ein äh Ausspruch von einem  
319 Schul mann gegeben, der hat gewußt daß ich hinuntergefahren bin,  
320 der hat gewußt daß ich die Prüfung bestanden hab' und der hat dann  
321 gesagt ja jetzt müssen Sie so oder so einfach weitermachen, und  
322 ich hab' da tatsächlich es nicht gewagt dem zu widersprechen und  
323 hab' mir gedacht ja jetzt äh mußt du's halt angehen, eigentlich  
324 ehre ääh nicht mehr so freiwillig, oder aber da war wirklich  
325 dieser (leichtes Lachen) Druck da von außen ein bißchen da, und  
326 bin's aber dann angegangen und so hab' ich immer, im Alleingang,  
327 ohne Unterstützung von irgendeiner Hochschülerschaft oder von ich  
328 hab' mir alle äh auch organisatorischen äh Notwendigkeiten immer  
329 alleine erfüllt, hab' auch kaum zu jemand anderem was gesagt wenn  
330 wieder eine Prüfung fällig war, und hab eigentlich in relativ,  
331 sagen wir für diese Verhältnisse hab' ja nebenher immer  
332 unterrichtet, für diese Verhältnisse eigentlich in relativ .

333 kurzer Zeit das abgeschlossen . ja Promotion  
334 neunzehneunundsechzig, bin auch zu dieser Promotion, ja wenn  
335 ich's heute zurückblicke äh .. eigentlich ganz ohne Bekanntgabe  
336 (leichtes Lachen) allein hinuntergefahren und hab immer erst  
337 hinterher den Leuten gesagt (leichtes Lachen) was ich äh ja, wo  
338 ich eigentlich stehe, schon während dieses Studiums hab' ich auch  
339 um das finanziell, es haben sich auch vom Familiären her äh bin  
340 ich finanziell äh eingespannt gewesen, die Notwendigkeit ergeben  
341 daß ich so über Kurse oder Nachhilfestunden mir da das Gehalt ein  
342 bißchen aufstocke und das Studium leichter finanziere, und da hab'  
343 ich eigentlich schon im Jahr zweiundsechzig mit äh  
344 Erwachsenenkursen angefangen, Deutschunterricht an italienischen  
345 Staatsangestellten, denn damals äh war ja schon die Möglichkeit daß  
346 über mhm eine Zweisprachigkeitsprüfung äh das Gehalt dieser  
347 Staatsantestellten aufgeholt werden kann also hab' ich da diese  
348 Abendkurse schon äh . abgehalten und das war eigentlich so die  
349 erste Tätigkeit schon in der Erwachsenenbildung, hab' irgendwo da  
350 auch schon äh gespürt daß ich eigentlich gar nicht einmal so viel  
351 vorbereiten mußte, daß ich doch ein gewisses Geschick oder gewisse  
352 Zugänglichkeit zu diesen Erwachsenen ha äh gehabt habe, daß die  
353 mich eigentlich so als Kursleiterin äh respektiert haben, obwohl  
354 gerade der erste Kurs den ich gehabt habe alles ältere . Männer  
355 aus dem Militärbereich waren . und ich war ja damals eine sehr  
356 junge Lehrerin, aber ich hab doch gemerkt ein gewisser Respekt äh  
357 war einfach da, ich hab mich nicht schwergetan äh daß die äh eben  
358 ernstgenommen haben, und so über verschiedene andere Kurse bin ich  
359 dann eigentlich immer weiter in diese oder hab' ich so die Freude  
360 oder den Zugang zur Weiterbildung er äh erlebt erfahren, aber das  
361 Ausschlaggebende  
362 (Bandseitenwechsel)  
363 W54: Siebziger Jahre, denn da war ich äh auch familiär ich hab ja  
364 inzwischen dann geheiratet und die Familie ist angewachsen damals  
365 auf äh drei Kinder, und wie die so man kann nicht sagen aus dem  
366 Ärgsten aber zumindest die Mutter so dringend jetzt und und  
367 zeitlich so stark äh gebraucht haben, hab' ich dann so  
368 zwischendurch einfach, in der Freizeit den einen und andern Kurs  
369 besucht, unter anderem eben auch äh .. ja rhetorischer  
370 kommunikativer Ausprägung, und da hab' ich dann wieder eine Person  
371 erlebt, die mich so hinengeschubst hat in diesen äh Bereich oder  
372 mir da mehr an Fähigkeiten zugetraut hat als ich mir eigentlich  
373 selbst .. ähh . ich war aber dem äh äh . diesem Bereich nicht so  
374 ganz abgeneigt, weil mich vor allem auch das Sprachliche . immer  
375 sehr interessiert hat, dieses .. ja dieses Ausformulieren oder  
376 alles was eben mit mit mit kompaktem Formulieren äh im  
377 schriftlichen wie auch im mündlichen Bereich das hat äh mich  
378 irgendwie gereizt, und dann äh sind eben die ersten Anträge  
379 gekommen, ob ich nicht äh das eine oder das andere an  
380 Kursangeboten aufgreifen möchte, ich hab' mir das  
381 selbstverständlich nicht zugetraut und wollte da auch zuerst auf  
382 nummersicher gehen und hab wieder im Alleingang äh verschiedene  
383 Kurse besucht im Inland, im Ausland, aber immer so im Alleingang  
384 äh damit ich mir da äh sagen wir eine gediegene äh Grundausbildung  
385 zugelegt habe, und hab' dann auch mit den ersten mich an die  
386 ersten Kurse gewagt und wiederum gemerkt, aus äh Rückmeldungen die  
387 ich so über zwei drei Ecken bekommen hab', daß ich eigentlich  
388 recht gut angekommen bin, ich hab' mich aber nie, äh und das gilt  
389 auch bis heutehin, nie um irgendeine äh Seminartätigkeit oder  
390 Referententätigkeit beworben, nie, äh alles was ich äh im Laufe  
391 der Zeit in diesem Bereich aufgegriffen oder oder gemacht hab' ist  
392 immer, da sind die Anträge immer von auswärts an mich gekommen,  
393 ich bin immer am Stuhl sitzen geblieben und hab nicht gewartet  
394 sondern hab's einfach auf mich zukommen lassen äh . es ist mehr so  
395 äh über Mundzumundpropaganda ge äh gegangen, aber außerhalb von  
396 mir, ich selbst hab' äh nichts dazugetan ich hab' nie irgendwo  
397 einen Antrag oder ein Ansuchen oder mich angeboten, und so ist das  
398 eigentlich von einer Organisation über die nächste gegangen äh und  
399 es waren hauptsächlich zwei Linien, eines ist der  
400 Erziehungsbereich . so dieses ähh ja, Familienarbeit ..  
401 Erziehungsthemen, das ja in meinem Hobbyausbildungsbereich war,  
402 und eines waren dann diese rhetorisch-kommunikativen Schulungen äh  
403 die mir aber auch sehr viel Spaß gemacht haben ich hab'  
404 grundsätzlich eigentlich nie einen Kurs übernommen, der nicht in  
405 meinen . Gegebenheiten äh ich möchte fast sagen ähh der nicht in  
406 diesen . Hobbybereich hineingefallen ist . ich hab' zwar äh  
407 zwischendurch das eine oder das andere . riskiert, aber das Risiko  
408 war immer einschätzbar für mich daß nicht alles hat daneben äh  
409 laufen können, und das Risiko hab' ich auch deswegen in Angriff

410 genommen, weil es mich selbst immer wieder äh gezwungen hat mich  
411 weiterfortzubilden, neue Themen zu suchen, etwas Neues  
412 auszuarbeiten, ich wollte nämlich nie bei dem was ich erreicht  
413 hab' stehenbleiben, äh das äh insofern äh laufen eigentlich meine  
414 Tätigkeit in der Schule, ich hab ja inzwischen dann auch die  
415 Lehrbefähigung für die Mittel und dann für die Oberschule gemacht  
416 bin auf die Mittelschule übergestiegen und dann auf die  
417 Oberschule, ich bin weder in der Tätigkeit in der Schule noch in  
418 der Tätigkeit im Weiterbildungsbereich stehengeblieben sondern äh  
419 stehengeblieben bei dem was ich schon einmal erreicht hab' ich bin  
420 immer wieder weiter gegangen, so sind's von zwei Themen fünf  
421 geworden und von fünf Themen sind es dann eben mehr geworden äh  
422 aber nicht äh .. aber sie hängen eigentlich alle zusammen es sind  
423 nicht unterschiedliche Themen es sind nur Vertiefungen eigentlich  
424 von einem Thema und das ist der eine Bereich dieser Erziehungs  
425 diese pädagogische Bereich und das andere eben dieser rhetorisch  
426 kommunikative Bereich äh weil ich vor allem auch von meiner  
427 Ausbildung her äh da ein sehr diesen Alleingang gewählt hab' bin  
428 ich auch eigentlich keiner Erwachsenen äh bildungsinstitution  
429 verpflichtet gewesen, und hab' da in sehr sehr unterschiedlicher  
430 Art äh gearbeitet äh da hat's dann sowohl Funktionärsschulungen,  
431 egal ob das jetzt bei ei bei äh Geldinstituten oder bei Gastwirten  
432 oder äh in politischen ähm ganz unterschiedlichen Gremien auch von  
433 den Parteien her ich war da sehr ungebunden und hab' mir auch da  
434 auch nie Probleme gemacht ob ich jetzt da bei der einen Partei  
435 oder bei den anderen es waren für mich einfach neutrale rhetorisch  
436 Schulungen und, wer als erster der Termin gehabt hat äh gehabt hat  
437 den hab' ich oder wo ich zugesagt hab' das hab' ich gemacht, ich  
438 hab' da überhaupt keine Prioritäten gesetzt, weder von den  
439 Institutionen her, noch von den Ortschaften, und so bin ich äh ja  
440 von äh vom äußersten Vinschgau bis ins äußerste Pustertal, von  
441 Hauptorten bis in die kleinsten Nester, überallhingekommen, auch  
442 wiederum, ohne daß ich weißgott welche Hilfen in Anspruch genommen  
443 hab', diese Unabhängigkeit, diese Freiheit die hat mich immer  
444 gefreut und äh . ich weiß ich glaube es wissen eigentlich die  
445 wenigsten (leichtes Lachen) wo ich überall und was ich überall  
446 getan hab' weil ich das eigentlich immer so für mich behalten hab  
447 was zufällig oder weil es gar nicht anders ging an die  
448 Öffentlichkeit gedrungen ist, ist außerhalb von mir an die  
449 Öffentlichkeit gedrungen aber ich muß auch ehrlich sagen, ich lege  
450 keinen Wert Publicity zu machen, das was ich mache, freut mich,  
451 füllt mein Leben aus ist mein Leben, und ich ziehe das halt so  
452 lange durch, solange es mir Spaß macht und es meine Kräfte auch  
453 vom vom Physischen her erlauben, aber nicht daß das für mich ein  
454 Muß ist, und heute bin ich halt so weit daß ich eigentlich .  
455 Arbeit und Hobby, kaum mehr trennen kann, ich glaub das ist wohl  
456 auch der Punkt äh der eine Begründung dafür geben kann, daß ich äh  
457 neben meiner meinen familiären Verpflichtungen und neben der  
458 Schule eigentlich noch so viel vieles äh nebenher machen kann,  
459 weil ich das die Arbeit für mich nicht eine Pflicht ist oder ein  
460 Dienst ist in dem Sinn oder weil ich unter Druck stehe, sondern es  
461 ist für mich eine Herausforderung, der ich aber gerne ähm die ich  
462 gerne auf mich nehme, weil ich umgekehrt aus dieser Tätigkeit auch  
463 wieder selbst schöpfe .. mhm  
464 I: Ja, darf ich ein zwei kleine Orientierungsfragen  
465 W54: Mhm  
466 I: Wann haben Sie geheiratet?  
467 W54: Im Jahr achtundsechzig .. auch ein Lehrer  
468 I: Achtundsechzig  
469 W54: Ja  
470 I: Mhm ..  
471 W54: Und neunundsechzig dann promoviert  
472 I: Ja da hab' ich mir schon gedacht das geht ja ungeheuer dicht zu  
473 da (leichtes Lachen)  
474 W54: Mhm  
475 I: Und Sie haben beschrieben, Mitte der siebziger Jahre waren die  
476 Kinder schon  
477 W54: Drei Kinder  
478 I: Aus dem Ärgsten  
479 W54: Ja, es hängt jetzt ab was Sie aus dem Ärgsten wenn man es vom  
480 Pädagogischen her dann sind sie aus dem Ärgsten wenn sie das Haus  
481 verlassen nicht  
482 I: Mhm  
483 W54: Ich mein jetzt aus dem Ärgsten, das ist sicher nicht eine  
484 gewöhnliche Situation bei uns in dem Sinn, daß die Frau voll bei  
485 den Kindern bleiben muß mh äh es spielt da äh einiges mit, einmal,  
486 ist mein Mann selbst Lehrer, und wir haben es dann so eingeteilt

487 daß er an der Erwachsenenmittelschule nachmittags und abends äh im  
488 Dienst war, und also vormittags daheim war, und wir haben das dann  
489 so recht geschickt äh organisiert, daß wir eigentlich kaum  
490 familienfremde Personen bei den Kindern gebraucht haben, und ich  
491 muß da erwähnen, ohne dieses äh Verständnis oder diese Mitwirken  
492 meines Mannes wäre das nicht möglich das wäre natürlich für eine  
493 andere Frau, wo der Mann voll berufstätig von acht Uhr in der Früh  
494 bis äh am Abend wäre äh das nicht möglich und das Zweite, ich hab  
495 äh es hat damals zumindest in den Jahren wo die Kinder sehr klein  
496 waren, diese drei Kinder, denn es ist ja dann noch (leicht  
497 lachend) ein Nachzügler auch gewesen, haben wir in der Nähe der  
498 Großmutter gewohnt, und die hat äh als ehemalige Lehrerin  
499 natürlich auch ihre äh erzieherischen äh . Möglichkeiten an den  
500 Enkelkindern da auch gerne äh noch äh ja, also da mitgeholfen  
501 (schmunzelnd) und sie uns auch abgenommen und natürlich dann auch,  
502 vom, nicht nur jetzt rein vom Erzieherischen auch so vom  
503 Schulischen her doch ein bißchen mitgemischt und und ja, war uns  
504 doch äh eine große Hilfe auch  
505 I: Ihr Studium fehlt mich noch  
506 W54: Studium der Pädagogik  
507 I: Pädagogik ja  
508 W54: Pädagogik und Literatur ja, aber dann äh das Doktorat also in  
509 Pädagogik  
510 I: Pädagogik  
511 W54: Hab' aber da auch noch nebenbei diesen Lehrgang für .  
512 Grundschuldirektoren, dieses sogenannt diploma di vigilanza für  
513 Schulaufsicht hat's geheißen, (verändert Tonfall) es ist so diese  
514 auch dieses äh Weitermachen oder dieser volle Einstieg in die  
515 Erwachsenenbildung in die Weiterbildung ist ja auch wieder nicht  
516 so geplant gewesen, ich bin da auch wieder aus ein bißchen einem  
517 Protestverhalten hineingerutscht, es hätte mich schon gefreut  
518 wirklich im Schulbereich in irgendeiner Institution äh äh  
519 mitzuwirken, aber dazu hab' ich eigentlich, ja wenn ich so sagen  
520 kann zuwenig . Ellbögen gehabt, oder zu . ja ich hab da vielleicht  
521 auch zuwenig mich angeboten oder zuwenig, jedenfalls ich bin nie  
522 gefragt worden und bin da nicht zum Zug gekommen, und vielleicht  
523 steckt auch das dahinter daß ich dann wieder diese so . jetzt erst  
524 recht aber eben in einem anderen Gebiet wo ich ganz auf mich  
525 selbst und einfach niemanden dann Rechenschaft schuldig bin, etwas  
526 wollte ich machen, aber äh dort wo ich's eigentlich getan hätte  
527 bin ich nicht zugekommen  
528 I: Mhm  
529 W54: Und das ist eigentlich, bis heute so geblieben äh äh in diesen  
530 Bereichen, etwa so (veränderter Tonfall) [Organisation 1] oder äh  
531 ja wo man so dieses ähh schwerpunktmäßig das hätte nutzen können,  
532 da hab' ich nicht die Möglichkeit gehabt einzusteigen, woran es  
533 genau gelegen ist hab' ich eigentlich nicht so stark . analysiert,  
534 aber sicher äh auch weil doch äh oft der der starke uhm .  
535 Konkurrenzkampf oder was weiß ich ein Brotneid, dem war ich nicht  
536 gewachsen also da irgendwo, dann kann aber auch ein bißchen die  
537 diese persönliche äh Neigung für mi ich tue mich schwer im Team zu  
538 arbeiten . und vielleicht hat mich das auch ein bißchen abgehalten  
539 in so äh Gremien oder Vereine oder Verbände zu gehen, wo man ganz  
540 stark immer mit Sitzungen und nocheinmal Sitzungen, das ist für  
541 mich äh das hab' ich immer schon angesehen als eher so ein  
542 Zeitstehler oder Zeitvergäuder . und so praktiziere ich es auch  
543 heute noch, lieber etwas mehr an Arbeit, aber ich tue mir die  
544 selbst, nehme sie meinetwegen auch anderen ab und dann ist die  
545 Arbeit getan und ich sitze aber nicht in Gremien herum und man muß  
546 her äh sich auf weißgottwas einigen, ich traue mir das einfach zu  
547 und und dieser äh ja, komme damit recht gut zurecht  
548 I: Mhm .. ja noch ganz schnell, ich hab' da im Bereich von  
549 achtunddreißig, so in diesem Bereich ihrem Lebensbereich (auf  
550 Zeitleiste) da hab' ich nichts eingetragen, aber ich nehme an da  
551 findet vo das statt was Sie schon erzählt haben, die Ausweitung  
552 der Erwachsenenbildung in diese beiden Bereiche eben, das ist da  
553 sozusagen in Ihrem äh Leben so von  
554 W54: Darf ich, ich muß sehen was wären das ungefähr für ein Jahr,  
555 ach so sind das die Alter die Altersangaben  
556 I: Von fünfunddreißig weg bis heute, da hat ist praktisch diese  
557 Expansion des Erwachsenenbildungsbereiches hat da stattgefunden  
558 W54: Jja, die, Lebensalter, ja also ich bin voll eingestiegen in  
559 Erwachsenenbildung, und voll mein ich jetzt daß ich teilweise zu  
560 Stoßzeiten . jeden Tag, abends, nicht das wäre so  
561 I: Das heißt aber immer parallel mit ihre Lehrtätigkeit in der  
562 Schule  
563 W54: Immer, immer



564 I: Ja, das muß ich immer dazudenken  
565 W54: Und dabei aber dann teilweise dann nach also lehrstätig also  
566 eingestiegen äh so achtundsiebzig neunundsiebzig äh schon intensiv  
567 . und dann so ab ab zweiundachtzig dreiundachtzig, dazwischen  
568 einundachtzig war ja noch diese Nachzüglerin, und da war einmal so  
569 ein ein Sabbatjahr ..  
570 I: Das war da irgendwo ja (auf Zeitleiste)  
571 W54: Ja, ein Sabbatjahr, aber dann ab zweiundachtzig sehr dann  
572 intensiv  
573 I: Mhm  
574 W54: Sodaß ich sagen kann, eigentlich dann ab . September . bis  
575 Ostern, teilweise, außer Festtags natürlich jeden Tag und oft am  
576 Tag auch zwei, manchmal auch dreimal nachmittags und abend  
577 also voll . im Einsatz und zwar, ganz unterschiedlich, äh,  
578 Rhetorikkurse, für Studenten Lerntechnikurse, und Vorträge, oder  
579 so ja, so in der Familien äh also Seminartätigkeit gerade nach  
580 Wunsch also nicht nur Vorträge  
581 I: Mhm  
582 W54: Aber sehr intensiv auch, im Sommer dann äh natürlich frei  
583 I: Mhm  
584 W54: Und auf diese intensive ähh Zeit hab' ich mich halt sowohl  
585 kräftemäßig als organisatorisch und auch psychisch voll  
586 eingestellt, weil ich gewußt hab' das geht ja eigentlich nur diese  
587 äh paar Monate, und nachher ist dann  
588 I: Mhm . womit diese Zeitspanne ausführlich erklärt wäre  
589 W54: Mhm  
590 I: Gibt es da im Bereich von sagen wir, vierzigsten bis heute  
591 Ihrem vierzigsten Lebensjahr bis heute irgendein Ereignis von dem  
592 Sie mir noch erzählen möchten, oder ist das eigentlich .. paßt  
593 W54: Ich glaub daß  
594 I: Ja  
595 W54: Paßt schon also nicht daß wir es jetzt da äh es ist eigentlich  
596 I: Nein  
597 W54: Dann ziemlich  
598 I: Ja  
599 W54: Ja  
600 I: Dann sind wir's  
601 (Band abgeschaltet und nach kurzem wieder eingeschaltet)  
602 I: Sie schaffen es nicht auszusteigen  
603 W54: Ich schaffe es nicht auszusteigen aber ich muß ehrlich sagen  
604 ob ich wirklich aussteigen möchte  
605 I: Ja  
606 W54: Denn, wenn ich's jetzt wirklich möchte dann könnte ich ja nur  
607 beim Telefon irgendwann einmal sagen, nein es geht nicht oder mag  
608 es nicht mehr oder ich kann es nicht, ich nehme es mir es zwar  
609 schon vor weniger, denn ich meine jetzt mehr oder weniger kenne  
610 ich ja, wiederholt sich ja sehr viel immer wieder, und es ist doch  
611 eine eher ähh nennen wir es auch gefährvolle oder risikoreiche  
612 Tätigkeit ich fahr halt doch äh dann vor allem im Winter bei  
613 Dunkelheit bei jedem Wetter in weißgott welche äh Richtungen und  
614 Täler und einsame Orte und da bin ich immer alleine, also ist das  
615 für eine Frau doch auch äh eher äh ja äh mit einem gewissen Risiko  
616 verbunden, aber ich glaub es tät' mir doch ein bißchen abgehen  
617 jetzt, zumindest kann ich es nicht abrupt lassen ich werde es halt  
618 wahrscheinlich so einen sanften Ausstieg, beziehungsweise, es  
619 hängt jetzt auch damit zusammen, ich hab mit im Jahr zweitausend  
620 dann meine vierzigjährige Unterrichtstätigkeit  
621 I: Haben Sie mir schon gesagt ja  
622 W54: Und gedenke, wenn jetzt das mit dem Übertritt zum Land oder,  
623 ja es ist ein schönes Datum daß ich vielleicht von der  
624 Unterrichtstätigkeit aussteige wobei ich da noch's vielleicht, ich  
625 hab' es zwar schon geplant und auch schon offen ausgesprochen, daß  
626 ich dann vielleicht nur mehr den . den Weiterbildungsbereich, aber  
627 da steht sehr vieles offen, was ich fallen lasse, etwas äh sicher  
628 daß ich doch ein bißchen ein gemächlicheres (leichtes Lachen)  
629 Tempo einnehme dann  
630 I: Mhm  
631 W54: Mhm  
632 I: Gut, stop, danke

### M53-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (Juli 1997)

1 I: So und ich habe mir das jetzt einfach so vorgestellt äh daß Sie  
2 M53: Ah  
3 I: Anfangen zu erzählen . von Ihrem Elternhaus weg  
4 M53: Mhm

5 I: Von Ihrer Kindheit weg einfach sozusagen Ihr Leben durch da  
6 können Sie vorgehen ähm Jahr für Jahr oder Jahrzehnt  
7 M53: Jaja  
8 I: Für Jahrzehnt oder Sie können nach vorne springen oder nach  
9 hinten springen äh, bis wir sozusagen den ganzen Lebenslauf im  
10 Großen und Ganzen durch haben ich habe Sie eben deswegen äh nach  
11 Ihrem Alter gefragt damit ich mir da schon so ein Dings  
12 (Zeitleiste) machen kann  
13 M53: Mhm  
14 I: Äh dann kann ich während Sie erzählen sozusagen da eintragen  
15 diesen Teil haben wir schon  
16 M53: Mhm  
17 I: Und zum Schluß frage ich sie noch zu den letzten Stücken (auf  
18 der Zeitleiste) die übrigbleiben  
19 M53: Jaja  
20 I: Weil deswegen habe ich Sie nach dem Alter gefragt schon  
21 M53: Mhm  
22 I: Daß ich das vorbereiten kann schon damit ich das vorbereiten  
23 kann äh . und was ist noch zu sagen was ist für mich wichtig? .  
24 alles, also sozusagen, also sozusagen es es kommt mir nicht auf  
25 auf auf besondere Sachen drauf an, es kommt mir sozusagen auf ganz  
26 auf die normalen, alltäglichen Dinge drauf an gel also  
27 M53: Mhm ja also in meinem Leben ist ist es ganz normal  
28 zugegangen, nix keine besonderen Offenbarungen gehabt sondern  
29 I: Genau auf solche Sachen, und ich werde jetzt aufhören zu reden  
30 .  
31 M53: Mhm  
32 I: Und Sie einfach bitten . anzufangen . in der Geschwindigkeit in  
33 der Sie möchten  
34 M53: Ja  
35 I: Bitte  
36 M53: Ja ich bin geboren auf einem, kleinen Bergbauernhof . der  
37 Vater hat, so einen kleinen Hof gehabt und den hat er mit der  
38 Mutter und dann mit uns Kindern, bewirtschaftet, das war ein  
39 kleiner Hof auf sechzehnhundert Meter und darüber hinaus, und ich  
40 kann mich halt erinnern wir haben halt alle zusammenarbeiten  
41 müssen wir haben im Sommer alle Kinder mit den Eltern auf dem Hof  
42 den Feldern gearbeitet, um eben soviel zusammenzubringen daß, über  
43 die Kühe und die Kälber die der Vater gehabt hat und den Schafen  
44 daß wir überlebt haben wir waren, sechs Kinder sind wir, aber drei  
45 Kinder sind schon klein an Krankheit und so gestorben damals, also  
46 praktisch wären wir neun Kinder gewesen übriggeblieben sind dann  
47 von klein auf eben sechs . und dann war es ja bin ich dort in die  
48 im Dorf in die Volksschule gegangen, so wie alle . dort war noch  
49 eine Schule nur mit drei Klassen sodaß man bestimmte Jahre  
50 wiederholen mußte und die Volksschule bestand darin eben, vom  
51 sechsten Jahr an bis vierzehn Jahre also praktisch waren . fünf  
52 Klassen aber mit den fünf Klassen mußte man zurechtkommen bis  
53 vierzehn Jahren sodaß man eben einige Jahrgänge wiederholen mußte  
54 . dann natürlich der Hof ist klein gewesen und es war auch nicht  
55 Beschäftigung für alle, sodaß . zum Beispiel die Eltern auch der  
56 Meinung waren eben . äh alle dürften sowieso nicht auf dem Hof  
57 bleiben und jeder mußte schauen, sich irgendwo einen Beruf zu  
58 erlernen oder . und so weiter und dann . ich bin halt einer  
59 gewesen der, sagen wir zum Unterschied vielleicht von den  
60 Geschwistern manchen Geschwistern ich bin halt nicht ungern in die  
61 Schule gegangen, und mir hat Schulegehen mehr gepaßt vielleicht  
62 als . einigen meiner Geschwistern, und auf das hin nachdem ich  
63 nicht äh notwendig war oder alle waren am Hof ja nicht notwendig .  
64 habe ich jaja haben halt auch die Eltern gemeint vielleicht .  
65 studieren gehen, und das Studierengehen war damals ich bin nämlich  
66 aus ladinischen Tälern, das Studierengehen hieße irgendwo die  
67 Mittelschule machen, und damals haben die Eltern selber auch nicht  
68 viel gewußt wo das ist wie das ist, hat man sich halt damals,  
69 haben sie sich an den Pfarrer gewandt und der Pfarrer hat dann  
70 halt gemeint es gibt in [Stadt 1] eine Schule [Schule 1] und das  
71 wäre eine Schule wo man ohne weiters so einen so einen Bub hin hin  
72 . hinbringen könnte weil, dort ist alles ein bißchen geregelt und,  
73 weil die Eltern selber waren ja nie weit weg vom Dorf und so .  
74 sagen wir jaja, außer der Vater im Krieg aber sonst haben sie  
75 wenig Ahnung gehabt, was das ist deswegen waren sie auch  
76 angewiesen auf den Pfarrer der Pfarrer hat halt diese Adresse  
77 angegeben, und damit bin ich praktisch . ja am gegen Ende der  
78 Volksschule bin ich dann in die Mittelschule nach [Stadt 1]  
79 gekommen ins [Schule 1] . und habe dann dort angefangen, ja zu  
80 studieren oder wie soll man sagen erstens die Mittelschule zu  
81 machen, mit viel Mühe, weil wir Ladinier haben ja ganz wenig

82 Deutsch gelernt daheim in der Volksschule sodaß, eben die ersten  
83 Jahrgängen waren ja sehr schwierig . dann habe ich die  
84 Mittelschule gemacht das Gymnasium und Lyzeum, im [Schule 1], hab  
85 dann die Staatsmatura gemacht da in [Stadt 2], weil damals war das  
86 [Schule 1] noch nicht, staatlich anerkannt und dann mit der  
87 Staatsmatura dann überlegt was ich . machen könnte, für mich  
88 persönlich so habe ich Interesse gehabt so vielleicht an, an  
89 Sprachen, und vor allem an Unterricht, dann war eben das Problem  
90 soll ich da, Lehrer werden oder, und, nicht ungern habe ich  
91 studiert dann habe ich mir gedacht jetzt weiterstudieren tue ich  
92 auf alle Fälle und dann schließlich und endlich habe ich mich dann  
93 entschieden . ins Priesterseminar, wenigstens zu anzufangen mit  
94 Philosophie, ja dann habe ich zwei Jahre Philosophie gemacht dann  
95 hat es mir recht gut gepaßt habe auch Theologie gemacht, habe mich  
96 dann später auch entschieden Priester zu werden, bin dann siebzig  
97 Priester geworden, dann nach der Priesterweihe, habe ich so ein  
98 Einführungsjahr ein Pastoraljahr gemacht und dann später bin ich .  
99 an zwei Orten in Südtirol Kooperator gewesen, sieben Jahre lang .  
100 und nach sieben Jahre Kooperator habe ich die Gelegenheit äh,  
101 bekommen weiterzustudieren, dann habe ich mich entschieden eben  
102 einmal, die Seelsorge zu lassen und, ein Spezialstudium zu machen,  
103 bin dann nach [Stadt 7] gegangen an der [Universität 1] und habe  
104 dort, Sozialwissenschaften studiert und, mit dem Doktorat  
105 abgeschlossen . und nach dem, eben Universitätsstudium bin ich  
106 zurückgekommen, in die Diözese und dann habe ich die Stelle  
107 bekommen im [Organisation 1] als Diözesanassistent, bin eben seit,  
108 dem im [Organisation 1] tätig als Diözesanassistent und  
109 hauptsächlich beauftragt eben für die, Bildung auch im  
110 [Organisation 1] ... mhm ja, jetzt was die die Tätigkeit im  
111 [Organisation 1] für mich besteht eben darin daß ich Zeit mir Zeit  
112 nehme regelmäßig zu lesen oder zu studieren Zeitschriften oder  
113 auch so oder . auch bestimmte Kurse zu besuchen oder Weiterbildung  
114 und dann was ich kann oder was ich lerne oder was, lerne ich zum  
115 Beispiel auch . gezielt eben für meine Position im [Organisation  
116 1] weil ich ja oft . reden muß, ich habe viel viel, Kontakt mit  
117 Leuten eben in den Leitungsgremien des [Organisation 1], dann vor  
118 allem in den Ortsgruppen und, meine Aufgabe ist eben, Bildung und  
119 religiöse Bildung Glaubensbildung Glaubensschulung, dann auch zum  
120 Beispiel die, innerhalb der Christlichen Soziallehre, und nachdem  
121 ich eben als Priester oder Theologe und Soziologe . versuche eben  
122 Analysen zu machen über unsere Gesellschaft Zeit Welt der Arbeit  
123 und dann eben . propositiv etwas vorzuschlagen aufgrund von . eben  
124 von Ideen der Soziallehre der Kirche . bin dann tätig in  
125 Konferenzen Kursen, dann Referaten und, eben Dom-[Organisation 1]  
126 und auch im [Organisation 2] . schreibe regelmäßig für die  
127 [Organisation 1]-Zeitung . ich bin dann auch tätig bei der RAI für  
128 die für ladinsiche Sendungen, mache ich so regelmäßig auch ...  
129 jaja bin auch für die Diözese oder in der Diözese oder so auch für  
130 bestimmte Fragen der . Pastoral der Welt der Arbeit so zuständig  
131 ... ja sagen wir das, das ist in groben Zügen so ein bißchen der .  
132 sagen wir der Lebenslauf  
133 I: Mhm .. da habe ich eine eine leichte Unsicherheit also die  
134 Volksschule die hat äh fünf Klassen gehabt offiziell hat aber äh  
135 M53: Na Klassen . Klassen es waren praktisch nur zwei Lehrer zwei  
136 Lehrpersonen  
137 I: Mhm  
138 M53: Eine Lehrperson hat zum Beispiel die erste und die zweite  
139 Klasse gehabt, dann haben wir müssen, die zweite Klasse zum  
140 Beispiel zwei Jahre machen, dann sind wir in die nächste, sagen  
141 wir so in die nächste Stufe hineingekommen, da haben wir eine  
142 andere Lehrperson die hat dann die dritte vierte fünfte, aber  
143 natürlich in der Dritten oder Vierten oder Fünften mußte man auch  
144 jeweils zwei Jahre . bleiben, damit man mit vierzehn . Jahren die  
145 Volksschule fertig gehabt hat  
146 I: Mhm  
147 M53: Waren nur zwei Lehrpersonen  
148 I: Mhm  
149 M53: Deswegen mehrere Klassen zusammen, und das war nicht so daß man  
150 zum Beispiel, das erste Jahr macht und dann durchkommt und dann  
151 kommt man in die Zweite durchkommt kommt man in die Dritte, das  
152 ist auch wenn man durchgekommen ist man hat bestimmte Klassen  
153 wiederholen müssen es hat schon vielleicht irgendeine  
154 Weiterführung gegeben aber nachdem es nur, zwei Schulräume gegeben  
155 hat zwei Lehrpersonen hat man müssen praktisch von sechsten Jahr,  
156 Lebensjahr bis zum vierzehnten diese .  
157 I: Mhm  
158 M53: Diese zwei Klassenräume durchgehen

159 I: Mhm  
160 M53: Diese beiden Lehrpersonen für die niedrigen Klassen und eben  
161 für die höheren dann, wer dann zum Beispiel wer wer aber damals  
162 als ich noch war sind ganz wenige aus dem Dorf studieren gegangen,  
163 waren ein paar Hoteliersöhne oder oder, jaja Söhne von Hotelieren  
164 haben haben sind halt geschickt geworden von den Eltern,  
165 irgendeine Schule zu machen . die konnten dann wurden auch von den  
166 von den von den Lehrpersonen eher gefördert, weil sie mehr Ansehen  
167 gehabt haben, und die haben dann zum Beispiel manche Klassen nur  
168 eben nur einmal gemacht und sind früher in die Mittelschule geko  
169 gegangen ich bin so ein Bauernsohn gewesen, da war man in jeder  
170 Hinsicht benachteiligt, und ich bin halt ich habe halt ein  
171 Volksschuljahr ein Volksschuljahr bin ich, befreit worden von von  
172 der Lehrperson damit ich in die Mittelschule ein bißchen früher in  
173 die Mittelschule gehen konnte  
174 I: Mhm  
175 M53: Mittelschule hat es damals bei uns noch nicht gegeben  
176 I: Mhm  
177 M53: War nur die Volksschule von sechs bis vierzehn Jahren  
178 I: Mhm  
179 M53: Und im Tal selber hat es ja keine Mittelschulen gegeben bei  
180 uns oder keine höheren Schulen man mußte eben ins .  
181 deutschsprachige Ausland für uns hinausgehen nicht?  
182 I: Mhm das werden für Sie dann ganz oder vielleicht stelle ich mir  
183 vor ah ah eine Umstellung gewesen sein so von diesen von diesen  
184 gemischten Klassen in der Volksschule, in äh hinein ins ähm  
185 M53: Ja die deutsche Mittelschule [Schule 1]  
186 I: Ins äh [Schule 1]  
187 M53: [Schule 1] Mhm ja das waren zwei ganz, schulmäßig oder  
188 ausbildungsmäßig waren das riesige Unterschiede weil, ich ich habe  
189 nichteinmal, ich habe zum Beispiel nichteinmal die Schulfächer  
190 sagen wir die Terminologie der Schulfächer verstanden, sobald ich  
191 die zum Beispiel das die Schulfächer das das Programm die  
192 Schulfächern gelesen habe habe ich nicht gewußt was das heißt  
193 I: Mhm  
194 M53: Was äh für mich weniger problematisch war war eben, das  
195 sogenannte für uns war das Ausland, weil ich nicht Heimweh gehabt  
196 habe und, wir waren eh eine große Familie sechs Kinder und  
197 deswegen war auch die Klassengemeinschaft für mich etwas  
198 Interessantes aber natürlich die . die Schule selber die  
199 Mittelschule selber die Fächer und dieses ganze System, war  
200 natürlich in den ersten zwei Jahren, sehr schwierig, weil, nachdem  
201 dies eine rein deutsche Schule war . haben wir haben wir Ladinern  
202 ja ich habe schon ein paar Kollegen gehabt wir haben ja bis das  
203 erste Jahr bis Ostern Weihnachten Ostern fast nichts verstanden  
204 I: Mhm, da ist mir auch noch unklar Sie haben mit vierzehn Jahren  
205 die äh Volksschule aufgehört  
206 M53: Ja mit dreizehn  
207 I: Mit dreizehn  
208 M53: Ja weil ich hab ein Jahr weniger gemacht  
209 I: Ahso das ist sozusagen der offizielle Teil und  
210 M53: Ja nachdem nachdem es sich herausgestellt hat daß ich  
211 wirklich Schu äh Mittelschule gehen kann hat natürlich die  
212 Lehrperson . so ein es so eingerichtet daß ich die fünfte Klasse  
213 nicht zwei Jahre machen mußte sondern ein Jahr, die fünfte Klasse  
214 mit Abschlußprüfung, meine Kollegen oder sagen wir so meine  
215 einheimischen Kollegen die mußten dann auch die fünfte Klasse zwei  
216 mal machen sodaß sie die anderen mit vierzehn ausgeschult waren  
217 I: Ich verstehe ja  
218 (Eine Person klopft an die Tür und betritt den Raum um etwas zu  
219 bringen und verläßt ihn sofort wieder)  
220 M53: Jaja so war das nicht? das praktisch war das System so du  
221 gehst mit sechs Jahren in die Volksschule  
222 I: Mhm  
223 M53: Mußt sie aber bis vierzehn Jahren  
224 I: Ich verstehe, können Sie sich an diese Entscheidung da erinnern  
225 Sie haben jetzt gesprochen äh es war dann irgendwann ist das  
226 scheinbar einmal eine Entscheidung gefallen Sie gehen weiter  
227 Schule  
228 M53: Ja sagen wir die  
229 I: Können Sie sich an diese Entscheidung wer hat die getroffen wie  
230 ist Ihnen wie ist Ihnen das bekanntgeworden haben Sie das  
231 initiiert äh, daß nach dieser Pflicht diesen  
232 Pflichtvolksschuljahren sie noch weiter Schule gehen werden  
233 M53: Ja, das war so wie ich schon gesagt habe . die Eltern, sagen  
234 wir so mit sechs Kindern, drei wie gesagt sind schon klein  
235 gestorben, mit sechs Kindern haben sie halt uns sagen wir so,

236 gesagt, uns haben sie in die Schule geschickt und dann haben sie  
237 halt auch festgestellt daheim . auf dem Hof wird nur einer  
238 bleiben, und dann haben sie halt auch wahrscheinlich beobachtet  
239 und gesagt der ist stärker in der Arbeit auf dem Hof der hat mehr  
240 Interesse mit Kühen und Kälbern, ich bin einer gewesen der mehr  
241 Interesse gehabt hat für die Aufgabe für die Schule ich bin gerne  
242 Schule gegangen und, und dann hat es halt geheißen ja wenn wenn,  
243 wenn wenn du gerne Schule gehst und auch von mir aus gesehen  
244 bestimmte Noten heimbringst dann dann wenn wenn du studieren gehen  
245 willst werden wir mit dem Lehrer und äh Lehrperson mit dem Pfarrer  
246 reden dann haben halt sie selber, die Eltern sich selber erkundigt  
247 auch, weil ich selber habe nicht so viel Ahnung gehabt was das  
248 alles ist Studieren gehen studieren gehen war für mich Schule  
249 gehen nicht? Hausaufgaben machen zeichnen schreiben jaja Aufgabe,  
250 und sobald ich dann eben . sobald ich dann von den Eltern gehört  
251 habe ich sie wären bereit mir da das Studium zu zahlen wenn ich äh  
252 gehen will und und dabeibleibe, dann hat der Lehre gesagt ja gut  
253 da mußt du aber damals hat man so gem es war so, von der  
254 Volksschule mußte man eine eigene Aufnahmeprüfung machen, um in  
255 die Mittelschule gehen zu dürfen es war damals noch so, praktisch  
256 eine . Abschlußprüfung für über die Volksschule als . Einstieg in  
257 die . Mittelschule, und da waren wir zwei Schüler von der vom  
258 Dorf, die zugleich das machen  
259 (Telefon läutet; kurzes Gespräch am Telefon)  
260 M53: Das ist so gewesen wir waren zu zweit, Mitschüler von mir  
261 und ich . sobald, der wollte nämlich auch studieren, dann hat es  
262 so geheißen ja wenn ich zwei ähh Mittelschule machen wollt  
263 auswärts eben, dann ist es notwendig eine Aufnahmeprüfung zu  
264 machen, diese Aufnahmeprüfung kann man nicht im gleichen Tal  
265 machen sondern auswärts, und das ist dann für uns auch unbekannt  
266 gewesen, dann hat uns der Lehrer . Nachhilfestunden gegeben der  
267 hat dann gesagt die letzten Monate des Schuljahres  
268 I: Mhm  
269 M53: Müßt ihr einfach nach der Schule da da herein nach der  
270 allgemeinen Schule bleiben, nachsitzen praktisch und dann hat er  
271 uns äh Italienischunterricht gegeben auch verschiedene Fächer hat  
272 er vertieft und wir mußten dann verschiedene Themen .  
273 behandeln, dann hat es sich herausgestellt mein Kollege wollte  
274 italienische Mittelschule gehen, der hat dann mehr Italienisch  
275 gelernt, und ich eben nachdem es für mich geheißen hat das [Schule  
276 1], dann habe ich mehr Deutsch, äh Nachhilfestunden bekommen, und  
277 auch Deutsch hat dann der Pfarrer bei uns da noch besser .  
278 verstanden oder sagen wir so er war in Deutsch, ja Deutsch hat uns  
279 dann der Pfarrer, Nachhilfestunden gegeben . Grammatik, dann sind  
280 wir, im Juli . äh in in eine, sagen wir äh sind wir sind wir aus  
281 sind wir weg hat uns der Lehrer hingefahren, in eine Mittelschule  
282 dort haben wir dann . diese Mittel diese Aufnahmeprüfung machen  
283 müssen, das hat ungefähr eine Woche gedauert, schriftliche und  
284 mündliche Fächer . damit haben wir dann eben die Volksschule, nach  
285 unserem System ein Jahr vorher abgeschlossen und die Bewilligung  
286 bekommen Mittelschule zu besuchen  
287 I: Aha  
288 M53: Dann hat die dann hat der mein Mitschüler der ist  
289 italienische Mittelschule gegangen . und ich bin dann die deutsche  
290 und da für deutsche damit ich in die deutsche Mittelschule  
291 gekommen bin hat uns dann der Pfarrer geholfen da die notwendigen  
292 Dokumente . zu bekommen . und, die Eltern haben dann  
293 unterschrieben ich bin halt dann, praktisch bin dann ähh äh im  
294 September des selben Jahres dann nach [Stadt 1] gefahren, bin nie  
295 gewesen noch in [Stadt 1], bin halt in diese in diese . ins  
296 [Schule 1] gekommen, und, für mich war alles eben alles alles neu  
297 .  
298 I: Darf ich  
299 M53: Mm  
300 I: Darf ich das den Begriff Ausland den Sie vorher genannt haben,  
301 in diesem Zusammenhang verstehen  
302 M53: Ja das ist  
303 I: Daß das alles neu war  
304 M53: Ja die Sprache, weil wir sind gewohnt so wie es zum Beispiel  
305 im Dorf daheim im Dorf in der Schule, immer in ladinisch zu reden,  
306 es war halt die Italienischstunde die Deutschstunde im, in der  
307 Schule aber sonst das andere war alles ladinisch, was die  
308 Liturgien der Kirche . bedeutet hat das war lateinisch oder was  
309 der Pfarrer selber zu uns gesagt hat oder zu den Leuten das war  
310 ladinisch, und dann natürlich hineingekommen in ein, in ein  
311 Ambiente oder wie man das nennen soll wo nur Deutsch gesprochen  
312 wird ist für mich . Ausland

313 I: Mhm  
314 M53: Sagen wir auch Ausland die Heimat ist ladinisch gewesen wo  
315 sich jeder mit jedem verstanden hat und plötzlich, ist das eine  
316 ist eine Sprache gesprochen worden, sagen wir, was meine  
317 Mitschüler die ich damals bekommen habe betrifft waren Pusterer  
318 Vinschger Eisacktaler da da war keine . Einheitssprache sondern  
319 Dialekt verschiedene Dialekte, schwierigere und leichtere nicht?  
320 die Telderer (die aus Tälern kommen)oder die waren schwierig für  
321 uns im Dialekt schwierig zu verstehen, die offizielle Sprache die  
322 offizielle Deutsche Sprache hat man ja nur in der Schule  
323 gesprochen nicht?, deswegen war sagen wir fremd war alles nicht?  
324 fremd war die gro die vor allem die Sprache, fremd war auch . die  
325 Mittelschule, fremd war auch die die Ordnung die man eingehalten  
326 hat im, Hausordnung nicht?, das, sagen wir, Ausland ist für mich,  
327 dort wo du dann nicht mehr das mit oder wo es nicht genügt daß du  
328 das hast was du von von der Wiege her oder von der Grundschule  
329 oder eben von der sogenannten . Heimat her verwenden kannst, für  
330 mich ist zum Beispiel Ausland schon, vom Gadertal herauskommst ist  
331 schon, draußen St. Lorenzen ist für mich schon Ausland  
332 I: Mhm  
333 M53: Du mußt eine eigene eine andere Sprache sprechen, deine  
334 Sprache kannst du nicht sprechen  
335 I: Mh  
336 M53: Wenn du dich ausdrückst, dann wirst du zum Beispiel  
337 diskriminiert weil es du bist ein Krautwalscher man merkt sofort  
338 du bist kein Deutscher, und für manche, ähh krautwalisch und  
339 walsch war ja damals ja sowieso auch politisch, ein Problem . und  
340 dann natürlich schon auch die ganze Mentalität nicht? wir Ladiner  
341 haben eine andere Mentalität als die . deutschsprachigen  
342 Südtiroler ganz sicher . wir haben die Mentalität einer gesunden  
343 normalen lebensfähigen Minderheit und die anderen sind . Mehrheit  
344 die über andere . so ich habe es auch ich habe es auch vor allem  
345 in der Mittelschule gespürt die ersten Jahre gespürt daß daß  
346 Ladiner hat man damals nicht gesagt zu uns man hat gesagt  
347 Krautwalsche, das war, äh eher abwertende Ausdrücke und wenn wir  
348 Ladiner zum Beispiel in der Mittelschule uns zu Wort gemeldet  
349 haben dann sind wir meistens von der Schulklasse ausgelacht worden  
350 weil wir eben falsch uns falsch ausgedrückt haben .. ja, das ist  
351 von mir aus Ausland .. Mhm  
352 I: Und äh, um so erstaunlicher ist es für mich daß ich es schaut  
353 jedenfalls im Moment für mich so aus daß sich das nocheinmal  
354 wiederholt also . Sie haben dann, die Matura gemacht,  
355 Priesterseminar, waren Priester, zweimal Kooperator, und sind dann  
356 ich weiß nicht ob ich so sagen darf, nocheinmal ins Ausland, nach  
357 [Stadt 7]  
358 M53: Mhm  
359 I: Ich sehe das da, sozusagen ich sehe  
360 M53: Ja [Stadt 7] ist [Stadt 7] ist für mich da dort ich bin schon  
361 älter gewesen inzwischen bin schon ein bißchen äh im Leben  
362 herumgekommen, und für uns äh Ladiner ist die italienische Sprache  
363 weil da unten war denn die Hauptsprache Italienisch, ist kein  
364 Problem gewesen, ich habe [Stadt 7] selber weniger Ausland erlebt  
365 als damals [Stadt 1] und [Schule 1] nicht? weil erstens viel zu  
366 jung halt zu jung nicht? jung meine Mitschüler waren ja jünger  
367 weil die sind praktisch nach fünf Volksschuljahren schon gekommen,  
368 die deutschen Südtiroler nicht?  
369 I: Mhm  
370 M53: Jetzt [Stadt 7] für mich war eine eine eine [Stadt 7] für  
371 mich war, war eine wie soll man sagen nach sieben Jahren Praxis in  
372 der Seelsorge, war das Studium für mich eine . sagen wir  
373 Auszeichnung ich habe das das Studium in [Stadt 7] habe ich äh  
374 empfunden als eine . eine riesige Möglichkeit sich weiterzubilden  
375 als Universitätsmilieu, kennenzulernen da mitzumachen äh  
376 verschiedene weil da unten sind ja auch verschiedene, Kulturen  
377 auch viele Studenten und Professoren aus der Dritten Welt aus  
378 Afrika Indien Amerika Lateinamerika Nordamerika Italiener deutsche  
379 Professoren das und auch Mitschüler das das ist eine so ein buntes  
380 Klima buntes Bild das war für mich sehr aufschlußreich, und dann  
381 vor allem was was ich unten sehr geschätzt habe war die Großstadt  
382 [Stadt 7] nicht? [Stadt 7] ist eine riesig schöne Stadt ich hab  
383 das da unten in dem Alter war für mich die Universität in [Stadt  
384 7] die [Universität 1] war das für mich eine, ein Genuß . und  
385 Italienisch und so Italienisch haben wir Englisch lernen müssen  
386 das das weil die Universität ist für mich ei die Zeit oder  
387 sagen wir so, weiter studieren, ein Neues eine neue Materie ein  
388 neues Fach zu lernen die Soziologie ist für für eine Theologen so  
389 ja, ganz interessant, und, das Studium war damals für mich eine,

390 eine schöpferische Pause .. ich habe das unten viel weniger als,  
391 als Ausland gespürt als zum Beispiel eben von von einem kleinen  
392 ladinischen Dorf von einer kleinen ladinischen bescheidenen  
393 Volksschule, in die Mittelschule nach [Stadt 1] zu kommen . weil  
394 inzwischen habe ich ja auch, in der Seelsorge haben mich ja auch  
395 ich bin immer in ladinischen Tälern gewesen als Kooperator haben  
396 wir immer auch Italienisch äh, in der Schule in der Predigt,  
397 verwendet deswegen war diese Sprache schon von vornherein . kein  
398 Problem Italienisch .  
399 I: Bei, Ihrem ersten Gang ins Ausland haben Sie mir erzählt, da  
400 ist die Entscheidung so äh beidseitig gefallen Sie haben  
401 zugestimmt darf ich so sagen zu einem vorhanden Muster nämlich  
402 M53: Ja sowieso  
403 I: Studieren zu gehen, Sie haben Mentoren gehabt den Lehrer der  
404 Sie dann in persönliche Nachhilfe und so  
405 M53: Mhm  
406 I: Äh vorbereitet hat, wie ist denn die Entscheidung zu diesem  
407 zweiten aber viel viel kleineren Ausland [Stadt 7] gefallen  
408 M53: Ja jetzt  
409 I: Wie ist denn das gelaufen  
410 M53: Beim ersten war es so beim ersten wie ich schon gesagt habe  
411 war das Problem war der, kann mir gut vorstellen, die Eltern haben  
412 sechs Kinder, ich bin einer der jüngsten gewesen, und da hat es  
413 sich bereits herausgestellt nicht? die die die die größeren sind  
414 auch stärker und sind auch handwerklich vielleicht interessierter  
415 als ich, ich hab ja ja eben ich bin gerne Schule gegangen und habe  
416 mich auch unten, dann hat natürlich wenn der Lehrer zugesagt hat  
417 nicht? das hat damals hat haben die Eltern ja . sich kaum selber  
418 gerührt sondern die Eltern haben hat er gesagt ja gut wenn du  
419 nicht arbeiten willst auf dem Hof, dann was tust du, willst du  
420 willst du Schule gehen, jaja Schule geht schon gut, studieren jaja  
421 das geht schon, aber ich habe nicht gewußt was heißt jetzt  
422 studieren und, dann haben sie mit dem Lehrer geredet und aufgrund  
423 der Lehrer hat mich ja gut gekannt die Lehrerin, jaja na der kann  
424 wenn er will das geht schon talentiert ist er schon und dann  
425 natürlich ist herausgekommen ja wohin denn wohin denn ja wohin  
426 denn . viele Möglichkeiten waren nicht wir mußten eben [Stadt 4]  
427 [Stadt 1] [Stadt 2] [Stadt 3] oder was, ich habe auch nicht einmal  
428 gewußt genau wo [Stadt 1] [Stadt 2] und diese Sachen waren, ich  
429 habe gesagt jaja wenn ich für mich war einfach Schule gehen,  
430 studieren habe ich studie studieren jaja studieren habe ich  
431 gemeint ist Schule gehen Aufgabe machen und Prüfungen ablegen  
432 nicht? dergleichen ganz einfache Vorstellungen, da hat uns der  
433 Lehrer geholfen nicht eben der Pfarrer, beim Zweiten ist es so  
434 gewesen da hat der äh Bischof [Bischof 1], die Notwendigkeit  
435 gehabt eben jemand aus den jüngeren Geistlichen jemand zu finden  
436 der bereit gewesen wäre dann später mit einem bestimmten Studium  
437 eben in den [Organisation 1] einzusteigen, da sind mehrere gefragt  
438 worden, und bis auf mich haben alle abgesagt und ich habe es  
439 angenommen das Studium nach [Stadt 7], und das war ja auch mit mit  
440 einer bestimmten Bedingung, äh Soziologie, darf man nicht in  
441 [Stadt 6] studieren damals, weil es irgendwie verrufen war sondern  
442 an der [Universität 1] in [Stadt 7], und ich habe auch nicht  
443 gewußt schließlich und endlich was das für ein Unterschied ist,  
444 zwischen [Stadt 6] und und [Universität 1] in [Stadt 7], weil die  
445 [Universität 1] habe ich nie gekannt von [Stadt 6] habe ich etwas  
446 gelesen gehabt, da bin ich praktisch auch so drauflos hinunter  
447 gefahren, und war eben auch da war auch gut informiert, wenn du  
448 dieses Studium du machst dieses Studium schließt mit dem Doktorat  
449 ab und dann wirst du eine Stelle im [Organisation 1] übernehmen,  
450 das war praktisch die Bedingung  
451 I: Können Sie sich noch erinnern wie sie gehört haben von dieser  
452 Möglichkeit . äh diese  
453 M53: Mhm  
454 I: Studium zu machen für diese Aufgabe danach [Organisation 1] wie  
455 sie also gehört haben davon und wie sie sich entschieden haben  
456 M53: Ja  
457 I: Diese beiden Momente können Sie sich da  
458 M53: Jaja das ist so gewesen nicht ich hab damals dann der  
459 Bischof gesagt sagen wir ich äh ich bin halt einmal eingeladen  
460 worden mit dem Bischof zu reden oder Bischof zu reden dann hat er  
461 mir dieses Anliegen der Diözese gesagt ja wir brauchen die Diözese  
462 braucht mit der Zeit jemand der da hat er gesagt ob ich Interesse  
463 hätte ja Interesse schon aber ich kann nicht Ihnen Herr Bischof  
464 heute sagen ob ich es tue weil ich muß mich erst erkundigen was  
465 das ist, und zwar erkundige ich mich äh bei jemandem der vor  
466 Jahren oder Jahrzehnten ähnliches gemacht hat nicht? dann habe ich

467 diese Ge dann habe ich meine ich eine Woche Bedenkzeit bekommen,  
468 und in in in dieser Woche habe ich mir dann einmal  
469 auseinandergesetzt oder mit dem, mit jemand der dort schon war an  
470 der [Universität 1] was das ist wie das ist was das beinhaltet und  
471 dann habe ich gesehen ja das sind Dinge, die mir auch persönlich  
472 interessieren, dann bin ich eben das zweite Mal hingegangen und  
473 habe dann dem Bischof gesagt jaa ich übernehme das  
474 I: Mhm . eine Zeit die mir noch ein bissi unklar ist, ist der  
475 Übergang vom Studium . in . was habe ich da geschrieben (auf  
476 Zeitleiste) Diözesan äh  
477 M53: Assistent  
478 I: Ahso Diözesanassistent  
479 M53: Des [Organisation 1]  
480 I: Wie ist dieser Übergang wann war der oder wie ist das da von  
481 Statten gegangen  
482 M53: Ja  
483 (Tonbandseitenwechsel)  
484 M53: Mit dem Doktorat abschließen, das war eine Bedingung nicht?,  
485 nicht nur so eine, sondern mit dem Doktorat abschließen  
486 I: Mit dem Doktorat  
487 M53: Praktisch, anfangen und auch abschließen mit dem Doktorat,  
488 und natürlich ich war ja immer im Kontakt auch mit der Diözese in  
489 den Ferien bin ich immer da in Südtirol auch gewesen deswegen war  
490 ich im Kontakt mit dem Bischof mit dem Generalvikar und so  
491 deswegen haben sie gewußt wie weit ich im Studium bin sie haben  
492 auch gewußt wann ich das Studium, das Doktorat abschließen, sodaß  
493 ich sobald ich sobald ich das Doktorat in [Stadt 7] bekommen habe  
494 und und ein Stück Tesis veröffentlicht gehabt habe habe ich  
495 den habe ich den Titel bekommen von der Universität und dann mit  
496 dem praktisch war das Studium abgeschlossen, und dann habe ich  
497 eben im im zugleich bin ich dann ernannt worden damals als Vize  
498 Diözesanassistent da war noch mein Vorgänger . und dann nach ein  
499 paar Jahren bin ich . sagen wir so bin ich alleiniger sagen wir  
500 bin ich Ass Diözesanassistent geworden, das war also  
501 neunzehnhundertdreiundachtzig, praktisch nach dem, Doktorat direkt  
502 sofort ohne, mühsam und ohne ohne besondere Übergänge, unten in  
503 [Stadt 7] abgeschlossen und da in [Stadt 2] mit der Stelle  
504 angefangen  
505 (Telefon läutet; kurzes Gespräch am Telefon)  
506 I: Dieser Übergang vom Soziologiestudium zum äh  
507 Diözesanassistenten war also fließend dann fehlt mir noch ein  
508 Übergang da und zwar, der bei der Matura  
509 M53: Mhm  
510 I: Die Entscheidung Priesterseminar  
511 M53: Jaa mhm ja bei der Matura, ist es so gewesen nicht? es ist  
512 zunächst einmal war eben die große Sorge ob ob ich überhaupt sagen  
513 wir die Matura schaffe weil, ich habe die Matura nicht im [Schule  
514 1] gemacht sondern in [Stadt 2], bei einer öffentlichen Schule wo  
515 ich auch nicht die Lehrpersonen gekannt habe auf alle Fälle, das  
516 Risiko eingegangen, ich ich war der Meinung ich mache die die  
517 Staatsmatura damit ich dann äh frei entscheiden kann was ich mache  
518 weil mit der [Schule 1]matura hätte man nicht können an die  
519 Universität gehen oder so nicht?, dann habe ich ja dann bin ich  
520 durchgekommen und wie ich dann gewußt habe daß ich daß ich sagen  
521 wir durchgekommen bin habe ich mich bei einem bekannten  
522 Graphologen gemeldet ich habe mir dann ähm die die meine Schrift  
523 untersuchen lassen von einem verantwortungsvollen  
524 jugendinteressierten Menschen der hat mir einen viel gemacht für  
525 Studenten, und der hat mir dann halt gesagt vom Charakter her oder  
526 was, wofür ich geeignet wäre dann hat er halt auch gemeint eher  
527 Sprachen oder Unterrichten . dann habe ich halt gesagt ja  
528 unterrichten einen Lehrer das ist mir ach ich täte schon gerne  
529 noch weiter studieren jaja dann hat er dann habe ich halt gesagt  
530 ja war wäre ich wenn ich zum Beispiel, [Stadt 5] oder [Stadt 1]  
531 oder Priesterseminar, dann hat er halt gemeint jaja als Priester,  
532 ist ja auch vielen zu sagen wir so ist man ja auch als Lehrer,  
533 vielleicht als, ma er hat gesagt du kannst ruhig probieren du  
534 kannst ruhig auch ins, von der Anlage her hat er gemeint oder aus  
535 der, aus der Kalligraphie heraus, sieht man daß du bestimmte mmh  
536 du bist eher begabt für Kontakt mit Personen und nicht so sehr  
537 theoretisch oder oder wissenschaftlich theoretisch sondern eher im  
538 Kontakt und das ist ein Pfarrer muß auch in Kontakt sein mit  
539 Menschen könntest auch probieren dann habe ich praktisch aufgrund  
540 seiner . wie soll man sagen aufgrund seiner Auslegung von der von  
541 der Kalligraphie und so war ich dann bestätigt bestätigt zunächst  
542 einmal in dem daß ich weiterstudieren kann weil er hat auch  
543 gemeint so das nötige Talent ist vorhanden, und vor allem äh in mm



544 in einem Lehrfach sagen wir so Lehrer oder oder Priester eben  
545 sagen wir, in Kontakt mit Menschen, Lehrer jaja, unterrichten und  
546 dergleichen, und dann war ich auch irgendwie bestätigt in dem in  
547 dem Anliegen mir ich habe nie nichts gegen Priester oder  
548 Priesterberuf gehabt mich hat das auch immer ein bißchen  
549 irgendwie, so gedacht das wäre auch eine Tätigkeit der ich  
550 nachgehen könnte, dann habe ich das Seminar, habe ich schon von  
551 früher gekannt ein bißchen, auch nicht ungern gemacht, die Fächer  
552 im Seminar haben mich auch sehr, sagen wir so waren für mich  
553 interessant weil das mit dem Menschen Menschen, Menschen,  
554 Anthropologie und so und auch Christologie Heilige Schrift und so  
555 jaja Theologie und desgleichen hat mir auch recht gut gepaßt, mhm,  
556 dann bin ich halt im Laufe der Jahre so zum Beispiel im Seminar  
557 nach dem zweiten Jahr nachdem die Philosophie fertig ist mußte man  
558 sich ja auch schon überlegen, bleibe ich da oder gehe ich weg .  
559 dann habe ich, ach ich kann schon bleiben mir paßt es und dann  
560 habe ich praktisch weiter gemacht und dann eben nach dem vierten  
561 Jahr muß man ja ganz entscheiden auch ob man überhaupt bleibt oder  
562 nicht da war es natürlich auch schwieriger da ist da ist halt so  
563 da ist sind für mich war das eine (lautes Einatmen) sagen wir  
564 schwer ausstehende Entscheidung, weil das ist eine Entscheidung  
565 die nicht nur von heute auf morgen getroffen werden kann und auch  
566 noch mit bestimmten Folgerungen daraus, fürs Leben, natürlich sind  
567 schon Zeiten und Monate wo man es schwer tut  
568 (Telefon läutet; längeres Gespräch am Telefon)  
569 M53: Weiß't das ist schon auch, das das kann ich mich schon  
570 erinnern das waren dann Monate, Monate wo man mit sich selber oder  
571 auch mit dem eigenen Gewissen oder Wissen Probleme hat weil man  
572 sich allLehrand auch vorstellt und das ist auch dementsprechend  
573 ernst gemacht worden diese Entscheidung aber dann ist es natürlich  
574 so die Zeit geht weiter und (lautes Ausatmen) jaja nana dann habe  
575 ich mich halt in entschieden ja jetzt ich werde Priester und  
576 (lautes Einatmen) mhm . und bin dann, habe dann eben dann ist dann  
577 ist natürlich auch es ist ja auch es wird ja auch ein Prozeß  
578 gemacht sagen wir so eine Art Prozeß es wird ja auch vom . vom  
579 Regens des Seminars und auch von anderen Professoren des Seminars  
580 wird ja auch mit mitverantwortet ob der betreffende Kandidat  
581 überhaupt . mm in Frage käme nicht? es es ist ja so wir sind im  
582 Seminar ja immer in Kontakt mit unserem Vorgesetzten dem Regens  
583 und der hat ja auch frühzeitig so geschaut wenn wenn du das wenn  
584 dir das nicht paßt und so dann bist du nicht für das und das  
585 geeignet sodaß man ja begleitet worden ist von von Anfang an ob  
586 man überhaupt dahin kommt selber will oder nicht will, man mußte  
587 sich ja auch manchmal auch melden und und Rechenschaft ablegen wie  
588 man dazu steht, eventuell zu einer Entscheidung . im Priesterberuf  
589 und so hat man halt die, hat man den Rat auch bekommen frühzeitig  
590 zu gehen um nicht Zeit zu verlieren, sodaß die Entscheidung ist  
591 eine Entscheidung die nicht von heute auf morgen kommt sondern  
592 sich jahrelang dahinzieht, wo man selber dann auch die Möglichkeit  
593 hat in Ehrlichkeit zu sagen, paßt mir das später auch oder auch  
594 nicht und was hat das für Folgen für mich und auch nicht, jaja tue  
595 ich wenn es wie die Entscheidungsnotwendigkeit sich zugespitzt  
596 wird das natürlich kritischer nicht?, aber das ist eine Sache die  
597 dir niemand die mir niemand abnehmen konnte das habe ich schon  
598 gesehen, ich habe mich halt zum Beispiel eben dann an bestimmte äh  
599 Ri Sachen gerich richten können nicht? das Interesse am Studium  
600 das Interesse am Kontakt mit Menschen und auch . jaja die eigene  
601 Überzeugung und so mhm .. aber das Risiko, für mich ist das ähh  
602 Priester werden oder nicht das ist nicht das ist nicht nur ein  
603 Problem gewesen von sechs siebenundzwanzig Jahren das ist es  
604 heutzutage auch noch für mich, das ist nicht eine Sache die einmal  
605 erledigt ist und dann bist du für das ganze Leben als Priester da  
606 äh fix und fertig, das das ist eine Sache des Charakters eine  
607 Sache der religiösen Überzeugung und auch von mir aus gesehen eine  
608 Sache wie nimm ich denn überhaupt ernst, ob ich dazu . berufen war  
609 oder nicht, das ist nicht eine Sache die nicht damals erledigt  
610 worden ist im Ganzen sondern immer wieder zum Vorschein kommt,  
611 weiß't das ist nicht so eine Entscheidung ich sage ich werde  
612 Kaminkehrer und Kaminkehrer paßt mir nicht dann werde ich von mir  
613 aus gesehen Portier in einem Hotel das paßt mir nicht dann kann  
614 ich von mir aus auch Straßenkehrer werden das mir ist damals schon  
615 äh sagen wir aufgefallen das ist nicht eine Sache die die man mit  
616 leichten Händen da oder mit leichten Entscheidung treffen kann  
617 also das muß gut überlegt gut geprüft werden auch insgesamt  
618 Gesamt mensch nicht nur schulmäßig oder oder charaktermäßig sondern  
619 insgesamt . und dann natürlich die Notwendigkeit dazu zu stehen  
620 auch später und so regelmäßig sich darüber auch im Klaren sein was

621 dazu gehört und dabeizubleiben ... natürlich im Laufe des Lebens  
622 äh mit Erlebnissen Erfahrungen und im mit dem Alter sammelt man ja  
623 auch bestimmte Eindrücke und sieht natürlich auch die Entscheidung  
624 und die Existenz als Priester immer wieder auch anders .. weniger  
625 eng oder mehr eng oder breiter oder oder gelassener oder oder  
626 aufgeregter (lächelnd) oder . Zweifel oder auch weniger Zweifel  
627 und, natürlich vieles macht auch die das soziale Milieu nicht? wo  
628 du bist jetzt wenn einer vielleicht in einer Pfarrei ist als  
629 Priester denke ich mir oder ich als Kooperator wenn du in einer  
630 Pfarrei bist als Kooperator oder oder als Priester dann bist du  
631 praktisch einfach viel gefragt weil Taufen Taufen Kranken  
632 Begräbnisse Meßlesen Beichten du bist drinnen viel mehr als  
633 Priester sagen wir so du bist als Priester ähh im engen Sinn  
634 gefragt, beim [Organisation 1] als geistlicher Assistent bin ich  
635 als Priester im engen Sinn ganz wenig gefragt dort bin ich gefragt  
636 als als einer der mit ihnen mitgeht mitarbeitet mitentscheidet,  
637 und so weiter . da ist die, die Art und Weise das Priesterleben zu  
638 leben find ich beim [Organisation 1] ganz anders als in einer .  
639 geschlossenen Pfarrei .. in einer Pfarrei bist du provoziert  
640 Sakramente zu spenden und dergleichen beim [Organisation 1] bist  
641 du auch provoziert dich den Menschen anzupassen in Demokratie in  
642 den verschiedenen Gremien zu hören was die andern sagen und  
643 nachdem das ein großer Laienverband ist auch die Aufgabe oder die  
644 Verantwortung eines einzigen geistlichen Assistenten sehr relativ,  
645 nicht? weil die die die die die Weichenstellung für die Zukunft  
646 und so, ist ja nicht die Aufgabe eines Diktators sondern das ist  
647 das Ergebnis aus äh demokratischen Prozessen der Aussprache des  
648 Überlegens des Entscheidens wo ich einer unter vielen bin .. und  
649 ich glaube so erlebe ich es ich muß mir selber oft äh die . die  
650 Aufgabe die ich habe selber oft äh auch sagen wir zurecht legen ..  
651 damit es doch irgendwie eine . eine Tätigkeit ist die ich mir  
652 gegenüber selber mir selber gegenüber verantworten kann oder auch  
653 motivieren kann und auch gegenüber den . Mitarbeitern und  
654 Mitarbeiterinnen im [Organisation 1] und auch gegenüber der Diözese  
655 sagen wir gegenüber dem Bischof nicht? . deswegen ist meine  
656 Aufgabe ist eine Aufgabe die man die ich regelmäßig auch erfinden  
657 kann oder neue Akzente setzen kann, soweit es mir möglich ist  
658 aufgrund des Studium der Beobachtung und ich bin ja auch  
659 einbezogen in andere auf italienischer Seite bei der italienischen  
660 Bischofskonferenz sind ja auch gibt es ja auch ähnliche Aufgaben  
661 ähnliche Problematiken wo ich dann auch regelmäßig hingehere zu  
662 hören und mitzureden was andere tun wie es andere machen, sodaß  
663 man auch von dort her bekomme ich auch ein bißchen ein größeres  
664 weiteres Horizont innerhalb dessen ich meine Aufgabe wahrzunehmen  
665 habe, kann ich mich auch zum Beispiel vergleichen mit anderen die  
666 ähnliche Situationen . zu bewältigen haben kann ich mich  
667 vergleichen kann ich dann feststellen wie ich das mache wie sie es  
668 machen und wie man es gemeinsam machen kann und . eine ganz  
669 interessante Aufgabe ja  
670 I: So von es ist es ist so interessant eigentlich weil ich muß das  
671 alles transkribieren deswegen wollte ich schon lange abschalten es  
672 ist nur so interessant noch eine Frage dann höre ich auf  
673 M53: Mhm  
674 I: Also ich höre äh, die das äh den Terminus Entscheidung .  
675 M53: Mhm  
676 I: Den hören ich da vom Übergang von der Staatsmatura im  
677 Priesterseminar drinnen ist dann der Terminus immer wichtiger  
678 M53: Mhm  
679 I: Und  
680 M53: Ja sagen wir so  
681 I: Sie jetzt erzählen auch jetzt äh . in Ihrem jetzigen äh  
682 Arbeitsfeld, Anpassung, Entscheidung .  
683 M53: Mhm  
684 I: Ab wann ist die so richtige Lust an der Entscheidung .  
685 M53: Ob ob die Lust da ist?  
686 I: Nja ab ab wann wann wo wo  
687 M53: Ja  
688 I: Fängt diese Lust an der Entscheidung an, da war .  
689 M53: Mhm  
690 I: Jetzt immer der er im Vergleich zu diesem anderen interessanten  
691 Punkt wie sie da sozusagen heraus sind das erste Mal ins Ausland  
692 gehen wo alles so wahnsinnig fremd war  
693 M53: Mhm  
694 I: Und heute wo sie entscheiden . aber das ist jetzt eigentlich  
695 M53: Ja die Entscheidung  
696 I: Das geht schon das geht schon drüber hinaus über eigentlich  
697 könnte ich schon abschalten

698 M53: Nana aber die Entscheidung für mich ist das so ich finde  
699 deswegen gut nicht? nehmen wir an zum Beispiel ich bin in einer  
700 Pfarrei  
701 I: Mhm  
702 M53: Dann heißt das ja da ist jeden Tag eine Messe zu lesen wenn  
703 jemand stirbt da kann nicht ich entscheiden sondern andere muß muß  
704 er begraben werden, wenn jemand zur heiligen Kommunion gehen will  
705 dann dann werde ich halt Kommunion spenden aber das ist bereits  
706 von der Liturgie von der Kirche von der Seelsorge und auch von  
707 Volk her vorgeschrieben verlangt, im [Organisation 1] ist das äh  
708 wie soll man sagen der Arbeitsbereich im [Organisation 1] ist  
709 nicht . hundertprozentig vorgezeichnet vorgeschrieben ich kann mir  
710 das selber erfinden, mit mir selber mit anderen in anderen  
711 Gremien, auch über die Lektüre wie gesagt auch in der  
712 italienischen Bischofskonferenz sehe ich was da aktuell ist oder  
713 wir sind ja auch mit dem Ausland in Österreich oder mit den  
714 Deutschen auch in Verbindung, dann danke ich mir oft ja ich  
715 vergleiche, ich sehe, unsere weil ich, der [Organisation 1] ist  
716 für mich der Arbeitsbereich, aber das ist ein Arbeitsbereich der  
717 abgesteckt ist von mit mit ein paar Statuten aber im übrigen  
718 schwimmt es und da sehe ich für mich selber äh eine riesige .  
719 Befreiung und Freiheit, ich kann selber auch mitreden  
720 mitentscheiden, wir können es so machen wir können es auch anders  
721 machen es ist auch viel mehr ein Experimentierfeld weil ich, und  
722 auch der [Organisation 1] wir sprechen ja nie im Namen der Kirche  
723 . ich bin der geistliche Assistent des [Organisation 1] ich muß  
724 das verantworten mir gegenüber den Mitgliedern des [Organisation  
725 1] aber ich bin nicht einer der der sagen kann ich spreche im  
726 Namen der Katholischen Kirche deswegen ich habe viel mehr Freiheit  
727 zu experimentieren zu probieren und, in einem Laienverband in  
728 einem Laienverband ist die Aufgabe eines Priesters wie gesagt eine  
729 sehr relative weil die Hauptaufgabe müssen ja die anderen die  
730 Laien selber machen, nur ich habe die Aufgabe und die Möglichkeit  
731 zu animieren . äh und was ich dann was ich dann einbringe in den  
732 [Organisation 1] das kann ich selber entscheiden ich muß nicht den  
733 Bischof fragen und das ist für mich interessant, daß ich zum  
734 Beispiel mir äh ich bin nicht sagen wir fertig, ah jetzt weiß ich  
735 wie es ist, für mich ist das spannend auch weil ein Jahr ist das  
736 gelingt das ein Jahr muß man dann wieder umstellen auf ein neues  
737 Jahresthema Jahresschwerpunkte das finde ich interessant es kann  
738 ich das kö das kann ich mit Hilfe von anderen mit andern andere  
739 mit mir erfinden und wir entscheiden uns dann für das und ich kann  
740 ja auch selber entscheiden welche geistig religiöse  
741 sozialchristliche Richtung gebe ich dem [Organisation 1] soweit  
742 ich als geistlicher Assistent verantwortlich bin, das kann ich mir  
743 selber machen  
744 I: Mhm  
745 M53: Brauche ich nicht jemand zu fragen bin aber auch nicht  
746 eingekastelt in bestimmte dogmatische Richtlinien, das finde ich  
747 Entscheidung  
748 I: Mhm  
749 M53: Das unter unter diesem Aspekt verwende ich das da diesen  
750 Begriff Entscheidung ich kann aufgrund, zum Beispiel einer ich im  
751 Laufe des Jahres lese ich sammle ich etwas und denke mir etwas  
752 vergleiche was im [Organisation 1] los ist dann denke ich mir  
753 jetzt für nächsten Jahr werde ich das und das mehr einbringen mehr  
754 unterstreichen das andere kann ich dann lassen, kann natürlich zum  
755 Teil ein Pfarrer auch machen aber ein Pfarrer hat viele Sachen die  
756 ihm einfach vorgeschrieben sind vorgegeben sind, ich beim  
757 [Organisation 1] viel weniger, habe viel mehr Möglichkeit selber  
758 etwas zu erfinden ist es auch notwendig manchmal Akzente zu setzen  
759 und auch zu wechseln  
760 I: Ja, ich schalte ab  
761 M53: Ah ja

## M42-1, Lebensgeschichtliches Gespräch (November 1997)

1 M42: Ja also, kommen tue ich aus einer Unternehmer familie, und  
2 ähh meine Mutter, war Lehrerin, und mein Vater eben Unternehmer  
3 Holz in der Holzbranche tätig, fünf Kinder und äh sind eigentlich  
4 äh relativ streng und doch sehr liberal erzogen worden, liberal a  
5 in dem Sinn daß wir eigentlich äh unseren Eigensinn eigentlich  
6 schon ausleben durften auf der anderen Seite relativ streng der  
7 Vater relativ wenig Zeit gehabt für die Familie und  
8 dementsprechend wenn er Zuhause war hat es halt seine Ordnung  
9 gebraucht, äh das hat sicher mein Leben ja auch geprägt aber nicht

10 so einschneidend, was für mich einschneidend war war eher das  
11 Erlebnis mit der Schule, ich bin eigentlich äh ein sehr  
12 aufgewecktes und sehr rebellisches Kind gewesen, und habe mich äh  
13 gegen grundsätzliche Dinge also man darf das nicht tun, man das  
14 gehört sich nicht gegen solche Sachen habe ich mich grundsätzlich  
15 gewehrt, und das hat schon die ersten Schwierigkeiten gegeben äh  
16 in der Volksschule kann ich mich erinnern eine an eine Episode, wo  
17 ich als rebellisches Kind auf eine Mahnung hin ich sollte endlich  
18 Ruhe geben und äh und ich soll mir nichts einbilden bin ich  
19 aufgesprungen und habe äh die Lehrerin angepöfiffen, was sie sich  
20 überhaupt untersteht sie wird (wohl) nicht wissen wer ich bin, das  
21 war einmal so das hat mir die Lehrerin einige Jahre später einmal  
22 erzählt, also ich war eigentlich mit einem ausgeprägten  
23 Gerechtigkeitssinn ausgestattet, äh sehr rebellisch äh konnte  
24 nicht sitzen mußte immer bewegen hatte große Mühe äh das zu  
25 akzeptieren und das zu verstehen daß ich äh da brav sitzen muß und  
26 eigentlich äh äh ja da einem Unterricht folgen muß äh der  
27 eigentlich gegen mein Naturell war, n eine andere Geschichte  
28 diesbezüglich war die äh ich bin das einzige Kind gewesen was  
29 nicht meine Mutter in der Schule gehabt hat, aber meine Mutter hat  
30 in der Schule unterrichtet wo ich auch Schule gegangen bin, und  
31 demzufolge äh hatte ich eigentlich zwar immer die Möglichkeit ein  
32 bißchen ausweichend zu arbeiten das heißt äh wenn es um die  
33 Schularbeit gegangen ist um die Hausaufgaben konnte ich mich immer  
34 ein bißchen äh drücken was bei meinen Geschwistern ja nicht  
35 möglich war net denn die Klarerweise haben ja von meiner Mutter  
36 die Aufgabe bekommen demzufolge hat es da keine Ausrede gegeben äh  
37 ich war bis in der zweiten Volksschule relativ schwach in  
38 Mathematik, und äh da hat meine Mutter irgendwann einmal äh an  
39 einem Sonntag zu mir gesagt das war im Winter, also bevor du nicht  
40 zusammenzählen wegzählen multiplizieren und dividieren kannst, das  
41 muß man sich vorstellen das war zweite Volksschule, davor gehst du  
42 mir nicht mehr vor das Haus, innerhalb einer Stunde habe ich  
43 gekonnt zusammenzählen wegzählen dividieren multiplizieren weil  
44 mir war das Außerhausgehen sehr wichtig und vor allem Rodl Rodln  
45 fahren, und von diesem Zeitpunkt an war ich in Mathematik immer  
46 der Beste, also das heißt wenn man mich unter Druck gesetzt hat  
47 und äh mir der Druck so gemacht wurde daß mi daß ich auf etwas  
48 verzichten mußte was mir sehr wichtig war dann habe ich auch die  
49 Energie gefunden das schnell zu lernen also ich war eigentlich  
50 relativ schnell von Begriff aber habe mich gegen Systeme gewehrt,  
51 so das war so meine erste Geschichte in der vierten Klasse  
52 Volksschule äh hatte ich eine Auseinandersetzung mit einem Lehrer,  
53 äh der wollte mir weismachen daß ich bei einer Mathematikaufgabe  
54 falsch gerechnet habe und ich habe ihm bewiesen daß er falsch  
55 gerechnet hat, und äh das hat sich dann so ausgedrückt daß er mir  
56 fast so ein bißchen emotional den Krieg erklärt hat und daraufhin  
57 hat die Mutter entschieden daß ich nicht mehr in [Dorf 1] Schule  
58 gehe sondern in [Stadt 1] dann bin ich nach [Stadt 1] gegangen,  
59 danach äh weil eben mein Familie oder meine Eltern ja beruflich  
60 tätig waren bin ich in der Mittelschule ins [Internat 1] gekommen,  
61 mein Bruder mein älterer Bruder ich bin der zweitälteste ist auch  
62 schon vorher im [Internat 1] gewesen, und dort habe ich auch  
63 wieder so ein Erlebnis gehabt das heißt ich konnte nicht  
64 verstehen, wie man in eine Schule gehen kann wo es keine Mädchen  
65 gibt, und das hat sich so ausgedrückt daß ich zuhause geweint habe  
66 also richtig Heimweh empfunden habe und mich emotional stark  
67 gewehrt habe äh dann aber im [Internat 1] dieses Heimweh umgelegt  
68 habe in destruktive Energie, also ich war nur in auf Schäden aus,  
69 Beispiel, ich habe gemerkt daß der Regens über die Stiegen  
70 raufgeht er war ein bißchen ein behäbiger Mensch ich lauf hinauf  
71 ins Unterdach nehme Schwung mit meinen Lederschuhen hänge mich  
72 beim Stiegegelande ein und rutsche hinunter und ihm voll in den  
73 Bauch hinein net daß er umfällt und keine Luft mehr kriegt und ich  
74 durfte eben dann drei Stunden nicht Kirchengen net, oder ich  
75 habe mich freiwillig äh zum Küchendienst gemeldet aber nicht weil  
76 ich gerne Küchendienst mache weil ich draufgekommen bin wenn du  
77 Schokolade und äh Speck mitnimmst und du tust sie in die üblichen  
78 Orte im Schuhputzmittel oder im Schrank dann wird dir das  
79 genommen also habe ich mich freiwillig zum Küchendienst gemeldet  
80 und habe meine Sachen also Schokolade und Speck habe ich dann im  
81 Eisschrank der hauseigenen Küche aufbewahrt und hatte eigentlich  
82 bei der Pause immer etwas besonderes und die sind die lange die  
83 längste Zeit nicht draufgekommen wo das herkommt, oder ich äh,  
84 habe eben äh beim Geschichtsunterricht sind wir draufgekommen daß  
85 es La das [Internat 1] ein Lazarett war, und da sind wir beim  
86 Professorentrakt ins Unterdach hinaufgeschlichen und haben achtzig

87 Kilo Schießpulver gefunden sind über die Mauern geklettert haben  
88 und haben Schreckrevolver gekauft und haben äh die Hülsen also die  
89 Patronen mit äh Schwarzpulver gefüllt und haben gewartet bis die  
90 Klosterfrauen kommen Wäsche aufhängen und die haben wir so  
91 erschreckt daß die kopfüber alles stehen gelassen haben und dann  
92 haben wir mit den Zwiebeln die sie zum Trocknen gehabt haben haben  
93 wir die Taubenschläge hinuntergeschossen und die Nüsse die sie zum  
94 Trocknen gehabt haben die haben wir alle aufgegessen net das ist  
95 soweit gegangen daß man mich nach der zweiten Mittelschule, nach  
96 Hause geschickt hat hat gesagt also Christian du bist zwar äh ein  
97 sehr lieber Schüler aber wahrscheinlich ist das nicht die richtige  
98 Schule muß dazu noch sagen daß ich hochmusikalisch war, und die  
99 aus dem Grund war weil ich äh (Schlucken) eigentlich von Zuhause  
100 aus sind wir eine sehr musikalische Familie und ich habe drei  
101 Instrumente gespielt und war äh im Singen sehr gut und von der  
102 ersten Stunde an war ich sofort Solosänger und aus dem Grund haben  
103 sie mich lange behalten weil für das Singen war ich für sie  
104 wichtig Theaterspielen und dieses ganze Zeug, habe dann eben zwei  
105 äh starke Mittelohrentzündungen gehabt und das innere Gehör  
106 verloren, und dann klarerweise war es auch das Problem vom Singen  
107 her, dann bin ich in die Mittelschule dritte Klasse [Stadt 1]  
108 gekommen, und ähh klarerweise Italienisch hat man ja nichts gut  
109 nicht gut gelernt im [Internat 1] aber in allen anderen Fächern  
110 war ich top, und äh, das hat äh auch dahin geführt daß ich  
111 eigentlich äh am Anfang fast ein Musterschüler war wie ich halt  
112 fachlich einen Vorsprung gehabt habe habe mich aber dann relativ  
113 schnell äh emotional erholt und war dann relativ schnell auch  
114 wieder der Oberramml, am Anfang bin ich gekommen und habe jedem  
115 die Hand gegeben, grüß dich ich bin der [M42-Vorname] net und das  
116 hat sie ja klarerweise zum Lachen gebracht die [Stadt 1]er Schüler  
117 net also so brav war aus dem Internat kommt und so brav ist, aber  
118 dann hat sich das relativ schnell geändert, bin dann nach der  
119 Mittelschule äh in die Handelsschule gegangen und hatte eigentlich  
120 in der Mittelschule schon entscheiden, daß ich Handelsschule gehe  
121 aber nicht um einen kaufmännischen Beruf auszuüben im Schp Sinne  
122 von irgendwo Buchhalter oder was, sondern ich habe dort schon  
123 gewußt daß ich Wirtschaft studiere . habe diese fünf Jahre eher  
124 mühsam, über die Runden gekriegt und zwar weil ich äh der Meinung  
125 war, ich habe relativ schnell erkannt daß das eigentlich die  
126 falsche Schule war, ich habe mich eigentlich nirgends schwer getan  
127 ich habe aber auch nichts getan, also das hat dahin geführt daß  
128 ich in der zweiten Klasse zum Beispiel, alles Sechser kri gehabt  
129 habe am Ende außer in Turnen einen Achter, und der Direktor hat  
130 mir für meine ausgeglichene Leistung hat er mir gratuliert, äh  
131 dieser Gerechtigkeitssinn den was ich schon vorher an gesetzt habe  
132 den habe ich noch mehr ausgeprägt äh äh sehr rebellisch ausgelebt  
133 und das war genau die Zeit wo die Schulreform Fuß gefaßt hat und  
134 äh dort äh haben wir dann aufgrund der Schulreformgesetze konnten  
135 wir einmal haben wir unsere Freiheit definiert die Direktoren und  
136 Professoren waren re schlechter vorbereitet als wir dort hat es  
137 relativ starke Schulbewegung gegeben so die Nachzügler von den  
138 Achtundsechzigern und demzufolge sind wir auf die Straßen  
139 gegangen haben haben äh äh Sitzungen abgehalten äh wo wir äh dann  
140 Transparente also Vollversammlungen wo wir dann gewählt wurden,  
141 und äh da hat es eben so auch eine Episode gegeben äh wo wir dann  
142 effektiv auf die Straße gegangen sind und äh das hätte dann fast  
143 so weit geführt daß es dem Professor und einigen Professoren den  
144 Kragen gekostet hätte wenn wir weiter gegangen wären weil wir  
145 draufgekommen sind daß sie etwas Unrechtes getan haben, äh das hat  
146 mich jetzt war das heißt das Jahr vorher äh bin ich dann ja auch  
147 durchgefallen also ich habe die dritte Klasse zwei Mal gemacht,  
148 weniger weil ich es nicht geschafft habe sondern äh weil ich  
149 einfach ja nichts getan habe und immer rebellisch war also ich war  
150 der erklärte Oberramml, äh wie gesagt sobald ich das zweite Mal  
151 wiederholt habe habe ich diese destruktive Lausbubenmentalität  
152 eher in äh organisierte, äh Protest in organisierten Pros Protest  
153 umgelegt indem ich sozusagen Schulpolitik gemacht habe, das ist  
154 soweit gegangen daß ich dann in der fünften Klasse war ich dann  
155 effektiv äh Studentenfürher im Klassenrat im Schulrat im  
156 Disziplinarrat und habe eigentlich äh es soweit getrieben daß ich  
157 äh daß wir zu fünft im Grunde bestimmt haben was in der  
158 Handelsschule in [Stadt 1] zu passieren hat also der Direktor hat  
159 mich mit Kollege angesprochen, soweit habe ich es getrieben, und  
160 äh habe dann meine Mutter so weit gebracht daß sie sich geweigert  
161 hat äh Elternsprechtage zu gehen, und daraufhin habe ich  
162 entschieden daß ich selber Elternsprechtage gehe  
163 I: (verhaltenes Lachen)

164 M42: Äh dann hat man mich äh nicht äh empfangen wollen, und  
165 nachdem ich ja die Statuten gut gekannt habe bin ich zum Direktor  
166 hin habe ihm die Statuten vorgelesen der neuen Schulreform und  
167 daraufhin mußte er mit mir hinuntergehen und die Professoren  
168 überzeugen daß sie mich zu empfangen haben das hat einigen Unmut  
169 ausgelöst aber dann haben äh sie es doch akzeptiert und ich bin  
170 dann regelmäßig zu den Elternsprechtagen hin ich persönlich  
171 hingegangen und habe eben mit ihnen besprochen was ihnen nicht  
172 paßt und mir nicht paßt, äh das äh hat sie zwar sehr gestört und  
173 äh aber sie haben auf der andern Seite war bei einigen Professoren  
174 ist doch ein bißchen der Groschen gefallen also wir haben eine  
175 recht gute Sympathie entwickelt also das klassische Vorurteil  
176 gegenüber Professoren ist bei einigen dann gefallen und wir haben  
177 eigentlich eine große Sympathieebenen entwickelt und ich war außer  
178 mit einem Professor in der Maturaklasse mit jedem per du und äh  
179 die konnten mich auf der Duebene viel besser motivieren, äh wie  
180 auf der Sieebene, also das heißt wir haben sie haben mich dann eh  
181 entweder in die Verantwortung gepackt äh oder sie haben mich bei  
182 der Ehre gepackt, äh ein anderes Beispiel was im Rahmen meiner  
183 ganzen Entwicklung also ich habe immer protestiert gegen das äh  
184 den Einfrontenunterricht, und das habe ich auch bei den  
185 Elternsprechtagen eben zum Beispiel den Professoren vorgebracht  
186 und habe mich eigentlich gewehrt daß man eigentlich da Zuhörer ist  
187 und bestraft wird wenn man etwas tut was ihnen nicht paßt und  
188 belohnt wird wenn man etwas tut was ihnen paßt, ich habe einen  
189 Professor zum Beispiel gehabt der war so langsam im Reden daß ich  
190 ihm immer die Sätze fertiggemacht habe, äh das habe ich halt be  
191 bewußt gemacht daß er auf hundertachtzig gegangen ist net, und äh  
192 dann habe ich sobald er gekommen ist habe ich zum Beispiel gesagt  
193 na hoffentlich prüft er mich nicht weil heute bin ich nicht  
194 vorbereitet dann habe ich schon gewußt jetzt prüft er mich net  
195 und, äh also den habe ich echt, äh ein bißchen an der Nase  
196 herumgeführt, also im Grunde hat mir die fünf Jahre in der  
197 Handelsschule beziehungsweise sechs haben mir äh eigentlich von  
198 meiner Entwicklung her sehr gut gepaßt weil ich mich richtig  
199 ausgetobt habe äh ich habe äh zwar da lange gekaut an diesem äh  
200 Wiederholen äh und zwar weniger von der Schule aus, dort habe ich  
201 eigentlich sch relativ schnell Rache geschworen indem Sinn daß ich  
202 gesagt habe diesen werde ich es allen noch zeigen, aber mein Vater  
203 hat etwas getan was ich von meinem Vater nicht erwartet habe er  
204 war in meinen Augen ja ein autoritärer Mensch, und ich komme nach  
205 Hause, und gehe bei ihm vorbei und er schreit vorbei vom Büro  
206 heraus, dann wie ist es gegangen?, dann habe ich gesagt ich komme  
207 gleich gehe in die Toilette habe mir kurz überlegt was ich sage  
208 gehe wieder raus gehe ih zu ihm ins Büro rein und sage je ich bin  
209 durchgefallen dann sagt er, nein bevor er bevor ich das sage sagt  
210 er hast Arsch gehabt und bist durchgefallen gel, und ich schaue  
211 ihn an dann sage ich ja durchgefallen bin ich und ich habe mir  
212 eigentlich erwartet er schimpft mit mir, das hat er nicht, äh und  
213 äh diese Bemerkung die er gemacht hat die hat mich so getroffen,  
214 wo ich mir gedacht habe der nimmt mich ja gar nichteinmal ernst  
215 der hat sich das fast erwartet daß ich durchfalle, und des hat  
216 mich schon ein bißchen irritiert und eine Woche drauf hat er mir  
217 sogar noch mein Taschengeld erhöht, äh und d das hat b mit mir bei  
218 mir überhaupt nicht mehr alles zusammengepaßt, da habe ich mir  
219 eigentlich äh so angefangen so ein bißchen so ab der vierten  
220 Klasse habe ich angefangen so ein bißchen meine organisatorischen  
221 Fähigkeiten die ich ja immer gehabt habe äh ein bißchen  
222 auszuleben, und zum Beispiel äh hat das soweit geführt daß äh  
223 diese fünf Leute wir haben uns patto d'acciaio (Stahlpakt) geheiß  
224 es waren fünf Buben, die haben eigentlich immer bestimmt was läuft  
225 einmal in der Klasse in der fünften Klasse wie ich es vorhin schon  
226 gesagt habe sogar schulweit, äh wir haben bestimmt wer bei der,  
227 beim Ausflug beim Maiausflug wer von den Professoren mitzugehen  
228 hat, wir haben bestimmt wo es hinzugehen hat, äh wie das Programm  
229 abzulaufen ist äh in der fünften Klasse sind wir so weit gegangen  
230 daß wir eigentlich äh den Schulunterricht so genossen habe wie  
231 eine Universität erster Stunde gekommen zweite Stunde gegangen  
232 dritte Stunde in der Stadt gewesen vier fünfte Stunde wieder  
233 gekommen und nachdem wir immer selber unterschrieben hatten weil  
234 wir alle achtzehn Jahre waren und der Direktor das falsch  
235 interpretiert hat hat er gesagt jaja wenn sie selber wenn sie  
236 selber unterschreiben müssen sie selber verantworten dann wird das  
237 schon stimmen net, ähh das hat er uns sagen wir diese Freiheit  
238 haben wir schon genossen net, endlich frei von, net das hat schon  
239 gepaßt, aber, wir waren dann da sehr ehrgeizig und mit dem  
240 Direktor haben wir dann eine große Sympathieebene aufgebaut und er

241 hat das eigentlich recht raffiniert gemacht indem er gekommen ist  
242 und hat gesagt also äh sein Aushängeschild ist immer die fünfte  
243 Klasse und er würde sich freuen wenn seine Maturaklasse äh glänzt  
244 und zwar landweit und das hat uns bei der Ehre gepackt, und ahm  
245 unser Direktor ist leider schon gestorben aber das war wirklich  
246 eine ehrenwerte Person und äh zu dem konnten wir dann immer  
247 hinaufgehen net und uns beklagen wenn die Professoren nicht so  
248 getan haben daß wir das Ziel erreichen, und durchwegs bin ich zu  
249 den mit den Professoren zum Direktor gegangen nicht die  
250 Professoren zu mir äh mit mir, also kaum ist etwas passiert habe  
251 ich gesagt gehen Sie mit mir das muß ich mir von Ihnen nicht  
252 gefallen lassen net da muß Ordnung her, äh das hat dann soweit  
253 geführt äh daß wir äh einmal den Maturaball, so organisiert haben  
254 äh daß wir eine eigene Projektgruppe eingesetzt haben zum Direktor  
255 hinaufgegangen sind und haben gesagt Herr Direktor Sie wollen doch  
256 glänzen mit Ihrer Schule, also brauchen wir mindestens eine Woche  
257 vorher und eine Woche nachher Nachmittag immer frei, er ruft den  
258 Schulrat ein, ist entschieden worden, dann sind wir in die Bank  
259 gegangen, das ist jetzt eben zweiundzwanzig Jahre her, und äh  
260 haben äh bei der [Bank 1] vorgeschlagen, wir brauchen Geld, ja für  
261 was denn?, wir brauchen Geld für Maturaball, ja wieviel wir uns  
262 vorstellen?, ja, so Dreihunderttausendlire brauchen wir, ja für  
263 was denn?, ja wir müssen vorbereiten und essen müssen wir abends  
264 weil wir immer auch äh oben müssen dekorieren und so weiter, und  
265 äh, unsere äh ja unsere mutige Entscheidung hat sie so begeistert  
266 daß sie ohne klarerweise Garantie uns Dreihunderttausendlire  
267 gegeben haben das ist sehr viel Geld gewesen net, und äh mit  
268 diesem Geld haben wir klarerweise jeden Abend die Woche vorher,  
269 weil wir eben diesen Maturaball in [Dorf 2] im Kongreßhaus gehabt  
270 haben haben wir oben immer im Gasthaus gut gegessen net haben  
271 Dekorationsmaterial gekauft und dies und das eine, haben einen  
272 Organisationsplan gemacht und der Maturaball ist wirklich wir  
273 waren nur vierundzwanzig Leute exzellent abgelaufen also war  
274 wirklich super eigene Polonese einstudiert also das hat top  
275 funktioniert, und wir hatten so viel Geld gemacht äh also ich kann  
276 mich erinnern ich meine wir haben drei Millionen netto gemacht  
277 also daß wir dann, auf die Maturareise haben wir gemacht in in der  
278 Osterwoche das haben wir absichtlich gemacht daß uns kein  
279 Professor und kein Direktor hineinreden kann wer mitzufahren hat  
280 net, haben wir unsere, haben wir gesagt du darfst mitfahren äh Sie  
281 können mitfahren äh das war der mit Sie wenn Sie sich  
282 zusammenreißen also wir haben die Bestimmungen Bedingungen  
283 bestimmt und dann sind sie (Huster) effektiv fünf mitgefahren, und  
284 das war wahrscheinlich äh für die Professoren von den Professoren her  
285 der schönste Urlaub überhaupt weil organisiert haben alles wir  
286 also da mußten sie nichts tun die haben wirklich Urlaub gemacht,  
287 und weil wir uns verantwortlich gefühlt haben dann hat das schon  
288 gepaßt, äh und diese Professoren denen hat es so gefallen daß sie  
289 sogar das Jahr darauf auch mit ihren Ehepartnern nocheinmal  
290 hinuntergefahren sind, um das nochmals zu erleben, das erzähle ich  
291 Ihnen aus dem Grund äh weil das irgendwie sehr bemerkenswert war  
292 von meiner Entwicklung her also ich war immer sehr eigensinnig und  
293 habe eigentlich äh relativ viel mir zugetraut und weni ändern  
294 wenig, ich war sehr, teilweise mit meinen Schulkollegen auch sehr  
295 autoritär und wenn einer äh meine Autorität unterlaufen äh hat,  
296 dann bin ich sehr unfair gewesen . Episode, da war ein Mädchen das  
297 wollte mir auch eben ein bißchen so meine Führungsposition,  
298 streitig machen, und äh, sie war ein bißchen mollig, dann habe ich  
299 zu ihr einmal gesagt tue tue du bitte aufpassen, äh es könnte sein  
300 daß du im richtigen Moment von mir eine ausgewischt kriegst und  
301 sie hat da nicht nachgegeben dann habe ich irgendeinmal in einer  
302 stillen Minute ein ein Gedicht gedichtet, mit dem Titel [Nachname  
303 2] sie hat [Nachname 2] geheißen, das Mensch stammt nicht vom  
304 Affen ab wie viele meinen vielmehr behaupte ich und das mit Recht  
305 von Schweinen schaut man sich die [Nachname 2] an könnte man das  
306 ehrlich meinen, und das habe ich ihr auch während der Stunde  
307 hinübergereicht net und sie bekommt einen Weinkrampf net und ab  
308 diesem Zeitpunkt hatte ich Frieden weil sie mit mir nicht mehr  
309 geredet hat net, also ich war relativ unfair (Räuspern) war ein  
310 sehr äh in den jungen Jahren auch ein relativ ja überheblicher  
311 arroganter Mensch, und ähh, klar bin dann eben auch auf die  
312 Schnauze gefallen, aber was mich immer fasziniert hat bei meinen  
313 Eltern sie haben mir meine, Überheblichkeit und meinen Eigensinn  
314 den haben sie zwar gesehen aber sie wollten nicht so autoritär  
315 eingreifen als daß sie mir wollten eben meinen Eigensinn brechen  
316 ähm was sie haben einfach gesagt ok der wird schon selber auf die  
317 Schnauze fallen, dann bin ich auf die Universität raus äh und dort

318 das war ja immer mein Ziel das habe ich ja schon in der  
319 Mittelschule entschieden, und dort habe ich einen Durchgemarsch  
320 Durchmarsch gemacht von dreieinhalb Jahren also in dreieinhalb  
321 Jahren habe ich fertig gehabt und habe ein halbes Jahr gewartet,  
322 äh bis ich die letzte Prüfung habe machen dürfen und in dieser  
323 Zeit, habe ich dann freier Mitarbeiter am [Universitätsinstitut 1]  
324 angefangen, und äh habe äh dann äh nachdem ich dann die letzte  
325 Prüfung gemacht habe war ich ja auch äh Studienassistent, an der  
326 Universität, im zweiten Studienabschnitt habe ich dann mit einem  
327 anderen Kollegen die [Organisation 1] gegründet das ist die  
328 [Organisation 1 - voller Name] , und diese [Organisation 1] hat den  
329 Zweck gehabt da war äh daß die Studenten die Wirtschaft studieren  
330 schon in der Studienzeit Kontakt aufnehmen mit der Wirtschaft und  
331 daß sie diese falsche Autoritätshörigkeit ablegen, äh die wir  
332 ja sehr oft haben weil wir glauben der Unternehmer wäre etwas  
333 besonderes net äh ich war immer der Meinung die Autorität muß sich  
334 ein jeder erst verdienen, also von sich aus ist für mich niemand  
335 Autorität gewesen, also das ke hat ge konnt sein der XY das hat  
336 mich überhaupt nicht interessiert weil da war ich schon von  
337 Zuhause aus mein Vater war selber Unternehmer also einer der  
338 größten im [Gegend 1] und deswegen hat mich die Autorität also der  
339 ist ein Unternehmer das hat mich überhaupt nie äh fasziniert also,  
340 und demzufolge habe ich gesagt das sobald ich gemerkt habe daß  
341 diese Unterwürfigkeit gewesen war das habe ich immer äh abgelehnt  
342 und war auch immer sehr kritisch mit Professoren, also ich war mit  
343 Professoren auch sehr oft im Clinch, also ich kann mich erinnern  
344 ein Professor hat beim Reden immer beim Fenster hinausgeschaut  
345 dann habe ich ihn einmal gefragt was er da draußen zu suchen hat  
346 net ob er da draußen alles aufgeschrieben hat was er uns zu  
347 erzählen hat net denn ich würde mir erwarten wenn er gut wäre  
348 didaktisch daß er uns anredet, net äh auf das hin hat, er mich  
349 danach auf die Seite geholt und hat gefragt ob ich da sobald ich  
350 fertig habe ob ich könnte sein Assistent werden net, dann habe ich  
351 gesagt das muß ich mir erst überlegen, also ich war immer sehr  
352 kritisch und äh die Leute immer direkt angefahren ähh habe mir  
353 eigentlich immer erwartet daß die Universitätsprofessoren eben  
354 dich wirklich herausfordern habe gemerkt daß wenig gute  
355 Professoren äh draußen waren, und habe ah aber alle Möglichkeiten  
356 genützt wenn es Exkursionen gegeben hat oder wenn man in Kontakt  
357 mit der Wirtschaft oder wenn wir Wirtschaftsrecht gemacht haben  
358 oder auch Strafrecht das mußten wir eben auch machen sind wir ins  
359 Gericht gegangen und haben uns das angeschaut bin dann dann  
360 hinausgefahren in die [Firma 1] in die [Firma 2] in die [Firma 3]  
361 [Firma 4] überall sind wir hingefahren das waren eigentlich so  
362 innovative Initiativen von einigen Professoren, die ich dann  
363 klarerweise auch sehr geschätzt habe das was man jetzt langsam,  
364 beginnt zu machen auf Wirtschaftsuniversitäten . und wie gesagt  
365 diese [Organisation 1] ah wurde dann sehr stark vom [Organisation 2]  
366 unterstützt äh da war der [Nachname 3], der [Vorname 3] [Nachname 3]  
367 der ja mittlerweile leider gestorben ist, ein sehr liberaler  
368 Unternehmer hat uns unterstützt der uns hat uns sogar lassen  
369 einklinken beim [Organisation 2] daß wir unsere erste  
370 Pressekonferenzen gemacht haben wir haben uns dann bei der  
371 politischen Akademie der [Partei 1] angeklint und zwar nicht weil  
372 wir äh [Partei 1] freundlich waren sondern weil wir gemerkt haben  
373 die bieten etwas was wir brauchen, Rhetorik und Englisch, haben  
374 wir zuerst Rhetorikseminar intern gemacht, Englischseminare,  
375 (Huster) alles als [Organisation 1] organisiert und der  
376 [Organisation 2] hat uns das alles äh beisteuert finanziell und das  
377 andere hat uns die politische Akademie freiwillig gegeben, plus  
378 haben wir dann interne Wirtschafts äh interne Vortragsreihen  
379 gemacht mit namhaften Leuten aus der Wirtschaft und aus der  
380 Südtiroler äh Politik die sind dann nach [Stadt 2] gekommen da hat  
381 die [Organisation 3] uns die Säle zur Verfügung gestellt also da  
382 haben wir organisiert und da waren wir relativ schnell Leute die  
383 was bewegt haben, und äh (leichter Huster) das war diese Zeit  
384 sobald ich dann äh eben als Studienassistent begonnen habe, dann  
385 habe ich mir eigentlich relativ schnell ein Bild gemacht ja was  
386 ist denn eigentlich meine Zukunft, etwas wußte ich ich werde nie,  
387 äh lange, äh als Angestellter, sein, bestenfalls in der Lernphase,  
388 das habe ich mir auch immer schon eingeredet, und dann habe ich  
389 als Studienassistent mit einem Dozenten zusammengearbeitet der  
390 eben Studien gemacht hat für Uni äh für äh in Betrieben draußen  
391 für die Universität das heißt wir haben draußen Konzepte äh  
392 erarbeitet die wurden in einem zweiten Moment aufgearbeitet als  
393 Fallbeispiele für die Studenten, und da bin ich eigentlich auf den  
394 Geschmack gekommen, und äh von meinem Charakter her war ich ja



395 immer schon ein Mittelpunkt Mensch also ich war immer schon ein  
396 Beweger und wollte immer die Leute beeinflussen und so weiter, und  
397 äh und dann habe ich eigentlich gemerkt das ist meine das ist mein  
398 Job dann habe ich äh begonnen mich gezielt auf diesen meinen  
399 zukünftigen Beruf der Betriebsberatung auszubilden, habe einmal  
400 eine komplette Ausbildung gemacht in als Trainer,  
401 Kommunikationspsychologie äh äh nachgemacht äh dann eben eine  
402 suggestopädische Ausbildung Rhetorikausbildung habe Praktikas eben  
403 nochmals gemacht in der [Firma 1] draußen bei [Firma 2], und äh habe  
404 dann äh ein Jahr verzögert angefangen als freier Mitarbeiter bei  
405 einem Beratungsunternehmen, und äh im Rahmen der Ausbildung, äh  
406 habe ich eigentlich gemerkt daß du, Leute beziehungsweise  
407 Organisationen nur äh ändern kannst wenn du mit den Leuten  
408 zusammenarbeitest, das heißt der sogenannte Experte der eben die  
409 Expertise erstellt das war mir immer zuwenig net also die schöne  
410 Abhandlung das ist stark und das ist schwach und das wären Chancen  
411 und das wären Gefahren und diese Maßnahmen sind zu setzen und da  
412 sind soundsoviel Kosten und das müßte soundso das war für mich  
413 immer nur ein Mittel zum Zweck, mich hat immer fasziniert mit  
414 Leuten zu arbeiten, u und äh eben mit die Leute zu reden daß sie  
415 selber überzeugt werden daß man eben in die Richtung und nicht in  
416 jene Richtung zu gehen hat, äh genau in diesen ersten zwei Jahren  
417 hatte ich n privat ein einschneidendes Erlebnis und zwar daß mein  
418 Vater in Konkurs gegangen ist, mein Vater ist in Konkurs gegangen  
419 und ähh, ich hatte ja klarerweise nichts kein Geld, auf der Seite  
420 ich hatte soviel Geld daß ich gut leben konnte von Zuhause aus war  
421 de Geld überhaupt nie ein Thema weil wir relativ reich  
422 aufgewachsen sind, und plötzlich hatten wir nichts mehr nicht nur  
423 daß wir nichts mehr hatten sondern äh ich habe gemerkt daß die  
424 Gefahr sehr groß ist daß die Familie auseinanderbricht, und dann  
425 bin ich in die Bank gegangen und habe gesagt äh zum Bankdirektor  
426 ich äh möchte alle privaten Schulden meiner Familie übernehmen  
427 also nicht die geschäftlichen Schulden, das heißt mein Vater war  
428 eben auch in Ortsobmann der [Partei 2] und Fußball äh äh Präsident  
429 und was halt alles also er war äh auch im öffentlichen Be Leben  
430 sehr stark engagiert und dementsprechend haben einige Leute ihm  
431 privat Geld geliehen, damit er es vielleicht doch schafft, da wie  
432 ich gemerkt habe äh daß äh dieses Sachen klarerweise diese Gelder  
433 nicht zurückzahlen nicht mehr möglich sind daß man sie  
434 zurückzahlt bin ich eben in die Bank gegangen und habe alle  
435 privaten Schulden übernommen, und äh gleichzeitig habe äh haben  
436 noch meine zwei meiner Geschwister haben ja weiter Sch haben noch  
437 studiert der eine [Studium 1] der andere [Studium 2] und äh [Studium  
438 3] und äh habe äh auch die Finanzierung dieser Studien übernommen  
439 habe einen anderen Bruder der eben im Betrieb gearbeitet versucht  
440 einen neuen Job zu suchen, und die Schwester die hat dann a ha  
441 einer meiner Schwester die hat in einem Haushalt gearbeitet das  
442 war dann nicht das Problem, ah und dort habe ich ah ja eigentlich  
443 äh sehr viele Schulden übernommen und zwar zu einem Zinssatz das  
444 muß man sich vorstellen das kann man sich heute nicht mehr  
445 vorstellen von fünf und zwanzig Prozent Zinsen, also das war  
446 neunzehnhunderteinundachtzig, äh also eine relativ harte Zeit das  
447 heißt ich habe Sie müssen sich vorstellen bis vor fünf Jahren habe  
448 ich noch Schulden gezahlt, weil die ersten sieben acht Jahre, also  
449 die Gefahr wär sehr groß daß ich im Grunde auch persönlich in  
450 Konkurs gehe, aber das war es mir wert denn dort habe ich  
451 eigentlich einmal den Stellenwert der Familien kennengelernt wie  
452 wichtig das ist und ich habe eigentlich, war imstande die Familie  
453 zusammenzuhalten daß sie nicht auseinandergebrochen ist, und äh da  
454 habe ich äh das war meine wesentlichste Erfahrung für meine Beruf,  
455 weil ich gemerkt habe daß es menschlich stimmen muß, wenn du  
456 willst wirtschaftlich etwas bewegen, und ähh das hat meinen  
457 beruflichen Werdegang auch insofern geprägt als daß ich in  
458 Südtirol auch kaum eine Chance gehabt habe zu arbeiten, weil alle  
459 gesagt haben [M42-Nachname] was willst denn du deinem Vater hast  
460 ja selber nicht geholfen und jetzt willst Berater sein, bin dann  
461 viel ins Ausland gegangen, als Berater, habe mir dort eigentlich  
462 meine ersten Erfahrungen gesammelt, habe mich weitergebildet, ähh  
463 eben einmal rein fachlich, äh in meinem Bereichen  
464 Unternehmensführung Organisation äh Marketing Verkauf  
465 Kostenrechnung Controlling und Qualitätsmanagement in diesen  
466 Bereichen habe ich mich immer weitergebildet und habe auf der  
467 Parallelebenen eine Gesamtbildung gemacht äh in äh ja  
468 Weiterbildung in alles was mit Kommunikation zu tun hat,  
469 Persönlichkeitsentwicklung Kommunikationsphilosophie habe mich  
470 eben stark mit Philosophien vom Watzlawick auseinandergesetzt, äh  
471 und habe äh dort äh eigentlich äh äh aus meiner persönlichen

472 Erfahrung heraus einen großen Drang gehabt mich dort, wirklich  
473 einmal auch zu ja bißchen kund zumachen, also ich wollte  
474 eigentlich herausfinden äh wo krankt denn die ganze Geschichte,  
475 bin überhaupt ein vom Charakter her ein Suchender ich stelle sehr  
476 viel in Frage und will für mich immer schlüssige Antworten haben  
477 äh bin vom Charakter her aber auch ein Optimist also trotz  
478 Suchender bin ich nie schlecht gelaunt also Laune bei mir gibt es  
479 überhaupt nicht weil ich äh das hängt ein bißchen mit der  
480 Präpotenz die ich früher gehabt habe die hat sich jetzt ein  
481 bißchen geändert äh also ich erwarte von mir selber viel und von  
482 den anderen sehr wenig deswegen äh wenn es mir schlecht geht dann  
483 tue ich etwas für mich, und äh, habe mich auch mit Sinn des Lebens  
484 sehr stark auseinandergesetzt ähh habe ähh eben diese ganze  
485 Sinnhaftigkeit das Sinnsuchen äh bin eben sehr viel in äh Lebens  
486 äh fragen hi eingestiegen habe mich dort auch weitergebildet äh  
487 habe gemerkt daß eben die größten Schwierigkeiten in den  
488 Betrieben, äh zu siebzig achtzig Prozent die Schwierigkeiten in  
489 Betrieben entstehen aus menschlichen und zwischenmenschlichen  
490 Problemen, also wenn kostenmäßig äh etwas nicht läuft dann ist die  
491 Ursache meistens das Zwischenmenschliche oder das Menschliche was  
492 nicht paßt, und äh dies Erkenntnis äh hat mich auch dorthingeführt  
493 daß ich gesagt habe wenn du willst erfolgreich in der Beratung  
494 sein, dann muß Beratung und Ausbildung zusammenfallen, und äh habe  
495 dann äh in den letzten Jahren in den letzte fünf Jahre ganz stark  
496 eine sugestopädische und NLP-Ausbildung gemacht und zwar nicht  
497 eine therapeutische wie sie vielfach äh fälschlicherweise  
498 eingesetzt wird die NLP Lehre sondern um effektiv in der  
499 Kommunikationskompetenz sei es von der Philosophie her aber auch  
500 dann von der Methodik her gutes Rüstzeug zu haben, äh habe mich  
501 dann bei Birkenbihl Birkenbihl ist leider gestorben war ja  
502 eigentlich der Vater The Trainer das Buch hat er gegeben den habe  
503 ich persönlich für mich eine ganze Woche hergeholt und habe bei  
504 ihm ein persönliches Coaching durchgemacht, und äh habe  
505 gleichzeitig äh Moderations und Präsentations äh ausbildung  
506 gemacht einen Lehrgang und bin heute ausgebildeter Trainer und  
507 Moderator und Präsentations äh ja Lehrer wie man das so bezeichnen  
508 könnte, ich äh habe dann begonnen vor acht Jahren aus einem  
509 Freiberuflerbüro, ein Unternehmen zu machen, immer ausgehend vom  
510 Jahre, vom siebenundneunzig aus, und äh habe dort eine ein  
511 Beratungsunternehmen gegründet mit der Zielsetzung, daß ich, äh  
512 Beratung in diesen vier Hauptsäulen mache aber gleichze  
513 gleichzeitig in der sogenannten Selbst und Sozialkompetenz, der  
514 Führungsebene, höchstes Führungsmanagement also Unternehmer höchste  
515 Ebene also Managementebene eins und Managementebene zwei und drei  
516 Verkauf, und Chefsekretariat daß ich dort äh starke Aus und  
517 Weiterbildung mache in Sachen Selbst und Sozialkompetenz und erst  
518 im zweiten Moment Fach und Methodenkompetenz, und ähh aus dieser  
519 Erkenntnis heraus habe ich dann begonnen im Erwachsenenbereich  
520 aber immer auf beruflicher Ebene, äh Seminare anzubieten die  
521 teilweise, öffentlich zugänglich sind aber mittlerweile zu achtzig  
522 Prozent betriebsintern sind, das heißt äh daß ich äh den größten  
523 Teil meiner Erwachsenenbildung, betriebsintern mache und zwar  
524 unabhängig von der Ma vom Fachlichen her sprich welches  
525 Produkt sie verkaufen wird einfach einmal in Selbst und  
526 Sozialkompetenz gearbeitet und das sind nicht Seminare im üblichen  
527 Sinn sondern es sind äh Seminare die äh in Richtung äh ja fast ein  
528 Lehrgang sind, aufgebaut mit einem Einstiegsseminar damit wir die  
529 selbe Sprache sprechen dann wird es in die eigene menschliche  
530 Realität hinuntergebrochen da sind nicht mehr Leute dabei als  
531 maximal zehn Leute mit äh der Möglichkeit des persönlichen  
532 Coachings das heißt ich begleite die Leute dann persönlich, und  
533 erst in einem zweiten Moment wird es hinuntergebrochen in die  
534 betriebliche Realität, meine Erkenntnis ist ja die daß ein Mensch  
535 im Beruf nur dann gut sein kann wenn er als Mensch etwas an sich  
536 getan hat kann nur ein guter Manager sein wenn ich als Mensch  
537 gearbeitet habe, und äh, klarerweise mußt du als äh einer der in  
538 diesem Bereich arbeitet teilweise die Werbeabteilung immer  
539 einschalten das heißt du mußt Seminare in Betrieben verkaufen daß  
540 dir die Leute überhaupt kommen, und inhaltlich ist dann ganz was  
541 anderes, du mußt sozusagen, teilweise ja wie soll ich sagen einen  
542 schönen Spruch zu einem interessanten Thema machen wobei der  
543 Spruch teilweise irreführend ist fast bewußt das damit sie  
544 überhaupt äh mit einer gewissen Motivation zum Seminar kommen, und  
545 danach geht das mache ich ein Beispiel äh wir nennen es  
546 Zeitmanagement, und welcher Manager ha möchte nicht die Zeit  
547 gemanagt haben net wohlwissend daß man Zeit nicht managen kann net  
548 man kann nur eben in dieser Zeit die dir zur Verfügung steht deine

549 persönlichen Ziele realisieren net also und im Untertitel haben  
550 wir dann schon persönliches Zielmanagement net und im Grunde ist  
551 das ein Seminar für Persönlichkeitsentwicklung äh äh Teamfähigkeit  
552 äh und solche Dinge die eben heute sehr sehr wichtig sind wenn man  
553 überhaupt in Betrieben weiterkommen will, und aus dieser äh  
554 Tätigkeit heraus bin ich dann angesprochen worden, äh (Blick auf  
555 das Aufnahmegerät)  
556 I: Es bewegt sich noch  
557 M42: Ja  
558 I: Das halte ich schon im Auge  
559 M42: Ja  
560 I: Keine Angst (leicht lachend)  
561 M42: Bin ich dann angesprochen worden ob ich nicht sozusagen im  
562 allgemeinen Erwachsenenbil im Erwachsenenbildungsbereich  
563 einsteigen möchte und äh dann habe ich gesagt ja grundsätzlich  
564 möchte ich das nicht aber ich könnte so Ausbrecher schon machen  
565 habe dann zum Beispiel einen Bildungs und Kulturmanagementlehrgang  
566 geleitet der äh auf der einen Seite zwar sehr viel Fachliches  
567 hinübergebracht hat aber auf der anderen Seite eben auch sehr  
568 vieles Sozial und Selbstkompetenz äh mitgegeben hat und äh das  
569 waren die ersten Schritte im puren Erwachsenenbildungsumfeld, und  
570 nachdem ich ja mich Ausbildung und Weiterbildung ja sehr  
571 stark beschäftigt habe äh literaturmäßig also rein theoretisch äh  
572 hat mich eigentlich zum Beispiel alles was mit Schule angeht das  
573 habe ich einmal grundsätzlich kritisch in Frage gestellt wie es  
574 heute läuft auch die Berufsschule und habe dazu bei einigen  
575 Vorträgen auch sehr kritische Worte gefunden, und das hat dann die  
576 Leute wieder angeregt bei den richtigen Positionen daß äh sie mich  
577 äh aufgefordert haben ich sollte, äh zum Beispiel ein neues  
578 Konzept machen für einen Mehrjahresplan für die Berufsschule, das  
579 habe ich dann mit dem Doktor [Nachname 4] gemeinsam gemacht also  
580 dieser Mehrjahresplan liegt jetzt seit einem Jahr auf und der geht  
581 eigentlich ganz neue Wege in der Aus und Weiterbildung, einmal daß  
582 die Durchlässigkeit die vertikale und die horizontale ist daß es  
583 hingehet zur Berufsmaturität und daß es am Projekt gelernt wird,  
584 also es wird nicht mehr arbeitsteilig äh Wissen beigebracht  
585 sondern an der Projektarbeit äh also wenn ich ein Projekt mache  
586 ein Beispiel Einführung eines neuen Produktes dann lernt er halt  
587 im Rahmen dieses Projektes Italienisch weil er muß halt eben einen  
588 italienischen Brief zusammenstellen und er lernt rechnen weil er  
589 halt ausrechnen muß was das kostet, also ganz andere Ansätze äh  
590 weil mir immer schon suspekt war wie man leben und arbeitsteilig  
591 lernen kann ich habe ja in meinen Kinderjahren äh vor der Schule  
592 ja eigentlich auch nicht Lernen äh äh Sch Gehen und Reden  
593 arbeitsteilig gelernt, also das heischt das heißt die Schule hat  
594 sich nie hinterfragt wieso es eigentlich zu dieser Arbeitsteilung  
595 gekommen ist, und ähh, die heutige Schule der kann man ja nichts  
596 vorwerfen an sich außer daß sie ein System ist was die Wirtschaft  
597 gewollt hat, denn mit dem Taylorismus klarerweise kam ja die  
598 Arbeitsteilung ins Wirtschaftsleben und mit der Arbeitsteilung  
599 brauchte es einen gewissen Typ von Menschen und zwar der eben äh  
600 fleißig ist beständig beharrlich unkritisch Durchstehvermögen hat  
601 äh und eben diszipliniert das hat man ja in der Schule diesen äh  
602 Leuten dann eben beigebracht äh diese sogenannte äh Gleichmacherei  
603 oder Nivellierung in der Erziehung hat ja eigentlich aus uns  
604 Leuten gemacht die äh wesentliche Fähigkeiten nicht mehr haben,  
605 kritisch entscheidungsfähig risikobereit und teamfähig und ähh  
606 wenn wir diese Kriterien nicht mehr haben gerade in der Wirtschaft  
607 dann passieren solche Dinge äh die zum Beispiel Chernobil Sandoz  
608 und so weiter hervorrufen, und wo man dann au eigentlich  
609 feststellt das waren menschliche Versagen und solche menschliche  
610 Versagen können ja eigentlich nur darin entstehen daß die Leute  
611 die Auswirkungen von Fehlentscheidungen oder von fehlender  
612 Zusammenarbeit oder Entscheidungsfähigkeit, nicht eingeschätzt  
613 haben und dementsprechend eine gewisse Gleichgültigkeit bekommen  
614 haben, das heißt den Leuten kann man es nicht vorwerfen und man  
615 kann es Sch dem System nicht vorwerfen, aber interessant ist das  
616 daß grade nach Sandoz die Wirtschaft wieder nachgedacht hat und  
617 gesagt dieses diese Schule produziert ja falsche Leute, also hat  
618 die Sch äh Wirtschaft wieder angefangen äh Schulversuche zu  
619 unterstützen die eben äh neue Wege gehen die eben wider dieses  
620 Gesamtheitliche hervorrufen die eben äh wieder den Kindern  
621 beibringen daß Gesamtheitlichkeit in Zusammenhängen denken wichtig  
622 ist Entscheidungsfreudigkeit daß ihre Individualität wieder  
623 gefördert wird und nicht unterdrückt wird und äh da gibt es auch  
624 zum Beispiel ein ganz gutes Video band und das heißt Lob des  
625 Fehlers äh wo eben grade ausgehend von dieser Geschichte äh Sandoz

626 äh die verschiedensten Initiativen in der Schule und in der  
627 Wirtschaft äh aufgezeigt werden da gibt es mittlerweile schon vier  
628 vie Videobänder kann man im Pädagogischen Institut nebenbei  
629 ausleihen, ähh ich war das war für mich eigentlich eine Sache die  
630 ich dann zufällig gefunden habe gerade über dies äh über diesen in  
631 Kultur und Bildungsmanagementlehrgang bin ich zu diesen Bändern  
632 gekommen und das hat bei mir, so als ob ich äh, endlich wieder so  
633 einen Mosaikstein gefunden habe der bei mir äh immer noch gefehlt  
634 hat, wo ich zwar immer kritisch war und gesagt so geht es nicht so  
635 geht es nicht so geht es auch nicht das paßt mir nicht die Leute  
636 äh die sind eigentlich äh äh sehr unfähig äh eben Führungsaufgaben  
637 zu übernehmen aber nicht weil sie unfähig äh tatsächlich unfähig  
638 sind sondern weil ihre Fähigkeiten nie entwickelt wurden, denn ich  
639 äh ich bin behaupte es gibt ja nicht vier Arten von Menschen es  
640 gibt nicht Frauen Männer Führer und Geführte, denn äh jeder Mensch  
641 im Grunde hat potentiell die Fähigkeit des Führens in sich, ich  
642 mach ein Beispiel äh wenn ein Erwachsener auf der Straße am  
643 Straßenrand spazierengeht und es kommt ihm ein Kind entgegen und  
644 es läuft in die Straße und ich sehe oder dieser erwachsenen Mensch  
645 sieht daß ihm ein Auto entgegenkommt diesem Kind und äh die Gefahr  
646 des Überfahrenwerdens ist groß dann äh was sieht dieser erwachsene  
647 Mensch erkennt die Situation, die Gefahr trifft eine Entscheidung  
648 springt hinein rettet das Kind das heißt äh er nimmt Risiko auf  
649 sich auch mit der Gefahr daß es danebengeht und handelt also die  
650 vier Kriterien von Führung ist, Situation richtig einschätzen  
651 Entscheidung treffen Risiko auf sich nehmen und Entsch die  
652 Handlung durchführen äh die Frage ist was ist was hat es dazu  
653 gebracht daß die Leute sich nichts mehr zumuten daß sie keine  
654 Entscheidungen treffen alles abgeben und das kann ja nur das  
655 Ergebnis dieser Sache sein, äh eine weitere Erkenntnis die ich  
656 schon vorher gemacht habe die mir dann im Rahmen einer Studie  
657 aufgefallen ist, war das daß siebzig achtzig Prozent der Gründe  
658 wieso ein Mensch Karriere macht soziale Minderwertigkeit ist, ha  
659 das heißt daß diese Leute die an der Spitze sind sind im Grunde  
660 schwach, in Teamfähigkeit zu erzeugen Entscheidungsfreudigkeit  
661 Leute fördern richtig loben entwickeln und so weiter, und äh wenn  
662 die Leute an der Spitze schwach sind dann klarerweise ist das  
663 ganze System in Gefahr ob das das Unternehmen ist ob das die  
664 öffentliche Verwaltung ist oder was auch immer die Schule und so  
665 weiter o die Universität net, äh und demzufolge (Räusperer) habe  
666 ich es immer für wichtig empfunden daß man gerade an der Spitze  
667 beginnt diesen Leuten einmal dies aufzuzeigen wo ihre Schwäche ist  
668 und letztendlich ihnen hilft äh dort etwas in die Hand zu bekommen  
669 was ihnen vielleicht äh ja die  
670 (Bandseitenwechsel)  
671 M42: Im Laufe meiner äh beruflichen Tätigkeit gemacht und heute  
672 äh, bin ich mehr denn je überzeugt daß meine Entscheidung,  
673 Ausbildner und Berater gleichzeitig zu sein wahrscheinlich die  
674 Entscheidung schlechthin war für mich denn im restlichen Europa  
675 war es bis vor fünf Jahren verpönt, daß du Berater bist und äh  
676 Ausbildner, und jetzt merke ich daß immer mehr Berater zu  
677 Ausbildner sich entwickeln weil sie merken daß sie eigentlich nur  
678 beraten können wenn sie Leute bewegen und Leute lassen sich nur  
679 bewegen wenn sie überzeugt sind du kannst nicht Leute ändern  
680 ändern müssen sich die Leute selber also muß du  
681 Überzeugungsarbeit machen, das heißt der Berater ist heute weniger  
682 der Experte sondern er ist zwar erfahren aus seinen ganzen  
683 Projekten die er gemacht hat aber er ist vor allem vor vor allem  
684 ist er Moderator, Couch Begleiter und Couch und Begleiter kann ich  
685 nur sein wenn mich der andere akzeptiert als Begleiter, und ähh  
686 das ist wahrscheinlich heute eines meiner Schlüsselkompetenzen die  
687 ich habe und äh ich habe noch zehn weitere Mitarbeiter und in  
688 meinem Unternehmen werden meine Mitarbeiter jährlich in Richtung  
689 Sozial und Selbstkompetenz Kommunikationskompetenz Jahr für Jahr  
690 sehr intensiv weitergebildet und zwar einmal von mir weil ich sie  
691 äh mitnehme bei allen Projekten und teilweise müssen sie ja  
692 selbständig Projekte machen, aber alle Weiterbildungs äh  
693 initiantiven die in diese Richtung gehen werden äh betriebsintern  
694 abgehalten, da holen wir die hö die größten Experten europaweit  
695 her und da ziehen wir uns irgendwo zurück Österreich Deutschland  
696 auch immer wo es uns gefällt, da werden wir eine ganze Woche  
697 beschäftigen wir uns mit gewissen Themen, sie haben mir  
698 ausgerechnet daß ich durchschnittlich daß ich durchschnittlich bei  
699 me Mitarbeitern äh fünfzehn Millionen Lire pro Jahr und pro Kopf  
700 an Ausbildung investiere, ohne äh Hotelpesen und ohne äh  
701 sonstigen Unkosten also reine Ausbildung, im Durchschnitt, pro  
702 Mitarbeiter, und äh ich merke äh was das bewirkt, diese Leute sind

703 alle eigensinnig . und äh nicht auf Kosten anderer sondern  
704 eigensinnig in ihrem eigenen Sinn aber sehr teamfähig, sie helfen  
705 sich gegenseitig sie unterstützen sich sie entwickeln nicht diesen  
706 falschen Neid, also ich bin gut und deswegen damit ich weiterhin  
707 gut bin darf ich es dem anderen nicht sagen sondern ich kann  
708 Meiniges weitergeben nicht? ein Berater kann nur gut sein wenn er  
709 weitergibt und nicht wenn er zurückhält, und dadurch habe ich  
710 eigentlich ein sehr äh gutes Team um mich herum und, merke äh  
711 diese Leute können sehr selbständig arbeiten es braucht nicht  
712 immer den [M42-Nachname], denn äh meine Aufgabe ist es auch mich äh  
713 bei Projekten wo meine Mitarbeiter drinnen sind mich überflüssig  
714 zu machen, mich braucht es dort nicht weil wenn ich in meinem  
715 Betrieb das größte der größte Engpaß bin dann werde ich ja  
716 gefährlich, und das klarerweise gebe ich ja auch als Philosophie  
717 bei der Erwachsenenbildung weiter net, wenn du willst äh äh gut  
718 sein als Mensch dann mußt du dich überflüssig machen solange die  
719 Leute dich in Abhängigkeit, äh oder du ihnen äh sie in  
720 Abhängigkeit setzt dann bist du eigentlich nicht wertvoll sie du  
721 wirst zwar gebraucht weil sie ohne dich nicht leben können aber  
722 letztendlich ein eine Rest skepsis und Abhängigkeit besteht ja  
723 weiterhin und die ist nicht gut, und ähh, das ist auch ein bißchen  
724 mein Grundtenor den Leuten einmal beizubringen daß ihr höchstes  
725 Ziel ja nicht die Unabhängigkeit ist sondern ihr höchstes Ziel ist  
726 die Interdependenz, aber interdependent kann ein Mensch ja nur  
727 sein, wenn er unabhängig ist nicht wenn er abhängig ist, und äh  
728 die Erwachsenenbildung äh sehe ich heute eigentlich sehr sehr  
729 kritisch und zwar, daß äh fürs Erste sehr sehr viele Scharlatane  
730 herumsausen, die glauben das ist eine Geldbörse die hört nicht  
731 mehr auf, ich merke das grade so öffentlich zugängliche Kurse äh  
732 mittlerweile äh mißbraucht werden um Leute zu aktivieren aber  
733 letztendlich äh in der Umsetzung alleine zu lassen äh es gibt sehr  
734 viele Seminarfrustration schon mittlerweile obwohl wir am Anfang  
735 einer Wissensgesellschaft stehen, also Leuten wird äh ins Gesicht  
736 geworfen was sie falsch machen aber sie werden nicht begleitet äh  
737 wenn sie etwas dann ändern möchten äh also dementsprechend wird da  
738 auch sehr unfair gearbeitet und deswegen äh tue ich äh öffentlich  
739 kaum intensive Persönlichkeitsseminare machen wenn ich nicht die  
740 Sicherheit habe, daß ich sie danach begleiten kann, betriebsintern  
741 klarerweise das ist die klassische Prozeßberatung wenn ich dort  
742 Weiterbildung mache dann kann ich die auch persönlich begleiten,  
743 dann haben die immer einen sogenannten Bezugspunkt, und wenn es äh  
744 hart auf hart geht dann werden auch Psychologen beigezogen, also  
745 ich bin ja kein Psychologe und möchte ich mich nie als Psychologe  
746 bezeichnen aber ich bin sicher ein äh Kommunikationstrainer und  
747 kann gewisse Dinge sicher erkennen bis zu einem gewissen Punkt  
748 kann ich begleiten aber ich bin weder Therapeut noch Psychologe  
749 und sollte es wirklich ins Psychologische hineingehen wo eben aber  
750 auch wo es nicht keine Therapie braucht denn der Psychologe ist  
751 für mich auch kein Arzt, äh Psychologe ist für mich einer der eben  
752 hilft deine psychologischen Fähigkeiten zu erkennen daß du sie  
753 selber hast deinen Psychologen hast du dir in dir ja selber  
754 drinnen net, manchmal in einer Minderwertigkeit äh verkennst du  
755 ihn, sollte es pathologisch sein dann hat der Psychologe nichts  
756 mehr zu suchen dann hat der Psychiater was zu suchen, und ähh  
757 nochmals zurückzukommen auf die Erwachsenenbildung, also meine  
758 kritische Anmerkung ist die daß man Leuten alles anbietet äh Sinn  
759 des Lebens äh alles falsch bis jetzt und so weiter und das ist ein  
760 Feld äh da wird auch von der öffentlichen Hand sehr viel  
761 unterstützt sehr viel aufgebrochen und äh Leute werden  
762 aufgebrochen und stehengelassen äh und dementsprechend gibt es  
763 auch viele Probleme zweitens äh die Erwachsenenbildung äh wird  
764 teilweise als Reparaturwerkstätte für die Schulen hergesehen  
765 angeschaut äh, wo dann klarerweise der Erwachsenenbildner  
766 hingestellt wird als der Retter in der Not was ja auch falsch ist  
767 er ist kein Retter wenn ich mich in die Retterrolle begeben als  
768 Berater oder als äh Erwachsenenbildner dann bin ich auch in der  
769 falschen dann bin ich schon wieder äh bei äh in der Arztrolle oder  
770 in der in der therapeutischen Rolle da habe ich nichts zu suchen  
771 ich kann aufzeigen ich kann hinführen aber retten muß er sich  
772 schon selber und ich bin kein Retter, also da wird auch sehr viel  
773 Mißbrauch betrieben, und äh, ja, was es auch ist teilweise die  
774 Erwachsenenbildung einfach ja ein Bereich äh wo äh teilweise Leute  
775 die eigentlich in diesem gesellschaftlichem System nicht  
776 zurecht kommen, sei es als Lehrer wie als äh Teilnehmer äh glauben  
777 daß sie sich da äh so fast als ja Elite die eigentlich weiß wie es  
778 geht, herauskristallisieren so eine Art Elitedenken wo sich  
779 gewisse eben Referenten die aber letztendlich auch Probleme haben

780 im im gesellschaftlichen Umfeld äh, wieder ihresgleichen suchen  
781 und sagen wir wissen wie es geht und äh dementsprechend so eine  
782 Art ja fast Sektenverhalten entwickeln was für mich ganz  
783 unsympathisch ist, weil das kann es nicht sein das ist sehr sehr  
784 gefährlich und deswegen habe ich ein bißchen Schwierigkeiten mit  
785 der Erwachsenenbildung so wie sie heute läuft und ich würde es  
786 sehr schätzen wenn die öffentliche Hand diesbezüglich ein bißchen  
787 hellhöriger würde und nicht für jeden Blödsinn Geld zur Verfügung  
788 stellt, äh weil klarerweise gibt es ja vers sehr viel suchende  
789 Leute, äh einfach aus dem Phänomen heraus daß die Gesellschaft zu  
790 schnellebig ist und dementsprechend der Fixpunkt der Halt äh schon  
791 gesucht wird aber mit einem Seminar kriegst du keinen Halt, net da  
792 braucht es schon mehr da braucht es Gespräch da braucht es äh äh  
793 Freunde da braucht es ganz andere Dinge nicht nur ein Seminar wo  
794 man halt einfach glaubt jetzt tauche ich ein und da habe ich mich  
795 gefunden weil da meinesgleichen sind und dementsprechend äh habe  
796 ich das Allheilmittel weil da sind wir wirklich dann im  
797 Sektenbereich drinnen deswegen gefällt mir diese Art von  
798 Erwachsenenbildung derzeit so wie sie läuft, überhaupt nicht, ich  
799 als Erwachsenenbildner der ich ja einer bin und zwar aus meinem  
800 Hauptberuf der Beratung heraus äh möchte mit dieser Rolle  
801 überhaupt nichts zu tun haben, da identifiziere ich mich auch  
802 nicht, was ich äh wo ich mich gut fühle ich eigentlich das daß ich  
803 ein sogenannter Prozeßbegeisterter bin und zwar Prozesse die in  
804 Betrieben ablaufen, und ähh Prozesse die in Betrieben ablaufen  
805 verlangen Leute die integer sind die selbstbewußt sind die aber  
806 klarerweise für ein klar definiertes Ziel äh arbeiten, aber  
807 letztendlich ihre ganz persönlichen Ziele zu realisieren äh  
808 versuchen und demzufolge ich versuche ihnen da äh ja irgendwo Rat  
809 und Tips zu geben und äh das zu moderieren wie sie hinkommen, wir  
810 als Berater oder ich als Berater haben einen Grundsatz, der beste  
811 Experte sitzt immer auf dem eigenen Arbeitsplatz, die Frage ist  
812 nur wer hilft ihm sozusagen äh daß er erkennt daß er der eigene  
813 Experte ist net und wer gibt sein Expertenwissen äh das mit dem  
814 anderen Expertenwissen zusammen und bringt letztendlich etwas  
815 heraus was gut ist, uhm demzufolge denke ist äh ist für mich  
816 Erwachsenenbildung eine eine der größten Herausforderungen der  
817 nächsten Jahre und ich denke es wird sich auch in den nächsten  
818 Jahren die Spreu vom Weizen trennen müssen äh wenn wir da nicht  
819 etwas unterstützen wollen was letztendlich ähh dann ja in eine  
820 Richtung geht die für beide Seiten nicht gut sind net Referenten  
821 werden verbrannt weil sie halt eben den den Kurs sehen und das  
822 gute Geld anstatt den Menschen der vor ihnen steht, und äh auf der  
823 anderen Seite äh frustrierte Teilnehmer sind die eben sich viel zu  
824 viel erwartet haben von so einem Seminar und letztendlich äh  
825 wieder zum Schluß kommen nein das war es auch nicht und  
826 letztendlich mit ihrer Problemstellung ja alleine gelassen sind  
827 und vielleicht noch hilfloser dastehen wie sie vorher sind äh, und  
828 demzufolge denke ich, daß die Rückkoppelung, der ganzen äh  
829 Persönlichkeitsentwicklung in die Schule das ist etwas was für  
830 mich interessant ist, und ich habe jetzt eigentlich bei einigen  
831 Pilotprojekten in der Schule schon mitgetan, zum Beispiel die  
832 Lehranstalt für kaufmännische Berufe in [Dorf 3] oben wo mir der  
833 Direktor eben angeboten hat daß ich äh ob ich äh für sie einmal  
834 einige Samstage das ist jetzt schon seit drei Jahren daß ich  
835 samstags mit den Schülern zusammenbin, wo ich versuche eben über  
836 Didaktik ähh ein bißchen Rhetorik Kommunikation äh den Leuten in  
837 einer anderen Art und Weise einmal ein bißchen versuche gewissen  
838 Phänomene, die das Leben so bringt aufzuzeigen, aber dann eben  
839 auch ins Fachliche hineinzugehen Kostenrechnung zu lernen  
840 Bilanzanalyse zu lernen Präsentationstechniken zu lernen und ihnen  
841 einfach einmal das Lernen ein bißchen auf einer anderen Ebene zu  
842 bringen, und äh das hat eigentlich ganz guten Anklang gefunden und  
843 äh (leicht schmunzelnd) letztes Jahr sind wir sogar so weit  
844 gekommen daß einige Lehrer sich bereiterklärt haben mit mir am  
845 zusammensitzen, nicht weil ich der Gescheitere bin sondern wie  
846 ich meine Erfahrungen einfach denen einmal mitteilen konnte, wieso  
847 wie ich mir das vorstelle äh weil ich der Meinung bin der Lehrer  
848 muß eine neue Rolle einnehmen der Lehrer darf nicht mehr im  
849 Mittelpunkt sein im Mittelpunkt muß der Schüler sein, der Lehrer  
850 muß in die Coachrolle zurückgehen, also er darf nicht da äh der  
851 vorne steht und präsentiert und agiert und da äh dann noch  
852 entscheidet wer gut ist und schlecht ist äh und das dann auch im  
853 Sinne von einer Sozialblamage dann noch auslebt net das ist der  
854 Gute und das ist der Schlechte und deswegen steh auf dann kann ich  
855 dich blamieren oder weniger blamieren das kann es ja nicht sein  
856 denn ähh wenn wir so weitergehen dann klarerweise bleibt dieser

857 Markt der Erwachsenenbildung immer erhalten und zwar immer mit dem  
858 Ziel es sollte besser sein aber nie erreicht das Ziel wird nie  
859 erreicht weil es in einem Kurs einfach nicht besser werden kann  
860 wir müssen vorne anfangen, und ähh ich habe auch einmal mit dem  
861 Doktor [Nachname 5] gesprochen also ich bin der Meinung da, müßte  
862 eigentlich die ganze Erwachsenenbildung vom Grund auf, neu  
863 überdacht werden so ist es für mich äh nicht in Ordnung so gehen  
864 wir in die falsche Richtung, außer klar es ist immer schön einen  
865 netten Kurs zu machen angeregt zu sein und so weiter aber das kann  
866 man nicht auf Kosten ähh oder mit Steuergeldern machen das kann es  
867 nicht sein . ja was gibt es noch dazu, ja vielleicht noch etwas  
868 anders ich habe ein noch neben meinem Hauptberatungsunternehmen  
869 habe ich ja ein [Organisation 4], und dieses Institut äh das  
870 beschäftigt sich gerade äh mit zum Beispiel mit Themen äh ja wie  
871 mit alten Leuten die Gesellschaft in Zukunft umzugehen hat wenn  
872 sie nicht äh weiter das Gefühl haben will daß ein Mensch der aus  
873 dem wirtschaftlichen Kreislauf aus hinausgeworfen wird daß er ab  
874 diesem Zeitpunkt nur mehr als äh Belastung empfunden wird net also  
875 das Wort äh Ruhestand ist ja schon eine Zumutung net also wenn  
876 einer meist am meisten weiß am meisten Wissen hat,  
877 Lebenserfahrung Lebenswissen dann wird er in den Ruhestand  
878 geschickt net das ist ja eine Zumutung für eine Gesellschaft  
879 nicht, und äh da sind wir grade dabei eben neue Modelle zu  
880 entwickeln wie äh Leute die eigentlich in der Blüte ihres Wissens  
881 sind wie die auch wenn sie wirtschaftlich scheinbar nicht mehr  
882 gebraucht werden wie man die trotzdem in die Gesellschaft weiter  
883 integrieren kann, daß sie eben diese ganz wichtige Rolle spielen  
884 daß eine Gesellschaft nicht an diesen wirtschaftlichen Prinzipien  
885 die leider zu vordergründig gelebt werden nicht zerbricht, äh  
886 mache ein Beispiel, wenn ich heute den geförderten oder den  
887 Sozialwohnbau anschau dann ist das für mich eine Zumutung, in  
888 fünfundsiebzig Quadratmetern kann äh schlimmstenfalls noch eine  
889 vierköpfige Familie leben und das ist schon eine Zumutung aber es  
890 kann nie eine Großvater und eine Großmutter drin leben net das  
891 heißt also daß der geförderte Wohnbau eben nur weil nur  
892 wirtschaftliche Aspekte eine Rolle spielen sind mittlerweile so  
893 konzipiert daß eigentlich äh ungewollterweise die Kleinfamilie,  
894 vordergründig äh ah le zusammenleben muß also, ah die Rückführung  
895 in eine Großfamilie ist ja nicht möglich äh in einer so  
896 schnelllebigen Zeit sind wir ja als Eltern mit Kindern völlig  
897 überfordert wie haben ja erst vierzig Jahre Erfahrung als  
898 Kleinfamilie net und das dann noch in der Geschwindigkeit net also  
899 die ganzen Schwierigkeiten die heute sind bei Kindern und bei  
900 Erwachsenen Selbstmordraten und so weiter kommt ja nicht kommt ja  
901 ungefähr kommt ja auch nicht von Ungefähr net kommt ja auch von  
902 dieser Ecke daß eigentlich äh Eltern mit Erziehung überfordert  
903 sind weil sie selber in einem Suchprozeß drinnen sind und  
904 demzufolge mit den zusätzlichen Fragen der Kinder äh einmal  
905 überfordert sind rein inhaltlich dann auch zeitlich äh nicht mehr  
906 Zeit finden für sich selber wo sie sich zurückziehen können und  
907 demzufolge, wir auf den besten Wegen sind sehr degeneriert ei äh  
908 zu leben, zum Beispiel die Rolle von älteren Leuten im  
909 Kindergarten net könnte man ja wieder reintegrieren net  
910 Opaomarolle, Geschichten erzählen, schöne Zeiten, wenn ich dann  
911 wieder schaue welches stupides Gesetz wir haben also man sagt auf  
912 Staatsebene, der wichtigste Kern der Gesellschaft ist die Familie,  
913 und ich kenne einige Familien die müssen sich trennen, oder dürfen  
914 nicht heiraten, obwohl sie Kinder haben oder heiraten möchten oder  
915 schon verheiratet sind die trennen sich wieder damit sie die  
916 Punkte zusammenkriegen damit sie zu ihrer Wohnung kommen, also das  
917 sind Stilblüten die eigentlich nur aus der Wirtschaftsecke kommen  
918 können ähh obwohl ich ja Wirtschaftler bin ha aber ich der Meinung  
919 bin äh die Wirtschaft ist eben ein Subsystem der Gesellschaft, und  
920 die Wirtschaft kann eigentlich langfristig nur so gut sein sogut  
921 der Mensch äh eben die Wirtschaft leitet gut ist und der Mensch  
922 ist immer auch ein Teil der Gesellschaft und nicht der Wirtschaft,  
923 das heißt ich bin ja gleichzeitig Manager oder Unternehmer,  
924 Konsument, ich bin ja auf beiden Seien, bin im äh im äh äh  
925 Kulturverein drinnen und bin gleichzeitig der der Sponsor also ich  
926 spiele ja viele Rollen und deswegen äh wenn da äh nicht die  
927 Widersprüchlichkeit aufgehoben wird dann wird die Wirtschaft zum  
928 Feind und dann gibt es Revolte, also die freie Marktwirtschaft wie  
929 man sie heute proklamiert im Rahmen der Globalisierung ist sowieso  
930 äh hirnrissig, also das sind nur wirklich die fundamentalistischen  
931 äh Freigeister die glauben man könnte sozusagen die  
932 frühindustrielle Zeit zurückrufen net also das ist vorbei also das  
933 gibt es auch nicht mehr, und äh deswegen denke ich das gerade in

934 diesem Bereich sehr sehr viel, zu ändern ist und das war  
935 eigentlich der Grund wo ich s wo ich gesagt habe daß ich mit  
936 meinem Managementwissen muß ich Dinge tun die außerhalb der  
937 Wirtschaft liegen weil mich die faszinieren, weil ich dort sehe wo  
938 man den Hebel anzusetzen hat wenn die Gesellschaft krank ist ist  
939 die Wirtschaft krank wenn die Wirtschaft krank ist sind die in Gr  
940 in einem äh un ja in einem, nicht guten Verhältnis äh Situationen  
941 ausgeliefert die sehr gefährlich sein können, ich nehme nur einmal  
942 so Geschichten mehr eben nochmals einen Atommeiler net, die  
943 Technik hat es möglich gemacht daß wir heute ähh Dinge in die Welt  
944 gesetzt haben die nicht mehr scheitern dürfen, net eine Sachen  
945 kann nur gut sein wenn sie Scheitern darf, wenn ich etwas tun muß  
946 was nicht scheitern darf obwohl die Wahrscheinlichkeit auch  
947 gegeben ist daß es scheitern könnte, dann bin ich eigentlich so  
948 ein armer Teufel daß ich eigentlich diese Entscheidung die war  
949 nicht souverän sondern die war bedingt und bedingte Entscheidungen  
950 sind immer gefährliche Entscheidungen net die Katastrophen haben  
951 wir ja schon erlebt, Sie sehen schon da und das sind alles äh  
952 Sachen die mich faszinieren und äh aus dem Grund ich äh außerhalb  
953 meinen ureigentlichen Bereich sehr viel tue, net weil ich mich alt  
954 fühle sondern weil ich der Meinung bin, ich muß dann etwas tun wo  
955 ich noch die Energie habe und wo ich eben gewisse Zusammenhänge  
956 aus meine Sicht her verstehe und ich glaube da könnte man etwas  
957 bewegen äh um etwas anders zu tun, und in dem Institut zum  
958 Beispiel sind wir gerade dabei auf europäischer Ebene zusammen mit  
959 der Universität [Stadt 3] ein Seniorenuniversitätskonzept zu  
960 entwickeln net, und zwar nicht Universität wo die Senioren dürfen  
961 freiwillig an die Universität gehen das heißt äh äh weil eben äh  
962 normalerweise dürfen sie ja nicht hingehen net also das ist in muß  
963 ja immer beschlossen werden daß Senioren dürfen zu Vorlesungen  
964 gehen wenn zuviel belegt ist dann dürfen die Senioren nicht  
965 hingehen net, da sieht man ja schon wo es hingeht net denn die Uni  
966 die Universität von heute ist ja nichts bessere nichts anders als  
967 eine bessere Berufsschule sonst gar nichts net, Bildung wird dort  
968 nicht gelernt, da wird Ausbildung gelernt ist Berufsschule eine  
969 bessere, aber Bildung ganz gewiß nicht und wir sind eben dabei das  
970 ganze, Universitätssystem was auch in Richtung Bildung geht zu  
971 hinterfragen, also Suche nach äh eben nach, Phänomen Verständnis  
972 Phänomen Leben zu verstehen zu verstehen also Bildung in diese  
973 Richtung, und zwar nicht nur als Beschäftigungstherapie sondern  
974 weil diese Wissen die sogenannte Erfahrungswissen als anerkannte  
975 Wissenschaft wieder zurückfließen muß in die Gesellschaft, das ist  
976 es  
977 I: Ich bedanke mich  
978 M42: (Räuspern)  
979 I: Gibt es innerhalb äh Ihres Lebenslaufes noch was was Sie jetzt  
980 ganz spontan sagen da möchten Sie S da möchten Sie noch etwas  
981 dazufügen oder so?  
982 M42: Nein ich glaube ich habe schon so ein bißchen meine markanten  
983 Punkte und meinen Charakter so ein bißchen beschrieben, vielleicht  
984 noch ein bißchen äh herausgestrichen was früher die Präpotenz war,  
985 einfach weil ich halt eben ein eigensinniges Kind war, rebellisch  
986 und äh s äh hat danach durch diesen einschneidenden Erlebnissen  
987 mit meinem Vater da habe ich begonnen auf Fundament zu gießen zu  
988 bauen also Fundamente zu gießen also da habe ich angefangen ja  
989 wirklich mir ein persönliches menschliches Konzept äh aufzubauen  
990 äh weil ich äh für mich etwas Wichtiges ist die innere  
991 Ausgewogenheit, Freizeit Familien Beruf die müssen von der  
992 Wertigkeit für mich gleichviel wert sein sonst kann ich nicht  
993 souverän sein, und des äh war irgendwo ist so ein bißchen mein  
994 Leitfaden, und das mach ich gebe ich immer den Leuten, das habe  
995 ich danach erfahren weil klarerweise wenn du finanziell nichts  
996 mehr bist äh kannst du merkst du daß die andern Sachen eine Rolle  
997 spielen das waren für mich so einschneidende Erlebnisse und  
998 eigentlich, meinen beruflichen Werdegang hat eigentlich meine  
999 Leben gezeichnet und vor a vor allem durch diese einschneidenden  
1000 äh Erfahrungen die ich gehabt habe und die äh hat sich dann  
1001 rückgekoppelt in mein berufliches Verhalten also meine Berufsethik  
1002 geht genau in diese Richtung  
1003 I: Danke nur noch zur Orientierung hätte ich eine Fragen noch  
1004 vielleicht das Maturajahr nur damit ich das in der in der  
1005 Zeitskala  
1006 M42: Also das Maturajahr  
1007 I: Oder sagen Sie mir irgendein anders Jahr wos wo sie oder das  
1008 Jahr wo Sie  
1009 M42: Das meine ich war äh sechsundneun sechsundsiebzig  
1010 I: Sechsundsiebzig



1011 M42: Ja  
 1012 I: Und ähm wo Sie äh freier Mitarbeiter geworden sind von einem  
 1013 Beratungsunternehmen  
 1014 M42: Das war äh, Moment, einundachtzig  
 1015 I: Das ist nur damit ich ganz grob  
 1016 M42: Ja ja einundachtzig  
 1017 I: Mehr brauche ich gar nicht sonst innerhalb ist das total bündig  
 1018 äh  
 1019 M42: Mhm  
 1020 I: Scheint mir da habe ich eigentlich keine Fragen mehr dazu also  
 1021 und es ist auch so Sie haben zum Thema Erwachsenenbildung schon  
 1022 sehr viele Aussagen gemacht  
 1023 M42: Mhm  
 1024 I: Sodaß ich mir überhaupt frage weil ich habe nach dem Konzept  
 1025 M42: Ja ich habe schon gelesen ja  
 1026 I: Hätte ich ja zwei Interviews so sodaß ich ich muß erst  
 1027 nachschauen aber vielleicht habe ich da schon genug  
 1028 M42: Mhm m  
 1029 I: Sonst würde ich nocheinmal bitten aber das würde dann nur mehr  
 1030 M42: Ja  
 1031 I: Kü kürzer sein wie dieses mal gel  
 1032 M42: Das würde schon passen  
 1033 I: Ich bedanke mich  
 1034 M42: Gerne geschehen, jetzt haben Sie wieder jemand neuen  
 1035 kennengelernt

## Äußere Biographien und äußeres Geschehen

Die in der folgenden Darstellung der äußeren Biographien eingetragenen Daten sind in ihrer Formulierung an den Interviewten ausgerichtet. Bei unsicheren Datierungen von Ereignissen wurde die wahrscheinlichste Datierung gewählt.

### W39 - äußere Biographie und äußeres Geschehen

Jahr	M	LJ	Ort	selbsterlebtes Geschehen	Beteiligte
1956	Nov	= 0	[Gegend1]		
1957	Nov	= 1	[Stadt1]		
1958	Nov	= 2	[Dorf1][Dorf2]		
1959	Nov	= 3	Alm	nichtgeessene Sahne	Nachbarin, Oma
1960	Nov	= 4			
1961	Nov	= 5			
1962	Nov	= 6	[Dorf3]: Schule	Hennenstall, Herrischer, Dorfkonzert	
1963	Nov	= 7			
1964	Nov	= 8	[Dorf4]	Indianerspiel in Büschen	Geschwister
1965	Nov	= 9			
1966	Nov	= 10			
1967	Nov	= 11	[Dorf5]: Mittelschule	Autobusfahren	
1968	Nov	= 12			
1969	Nov	= 13			
1970	Nov	= 14	Lehrerbildungsanstalt	durchgefallen	
1971	Nov	= 15	Kindergärtnerinnenschule, Heim	hinausbugsiert werden	Klosterschwestern
			[Stadt1]	68er Aufruhr	verschiedene Leute
			Flußpromenade	Stein und Parkbänke	wir
1972	Nov	= 16			
1973	Nov	= 17		Heirat	
1974	Nov	= 18			
1975	Nov	= 19			Tochter geboren
1976	Nov	= 20	[Stadt2]; [Gegend2] 1		
1977	Nov	= 21	[Stadt3] 1 (3-4 Monate) [Gegend3]		

		[Gegend2] 2	versuchter Häuschenkauf	Eltern des Vaters der Tochter
1978	Nov	= 22		
1979	Nov	= 23	hier heroben 1	
			Stadt 1, Laboratorium	Anfang mit Keramik
1980	Nov	= 24	hier heroben 1	Keramiklehrer
1981	Nov	= 25	[Stadt3] 2	
1982	Nov	= 26	[Stadt3] 2	
1983	Nov	= 27	[Stadt3] 2	Depression: Streit um das Autofahren
			[Stadt4]	Partner
				Vetri-cornici-spechi machen; Holzstücke abreiben;
				Leute schockieren
1984	Nov	= 28	[Gegend2] 3	chauvinistische Leute verschiedene Personen
				auf Keramik konzentriert; verschiedenes gelernt
1985	Nov	= 29		
1986	Nov	= 30		
1987	Nov	= 31		Nervenzusammenbruch 1; Studien, Spaziergänge, Cavoni, Sonnenuntergänge;
			Haus mit Wohnrecht	Tochter 2 geboren
				Vater der Tochter dreht durch; Geld liegen gelassen
1988	Nov	= 32		
1989	Nov	= 33		
1990	Nov	= 34	Südtirol 2	Nervenzusammenbruch 2, halbes Jahr nicht aus dem Haus; Horoskopstudium
1991	Nov	= 35		
1992	Nov	= 36		
1993	Nov	= 37		
1994	Nov	= 38		
1995	Nov	= 39	[See1]	EB-Erfahrungen und Konzepte; Kinderkurse
			[Gegend2]	Kursteilnehmer Kinder
				Japanergruppe malt
1996	Nov	= 40		Touristen
1997	Juli			lebensgeschichtliches Interview
				Tochter in [Stadt5]

## W54 - äußere Biographie und äußeres Geschehen

Jahr	M	LJ	Ort	selbsterlebtes Geschehen	Beteiligte
1942		= 0	[Gegend1]		
1943		= 1			
1944		= 2			
1945		= 3			
1946		= 4			
1947		= 5	Kursraum im Elternhaus	Zuschauen bei Kursen	Eltern, Lehrer, Musikanten, junge Leute
					4 Geschwister
1948		= 6	Grundschule		Eltern
1949		= 7			
1950		= 8			
1951		= 9		Krankheit, Prüfungsvorbereitung Aufnahmeprüfung	Schwester, Vater Prüfungspräsident
1952		= 10	Latein-Mittelschule		ältere Schwester
1953		= 11			
1954		= 12			
1955		= 13	Gymnasium		

1956	= 14			Eltern
1957	= 15	Lehrerbildungsanstalt		ältere Schwester Mitschüler
1958	= 16			
1959	= 17			
1960	= 18			
	3	Bergschule: Lehrdienst		Eltern
1961	= 19	Verwaltungsstelle		
1962	= 20	Verwaltungsstelle	Lehramtswettbewerbe EB-Beginn: Deutschkurse für Militärs pädagogische Artikel lesen	
1963	= 21	Hauptort [Stadt1] [Stadt2]	Unterrichtsstelle Anschauen der Uni- Sommerkurse, Aufnahmeprüfung	
1964	= 22			
1965	= 23		Lehrgang für Grundschuldirek- toren	
1966	= 24			
1967	= 25			
1968	= 26		Heirat	ein Lehrer
1969	= 27	[Stadt2]	Promotion	
1970	= 28		Lehrbefähigung u. Überstiege in Mittel- u. Oberschule	
1971	= 29	Wohnort neben Großmutter		3 Kinder da Großmutter und Mann betreuen
1972	= 30			
1973	= 31			
1974	= 32			
1975	= 33	In- u. Ausland	EB-'Grundausbildung'	Kinder aus dem Ärgsten
1976	= 34			
1977	= 35			
1978	= 36	von Pustertal bis Vinschgau, von Hauptorten bis Nester	EB: intensiv	
1979	= 37			
1980	= 38			
1981	= 39		Sabbatjahr	4. Kind, Tochter
1982	= 40		EB: wieder intensiv	
1983	= 41			
1984	= 42			
1985	= 43			
1986	= 44			
1987	= 45			
1988	= 46			
1989	= 47			
1990	= 48			
1991	= 49			
1992	= 50			
1993	= 51			
1994	= 52			
1995	= 53			
1996	= 54			
1997	Jul		lebensgeschichtliches Interview	
1998				
1999				

2000	geplanter Ausstieg aus Schule EB weiter				
------	--	--	--	--	--

### M53 - äußere Biographie und äußeres Geschehen

Jahr	M	LJ	Ort	selbsterlebtes Geschehen	Beteiligte
1943		= 0	kleiner Bergbauernhof	jüngster	Vater hat Hof
1944		= 1			
1945		= 2			
1946		= 3			
1947		= 4			
1948		= 5			
1949		= 6	Dorf, Volksschule Klassenraum 1		[Lehrperson1]
1950		= 7	im Sommer auf Hof und Feldern	gearbeitet	alle 6 Kinder mit den Eltern
1951		= 8			
1952		= 9			
1953		= 10	Klassenraum2		[Lehrperson2]
1954		= 11			
1955		= 12			Hotelierssöhne
				Eltern: studieren gehen ?! Eltern an Lehrperson und Pfarrer gewandt	mehr am Köhen interes- sierte Geschwister; Eltern, Pfarrer, Lehrperson
				Aufnahmeprüfungs-Nachhilfestunden durch	Lehrer und Pfarrer ein Mitschüler
1956	Jul	= 13	eine Mittelschule	Aufnahmeprüfung 1 Woche lang	Lehrer, ein Mitschüler
	Sep		[Stadt1], [Schule1]	Mittelschule, Gymnasium, Lyzeum; alles fremd ausgelachte Ladinier	Klassengemeinschaft, Tel- derer, ladinische Kollegen
1957		= 14			
1958		= 15			
1959		= 16			
1960		= 17			
1961		= 18			
1962		= 19			
1963		= 20			
1964		= 21	[Stadt2], eine öffentli- che Mittelschule	Staatsmatura	
				Schrift untersuchen lassen, Berufsentscheidung	Graphologe
			Priesterseminar	Fach Philosophie	
1965		= 22			
1966		= 23		Priester-Vorentscheidung 1, Rechenschaft ablegen	Regens und Seminarprofes- soren
1967		= 24		Fach Theologie	
1968		= 25		Priester-Vorentscheidung 2	
1969		= 26			
1970		= 27		Priesterweihe	
1971		= 28		Pastoraljahr	
1972		= 29	ladinische Dörfer	Kooperator, Schule und Predigt	
1973		= 30			
1974		= 31			
1975		= 32			

1976	= 33			
1977	= 34			
1978	= 35			
			Bischof: Studium und Diözesanassistent?	Bischof
1979	= 36	[Stadt7], [Universität1]	Soziologiestudium Genuß	Studenten und Professoren aus der 3. Welt
		Sommer in Südtirol		Bischof, Generalvikar
1980	= 37			
1981	= 38			
1982	= 39		Tesis-Stück veröffentlicht, Titel bekommen	
1983	= 40	[Stadt2]	Vize-Diözesanassistent - Ernennung	Vorgänger- Diözesanassistent
1984	= 41			
1985	= 42			
1986	= 43	Diözese	Diözesanassistent	
1987	= 44	Österreich	lesen, sammeln, denken, vergleichen, erfinden	Mitglieder der [Organisation1]
1988	= 45	Deutschland		die Laien
1989	= 46	RAI		Gremien
1990	= 47			italienische Bischofskonferenz
1991	= 48			
1992	= 49			
1993	= 50			
1994	= 51			
1995	= 52			
1996	= 53			
1997	Jul		lebensgeschichtliches Gespräch	

## M42 - äußere Biographie und äußeres Geschehen

Jahr	M	LJ	Ort	selbsterlebtes Geschehen	Beteiligte
1955	Dez	= 0		Geburt als Zweitältester	
1956		= 1			
1957		= 2			
1958		= 3			
1959		= 4			
1960		= 5			
1961		= 6	[Dorf1]	Volksschule	Mutter: Lehrerin
1962		= 7		Rechnen für Rodeln	Mutter
1963		= 8			
1964		= 9	[Stadt1]	Schulwechsel	Lehrer, Mutter
1965		= 10			
1966		= 11	[Internat1]	Mittelschule Streiche Singen, Theaterspielen	älterer Bruder Regens, Klosterfrauen wir
1967		= 12		Mittelohrentzündung	
1968		= 13	[Stadt1]	Schulwechsel	
1969		= 14	[Stadt1]	Handelsschule	
1970		= 15		alles 6er ...	Direktor
1971		= 16			Vater
1972		= 17		Schulpolitik machen Straße, Sitzungen	die [Nachname2]

1973	= 18		
1974	= 19	[Dorf2]	Maturaklasse „Studentenführer“ Maturaball Maturaausflug Elternsprechtage
			Patto d'acciaio Direktor Professoren  Mutter
1975	= 20	[Stadt2]	Universität
1976	= 21	Exkursionen	
1977	= 22		Organisation 1 gegründet Pressekonferenzen, Seminare, Vorträge
1978	= 23	[Universitätsinstitut1]	Lehrveranstaltungen abgeschlossen freier Mitarbeiter
1979	= 24	Betriebe Deutschland	Studium-Ende Studienassistent: Studien Ausbildungen, Praktikas
			ein Dozent
1980	= 25		
1981	= 26		freier Mitarbeiter bei Beratungsunternehmen
1982	= 27		Konkurs des Vaters
			Brüder, Schwester
1983	= 28	Ausland	Berater, Weiterbildungen
1984	= 29		
1985	= 30		
1986	= 31		
1987	= 32		
1988	= 33		
1989	= 34		Freiberuflerbüro wird Beratungsunternehmen
1990	= 35		EB öffentliche und betrieblich-interne
1991	= 36	Österreich, Deutschland	jährliche Mitarbeiterweiterbildung
1992	= 37		NLP-Ausbildung
			Birkenbihl
1993	= 38		Kultur- und Bildungsmanagementlehrgang
1994	= 39	[Dorf3]	Samstagnachmittage mit Schülern + Lehrern, Mehrjahresplan für Berufsschule
1995	= 40	Universität [Stadt3]	Organisation4 gegründet
1996	= 41		
1997	Nov = 42		lebensgeschichtliches Interview
			10 Mitarbeiter

## ***Lebenslauf von Stefan Pöhl***

[In der Onlineversion nicht enthalten.]