

# Anerkennung und Alter

Die Rolle von Biografie und Medien

Caroline Baetge  
Tobia Harnisch

## *Zusammenfassung*

In der vorliegenden qualitativen Studie wird der Zusammenhang zwischen Biografie und Identitätsarbeit im höheren Lebensalter untersucht. Die Autorinnen betrachten hierbei vor allem die Rolle von Anerkennung als Teil der Identitätsarbeit in ihrer biografischen Verfasstheit sowie die Rolle von Anerkennung im sozialen Kontext einer intergenerationellen Gruppe. Den Medien kommt dabei aufgrund ihres zentralen Stellenwerts innerhalb der Gruppe und den Möglichkeiten, die sie den Subjekten als Orientierungsangebote und Ausdrucksmittel bieten, eine besondere Bedeutung zu. Neben Einblicken in den Zusammenhang von Identitätsarbeit und Biografie diskutiert die Untersuchung ebenso die Bedeutung von Medienkompetenz als Ressource für Anerkennung und leitet Handlungsempfehlungen für die (intergenerationelle) pädagogische Praxis ab.

## *Kontakt*

Caroline Baetge, M.A.  
[caroline.baetge@uni-leipzig.de](mailto:caroline.baetge@uni-leipzig.de)

Tobia Harnisch, M.A.  
[tobia.harnisch@gmx.de](mailto:tobia.harnisch@gmx.de)

## Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	4
1. Problemhorizont.....	5
1.1 Alter(n) in der (Medien)-Gesellschaft.....	6
1.2 Intergenerationelle Arbeit und der <i>Medienkreis</i> .....	11
2. Erkenntnisinteresse .....	14
3. Identitätsarbeit als Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft im zeitlichen Verlauf .....	21
3.1 Synchrone Perspektive: Identitätsarbeit als sozial verfasster Prozess.....	24
3.2 Diachrone Perspektive: Biografische Prägung der Identitätsarbeit .....	31
3.2.1 Identität als Narrativ.....	35
3.2.2 Narration als Raum für Identitätsarbeit .....	39
4. Anerkennung .....	48
4.1 Anerkennungsstrukturen als Teil von Identitätsarbeit .....	50
4.2 Das Anerkennungskonzept von Axel Honneth .....	54
4.2.1 Positive Formen der Anerkennung .....	65
4.2.2 Negative Formen der Anerkennung.....	77
4.2.3 Anerkennung in der Neuzeit.....	84
4.2.4 Bedeutung von Anerkennung in Gruppen.....	91
5. Medien als Ressourcen von Identitätsarbeit im Alter .....	96
5.1 Das Zusammenwirken von Medienaneignung und Biografie.....	97
5.2 Medien als Ressource für Anerkennung.....	101
6. Ausdifferenzierung der Forschungsfragen .....	110

---

7. Empirische Vorgehensweise .....	111
7.1 Das Kontextuelle Verstehen als Leitlinie des Erhebungsprozesses.....	111
7.2 Erhebungsmethoden .....	113
7.2.1 Protokolle aus Teilnehmender Beobachtung .....	113
7.2.2 Narrativ-Biografisches Interview.....	114
7.3 Durchführung der Erhebung .....	118
7.4 Auswertung und Interpretation .....	125
8. Darstellung der Einzelfallrekonstruktionen .....	132
8.1 „Wichtig ist, dass man am Ball bleibt“ – Udo .....	133
8.2 „Eigentlich bin ich hergekommen, um die Musik zu hören“ – Charlotte .....	144
8.3 „Ich kann mir nicht vorstellen, ohne Partei zu leben“ – Gerda .....	154
8.4 „Dann lieber durch ´n Morast“ – Evelyn.....	166
8.5 „Das baut die Familie off. Gibt Anerkennung“ – Karl..	180
8.6 „Ich möchte nicht in einem Land der kalten Herzen leben“ – Kathleen .....	197
9. Fallübergreifende Interpretation: Aktualisierung von Anerkennungsstrukturen .....	217
10. Ausblick: Handlungsempfehlungen für die intergenerationelle pädagogische Arbeit .....	223
Literatur.....	230

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Der Forschungsprozess im Überblick [Eigene Darstellung] .....	20
Abb. 2 Die Identitätstheorie von George H. Mead [Eigene Darstellung] .....	30
Abb. 3: Um-Zu-Motiv: Handeln, um den Durst zu löschen [Eigene Darstellung] .....	32
Abb. 4: Weil-Motiv: Handeln, weil man seinen Durst löschen will [Eigene Darstellung] .....	33
Abb. 5: Narration als Synthese von Idem und Ipse [Eigene Darstellung] .....	37
Abb. 6 Stufen der Anerkennung [Abbildung in Anlehnung an Honneth 1994, S. 211 sowie Honneth 2010] .....	83
Abb. 7 Zusammenspiel von Identität, Anerkennungs- erfahrungen und Medien [Eigene Darstellung] .....	109
Abb. 8 Auszug aus der Auswertungstabelle ‚Udo‘ [Eigene Darstellung] .....	129
Abb.9 Empirische Vorgehensweise im Überblick [Eigene Darstellung] .....	131

## 1. Problemhorizont

„Die älteren Menschen sind ein Aktivposten in unserer Gesellschaft und verdienen es, auf diese Weise besonders wahrgenommen zu werden.“

(Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012: Arbeitsprogramm zur Umsetzung des Europäischen Jahres für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen 2012 in Deutschland, S. 3)

2012 war das *Jahr des aktiven Alterns und der Solidarität zwischen den Generationen*<sup>1</sup>, ausgerufen vom Europäischen Rat und vom Europäischen Parlament mit dem Ziel, „ein aktives Altern zu fördern und mehr zu unternehmen, um das Potenzial der rasch wachsenden Bevölkerungsgruppe der Menschen im Alter von Ende 50 und älter zu mobilisieren“ (ebd. S. 1). Ältere Menschen sind demnach voller Potenzial, das es nur zu aktivieren gilt, falls dies nicht schon von selbst geschehen ist. Im historischen Kontext betrachtet ist dieses Bild des Alters vergleichsweise neu. „Denn zu allen Zeiten haben die Menschen das nahende Alter übel empfangen, gehaszt[!]t, gescholten und verflucht“ (Grimm 1911, S. 46), stellt Jacob Grimm in seiner *Rede über das Alter* bereits 1860 fest. Um die Wandlung hin zum ‚gesellschaftlichen Aktivposten‘ verstehen zu können, muss man sich vor allem die sozialen Veränderungen vor Augen führen, in deren Folge ältere Menschen und ihr Handeln in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt der Gesellschaft gerückt sind.

---

<sup>1</sup> Kursivschreibung wird zur Kennzeichnung von Eigennamen oder zur Hervorhebung bestimmter Wörter oder Wortgruppen verwendet.

Anmerkung der Autorinnen:

Das empirische Datenmaterial (Transkripte der Interviews, Gesprächsprotokolle) sowie die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente (Leitfaden Erhebung, Leitfaden Auswertung) können auf Nachfrage bei den Verfasserinnen angefordert werden.

## 1.1 Alter(n) in der (Medien)-Gesellschaft

Tatsache ist: Unsere Gesellschaft altert zusehends. Dafür sind vor allem sinkende Geburtenzahlen verantwortlich. 2009 wurden 665.000 Kinder geboren, dies ist die niedrigste Geburtenrate seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, gleichzeitig starben 855.000 Menschen. Zum Vergleich: 1964, in einem der sogenannten ‚Baby-Boom‘-Jahre, wurden zwar 870.000 Todesfälle registriert, demgegenüber wurden aber auch 1,4 Millionen Geburten verzeichnet. (Vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 26)<sup>2</sup> Es sterben also mehr Menschen, als geboren werden. Dieser Trend besteht bereits seit mehr als 50 Jahren<sup>3</sup>, aufgrund hoher Zuwanderungszahlen aus dem Ausland waren die Konsequenzen dieser Entwicklung lange Zeit nicht spürbar. Seit dem Jahr 2003 ist jedoch ein Rückgang der Einwohnerzahl Deutschlands zu verzeichnen, da die Zuwanderung die niedrige Geburtenrate nicht mehr ausgleichen kann. (Vgl. Gunnarsdóttir von Kistowski 2007, S. 22) Gleichzeitig sorgen die Verbesserung von Lebensqualität und medizinischer Versorgung dafür, dass wir länger leben. Eine 65-jährige Frau hat heute im Durchschnitt noch 20 Jahre Lebenszeit vor sich, in den 1960er Jahren waren es dagegen rund fünfzehn Jahre (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 119, 126).

Die Lebensphase ‚Alter‘ wird aber nicht nur immer länger, sie wird auch immer gestaltbarer. Es existieren in unserer heutigen Gesellschaft eine Vielfalt an Möglichkeiten, sein Leben zu auszu-

---

<sup>2</sup> Diese Zitation soll keinen Verstoß gegen die gängigen Zitierregeln darstellen; die Verfasserinnen der vorliegenden Arbeit verwenden einen Verweis mit einem *groß*geschriebenen ‚Vgl‘ *nach* einem Punkt, wenn sich der Verweis auf den vorangegangenen *Abschnitt* bezieht. Ein *klein*geschriebenes ‚vgl‘ *vor* dem Punkt bezieht sich nach der gebräuchlichen Zitierweise nur auf den vorgegangenen *Satz*.

<sup>3</sup> Die Hintergründe und Ursachen dieser Entwicklung sind vielschichtig und komplex. Verantwortlich sind sowohl Faktoren auf gesellschaftlicher (Entwicklung von Verhütungsmethoden, medizinische Versorgung etc.) als auch individueller Ebene (eigene Lebensplanung, sozioökonomischer Status etc.), die untrennbar miteinander verwoben sind. Von herausragender Bedeutung ist auf beiden Ebenen ein Wandel der Werte und Normen im Bezug auf Familie, Sexualität und Sterblichkeit beziehungsweise Tod, welcher sich auch in veränderten Rollen(vorstellungen) niederschlägt. (Vgl. Thieme 2008, S. 71ff.)

füllen. Traditionelle Vorstellungen über Altersrollen sind obsolet geworden; Ältere können abhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, Wünschen und Ansichten eine Vielzahl von Rollen einnehmen, es existiert eine Pluralität von Lebensstilen (vgl. Thieme 2008, S. 234). Einen wesentlichen Anteil an dieser Diversität haben die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, denn in ihrem Rahmen entsteht ‚Das Alter‘ als soziales Konstrukt<sup>4</sup>:

„Die Bedingungen, unter welchen ältere Menschen leben, die Weise, wie sie sich selbst wahrnehmen und die Rollen, in welchen sie agieren, sind nicht lediglich Ausdrucksformen natürlicher Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten, sondern diese sind wesentlich als Konsequenz des Handelns von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu denken“. (Hartung et al. 2009, S. 18)

Lange Zeit war das Alter eng verknüpft mit der (physisch bedingten) Fähigkeit, durch Erwerbstätigkeit einen Dienst an der Gesellschaft zu verrichten. Gleichsam wurde das Alter mit Autoritätsdiskursen in Verbindung gebracht, denn ein hohes Lebensalter (und damit auch eine vermeintlich lange Erwerbstätigkeit) ging auch einher mit angemessenem Besitz und einer entsprechenden familiären beziehungsweise gesellschaftlichen Stellung. Die gesellschaftlichen Diskurse der Vergangenheit bewegten sich dabei zwischen den Polen *Alterslob* und *Altersschelte* beziehungsweise *Altersklage* und *Alterstrost*, blieben aber immer mit der Frage von Macht und Autorität verbunden. (Vgl. Göckenjan 2010, S. 404ff.)

Die Rentenreform von 1957 stellte einen entscheidenden Einschnitt in die Wahrnehmung des Alters dar, da die neu geregelte,

---

<sup>4</sup> Einen Überblick über die verschiedenen Dimensionen dieses Konstrukts, insbesondere im Hinblick auf das – mit dem Alltagsverständnis korrespondierende – kalendarische Alter geben Schroeder/Künemund. Siehe hierzu: Schroeder, Klaus R./Künemund, Harald (2010): „Alter“ als Soziale Konstruktion – eine soziologische Einführung. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit und Alter. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 393–401.

materielle Absicherung durch die monatlichen Rentenzahlungen auch zu einem neuen Bild des Alters führte:

„Die neue Lebensphase ist einerseits als abgesicherte Freistellung von Erwerbsverpflichtungen gefeiert worden. Sie ist andererseits als endgültige Bestätigung des Verlustes von entscheidenden Rollen, Aufgaben und Lebenssinn im Alter beklagt und theoretisiert worden. [...] Mit dem freigestellten und abgesicherten Rentenalter, der sozial formierten Alterslebensphase, geht also ein homogenisiertes Altersbild des Rentners einher mit den Merkmalen des Abgeschobenseins, der Funktionslosigkeit, der Sinnleere und Abhängigkeit.“ (ebd. S. 411)

Die Wahrnehmung des Rentnerdaseins als Zeit der Funktionslosigkeit verweist auf ein in dieser Zeit dominierendes Bild des Alter(n)s als defizitären Prozess, das im wissenschaftlichen Diskurs seine Entsprechung im *Defizitmodell* (Betonung von Abbauprozessen) und der *Disengagement-Theorie* (Rückzug aus sozialen Rollen) fand (vgl. Scherer et al. 2006, S. 336).

In den folgenden Jahren und Jahrzehnten veränderte sich das Bild des Alters abermals, auch bedingt durch die neu geschaffene Lebensphase ‚Rente‘. Denn durch den – historisch gesehen – verhältnismäßig frühen Austritt aus dem Berufsleben, entstand eine Gruppe von Menschen, deren Lebenssituation aufgrund relativer materieller Sicherheit und guter gesundheitlicher Verfassung die Möglichkeit zur aktiven, selbsttätigen Gestaltung des Lebensabends beinhaltete: Die Gruppe der *Jungen Alten*. (Vgl. Pichler 2010, S. 416)

Im wissenschaftlichen Diskurs wurden entsprechend neue Theorien des Alter(n)s entwickelt, die vor allem die Gestaltbarkeit, Produktivität und Aktivität des Alters betonen. Die Wahrnehmung des hochaltrigen Alters – der *Alten Alten* – ist hingegen weiterhin geprägt von defizitären Vorstellungen. Eine Herausforderung in der Diskussion von diesen Altersrollen und -stereotypen besteht darin, diese Dichotomie zu aufzubrechen und das Spannungsfeld zwischen den Extremen zu betrachten. (Vgl. ebd. S. 418ff.)

Wie die Vielfältigkeit dieser Perspektiven zeigt, sind die Fragen ‚Was ist Alter?‘ und ‚Wer sind die Älteren?‘ heutzutage schwierig



zu beantworten. Das kalendarische Alter, das im Alltag oft als Maßstab zur Beantwortung dieser Fragen herangezogen wird, ist dabei nicht sehr aussagekräftig. Denn das Alter ist kein Zeitabschnitt, der automatisch beginnt, wenn man ein bestimmtes Lebensjahr erreicht hat, sondern vielmehr ein Prozess, der auf verschiedenen Ebenen abläuft. Einerseits vollzieht sich der Prozess des Alterns auf der Ebene der körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Werden wir älter, lässt sowohl unsere physische als auch unsere psychische Leistungskraft nach. Dazu zählen zum Beispiel die geringer werdende körperliche Belastbarkeit oder auch die unter Umständen nachlassende Gedächtnisleistung. Andererseits ist gesellschaftlich definiert, wer oder was ‚alt‘ ist, gewisse Rollen (zum Beispiel Rentner, Großeltern etc.) und Attribute werden mit einem entsprechenden Alter in Verbindung gebracht. Außerdem werden bestimmte Stereotype mit älteren Menschen assoziiert und Altersgrenzen gesetzt. Die vierte Ebene ist die Ebene des subjektiv empfundenen Alters, welche nicht zwingend mit dem kalendarischen Alter übereinstimmen muss. Da die Alterungsprozesse sowohl individuell als auch auf den einzelnen Ebenen unterschiedlich und nicht gleichzeitig ablaufen, ist das Alter ein sehr vielschichtiges und komplexes Phänomen. (Vgl. Scherer et al. 2006, S. 335f.)

Für die Subjekte und ihre Identitätsarbeit stellt die damit einhergehende Vielfalt von individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten eine besondere Herausforderung dar:

„Der mit den Prozessen einer zunehmenden Auflösung identitätsstiftender Muster, der Pluralisierung und Enttraditionalisierung von Lebenswelten verbundene ‚Strukturwandel des Alters‘ hat zur Folge, dass ältere Menschen im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbildung von Orientierungssystemen immer stärker auf sich selbst verwiesen sind.“ (Hartung 2009a, S. 16f.)

Mit dem Wegbrechen konventioneller, identitätsstiftender Muster und Werte ist das Individuum bei der Beantwortung der Frage, wie es sein Leben (aus)gestalten soll, weitestgehend auf sich allein gestellt. Neben persönlichen, eigenen Erfahrungen sind in dieser Situation vor allem auch medial vermittelte Inhalte Quel-

len für individuelle Altersbilder. Dabei zeichnen die Medien jedoch oft ein einseitiges Bild, das die Heterogenität des Alters missachtet: Ältere sind in den Medien unterrepräsentiert und werden oft – sowohl positiv als auch negativ – stereotyp und eindimensional dargestellt. Problematisch an dieser Darstellungsweise ist die Gefahr der Verzerrung individueller Altersvorstellungen. (Vgl. Mayer 2009, S. 118ff.) Auch die Werbewirtschaft, die den *Graying market* (als vermeintlich kaufstarke) Zielgruppe entdeckt hat, forciert das Bild der jugendlichen, aktiven Senioren<sup>5</sup> und postuliert so Jugendlichkeit als Wert eines sehr stereotypen Altersbildes (vgl. Kübler 2009, S. 97f.).

Diese Tatsache ist umso bedeutsamer, wenn man die feste Verankerung der Medien in unserem Alltag bedenkt. Für Menschen aller Altersgruppen ist es nahezu unmöglich, die Auseinandersetzung mit Medien zu vermeiden. Gleichzeitig hat sich unsere Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten zu einer Mediengesellschaft entwickelt. Die rasante technische Entwicklung der letzten Jahre und insbesondere das Partizipationsmedium Internet haben viele Bereiche des Alltags grundlegend verändert. Online-Shopping, Online-Banking und sogar Online-Behördengänge sind für uns längst so normal geworden, dass es schon fast exotisch wirkt, wenn man ein Buch lieber im örtlichen Buchladen anstatt bei *amazon* kauft. Medien haben alle Lebensbereiche durchdrungen und es ist damit unvermeidlich, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Kurz gesagt: Unsere Gesellschaft ist mediatisiert<sup>6</sup>.

Diese Mediatisierung und vor allem der Bedeutungsgewinn der *Neuen Medien* bieten für Menschen aller Altersgruppen viele Erleichterungen und Chancen. Zeitgleich birgt die große Selbstverständlichkeit, mit der das Internet und entsprechende Online-Anwendungen in vielen Alltagsbereichen eingesetzt werden, die

---

<sup>5</sup> In der vorliegenden Untersuchung wird zugunsten des Leseflusses auf genderadäquate Formulierungen verzichtet. Die Verwendung maskuliner Formen schließt sowohl männliche als auch weibliche Formen mit ein. Eine Differenzierung wird jedoch vorgenommen, falls geschlechtsspezifische Unterschiede von Bedeutung sind oder die Übernahme von Zitaten dies erforderlich macht.

<sup>6</sup> Zu dieser Entwicklung siehe ausführlicher: Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Sowie auch: Lundby, Knut (2009): *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. New York/Bern/Berlin: Lang.

Gefahr der Ausgrenzung der Nichtnutzer, die vor allem auf ökonomische Rationalität zurückzuführen ist (vgl. Schorb 2009a, S. 319f.). Wenn es beispielsweise durch reduzierte Preise attraktiver wird, Zugfahrkarten online zu kaufen, kann der Personalaufwand für den Ticketverkauf vor Ort reduziert werden. Damit werden Menschen, die das Internet nicht nutzen, benachteiligt, denn sie müssen in jedem Fall mehr für ihre Fahrkarte bezahlen. Denn selbst wenn der Preis im Internet identisch mit dem am Schalter ist: Für die persönliche Beratung am Schalter muss ein Entgelt entrichtet werden und bei der Wahl des günstigsten Tarifs für seine Reise ist der Käufer ausschließlich auf die Kompetenz des Schalterpersonals verwiesen.

Auch wenn sich die meisten Erfordernisse des alltäglichen Lebens heute immer noch ohne die Zuhilfenahme des Internets erledigen lassen, wird es immer mehr zur Herausforderung, seinen Alltag gänzlich ohne Medien zu bestreiten und es ist, wie das oben angeführte Beispiel zeigt, meist mit Schwierigkeiten und Nachteilen verbunden. Außerdem es gibt zunehmend Bereiche, in denen die Nutzung des Internets verpflichtend wird. So kann sich zum Beispiel kein Studieninteressent um einen Studienplatz bewerben, wenn er nicht zuvor eine Onlinebewerbung ausgefüllt hat.

## **1.2 Intergenerationelle Arbeit und der *Medienkreis***

Vor diesem Hintergrund ist auch die starke Popularität intergenerationaler Projekte zu erklären: Einher mit dem demografischen Wandel geht die Angst, ältere Menschen könnten mit der technischen Entwicklung nicht mehr Schritt halten und würden somit aus der Mediengesellschaft ausgegrenzt. Die Heranführung an neue Kommunikationstechnologien wird deshalb als wichtig und notwendig empfunden, um Ältere nicht ‚abzuhängen‘ und ihnen die Möglichkeit zu geben, an der Gestaltung ihres Lebens und der Gesellschaft mitzuwirken. Die Zusammenarbeit verschiedener Generationen scheint dabei eine geeignete Methode zu sein, um sowohl die Medienkompetenz<sup>7</sup> der Senioren als auch die Ver-

---

<sup>7</sup> Das Projekt *Medienkreis* wie auch die vorliegende Arbeit beziehen sich hierbei auf die Definition von Medienkompetenz nach Bernd Schorb (siehe hierzu Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2005):

ständigung zwischen den verschiedenen Generationen zu fördern.

Leider wird dieses Ziel in intergenerationellen Praxisprojekten meist auf die Vermittlung technischen Funktionswissens reduziert: Junge Menschen erklären Senioren, wie man eine E-Mail schreibt oder den nächsten Sommerurlaub online bucht. Medienkompetenz umfasst aber weit mehr als nur dieses Technikwissen. Ältere Menschen müssen auch in die Lage versetzt werden, die Medienangebote bewerten und kritisch hinterfragen zu können. Gleichzeitig bedeutet Medienkompetenz auch, dass die Subjekte lernen, sich die Medien zu eigen zu machen. Diese Forderung schließt auch die Artikulation eigener Ansichten und Vorstellungen und die damit verbundene Gestaltung der Gesellschaft mit ein. (Vgl. Schorb 2009a, S. 328ff.)

Das intergenerationelle Projekt *Medienkreis*<sup>8</sup> versucht eben diesen Weg zu gehen: Medienpädagogische Arbeit als reflexiv-praktische und *Aktive Medienarbeit* zu begreifen und Generationen gleichberechtigt in einen Dialog auf Augenhöhe treten zu lassen. Institutionell gerahmt wird das Projekt durch die Anbindung an eine deutsche Universität.

Der *Medienkreis* ist eine Gruppe von Senioren und Studierenden<sup>9</sup>, deren Ziel es ist, gemeinsam für die Gruppe relevante Themen zu bearbeiten und diese medial aufzubereiten. Über die aktive Teilhabe an medialen Kommunikationswegen sollen so auch die Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft erweitert werden. Hierfür sollen kollektive und individuelle Interessen

---

Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzip. Aufl. München: kopied, S. 257–276.), da dies die komplexeste und umfassendste Definition ist, die alle relevanten Komponenten von Medienkompetenz in einer mediatisierten Gesellschaft umfasst (Wissen, Bewerten und Handeln).

<sup>8</sup> Aus forschungsethischen Gründen werden alle Faktoren, die Rückschlüsse auf die Projektgruppe zulassen könnten, anonymisiert. Dazu zählen vor allem Namen von Orten und Personen sowie der Projektgruppe.

<sup>9</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2012 arbeiteten sechs Senioren sowie fünf Studierende gemeinsam in der Gruppe; zwei Mitarbeiter der Universität unterstützten das Projekt. Die Senioren haben auf verschiedenen Wegen von dem Projekt erfahren; die Mehrzahl ist über das Seniorenstudium oder persönliche Kontakte zu bestehenden Teilnehmern auf das Projekt aufmerksam geworden.

durch Interaktion und Kommunikation im intergenerationellen Diskurs artikuliert sowie der Umgang mit (Neuen) Medien im gemeinsamen, intergenerationellen Lernprozess erleichtert werden.

In der Wahl ihrer Themen ist die Gruppe frei, dennoch dominiert seit Beginn der Arbeit die Auseinandersetzung mit Alter beziehungsweise Alterskonstruktionen in ihren vielfältigen Nuancen. Die inhaltliche Medienarbeit erfolgt themen- und interessen-geleitet. Es besteht kein Zwang zur Mediennutzung, entsprechende Kenntnisse sind daher keine Voraussetzung für die Mitwirkung beim *Medienkreis*. Aus diesem Grund verfügen die einzelnen Mitglieder – unabhängig ihres Alters – über sehr unterschiedliches Ausgangswissen und Fähigkeiten im Umgang mit Medien. Bei Bedarf und Interesse können diese innerhalb der Projektarbeit eingebracht und erweitert werden, grundsätzliches Ziel ist jedoch, dass sich jedes Mitglied auch unabhängig seiner medialen Kompetenzen in die Arbeit einbringen und seine Ideen verwirklichen kann.

Dabei steht auch der *Medienkreis* vor einer Herausforderung, die alle intergenerationellen Projekte betrifft: In der Medienarbeit mit älteren Menschen fehlen Erfahrungen. Die bestehenden Kriterien für *Aktive Medienarbeit* sind nicht oder nur sehr eingeschränkt auf ältere Menschen übertragbar, da sie überwiegend in der Auseinandersetzung und im Umgang mit Kindern und Jugendlichen entstanden sind. Die Lebenswelten von Senioren und Heranwachsenden unterscheiden sich allerdings grundlegend; beide Adressatengruppen haben gänzlich andere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und erfordern dafür jeweils unterschiedliche pädagogische Zugänge. Hintergrund dieses Dilemmas ist, dass auch in der Medienpädagogik Ältere erst im Zuge des demografischen Wandels und der gleichzeitigen Mediatisierung unserer Gesellschaft in den Fokus des Interesses getreten sind. (Vgl. Hartung 2009a, S. 14)

## 2. Erkenntnisinteresse

Die Erfahrungen, die die Verfasserinnen im Kontext der intergenerationellen Arbeit innerhalb des *Medienkreises* gemacht haben, bilden den Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsarbeit. Die Fragestellung, die der Studie zugrunde liegt, ist auf induktivem Weg aus der wissenschaftlichen Begleitforschung<sup>10</sup> des Projektes entstanden. Während der Reflexion der Praxistreffen und einer ersten Auswertung der während des Projektes angefertigten Beobachtungsprotokolle wurden drei Sachverhalte besonders deutlich, die in Form von ersten forschungsleitenden Hypothesen eine Basis für das Erkenntnisinteresse darstellen:

*1. Das Bedürfnis nach Anerkennung ist allem Anschein nach ein zentrales Motiv für die Teilnahme an einem (intergenerationellen) Projekt; gleichzeitig wird vermutet, dass die (subjektiv empfundene) Abwesenheit beziehungsweise Vorenthaltung von Anerkennung auch Auslöser von Konflikten sein kann.*<sup>11</sup>

Dass keine Gruppe ohne Konflikte auskommt, ist unbestritten. Besonders, wenn in der intergenerationellen Arbeit verschiedene Generationen und damit verbundene Werte- und Rollenvorstellungen aufeinandertreffen, kommt es zur Aushandlung von Meinungen und Positionen. Nicht selten ist dabei der eigene Standpunkt mit der Suche oder zumindest dem Bedürfnis nach Anerkennung (von Leistungen oder vertretenen Werten zum Beispiel) verbunden. Der Sozialphilosoph Axel Honneth geht sogar so weit, Folgendes zu behaupten: „Ich glaube, dass sich alle sozia-

---

<sup>10</sup> Alternierend zu den Praxistreffen fand alle zwei Wochen ein Seminar statt, in dem die intergenerationelle Arbeit reflektiert und theoretisch fundiert wurde. Außerdem wurden die Praxistreffen im Zeitraum von Oktober 2010 bis Mai 2011 in Beobachtungsprotokollen festgehalten, die von den Studierenden angefertigt wurden, um eine bessere Reflexion zu ermöglichen und Kontextmaterial für weiterführende Forschungszwecke zu gewinnen.

<sup>11</sup> Siehe zum Beispiel folgender Auszug aus einem Protokoll der Sitzung vom 02. Februar 2011, der das Anerkennungsbedürfnis einer älteren Teilnehmerin veranschaulicht: „Gerda’s [!] Vorschlag, dass sie alle demnächst in die Bildbearbeitung einweisen könnte, wird nicht aufgenommen. Sepp antwortet zwar, sieht aber keinen Sinn darin, weil er sich nicht vorstellen kann, was man denn überhaupt zusätzlich noch lernen könnte. Gerda grummelt in sich hinein.“

len Konflikte darauf [= auf den Kampf um Anerkennung, *Anm. der Verf.*] reduzieren lassen“ (Bender 2010).

Die vorgestellte Studie ist damit im Bereich Individuationsforschung zu verorten. Denn Individuation ist nicht denkbar ohne Anerkennungssuche und -erhaltung, da Prozesse der Individuation und der Identitätsarbeit immer an Strategien der Selbstwahrnehmung und der Selbstpräsentation gekoppelt sind. Die Ausbildung einer Identität, einer *Selbigkeit*, bedeutet die Ausbildung eines individuellen Selbstkonzeptes, das mit sozialen Erwartungen und Erfordernissen verknüpft ist (vgl. Jörissen 2010, S. 11). Dies ist jedoch immer auch im sozialen Kontext zu denken, denn „[w]er jemand ist, bezeugt sich für die Person selbst stets auch durch das, wozu sie fähig ist: Der Stoff, aus dem sie ihre narrative Identität wirkt, ist, was sie tun kann und konnte. Fähigkeiten werden nicht konstatiert, sondern vor Personen bezeugt“ (Kettner 2006). Anerkennung (oder die Verweigerung derselben) bedeutet in diesem Zusammenhang eine Rückmeldung auf das präsentierte Selbstkonzept. Diese ist wiederum für das Subjekt bedeutsam für die weitere Arbeit an dem eigenen Selbst, der eigenen Identität. Es kann angenommen werden, dass in einer Gruppe, in der viele verschiedene Individuen und ihre Selbstkonzepte aufeinandertreffen, dieser Rückmeldung eine besondere Bedeutung zukommt.

*2. Es wird davon ausgegangen, dass das Anerkennungsbedürfnis und damit verbundene Handlungsmuster biografisch konstituiert sind und sich im Handeln innerhalb der Gruppe aktualisieren.*

Biografisierungsprozesse sind immer auch Individuierungsprozesse, gleichzeitig ist Individuation auch immer biografische Arbeit. Denn die gegenwärtige Arbeit am eigenen Selbstkonzept findet immer vor dem Hintergrund der individuellen Biografie statt:

„Da jede Situation und jede Erfahrung einen Vergangenheitshorizont hat, ist jede aktuelle Situation und Erfahrung von der Einzigartigkeit der Erfahrungsabfolge, der Autobiographie, notwendig mitbestimmt.“ (Schütze 2003, S. 97)

Dieses Wechselverhältnis zwischen Individuation (und Anerkennung als Teil des Individuationsprozesses) und biografischer Arbeit verstehend nachzuvollziehen, soll als übergeordnetes Erkenntnisinteresse das Forschungsvorhaben rahmen. Individuation als lebenslanger Prozess ist auch im höheren Lebensalter von zentraler Bedeutung, weil sich Lebensumstände beständig ändern. Der Eintritt in den Ruhestand, der Verlust von Lebenspartnern oder das Erleben von Krankheiten sind nur einige Beispiele für Erlebnisse, die entscheidenden Einfluss auf Individuationsprozesse nehmen können und immer vor dem Hintergrund der eigenen Biografie verarbeitet werden.

Die Gruppe des *Medienkreises* bildet dabei keine Ausnahme: Hier treffen Subjekte unterschiedlichen Alters aufeinander, die auch unterschiedliche Lebensgeschichten in die Gruppe einbringen. Diese Lebensgeschichten fließen in das individuelle Handeln in der Gruppe ein; Handlungspläne und -entwürfe werden aufgrund der bestehenden Erfahrungen gemacht und in der gegenwärtigen Erfahrung aktualisiert. Gleichzeitig kann angenommen werden, dass vergangene Erfahrungen in ähnlichen Gruppenkontexten auch die individuelle Wahrnehmung des *Medienkreises* und somit auch subjektive Wünsche und Ziele bestimmen, die innerhalb der Gruppe verfolgt werden.

*3. Medien können – als zentraler Gegenstand der inhaltlichen Arbeit und Ausdrucksmittel – im Rahmen des Medienkreises eine Quelle für Anerkennung sein und sind damit ein zentraler Bestandteil der Identitätsarbeit der Subjekte.*

Die vielfältigen Funktionen, die Medien für die Identitätsarbeit der Subjekte erfüllen können, waren bereits mehrfach Gegenstand der medienpädagogischen Forschung, besonders im Hinblick auf Heranwachsende<sup>12</sup>. Aber auch im Alter können die Medien als Orientierungs- und Ausdrucksmittel für die Arbeit an der eigenen Identität von Bedeutung sein (vgl. Schorb 2009a, S. 324ff.). Dies kann auch für den *Medienkreis* angenommen werden; stellt die Arbeit mit Medien in der Gruppe doch einen zentralen Bestandteil der Projektarbeit dar. Aufgrund der durchge-

---

<sup>12</sup> Siehe hierzu beispielsweise Theunert, Helga (2009): Jugend - Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed.



fürten Beobachtungen wird davon ausgegangen, dass den Medien für die Identitätsarbeit innerhalb der Gruppe eine spezielle Bedeutung zukommt: Das Handeln mit Medien beziehungsweise damit verbundene Fähigkeiten können eine Ressource bei der Suche nach Anerkennung sein. Dies muss jedoch – wie der gesamte Prozess der Identitätsarbeit – immer vor dem Hintergrund der individuellen Biografie betrachtet werden. Im Laufe ihres Lebens bilden Menschen bestimmte Strategien im Umgang mit Medien aus, sogenannte *Generationsspezifische Medienpraxiskulturen* (vgl. Schäffer 2003, S. 87ff.), die die Medienaneignung – speziell auch die Aneignung neuer Medientechnologien – nachhaltig beeinflussen. Auch mediale Vorlieben und Einschätzungen sind stets biografisch geprägt.

Obwohl die intergenerationelle Arbeit neben der *Aktiven Medienarbeit* sowie der *Themenzentrierten Medienarbeit*<sup>13</sup> ebenfalls ein Schwerpunkt in der Projektarbeit des *Medienkreises* ist, sollen in der vorliegenden Studie speziell die älteren Teilnehmer im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen. Diese Fokussierung liegt zum einen darin begründet, dass der Zusammenhang zwischen Anerkennungsstreben und biografischen Erfahrungen schon in der Projektarbeit bei zwei älteren Teilnehmern besonders deutlich wurde, zum anderen soll mit der Erforschung dieses Wechselverhältnisses ein Beitrag zur Altersmedienforschung geleistet werden.

Bislang ist die Medienforschung in Bezug auf Menschen höheren Lebensalters nur randständig<sup>14</sup>, und meist auf situative Handlungsmuster bezogen. In den regelmäßig stattfindenden, quantitativen Erhebungen wie der *ARD/ZDF-Onlinestudie* oder der *Media-Analyse* wurden ältere Menschen bis Mitte der 1990er meist

---

13 Siehe zu dieser Methode beispielsweise: Keilhauer, Jan/Schorb, Bernd (Hrsg.) (2010): Themenzentrierte Medienarbeit mit Jugendlichen. Ein Modellprojekt mit deutschen und tschechischen Jugendlichen zum Thema Präimplantationsdiagnostik. München: kopaed.

14 Im Bereich der Kommunikations- beziehungsweise Medienwissenschaft wurden und werden überwiegend Rezeptions- und Nutzungsstudien durchgeführt, auch im Bereich der Alter(n)smedienforschung, Für einen Überblick über den Forschungsstand siehe außerdem : Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Küllertz, Daniela/ Reißmann, Wolfgang (2009): Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld. Berlin: Vistas, 27ff. [= TLM Schriftenreihe, Bd. 20]

als Restkategorie 50+/60+ erfasst. Seitdem Senioren für die Werbung eine relevanter werdende Zielgruppe darstellen, ist die Erfassung detaillierter geworden. Heute wird das Mediennutzungsverhalten Älterer oft in Alterskohorten (zum Beispiel 50–59 Jahre) oder Mediennutzungstypologien dargestellt. Problematisch an dieser Herangehensweise ist, dass hier vor allem die Medien im Mittelpunkt des Interesses stehen. Das Subjekt und sein lebensweltlicher Kontext werden nicht oder kaum berücksichtigt. Außerdem lassen die Erhebungen die Gruppe der Älteren als homogene Gruppe erscheinen (vgl. ebd.). Angesichts der bereits beschriebenen Heterogenität des Alters bedeutet dies eine Reduktion, die der Lebenswelt der Subjekte nicht gerecht werden kann. (Vgl. Hartung et al. 2009, S. 29ff.)

Obwohl die am Subjekt orientierten Methoden der qualitativen Forschung die Komplexität des Alterungsprozesses angemessen aufgreifen könnten, ist die Forschung auch in diesem Bereich als eher randständig einzustufen. Die existierenden Arbeiten sind meist älter; aktuelle Trends wie die Mediatisierung der Lebensbereiche oder die Medienkonvergenz finden somit darin keine Berücksichtigung. Thematisch konzentrieren sich die vorliegenden Arbeiten meist auf das Medium Fernsehen, dessen Aneignung durch Ältere noch am besten erforscht ist (vgl. ebd. S. 41).

Die vorgestellte Forschungsarbeit möchte dieses Forschungsdesiderat aufgreifen und somit einen Beitrag zur Sozialisationsforschung im höheren Lebensalter leisten und dabei an alterssoziologische beziehungsweise alterspsychologische Arbeiten anknüpfen (vgl. Tesch-Römer/Motel-Klingenbiel 2010, S. 448ff.). Der intergenerationelle Charakter des Projektes darf trotzdem nicht vernachlässigt werden, denn er im Sinne des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung*<sup>15</sup> stellt einen wichtigen Kontext für das Handeln der Subjekte dar.

*Zusammenfassend* lässt sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie wie folgt beschreiben: Übergeordnet interessiert der Zusammenhang zwischen Biografie und Identitätsarbeit; auf einer konkreten Ebene möchten die Autorinnen die Rolle der Anerkennung als Teil der Identitätsarbeit im sozialen Kontext der

---

<sup>15</sup> Siehe hierzu Kapitel 7.1.

(intergenerationellen) Gruppe des *Medienkreises* und ihre biografische Verfasstheit in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses stellen. Den Medien kommt dabei aufgrund ihres zentralen Stellenwerts innerhalb der Gruppe und den Möglichkeiten, die sie den Subjekten als Orientierungsangebote und Ausdrucksmittel bieten, eine besondere Bedeutung zu.

Um diesem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, bedarf es zunächst einer grundlegenden theoretischen Fundierung. Im Folgenden werden deshalb zuerst theoretische Überlegungen zum Prozess der Identitätsarbeit und seiner sozialen Verfasstheit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene angestellt. Dabei wird vor allem die Sozialisationstheorie von George Herbert Mead im Mittelpunkt stehen. Zusätzlich wird die Identitätsarbeit im Rekurs auf Paul Ricœur und seiner *Theorie der Narrativen Identität* auch aus einer diachronen Perspektive in den Blick genommen. Diese theoretischen Grundlagen werden im Anschluss in Auseinandersetzung mit den Ideen Axel Honneths anerkennungstheoretisch ausdifferenziert. Daneben wird die Rolle der Medien – als Ressourcen der Identitätsarbeit und damit auch im Streben nach Anerkennung – nochmals besonders betrachtet. Diese theoretischen Überlegungen sind in Kapitel drei und vier nachzuvollziehen.

Basierend auf der theoretischen Fundierung kann das Erkenntnisinteresse ausdifferenziert werden. Damit bildet sie die Basis für die Formulierung konkreter Forschungsfragen. Diese wiederum stellen den Ausgangspunkt für die Gestaltung des Erhebungsinstruments und die darauf folgende Erhebung dar. Der gesamte Erhebungsprozess sowie die Auswertung des Materials mithilfe einer narrationsanalytisch modifizierten Form der Qualitativen Inhaltsanalyse werden in den Kapiteln sechs und sieben ausführlich vorgestellt.

Als Ergebnisse des Auswertungs- und Interpretationsprozesses liegen auf einer ersten Ebene die Darstellungen der Einzelfälle vor, die in Kapitel acht nachvollzogen werden können. Weiterführend fand eine fallübergreifende Interpretation statt, als deren Ergebnis typische Handlungsmuster der Aktualisierung von Anerkennungsstrukturen stehen, welche in Kapitel neun beschrieben

sind. Am Schluss werden basierend auf den Erkenntnissen (me-  
dien-)pädagogische Handlungsempfehlungen formuliert.

*Zusammengefasst* lässt sich das Vorgehen – sowie analog auch  
der Aufbau der Studie – wie folgt darstellen:

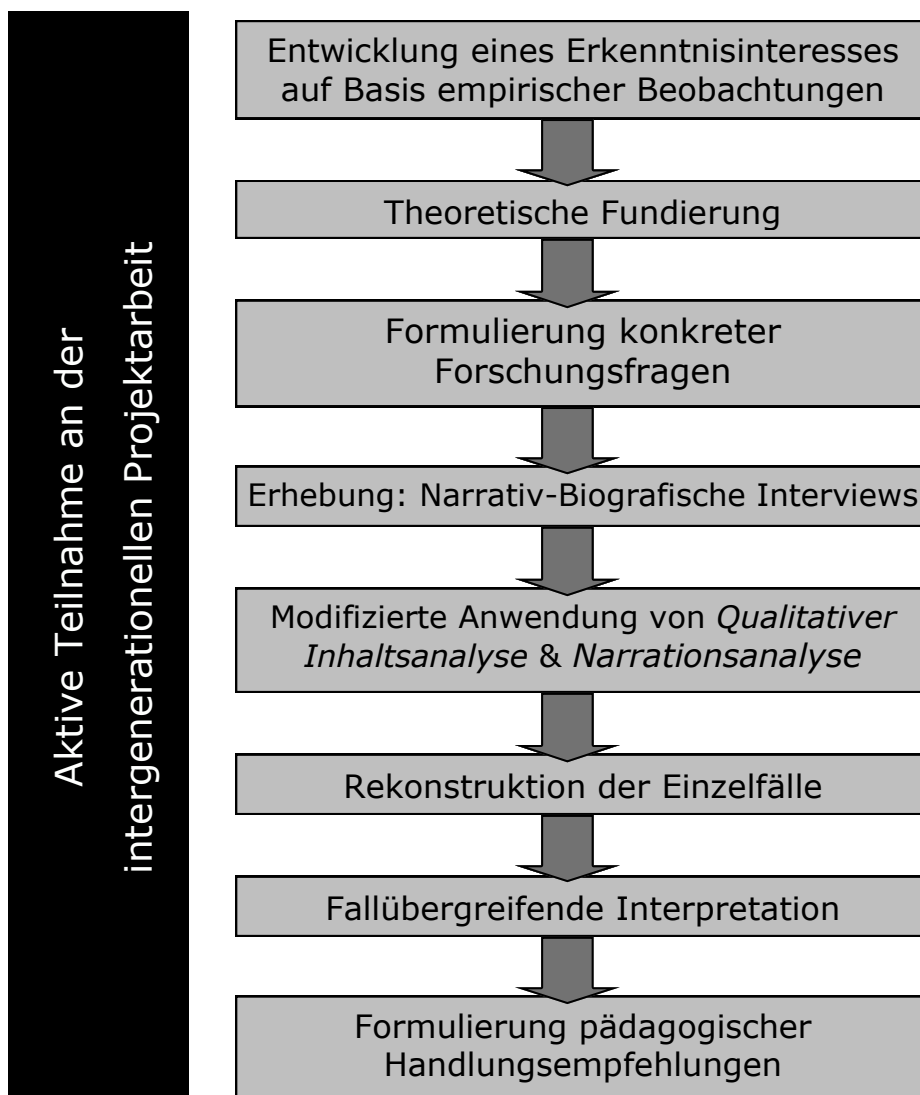


Abb. 1 Der Forschungsprozess im Überblick [Eigene Darstellung]

### 3. Identitätsarbeit als Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft im zeitlichen Verlauf

Identität ist ein komplexes Konzept, mit dem sich Menschen in wissenschaftlichen und alltäglichen Diskursen schon seit Jahrhunderten beschäftigen. Dabei waren die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen stets eng verknüpft mit gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozessen. Vor diesem Hintergrund „lassen sich Identitätsfragen auch als Symptome für kulturelle Umbruchsituationen verstehen“ (Zirfas 2010, S. 10).

Besonders gesamtgesellschaftliche Metaprozesse, die unser Leben während der letzten Jahrzehnte geprägt haben – wie der demografische Wandel oder die Mediatisierung<sup>16</sup> – haben den Diskurs um Identitätstheorien nachhaltig beeinflusst. Die Beobachtung, dass sich die Gesellschaft immer weiter ausdifferenziert, beschäftigte schon im 19. Jahrhundert Soziologen in Europa. Dabei wurde zunächst die Arbeitsteilung als zentrales Kennzeichen der neuen Entwicklung gesehen, so zum Beispiel in den Arbeiten von Émile Durkheim<sup>17</sup>. Wilhelm Dilthey – und der Folge auch Niklas Luhmann mit seiner *Systemtheorie* – sehen in der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung eher ein Auseinanderfallen von verschiedenen Sinn- und Bedeutungssystemen. Ein Individuum kann mit seinem Handeln diesen verschiedenen Systemen und Untersystemen gleichzeitig angehören, es nimmt also in der Gesellschaft unterschiedliche Rollen ein. (Vgl. Willems/Hahn 1999, S. 9ff.) Diese Beobachtung ist auch heute noch gültig; die

---

<sup>16</sup> Der Prozess der Mediatisierung ist im Zuge der umfassenden technischen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte verstärkt in den Blickpunkt der Forschung gerückt. Ausführlich dazu siehe: Lundby, Knut (Hrsg.) (2009): *Mediatization. Concept, Changes, Consequences*. New York/Bern/Berlin/Frankfurt am Main/Wien: Lang. Außerdem auch: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2012): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<sup>17</sup> Siehe hierzu weiterführend Durkheim, Émile (2008): *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ausdifferenzierung der Gesellschaft ist in dem Jahrhundert, das seit Diltheys Wirken vergangen ist, noch weiter fortgeschritten<sup>18</sup>.

Ein in diesem Zusammenhang populär gewordenes Identitätskonzept ist das Konzept der *Patchwork-Identität* von Heiner Keupp. Keupp benennt zentrale „Umbruchserfahrungen in der Spätmoderne“ (Keupp 2006, S. 46), die dazu geführt haben, dass sich die Voraussetzungen und Anforderungen für die Identitätsarbeit der Subjekte grundlegend verändert haben: Traditionen, gemeinsam geteilte kulturelle Werte und sinnstiftende Institutionen wie beispielsweise die Kirche haben heutzutage weitestgehend an Bedeutung verloren. Im Bezug auf wichtige Lebensbereiche wie zum Beispiel Erziehung oder Sexualität gibt es keine starren, gesellschaftlich vorgegebenen Normen mehr. Selbst die Arbeit, die früher als lebenslange Aufgabe einen großen Anteil an der Entwicklung und Erhaltung einer Identität hatte, ist in Zeiten von drohender Erwerbslosigkeit und befristeten Arbeitsverträgen kein ausreichender Ansatzpunkt mehr für eine ‚erfolgreiche‘<sup>19</sup> Identitätsarbeit. Mit dem Wegbrechen konventioneller identitätsstiftender Muster und Werte ist das Individuum bei der Beantwortung der Frage, wie und womit es sein Leben (aus-)gestalten soll, weitestgehend auf sich allein gestellt. Gleichzeitig eröffnen sich ihm dadurch eine Vielzahl von Möglichkeiten, Entscheidungen zu treffen und die Lebensentwürfe seiner Eltern- und Großelterngenerationen zu durchbrechen. (Vgl. ebd. S. 46ff.)

So wird die Arbeit an der eigenen Identität zu einem lebenslangen Prozess, in dem das Individuum verschiedene Identitätsprojekte realisiert. Damit die Identitätsarbeit ‚gelingt‘, muss das Subjekt dabei lernen, sich selbst und seine Wirkung auf andere zu reflektieren und seine eigenen Wünsche und Erfahrungen mit den Erwartungen und Herausforderungen seines Umfeldes zu vereinen. Dadurch, dass mit unterschiedlichen Rollen des Sub-

---

<sup>18</sup> Zur dieser Thematik siehe weiterführend: Giddens, Anthony (1999): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Außerdem auch Beck, Ulrich (2007): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>19</sup> Keupp spricht zwar von einer gelingenden Identitätsarbeit, jedoch erscheint diese Formulierung den Verfasserinnen zu wertend und suggeriert eine Messbarkeit, sodass im weiteren Verlauf dieses Attribut in Anführungszeichen gesetzt wird.

jekts unterschiedliche, zum Teil auch widersprüchliche Wünsche und Erwartungen einhergehen, entwickelt das Individuum verschiedene Teilidentitäten; es entsteht eine *Patchwork-Identität*. (Vgl. ebd. S. 189ff.) Neben dieser Theorie von Heiner Keupp existieren noch andere, ähnliche Konzepte, die das Balancieren zwischen verschiedenen Rollen als zentrales Moment der Identitätsarbeit betonen. Exemplarisch sei hier auf die Idee der *Bricolage-Identität*, die im Rekurs auf Claude Lévi-Strauss entwickelt wurde<sup>20</sup>, die Theorie der *Balancierenden Identität* von Lothar Krappmann<sup>21</sup> oder das Konzept der *Partizipativen Identitäten* von Alois Hahn verwiesen.

Die hier beschriebenen Theorien und Konzepte können nur einen oberflächlichen Ausschnitt darstellen; einen umfangreichen Überblick und eine Reflexion des Diskurses über die verschiedenen Identitätskonzepte würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen<sup>22</sup>. Insgesamt wird in der Auseinandersetzung mit all diesen Theorien, auch wenn sie unterschiedliche Schwerpunkte setzen, eines deutlich: Vor dem Hintergrund einer differenzierten Gesellschaft, in der eine Pluralität von Lebensstilen herrscht, ist die Balance zwischen verschiedenen Rollen ein zentrales Moment der Identitätsarbeit der Subjekte. Eine weibliche Person kann beispielsweise ‚Frau‘, ‚Mutter‘, ‚Kind‘; ‚Rentnerin‘, ‚ehemalige Lehrerin‘, ‚passionierte Hobby-Töpferin‘ und ‚Mitglied eines Frauenchors‘ zur gleichen Zeit sein.

Dabei muss man sich jedoch einen wichtigen Punkt vor Augen führen: Die hier erwähnten Konzepte, so populär sie angesichts der heutigen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse auch sein mögen, forcieren eine gegenwärtige, *synchrone* Perspektive auf

---

<sup>20</sup> Lévi-Strauss führt den Bricolage-Begriff ein in: Lévi-Strauss, Claude (1989): Das wilde Denken. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<sup>21</sup> Siehe hierzu weiterführend Krappmann, Lothar (2010): Soziologische Dimensionen von Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>22</sup> Hinzu kommt, dass die Vielzahl und Heterogenität der Identitätskonzepte eine kritische Reflexion und Sichtung des aktuellen Diskurses zum Thema Identität erschweren. Problematisch dabei ist vor allem, dass die Mehrzahl der Konzepte wenig interdisziplinär angelegt ist und Terminologien uneinheitlich verwendet werden, sowohl von den Autoren selbst als auch von deren Rezipienten (vgl. Jörissen 2000, S. 9f.).

Identitätsarbeit. Daneben darf aber die zeitliche, die *diachrone* Sicht nicht außer Acht gelassen werden, „[d]enn wir sind immer auch, was wir nicht sind, nämlich was wir waren oder was wir sein werden“ (Hahn 2000, S. 97). Ein Mensch handelt in seinem gegenwärtigen Erleben immer vor dem Horizont seiner vergangenen Erfahrungen und seiner zukünftigen Pläne, Träume und Wünsche. Dieser Umstand darf auch bei der Betrachtung von Identitätsarbeit als Balanceakt zwischen verschiedenen Rollen nicht außer Acht gelassen werden.

Angesichts der Vielschichtigkeit und Heterogenität, die die Diskurse um den Identitätsbegriff kennzeichnen, sehen die Autorinnen die Notwendigkeit, für die weitere theoretische Auseinandersetzung Eingrenzungen vorzunehmen und setzen – dem Erkenntnisinteresse folgend – folgende Schwerpunkte für die weitere Betrachtung des Identitätsbegriffes: Da der Untersuchungsgegenstand des Forschungsprojektes die Identitätsarbeit von miteinander interagierenden Mitgliedern einer *Gruppe* ist, interessiert – aus einer synchronen Perspektive – zum einen Identität als sozial verfasstes, intersubjektiv hergestelltes Konstrukt. Die Tatsache, dass sich die Subjekte dabei in verschiedenen Rollen bewegen, wird als zentrale Prämisse für moderne Identitätsarbeit berücksichtigt. Zum anderen soll – die diachrone Perspektive in den Blick nehmend – die Arbeit an der eigenen Identität als biografisch geprägter Prozess im Fokus stehen. In diesem Zusammenhang ist vor allem das Konzept von Identität als Narrativ bedeutsam.

### **3.1 Synchroner Perspektive: Identitätsarbeit als sozial verfasster Prozess**

Die soziale Einbettung der Identitätsarbeit ist – neben dem prozesshaften Charakter – bei aller Heterogenität der Identitätskonzepte ein viel beachteter Aspekt von modernen Identitätstheorien. So konstatiert Wolfgang Kraus als Minimalkonsens aktueller Diskurse, dass „Identitätsentwicklung *natürlich* ein prozesshaftes Geschehen ist, das *natürlich* in intensivem Austausch mit der sozialen Umgebung, dem *alter*, dem anderen, geschieht, und das *natürlich* unabschließbar ist“ (Kraus 2002, S. 159, *Hervorheb. im Orig.*).



Die Bedeutung des sozialen Umfelds für die Herausbildung einer Identität betonte George Herbert Mead bereits Anfang des 20. Jahrhunderts<sup>23</sup>. Seiner Theorie folgend kann die Identität eines Menschen, das *Self*<sup>24</sup>, nur in Auseinandersetzung mit anderen Individuen beziehungsweise den allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen – also in der Interaktion – entstehen. Eine grundlegende Prämisse für diese Interaktion ist die Kommunikation, denn dadurch sind Individuen in der Lage, miteinander Bedeutungen und Sinn zu teilen:

„Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, und nehmen damit die Haltungen der Personen in unser eigenes Verhalten herein.“  
(Mead 1973, S. 108)

Zentral bei dieser Art der Gestenkommunikation ist, dass genutzte Symbole (zum Beispiel sprachliche Äußerungen) bei beiden Interaktionspartnern dasselbe Verhalten auslösen, also *die-selbe* Bedeutung besitzen. Denn nur so kann das Subjekt das Verhalten seines Interaktionspartners als *Reaktion* auf die getätigte Äußerung deuten und sich entsprechend selbst dazu verhalten. Die „*Doppelstruktur von Ankündigung und Aufforderung*“ (Schneider 2008, S. 183, *Hervorheb. im Orig.*) einer Geste im

---

<sup>23</sup> Meads Arbeit ist dabei nicht als ausschließliche Identitätstheorie einzuordnen, sie hat vielmehr den Anspruch, „die soziale Welt als *Ganzes* zu explizieren – einbezogen sind die Sphären des Individuums, der Gesellschaft, des Kosmos [...] unter erkenntnistheoretischen, semiotischen, metaphysischen, soziologischen, psychologischen, psychophysiologischen, anthropologischen, ethischen, pädagogischen, historischen und schließlich politischen Aspekten.“ (Jörissen 2000, S. 59, *Hervorheb. im Orig.*).

<sup>24</sup> Ein großes Problem in der Auseinandersetzung mit den Werken George H. Meads – besonders im Kontext seiner Identitätstheorie – liegt in der Übersetzung (vgl. Jörissen 2010, S. 91f.). Zum einen betrifft dies die Übersetzung des Konzeptes des *Self* mit dem Begriff *Identität*. Jörissen weist nach, dass Mead den Begriff *identity* stets im Sinne der Identifikation *mit* einer anderen Instanz (Personen etc.) verwendet und das *Self* hingegen das prozessual aus *I* und *Me* synthetisierte Selbstkonzept eines Subjektes meint. Daneben hat sich auch die Übersetzung der Begriffe *I* und *Me* mit *Ich* und *ICH* als ungeeignet erwiesen. Neben den Schwierigkeiten, die die Ähnlichkeit beider Begriffe in der kommunikativen Praxis mit sich bringt, ist auch in diesem Fall der Bezug zu Meads Theorie sehr undeutlich und kann damit leicht missverstanden werden. (Vgl. ebd.) Aus diesen Gründen entscheiden sich die Autorinnen, die englischen Bezeichnungen zu verwenden und nicht zu übersetzen.

Kontext einer Interaktion wird den Subjekten bewusst und findet Eingang in den weiteren Interaktionsverlauf. Der objektive Sinn einer Interaktion – der vorher zwar im Verhalten der Interaktionspartner präsent und für Außenstehende beobachtbar, ihnen selbst aber nicht bewusst war – wird somit zu einem subjektiven Sinn, den die Subjekte mit ihren Handlungen verbinden.

Mead bezeichnet diese Art von Gesten auch als signifikante Symbole<sup>25</sup>. Davon abzugrenzen ist die Kommunikation mittels sogenannter vorsignifikanter Gesten, die in bei dem Subjekt nicht dieselbe Reaktion auslöst wie bei seinem Interaktionspartner. Auch auf solche Gesten erfolgt in den meisten Fällen ein Anschlussverhalten, dabei ist aber nicht gewährleistet, dass die Subjekte dies auch als solches erkennen und mit ihrem Handeln einen subjektiven Sinn verbinden. (Vgl. Mead 1973, S. 100ff.)

Kommunikation mittels signifikanter Symbole ermöglicht einem Subjekt, durch geteilte Bedeutungen die Perspektive seiner Interaktionspartner einzunehmen:

„Der Einzelne erfährt sich – nicht direkt, sondern nur indirekt – aus der besonderen Sicht der anderen Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer, zu der er gehört. [...] [E]r wird für sich selbst zum Objekt, in dem er die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes einnimmt, in den er ebenso wie die anderen eingeschaltet ist.“ (Ebd. S. 180)

---

<sup>25</sup> Ein Kritikpunkt an Meads Theorie ist die Tatsache, dass Mead nicht erklären kann, woher die Subjekte die Bedeutungen der signifikanten Symbole kennen beziehungsweise wie diese in der frühen Kindheit erworben werden. Denn damit eine Lautgeste in einem Subjekt dieselbe Reaktion auslöst wie bei seinem Interaktionspartner, muss es diese Bedeutung irgendwann in seinem Leben erstmalig kennengelernt haben. Meads Erklärungsansatz ist in dieser Hinsicht unzureichend, da er auf einer zirkulären Argumentation beruht. Benjamin Jörissen hat für diesen Sachverhalt anhand von Erkenntnissen der Säuglingsforschung nachgewiesen, dass die von Mead selbst zurückgewiesene Theorie der Mimesis in Kombination mit einem erweiterten Verständnis des Nachahmungsbegriffs eine durchaus sinnvolle Aktualisierung darstellen kann. (Vgl. Jörissen 2000, S. 62ff.)

In der Interaktion mit anderen mittels signifikanter Gesten erfährt das Subjekt, dass andere Menschen auf sein Verhalten reagieren, sich also zu ihm wie zu einem Objekt verhalten<sup>26</sup>. Dadurch, dass es die Perspektive seiner Interaktionspartner einnimmt, übernimmt das Subjekt diese Sichtweise und kann sich selbst als Objekt und Adressat gesellschaftlicher Interaktionsprozesse begreifen. So entsteht im Individuum ein Bewusstsein seiner Selbst, seiner Identität oder wie Mead es bezeichnet: das *Self*. In dieser Genese liegt die besondere Leistung kommunikativer Handlungen für die Identitätsentwicklung, denn „[f]ür die Identität [= das *Self*, *Anm. der Verf.*] ist es typisch, daß[!] sie für sich selbst ein Objekt ist“ (ebd. S. 178).

Die Fähigkeit, die Perspektive anderer einzunehmen und sich selbst als Objekt zu betrachten, wird Mead zufolge im Laufe der Kindheit erlernt. In der Phase des *Role Play*, dem nachahmenden Spiel, übernimmt das Kind die Rollen verschiedener Interaktionspartner, die ihm aus seinem alltäglichen Nahbereich oder aus seiner Fantasie bekannt sind. Es kommuniziert somit gewissermaßen mit sich selbst mithilfe signifikanter Symbole. Es löst in sich selbst jene Reaktionen aus, die sonst andere Interaktionspartner, beispielsweise Mutter oder Vater, bei ihm auslösen und imitiert gleichzeitig die Reaktionen, von denen es annimmt, dass es sie bei seinen Eltern auslöst. Auf diesem Weg verhält es sich zu sich selbst als Objekt (zum Beispiel des elterlichen Ärgers) und internalisiert so zentrale Verhaltensmuster für soziale Situationen. (Vgl. ebd. S. 192f.)

Die nächste Stufe des Spiels, das *Game*, stellt eine Weiterentwicklung des *Role Play* dar. In einem Wettkampf mit mehreren Mitspielern muss das Kind nicht nur die Perspektive fiktiver Personen, sondern mehrerer realer Mitspieler übernehmen können. Um im Spiel mitzuhalten und unter Umständen sogar zu gewinnen, muss das Kind deren Verhalten antizipieren und sein Handeln entsprechend planen. Auf diese Weise internalisiert es die Regeln des Spiels und übt sich in der Übernahme immer komplexer werdender Perspektiven. Ein weiterer Punkt, in dem die Phase des *Game* über die des *Role Play* hinausgeht, ist die Gleichzei-

---

<sup>26</sup> In diesem Zusammenhang verweist Mead vor allem auf die besondere Qualität der Lautgeste, die diesen Prozess unterstützt (vgl. Mead 1987, S. 321ff.).

tigkeit der Perspektivübernahme. Während das Kind beim Rollenspiel nacheinander die verschiedenen Rollen übernimmt, muss es während eines Wettkampfs (zum Beispiel eines Fußballspiels) zur gleichen Zeit die Perspektive seiner Mitspieler einnehmen. Die Perspektivübernahme erfolgt hier also in einem weitaus komplexeren Rahmen und erfordert mehr kognitive Anstrengungen. Insofern stellt das *Game* eine weitere Stufe bei der Ausbildung einer vollständigen Identität im Sinne Meads, des *Self*, dar. (Vgl. ebd. S. 193ff.)

Für die weitere Entwicklung des *Self* lernt das Individuum, nicht nur die Perspektive *konkreter* anderer zu übernehmen, sondern auch die Perspektive der Gesamtgesellschaft – des generalisierten Anderen – in sein Denken mit einzubeziehen. Zu dieser Perspektive gelangt das Subjekt, indem es die Reaktionen seiner Interaktionspartner im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen verallgemeinert und von ihnen gesellschaftlich allgemeingültige soziale Regeln und Normen abstrahiert. (Vgl. ebd. S. 196ff.) Diese verallgemeinerten Reaktionen

„[...] sind abstrakte Haltungen, doch sie formen den Charakter des Menschen. Sie geben ihm seine Prinzipien, die anerkannte Haltung aller Mitglieder der Gemeinschaft gegenüber den Werten eben dieser Gemeinschaft. Er versetzt sich an die Stelle des verallgemeinerten Anderen, der die organisierten Reaktionen aller Mitglieder der Gruppe repräsentiert.“ (Ebd. S. 205)

Die Fähigkeit, sich aus der Sicht der Gemeinschaft zu sehen, ist der letzte Schritt in der Genese des *Self*. Die Regeln einer Gesellschaft werden so aufgrund gemachter Erfahrungen internalisiert und bilden somit eine Referenzfolie für das Handeln des Individuums. Sie werden zu einem Teil des *Self*, den Mead als *Me* bezeichnet. (Vgl. ebd. S. 218) Daneben existiert jedoch noch ein weiterer Teil unserer Persönlichkeit, das *I*, welches sich durch Spontanität und Kreativität auszeichnet. Anders ausgedrückt:

„Im sozialen Kontext bezeichnet das ‚I‘ die physische Handlungsphase überhaupt – man kann nicht zugleich handeln und über die Handlung reflektieren; die Handlung des ‚I‘ wird dem Individuum daher nur anhand der

nachfolgenden gesellschaftlichen Reaktion, deren internalisierte Form die Instanz des ‚me‘ bildet, bewuß[!]t.“ (Jörissen 2000, S. 81)

Diese Aussage verweist auf zwei Sachverhalte, die an dieser Stelle noch weiter ausgeführt werden sollen. Der erste Sachverhalt betrifft den Aspekt der Reflexionsfähigkeit. Mead gesteht dem Menschen grundsätzlich die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns zu. Diese Reflexionsfähigkeit ist für Mead aber an die Bedingung geknüpft, dass gewohnte Handlungsmuster versagen. Im diesem Augenblick „*wird Reflexion als Mittel zur Reorganisation des Handelns aktiviert*“ (Schneider 2008, S. 202, *Hervorheb. im Orig.*). Diese Aufgabe übernimmt das *Me* und bewertet die Situation vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen. Dies ist der Handlung jedoch nachgelagert; im Moment der eigentlichen Handlung ist das Subjekt unfähig sich zu reflektieren. Aus diesem Grund ist es für das Subjekt unmöglich, sich des *I* bewusst zu werden. Denn sobald die Handlung vorüber ist, ist das *I* bereits Bestandteil unserer vergangenen Erfahrungen. Das Individuum kann seine Handlungen (und damit verbundene Situationen, Personen etc.) also nur als Bestandteil seiner Erinnerungen reflektieren. Das Individuum wird damit für sich selbst zum Objekt, zum Gegenstand seiner reflexiven Überlegungen, aus dem *I* der Handlung wird ein *Me* in der Erinnerung. (Vgl. Mead 1987, S. 239ff.)

Der zweite Sachverhalt betrifft die wechselseitige Beziehung von *I* und *Me* (vgl. Mead 1973, S. 221). Abstrakt gedacht stehen sie in einem inneren Dialog: Das *I* vollzieht spontane Handlungen, die vor den generalisierten Erfahrungen des *Me* bewertet werden. Gleichzeitig verlangen die Erfahrungen des *Me* in bestimmten Situationen nach gewissen Handlungen, einem bestimmten *I*. Dabei besteht jedoch immer auch die Möglichkeit, dass das *I* diesen Erfordernissen nicht nachkommt und für eine spontane, kreative Alternativhandlung entscheidet. Auf diesem Wege findet Innovation Eingang in den inneren Dialog der zwei Instanzen des *Self* (vgl. ebd. S. 218ff.) Hierin liegt auch ein Potenzial für gesellschaftliche Weiterentwicklung (vgl. ebd. S. 210f.).

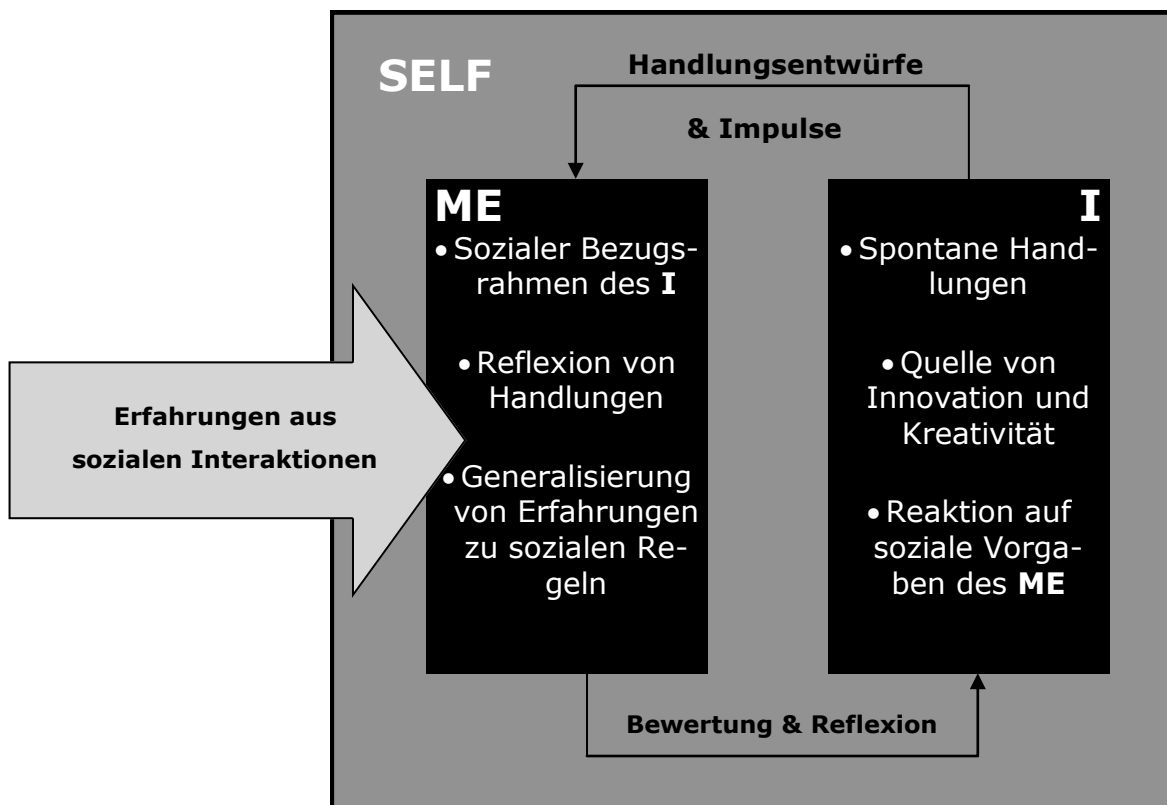


Abb. 2 Die Identitätstheorie von George H. Mead [Eigene Darstellung]

In der Auseinandersetzung mit Meads Theorie wird deutlich: Identität ist etwas, das nur im Austausch mit anderen entstehen kann. Denn im Konzept des *Self* sind nicht die besonderen Qualitäten einer Person von Bedeutung, sondern *die Beziehung der Person zu sich selbst*. Diese kann nur auf kommunikativem Weg entstehen und bewegt sich dabei stets in einem Aushandlungsprozess zwischen individuellen Handlungsabsichten und gesellschaftlichen Normen. Auch dabei spielt Kommunikation eine Rolle, denn der Dialog, in dem *I* und *Me* stehen, gleicht strukturell in der Abfolge von Aktion und Reaktion der Gestenkommunikation zwischen zwei Individuen (vgl. Schneider 2008, S. 210f.)

Obwohl Mead seine Überlegungen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts anstellte, besitzen sie auch heutzutage noch Relevanz. Wie Hans Joas<sup>27</sup> gezeigt hat, kann Meads Theorie – mit einigen

<sup>27</sup> Joas gibt insgesamt einen sehr guten Überblick über das Gesamtwerk Meads und unterzieht das Werk gleichzeitig einer kritischen Würdigung. Siehe

Aktualisierungen – den Herausforderungen der Postmoderne standhalten (vgl. Joas 1997, S. 234). Darin liegt „eine besondere Stärke des Meadschen Denkens, eine große Offenheit gegenüber derartigen Konjunkturen aufzuweisen und sich noch in der Kritik zu entfalten“ (Jörissen 2000, S. 75). Auch, wenn sich Werte ändern, feste Instanzen an Bedeutung verlieren und sich Gesellschaften immer weiter ausdifferenzieren: Wir erleben diese Veränderungen gemeinsam mit anderen Menschen; der Raum, in dem wir handeln, bleibt stets ein sozialer.

### **3.2 Diachrone Perspektive: Biografische Prägung der Identitätsarbeit**

Bei genauerer Betrachtung ist die Entstehung von Identität im Sinne Meads nicht nur durch das Wechselspiel des *I* und *Me* diachron im Hier und Jetzt konstituiert, sondern ebenso ein Prozess, der im zeitlichen Verlauf gesehen werden muss. Denn die Konzeption des *Me* als Instanz, in der Reaktionen anderer zu generalisierten Einstellungen gebündelt werden, impliziert bereits eine gewisse Zeitlichkeit: Reaktionen müssen passieren, Erfahrungen müssen gemacht werden, damit sie Bestandteil des *Me* werden können. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Prozess der Identitätsarbeit ist es daher unabdingbar, sich vor Augen zu führen, dass unser Handeln zwingend von unseren vergangenen Erfahrungen und unseren zukünftigen Plänen beeinflusst ist. Vor dem Hintergrund dieser Prozesshaftigkeit erscheinen statische Identitätskonzepte nicht mehr zeitgemäß (vgl. Alheit 2010, S. 288ff.). Besonders deutlich wird dieser Umstand, wenn man sich die Entstehung von Handlungsentwürfen und die Struktur daraus resultierender Handlungen vergegenwärtigt.

Handlungsentwürfe (und ihre Umsetzung in konkreten Handlungen) bewegen sich nach Alfred Schütz stets zwischen den drei Zeithorizonten Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Dies wird besonders deutlich an Schütz's Unterscheidung von *Um-zu-* und *Weil-Motiven*. Im Falle der *Um-zu-Motive* motiviert ein in der Zukunft liegendes Handlungsziel eine Kette von Teilhandlungen o-

---

hierzu: Joas, Hans (1989): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 765]

der -handlungsschritten, die ausgeführt werden müssen, um das zukünftige Ziel zu erreichen. Diese werden im Hinblick auf das Erreichen des Handlungsziels entworfen und ausgeführt; das Handlungsziel motiviert die Handlungsschritte. (Vgl. Schütz 2003, S. 290f.) Vereinfacht ausgedrückt würde sich die Struktur einer von *Um-zu-Motiven* geleiteten Handlung so darstellen:

### Um-zu-Motiv: Handeln, um den Durst zu löschen

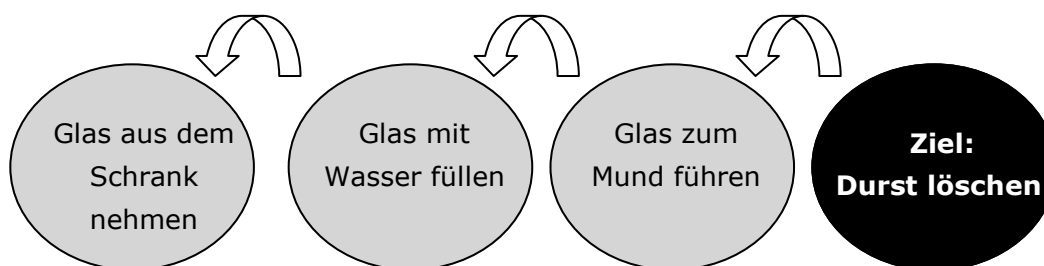


Abb. 3: Um-Zu-Motiv: Handeln, um den Durst zu löschen [Eigene Darstellung]

Die Schritte des hier abgebildeten Beispiels können unter Verwendung der sprachlichen Konstruktion ‚um-zu‘ ausgedrückt werden: Ich führe das Glas zu Mund, um meinen Durst zu löschen. Um das Glas zum Mund führen zu können (und um damit meinen Durst zu löschen), muss ich es vorher mit Wasser füllen etc.<sup>28</sup>.

Schütz weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass sich diese Struktur verändert darstellt, wenn man eine andere zeitliche Perspektive einnimmt. Wenn die Handlung abgeschlossen ist (oder wenn sie in ihrer Durchführung unterbrochen wurde), scheinen die einzelnen Handlungsschritte eher in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang verbunden zu sein und lassen sich sprachlich in ‚Weil-Sätzen‘ ausdrücken: Ich habe das Glas aus dem Schrank genommen, weil ich es mit Wasser füllen wollte. Ich habe es mit Wasser gefüllt, weil ich das Glas zum Mund führen wollte. Ich habe das Glas zum Mund geführt, weil ich meinen Durst löschen wollte. (Vgl. ebd. S. 292f.) Vereinfacht stellt sich die Struktur einer Handlung, die einem Weil-Motiv folgt, so dar:

<sup>28</sup> Das hier gegebene Beispiel ist stark vereinfacht und blendet einige zwingend notwendige Teilschritte der Handlung aus Gründen der Übersichtlichkeit aus; so muss zum Beispiel natürlich auch die Hand ausgestreckt werden, um das Glas zum Mund führen zu können.



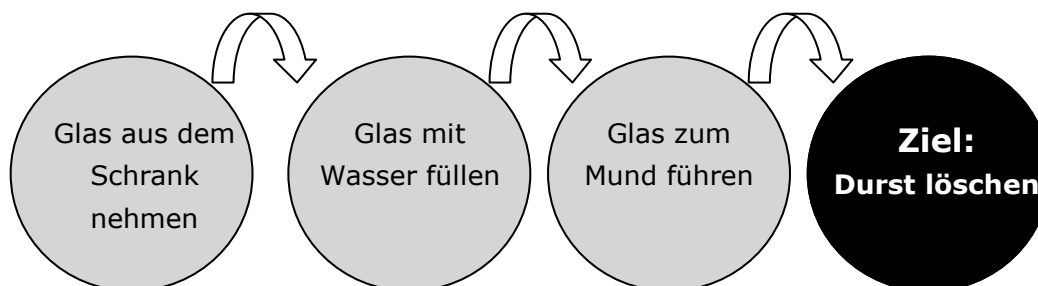
**Weil-Motiv: Handeln, weil man seinen Durst löschen will**

Abb. 4: Weil-Motiv: Handeln, weil man seinen Durst löschen will [Eigene Darstellung]

Handlungen lassen sich also, abhängig von der zeitlichen Perspektive, entweder als *Um-Zu-Handlungen* oder *Weil-Handlungen* beschreiben. Schütz bezeichnet diese Art von Handlungen deshalb als „unechte Weil-Sätze“ (ebd. S. 293), denn trotzdem ist es in beiden Fällen das Handlungsziel, das die Handlung motiviert.

In Abgrenzung zu dieser Art des Handelns existieren jedoch Handlungen, die sich ausschließlich als Abfolge von Weil-Sätzen beschreiben lassen. Solche „echten Weil-Zusammenhänge“ (ebd. S. 296) werden nicht durch ein bestimmtes Handlungsziel – also durch ein zukünftiges Ereignis – motiviert, sondern durch vergangene Erfahrungen<sup>29</sup>. Diese Erfahrungen werden als *Einstellungen* Teil des subjektiven Wissensvorrats eines Menschen. Einstellungen sind für Schütz ein „aus Erwartungen, hypothetischen Relevanzen, Handlungsentwürfen, Fertigkeiten und anderen Elementen des Gewohnheitswissens wie auch aus ‚Gemütszuständen‘ bestehendes ‚Syndrom‘“ (ebd. S. 298).

Wenn die Interpretation des Handelnden dies erforderlich macht, werden Einstellungen in gewissen Situationen aktiviert und ziehen ihrerseits Handlungsentwürfe nach sich, die aufgrund der gemachten Erfahrungen im subjektiven Wissensvorrat gespei-

<sup>29</sup> Schütz bezeichnet *unechte* und *echte Weil-Zusammenhänge* auch als freie und gebundene Handlungen. Handlungen, die von *unechten Weil-Motiven* angeregt werden, sind auf die Zukunft ausgerichtet, ihr Ausgang und Verlauf sind zwar geplant, aber dennoch offen. Handlungen, die *echten Weil-Motiven* folgen, sind aus der vergangenen Einstellung heraus motiviert und demnach an diese Einstellung gebunden (vgl. Schütz 2003, S. 295f.).

chert sind. Wenn ein Mensch beispielsweise die Erfahrung gemacht hat, dass die Bahn ein sehr unzuverlässiges Verkehrsmittel ist, wird er für seine nächste Reise ein anderes Verkehrsmittel wählen.

Die Genese der Einstellungen und der damit verbundenen Handlungsentscheidungen ist jedoch für den Handelnden in den meisten Fällen schwer rekonstruierbar, denn die Entstehungssituation und oft auch die Einstellung selbst sind in vielen Fällen dem Subjekt nicht bewusst: Gemachte Erfahrungen können durch neue Erfahrungen überdeckt werden oder Handlungen im Laufe eines Lebens so zur Routine geworden sein, dass der ‚Ursprung‘ – die Ausgangssituation, in der das Handlungsmuster erstmals verwendet wurde – nicht mehr bewusst ist. (Vgl. ebd. S. 300)

Im Prinzip ist jede Handlung oder jeder Handlungsentwurf auf eine Zeit zurückführbar, in der das Subjekt vor einem Problem stand, das es zu lösen galt (zum Beispiel die Wahl eines geeigneten Verkehrsmittels für eine Reise). Das Subjekt hatte ein Interesse daran, dieses Problem zu lösen und entwarf verschiedene mögliche Handlungsverläufe, wog sie gegeneinander ab und entschied sich schlussendlich. Sofern diese Entscheidung ‚richtig‘ war, die Handlung sich also ohne Probleme durchführen ließ und zu dem gewünschten Ergebnis führte, wird dieser Handlungsentwurf immer wieder angewendet, wenn es die Situation erforderlich macht. So wird er zur Routine und rückt erst wieder in das Bewusstsein, wenn die Durchführung nicht mehr ohne Probleme möglich ist. (Vgl. ebd. S. 490ff.) Der Ursprung einer solchen routinisierten Handlung ist dann meist nur noch schwer nachzuvollziehen.

Außerdem entstehen Einstellungen meist nicht nur aus einer einzigen Erfahrung, sondern sind – wie Schütz betont – in einem komplexen Zusammenhang aus Wissen, verschiedenen Erfahrungen, Interpretationen etc. zu denken. Insofern es meist nicht möglich, einen genauen Zeitpunkt zu benennen, an der sich diese oder jene Einstellung herausgebildet hat, da sie im Verlauf eines Lebens durch weitere Erfahrungen etc. modifiziert wurde. (Vgl. ebd. S. 300)

Dennoch „hat jede Einstellung ihre ‚Geschichte‘. Sie ist eine biographische Gegebenheit“ (ebd. S. 301). Schütz verweist damit auf die biografische Einbettung des Entstehungszusammenhangs einer Einstellung. Auch wenn dieser für das Subjekt selbst nur schwer oder gar nicht zu rekonstruieren ist, so gab es doch eine ursprüngliche Situation, in der ein Handlungs- und Erfahrungszusammenhang zur Herausbildung der Einstellung führte. Die weiteren Erfahrungen, die die Einstellung in den folgenden Lebensjahren modifizierten, wurden ebenfalls in konkreten Situationen in Interaktion mit einem sozialen Umfeld erworben und mit bestehendem Wissen und anderen Einstellungen verknüpft, sodass sie das von Schütz beschriebene ‚Syndrom‘ formen. Die Entstehung einer Einstellung ist also untrennbar verwoben mit der Biografie eines Menschen. (Vgl. ebd. S. 301ff.)

### 3.2.1 Identität als Narrativ

Unsere Biografie ist aber stets als das Produkt eines individuellen Konstruktionsprozesses zu verstehen, der nur mithilfe von Erzählungen ablaufen kann. Dieser Umstand soll im Folgenden im Rekurs auf die *Theorie der Narrativen Identität* von Paul Ricœur verdeutlicht werden.

Ricœur unterscheidet zwei Teile von Identität, das *idem*<sup>30</sup> und das *ipse*. Das *idem* steht für das Konsistente in der Identität eines Menschen. Damit ist zum einen Identität im numerischen Sinne gemeint, also dass ein Mensch stets als *ein* Individuum erkennbar ist: „Identität ist hier gleichbedeutend mit Einzigkeit: ihr Gegenteil ist die Vielheit (nicht ein Ding, sondern zwei oder mehrere)“ (Ricœur 1996, S. 144). Zum anderen muss aus einer qualitativen Perspektive, also auf der Ebene der Eigenschaften, außerdem eine größtmögliche Ähnlichkeit vorliegen, Ricœur spricht auch von einem „Substitutionsvorgang ohne semantischen Verlust“ (ebd. S. 145). Der zeitliche Verlauf stellt in diesem Sinne jedoch eine Bedrohung für die Identität dar: Während ein Stift, der am Abend auf einen Tisch gelegt wird, am nächsten

---

<sup>30</sup> Die Begriffe werden nicht übersetzt, um die größtmögliche Nähe zum Ursprungstext zu gewährleisten. Außerdem soll eine Störung des Leseflusses durch die Ähnlichkeit der Wörter ‚Selbst‘, ‚Selbigkeit‘ und ‚Selbstheit‘ vermieden werden.

Morgen immer noch ein und derselbe sein kann, verändert sich ein Mensch während dieser Zeit, sei es nun aufgrund von Erfahrungen oder des reinen Alterungsprozesses, den er in dieser Zeit durchlaufen hat. Es ist also unmöglich, dass man am Morgen den Menschen antrifft, von dem man sich am Abend zuvor verabschiedet hat. Man kann diesen Menschen nur wiedererkennen, „wenn man ein der Ähnlichkeit und der ununterbrochenen Kontinuität der Veränderung zugrundeliegendes Prinzip der *Beständigkeit in der Zeit* annehmen kann“ (ebd. S. 146, *Hervorheb. im Orig.*). Als Beispiel für diese Beständigkeit des *idem* beschreibt Ricœur den Charakter<sup>31</sup> eines Menschen, der im Wesentlichen die deskriptiven Eigenschaften beinhaltet, anhand derer ein Mensch über die Zeit hinweg als er selbst erkennbar ist und bleibt.

Im *ipse* hingegen summieren sich die veränderlichen, gestaltbaren Bestandteile einer Identität, da Ricœur hiermit vor allem auf das Selbstverhältnis einer Person Bezug nimmt: „Jemand ist mit sich selbst identisch. [...] Diese zweite Bedeutung impliziert an sich keinerlei Festlegung in Bezug auf die *Permanenz*“ (Ricœur 2005, S. 209, *Hervorheb. im Orig.*). Auch für diesen Teil der Identität kann jedoch eine gewisse Kontinuität angenommen werden. Ein Beispiel dafür stellt für Ricœur das Halten eines Versprechens dar. Denn dieser Akt ist losgelöst von der Beständigkeit des *idem* und beinhaltet die Absicht, sich trotz ändernder Umstände (zum Beispiel Meinungen, Ereignisse etc.) an das gegebene Versprechen zu halten. Damit erweist man sich gegenüber sich selbst als beständig; allerdings ist diese Beständigkeit von der Kontinuität des *idem* grundverschieden und keine Notwendigkeit; sie kann auch gebrochen werden. (Vgl. Ricœur 1996, S. 146ff.)

---

<sup>31</sup> Ricœurs Definition des Charakters lautet wie folgt: „Unter Charakter verstehe ich hier die Gesamtheit der Unterscheidungsmerkmale, die es ermöglichen, ein menschliches Individuum als dasselbe zu reidentifizieren“ (Ricœur 1996: 148). Er selbst sieht den Charakter eines Menschen damit als Ausprägung eines von zwei Polen (*idem* und *ipse*), zwischen denen sich die Identität bewegt (vgl. ebd.: 146ff). Ricœur merkt allerdings an, dass sich im Charakter *idem* und *ipse* teilweise vermischen, da auch erworbene (und damit veränderliche) Identifikation in den Charakter Eingang finden. Andere Autoren begreifen den Charakter deshalb als eine Art ‚Mischform‘ zwischen *idem* und *ipse* (vgl. Welsen 1999, S. 109f.).

*Idem* und *ipse* bilden die zwei Teile der Identität eines Subjekts. Zwischen diesen zwei Extremen – dem Beständigen und dem Gestaltbaren, dem Veränderlichen – herrscht eine dialektale Beziehung, die maßgeblich durch Narrationen gestaltet wird. Es ist eine „Vermittlungsfunktion, die die narrative Identität der Figur zwischen den Polen der Selbigkeit und der Selbstheit ausübt“ (Ricœur 1996, S. 182, *Hervorheb. im Orig.*) und die dazu führt, dass Individuen gegenüber anderen und sich selbst als über die Zeit beständige Wesen auftreten können. In der Narration erfolgt die Synthese von verschiedenen Erfahrungen und Erlebnissen in einen Zusammenhang: „Erzählen bedeutet zu sagen, wer was getan hat, wie und warum – indem man die Verknüpfung zwischen diesen Gesichtspunkten in der Zeit ausbreitet“ (ebd. S. 181).

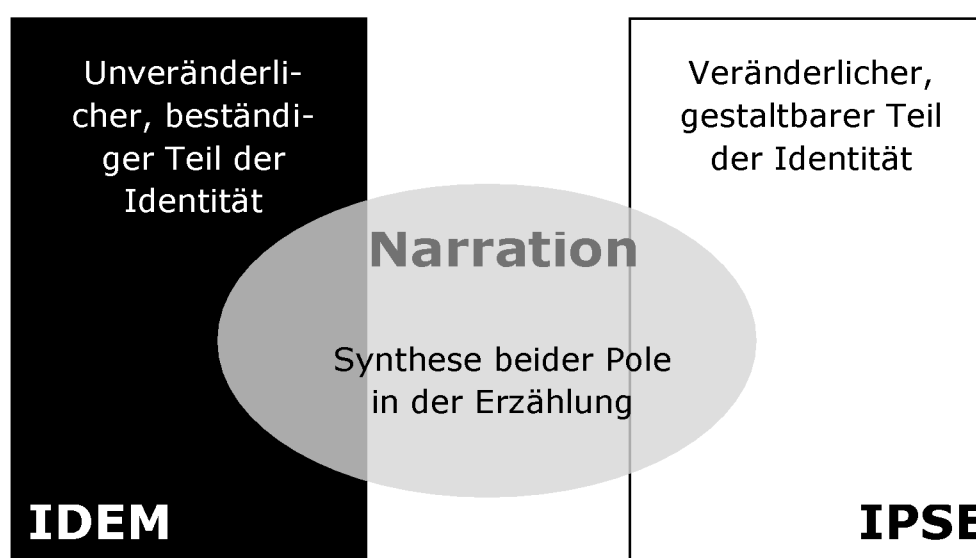


Abb. 5: Narration als Synthese von Idem und Ipse [Eigene Darstellung]

Erzählungen sind damit die Grundlage von Biografisierungsprozessen, in denen biografische Erfahrungen in einen sinnstiftenden Zusammenhang gestellt werden. Ricœur entwickelte diese Überlegungen vor allem im Hinblick auf historische und literarische Narrationen<sup>32</sup>, wobei er einen besonderen Schwerpunkt auf

<sup>32</sup> Siehe hierzu ausführlich: Ricœur, Paul (1988): *Zeit und historische Erzählung*. München: Fink. [= *Zeit und Erzählung*, Bd. 1] sowie auch Ricœur, Paul (1989): *Zeit und literarische Erzählung*. München: Fink. [= *Zeit und Erzählung*, Bd. 2].

die Fabel und die Figur als Handlungsträger legt (vgl. ebd. S. 176ff.). Er räumt dabei ein, dass sich die (biografische) Erzählung in einigen zentralen Punkten von der literarischen unterscheidet. Hierin liegen bereits wichtige Spezifika der lebensgeschichtlichen Narration. Zum einen ist es dem Erzähler nicht möglich, die Geschichte seines Lebens ‚zu Ende‘ zu erzählen, da dies mit seinem Tod zusammenfällt. Damit einher geht auch, dass die Art und Weise, wie man diese Geschichte erzählen kann, nicht festgeschrieben ist und somit in der Situation des Erzählens immer wieder neu entsteht<sup>33</sup>. Es gibt also eine potentiell unendliche Vielfalt an Geschichten, was das Finden eines fest definierten Endes, wie es in der Literatur stets vorhanden ist, zusätzlich verhindert. Zum anderen lässt sich auch kein definitiver Anfangspunkt der eigenen Geschichte feststellen; die eigene Geburt ist dabei nur ein Anhaltspunkt, da die Erinnerung daran nicht mehr präsent ist. Außerdem ist das eigene Leben immer im Zusammenhang mit anderen zu denken, es ist also immer eine Überschneidung von mehreren Geschichten und keine abgeschlossene Welt, wie sie in der Literatur anzutreffen ist. Diese Unbegrenztheit hat auch eine zeitliche Dimension: Die Erzählung der eigenen Lebensgeschichte bewegt sich immer zwischen den Horizonten der Vergangenheit (des eigentlichen Gegenstandes der Erzählung), Gegenwart und Zukunft. (Vgl. ebd. S. 195ff.)

Diese Tatsache liegt im Charakter menschlichen Handelns begründet, denn wie Schütz zeigen konnte, ist jedes Handeln durch die Vergangenheit beeinflusst und gleichzeitig auch auf die Zukunft motiviert, während es in der Gegenwart stattfindet. Dabei sind unsere Handlungen nicht isoliert, sondern in übergeordnete Planhierarchien verstrickt, die ihrerseits wiederum nur im Kontext der verschiedenen Zeitebenen zu verstehen sind. (Vgl. Schütz 2003, S. 304) Die Narration ermöglicht dem Subjekt, eine Verbindung zwischen diesen Zeithorizonten herzustellen. Damit bildet sie die Grundlage für die *Biografizität*, das „selbstreferenzielle[...] Vermögen moderner Individuen, neue, auch riskante Erfahrungen an einen ‚inneren Erfahrungscode‘ anzuschließen, der seinerseits die selektive Synthese vorgängig verarbeiteter Erfahrungen darstellt“ (Alheit 2011, S. 25). Diese Fähigkeit stellt be-

---

<sup>33</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2.

sonders in unserer pluralen, differenzierten Gesellschaft eine Notwendigkeit dar.

### 3.2.2 Narration als Raum für Identitätsarbeit

Jede Identität – mit den Worten Meads das *Self* einer jeden Person – muss also zwingend vor dem Hintergrund ihrer Geschichte, seiner Biografie betrachtet werden. Das Medium dieser Geschichtlichkeit ist die *Narration*, in der wir unsere Erfahrungen zu einer Biografie synthetisieren, um so die „narrative Einheit eines Lebens“ (MacIntyre nach Ricœur 1996, S. 193) herzustellen. Dabei sind es vor allem die besondere Situation und die Spezifika einer Erzählung, die dies ermöglichen. Im Folgenden soll daher der Akt des Erzählens eingehender betrachtet werden.

Die Erzählung ist ein Kommunikationsschemata, das uns aus unserer alltäglichen Erfahrung vertraut ist und uns Raum für Identitätsarbeit gibt. Denn zum einen fordert eine Erzählung als soziale Situation das Vorhandensein eines Zuhörers und ist damit eine Interaktion, in der wir gezwungen sind, uns aus der Perspektive unseres Gegenübers zu betrachten. Zumindest ist dies notwendig, wenn wir möchten, dass unser Interaktionspartner unserer Erzählung folgen kann. Zum anderen hält eine Erzählung mehr als jede andere Kommunikationsform dazu an, sich selbst als Objekt zu betrachten: In der Erzählung erzählen wir von unseren Handlungen in der Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart. Der soziale Teil unserer Identität – das *Me* – hat also in dieser Situation mehrere Bezugsebenen: Einerseits die Reflexion des eigenen Handelns im Kontext der Gegenwart und andererseits die Interaktion mit einem konkreten Gegenüber, „[d]er Erzähltext kann somit als Protokoll einer Identitäts*darstellung* wie einer Identitäts*herstellung* verstanden werden“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 56, Hervorheb. im Orig.).

Dieser ambivalente Charakter der Erzählung stand bereits in den 1970er Jahren im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses des Soziologen Fritz Schütze. Schützes Ausgangspunkt war, dass der Kommunikationsprozess allen Beteiligten ständig Leistungen des Verstehens und der Verständigung abverlangt, weshalb ihn vor allem die Basisregeln der Kommunikation interessierten; das heißt, wie Verständigung innerhalb von Kommunikation funktio-

niert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 92f.). In Interaktionsfeldstudien im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Bielefeld zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen in Gemeinden, kommunaler Verwaltung und Politik setzte er Erzählungen in Interviews erstmals gezielt ein (vgl. Küsters 2009, S. 23). Diese Methode war aus zweierlei Gründen besonders geeignet: Zum einen waren die „Systembedingungen gemeindepolitischen Handelns“ (Schütze nach Küsters 2009, S. 23) den befragten Lokalpolitikern nur implizit bewusst und somit nicht direkt erfragbar. Zum anderen zeigten die Befragten fast keine Bereitschaft, „etwas über ihr lokalpolitisches Handeln preiszugeben“ (ebd.), das heißt, dass keine Erzählbereitschaft über den Gegenstand vorhanden war. Schütze löste dieses Problem, indem er die Politiker nach dem Prozess der Namensbildung der neuen Gemeinde fragte. Für die Beantwortung mussten sie die Gemeindegemeinschaft zwingend thematisieren. Auch das implizite Wissen über die Systembedingungen ließ sich so erfassen.

Er beobachtete, dass vor allem Geschichten eine im Alltag gängige Form sind, anderen Erlebnisse zu vermitteln, die einem selbst wiederfahren sind. Deshalb analysierte er Erzählungen und entwickelte aus seinen Ergebnissen eine Erzähltheorie. In diesem Rahmen integrierte er auch das Kommunikationsschemata der Erzählung als Methode zur Erhebung empirischen Datenmaterials in Form des *Narrativen Interviews*. Diese Methode macht sich das gängige Mittel des Geschichtenerzählens zu Nutze, indem sie diese alltägliche Handlungssituation imitiert. Schütze entwickelte das *Narrative Interview* jedoch nicht als Erhebungsmethode qualitativen Datenmaterials per se, sondern um Wissen über die elementaren Strukturen der Verständigung zu erlangen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 93). Die wesentlichen Eigenschaften, die das Kommunikationsschemata ‚Erzählung‘ konstituieren, sollen im Folgenden im Rekurs auf Schützes Erzähltheorie kurz dargestellt werden:

*Es existieren bestimmte Basisregeln der Kommunikation, die zur Verständigung beitragen.*

Schütze geht von drei Basisregeln der Kommunikation aus: Der *Reziprozitätskonstitution*, der *Einheitskonstitution* und der *Hand-*



*lungsfigurkonstitution. Reziprozitätskonstitution* meint die Herstellung interaktiver Reziprozität (vgl. ebd.) und bezeichnet damit nichts anderes als das gegenseitige Aufeinanderbezugnehmen beider Interaktionspartner innerhalb eines Gespräches. Ein Gespräch ist immer auch eine reziproke, idealerweise symmetrische Interaktionsbeziehung, in der sich Redebeiträge abwechseln und zumindest meist gegenseitig auf das Gesagte eingegangen wird.

*Einheitskonstitution* ist die „Konstituierung sozialer Einheiten und Selbstidentitäten“ (ebd.) und bezeichnet das Bedürfnis des Individuums, sich selbst als ‚stimmiges Ganzes‘ zu präsentieren, dessen Handlungen (wobei Kommunikation ebenfalls eine Sprechakthandlung<sup>34</sup> ist) von anderen als plausibel, nachvollziehbar und konsistent aufgefasst werden. *Handlungsfigurkonstitution* schließlich bezeichnet die „innere Ordnung von Aktivitätsstadien [und meint], dass Handlungen zielgerichtet sind und eine zeitlich-kausale Binnenabfolge aufweisen“ (ebd.). Auch ein Gespräch ist somit eine soziale Einheit, die als abgeschlossene Handlung mit einem Anfang, einem Verlauf und einem Ende definiert ist und das Ziel hat, Verständigung herzustellen.

Diese Basisregeln „berücksichtigen die grundsätzlichen sozial funktionierenden Bezüge“ (Glinka 2003, S. 37). Glinka weist auch darauf hin, dass die Basisregeln der Kommunikation dem „Fluss [der] Erinnerungen“ (ebd.) dienlich sind und den Befragten nicht einschränken. Außerdem sei die Erzählung ein Kommunikationsformat, auf das im Alltag oft zurückgegriffen werde, so dass es dem Interviewten vertraut und regelgeleitet ist und keine Irritationen hervorruft wie zum Beispiel eine ‚klassische‘ Interviewsituation, in der sich Rede und Gegenrede kontinuierlich abwechseln. (Vgl. ebd.)

*Es gibt eine Erfahrungs- beziehungsweise Erlebnisaufschichtung. Weiterhin gibt es einen Zusammenhang zwischen dieser Aufschichtung und der Erzählung über diese.*

---

<sup>34</sup> In der Qualitativen Sozialforschung wird Kommunikation stets als Akt des Handelns aufgefasst; Handeln ist hier also als weit gefasster Begriff zu verstehen.

Ausgehend von der Analyse von Erzählungen ging Schütze davon aus, dass Erzählungen besonders geeignet sind, vergangenes Erleben und Orientierungen wiederzugeben. Dies leitet er aus der Funktion der Erzählung ab, die zum Ziel hat, jemand anderen am eigenen Erleben vermitteln zu lassen, wozu es nötig ist, alle nötigen Informationen zu geben, die den anderen dazu bringen, sich sozusagen stellvertretend gedanklich in das eigene Erleben hineinzusetzen. (Vgl. Küsters 2009, S. 25)

Schütze geht also von einer Analogie beziehungsweise Homologie „von Geschehensablauf und Erzähldarstellung“ (ebd.) aus. Er verglich verschiedene „Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“ (Schütze/Kallmeyer nach Küsters 2009, S. 25), zum Beispiel auch Beschreibungen und Argumentationen, und kam zu dem Schluss, dass Erzählungen am besten geeignet sind, „Orientierungen und Erlebnisaufschichtung in der damaligen Situation des Erzählers zu reproduzieren“ (ebd.). Die Struktur der Erfahrung reproduziert sich also in der Struktur der Erzählung – so die Annahme (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 93) – wobei unter Struktur der Erzählung „die Abfolge der verschiedenen Erzählsegmente des vergangenen Prozessgeschehens beziehungsweise der zugehörigen Erfahrungsaufschichtung des Erzählens“ (Küsters 2009, S. 32) gemeint ist.

Küsters weist zudem darauf hin, dass besonders die These der Homologie vielfach diskutiert und kritisiert worden ist; jedoch wird der Begriff eher von den Gegnern des Verfahrens als von den Befürwortern verwendet. Es wird vorrangig kritisiert, dass der Zusammenhang zwischen Erzählgestalt und Erfahrungsgestalt willkürlich ist und der Gegenstand des Narrativen Interviews nicht die Biografie, sondern nur die biografische Kommunikation ist<sup>35</sup> (vgl. Küsters 2009, S. 33). Hier ist zum einen einzuwenden, dass das Narrative Interview nicht per se ein biografisches Interview ist, sondern ein auf autobiografischer Erzählung beruhendes, jedoch vorrangig in der Biografieforschung eingesetzt wird

---

<sup>35</sup> Siehe hierzu zum Beispiel die Kritik von Armin Nassehi: Nassehi, Armin (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biografieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS, Jg. 7, H. 1, S. 46–63. Außerdem: Nassehi, Armin/Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, H. 1, S. 66–86.

(vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 93). Zum anderen reagierten die Befürworter des Verfahrens, indem sie die Homologie-Annahme spezifizierten: Das Ziel des Verfahrens sei es nicht, vergangenes Handeln oder Ereignisse zu erfassen, „sondern nur die Erfahrungsaufschichtung des Handelnden, die das damalige Erleben begleitet habe [...] [, welche sich] in der Erzählung durchaus reprojiziert“ (Küsters 2009, S. 33).

*Die Stegreiferzählung kann diesen Zusammenhang am besten wiedergeben, weil in ihr die kognitiven Figuren des Erzählens zum Tragen kommen.*

Die Erzählung ist, wie bereits erläutert, ein geeignetes Kommunikationsschema der Sachverhaltsdarstellung, um jemand anderen das eigene Erleben wiederzugeben. Für Schütze ist die Stegreiferzählung, also die nicht vorbereitete, spontane, retrospektive Erzählung selbst erlebter Erfahrungen, der Grundtyp von Erzählungen (vgl. Küsters 2009, S. 25). Unter Stegreiferzählung versteht Schütze, „daß[!] der Informant [...] keine systematische Ausarbeitung der Erzählthematik vorzunehmen vermochte, die Formulierungen kalkulieren oder gar schriftlich abzirkeln und dann für die Präsentation einüben konnte“ (Schütze nach Küsters 2009, S. 25). Auch wenn die Geschichte bereits vorher einmal erzählt worden ist, muss sie in der Situation des Interviews neu ausgestaltet werden (vgl. ebd.).

Besonders bei Stegreiferzählungen sorgen die sogenannten *kognitiven Figuren des Stegreiferzählens* dafür, dass zurückliegende Geschehnisse gut reproduziert werden können. Erfahrungs- und Erlebnisaufschichtung entsteht dadurch, dass sich die innere Wahrnehmung von Prozessgeschehnissen (das heißt Erlebnissen und Erfahrungen) sozusagen ‚aufschichtet‘ und in Gestalt von kognitiven Figuren niederschlägt (vgl. Küsters 2009, S. 26). An diese kognitiven Figuren – *Erzählträger, Erzählkette, Situationen* und *thematische Gesamtgestalt* – ist die Stegreiferzählung gebunden, „[d]ie Bezugnahme auf diese innere Aufschichtung des Erfahrenen macht das plastische Erzählen eines vergangenen Geschehens überhaupt erst möglich“ (ebd.).

Der *Erzählträger* ist in den meisten Fällen identisch mit dem Hauptereignisträger, an seiner Rolle und die von anderen an der

Erzählung Beteiligten kann bereits einiges über die Handlungsbe- teiligung abgelesen werden. Die *Ereigniskette* (das heißt das Pro- zessgeschehen) besteht aus einzelnen Phasen und bildet ab, wie der Erzähler Verlauf und Zusammenhang des Geschehens ein- ordnet. *Situationen* als „besondere verdichtete Kernpunkte des Prozesses“ (ebd.) sind für den Erzähler besonders wichtige Er- eignisse und Erfahrungen, diese werden meist auch detailreicher erzählt. Erkannt werden können diese kognitiven Figuren durch „sprachliche Markierer“ (Kallmeyer/Schütze nach Küsters 2009, S. 26) wie zum Beispiel ‚und dann‘. Die *thematische Gesamtge- stalt* fasst die Sicht des Erzählers auf seine Geschichte nochmals prägnant zusammen und weist in einigen Fällen bereits auf Ei- gentheorien des Befragten hin, zum Beispiel in Form von Aussa- gen wie ‚Das war´s zu mir. Sie sehen, mein Leben ist nicht be- sonders spannend‘ (vgl. ebd.).

*Es gibt Zugzwänge des Erzählens, die während der Erzählung aktualisiert werden und in jeder Erzählung zur Anwendung kom- men.*

Während der Erzählung wirken drei Zugzwänge des Erzählens auf den Erzähler, die maßgeblichen Einfluss auf die Art und Wei- se der Erzählgestaltung nehmen. Der *Zwang zur Gestaltschlie- ßung* führt dazu, dass begonnene Geschichten auch zu Ende er- zählt werden müssen. Dabei muss der Erzähler gleichzeitig alle für die Erzählung relevanten Teilgeschichten offenlegen, damit der Zuhörer folgen kann. Somit wird – wie in Schützes For- schungsbeispiel der Gemeindegemeinschaft – oft mehr er- zählt, als vom Erzähler ursprünglich beabsichtigt war. (Vgl. Ro- senthal 2011, S. 155)

Da im Allgemeinen davon ausgegangen werden muss, dass der Zuhörer nicht an dem erzählten Geschehen beteiligt war, muss ihm die Möglichkeit gegeben werden, sich in das Erlebte hinein- zusetzen. Dazu muss der Erzähler – dem *Zwang zur Detaillie- rung* folgend – ausreichend Details integrieren, um die Erzählung nachvollziehbar zu machen. Auf der einen Seite führt dies unter Umständen wiederum dazu, dass mehr erzählt wird als eigentlich vorgesehen. Auf der anderen Seite jedoch muss sich der Erzähler auch beschränken, um die Ressourcen seines Zuhörers (zum Beispiel Zeit, Aufmerksamkeit etc.) und auch seine eigenen nicht

zu erschöpfen. Aus diesem Grund existiert ein *Zwang zur Kondensierung*<sup>36</sup>. Der Erzähler muss seine Erlebnisse für die Erzählung verdichten; er muss entscheiden, welche Elemente so zentral sind, dass sie dem Zuhörer erzählt werden müssen. Somit setzt der Erzähler die Relevanzen der Erzählung und zeigt damit, was ihm wichtig oder unwichtig ist. (Vgl. ebd. S. 156)

Die hier dargestellten Spezifika zeichnen das Kommunikationsschema der Erzählung aus und heben sie von anderen Kommunikationsformen ab. Im Alltag wenden wir diese Mechanismen ganz automatisch an, wenn wir anderen unsere Erfahrungen mitteilen. Dies tun wir vorwiegend über Erzählungen. Diese einzelnen Geschichten konstituieren unsere Gesamtgeschichte, unsere Biografie. Dies meint auch Wilhelm Schapp, wenn er sagt: „Die Geschichte steht für den Mann“ (Schapp 2004, S. 103). Aufgrund des fluiden Charakters der Einzelgeschichten befindet sich die Gesamtgeschichte jedoch stets im Wandel. Anfang und Ende der Geschichten lassen sich nicht ausmachen, die Geschichten gehen fließend ineinander über und können sich überlagern und überschneiden. Dabei beeinflussen sich auch die Geschichten untereinander; aus Geschichten, die gerade dabei sind zu enden, entstehen die nächsten Geschichten, die aber nie ohne die vorhergehenden gedacht werden können. (Vgl. ebd. S. 160ff.) Das Individuum entwickelt sich in und entlang dieser Geschichten, ähnlich wie sich eine Romanfigur für den Leser beim Lesen ihrer Geschichte entwickelt, denn wir alle sind „in Geschichten verstrickt“ (ebd. S. 160).

Über die Geschichten, die unsere Biografie konstituieren, lernen uns andere Menschen kennen. Entweder sind sie für einen gewissen Zeitraum selbst Teil unserer Geschichte, die dann für diesen Moment zu einer gemeinsamen Geschichte wird oder sie hören Geschichten über uns. Damit bekommen die Geschichten eine Außenwirkung. Diese ist zum Teil unkontrollierbar, denn wir können nicht vollständig bestimmen, wer und was über uns erzählt und besonders in unseren aktuellen Geschichten, die gerade noch in der Entstehung begriffen sind, wissen wir selbst nicht einmal, wohin sie uns führen werden. Trotzdem werden wir im-

---

<sup>36</sup> Der *Kondensierungszwang* kann synonym auch als *Relevanzfestlegungszwang* bezeichnet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 93f.).

mer versuchen, uns entsprechend unserer Vorstellungen darzustellen; wir inszenieren unsere Geschichten so teilweise mit.

Während der Erzählung einer Geschichte leistet das Subjekt auf verschiedenen Ebenen Identitätsarbeit. Auf *temporaler* Ebene schafft der Erzähler durch die Erzählung seiner Erfahrungen innerhalb eines gewissen historischen Kontextes einen Erfahrungsraum. Gleichzeitig verknüpft er das Erzählte und stellt damit Kohärenz zwischen verschiedenen Lebensereignissen her. Auf diese Weise schafft er einen Bezug zwischen seinen vergangenen Erfahrungen und der Gegenwart. In der Erzählung können Zusammenhänge hergestellt werden, die so in der damaligen Zeit anders oder gar nicht wahrgenommen worden sind: Aus *Um-Zu*-können in der Erzählung *Weil-Handlungen* werden. Mithilfe dieser Kontinuität kann das Subjekt Begründungen für sein vergangenes, aber auch sein gegenwärtiges Handeln anführen. Die Narration hat auf diese Weise eine sinnstiftende Funktion. (Vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 56ff.)

Da die Erzählung gleichzeitig aber auch eine Interaktion ist, verfügt sie über eine soziale Dimension. Durch den Zuhörer besitzt der Erzähler die Möglichkeit, innerhalb der Erzählung Positionierungsakte vorzunehmen. Damit kann er deutlich machen, wie er sich und seine Erzählung verstanden wissen möchte. Diese Positionierungen können entweder gegenüber Personen der Erzählung oder gegenüber den Interaktionspartnern – also dem Erzähler selbst und seinem Zuhörer – erfolgen. Darüber hinaus ist das erzählende Subjekt gefordert, für seinen Zuhörer die Welt der Erzählung zu konstruieren. Dabei greift er auch auf kulturell vorgeprägte Muster zurück, die er aus anderen kommunikativen Erfahrungen kennt. Aus diesen Konstruktionen wiederum kann Wissen über den Erzähler selbst und dessen soziale Einbettung gewonnen werden. (Vgl. ebd. S. 61ff.) Auf der Ebene der *Selbstbezüglichkeit* leistet der Erzähler Selbstbeschreibungen. Dies kann entweder explizit durch Charakterisierungen der eigenen Person oder indirekt, zum Beispiel durch die Darstellung von Handlungen etc. geschehen; auf einer komplexeren Ebene können sich diese Selbstthematisierungen zu Eigentheorien des Subjekts ausweiten. Gleichzeitig birgt die Erzählung Raum für selbsterkennende, also *autoepistemische Prozesse*: Der Erzähler

leistet emotionale Arbeit und ist gezwungen, sich mit der eigenen Biografie – und dabei auch mit bestehenden Lücken und Problemen – auseinanderzusetzen. (Vgl. ebd. S. 67ff.)

*Zusammenfassend* lässt sich festhalten, dass Identität in Narrationen zum einen dargestellt und zum anderen hergestellt wird. Damit ist sie keine feste Größe, sondern das Produkt einer Kommunikationssituation zwischen (mindestens) zwei Interaktionspartnern:

„Identitäten sind ‚identity-in-talk‘, keine Attribute oder Besitzstände von Menschen, etwas, das in ihrer Persönlichkeit eingebaut oder angehängt ist, sondern etwas, das sie in der Interaktion mit anderen lokal herstellen und einsetzen, um ihren sozialen Raum zu beanspruchen und sich anderen und sich selbst zu erklären.“  
(Lucius-Hoene 2010, S. 155f.)

Insgesamt ist deutlich geworden, dass Identität ein schwer fassbares Konstrukt ist, welches jedoch stets im sozialen Raum und im zeitlichen Verlauf gedacht werden muss. Unabhängig der konkreten Definition ist ein Selbstkonzept immer auch auf andere Interaktionspartner bezogen; es entsteht sogar erst durch die Interaktion mit anderen. Dieser Entstehungsprozess hat maßgeblichen Einfluss auf unsere Identität, denn die gemachten Erfahrungen begleiten uns unser Leben lang. Sie manifestieren sich in Form von Einstellungen und stellen die Referenzfolie und den Orientierungsrahmen für gegenwärtige Handlungsentwürfe dar. Erzählungen sind ‚Medien‘, mit deren Hilfe diese Erfahrungen über die verschiedenen Zeitebenen hinweg verbunden und vermittelt werden können. Dabei werden sie zum einen einer Zuhörerschaft vermittelt, aber zum anderen auch für den Erzähler selbst in einen Sinnzusammenhang gestellt. Dafür muss der Erzählende vielfältige Konstruktionsleistungen vollbringen; das Erzählte ist damit auch stets Teil einer gegenwärtigen Identitätskonstruktion.

## 4. Anerkennung

In der Auseinandersetzung mit Meads Identitätstheorie ist deutlich geworden, dass Identität erst im sozialen Prozess mit anderen entstehen kann – mit dem *Me*, dem generalisierten Anderen, also den internalisierten, normativen Erwartungen der Mitmenschen, sowie mit konkreten Interaktionspartnern, mit denen wir im alltäglichen Leben zu tun haben. In der kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen spielen Momente der Anerkennung eine zentrale Rolle, denn Anerkennungsstrukturen sind ein Teil dieser Reflexion des *Me*; sie sind die Reaktionen unserer Mitmenschen auf unser Handeln. Wird unser Handeln gesellschaftlich oder von konkreten Individuen anerkannt, können wir gleichzeitig die Bestätigung erfahren, dass wir entsprechend der Haltungen und Einstellungen unseres sozialen Umfelds agieren. Das *Me* kann somit in der Reflexion des Handelns das Konzept des generalisierten Anderen aktualisieren. Diese Reflexion fließt in unser zukünftiges Handeln mit ein, den sie wird als gemachte Erfahrung Teil der Einstellungen eines Subjektes. Anerkennungsstrukturen stellen in diesem Sinne ein ‚Feedback‘ des sozialen Umfeldes auf unser Handeln dar und vergangene Erfahrungen mit Anerkennungsstrukturen, seien sie nun positiver oder negativer Natur, beeinflussen unser Handeln und damit unsere Identitätsarbeit und sind daher immer im biografischen Kontext zu betrachten. Anerkennungsansprüche und Identitätsentwicklung sind also zum einen in einem Wechselverhältnis zu betrachten; zum anderen ist die Ausbildung von Anerkennungsmustern als biografisch und sozial konstituierter Prozess zu verstehen. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden differenzierter betrachtet werden.

‚Anerkennung‘ ist ein komplexer und zugleich gebräuchlicher Begriff, den wir im Alltag vielfach in unterschiedlichen Bedeutungskonnotationen verwenden: So sprechen wir beispielsweise davon, dass Anträge im bürokratischen oder Verwaltungskontext anerkannt werden; dass unsere Meinung anerkannt wird oder auch unsere Charaktereigenschaften, Wünsche und Dispositionen. Im ersten Fall ist Anerkennung eher eine basale Form von Akzeptanz; im zweiten bezeichnet der Begriff einen komplexen



und vor allem wechselseitigen Prozess der Bezugnahme und des reziproken Eingehens aufeinander. Anerkennung wird im Alltag also oft als Synonym für Akzeptanz, Respekt oder Lob verwendet, wobei diese Begriffe als hierarchische Abfolge von verschiedenen Formen der Anerkennung verstanden werden können. Neben diesen ‚Stufen‘ der Anerkennung kann diese auch in unterschiedlichen Formen stattfinden: Wir können selber Anerkennung passiv empfangen für etwas, was wir sind oder was wir getan haben; wir können diese aber auch aktiv austeilen, indem wir Mitmenschen zum Beispiel loben oder ihnen danken. Dieser Aspekt weist auf eine weitere Unterscheidung hinsichtlich verschiedener Gründe hin, für die wir Anerkennung austeilen können: Wir können diese *proaktiv* zeigen, indem wir andere für etwas schätzen, loben oder akzeptieren, was sie generell als Person auszeichnet oder was sie getan haben, ohne dass sie dafür eine positive Rückmeldung von uns vorher bereits erwartet haben oder nur *deswegen* gehandelt haben. Wir können im Gegenzug auch *reaktiv* Anerkennung austeilen, wenn wir Menschen durch eine positive Rückmeldung Dank dafür zeigen, dass sie etwas *für* oder *wegen uns* getan haben.<sup>37</sup> Außerdem können wir unsere Wertschätzung für andere kommunikativ zeigen oder auch durch Handlungen. Zudem können wir einzelne Personen für ihr Handeln oder ihren Charakter anerkennen oder ganze soziale Gruppen, zum Beispiel Vereine, Parteien, die Kollegschaft am Arbeitsplatz oder das Team einer Werkstatt – die Bezugspersonen und ‚Zielobjekte‘ unserer Wertschätzungen können also individueller oder kollektiver Art sein.

Die Relevanz von Anerkennung zeigt sich auch in unterschiedlichen sozialen Kontexten: Ob in der Familie, im Beruf, im Freundeskreis oder in Gruppen, stets möchten wir, dass unsere Bemühungen, Taten und Positionen von anderen zumindest akzeptiert, im besten Fall jedoch wertschätzt und im Handeln anderer berücksichtigt werden. Meinungen, Handlungen und Leistungen können hierbei auch als soziales Gut verstanden werden, für das wir von anderen anerkannt werden und das Gemeinschaft ver-

---

<sup>37</sup> Honneth bezeichnet diese Formen auch als produktive beziehungsweise reproduktive Leistung der Anerkennung – wir können Personen also nachträglich einen Status der Anerkennung verleihen oder einen bereits vorhandenen Status der Anerkennung bestätigen (vgl. Honneth 2010, S. 112ff.).

bessern oder ihr etwas beisteuern kann. Dem Menschen als soziales Wesen, dessen Identität, wie bereits erläutert, erst durch die Rückmeldung von anderen entsteht, reicht es nicht aus, selbst dem sozialen Leben etwas beizusteuern – er benötigt auch die positive Rückmeldung der anderen, um sich des eigenen Wertes bewusst zu werden und sich in seiner Wichtigkeit für die Gemeinschaft bestätigt zu fühlen.

Auch Axel Honneth, ein deutscher Sozialphilosoph, der zu diesem Thema habilitierte, definiert Anerkennung im Zusammenhang mit Werten oder Leistungen, die anerkannt werden können: „[M]it einem Akt der Anerkennung bezeichnen wir stets die öffentliche Bekundung eines Werts oder einer Leistung, die einer Person oder einer sozialen Gruppe zukommen soll“ (Honneth 2010, S. 108). Er weist außerdem auf den normativen Gehalt dieses Aktes hin: Wir *können* auf Werteigenschaften einer Person oder Gruppe mit diesem Verhalten reagieren, müssen dies aber nicht (vgl. ebd.). Deshalb ist eine positive Rückmeldung von anderen auf uns und unser Verhalten umso wertvoller, da diese nicht selbstverständlich und für die Identitätsarbeit so wichtig ist.

#### **4.1 Anerkennungsstrukturen als Teil von Identitätsarbeit**

Das Konzept der Anerkennung wird in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert. Gemeinsam ist jedoch vielen Konzepten, dass sie die Bedeutung von Anerkennungsstrukturen für die Ausbildung beziehungsweise Weiterbildung der Identität berücksichtigen. Wenn wir von anderen Anerkennung für unsere Eigenschaften oder Handlungen bekommen, fühlen wir uns auch in unserer Identität bestätigt und werden vermutlich diese Aspekte unseres Ichs beibehalten oder verstärken, da sie im Umgang mit anderen einen hohen sozialen Wert zu haben scheinen. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch die Bedeutung der Erfahrung in diesem Prozess: Wir müssen erst lernen und aktiv erleben, für welche Aspekte unseres Selbst wir soziale Wertschätzung erlangen können, um dies bei unseren zukünftigen Handlungen berücksichtigen zu können. Anerkennung zu erhalten kann also im Schütz'schen Sinne auch als *Weil-Motiv* verstanden werden: Wir tun anderen einen Gefallen, schenken ihnen etwas oder loben sie, *weil* wir damit unserer Anerkennung

Ausdruck verleihen möchten. Umgedreht kann dies auch als *Um-zu-Motiv* Relevanz erlangen<sup>38</sup>: Ich kann auch für andere etwas tun, *um* im Gegenzug Anerkennung zu erhalten und mich damit in meiner Identität positiv bestätigt zu fühlen. Das *Me*, also der generalisierte Andere, in dem die sozialen Erwartungen der Gemeinschaft internalisiert sind, gibt dabei Orientierung, zu entscheiden, für welches Handeln ich Anerkennung erhalten kann. Auch Honneth stellt fest, dass Anerkennung – als positive Rückmeldung auf das Selbst – die Integrität des Menschen fördert (vgl. Honneth 1994, S. 212).

Negative Formen der Anerkennung wie ‚Beleidigung‘ oder ‚Missachtung‘, die wir im alltäglichen Sprachgebrauch verwenden und auf die an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit noch gesondert eingegangen werden sollen, sieht Honneth zudem als Hinweis darauf, dass Unversehrbarkeit und Integrität des Menschen in einem „unauflösbaren Zusammenhang“ (ebd.) mit der Zustimmung durch andere stehen. Wir benötigen als die Bestätigung anderer, um uns als Ganzes und Richtiges zu begreifen. Honneth zieht hier Bezüge zu Hegel und Mead, die ebenfalls die Verschränkung von Individualisierung und Anerkennung betrachtet haben und die Bestätigung des Selbst durch andere als notwendige Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung einer ‚gelungenen‘ Identität ansehen:

„[W]eil das normative Selbstbild eines jeden Menschen, seines ‚Me‘, wie Mead gesagt hatte, auf die Möglichkeit der steten Rückversicherung im Anderen angewiesen ist, geht mit der Erfahrung von Miß[!]achtung die Gefahr einer Verletzung einher, die die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen kann.“ (Honneth 1994, S. 212f.)

Wenn Subjekten Anerkennung entzogen oder verweigert wird, hat dies also negative Folgen für die Identität und ‚beschädigt‘ diese. Honneth zieht hier Parallelen zwischen dem Erleiden von Krankheiten, die das physische Leben ebenso schädigen wie es die Erfahrung von sozialer Erniedrigung und Demütigung bezüglich der Identität tut (vgl. ebd. S. 218). Honneth konstatiert,

---

<sup>38</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 3.2.

dass der Mensch „auf die intersubjektive Anerkennung seiner Fähigkeiten und Leistungen angewiesen [ist,] [...] um zu einer gelückten Selbstbeziehung zu gelangen“ (ebd. S. 220). Er knüpft hierbei an John Deweys *Konzept der menschlichen Gefühle* an, das im Rahmen von dessen pragmatischer Psychologie entwickelt wurde und in dem dieser den Zusammenhang zwischen Handlungen und Selbstwertgefühl erläutert hat.

Dewey zufolge entstehen Gefühle als affektive Reaktionen im Menschen in Abhängigkeit von Handlungen: Wenn (kommunikative oder physische) Handlungen gelingen, zum Beispiel für ein Problem eine Lösung gefunden wird oder das eigene Verhalten die normativen Erwartungen erfüllt, empfinden Menschen Freude oder Stolz; wenn diese nicht zum Erfolg führen, Wut, Empörung oder Trauer. Im letztgenannten Fall verlagert sich die Aufmerksamkeit von der (nunmehr missglückten) Handlung auf die eigenen Erwartungshaltungen. Wenn das Subjekt also erfährt, dass entweder seine Erwartungen unangemessen oder aber seine Handlung, mit denen diese erfüllt werden sollten, nicht geeignet gewesen sind, empfindet es negative Gefühle und fühlt sich in seinen eigenen Fähigkeiten und Wünschen nicht bestätigt. Neben der Möglichkeit, dass das Subjekt selbst nicht ‚richtig‘ gehandelt hat, gibt es auch die Option, dass es durch seine Interaktionspartner verletzt wurde. Dewey bezeichnet die Gefühlsreaktion im ersten Fall (eigenes Versagen) als Schuldgefühle, im zweiten (Fremdversagen) als moralische Empörung. (Vgl. Honneth 1994, S. 220ff.)

Diese affektiven Reaktionen führen letztlich dazu, dass der Erfolg oder Misserfolg einer Handlung das Selbst entweder bestätigt oder beschädigt. Dewey spricht von einer „Senkung des eigenen Selbstwertgefühls“ (Dewey nach Honneth 1994, S. 223); das Subjekt „erfährt sich als von geringerem sozialen Wert, als es vorgängig unterstellt hatte“ (ebd.). Übertragen auf das Konzept der Anerkennung bedeutet dies, dass wir bei erhaltener Anerkennung positive Gefühle empfinden, bei entzogener oder mangelnder negative. Erweitert werden kann Deweys Annahme dadurch, dass auch bereits das Erteilen von Anerkennung ohne die Erwartung einer bestätigenden Rückmeldung zu einer basalen Form der Zufriedenheit führen kann. Dewey geht zudem da-

von aus, dass die Erfahrung von Missachtung auch zu einem Kampf um Anerkennung führen kann: Die Lösung für die affektive Spannung, die dadurch entstanden ist, dass das Subjekt in seinen Handlungen beziehungsweise Handlungsabsichten nicht bestätigt wurde, besteht nur in der Möglichkeit des aktiven Handelns:

„[J]ede negative Gefühlsreaktion nämlich, die mit der Erfahrung von einer Miß[!]achtung von Anerkennungsansprüchen einhergeht, enthält in sich wieder die Möglichkeit, daß[!] sich dem betroffenen Subjekt das ihm zugefügte Unrecht kognitiv erschließt und zum Motiv des politischen Widerstandes wird.“ (Honneth 1994, S. 224)

Die Grundlage dafür ist der Umstand, dass Menschen nicht gefühlsneutral auf Kränkungen reagieren können (vgl. ebd.). In dieser Voraussetzung liegt auch Potenzial für (individuelle und gesellschaftliche) Weiterentwicklung und Fortschritt und damit auch für Identitätsentwicklung. Durch Erfahrungen zu lernen, welche Eigenschaften und Handlungen zu Anerkennung durch andere führen oder wie auch das aktive Geben von Anerkennung als Akt sozialer Zustimmung zu einem positiven Selbstwertgefühl führen kann, kann als Aspekt der Identitätsarbeit gesehen werden: Wie das Kind nach und nach die Stufen der Verallgemeinerung der Erwartungen der Anderen erlernt, lernt auch das Subjekt nach und nach, was im Kampf um Anerkennung soziale Wertschätzung verdient und welche Facetten seiner Identität als Ressource dafür eingesetzt werden können. Anerkennungsmuster sind somit also biografisch geprägt, das heißt sie entstehen durch Erfahrungsaufschichtung im Laufe eines Lebens und werden in konkreten Situationen aktiviert beziehungsweise aktualisiert, gefestigt oder gegebenenfalls auch verändert.

So kann Anerkennung als wechselseitiges Konstrukt einen normativen Charakter erlangen, da in jedem interpersonalen Umgang besagte Anerkennungsansprüche zum Tragen kommen und Subjekte der sozialen Zustimmung ihrer Identität bedürfen. Im Folgenden soll daher die Anerkennungstheorie nach Axel Honneth dargestellt werden, da dieser Anerkennungsansprüche und Identitätsentwicklung zum einen in einem Wechselverhältnis

sieht und zum anderen die Ausbildung von Anerkennungsmustern als biografischen und sozial konstituierten Prozess versteht. Er definiert Subjekte demzufolge auch als „lebensgeschichtlich individuierte Personen“ (ebd. S. 146).

#### **4.2 Das Anerkennungskonzept von Axel Honneth**

Anerkennung ist, wie bereits erläutert, ein Alltagsphänomen, zugleich aber ein sozial vielschichtig konstituiertes Konstrukt, das es im Folgenden zu spezifizieren gilt. Die begrifflichen Schwierigkeiten sind auch im Alltag anzutreffen; meist wird der Begriff Anerkennung „vage für Einstellungen oder Praktiken benutzt, durch die individuelle Subjekte oder soziale Gruppen in bestimmten ihrer Eigenschaften bestätigt werden“ (Honneth 2010, S. 109).

Der Sozialphilosoph Axel Honneth habilitierte sich Anfang der Neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit seiner Schrift *Kampf um Anerkennung* zu diesem Thema. Darin entwickelt er im Rekurs auf das Hegelsche Denkmodell und eigenen früheren Untersuchungen eine Gesellschaftstheorie. Im ersten Teil des Buches rekonstruiert er die Hegelschen Argumente und formuliert eine Theorie der Anerkennung, deren drei Stufen das Potenzial zu einer Motivierung sozialer Konflikte enthalten. Im zweiten Schritt formuliert Honneth unter Rückgriff auf die Sozialpsychologie Meads ein intersubjektivitätstheoretisches Konzept, in dem er begründet, dass die drei Stufen der Anerkennung bei einer Erfüllung ihrer Ansprüche zu einer ungestörten Selbstbeziehung führen. Ihnen entsprechen als negatives Pendant drei Typen der Missachtung, deren Erfahrung zu sozialen Konflikten führen kann, da sie die Identität schädigen. (Vgl. Honneth 1994)

#### ***Basis: Hegels „Phänomenologie des Geistes“***

Bereits Hegel hatte in seinen Jenaer Schriften Anfang des 19. Jahrhunderts die Annahme vertreten, dass die Subjekte in einen wechselseitigen Kampf um Anerkennung verstrickt sind. Der Anspruch der Individuen auf die intersubjektive Anerkennung ihrer Identität führt zu einer moralischen Spannung innerhalb der Gesellschaft, die sich in stufenweise wiederholenden Konflikten entlädt, die wiederum zu Fortschritt und Weiterentwicklung führen

und letztlich zu kommunikativ gelebter Freiheit. An Hegels Überlegungen<sup>39</sup> zeigt sich auch ein Widerspruch bezüglich seiner Sichtweise des sozialen Lebens: Einerseits betrachtet er wie bereits Aristoteles und das christliche Naturrecht den Menschen als gemeinschaftsfähiges Wesen, der zur Verwirklichung seiner inneren Natur auf die sozial-politische Gemeinschaft angewiesen ist; gleichzeitig attestiert er eine dauerhafte Interessenkonkurrenz zwischen den Individuen, also einen Kampf um Erfolg, Macht und Fortschritt. Machiavelli hatte als Erster die Annahme formuliert, dass das soziale Handeln der Menschen aus einem permanenten Kampf um die Erhaltung ihrer physischen Identität besteht. (Vgl. ebd. S. 11ff.)

Hegel nahm nun die Idee eines sozialen Kampfs der Subjekte auf und stellt diese in einen anderen Theoriekontext: Er geht von einem „Ineinander von Vergesellschaftung und Individualisierung“ (ebd. S. 28f.) aus und davon, dass die Gesellschaft nur dann funktionieren kann, wenn die Besonderheit aller ihrer Mitglieder intersubjektiv anerkannt wird. Das Besondere an Hegels Denkmodell ist, dass in diesem die wechselseitige Anerkennung der Mitglieder einer Gemeinschaft auch dazu führt, dass diese sich selbst besser in ihrer Individualität und Besonderheit begreifen können:

„[S]tets wird ein Subjekt in dem Maße, in dem es sich in bestimmten seiner Fähigkeiten und Eigenschaften durch ein anderes Subjekt anerkannt weiß und darin mit ihm versöhnt ist, zugleich auch Teile seiner unverwechselbaren Identität kennenlernen und somit dem anderen auch wieder als ein Besonderes entgegengesetzt sein.“ (Ebd. S. 30f.)

Die Subjekte erfahren dadurch also „stets etwas mehr über ihre besondere Identität“ (ebd. S. 31), da sie durch den sozialen Umgang und die Rückmeldung durch andere verschiedene Facetten ihrer Identität neu entdecken oder in ihnen bestätigt werden. Hierin liegt auch die Notwendigkeit sozialer Konflikte begründet:

---

<sup>39</sup> Hegel griff dafür Gedanken von Machiavelli, Fichte, Rousseau und Hobbes auf, die sich ebenfalls mit der Interessenkonkurrenz von Subjekten beschäftigten (vgl. Honneth 1994, S. 13 sowie S. 29).

Um in ihrer Identitätsentwicklung fortzuschreiten und sich weiterzuentwickeln, müssen die Subjekte sich also miteinander auseinandersetzen, sich aneinander reiben und über gesellschaftlich akzeptierte Identitätsaspekte verhandeln. Ein Subjekt kann also nur deshalb zu einer vollständigen Identifikation mit sich selbst in der Lage sein, wenn seine Identität durch seine Interaktionspartner „Zuspruch und Unterstützung findet“ (ebd. S. 41). Die Bewältigung sozialer Konflikte führt letztlich durch das LernPotential, das in ihnen steckt, für die Subjekte zu einer Erweiterung ihrer Identitätsansprüche, aber auch zu einem „Mehr an Wissen um ihre eigene, unverwechselbare Identität“ (ebd. S. 42). Mit Honneths Worten: Durch diese konflikthafte Auseinandersetzungen steigert sich die Individualisierung und Ichfähigkeit der Subjekte (ebd. S. 51).

Die beziehungsweise Entwicklung einer persönlichen Identität ist dabei zwangsweise an bestimmte Arten der Anerkennung durch andere Subjekte gebunden. Eine Besonderheit der Hegelschen Überlegungen liegt darin, dass er im Umkehrschluss seiner Annahme auch davon ausgeht, dass ein Subjekt, wenn es einem anderen Anerkennung entzieht oder verwehrt, sich selbst ebenfalls nicht als Individuum anerkennen kann; Anerkennung also als ein *wechselseitiger, reziproker* Prozess (und damit als ein intersubjektiver) zu verstehen ist. Dies bezieht er jedoch auf eine basale Form der Anerkennung: Die Subjekte müssen sich zumindest gegenseitig als unterschiedliche, konkrete und eigenständige Personen anerkennen und entsprechend miteinander umgehen, um sich überhaupt als gleichberechtigte Individuen austauschen zu können und als bedürftige Subjekte anzuerkennen. Dieser Zwang zur Reziprozität ist dadurch begründet, dass jedes Individuum die Eigenschaften, die es selbst von anderen anerkannt wissen will, auch allen anderen zugestehen muss, sonst könnten die Interaktionspartner im Gegenzug genau diese Eigenschaften gar nicht positiv an ihm bestätigen:

„[W]enn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Art von Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Art von Person anerkannt sehen, weil ihm von mir ja gerade jene Eigenschaften und Fähigkeiten abgesprochen



werden, in denen ich mich durch ihn bestätigt fühlen will.“ (Ebd. S. 64f.)

Hegel unterscheidet drei Formen der Anerkennung, die als Stufen verstanden werden können; das heißt der Grad an Anerkennung, den Subjekte für ihre Identität erhalten, führt in gleichem Maße zu einer Steigerung an Selbstwertgefühl. Auf Ebene der Familie ist dies die *Liebe* (als Anerkennung des Menschen als Bedürfniswesen), auf Ebene der bürgerlichen Gesellschaft das *Recht* (als Anerkennung als Rechtsperson) und auf Ebene des Staates die *Solidarität* (als Anerkennung der Einzigartigkeit als vergesellschaftetes Subjekt). Das Erreichen dieser Anerkennungsstufen und damit einer Akzeptanz der individuellen Identität ist dabei von der Gemeinschaft abhängig; das Subjekt benötigt also die „praktische Reaktion“ (ebd.: S. 43) des Interaktionspartners. Diese Annahmen modifiziert Honneth unter Rückgriff auf Mead; dies soll in den folgenden Abschnitten genauer dargelegt werden. (Vgl. ebd. S. 43, S. 50f. sowie S. 63ff.)

### ***Empirische Erweiterung: Sozialpsychologie Meads***

Hegels Modell basierte auf der These, dass die Entwicklung einer Identität an die wechselseitige Anerkennung zwischen den Subjekten gebunden ist, die sich gegenseitig als autonom handelnde und individuierte Ichs akzeptieren. Anerkennung wird dabei als Abfolge von drei Formen von Anerkennungsverhältnissen verstanden. Durch einen intersubjektiven Kampf auf jeder Stufe entstehen immer neue Autonomieansprüche, die zu einer Weiterentwicklung der Identität führen. Honneth kritisiert Hegels *Phänomenologie des Geistes*, da dieser dem Kampf um Anerkennung letztlich nur die Funktion der Bildung des Selbstbewusstseins zuspricht. Den intersubjektivistischen Begriff der menschlichen Identität und die Stufen der Anerkennung führt Hegel Honneth zufolge zu wenig aus, weshalb dieser die Grundgedanken der Jenaer Schriften nutzt, um selbst eine dezidierte Form einer Anerkennungstheorie zu formulieren. (Vgl. Honneth 1994, S. 104f. sowie S. 110ff.)

Honneth konstatiert, dass es einer empirisch kontrollierten Phänomenologie von Anerkennungsformen bedarf. Da er Anerkennungsverhältnisse ebenso wie Mead eng mit intersubjektiven Be-

ziehungen verknüpft sieht, sieht er in der Sozialpsychologie Meads einen geeigneten Anknüpfungspunkt für seine weiteren Überlegungen:

„In keiner anderen Theorie ist der Gedanke, daß[!] die menschlichen Subjekte ihre Identität der Erfahrung einer intersubjektiven Anerkennung verdanken, so konsequent unter naturalistischen Denkvoraussetzungen entwickelt worden wie in der Sozialpsychologie George Herbert Meads.“ (Honneth 1994, S. 112)

Besonders durch die Lautgebärde, die beide Interaktionspartner gleichzeitig und gleichermaßen wahrnehmen, können Subjekte in sich dieselben Reaktionen hervorrufen und gegenseitig die Verständigungsprozesse und das Antwortverhalten des Gegenübers antizipieren. Mead zieht daraus Rückschlüsse auf die Frage nach den Entstehungsbedingungen des menschlichen Selbstbewusstseins:

„[D]urch die Fähigkeit, in sich die Bedeutung wachzurufen, die das eigene Handeln für den Anderen hat, wird dem Subjekt zugleich die Möglichkeit eröffnet, sich selber als ein soziales Objekt der Handlungen seiner Interaktionspartner zu betrachten.“ (Mead nach Honneth 1994, S. 119)

Aus dieser ‚externen‘ Perspektive auf sein Handeln kann das Subjekt ein Bild von sich selbst gewinnen und so zu einem Bewusstsein seiner eigenen Identität gelangen. Mead geht sogar so weit, dass er diese ‚Außenwahrnehmung‘ – die ein konkreter Interaktionspartner sein kann oder der generalisierte Andere – *zwingend* notwendig ist, damit sich das Subjekt selbst wahrnehmen kann. Das *Me*, das sich im Laufe eines Lebens ausbildet, kann dabei als „die ihrer selbst bewusste, tatsächlich wirkende Identität im sozialen Umgang“ (ebd. S. 120) verstanden werden, also als die sich in sozialen Situationen stets aktualisierende Identität. Mead geht somit davon aus, dass die Wahrnehmung des Anderen der Entwicklung eines Selbstbewusstseins (als Bewusstsein des Selbst) vorausgeht. Die Reaktionen des Interaktionspartner, die im *Me* verkörpert sind, sind dabei normativer Art, was Mead damit begründet, dass das Subjekt die moralischen

Werte seines Gegenübers (als normative Erwartungen an das Verhalten des Subjekts) antizipiert und das eigene Handeln danach ausrichtet. Im Laufe des Lebens erweitert sich diese Fähigkeit zur Rollenübernahme, was Mead am Beispiel des Lernens von Kindern bezüglich sozialer Erwartungen verdeutlicht<sup>40</sup>. (Vgl. ebd. S. 119ff.)

Der Prozess der Sozialisation besteht demzufolge aus einer „Verinnerlichung von Handlungsnormen, die aus der Generalisierung der Verhaltenserwartungen aller Gesellschaftsmitglieder hervorgegangen sind“ (ebd. S. 125). Das Subjekt lernt so nicht nur, an welchen Erwartungen es sein eigenes Handeln auszurichten hat, sondern auch, welche es an andere stellen kann. Erst, wenn das Subjekt die normativen Erwartungen aller anderen anzuerkennen weiß, kann es auch sich selbst als Mitglied der Gemeinschaft betrachten, das dieselben Ansprüche an andere stellen kann, die es auch selbst ihnen gegenüber zu erfüllen hat. Deshalb sind Anerkennungsverhältnisse wechselseitig: „Das [= die Beziehung der wechselseitigen Anerkennung, *Anm. der Verf.*] ist jene Identität, die sich in der Gemeinschaft halten kann, die in der Gemeinschaft insoweit anerkannt wird, als sie die a[!]nderen anerkennt“ (Mead nach Honneth 1994, S. 126).

Wenn das Subjekt Anerkennung von anderen erhält, weiß es also um den sozialen Wert seiner eigenen Identität und gelangt so zu Selbstachtung. Mead versteht darunter die positive Einstellung sich selbst gegenüber. Der Grad der Selbstachtung ist dabei davon abhängig, wie individualisiert die Eigenschaften sind, die von anderen anerkannt werden, wie stark das Subjekt also die erhaltene Anerkennung konkret auf sich selbst beziehen kann. Da Menschen einer Gemeinschaft angehören, hängt die Selbstachtung auch davon ab, dass sie sich als Bürger sehen. Diese Anerkennungsstufe des ‚Rechts‘ ist mit der Idee des generalisierten Anderen gleichzusetzen:

„[S]ich wechselseitig als Rechtsperson anzuerkennen heißt, daß[!] beide Subjekte in ihr eigenes Handeln kontrollierend jenen gemeinschaftlichen Willen einbe-

---

<sup>40</sup> Siehe hierzu auch die Ausführungen zu den verschiedenen Entwicklungsstufen des *Play* und des *Game* in Kapitel 3.1.

ziehen, der in den intersubjektiv anerkannten Normen einer Gesellschaft verkörpert ist.“ (Ebd. S. 129)

Da sich diese Anerkennungsform auf Ansprüche und Rechte bezieht, die allen Mitgliedern einer Gemeinschaft gleich sind, führt sie zu einer eher basalen Form der Selbstachtung und noch nicht zur Anerkennung von Individuen als Subjekte mit konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten. (Vgl. ebd. S. 125ff.)

Die Unterschiede von Meads Überlegungen im Vergleich zu Hegels bestehen zum einen darin, dass Mead keine Anerkennungsform der Liebe annimmt, zum anderen, dass er das kreative Potenzial des *I* mit einbezieht, um zu erläutern, weshalb sich normative Erwartungen in einer Gesellschaft stets verändern und damit eine Erklärung für den von beiden Denkern behaupteten Kampf um Anerkennung liefert: Da das Subjekt nicht immer so reagiert, wie es die Norm verlangt, führen die spontanen Reaktionen, die das *I* hervorruft, zu kreativen Änderungen im Handeln und damit langfristig auch zu einer Veränderung der generalisierten Erwartungen. Dabei geschehen diese Abweichungen nicht immer bewusst; oft weiß ein Subjekt erst dann von seinem non-konformen Verhalten, wenn es durch die Reaktionen der anderen erfahren muss, dass sein Handeln nicht den Erwartungen entspricht. Die kreativen Potenziale, die im *I* stecken, bedingen zudem, dass ein Subjekt über eine Vielzahl an Identitätsmöglichkeiten verfügt, je nachdem, ob das *I* oder das *Me* sein Handeln bestimmen. Der ständige Konflikt zwischen *I* und *Me* führt aber auch zu einer moralischen Entwicklung des Individuums, weil es ständig zwischen Handlungsoptionen abwägen muss, aber auch durch Erfahrungen, welches Handeln zu welchem Anschlusshandeln beziehungsweise zu welchen Reaktionen führt, zu einem Mehr an Selbstbewusstsein gelangt. Auch die Entwicklung der Gesellschaft lässt sich so erklären: Weil die Subjekte danach streben, ihre wachsenden Autonomieansprüche zu erfüllen, werden sie auch versuchen, neue Formen der sozialen Anerkennung dafür zu schaffen, die von allen Gesellschaftsmitgliedern akzeptiert werden, „weil deren gemeinsamer Wille ja als verinnerlichte Norm das eigene Handeln kontrolliert“ (ebd. S. 132). Die Forderungen des *I* können sich dabei auf die Erweiterung von Autonomieansprüchen oder auf die der persönlichen Selbstverwirkli-

chung beziehen; laut Honneth führt dies im ersten Fall zu einer Freiheit von Gesetzen, im zweiten zur Verwirklichung von Identität. (Vgl. ebd. S. 129ff.)

Auch die Anerkennungsform des Rechts spielt bei Mead bereits eine Rolle: Das Subjekt kann sich nur dann gegenüber seiner gesellschaftlichen Umwelt behaupten, wenn die Perspektive des generalisierten Anderen die einer Rechtsgemeinschaft ist und es von der Gesellschaft auch als rechtsfähiges Subjekt akzeptiert wird. Durch diese wechselseitige Anerkennung erlangt das Subjekt Selbstbehauptung. Da sich auch hier die Ansprüche der Mitglieder bezüglich Autonomie- und Rechtsansprüchen kontinuierlich vergrößern, muss sich die Gesellschaft stetig weiterentwickeln, um sich permanent „an den Prozeß[!] der fortschreitenden Individuierung“ (ebd. S. 135) anzupassen. Neben der Selbstachtung und der Selbstbehauptung betrachtet Mead die Selbstverwirklichung als dritte Identitätsfacette, die die Folge erfüllter Anerkennungsansprüche ist: Diese entsteht, wenn ein Subjekt nach und nach durch konkrete Fähigkeiten und Eigenschaften die Anerkennung seiner Interaktionspartner erlangt, da diese ihm damit deren Wert deutlich machen. Auf der Makroebene erhält das Subjekt also Anerkennung durch Rechte und Pflichten, die allen Mitgliedern gleichermaßen zustehen; auf der Mikroebene jedoch für individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften; sodass es diese im Zuge seiner Selbstverwirklichung weiter ausbauen wird, da es sich so als unverwechselbares, gebrauchtes Individuum wahrnehmen kann, dessen Fähigkeiten „sozial [b]edeut[sam]“ (ebd. S. 140) sind. Mead nennt als Beispiel für diese besonderen Fähigkeiten die Erfahrung sozial nützlicher Arbeit, da dies Tätigkeiten sind, die einen positiven und sinnvollen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben leisten und dem Subjekt ein Bewusstsein von der Besonderheit seiner individuellen Fähigkeiten verschaffen. Mead geht allerdings davon aus, dass jede Form der Arbeit auch sozial nützlich ist, weshalb ihm das Modell der funktionalen Arbeitsteilung am sinnvollsten erscheint. Honneth kritisiert dies, da er darauf hinweist, dass die Funktionen, die der Arbeit zugesprochen werden, von übergreifenden gesellschaftlichen Normen abhängig sind und sich damit nicht auf individuelle Fähigkeiten beziehen können. (Vgl. ebd. S. 133ff.)

Hegel hatte anstelle der funktionalen Arbeitsteilung solidarische Beziehungen als Quelle für intersubjektive Anerkennung, die die individuellen Fähigkeiten aller beachtet, gesetzt. Die Sittlichkeit stellt für ihn die dritte Stufe der Anerkennung dar, da sie beide vorgängigen Anerkennungsformen vereint: auf der Stufe der Liebe die emotionale Bindung und Fürsorge, auf der Stufe des Rechts die universelle Gleichbehandlung aller. Für Hegel ist dies die anspruchsvollste Form der wechselseitigen Anerkennung, da sich die Subjekte hierfür in ihren individuellen Besonderheiten anerkennen müssen. Honneth kritisiert aber auch Hegels Sichtweise: Im Gegensatz zu Mead fehle es bei der Sichtweise an einer Erklärung, weshalb die Subjekte für ihre Fähigkeiten solidarische Achtung empfinden sollen, wenn übergeordnete Ziele und Werte fehlen, an denen man die Bewertung der individuellen Fähigkeiten orientieren kann. (Vgl. ebd. S. 145ff.)

### ***Honneths Anerkennungskonzept***

Hegels und Meads Überlegungen vereint die Annahme, dass Subjekte nur dann zu einem „praktischen Selbstverhältnis“ (ebd. S. 148), also zu einer Identität, gelangen können, wenn sie sich wechselseitig auf verschiedenen Stufen anerkennen. Die Basis dafür ist, dass sie sich gegenseitig als Interaktionspartner betrachten, an die ihr Handeln adressiert und an denen es orientiert ist. Auch Honneth geht mit der Ansicht konform, dass Individuation und damit auch Identitätsentwicklung nur dann möglich ist, wenn die Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung aktualisiert werden. Zudem greift er Meads Annahme auf, dass sich die verschiedenen Formen der Anerkennung – bei Mead emotionale Zuwendung, rechtliche Anerkennung und solidarische Zustimmung – als Stufentheorie formulieren lassen, in der sich die Anerkennungsansprüche und die praktische Selbstbeziehung stetig erweitern und in ihrer Verbindung zu einer Steigerung der Autonomie und damit zu einer Entwicklung der Identität führen – mit Meads Worten: zu einer „positiven Selbstbeziehung der Person auf sich selber“ (Mead nach Honneth 1994, S. 151). Hegel und Mead nennen unterschiedliche soziale Kontexte, in denen diese Anerkennungserfahrungen gesammelt werden können: Bei Hegel sind es Familie, Staat und bürgerliche Gesellschaft, bei Mead sind es neben Primärbeziehungen (nicht nur in der Familie)

eher Rechts- und Arbeitsverhältnisse, die Quelle für intersubjektive Anerkennung sind und die als verschiedenen Formen des generalisierten Anderen fungieren. (Vgl. ebd. S. 148ff., S. 112 sowie S. 132)

Dafür bedarf es eines Kampfes um Anerkennung, in dem die Subjekte ihre Anerkennungs- und damit Identitätsansprüche erweitern und darum kämpfen, dass diese sozial akzeptiert werden. Um dies zu belegen, formuliert Honneth auf Grundlage von Hegels und Meads theoretischen Überlegungen eine ebenfalls dreistufige Typologie der Anerkennung, die er empirisch herleitet. Damit möchte er zeigen, „daß[!] sich den unterschiedlichen Formen der reziproken Anerkennung tatsächlich verschiedene Stufen der praktischen Selbstbeziehung der Menschen in der Weise zuordnen lassen, wie es in der Sozialpsychologie Meads in vagen Umrissen angedeutet ist“ (ebd. S. 150). Dabei berücksichtigt er vor allem die sozialen Erfahrungen, die zum Kampf um Anerkennung führen können. Mit anderen Worten: Die Erfahrung, dass subjektive Anerkennungsansprüche nicht intersubjektiv erfüllt werden und damit die Selbstbeziehung Schaden nimmt, muss zwingend berücksichtigt werden, um den Kampf um Anerkennung sinnvoll nachzuvollziehen, durch den wiederum erst eine Weiterentwicklung und Fortschritt in der Gesellschaft möglich sind. Deswegen misst Honneth den negativen Anerkennungserfahrungen – den Missachtungserfahrungen – besondere Bedeutung zu. (Vgl. ebd. S. 148ff.)

Als Akt der Anerkennung definiert Honneth in Anlehnung an Hegel und Mead „die öffentliche Bekundung eines Werts oder einer Leistung, die einer Person oder einer sozialen Gruppe zukommen soll“ (Honneth 2010, S. 108). Für ihn besitzt der Begriff zudem einen normativen Gehalt, weil er ein rationales Verhalten bezeichnet, mit dem Subjekte moralisch auf Werteigenschaften einer Person oder Gruppe reagieren können und weil sich das Handeln von Subjekten an kulturellen Wertvorstellungen orientiert. Dabei setzt er vier Prämissen voraus, um von Anerkennung sprechen zu können (vgl. ebd. S. 110f. sowie S. 118f.):

1. Unter Anerkennung wird zunächst die Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen verstanden.

2. Heutzutage gibt es eine Einigung, den Handlungscharakter der Anerkennung hervorzuheben: Ein Akt der Anerkennung kann nicht nur aus Worten oder symbolischen Äußerungen bestehen, weil er erst durch die entsprechenden Verhaltensweisen glaubwürdig wird. (Anerkennung wird als eine Haltung, eine handlungswirksam gewordene Einstellung verstanden.)

3. Solche Akte der Anerkennung sind nicht als ein Nebenprodukt von anderen Handlungen zu verstehen, sondern als Ausdruck einer eigenständigen Absicht.

4. Anerkennung stellt einen Gattungsbegriff dar, der verschiedene Unterarten umfasst (Haltungen der Liebe, des rechtlichen Respekts und der Wertschätzung)

Diese affirmativen Haltungen besitzen Honneth zufolge einen eindeutig positiven Charakter, weil sie es den Adressaten erlauben, sich mit den eigenen Eigenschaften zu identifizieren und daher zu größerer Autonomie zu gelangen (vgl. ebd. S. 111). Das Erlangen von Anerkennung führt also nicht nur zu einer Ausbildung beziehungsweise zu einer Weiterentwicklung der Identität, sondern auch zu Autonomie (vgl. Honneth 1994, S. 112, S. 132 sowie Honneth 2010, S. 112 und S. 203). So ist Anerkennung die Voraussetzung dafür, „autonom eigene Lebensziele zu verwirklichen“ (Honneth 2010, S. 111).

Honneth sieht die Erfahrungen, Anerkennung von konkreten oder generalisierten Anderen zu erhalten, in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Identität: Er geht davon aus, dass das Subjekt im Laufe seiner Sozialisation lernt, das soziale Reaktionsverhaltens der Anderen zu internalisieren. Dieser Prozess ist von intersubjektiver Anerkennung geprägt und führt im Subjekt zur Ausprägung einer positiven Selbstbeziehung, weil es lernt, das positive Reaktionsverhalten der anderen auf sich selbst zu beziehen:

„[D]as Kleinkind lernt dadurch, dass es schrittweise die zustimmenden, ermutigenden und bekräftigenden Haltungen seiner Interaktionspartner auf seine eigenen, noch unorganisierten Erlebnisvollzüge bezieht, einen inneren Persönlichkeitskern ausbildet, der gewisserma-



ßen aus Schichten der positiven Selbstbeziehung besteht.“ (Honneth 2010, S. 265)

Im Laufe der Sozialisation prägt das Subjekt verschiedene Stufen dieser Selbstbeziehung aus; seine Autonomie wächst Schritt für Schritt. Der Grund hierfür ist, dass auf diesen Stufen auch die Zahl der Interaktionspartner steigt und damit auch die Anerkennungsstruktur komplexer und anspruchsvoller wird, also auch die Ressourcen zur Weiterentwicklung der Identität (vgl. ebd.).

Eine weitere zentrale Annahme Honneths ist, dass sich die Anerkennungsverhältnisse – er spricht aufgrund ihrer sozialen Konstitution meist von *Anerkennungsstrukturen*, *-mustern* und *-verhältnissen* – historisch ausgeprägt haben und auch verändern. Mit der geschichtlichen Differenzierung von Werten steigert sich auch das Niveau der Anerkennungsverhältnisse und der Ansprüche, was wiederum zu einem sozial motivierten Kampf um Anerkennung und daraus folgend zur Weiterentwicklung der Gesellschaft führt (vgl. ebd. S. 115).

Honneth weist zudem darauf hin – dies ist auch für die vorliegende Forschungsarbeit eine wichtige Einschränkung – dass „wir prinzipiell kein vollständiges Wissen darüber besitzen [können], welche [...] Form die Erfüllung von bestimmten, notwendigen Anerkennungsleistungen annehmen kann“ (Honneth 1994, S. 109), was für die empirische Überprüfung von Honneths Theorie bedeutet, dass sich Anerkennungsstrukturen nur schwer empirisch untersuchen beziehungsweise bestimmen lassen und das Wissen darüber – wie in jeder Untersuchung – nie vollständig sein kann. Eine empirische Überprüfung kann sich also der vielschichtigen, komplexen Wirklichkeit nur annähern und versuchen, die Lebenswelt der Subjekte nachvollziehend zu verstehen.

#### **4.2.1 Positive Formen der Anerkennung**

Honneth möchte in seiner Anerkennungstheorie empirisch zeigen, dass sich die drei Anerkennungsformen Liebe, Recht und Solidarität tatsächlich als Stufen der wechselseitigen Anerkennung betrachten lassen, die moralisches Entwicklungspotenzial in sich tragen und in deren Folge sich deshalb die Selbstbeziehung des Subjektes steigert. Er geht davon aus, dass Anerkennungs-

strukturen im Zentrum von interpersonalen Beziehungen stehen – den Begriff der Strukturen wählt er wie bereits erwähnt aufgrund der Komplexität und Reziprozität dieser Beziehungen.

### ***Erste Stufe wechselseitiger Anerkennung: Liebe – Balance zwischen Symbiose und Selbstbehauptung***

Unter Liebe versteht Honneth „alle Primärbeziehungen [...], soweit sie nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen“ (ebd. S. 153). Die Subjekte bestätigen sich hierbei wechselseitig in ihrer Bedürftigkeit, aber auch in ihrer Fähigkeit zu emotionaler Zuwendung. Durch die „reziproke[...] Erfahrung liebevoller Zuwendung“ (ebd.) wissen beide auch, „dass sie in ihrer Bedürftigkeit von jeweils anderen abhängig sind“ (ebd.). Auf dieser Stufe muss die erhaltene Anerkennung selbst affektiver Art sein, weil die Ansprüche und Bedürfnisse, die mit der Anerkennungsform der Liebe einhergehen, nur durch konkrete Bestätigung und Zustimmung befriedigt werden können, das heißt durch direkten interpersonalen Kontakt und nicht durch die ‚stellvertretende‘ Form des generalisierten Anderen.

Wie bereits Hegel geht auch Honneth davon aus, dass das Anerkennungsverhältnis der Liebe durch eine „Balance zwischen Selbstständigkeit und Bindung“ (ebd. S. 154) gekennzeichnet ist. In diesem Interaktionsverhältnis wissen die Subjekte also um die gegenseitige Abhängigkeit von der Zuwendung des Anderen, aber auch um ihre Selbstständigkeit. Denn diese ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt eine Form affektiver Zuwendung zueinander entstehen kann – die Subjekte müssen sich ihrer Besonderheit bewusst sein, für die sie von anderen wertgeschätzt werden können. Hegel bezeichnet das Verhältnis der Liebe als ein „Selbstsein im Fremden“ (Hegel nach Honneth 1994, S. 154), Honneth selbst sieht es vor allem im Rahmen affektiver Primärbeziehungen verortet, das heißt im Kontext von Familie, Partnerschaften und engen Freundschaften. (Vgl. Honneth 1994, S. 153f.)

Um seine Annahme zu unterstützen, greift er auf die *Theorie der Objektbeziehung* von Donald W. Winnicott zurück, weil diese er-

läutert, dass die menschliche Fähigkeit zur Balance zwischen Symbiose und Selbstbehauptung bereits in der Kindheit ausgebildet wird. Winnicott behauptet, dass der Beginn des menschlichen Lebens durch Symbioseerfahrungen und durch eine „primäre[...] Intersubjektivität“ (ebd. S. 157) geprägt ist. Zusammengefasst geht er davon aus, dass besonders die Bindung zwischen Mutter und (Klein-)Kind von diesen starken Erfahrungen bestimmt ist; beide jedoch im Laufe des Heranwachsens des Kindes lernen, sich als eigenständige Wesen zu betrachten. Auf Seiten der Mutter besteht die Symbiose in der Gewissheit, dass das ihr anvertraute Wesen ihres Schutzes und ihrer emotionalen und physischen Zuwendung bedarf; auf Seiten des Kindes in der Erfahrung, dass es von der Zuwendung seiner Mutter in seinem Heranwachsen abhängig ist; aber im Laufe seines Reifungsprozesses lernt, dass es sich dieser Zuwendung auch dann sicher sein kann, wenn die Mutter nicht in dessen Nähe ist. Die Form der „absoluten Anhängigkeit“ (ebd. S. 160) nach der Geburt ist für das Kind durch eine „vollständige Hilflosigkeit“ (ebd.) gekennzeichnet ist, die sich zum Beispiel darin zeigt, dass es sich nicht auf kommunikativem Weg mitteilen kann, weshalb dem ‚Halten‘ in dieser Phase eine große Bedeutung zukommt.<sup>41</sup>

Im Laufe des Heranwachsens ändert sich das Interaktionsgefüge zwischen Mutter und Kind, beide stärken nach und nach ihre Unabhängigkeit. In der Phase der „abgestufte[n] Ent-Anpassung“ (ebd. S. 161) lernt die Mutter, das Kind über längere Zeiträume allein zu lassen; dieses wiederum lernt die Unterscheidung zwischen Ich und Umwelt. Es folgt die Phase der „relative[n] Abhängigkeit“, in der das Kind lernt, den Zusammenhang zwischen bestimmten eigenen Handlungen und der Reaktion der Mutter zu begreifen; es kann also das Verhalten der Mutter damit ‚lenken‘. Die Herausforderung besonders für das Kind ist jedoch, die Mutter auch als eigenständiges Subjekt mit eigenem Willen zu begreifen, den es zu akzeptieren hat. Wenn es dies schafft<sup>42</sup>, kann

---

<sup>41</sup> Winnicott nennt diese Phase deshalb „Halte-Phase“ (vgl. Honneth 1994, S. 161).

<sup>42</sup> Winnicott geht hier von so genannten „Übergangsobjekten“ aus, das heißt, dass das Kind die Aggression, die mit der Erfahrung der Selbstständigkeit der Mutter einhergehen, auslebt, in dem es die Mutter mit Bissen u.Ä. verletzt, aber diese Aggression auch durch Objekte seiner Umwelt, zum Beispiel Spielzeug, relativiert, in dem es zu diesen eine starke affektive Bindung aufbaut,

man von einem Anerkennungsverhältnis der Liebe sprechen, so wie auch Honneth es annimmt. (Vgl. ebd. S. 157ff.)

Diese Stufe der Liebe zwischen Mutter und Kind stellt die Basis für das von Hegel postulierte „Selbstsein in einem Fremden“ (Hegel nach Honneth 1994, S. 162) dar und kann als elementare Form aller folgenden Formen der Liebe betrachtet werden. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass beide Interaktionspartner die Fähigkeit zum Alleinsein aufweisen, aber auch die Fähigkeit zur Verschmelzung, wofür die Gewissheit um die Zuwendung des jeweils Anderen die Voraussetzung ist. Deshalb kann Liebe als Form der reziproken Anerkennung betrachtet werden, weil das, was auf dieser Stufe von den Interaktionspartnern wechselseitig anerkannt wird, das Vertrauen in die Dauerhaftigkeit der Zuwendungsbereitschaft, aber auch die Eigenständigkeit des Anderen ist. Diese kann sich aber erst dann entwickeln, wenn die Erfahrung gesammelt wurde, dass die emotionale und affektive Zuwendung auch dann sicher ist, wenn das Subjekt nicht in direktem Kontakt mit dem Anderen steht oder die eigene Aufmerksamkeit dem Anderen nicht gewidmet ist. Die Folge für die Identitätsentwicklung ist daher die Ausbildung eines *Selbstvertrauens* – nämlich der Sicherheit um die Fähigkeit zum Alleinsein und damit einhergehend der Fähigkeit, „sorglos mit sich allein zu sein“ (ebd. S. 168). Honneth überträgt diese Anerkennungsstruktur auch auf „jede [andere] starke Gefühlsbindung zwischen Menschen“ (ebd.), zum Beispiel Verhältnisse zwischen Eltern und Kind, der Freundschaft und Intimbeziehungen; und sieht die Charakteristik dieser Form der Anerkennung besonders darin, dass die Fähigkeit zur Verschmelzung an die Voraussetzung gebunden ist, den anderen überhaupt erst als eigenständiges Subjekt wahrzunehmen und damit auch sich selbst – damit ist die Grundlage geschaffen, sich als Subjekt mit eigener Identität zu betrachten, das intersubjektive Beziehungen mit anderen eingehen kann. Diese Liebesverhältnisse sind deshalb wechselseitig, weil „weil jene Freigabe zur Unabhängigkeit von einem affektiven Vertrauen in die Kontinuität der gemeinsamen Zuwendung getragen sein muss“ (ebd. S. 173) und die Anerkennung der

---

sozusagen als Ersatz für die nicht mehr ständig vorhandene Mutter (vgl. Honneth 1994, S. 165ff.).

Selbstständigkeit damit zwingend an die Sicherheit der Zuwendungsbereitschaft des Anderen gebunden ist. Die Subjekte gelangen dadurch zu einer basalen Form der Selbstbeziehung, da sie durch die Erfahrung von Liebe zu einem elementaren Vertrauen in sich selber gelangen: Indem sie die Bedürfnisse und Empfindungen der Anderen, aber auch von sich selbst zu erfahren und zu äußern lernen, entwickeln sie emotionale Sicherheit im Umgang mit diesen. Die Sozialisation des Kindes kann daher als ein Prozess der Internalisierung von Interaktionsmustern begriffen werden: Durch jede seiner Objektbeziehungen (als Interaktion mit einem konkreten oder generalisierten Anderen) lernt das Kind die Regeln interpersonaler und gesellschaftlicher Interaktion zu begreifen und kann fortan die Reaktionen der Anderen antizipieren. Im Laufe des Heranwachsens verinnerlicht das Kind so nach und nach die Interaktionsmuster im Umgang mit Mutter, Vater, Geschwistern, Peers und den generalisierten Anderen seiner Umgebung. Damit ist die Voraussetzung für die „Entwicklung weiterer Einstellungen der Selbstachtung“ (ebd. S. 172) gelegt und damit auch für die Erfahrung weiterer Anerkennungsstrukturen. (Vgl. ebd. S. 162ff. sowie Honneth 2010, S. 257f.) Den Vorteil in der Anknüpfung an Winnicotts Konzept sieht Honneth zudem darin, dass sich so auch Formen des Misslingens erläutern lassen, die als

„Vereinseitigungen in die Richtung von einem der beiden Pole der Anerkennungsbalance zu begreifen [sind]: [D]ie Reziprozität des intersubjektiven Spannungsgefüges ist in pathologischen Fällen dadurch gestört, daß[!] eines der beteiligten Subjekte sich entweder aus dem Zustand der ichzentrierten Selbstständigkeit oder aus dem der symbiotischen Abhängigkeit nicht mehr zu lösen vermag.“ (Honneth 1994, S. 171)

Zudem geht Winnicott davon aus, dass die schmerzhafteste Erfahrung der Abnabelung von der Mutter und der „Zwang zur Anerkennung“ (Winnicott nach Honneth 2010, S. 259) dazu führen, dass das Kind zeitlebens versucht, erneut symbiotische Beziehungen herzustellen und deshalb nach sozialen Bindungen strebt. So lässt sich also auch erklären, weshalb Subjekte Grup-

penerfahrungen suchen, da in diesen die höchste und vollendete Form der Anerkennung erhalten werden kann.

### ***Zweite Stufe wechselseitiger Anerkennung:***

#### ***Recht – moralische Zurechnungsfähigkeit als Basis für verallgemeinerbare Rechtsansprüche***

Die Anerkennungsform der Liebe führt also zur Entwicklung eines individuellen Selbstvertrauens, „das für die autonome Teilnahme am öffentlichen Leben die unverzichtbare Basis ist“ (Honneth 1994, S. 174). Das Recht ist für Honneth ebenfalls durch ein reziprokes Anerkennungsverhältnis geprägt, unterscheidet sich aber ansonsten signifikant von dem der Liebe.

Hegel und Mead hatten behauptet, dass sich die Subjekte nur dann als Träger von Rechten anerkennen können, wenn sie um die Rechten und Pflichten der anderen Gesellschaftsmitglieder wissen, denen sie normativ verpflichtet sind. Erst wenn diese Bedingung erfüllt ist, lernen die Subjekte ihre eigenen Ansprüche als etwas kennen, deren soziale Erfüllung sie auch von anderen verlangen dürfen. Die Gemeinschaftsmitglieder achten sich gegenseitig als Rechtssubjekte, weil sie die sozialen Normen – aufgrund des sozialen Mich, des generalisierten Anderen nach Mead – kennen, „durch die in ihrem Gemeinwesen Rechte und Pflichten legitim verteilt sind“ (ebd. S. 176). Als sozial akzeptierte Mitglieder „eines arbeitsteilig organisierten Sozialverbandes“ (ebd.) – Hegel und Mead berufen sich hierbei also vor allem auf demokratische Gesellschaften – verfügen die Subjekte so über die Gewissheit, dass sie bestimmte Rechte „durch Anrufung einer mit Autorität ausgestatteten Sanktionsgewalt einklagen [können]“ (ebd.). Das, was auf der Stufe des Rechts also anerkannt wird, sind nicht spezifisch-individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten, sondern Rechte, aber auch Pflichten, denen sich die Gesellschaftsmitglieder verpflichtet haben, indem sie die allgemeine Gesellschaftsordnung akzeptieren und sich gegenseitig als gleichberechtigte Mitglieder dieser Gesellschaft verstehen. Rechtliche Anerkennung besitzt daher nur einen geringen normativen Gehalt, da nicht einzelne Subjekte hier für individuelle Aspekte Anerkennung erhalten, sondern allein für ihr Rolle und Position als Mitglied in einer sozialen Gemeinschaft. (Vgl. ebd. S. 174ff.)

Anders als die Anerkennungsform der Liebe hat sich das Recht als reziprokes Anerkennungsverhältnis erst historisch entwickeln müssen. Während in hierarchisch-traditionell strukturierten Gesellschaften die Anerkennung der menschlichen Würde noch eng an die Rolle und Funktion im Staat gekoppelt war, schützen moderne Rechtssysteme die verallgemeinerbaren Interessen aller Mitglieder und betrachten diese als gleichberechtigte, freie Wesen. Dies fordert eine besondere Form der Reziprozität des Anerkennungsverhältnisses:

„[D]ie Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, daß[!] sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen.“  
(Ebd. S. 177)

Auf der Ebene des Rechts wird also die „Willensfreiheit der Person“ (ebd. S. 180f.) *universell* respektiert, das heißt, sie kann sich eben nicht auf individuelle Eigenschaften beziehen. Die Bewertung eigener sowie fremder Pflichten und Rechten auf der Folie allgemeingültiger (Rechts-)Normen setzt voraus, dass sich alle Gesellschaftsmitglieder freiwillig einmal auf solche geeinigt haben müssen – das heißt, dem vorausgehend muss den Subjekten die Fähigkeit zugesprochen werden, „über moralische Fragen vernünftig zu entscheiden; [denn] ohne eine derartige Zuschreibung wäre überhaupt nicht vorstellbar, wie die Subjekte sich jeweils wechselseitig auf eine rechtliche Ordnung sollen geeinigt haben können“ (ebd. S. 184). Jede moderne Rechtsgemeinschaft fußt also auf der Annahme der moralischen Zurechnungsfähigkeit aller ihrer Mitglieder. Welche Fähigkeiten zu dieser moralischen Urteilsbildung befähigen, hängt demzufolge davon ab, welche Eigenschaften von einer Gesellschaft als Voraussetzung erachtet werden, um am Prozess der Willensbildung teilzunehmen. (Vgl. ebd. S. 180f.)

Honneth zieht hier Überlegungen des analytischen Philosophen Stephen L. Darwall bezüglich verschiedener Möglichkeiten der Achtung eines Menschen hinzu: Auf der ersten Stufe des „recognition respect“ (ebd. S. 181) erkennen sich die Subjekte wechselseitig als Wesen mit bestimmten, unterschiedlichen Eigenschaften an. Folglich müssen sie ihr Handeln nach der morali-

schen Achtung ausrichten, der sie den Anderen gegenüber verpflichtet sind. Honneth erweiterte diese Annahme, indem er davon ausgeht, dass die rechtlichen und moralischen Pflichten, die die Subjekte gegenseitig beachten müssen, situationsspezifisch ausgedeutet werden. Denn stets muss empirisch hinterfragt werden, auf welchen Kreis moralisch zurechnungsfähiger Menschen das allgemeingültige Recht angewendet werden kann. Auch dies ist eine Quelle für den Kampf um Anerkennung. In diesem findet eine Verhandlung um die Erweiterung von Rechtsansprüchen statt, bei dem sich die Eigenschaften, die eine moralisch zurechnungsfähige Person besitzen muss, stetig erweitern. Dieser Kampf kann sich dabei auf verschiedene Rechte beziehen, deren Erweiterung vorangetrieben werden soll: So unterscheidet Honneth in Anknüpfung an die Rechtswissenschaften liberale Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte und soziale Wohlfahrtsrechte. Auch die Etablierung dieser Rechtsansprüche ist historisch gewachsen. (Vgl. ebd. S. 181ff.)

Wichtig an dieser Dreiteilung für heutige moderne Gesellschaften ist die damit einhergehende Forderung, dass Mitglieder der Gesellschaft nicht nur vor Angriffen ihrer Freiheit geschützt sind, sondern zusätzlich auch die aktive Komponente dieses Rechts betont wird: Individuen haben auch den Anspruch auf Partizipation an öffentlichen Willensbildungsprozessen. Das bedeutet, dass am Einzelnen nicht nur dessen Fähigkeit, sein Handeln an moralischen Normen zu orientieren, von den Anderen anerkannt wird, sondern auch dessen Recht auf einen bestimmten sozialen Lebensstandard, der mit der Mitgliedschaft in der Gesellschaft einhergeht. Dies ist nach Honneth eine Folge, die aus dem Gleichheitsgrundsatz moderner Gesellschaften resultiert, weil dieser Grundsatz auch impliziert, dass er auf eine stetig wachsende Anzahl an Menschen übertragen werden muss. (Vgl. ebd. S. 191)

Die Erfahrung der Anerkennungsstruktur des Rechts bedeutet für das Subjekt also, dass es sich als moralisch zurechnungsfähige Person betrachtet und somit Selbstachtung erlangt, da die Anderen seine Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung akzeptieren. Damit einher geht also auch die Möglichkeit, autonom zu han-



deln, da man sich als von allen geachtetes Wesen mit Rechten sehen kann:

„[W]ährend die Liebe in jedem menschlichen Wesen das psychische Fundament dafür schafft, den eigenen Bedürfnisimpulsen vertrauen zu können, lassen jene in ihm das Bewusstsein entstehen, sich selber achten zu können, weil es die Achtung aller anderen verdient.“  
(Ebd. S. 192)

Das Subjekt kann sich so also als Person betrachten, die mit allen anderen dieselben Eigenschaften teilt, „die zur Teilnahme an einer diskursiven Willensbildung befähigen“ (ebd. S. 195). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein Subjekt keine Selbstachtung erlangen kann, wenn es nicht von anderen als Wesen mit individuellen Rechten akzeptiert wird. Es kann somit die Erfüllung seiner Ansprüche nicht einklagen, nicht autonom handeln und sich selbst nicht als Menschen wahrnehmen, dessen Wünsche und Bedürfnisse gleichwertig mit denen anderer Gesellschaftsmitglieder sind. (Vgl. ebd. S. 194ff.)

### ***Dritte Stufe wechselseitiger Anerkennung:***

#### ***Solidarität – individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten als Basis für die Erfüllung gesellschaftlicher Zielvorgaben***

Rudolf von Ihering hatte bereits Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Formen der Achtung unterschieden: Neben der rechtlichen Anerkennung, die jedem Gesellschaftsmitglied gleichermaßen gegeben sein muss, spricht er auch von einer sozialen Achtung, die den Wert eines Individuums hervorhebt, indem sie bestimmte individuelle Leistungen oder Eigenschaften als wertvoll für die Gesellschaft betrachtet. Während rechtliche Anerkennung ein Wert an sich ist, der nicht abstufbar ist, schwingt bei der sozialen Achtung ein Maßstab mit; denn diese impliziert ja, dass bestimmte Eigenschaften ‚besser‘ oder ‚wertvoller‘ sind als andere und damit auch einzelne Personen mehr sozial geachtet werden können als andere. Denn geschätzt werden ja *konkrete* Eigenschaften einer Person, die sie von anderen überhaupt erst unterscheidet. Stephen L. Darwall bezeichnet diese Art der Anerkennung dem ähnlich als moralische Achtung; die dazu führt, dass Menschen gegenüber anderen Subjekten so handeln müs-

sen, wie es die Eigenschaften dieser Personen sie dazu verpflichten. Bei der Wertschätzung eines Menschen kann die Anerkennung einer Person also nicht mehr in ihrer bloßen Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft begründet liegen, sondern sie muss sich auf konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten beziehen. Ihering und Darwall gehen davon aus, dass dies ein evaluatives Bezugssystem voraussetzt, dass über den Wert dieser Eigenschaften entscheidet. (Vgl. ebd. S. 180ff.)

Auch Hegel und Mead nennen als dritte Stufe der intersubjektiven Anerkennung die soziale Wertschätzung, die sich auf konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten von Personen bezieht und die in solidarischen Kontexten anzutreffen ist; wobei beide unterschiedliche Begrifflichkeiten dafür wählen – Hegel spricht von Sittlichkeit; Mead von kooperativer Arbeitsteilung. Auch Honneth hält ein evaluatives Bewertungssystem für die zwingende Voraussetzung, um soziale Wertschätzung zu empfinden,

„denn Ego und Alter können sich wechselseitig als individuierte Personen nur unter der Bedingung wertschätzen, daß[!] sie die Orientierung an solchen Werten und Zielen teilen, die ihnen reziprok die Bedeutung oder den Beitrag ihrer persönlichen Eigenschaften für das Leben des jeweils a[!]nderen signalisieren.“ (ebd. S. 196)

Dieser Orientierungsrahmen hilft dabei, Personen nach ethischen Werten und Zielen zu bewerten, „deren Insgesamt das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft ausmacht“ (ebd. S. 197). Deshalb ist es naheliegend, Eigenschaften und Fähigkeiten danach zu beurteilen, wie viel sie „zur Verwirklichung der gesellschaftlichen Zielvorgaben bei[...]tragen“ (ebd. S. 198), das heißt wie stark sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken. Um dasselbe kulturelle Selbstverständnis zu teilen, müssen die Subjekte auch den sozialen Lebenszusammenhang gemeinsam haben, also Mitglieder derselben Kultur, Gesellschaft oder eines anderen sozialen Gefüges sein. Honneth bezeichnet

diese Lebenszusammenhänge als Wertegemeinschaften<sup>43</sup>. (Vgl. ebd. S. 196ff.)

Auch diese Form der wechselseitigen Anerkennung hat sich historisch geformt. Je offener die gesellschaftlichen Zielvorgaben verschiedenen Werten gegenüber sind und je mehr sie diese als gleichberechtigte Größen betrachten, desto stärker können die Werte individualisiert sein. Auch begriffsgeschichtlich zeigt sich der historische Wandel: Während man früher vorrangig von Ehre sprach – die bestimmten kulturellen *Gruppen* aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu diesen vorbehalten war – sind heute die Begriffe Ansehen und Prestige geläufiger, die sich auf *individuelle* Eigenschaften von Personen beziehen. Ein Kampf um Anerkennung kann innerhalb der ständisch organisierten Gesellschaften deshalb entstehen, weil sich die Mitglieder innerhalb eines Standes zwar gegenseitig für ihnen gesellschaftlich zugewiesene Eigenschaften und Fähigkeiten wertschätzen, zwischen den Ständen beziehungsweise Gruppen jedoch Konkurrenzkämpfe um Bedeutsamkeit, Einfluss und Macht entstehen können. Andererseits ist das Gemeinwohl nur im Zusammenwirken aller Statusgruppen aufrechtzuerhalten, insofern leistet auch jede Gruppe einen Beitrag zur Gesellschaft. Solange sich die Wertehierarchie nicht verändert, ändert sich auch die Anerkennungsordnung nicht. Im Zuge der Modernisierung wandelte sich jedoch die Wertezuschreibung: Anerkennung galt nun nicht ganzen Gruppen, denen bestimmte kollektive Eigenschaften typisierend zugeschrieben wurden, sondern „lebensgeschichtlich entwickelten Fähigkeiten des e[!]nzeln“ (ebd. S. 203). Das hat einen Werteppluralismus zur Folge, da ja verschiedenen Eigenschaften auch verschiedene Werte für die Erfüllung des Gemeinwohls zugeordnet werden. Es werden damit also unterschiedliche Weisen der persönlichen Selbstverwirklichung und damit verbundene soziale Werte geschätzt. Prestige und Ansehen dafür zu bekommen, bedeutet also, dass der Einzelne Anerkennung für Leistungen und Fähigkeiten erhält, mit denen er zur Umsetzung der kulturell definierten Ziele der Gesellschaft oder Gruppe beiträgt. Auch hier sieht Honneth eine Quelle für den Kampf um Anerkennung, da auch in

---

<sup>43</sup> Manchmal auch als Wertgemeinschaften; in der vorliegenden Arbeit soll der Begriff *Wertegemeinschaften* präferiert werden, da eine Gruppe auch mehrere Werte teilen kann.

modernen Gesellschaften verschiedene Gruppe und Individuen um den Wert kämpfen, der mit ihrer Lebensweise verknüpft ist. Beeinflusst wird dieser Kampf auch durch öffentliche Aufmerksamkeiten<sup>44</sup>, die bestimmen, welche Werte als wichtiger für das Gemeinwohl eingestuft werden. (Vgl. ebd. S. 197ff.)

Da in ständisch organisierten Gesellschaften der Wert also Gruppen als *kollektiven* Identitäten zugesprochen wird, kann das Subjekt die Anerkennung auch nicht auf sich selbst als Individuum beziehen, sondern empfindet ein Gefühl des Gruppenstolzes und der kollektiven Ehre, bezieht die Wertschätzung also auf die Gruppe in ihrer Gesamtheit. In modernen Gesellschaften bezieht sich die Anerkennung hingegen auf individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten, die so vielfältiger Art sein können, dass letztlich jedes Gesellschaftsmitglied die Chance haben kann, soziales Ansehen zu erlangen. Honneth wählt für diese Anerkennungsform den Begriff der Solidarität, weil sich innerhalb dieser Gruppen die Mitglieder als Personen schätzen (und geschätzt wissen), die im selben Maß zum Gemeinwohl der Gruppe und der Gesellschaft beitragen, die Beziehung der Mitglieder untereinander also solidarischer Art sind:

„[D]enn unter ‚Solidarität‘ läßt sich in einem ersten Vorgriff eine Art von Interaktionsverhältnis verstehen, in dem die Subjekte wechselseitig an ihren unterschiedlichen Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen.“ (Ebd. S. 208)

Für den Einzelnen führt die Anerkennung, die er als Mitglied einer Wertegesellschaft erhält, zu Selbstschätzung, da er dadurch die Erfahrung macht, dass sich die Anerkennung auf ihn selbst als Individuum bezieht und nicht mehr auf eine kollektive Gruppe. Umgangssprachlich wird diese Form der positiven Selbstbeziehung auch als Selbstwertgefühl bezeichnet. „Solidarität ist unter den Bedingungen moderner Gesellschaften [...] an die Voraussetzung von sozialen Verhältnissen der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen)

---

<sup>44</sup> Obwohl Honneth sie nicht explizit erwähnt, spielen hier also auch die Medien eine Rolle, die stark bestimmen, worüber wie öffentlich diskutiert wird.

Subjekten gebunden“ (ebd. S. 209), da sich die Gesellschaftsmitglieder wechselseitig in ihren Fähigkeiten und Eigenschaften als bedeutsam für die Verwirklichung kultureller Ziele begreifen. Die Besonderheit an diesen solidarischen Beziehungen liegt nach Honneth darin, dass ‚solidarisch‘ eine affektive, aktive Anteilnahme am Anderen impliziert, nicht nur ein passives Akzeptieren. Die Subjekte sind daran interessiert, zur Förderung dieser Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitmenschen beizutragen, da nur dann die kulturellen Ziele verwirklicht werden können. Honneth weist allerdings darauf hin – und dies trifft auf alle Formen der Anerkennung zu – das symmetrisch beziehungsweise wechselseitig nicht bedeuten kann, dass sich die Subjekt in gleichem Maße wertschätzen, da dies aufgrund der „prinzipiellen Deutungsoffenheit aller gesellschaftlichen Wertehorizonte“ (ebd. S. 210) gar nicht möglich sei. (Vgl. ebd. S. 209f.)

#### **4.2.2 Negative Formen der Anerkennung**

Honneth ergänzt die eben erläuterten positiven Formen der Anerkennung durch ihre negativen Pendanten, da diese notwendig sind, um die Identitätsentwicklung zu verstehen: Im Laufe eines Lebens erfährt das Subjekt durch die Erfahrung positiver Anerkennungsbeziehungen seine Person als wertvoll einzuschätzen – für sich selbst, für andere und die Gesellschaft. Wenn es die Wertschätzung anderer Subjekte positiv auf sich selbst beziehen kann, entwickelt es eine ‚gesunde‘<sup>45</sup>, stabile Identität, die sich durch stetige neue Anerkennungserfahrungen weiterentwickeln kann. Empirisch ergibt sich aber das Problem, dass sich diese positiven Anerkennungsbeziehungen nur schwer bestimmen oder gar ‚messen‘ lassen können – oft wird nämlich Anerkennung erst dann zum Thema oder relevant, wenn sie Menschen entzogen wird und sich diese mit negativen emotionalen Erfahrungen auseinandersetzen müssen. Auch Honneth sieht die empirische Un-

---

<sup>45</sup> Mead zum Beispiel spricht von einer ‚vollständigen‘ Identität (vgl. Mead nach Honneth 1994, S. 126), diese kann jedoch nie erreicht werden, weil Subjekte stetig neue Erfahrungen sammeln und sich deren Biografie bis zum Tod fortschreibt. Die Formulierung ‚gesund‘ ist aus ähnlichem Grund in Anführungszeichen gesetzt: Auch hier kann nie von einem Endpunkt gesprochen werden; außerdem suggeriert der Begriff ein Ideal beziehungsweise eine Messbarkeit, die so nicht gegeben ist.

tersuchung als schwierig an, „weil sie [= die Anerkennung, *Anm. der Verf.*] überhaupt nur in Negativgestalt zu einer wahrnehmbaren Größe wird“ (Honneth 1994, S. 195), nämlich dann, wenn die Subjekte unter Anerkennungsentzug oder -vorenthaltung leiden. Dieser Mangel führt dann zu Scham oder anderen negativen Gefühlen; kann aber auch in aktiven Protest und Widerstand umschlagen (vgl. ebd.). Diese Formen der Missachtung – als Ausdruck verweigerter Anerkennung – fügen den Subjekten Schaden zu oder beeinträchtigen gar ihre Handlungsfähigkeit, da sie die Subjekte „in einem positiven Verständnis ihrer s[!]elbst verletz[en], welches sie auf intersubjektiven Weg erworben haben“ (ebd. S. 212). Positive und negative Formen der Anerkennung sind also eng miteinander verknüpft. Um eine ‚gesunde‘ Identität zu entwickeln, ist das Subjekt also auf die anerkennenden Reaktionen seiner Mitmenschen angewiesen; eine Verletzung dieser Ansprüche auf Anerkennung kann „die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen“ (ebd. S. 213).

Honneth geht hierbei von unterschiedlichen Graden und Formen der physischen und psychischen Verletzung aus; zum Beispiel von der Vorenthaltung elementarer Grundrechte oder der subtilen Demütigung, zum Beispiel durch die öffentliche Anspielung auf den Misserfolg einer Person. Da die Erfahrung von Missachtung den Entzug von Anerkennung bedeutet, müssen sich, so Honneth, innerhalb der negativen Ausprägungen von Anerkennungsbeziehungen ebenso systematische Abstufungen finden lassen. Diese lassen sich danach unterscheiden, welchen Grad der praktischen Selbstbeziehung sie verletzen, das heißt welche positive Stufe der Anerkennung sie zerstören, indem sie der Person bestimmte Identitätsansprüche entziehen. In Anknüpfung an das Konzept der negativen Anerkennungsformen lässt sich auch der Kampf um Anerkennung besser ableiten und verstehen, denn sowohl Hegel als auch Mead hatten diesen nicht ausreichend begründen können. Die Erfahrung entzogener oder nicht verweigerter Anerkennung kann nämlich auch dazu führen, dass Subjekte sozialen Widerstand oder aktiven Protest leisten, um für die Erfüllung ihrer Anerkennungsansprüche zu kämpfen. (Vgl. ebd. S. 213f.)

**Erste Stufe entzogener Anerkennung:****Folter und Vergewaltigung**

Als erste negative Form wechselseitiger Anerkennung bezeichnet Honneth Folter oder Vergewaltigung, weil diese das durch die Liebe erst erlernte Vertrauen „in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers nachhaltig verletz[en]“ (ebd. S. 214). Diese erste Stufe entzogener Anerkennung umfasst also alle Formen der praktischen Misshandlung, bei denen dem Subjekt die Verfügungsgewalt über seinen eigenen Körper entzogen wird. Dies ist nach Honneth die elementarste Form der persönlichen Erniedrigung und Demütigung, weil diese tiefer als alle anderen Formen der entzogenen Anerkennung „destruktiv in die praktische Selbstbeziehung eines Menschen eingreift“ (ebd.) und die leibliche Integrität bedroht.

Besonders identitätsgefährdend ist diese Form deshalb, weil das Subjekt nicht nur körperlichen Schmerz erleidet, sondern vor allem auch das (psychische und seelische) Gefühl ertragen muss, einem Anderen schutzlos ausgeliefert zu sein. Dies ist auch deshalb so bedrohlich, da das Subjekt ja erst durch die Sozialisation mit anderen überhaupt erst eine Selbstbeziehung und eine ‚gesunde‘ Identität hat aufbauen können; dieses elementare Grundvertrauen also dadurch zerstört wird. Die positive Erfahrung von Liebe und damit die Symbiose aus Verschmelzung und Abgrenzung wird also von den negativen Erfahrungen überlagert. Die Folge von Folter und Vergewaltigung sind daher auch der Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, das sich zum Beispiel auch dahingehend äußern kann, dass das Subjekt keine physischen Kontakte zu anderen mehr eingehen kann. Das, was ihm also durch diese Form entzogen wird, ist die Anerkennung der autonomen Verfügung über den eigenen Körper und damit auch die Verknüpfung von „leiblichen und seelischen Verhaltensqualitäten“ (ebd. S. 215). Dies führt zum Verlust der praktischen Selbstbeziehung und damit des Selbstvertrauens; die Identität ist also nachhaltig gestört. Das Vertrauen in die Zuverlässigkeit der sozialen Welt ist damit ebenso zerrüttet. (Vgl. ebd. S. 214f.)

***Zweite Stufe entzogener Anerkennung:******Entrechtung und sozialer Ausschluss***

Die zweite Form entzogener wechselseitiger Anerkennung stellen Varianten der Entrechtung und des sozialen Ausschlusses dar, die die moralische Selbstachtung einer Person zerstören, indem sie bestimmte Rechte entziehen, durch die die Person innerhalb einer Gesellschaft strukturell ausgeschlossen wird. Dies bedeutet, dass dem Subjekt die moralische Zurechnungsfähigkeit nicht zugestanden wird beziehungsweise anderen ein Mehr an dieser Fähigkeit zugesprochen wird. Auch hier ist es nicht allein die Einschränkung der persönlichen Autonomie, die für das Subjekt identitätsbedrohlich ist, sondern die Erfahrung, „nicht den Status eines vollwertigen, moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen“ (ebd. S. 216). Das Subjekt wird also nicht als Wesen anerkannt, das moralisch urteilen kann; ihm wird damit die moralische Zurechnungsfähigkeit abgesprochen, die aber wiederum von allen anderen Gesellschaftsmitgliedern erwartet und diesen auch zugesprochen wird. Daher verliert das Subjekt durch die Erfahrung der Entrechtung und des sozialen Ausschlusses an Selbstachtung. Auch diese Achtung hat es erst im sozialisatorischen Prozess erlernen müssen, sodass auch in diesem Fall diese positive Erfahrung von negativen überlagert wird und das Vertrauen in die eigene moralische Zurechnungsfähigkeit leidet. Honneth verweist bei dieser Form jedoch darauf, dass sie historisch relativ variabel ist, da sich im Laufe der Zeit auch die Definition von moralischer Zurechnungsfähigkeit ändert und damit auch die Identitätsfacetten, die damit verbunden werden. Daher lässt sich diese Form negativer Anerkennung vor allem an Umfang und Qualität der entzogenen Rechte feststellen. (Vgl. ebd. S. 215f.)

***Dritte Stufe entzogener Anerkennung:******Herabwürdigung von kollektiven oder individuellen Lebensweisen***

Die dritte Form entzogener Anerkennung bezieht sich auf den sozialen Wert von Einzelnen oder Gruppen. Die Herabwürdigung von kollektiven oder individuellen Lebensweisen wird umgangssprachlich oft durch Begriffe wie Beleidigung oder Entwürdigung



angezeigt und ist mit der Bewertung verbunden, dass bestimmte Lebensformen oder Überzeugungen als minderwertig oder mangelhaft betrachtet werden, also einen geringeren sozialen Wert haben als andere. Diese „evaluative Degradierung von bestimmten Mustern der Selbstverwirklichung“ (ebd. S. 217) hat für das Subjekt zur Folge, dass es seine präferierte Lebensweise oder Einstellung nicht mehr als sozial wertgeschätzt empfindet und dieser damit innerhalb der Gesellschaft keine positive Bedeutung zukommt. Das Subjekt verliert so an persönlicher Selbstschätzung, da seine individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten ja von anderen nicht (mehr) als sozial bedeutsam empfunden werden. Es erhält also keine „soziale Zustimmung zu einer Form von Selbstverwirklichung“ (ebd.), die wiederum aber erst durch die Erfahrung entstanden ist, von Gruppenmitgliedern oder anderen Gruppen solidarisch in der eigenen Identität bestätigt und ermutigt worden zu sein. Auch hierbei hat der historische Entwicklungsprozess die Anerkennungsform verändert: Während früher vorrangig Gruppen Anerkennung auf dieser Ebene entzogen und damit kollektive Identitäten geschädigt wurden, individualisierten sich im Laufe der Zeit die institutionell verankerten Muster der sozialen Wertschätzung, bezogen sich also fortan auf individuelle Fähigkeiten. (Vgl. ebd. S. 216f.)

### ***Zusammenfassung: Folgen für die Identität***

Diese drei Formen entzogener Anerkennung – in anderen Kontexten auch als psychischer Tod, sozialer Tod und Kränkung bezeichnet – führen bei ihrer Erfahrung zu einer Schädigung der Identität. Honneth spricht davon, dass diese Formen ähnliche Folgen haben wie das Erleiden von Krankheiten, nur dass sie vorrangig die psychische und nicht die physische Integrität des Menschen verletzen. So wie Medikamente und ein gesunder Lebensstil zur physischen Gesundheit des Menschen beitragen, so leisten auch positive Anerkennungserfahrungen einen Beitrag zur ‚Gesundheit‘ und Weiterentwicklung der Identität. Denn „um zu einer geglückten Selbstbeziehung zu gelangen, ist er [= der Mensch, *Anm. der Verf.*] auf die intersubjektive Anerkennung seiner Fähigkeiten und Leistungen angewiesen“ (ebd. S. 220). (Vgl. ebd. S. 218f.)

Auch hier knüpft Honneth an Deweys *Konzept der menschlichen Gefühle* an. Demnach führen missglückte Handlungen und folgende negative Emotionen – unabhängig davon, ob die Ursache im Individuum selbst oder in einem Fremden liegt – immer zu einer Senkung des Selbstwertgefühls und damit zur einer Schädigung der Identität. Dewey verweist hier also implizit schon auf mögliche Ursachen für entzogene Anerkennung und auf Motive für einen Kampf um Anerkennung. Denn um sich von diesen negativen Gefühlsreaktionen zu befreien und die „affektive Spannung“ (ebd. S. 224) aufzulösen, muss das Subjekt erneut aktiv handeln.

Honneth verweist zudem auf die Notwendigkeit der Erfahrung negativer Anerkennungsmuster: Nur weil Menschen mit Kränkung auf Misshandlung, Entrechtung und Entwürdigung reagieren, können ihre positiven Pendanten in der sozialen Wirklichkeit überhaupt erst verwirklicht werden. Anders gesagt: Wenn Menschen nicht mit negativen Gefühlsreaktionen auf Anerkennungsentzug reagieren würden, hätten auch die positiven Anerkennungserfahrungen keine (Gefühls-)Wirkung und könnten somit nicht zur Identitätsentwicklung beitragen. Die folgende Übersicht fasst Honneths Anerkennungstheorie in ihrer Komplexität überblickshaft zusammen:

ANERKENNUNGSFORM	LIEBE		RECHT		SOLIDARITÄT
	Mikroebene (Konkreter Anderer)	Makroebene (Generalisierter Anderer)	Mikroebene (Konkreter Anderer)	Makroebene (Generalisierter Anderer)	Mesoebene (Generalisierter Anderer)
Ebene	Emotionale Zuwendung	Kognitive Achtung	Kognitive Achtung	Soziale Wertschätzung	Soziale Wertschätzung
Art der Anerkennung	Fähigkeit zu Symbiose und Verschmelzung bei gleichzeitiger Autonomie	Moralische Zurechnungsfähigkeit Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung	Moralische Zurechnungsfähigkeit Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung	Leistungsgleichheit	Leistungsgleichheit
Quelle der Anerkennung	<b>Primärbeziehungen</b> Familie, enge Freundschaften, Partnerschaften	<b>Staat/ Rechtsverhältnisse</b> Institutionen	<b>Staat/ Rechtsverhältnisse</b> Institutionen	<b>Gruppen/Wertgemeinschaften</b> soziale Lebenszusammenhänge/-gefüge wie zum Beispiel Arbeitskontexte)	<b>Gruppen/Wertgemeinschaften</b> soziale Lebenszusammenhänge/-gefüge wie zum Beispiel Arbeitskontexte)
Soziale Kontexte der Anerkennung					
Praktische Selbstbeziehung/Folge für Identitätsentwicklung	<b>Selbstvertrauen</b>	<b>Selbstachtung</b>	<b>Selbstachtung</b>	<b>Selbstschätzung/Selbstwertgefühl</b>	<b>Selbstschätzung/Selbstwertgefühl</b>
Missachtungsform	Misshandlung Vergewaltigung	Entrechtung Ausschluss	Entrechtung Ausschluss	Entwürdigung Beleidigung	Entwürdigung Beleidigung
Bedrohte Persönlichkeitskomponente/ Schaden für Identität durch Missachtungsform	Physische und psychische Integrität	Soziale Integrität	Soziale Integrität	Ehre, Würde	Ehre, Würde

Abb. 6 Stufen der Anerkennung [Abbildung in Anlehnung an Honneth 1994, S. 211 sowie Honneth 2010]

### **4.2.3 Anerkennung in der Neuzeit**

Axel Honneth veröffentlichte 2010 einen weiteren Band (*Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*), in dem er seine Überlegungen zur Anerkennungstheorie vertiefte. Bereits der Titel verweist erneut auf den engen Zusammenhang von Individuation und Sozialität und auf die Bedeutung von Anerkennungsstrukturen im Prozess der Identitätsentwicklung.

Dabei betrachtet er einige anerkennungstheoretisch relevante Aspekte, die seine 1994 formulierte Theorie der Anerkennungsstufen ergänzen: So spricht er zum Beispiel der Arbeit eine entscheidende Rolle für Identitätsentwicklung und Anerkennungsstrukturen zu und betrachtet ausführlich die Bedeutung und Veränderung von Anerkennungsbeziehungen in der heutigen Zeit. Da er seine Theorie vor allem auf Überlegungen Hegels und Meads aufbaute, kann sie als Ergebnis des historischen Prozesses der Entwicklung von Anerkennungsstrukturen verstanden werden, die sich beständig weiterentwickeln. Honneth ergänzt seine Theorie folgerichtig durch aktuelle Überlegungen, da sich Anerkennungsverhältnisse immer auch mit der Gesellschaft verändern, die diese hervorbringt. Beide Aspekte – Bedeutung der Arbeit sowie Rolle der Anerkennung in der Gegenwart – sollen an dieser Stelle ergänzend betrachtet werden, da sie eine wichtige Vertiefung der Honnethschen Anerkennungstheorie darstellen und besonders für die Betrachtung von Identitätsarbeit in modernen Gesellschaften relevant sind.

#### ***Bedeutung der Arbeit für Anerkennung***

Honneth geht davon aus, dass alle Menschen die Erfahrung brauchen, ihre „erlernten Fähigkeiten am Material zu erproben und gewissermaßen zu vergegenständlichen“ (Honneth 2010, S. 83), dass also die aktive Ausübung der Fähigkeiten Bestandteil eines als sinnvoll empfundenen Lebens ist. Er verweist dabei auch darauf, dass unter diesen Tätigkeiten nicht nur Arbeiten in Handwerks- und Kunstkontexten zu fassen ist und dass „wir [...] uns das Gelingen unseres Lebens kaum mehr ohne das Element vergegenständlichen Tuns vorstellen [können]“ (ebd.). Honneth erläutert jedoch nicht genau, ob sich diese vergegenständlichten Fähigkeiten letztlich dennoch nur auf Arbeiten unter Zuhilfenah-

me der Hände beziehen oder auf eine generelle ‚Ausübung‘ von Fähigkeiten, also auch zum Beispiel die Umsetzung von Gedanken und Ideen in Taten, wie es in Arbeitskontexten außerhalb von handwerklichen Berufen der Fall ist.

Honneth konstatiert, dass die Mehrheit der Bevölkerung „die eigene soziale Identität primär von der Rolle im organisierten Arbeitsprozess abhängig [macht]“ (ebd. S. 79), und dass die meisten demzufolge Arbeitslosigkeit als soziales Stigma und individuellen Makel empfinden würden. Auch die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes werde eher als Problem empfunden, da diese auch zu Unsicherheiten führt, weil bestehende, feste Arbeitsplätze und damit verbundene Rollenvorbilder aufgelöst werden. Zudem sind auch die Ansprüche an die Arbeit gestiegen: Menschen wollen heutzutage nicht nur ihre Existenz und ihren Lebensunterhalt mit ihrer Erwerbstätigkeit sichern, sondern auch einen individuell befriedigenden Arbeitsplatz, der im besten Fall auch zur Selbstverwirklichung und zur Erfüllung von Identitätsansprüchen beiträgt. Honneth verweist außerdem auf die Diskrepanz zwischen individuellen Arbeitserfahrungen und der Wahrnehmung von Arbeit in der Gesellschaft: Während früher Produktionswege direkter mit der Leistung von Arbeit zusammenhingen, ist die moderne Gesellschaft durch weite und komplexe Produktionsprozesse gekennzeichnet; die Erfahrungen von Produktherstellung und Produktnutzung liegen also weit auseinander. Wenn die Menschen jedoch von den Entstehungsprozessen abgekoppelt sind, verlieren sie auch ihren Bezug zur Arbeit, sie erscheint dann nur noch als zwischengeschalteter Schritt, um Produkte nutzen zu können und wird daher auch nicht mehr als zentral sinnstiftende Größe empfunden. Dadurch hat Arbeit für die meisten nunmehr nur noch eine individuell-persönliche Bedeutung, keine gesamtgesellschaftliche mehr. Außerdem ist sie stärker „mit Nöten, Ängsten und Hoffnungen der Betroffenen verbunden“ (ebd.).

Zudem verweist Honneth auf den Zusammenhang von Arbeitserfahrungen und Anerkennungsbeziehungen: Denn jede Arbeit, die ein Subjekt leistet und die nicht nur für es persönlich einen Nutzen mit sich bringt, verdiene auch eine „Anerkennungswürdigkeit“ (ebd. S. 81), muss also in einer bestimmten Weise organisiert sein, dass das Subjekt dafür (gesellschaftliche) Anerken-

nung erlangen kann. Der Kontext ‚Arbeit‘ ist also der Anerkennungsstufe ‚Solidarität‘ zuzuordnen, da das Subjekt hier für individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften wertgeschätzt wird, mit denen es zum Wohl der Gemeinschaft beiträgt und dafür gesellschaftlich anerkannt wird. Bereits Émile Durkheim verwies darauf, dass

„mit der marktvermittelten Arbeitsteilung soziale Verhältnisse [entstehen], in denen die Gesellschaftsmitglieder deswegen eine besondere, ‚organisch‘ genannte Form der Solidarität ausbilden können, weil sie sich in der wechselseitigen Anerkennung ihrer jeweiligen Beiträge zum gemeinsamen Wohlstand aufeinander beziehen wissen.“ (Durkheim nach Honneth 2010, S. 97)

Arbeitsteilung ist also eine wichtige Voraussetzung, um einzelnen Arbeiten eine sinnstiftende Funktion für das Wohl der Gemeinschaft zuzusprechen.

### **Weitere Kontexte, die Anerkennung spenden können**

Honneth erwähnt außerdem andere Kontexte, die ebenfalls Anerkennung spenden können. Zunächst erweitert er seine Anerkennungstheorie dahingehend, dass auch *Institutionen* Anerkennung geben können, nicht nur (einzelne) Interaktionspartner. Anerkennung ist also weiterhin als ein intersubjektiver Prozess zu verstehen; die gezeigte Anerkennung kann jedoch auch institutioneller Art sein. Auf der Anerkennungsstufe der Liebe kann die Wertschätzung zum Beispiel von der Familie als Ganzes entgegengebracht werden, nicht nur von einzelnen Mitgliedern untereinander. Auch den Gleichheitsgrundsatz modernen Rechts sieht Honneth als institutionalisierte Form der Anerkennungsform des Rechts an. Damit die Anerkennung von Institutionen auch als solche akzeptiert wird, müssen diese selbst auch glaubwürdig sein. Honneth verweist jedoch darauf, dass Anerkennungsbekundungen sich generell stets auf realistische Aspekte beziehen müssen, um glaubwürdig zu sein und somit akzeptiert zu werden. Er unterscheidet zudem institutionelle Anerkennung von institutionellen Praktiken und Regeln, die damit verbunden sind und die ebenfalls Anerkennung spenden können. So seien zum Beispiel Entlohnung, Krankenschutz und Urlaubszeit ebenfalls

Varianten von Wertschätzung, jedoch eher als Nebenaufekte von Anerkennungsformen und als Sedimentierungen von lebensweltlichen Anerkennungspraktiken zu verstehen. (Vgl. ebd. S. 166ff.)

Ein weiterer Kontext, dem Honneth Potenzial für Anerkennungsbezeugungen zuspricht, ist auch die *Bürgerarbeit*. Hier werde einer sozialen Gruppe eine symbolische Auszeichnung verliehen, „die zu neuen Formen der freiwilligen Unterwerfung motivieren kann, ohne dass die entsprechenden Maßnahmen auf institutioneller Ebene eingeleitet werden“ (ebd. S. 130). Hier wird einer Gruppe, die einen freiwilligen Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Gemeinwohl leistet, also im Gegenzug für deren Leistung gesellschaftliche Anerkennung zu Teil. Auch *Kunst und Religion* seien Kontexte, in denen intersubjektive Erfahrungen gesammelt werden, die Quelle für Anerkennung sein können (vgl. ebd. S. 273ff.).

### **Problemlagen von Anerkennungsstrukturen**

Honneth sieht in der heutigen modernen Gesellschaft verschiedene Probleme für Anerkennungsstrukturen. Heutige Gesellschaften seien affirmative Kulturen, „in der die öffentlich bezeugte Anerkennung häufig bloß rhetorische Züge trägt und nur einen Surrogatcharakter besitzt“ (vgl. ebd. S. 103). Die Gründe hierfür sind vielfältig und komplex: Neben der Entkopplung von Produktion und Konsumtion sind es auch die generelle Entfremdung und Komplexität von Lebenswelten und Rollen, die es erschweren, für bestimmte Leistungen, Fähigkeiten und Charaktereigenschaften von konkreten Interaktionspartnern direkte Rückmeldung und Wertschätzung zu erfahren. Manchmal wird Lob – als alltägliche Form der Anerkennung – gar als bewusstes Mittel eingesetzt, um die Subjekte zu mehr Leistung zu motivieren oder deren Zufriedenheit und damit auch Arbeitsbereitschaft zu erhöhen. Auch Honneth konstatiert:

„[F]ür bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten offiziell belobigt zu werden scheint ein Instrument der symbolischen Politik geworden zu sein, dessen untergründige Funktion es ist, Individuen oder soziale Gruppen durch Suggestion eines positiven Selbstbildes in die

herrschende Gesellschaftsordnung einzubinden.“ (Ebd. S. 103)

Honneth geht sogar so weit, zu behaupten, dass soziale Anerkennung heute nur der Erzeugung von systemkonformen Einstellungen dient und Praktiken der Anerkennung nicht der Ermächtigung der Subjekte, sondern deren Unterwerfung dienen, weil sie so freiwillig Aufgaben übernehmen, die der Gesellschaft zu Gute kommen (vgl. ebd.). Er knüpft damit an Überlegungen Althusers an, der diese Form instrumentalisierte Anerkennung ähnlich als Ideologie begreift: „Jemanden anerkennen heißt, ihn kraft wiederholter, rituell verstetigter Aufforderungen exakt zu dem Selbstverständnis zu veranlassen, das in das etablierte System von Verhaltenserwartungen passt“ (Althusser nach Honneth 2010, S. 104). Auch wenn diese Annahme einer empirischen Überprüfung bedarf, so kann zumindest festgehalten werden, dass – gerade weil die Subjekte in ihrer Identitätsentwicklung von Anerkennungsbekundungen abhängig sind – diese auch bewusst als Druck- oder Mittel zum Zweck eingesetzt werden können, jedoch nur dann wirksam sind, wenn sie ehrlicher Natur sind. Denn Honneth möchte mit dem Begriff ‚Anerkennung‘ nur positive Formen der Wertschätzung bezeichnen wissen, die nicht mit Funktionen eines Herrschaftsmittels konnotiert sind. Nur dann nämlich, wenn der Besitz bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften tatsächlich zu positiver Anerkennung verhilft, führt dies zu einer gehobenen Selbstachtung der Subjekte. Honneth verweist jedoch selber auf Ausnahmefälle beziehungsweise Fälle, in denen soziale Anerkennung beides sein kann: Bei Hausfrauen oder Soldaten zum Beispiel kann es der Fall sein, dass die Wertschätzung ihrer Leistung für die Gesellschaft zwar durchaus intendierter Art ist und gewissermaßen als ‚Druckmittel‘ eingesetzt wird, um diese Form der Arbeit auszuüben, die betroffenen Subjekte aber mit der – möglicherweise sogar freiwillig gewählten – Rolle zufrieden sind und diese gern ausüben, weil ihnen die Arbeit zu einer inneren Form von Autonomie verhilft (vgl. ebd. S. 105ff.). Honneth stellt fest, dass man erst in der historischen Distanz zwischen ‚richtigen‘ moralischen Formen der Anerkennung und ideologischen unterscheiden kann, weil retrospektiv allgemein akzeptierte Bewertungskriterien entwickelt werden. Er verweist jedoch auch darauf, dass diese Unterscheidung immer



schwer aus der Gegenwart zu treffen ist, da die Subjekte eigentlich selbst Aussagen darüber treffen müssten, ob sie die Formen der Anerkennung als ideologische wahrnehmen (vgl. ebd. S. 107).

Die Anonymisierung von Sozialbeziehungen vor allem in der Großstadt sieht Honneth unter anderem auch als Ursache dafür, dass eine direkte Rückmeldung auf Eigenschaften oder Handlungen in Form von Wertschätzung erschwert wird. Außerdem führe die Anonymität zur Entbindung von Gruppenzugehörigkeiten, das Subjekt ist also isolierter – es verfügt zwar in modernen Gesellschaften über eine Vielzahl an Rollen, gleichzeitig aber dadurch auch über eine vielschichtige, komplexe Identität, die eine klare, sinnstiftende Zugehörigkeit zu Gruppen oder anderen sozialen Gefügen erschwert. Honneth erwähnt in diesem Zusammenhang auch die Vervielfältigung von Wahlmöglichkeiten, die Subjekte auch überfordern können: Für den Einzelnen habe sich „der Horizont vorstellbarer Lebenswege [...] erweitert [...] und damit der Spielraum probeweisen Handelns radikal vergrößert“ (ebd. S. 210). Honneth sieht individuelle Freiheit jedoch immer im Zusammenspiel mit der „sicherheitsspendenden Stütze anderer Subjekte“ (Simmel nach Honneth 2010, S. 204). Mit anderen Worten: Eine Vielzahl an Kontexten und Gruppen, in denen Subjekte agieren, führt zwar einerseits zu einem größeren Angebot an sozialen Gefügen, in denen die Subjekte verschiedene Identitätsfacetten austesten und Rollen ausüben können – im besten Fall also eine Vielzahl von Persönlichkeitsaspekten entfalten können – andererseits aber auch zu einer Überforderung aufgrund der Komplexität und Möglichkeiten. Damit verbunden ist auch die Entkopplung von sozialen Interaktionspartnern und somit die Option, eine direkte Rückmeldung für das eigene Handeln zu bekommen. Genau diese interpersonale Rückmeldung benötigen die Subjekte jedoch für ihre Identitätsarbeit. Mit der Pluralisierung von Wahlmöglichkeiten gehen also auch die „Gefahr einer Verarmung sozialer Kontakte [und] eine Steigerung von zwischenmenschlicher Differenz“ (Honneth 2010, S. 204) einher und eine stärkere Konzentration auf eigene, individuelle Interessen. Außerdem führten sozialstrukturelle Entwicklungsprozesse zu einem Anwachsen von Einkommen, aber auch erwerbsarbeitsfreier Zeit und damit auch zur Erweiterung des Entscheidungsspiel-

raums, wie die freie Zeit ausgefüllt werden muss. Auch den Ausbau des Dienstleistungssektors und die Bildungsexpansion sieht Honneth als Ursachen für diesen Prozess. Mit der Diversifikation der Lebenslagen geht also auch eine Veränderung von Biografien einher: Biografische Entwicklungsverläufe und Existenzformen verändern sich ebenfalls durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse. (Vgl. ebd. S. 203ff.) Honneth attestiert sogar eine Art ‚Zwang zur Identitätsentwicklung‘ in modernen Gesellschaften:

„[D]ie Mitglieder der westlichen Gesellschaften wurden gezwungen, angehalten oder ermutigt, sich um ihrer Zukunftschancen willen zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanungen und Lebensführung zu machen.“ (Ebd. S. 210)

Individuen seien mittlerweile nahezu dazu genötigt, „sich als biografisch flexible, veränderungsbereite Subjekte präsentieren zu müssen, um beruflich oder gesellschaftlich Erfolg zu haben“ (ebd. S. 214f.). Dies trifft nicht mehr nur auf die Erwerbstätigkeit zu, sondern auch auf die Freizeit: Auch diese wird nach Honneth nicht mehr nur als Entlastung und Entspannung vom Arbeitsalltag empfunden, sondern muss ebenso aktiv ausgestaltet werden. Dies kann positive wie negative Konsequenzen haben: Einerseits kann in der Freizeit (sofern nicht bereits in der Arbeit geschehen) die „Erprobung der Konturen des eigenen Selbst erlebt werden“ (ebd. S. 215), andererseits kann genau dies auch als Zwang zur ‚sinnvollen‘ Gestaltung der Freizeit empfunden werden. Stetige Selbstverwirklichung und „der experimentelle Umgang mit der eigenen Identität im Geist der Selbstfindung“ (ebd. S. 213) werden so oft als Druck empfunden. Honneth führt sogar die gestiegenen Scheidungsraten, Geburtenrückgänge und veränderten Familienformen darauf zurück, weil Subjekte nach immer Mehr und ‚Besserem‘ streben und dem Zwang unterliegen, sich stetig neu zu erfinden und weiterzuentwickeln. Gerade bei älteren Menschen kann so das Postulat des ‚lebenslangen Lernens‘ möglicherweise gar als Druck empfunden werden, sich auch im Alter stetig fortzuentwickeln und Neues auszuprobieren zu müssen. In diesem Zusammenhang übt auch die Konzentration auf Konsumgüter einen eher negativen Einfluss auf die Individuen aus, weil diese suggerieren, Persönlichkeiten zu stärken und zur Erfüllung

von Identitätsansprüchen beizutragen, dies aber meist nicht erfüllen (können). Hier wirkt verstärkend, dass Subjekte auf die direkte, *interpersonale* Bestätigung durch andere Subjekte angewiesen sind, weil sie soziale Wesen sind. (Vgl. ebd. S. 213ff.)

#### **4.2.4 Bedeutung von Anerkennung in Gruppen**

Honneth formuliert in *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie* auch ergänzende Überlegungen zum Individuum als Teil von Gruppen und welche Rolle Anerkennungsbeziehungen in Gruppen als sozialen Gefügen haben. Da in der vorliegenden Studie besonders der Zusammenhang von Anerkennungsmustern und deren Aktualisierung in einer konkreten Gruppe untersucht werden soll, werden Honneths Ausführungen an dieser Stelle genauer beleuchtet, da sie als theoretische Basis für die vorliegende empirische Untersuchung hilfreich sind.

Zunächst verweist Honneth darauf, dass der Begriff ‚Gruppe‘ sich historisch gewandelt hat und je nach Bedeutung auch verschiedene Konnotationen damit verbunden waren. Unter ‚Gruppe‘ versteht er „durch zeittypische Erlebnisse [bedingte] Zusammenschl[ü]ss[e] von Individuen zu relativ stabilen, kontinuierlichen Vereinigungen“ (Honneth 2010, S. 261). Der Begriff ist Honneth zufolge jedoch stets ein konstruierter, der stets mit unterschiedlichen Ängsten, Hoffnungen, Befürchtungen und Erwartungen verknüpft ist. Allgemein lassen sich die unterschiedlichen Bedeutungen zwei Sichtweisen zuordnen: Solche, die die positiven Aspekte der Gruppe betonen (seit dem 20. Jahrhundert) und solche, die eher die negativen Aspekte betonen. Während vor dem 20. Jahrhundert eher letztgenannte Sichtweise verbreitet war, weil man Gruppen mit Jugendgangs (als jugendliche Gewalttäter) und der regressiven Masse verband (Freud, Canetti, Adorno), kamen dann auch positive Sichtweisen hinzu. Vor allem die amerikanische Sozialpsychologie spielte hier eine Vorreiterrolle und entdeckte so zum Beispiel die zivilisierenden Funktionen der Spiel- und Nachbarschaftsgruppe (auf Basis von Piagets Studie über die sozialisatorische Bedeutung der Peergroup). Damit verbunden waren fortan aber auch Erwartungen an Gruppen, so zum Beispiel dass diese stets einen positiven Beitrag zur Sozialisation leisten könnten und konfliktfrei bleiben würden. Hon-

neth sieht in der Gegenwart eher eine „kulturelle[...] Gemeinschaft [...], in deren wertprägendem Milieu der e[!]inzelne die Persönlichkeitsstärke entwickeln können soll, zu der er in den bloßen Rechtsbeziehungen der Gesellschaft nicht finden kann“ (ebd. S. 262), die also eine Art Kompensationsfunktion für das Versagen staatlicher und rechtlicher Strukturen hat. In dieser Aussage Honneths finden sich zudem zwei wichtige Aspekte: Zum einen der Zusammenhang zwischen Gruppen und Werten (weshalb er Gruppen auch als Wertegemeinschaften bezeichnet) und zudem der indirekte Verweis, warum Honneth der Mitgliedschaft in Gruppen das größte Potenzial für Anerkennungsstrukturen zuspricht: Sie sind dann von ganz besonderer Bedeutung, wenn sich andere Anerkennungsstrukturen zum Beispiel aufgrund der Pluralisierung und Individualisierung der sozialen Lebenswelt verändern und versagen – Gruppen fungieren dann als zeitlich und sozial relativ konstante Größe, in denen Subjekte Anerkennung für ihre individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten bekommen können. (Vgl. ebd. S. 261ff.)

Honneth kritisiert jedoch auch, dass meist nur eine singuläre Eigenschaft der Gruppe herausgegriffen wird, anhand derer dann auf die Gruppe als Gesamtes geschlossen wird. So werden entweder nur die Möglichkeiten der sozialen Vereinigung betont oder ausschließlich die „ichgefährdenden, regressiven Züge“ (ebd. S. 263). In der Soziologie und der politischen Theorie zum Beispiel werde oft von der kulturellen Gemeinschaft gesprochen, die Sprache, Traditionen und Werte teilt und damit eine kollektive Identität besitzt. Gruppenmitglieder erhalten so also psychische Sicherheit und Integrität. Honneth sieht jedoch sowohl die ichtstärkenden Elemente als auch die ichtschwächenden Elemente, die zum Autonomieverlust beitragen, als zentrale Bestandteile von Gruppen an. Er attestiert Theorien allgemein meist vereinseitigende Perspektiven, weshalb er auch seine Anerkennungstheorie um negative Formen der Anerkennung erweiterte, um das Phänomen in seiner Gesamtheit zu beschreiben. Honneth versteht Gruppen somit eher als „soziale[...] Mechanismen“ (ebd. S. 263), die unabhängig von Größe, Art und Beschaffenheit vorrangig dazu dienen, dem Einzelnen zu persönlicher Stabilität und Weiterentwicklung seiner Identität zu verhelfen. Das Subjekt sucht also primär Rückhalt in einer Gruppe; wobei dieses Stre-

ben nach Rückhalt je nach biografischen (Gruppen-)Erfahrungen und Bindung an die Gruppe sehr unterschiedlich sein kann. Entscheidend hierbei ist also die Tatsache, dass Subjekte Gruppen-erfahrungen suchen, weil sie zwingend für eine gesunde Identitätsentwicklung notwendig sind. Laut Honneth erklärt die Abhängigkeit von Erfahrungen sozialer Anerkennung somit, „warum das einzelne Subjekt nach Mitgliedschaft in unterschiedlichen Gestalten sozialer Gruppierungen strebt“ (ebd. S. 264). Er konstatiert, dass jede Form der Anerkennung, die das Individuum im Laufe seiner Identitätsentwicklung durchläuft, analytisch eine[r] andere[n] Form der erstrebten Gruppenmitgliedschaft“ (ebd.) entspricht. Hier findet sich also erneut ein Verweis auf die verschiedenen sozialen Kontexte, in denen Honneth in seiner Anerkennungstheorie die drei Anerkennungsstufen Liebe, Recht und Solidarität verortet hatte – sie entsprechen im weitesten Sinn auch ‚Gruppenerfahrungen‘ beziehungsweise verschiedenen Ausprägungen des konkreten und generalisierten Anderen. In diesen sozialen Kontexten kann sich das Subjekt im besten Fall als vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglied einer Gruppe akzeptiert fühlen und durch sie lernen, generalisierte Verhaltenserwartungen zu antizipieren. (Vgl. ebd. S. 263ff.)

Honneth unterscheidet zudem verschiedene Arten von Gruppen – je nachdem, welche Form der Selbstbeziehung das Subjekt in ihnen erlangen kann. Freundschaften und Liebesbeziehungen betrachtet er nicht als ‚richtige‘ Gruppen, weil die Intersubjektivität dort nur in Form von Zweierbeziehungen erlebt wird. Auch die Rolle als Staatsbürger kann nicht das Streben nach Symbioseerfahrungen stillen, weil die hier erteilte Anerkennung nicht konkret genug ist, dass sie das Subjekt auf sich selbst beziehen kann. ‚Richtige‘ Gruppen sind nach Honneth zum Beispiel Peergroups, da das Subjekt dort konkreten Zuspruch erhalten kann. In Anlehnung an Richard Sennett versteht er Gruppen als „Gegenkulturen des Respekts“ (Sennett nach Honneth 2010, S. 268), die von wechselseitiger Verantwortung und Achtung geprägt sind. Deshalb würden Gruppen meist über eine überschaubare Anzahl an Mitgliedern verfügen, damit das Subjekt durch die ermutigenden Gesten und Äußerungen der Anderen vom eigenen Wert für die Gruppe überzeugt ist. Dort, wo keine Face-to-Face-Interaktionen in Gruppen mehr möglich sind, sind Honneth zu-

folge kollektiv geteilte Symbole und Rituale getreten, die die Distanz zwischen den Mitgliedern zu überwinden vermögen. (Vgl. ebd. S. 268ff.)

Die menschliche Sozialisation ist also zwingend an die Erfahrung mit und in Gruppen geknüpft; durch sie kann das Subjekt reifen und sich selbst als individuiertes, sozial kompetentes Ich begreifen. Honneth konstatiert, dass diese Gruppenerfahrungen ständig neu gemacht werden müssen, um die positive Selbstbeziehung aufrechtzuerhalten, da soziale Gruppen „gewissermaßen einen Spiegel des ursprünglichen Anerkennungsverhaltens darstellen“ (ebd. S. 267).

Denn wie bereits Winnicott behauptet hatte, strebt das Subjekt stets nach Symbioseerfahrungen und der Anerkennung von anderen, durch die seine eigene Bedürftigkeit, sein Urteilsvermögen und seine eigenen Fähigkeiten in direkter Interaktion als wertvoll bestätigt werden<sup>46</sup>. Diese Erfahrung

„muss vom Subjekt im Gruppenerleben stets wieder erneuert werden und rekonkretisiert werden, damit sie nicht in der Anonymität des generalisierten Anderen an Kraft und Lebendigkeit verliert - die Gruppe erlaubt dem Erwachsenen gewissermaßen ein Wiedererleben jenes direkten, noch durch Gesten und Worte vermittelten Anerkennungsverhaltens, das er unter geglückten Umständen in seiner Kindheit an den bejahenden Reaktionen seiner konkreten Bezugspersonen ablesen konnte.“ (Ebd.)

Dieses Streben, das Selbstwertgefühl durch Bestätigung in der Gruppe aufrechtzuerhalten, ist nach Honneth auch der „fruchtbarste[...] Nährboden für die Gruppenbildung“ (ebd. S. 269), also das zentrale Antriebsmotiv, Teil einer Gruppe zu sein. Während in der Kindheit und Jugend dazu nur die Bestätigung einiger weniger Bezugspersonen nötig war, wächst im Laufe des Lebens der Kreis derer, von denen sich das Subjekt Wertschätzung wünscht. Honneth geht sogar so weit, zu behaupten, dass „in dem Bedürf-

---

<sup>46</sup> Honneth verweist darauf, dass Winnicott seltsamerweise nicht Gruppenerfahrungen als Quelle für das Streben nach Verschmelzung zählt (vgl. Honneth 2010, S. 273).

nis, für die eigene Fähigkeiten in einem Kreis von Gleichgesinnten eine direkt erfahrbare Wertschätzung zu finden, heute *ein*, wenn nicht *das* zentrale Motiv der Gruppenbildung [liegt]" (ebd., *Hervorheb. im Orig.*). Mit der Pluralisierung von Werten habe dieses Streben sogar noch zugenommen, da die Rolle als Staatsbürger sowie institutionelle Anerkennungsformen kaum mehr Quelle für Bestätigung sind. (Vgl. ebd. S. 269ff.)

Honneth beschreibt die Verschmelzungserfahrungen in einer Gruppe näher: Er versteht darunter nicht primär die Freude an der Gemeinsamkeit oder die an den „produktiven Erträgen des Beisammenseins“ (ebd. S. 273), sondern den „Schwebezustand“ (ebd.), in dem der Einzelne die Grenzen zwischen sich und den Anderen vergisst und sich mit diesen als Eins fühlt. Dieses „Fusionserlebnis in der Gruppe [stellt] für den Erwachsenen die direkteste Widerspiegelung seiner frühkindlichen Erfahrungen dar“ (ebd. S. 274). Gruppenerfahrungen sind also von regelmäßig wiederkehrenden Zuständen dieser kollektiven Verschmelzungserlebnisse geprägt, die sehr unterschiedlicher Art sein können, jedoch alle denselben Verlauf (allmählicher Anstieg, plötzlicher Höhepunkt und anschließendes Abflachen der Distanzlosigkeit) haben. Diese Erlebnisse der Symbiose reaktivieren so auch stets die gemeinsam geteilten Werte und Normen. Jedes Subjekt wird demzufolge vorrangig die Gruppen suchen, die seine Werte teilen und Quelle für Verschmelzungserfahrungen sind. In solchen Gruppe erlangt der Einzelne Bestätigung für seine Identität und kann sich „entlastend hinter die [...] Ich-Grenzen zurückfallen [...] lassen“ (ebd. S. 275), also in der Gruppe aufgehen. (Vgl. ebd. S. 273ff.)

Konflikte gehören nach Honneth jedoch zum Gruppenleben hinzu, da sich die Gruppe so stets der gemeinsam geteilten Werte vergewissern kann. Außerdem gebe es auch stets eine Hierarchie unter den Fähigkeiten und Leistungen der Mitglieder, die stets neu interpretiert und verhandelt werden muss. Diese Rangordnungskämpfe können im schlimmsten Fall zu Konkurrenz, Missgunst und Neid oder Fraktionierungen bis hin zur Auflösung der Gruppe führen, wenn die Gruppe keine Einigung erzielt. Für den Einzelnen können sie „schmerzhaft, identitätsbedrohende Ausmaße annehmen“ (ebd. S. 276), die zum Beispiel zu Abwehrre-

aktionen, Leugnungstendenzen, Rückzug oder Ausstieg führen können. Laut Honneth können solche Konflikte jedoch bewältigt werden, wenn einzelne Mitglieder eine „vollkommen unauffällige, geradezu normalisierte quasitherapeutische Hilfestellung leisten“ (ebd.). Letztlich müssen die Gruppenmitglieder trotz der ersehnten Verschmelzungserfahrungen die gegenseitige Autonomie akzeptieren, damit die Gruppe als Ganzes funktionieren kann. (Vgl. ebd. S. 275ff.)

## **5. Medien als Ressourcen von Identitätsarbeit im Alter**

In unserer pluralen Gesellschaft sind Medien „zur primären gesellschaftlichen Orientierungsquelle geworden“ (Schorb 2009b, S. 86). Damit ersetzen sie teilweise soziale Institutionen wie die Religion, die in früheren Zeiten Sinn- und Deutungsangebote für die Identitätsarbeit bereitstellte (vgl. Reichertz 2000, S. 130ff.). In dieser Funktion bieten Medien vor allem Identitätswürfe und vermitteln Rollenbilder, die individuell weiterverarbeitet werden. Diese Angebote haben oft fiktionalen Charakter und bieten einen stets verfügbaren Vergleichshorizont. Diese Tatsache wurde vor allem in Bezug auf Heranwachsende oft thematisiert, gilt aber ebenso für Menschen höheren Lebensalters. (Vgl. Hartung 2010, S. 97f.)

Insbesondere das Internet eröffnet Menschen jeden Lebensalters einen Raum, in dem sie verschiedene Facetten ihrer Identität darstellen und ein Feedback erhalten können. Dies kann zwangloser als in der realen Welt geschehen, da die Selbstdarstellung im Internet auch unter Wahrung einer gewissen Anonymität erfolgen kann. Eine Plattform dafür bieten beispielsweise Communities wie das Portal *unserezeiten.de*, das sich explizit an ältere Nutzer richtet. Gleichzeitig kann der Austausch und die Kommunikation mit anderen neue Impulse geben und Perspektiven eröffnen. (Vgl. Hartung/Küllertz 2009, S. 201ff.)

Über den eigentlichen Aneignungsvorgang hinaus sind Medien auch insofern Ressourcen der Identitätsarbeit, als dass sie Interaktionsanlässe darstellen. Die betrifft zum einen das Phänomen der parasozialen Interaktion. Medienfiguren, seien sie nun real



oder fiktiv, dienen als Vergleichsgröße und vermitteln gleichzeitig Rollenbilder und Normen. Zum anderen sind Medien auch oft Gegenstand personaler Anschlusskommunikation und dienen somit der sozialen Integration in ein Umfeld aus signifikanten anderen, das wiederum entscheidende Impulse für die Gestaltung der eigenen Identität geben kann. (Vgl. Höflich 2005, S. 76ff.)

Problematisch an den medialen Offerten ist, dass die Inhalte ungeordnet, nicht eindeutig und teils sogar widersprüchlich sind. Das Subjekt ist also in hohem Maße auf sich selbst verwiesen, die in den Medien dargestellten Identitätsentwürfe einzuordnen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Das Auffinden und Bewerten identitätsrelevanter Inhalte stellt damit große Anforderungen an das Subjekt. (Vgl. Schorb 2009b, S. 83ff.)

### **5.1 Das Zusammenwirken von Medienaneignung und Biografie**

Als zentraler Bestandteil unserer Lebenswelt sind Medien selbstverständlich auch ein Teil unseres biografischen Erfahrungsraumes und damit Gegenstand sowie ‚Bühne‘ biografischer Arbeit. Das Verhältnis von Biografie und medialer Sozialisation lässt sich als wechselseitiges beschreiben:

„Biografie ist für Mediensozialisation zum einen von tragender Bedeutung, da sie verschiedene Formen der Medienaneignung formt und so wiederum mittelbar in die Produktion medienspezifischer Angebotsformate eingeht, zugleich konstituieren jene Angebotsformate Biografien in Form individuell bedeutsamer Identifikationsfiguren (Medienstars) und im Hinblick auf im- und explizite Deutungsangebote.“ (Hartung 2010, S. 94f.)

Die Art und Weise, wie biografische Erfahrungen und mediale Angebote einander bedingen, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

#### ***Mediale Rituale und Routinen***

Im Laufe eines Lebens entwickeln sich meist Routinen und auch feste Rituale im Umgang mit Medien (vgl. Kübler et al. 1991, S.

279ff.). Die biografische Prägung ist der Natur dieser Gewohnheiten inhärent, denn Routinen und Rituale können sich nur über die Zeit hinweg entwickeln.

Die Funktion solcher „mediale[n] Knotenpunkte“ (Hartung 2010, S. 97) ist besonders für Personen höheren Lebensalters hervorzuheben, denn einschneidende Ereignisse wie der Eintritt in den Ruhestand oder der Tod des Partners lassen andere feste Größen des Alltags verschwinden. Mediale Gewohnheiten können in diesen Situationen strukturierend wirken und Stabilität bieten. Dies muss jedoch nicht zwingend bedeuten, dass alte Rituale unbeirrt weiterverfolgt werden. Veränderungen des Alltags können auch zu einer Veränderung der Medienaneignung führen, so zum Beispiel der Hinwendung zu neuen medialen Hobbys. (Vgl. Hartung et al. 2009, S. 78f.) In ihrer Mediennutzung sind Ältere jedoch meist eher konservativ und verfolgen konstant alte Gewohnheiten weiter (vgl. Schorb 2009a, S. 325).

### ***Generationsspezifische Medienpraxiskulturen***

Neben individuellen medialen Ritualen und ihrer biografischen Rahmung existieren jedoch auch „generative Dynamiken von Medienaneignung“ (Hartung 2010, S. 98), die auch als kollektives Phänomen nur im Kontext der Biografie nachvollziehbar sind. Den Begriff der generationsspezifischen Medienpraxiskulturen prägte Burkhard Schäffer in Auseinandersetzung mit dem Generationenbegriff Karl Mannheims. Eine Generation konstituiert sich demnach nicht aufgrund eines gemeinsamen biologischen Alters, sondern aufgrund gemeinsamer Orientierungen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum schaffen. (Vgl. Schäffer 2003, S. 77ff.) Dabei reicht es nicht aus, dass Personen in aufeinanderfolgenden Jahrgängen geboren sind und damit einer Generationslagerung angehören, sie müssen auch an ähnlichen Ereignissen teilgenommen und ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Nur so entsteht ein Generationszusammenhang, der eine Generationslagerung verbindet. Innerhalb dieses Generationszusammenhangs lassen sich aufgrund ähnlicher Perspektiven und Einstellungen Generationseinheiten unterscheiden, die eine Generation konstituieren. (Vgl. Mannheim 1964, S. 516ff.)

Schäffer konnte zeigen, dass sich Generationen somit auch durch gemeinsame Orientierungen und Erfahrungen im Hinblick auf Medien auszeichnen. Diese sind als konjunktive Erfahrungen oft unbewusst und entstehen in der Jugendzeit eines Menschen, in der der Umgang mit den vorhandenen Medien selbstverständlich eingeübt wird. Diese Handlungsmuster

„[...] verdichten sich in Medienpraxiskulturen und erscheinen den Handelnden in ihrer Jugendzeit als quasi ‚natürliche‘ Form des Handelns mit Medien schlechthin. Derartige Medienpraxiskulturen [...] haben die Tendenz, die Jahre zu überdauern, und prädisponieren auf Ebenen, die den Handelnden bewusstseinsmäßig nicht oder nur mühsam zugänglich sind, deren aktuelles Handeln mit den jeweils neuen Medien.“ (Schäffer 2009, S. 42)

Indem in der Jugend erworbene Medienpraxiskulturen den Umgang mit neuen Medientechnologien bestimmen, wirken biografische Erfahrungen also auf die Medienaneignungspraxen ganzer Generationen. Schäffer weist jedoch darauf hin, dass ‚Generation‘ in diesem Fall eine Meso-Dimension ist, die neben dem reinen Alter auch weitere Faktoren wie Geschlecht oder Milieu in sich vereint. Nur in diesem Zusammenspiel kann die volle Bedeutung des Generationenkonzeptes offenbar werden. (Vgl. Schäffer 2003, S. 86)

### ***Mediale Räume als Orte biografischer Arbeit***

Der Prozess der Medienaneignung ist zwar stets ein Teil der Identitätsarbeit eines Menschen und somit auch nie losgelöst von biografischen Erfahrungen<sup>47</sup>, jedoch können die Medien in besonderem Maße Orte biografischer Arbeit sein. Zum einen sind Medien natürlich Erinnerungsträger, die unsere Erfahrungen über die Zeit tragen. Auf individueller Ebene dienen sie zum ‚Konservieren‘ liebgewonnener Erinnerungen, zum Beispiel in Form von Fotos und Videoaufnahmen; auf der gesellschaftlichen Ebene hingegen kommt besonders massenmedialen Inhalten auch die Funktion eines sozialen oder kollektiven Gedächtnisses zu (beispielsweise im Hinblick auf historische Ereignisse). Daneben

---

<sup>47</sup> Siehe hierzu Kapitel 3.2.

können auch die Medien und ihre Inhalte selbst Gegenstand von Erinnerungsprozessen sein, indem an frühere mediale Erfahrungen und damit verbundene Ereignisse wie zum Beispiel familiäre Rituale zurückgedacht wird. (Vgl. Reinhardt 2006, S. 226ff.) Medien regen also auf vielfältige Weise Erinnerungen an, besonders im Hinblick auf die eigene Biografie. Damit sind sie „Biografiegeneratoren“ (Hahn 2000, S. 100), also „Institutionen, [...] die eine solche Rückbesinnung auf das eigene Dasein gestatten“ (ebd.).

Aufgrund dieser speziellen Eigenschaft sind Erinnerungsprozesse im Zusammenhang mit medialen Erfahrungen auch oft Anlass für (teils biografische) Selbstreflexion. Anja Hartung konnte dies für die Aneignung von TV-Angeboten durch Ältere zeigen<sup>48</sup>. Mediale Inhalte regen dabei nicht nur zu Reflexionen über eigene biografische Entscheidungen und Verläufe an, sondern führen auch zur Aktualisierung subjektiver Wissensbestände in Auseinandersetzung mit medial dargestellten Biografien. Nicht zuletzt sind Medieninhalte vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen auch Anlass von (kritischen) Reflexionen über die Medien selbst und die mit ihnen vermittelten Orientierungen. (Vgl. Hartung 2007, S. 68ff. sowie Hartung 2009b, S. 232)

Gleichzeitig eröffnen Medien Möglichkeiten, selbst tätig zu werden und mediale Inhalte zu produzieren. Damit sind sie – altersübergreifend – zum einen Werkzeuge zur Arbeit an der eigenen Identität und zum anderen Präsentationsfläche für die Ergebnisse dieses Prozesses. In der Gestaltung medialer Produkte haben die Subjekte die Möglichkeit, sich anhand eines konkreten Projektes mit eigenen Ansichten und Erfahrungen auseinanderzusetzen. Indem die so entstandenen Produkte einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, haben die Produzenten die Chance, sich anderen zu präsentieren und eine Rückmeldung auf die präsentierten Identitätsfacetten zu erhalten. Im produktiven Medienhandeln leisten die Subjekte also immer auch Biografiearbeit: „Durch die mediale Erinnerungsarbeit werden hier neue Zukunftshorizonte eröffnet, indem Vergangenheit neu verarbeitet,

---

<sup>48</sup> Siehe hierzu ausführlicher: Hartung, Anja (2001): Das Fernsehen in der Lebenswelt älterer Menschen. Eine qualitative Befragung älterer Menschen zur Auswahl und Bewertung spezifischer Fernsehinhalte. Magisterarbeit. Universität Leipzig. [unveröff.]

akzeptiert und als Teil der eigenen Geschichte anerkannt wird.“ (Hartung 2010, S. 100) Dadurch, dass sich die Möglichkeiten, mediale Inhalte zu produzieren und zu veröffentlichen, besonders im Zusammenhang mit den *Neuen Medien* erweitert und vereinfacht haben, eröffnen sich den Subjekten auf diese Weise auch Chancen zur gesellschaftlichen Partizipation (vgl. Theunert/Schorb 2010, S. 244).

## 5.2 Medien als Ressource für Anerkennung

Axel Honneths Theorie der Anerkennung bietet eine theoretische Basis, den Zusammenhang zwischen Anerkennungserfahrungen und der Entwicklung der Identität als Beziehung des Subjektes zu sich selbst zu erläutern: Die Ausbildung und Weiterentwicklung einer ‚gesunden‘ Identität ist nur möglich, wenn das Subjekt interpersonale und generalisierte Anerkennung erfährt. Es baut so im Lauf seiner Sozialisation schrittweise eine praktische Selbstbeziehung auf. Honneth konstatiert, dass Subjekte stetig auf die bestätigenden Rückmeldungen von anderen angewiesen sind und vor allem nach Gruppenerfahrungen suchen, die sie vom ‚Wert‘ ihrer Identität überzeugen. Das Streben nach Anerkennung kann als ein menschliches Grundbedürfnis des Menschen angesehen werden; damit verbunden ist auch die Sehnsucht nach Zugehörigkeit (vgl. Keupp 2009: 54). Erhaltene Anerkennung führt dann zum einen kurzfristig zu Handlungsfähigkeit und zum anderen langfristig zur Integration des Subjektes in soziale Lebenszusammenhänge (vgl. ebd. S. 64f.).

Die Suche nach Anerkennung als Streben nach Identitätsvergewisserung und -bestätigung ist also ein lebenslanger Prozess, der nie abgeschlossen ist und für eine ‚gesunde‘ Persönlichkeit essentiell ist. Auch im höheren Lebensalter ist dies von Bedeutung, denn „[o]hne Kontexte der Anerkennung ist Lebenssouveränität nicht zu gewinnen“ (ebd. S. 68), so Keupp. Identitätsarbeit ist dabei lebenslang von einem Spannungsverhältnis zwischen Abgrenzung und Zugehörigkeit geprägt (vgl. Wagner 2009, S. 122).

Im Prozess der Identitätsarbeit und Persönlichkeitsentwicklung sind Medien eine zentrale Größe – als Bezugsgrößen des Handelns, aber auch als Werkzeug und Mittel, Identität auszudrücken.

cken und auszutesten. Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es deshalb notwendig, Honneths Theorie der Anerkennung ausdifferenzieren, indem die Medien als Kontext und Mittel im Kampf um Anerkennung hinzugedacht werden. Denn besonders in der heutigen mediatisierten Zeit ist Identitätsentwicklung nicht ohne Medien zu denken.

### **Veränderung von Anerkennungsformen durch Medien**

Da Medien Identitäts(vor-)bilder bieten und zugleich selbst Raum und Mittel für Identitätsarbeit sind, spielen sie auch im Kontext von Anerkennungsstrukturen eine zentrale Rolle. Auf der Makroebene ersetzen sie soziale Institutionen und rechtliche Strukturen, die früher Anerkennung spenden konnten. Während in früheren Gesellschaften das Subjekt aus seiner Rolle als Staatsbürger Anerkennung schöpfen konnte (in der ihm moralische Zurechnungsfähigkeit und die Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung zugesprochen wurde), ist dies in heutigen komplexen und diversifizierten Gesellschaften kaum mehr möglich. Früher stellten vorgegebene Rollenmuster und „normalbiografische Schnittmuster“ (Keupp 2009, S. 68) eine selbstverständliche Quelle für Anerkennung dar. Die heutige Unübersichtlichkeit führt bei den Menschen hingegen zu Orientierungslosigkeit und dem gleichzeitigen Drang, „mit allen Mitteln ihr gewohntes Gehäuse zu erhalten“ (ebd. S. 58).

Ihre Identität schöpfen Subjekte nun nicht mehr vorrangig aus ihrer nationalen Zugehörigkeit, sondern vielmehr durch das (auch kommunikative und mediale) Handeln in kleineren, überschaubaren Kontexten. Orientierungsgrößen dabei sind weniger staatliche Institutionen oder Entscheidungsträger, sondern die Medien, die Angebote für Rollenvorbilder, Wissen und Einstellungen liefern. Für rechtliche Anerkennungsverhältnisse bedeutet dies, dass Subjekte ihre Selbstachtung nunmehr aus ihrer Rolle als Bürger einer *mediatisierten* Gesellschaft beziehen, das heißt, dass sich ihre Fähigkeit zur autonomen Urteilsbildung auch auf die Bewertung von Medien bezieht, Medienkompetenz (besonders die Dimension *Bewerten*) also zur entscheidenden Größe wird, um als rechtsfähiges Subjekt zu gelten. Ein Mangel an Medienkompetenz stellt in heutigen mediatisierten Gesellschaft also nahezu eine Form der Entrechtung oder des sozialen Ausschlus-

ses dar: Wenn fast alle Prozesse des alltäglichen Lebens von Medien durchdrungen oder bestimmt werden, kann mangelnde Medienkompetenz zu Ausgrenzung führen und den sozialen Anschluss verwehren.

Auch auf der Mesoebene kann dieses Problem auftreten: Wenn soziale Gruppenprozesse wie zum Beispiel Arbeitskontexte, die Arbeit in Vereinen oder Initiativen ebenfalls von Medien durchdrungen sind, kann auch hier mangelnde Medienkompetenz zu fehlender Anerkennung führen: Sobald die Fähigkeit, mit Medien selbstbestimmt und aktiv umgehen zu können, essentieller Bestandteil dieser sozialen Gefüge ist, kann ein Subjekt, das darüber nicht verfügt, auch nicht für seine individuellen Fähigkeiten und Leistungen anerkannt werden. Dies ist in Kontexten beziehungsweise Gruppen, bei denen die Medienarbeit von zentraler Bedeutung ist, natürlich besonders stark der Fall. Doch da heutzutage kaum ein Bereich nicht von Medien durchdrungen ist, trifft dies letztlich auf alle sozialen Gefüge zu. Zudem bilden soziale Gruppen oft ähnliche Medienpraxiskulturen aus; ihr Medienhandeln ähnelt sich folglich beziehungsweise teilen ihre Mitglieder zumindest Medienroutinen oder -rituale. Das Medienhandeln in Gruppen ist also oft ein kollektives (vgl. Wagner 2009, S. 123) – wenn nun ein Mitglied nicht die Kompetenzen besitzt, an diesen kollektiven Medienpraxiskulturen teilzuhaben, fehlen ihm damit auch die Fähigkeiten, die von anderen anerkannt werden können. Als Konsequenz gefährdet es seinen Status in der Gruppe.

Auf der Mikroebene hat die Mediatisierung subtileren Einfluss, vor allem auf das kommunikative Handeln. Je nach individueller Biografie und subjektiven Präferenzen können zwar Primärbeziehung ebenso von Medien durchdrungen sein – zum Beispiel als Kommunikationsanreiz, Verarbeitungsfolie für Erfahrungen oder als Gestalter von Primärbeziehungen – doch variiert dies individuell stark, sodass keine allgemeingültigen Aussagen darüber getroffen werden können. Festgehalten werden kann jedoch, dass Medien die Fähigkeit zu Symbiose und Verschmelzung zugunsten der Autonomie verändern: Medien können zwar Verschmelzungserfahrungen verstärken, indem sie zum Beispiel auch über Distanz hinweg Nähe und Vertrautheit schaffen und

die Kommunikationsfrequenz erhöhen, doch über die Qualität der Kommunikation lässt sich diskutieren – viel Kommunikation führt nicht zwangsweise zu größerer Nähe. Dies hat auch eine größere Autonomie der Interaktionspartner zur Folge, da diese zeitversetzt und überlegt handeln können und selbst entscheiden können, wann und wie sie reagieren. Medien verändern auf der Ebene der Primärbeziehungen also vor allem die Art des kommunikativen Handelns und die daraus resultierenden Beziehungen zwischen den verbundenen Subjekten.

### ***Anerkennung und Identitätsarbeit mit Medien***

Medien bieten zum einen Orientierungen, nach denen die Subjekte ihre Identität ausrichten können und Vorbilder, die sie für ihre Identitätsarbeit nutzen können. Zum anderen stellen Medien heutzutage ein geeignetes Mittel dar, die eigene Identität anderen zu präsentieren und darauf Rückmeldung zu bekommen. Hieran zeigt sich die Bedeutung der Medien für die Identitätsarbeit: Die Erfahrung, positive Rückmeldung auf medial präsentierte Identitätsentwürfe und -facetten zu erhalten, ist essentiell für die Ausbildung und Entwicklung einer Identität. Auch hier rahmt die Mediatisierung die Art der Anerkennung: Während es in früheren überschaubareren Gesellschaften einfacher war, direkte Rückmeldung auf sein Handeln und seine Persönlichkeit zu erhalten, ist dies in heutigen komplexen Gesellschaften kaum mehr möglich. Medien treten hier in zwei Rollen auf: Sie sind zum einen ‚Transportmittel‘ für die Anerkennung von anderen in Form von medienvermittelter Bestätigung und damit Ersatz oder Alternative für direkte Face-to-Face-Kommunikation. Zum anderen können sie stellvertretend für menschliche Interaktionspartner Anerkennung spenden, indem sie zum Beispiel Orientierungen, biografische Erfahrungen, Einstellungen und Fähigkeiten der Subjekte bestätigen (vgl. zum Beispiel Witzke 2009, S. 129f.) – entweder direkt, indem sie diese Orientierungen als etwas Positives darstellen, oder indirekt, indem sie dem Subjekt Bestätigung geben, dass es mit seiner Biografie und seinen Identitätsentwürfen kein Einzelfall ist.

Außerdem können Anerkennungserfahrungen auch medial verarbeitet werden und so Teil von Identitätsarbeit sein. Nicht alle Menschen präferieren die direkte kommunikative Auseinander-



setzung mit biografischen Erfahrungen; für einige stellen die vielfältigen Möglichkeiten, sich medial auszudrücken, daher einen geeigneten und kreativen Weg dar, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen und Biografiearbeit zu betreiben. Medienhandeln kann zudem auch Strategie sein, mangelnde oder zurückgewiesene Anerkennung zu kompensieren und daraufhin Anerkennung zu erhalten:

„Die vielfältige vorhandene Kompetenzen und Erfahrungen integrierende Medienproduktion, das entstandene Ergebnis und respektvolle Rückmeldungen darauf können beitragen zur Kompensation von Misserfolgserlebnissen in bisheriger [...B]iografie und häufig fehlender Anerkennung in gesellschaftlich relevanten Bereichen, von eher geringen Zuschreibungen an Kompetenz, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, von Mitleid und Ignoranz.“ (Ebd. S. 140).

### ***Anerkennung und Medienkompetenz***

Wie bereits erwähnt, ist in heutigen mediatisierten Gesellschaften Medienkompetenz zur Schlüsselgröße geworden, die auch die drei Formen der Anerkennung verändert, weil sie die sozialen Kontexte und damit auch das ändert, wofür Subjekte anerkannt werden. Konkret bedeutet dies, dass Subjekte in allen sozialen Kontexten – seien es Primärbeziehungen, institutionelle Kontexte oder andere soziale Gefüge – auch für die Fähigkeit der Medienkompetenz anerkannt werden und diese positive Rückmeldung praktisch auf sich selbst beziehen können. Kompetenz kann allgemein als Quelle für Anerkennung betrachtet werden: „Der Wunsch[,] sich selbst als kompetent zu erleben[,] ist also eng gekoppelt an den Wunsch nach sozialer Anerkennung“ (Wagner 2009, S. 118).

Auf der Ebene des *Medienwissens* können Subjekte so von anderen Interaktionspartnern, aber auch von der Gesellschaft, für ihr Wissen bezüglich und über Medien anerkannt werden – sei es Funktionswissen in Form von technisch-instrumentellen Fertigkeiten oder Strukturwissen in Form von Wissen über das Mediensystem oder die Verflechtung der Medienwelt. Auf der Ebene der *Medienbewertung* können Subjekte für ihre kritisch-reflexiven

Fähigkeiten von anderen wertgeschätzt werden, indem sie zum Beispiel ihr Medienwissen auch für eine kritische Bewertung der Medien anwenden und so Medienentwicklungen und -angebote einschätzen können und dieses Wissen zur Meinungsbildung nutzen. Die Ebene des *Medienhandelns* ist die wichtigste Komponente der Medienkompetenz, da hier alle Aspekte zusammenlaufen: Medienwissen und Medienbewertung sind nur dann sinnvoll zur Identitätsarbeit einsetzbar, wenn die Subjekte ihr Wissen und ihre Einstellungen auch medial mitteilen und umsetzen können. Da Medien ein geeignetes Mittel sind, Positionen, Einstellungen und Erfahrungen auszudrücken, kann mit ihnen auch am besten Anerkennung von anderen eingeholt werden. Zwar können Subjekte auch durch die direkte, interpersonale Rückmeldung von anderen in ihrem Wissen und ihren Positionen bestätigt werden, doch ist die entgegengebrachte Anerkennung auf ein medial erstelltes Produkt meist umfangreicher, da die Fähigkeit zur Medienproduktion noch immer als eine herausgehobene Fähigkeit von besonderer Bedeutung angesehen wird.

Dies macht sich auch die Medienpädagogik zu Nutze: Meist stehen am Ende von Projekten der Aktiven Medienarbeit Medienprodukte und deren Präsentation vor der Öffentlichkeit – die Präsentation wird als wichtige, letzte Etappe der medienpädagogischen Arbeit gesehen, da sie den Teilnehmern die beste Möglichkeit bietet, zumeist positives Feedback auf ihr Produkt einzuholen. Neben der Vermittlung von Erfolgserlebnissen (also eine Art ‚Selbstanerkennung‘) ist vor allem die Anerkennung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen durch Gruppenmitglieder, aber auch durch eine Öffentlichkeit außerhalb der Gruppe zentral (vgl. Witzke 2009, S. 133, 135f.). Dies fördert auch Akzeptanz und Selbstbewusstsein – beides ebenfalls Formen der Anerkennung (vgl. ebd. S. 140). Auch das Internet bietet vielfältige Möglichkeiten, „Anerkennung für [...] interessens- oder medienbezogene Fähigkeiten [...] zu suchen“ (Wagner 2009, S. 118) und auch zu erhalten. Besonders bezüglich des produktiven Medienhandelns wird „Rückmeldung eingefordert und auch erwartet“ (ebd.; vgl. auch ebd. S. 122), denn dort kann das eigene Können am besten demonstriert werden. Dies kann jedoch auch zu Konkurrenz führen, wenn das öffentlich-mediale Zeigen von (Medien-) Kompetenzen zum Wettkampf wird (vgl. ebd. S. 119).

Nach wie vor herrscht zudem die gängige Sichtweise vor, dass Ältere über weniger Medienkompetenz verfügen würden als die jüngere Generation, die digital natives. Obwohl dies, wie auch die vorliegende empirische Untersuchung zeigt, nicht per se behauptet werden kann, ist es doch zumeist so, dass medienkompetente Ältere als etwas Seltenes, Besonderes angesehen werden und deshalb – nicht nur von Gleichaltrigen – umso mehr dafür anerkannt werden. Zudem ist Medienkompetenz gerade in einer Gesellschaft, in der gesellschaftliche Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse medial beeinflusst werden können, eine notwendige Fähigkeit zur Partizipation: Nur, wer seine Wünsche und Bedürfnisse medial artikulieren kann, hat auch die Chance auf Partizipation an öffentlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen.

### ***Anerkennung und Medienhandeln***

Subjekte können also für ihre Medienkompetenz anerkannt werden, aber auch für ein Handeln, das nicht direkt medialer Art, aber (auch) medial präsentiert wird: So nennt Bernd Schorb als Beispiel eine Jugendband, die ihre Musikstücke medial präsentiert und dafür positives Feedback von der Peergroup und anderen Menschen erhält (vgl. Schorb 2009b, S. 90f.). Ihr (nicht primär mediales) Handeln über Medienkanäle zu streuen und zusätzlich medial auszudrücken (zum Beispiel in Form eines Musikvideos) erhöht für die Jugendlichen also die Ressourcen im Streben nach Anerkennung, sodass die Chance größer ist, von mehr Mitmenschen positive Rückmeldungen zu erhalten. Ähnliche Beispiele lassen sich auch für ältere Menschen finden: So könnten auch diese etwa Inhalte auf einer Homepage über beispielsweise ihre Vereinsarbeit einstellen oder formulieren, fotografisch oder filmisch einen Ausflug ihrer Gruppe dokumentieren und dafür von Mitgliedern oder anderen Menschen außerhalb der Gruppe Anerkennung erhalten. Außerdem können Gruppen als kollektive Identitäten ihre Arbeit oder ihre (auch Medien-)Erfahrungen medial umsetzen oder präsentieren beziehungsweise ihre „gruppenrelevante[n] Selbstaussagen“ (Witzke 2009, S. 132) artikulieren und dafür Wertschätzung von anderen erfahren:

„Gruppenrelevante Themen, Probleme und Visionen können ausgedrückt werden, individuelle Sichtweisen der Welt können aufgegriffen, in der Gruppe verglichen und abgestimmt werden, ebenso reale Alltags- oder Medienerfahrungen.“ (Witzke 2009, S. 133)

Die Grenzen, was bereits als Medienhandeln gelten kann oder nur ein mediales ‚Nebenprodukt‘ einer Tätigkeit ist, sind fließend. Medien, besonders das Internet mit seinen vielfältigen kommunikativen Möglichkeiten, können aber auch genutzt werden, um anderen Anerkennung entgegenzubringen oder diese medial auszudrücken, zum Beispiel, indem Videos für Freunde produziert und onlinegestellt werden (vgl. Wagner 2009, S. 120) oder indirekt, wenn die gemeinsame Arbeit an einem medialen Produkt die Wertschätzung der Gruppenmitglieder füreinander erhöht (vgl. Witzke 2009, S. 142). Die vorgestellten Beispiele sollen vor allem zeigen, wie vielfältig die Möglichkeiten und Chancen sind, Anerkennung für (Medien- oder mediales) Handeln zu erlangen.

Folgende Abbildung fasst die Überlegungen zum Zusammenspiel von Identität, Anerkennungserfahrungen und Medien überblickshaft zusammen:

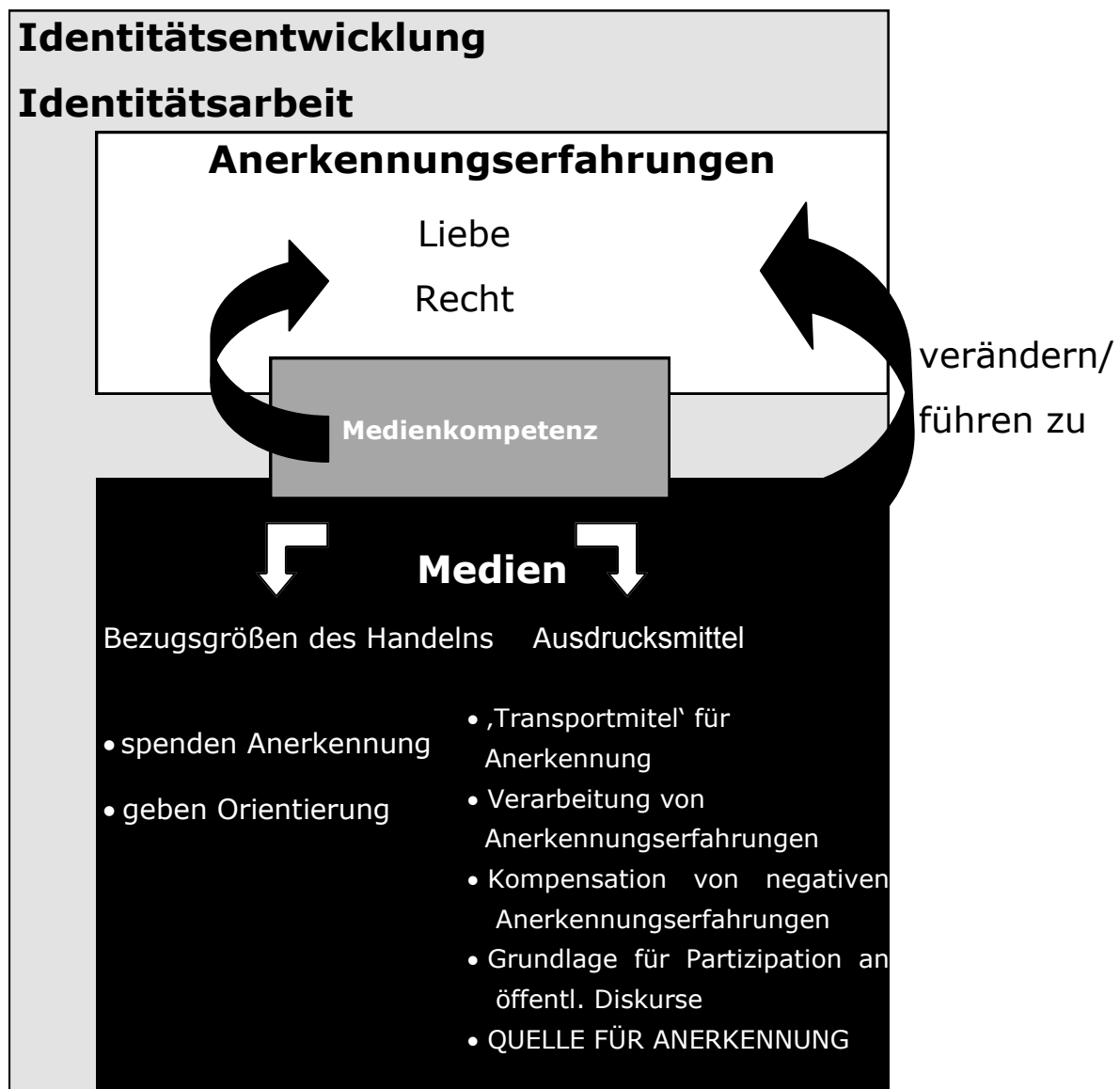


Abb. 7 Zusammenspiel von Identität, Anerkennungserfahrungen und Medien [Eigene Darstellung]

## 6. Ausdifferenzierung der Forschungsfragen

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und Modellen zum Prozess der Identitätsarbeit, seiner sozialen Einbettung und vor allem der Anerkennungstheorie sollen im Folgenden die der Untersuchung zugrundeliegenden forschungsleitenden Fragen präzisiert und ausformuliert werden.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass die Identität eines Menschen nur im Wechselspiel mit anderen entstehen kann. Der Anerkennung kommt in diesem Prozess eine besondere Bedeutung zu, denn erst durch sie wird es möglich, dass das Individuum ein Verhältnis zu sich selbst und anderen aufbauen kann. Denn Anerkennung stellt eine Rückmeldung auf die spontanen Handlungsentwürfe des *I* dar. Das Erleben von Formen der Anerkennung ist damit die entscheidende Voraussetzung für die Bewertungsfunktion des *Me* und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme.

In diesem Prozess kommt vor allem den vergangenen Erfahrungen eine große Bedeutung zu, denn sie sind als biografische Einstellungen im Sinne Schütz's die ‚Referenzfolie‘, vor der diese Bewertungen vorgenommen werden. Die vergangenen Erfahrungen mit Anerkennung prägen also den gegenwärtigen Umgang mit Anerkennungsstrukturen. Dieses Erkenntnis bildet den Ausgangspunkt für den weiteren Erhebungsprozess. Aus diesem Grund lautet die erste forschungsleitende Frage:

*1. Welche Bedeutung haben biografische Erfahrungen mit Anerkennungsmustern für die Identitätsentwicklung der Subjekte in der Gegenwart?*

Das spezielle Erkenntnisinteresse der Autorinnen führt jedoch noch weiter. Von besonderem Interesse ist der Umgang mit Anerkennungsstrukturen innerhalb der intergenerationellen Gruppe und inwiefern biografisch geprägte Anerkennungsmuster in diesem Rahmen Anwendung oder Enttäuschung finden. Die zweite forschungsleitende Frage lautet demnach:

## *2. Wie werden diese Anerkennungsmuster in der Gruppe des Medienkreises aktualisiert?*

Die zweite Forschungsfrage ist also von einer Gegenwarts- perspektive gerahmt, da das aktuelle Handeln der Subjekte in der intergenerationellen Gruppe vor dem Hintergrund ihrer biografi- schen Erfahrungen mit Anerkennungsstrukturen sinnverstehend nachvollzogen werden soll.

In diesem Zusammenhang soll die Bedeutung der Medien in die- sem Prozess besonders betrachtet werden, denn ihnen kommt zum einen innerhalb eines medienpädagogischen Projektes eine konstitutive Bedeutung zu; zum anderen konnte in der theoretischen Auseinandersetzung gezeigt werden, dass Medien generell wichtige Ressourcen im Prozess der Identitätsarbeit sind. Die dritte forschungsleitende Frage lautet deshalb wie folgt:

## *3. Welche Rolle spielen Medien bei der Aktualisierung der Aner- kennungsmuster in der Gruppe des Medienkreises?*

# **7. Empirische Vorgehensweise**

## **7.1 Das Kontextuelle Verstehen als Leitlinie des Erhe- bungsprozesses**

Das *Kontextuelle Verstehen der Medienaneignung* nach Schorb und Theunert soll als grundlegende methodische Rahmung der vorliegenden Untersuchung dienen. Dieses Vorgehen ist als Basis für die Erhebung und Interpretation geeignet, da hier eine ganz- heitliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand eröffnet wird, indem auch alle relevanten Kontexte der Medienaneignung erfasst werden. Somit wird das Subjekt „in den Mittelpunkt me- dienpädagogischer Forschung“ (Kutschera 2001, S. 108) ge- rückt. Es wird damit der Tatsache Rechnung getragen, „daß[!] Rezeptions- und Aneignungsprozesse nicht passiv zu sehen sind, sondern als aktive soziale Handlungen in einem allumfassenden Lebenskontext zu verstehen sind“ (ebd.). Für die Untersuchung

der Medienaneignung der Subjekte ergeben sich fünf leitende Prinzipien<sup>49</sup> (vgl. Schorb/Theunert 2000, S. 36ff.):

- die Gegenstandsadäquatheit als Grundlage des Zugangs zur Medienaneignung
- der Subjektstatus der zu Untersuchenden als Prämisse des Forschungsprozesses
- die Adressatenorientierung als Basis des Erhebungsprozesses
- die umfassende Kontexterhebung als Rahmen des Verstehens der Medienaneignung
- die Sinnbewahrung und das Sinnverstehen als Leitlinien für die Interpretation

Um die Gegenstandsadäquatheit zu gewährleisten, müssen sowohl die Bandbreite der Artikulationsmöglichkeiten der Subjekte in Form und Inhalt so umfassend wie möglich gestaltet sein als auch die Medien als Referenzsystem analysiert werden. Die Untersuchungssubjekte gelten außerdem prinzipiell als aktiv; ihre Aussagen sind stets richtig und gültig. Des Weiteren haben die Aussagen aller Individuen stets die gleiche Wertigkeit. Erhebungssituation und Artikulationsmöglichkeiten der Subjekte müssen außerdem den Bedingungen und Voraussetzungen der Subjekte angepasst sein; dies gilt auch für die Interpretationsmethoden. Zudem müssen alle Kontexte, innerhalb derer sich die Individuen die Medien aneignen, möglichst umfassend erfasst werden. Schorb und Theunert verweisen hier bereits auf „jene weiten und nahen realen Räume“ (ebd. S. 39), die die Medienaneignung mit beeinflussen.

Das Ziel ist es letztlich, die Medienaneignung der Subjekte verstehend nachzuvollziehen. Der Sinn und die Bedeutung der Aussagen sollen dabei im Prozess der Auswertung und Interpretation

---

<sup>49</sup> Für die vorliegende Untersuchung ist die Medienaneignung der Subjekte als Teilbereich der Identitätsarbeit relevant, besonders auf der Ebene der Biografie geht das Forschungsvorhaben jedoch zum Teil über rein medienwissenschaftliche Fragestellungen hinaus. Das *Kontextuelle Verstehen der Medienaneignung* wird jedoch trotzdem als adäquates Vorgehen betrachtet, da zum einen die Medienaneignung einen Schwerpunkt der Arbeit darstellt und zum anderen die Autorinnen der Meinung sind, dass in diesem Konzept auf grundlegende Vorgehensweisen hingewiesen wird, die für qualitative Forschungsprojekte generell sinnvoll sind.



stets bewahrt werden; das Gesagte ist also immer auch das Gemeinte und muss in seinem Kontext nachvollzogen werden. Alle Ergebnisse werden hierfür diskursiv validiert – das heißt, im Forscherteam diskutiert, wobei alle möglichen Lesarten einbezogen werden – und anschließend der intersubjektiven Überprüfung zugänglich gemacht. (Vgl. ebd. S. 40)

## 7.2 Erhebungsmethoden

### 7.2.1 Protokolle aus Teilnehmender Beobachtung

Im Zeitraum von Oktober 2010 bis Mai 2011 wurden Sitzungen des *Medienkreises* durch die beteiligten Studierenden teilnehmend beobachtet und protokolliert. Die Beobachtung diente vor allem der Dokumentation der Treffen und folgte dabei keinem konkreten Erkenntnisinteresse, auch wenn diese bereits im Hinblick auf die weitere Auswertung in späteren Forschungsvorhaben angefertigt wurden. Das Vorgehen war dementsprechend offen und folgte keinem Leitfaden; die Studierenden notierten während der Sitzung alles, was ihnen relevant erschien. Für die Erstellung der Protokolle einigten sich die Protokollanten auf folgende Schwerpunkte:

- Rahmendaten (Ort, Zeit, An-/Abwesende, Protokollant, Sitzordnung)
- Feldnotizen
  - Thematischer Verlauf der Sitzung
  - Diskursverlauf
  - Gruppendynamik (Interaktionen in der Gruppe, Redeverhalten)
  - Einzelbeobachtung<sup>50</sup>
- Retrospektive Notizen
- Selbstreflexion

Die Beobachtungen wurden im Frühjahr 2011 sukzessive eingestellt, da der *Medienkreis* in diesem Zeitraum begann, ein Ausstellungsprojekt vorzubereiten und die Arbeit während dieser

---

<sup>50</sup> Jeder der Studierenden hatte zusätzlich die Aufgabe, einen anderen Teilnehmer besonders intensiv zu beobachten. Die Verteilung wurde vor jeder Sitzung neu festgelegt, damit keine Routinen und Verzerrungen entstanden.

Zeit vorrangig in Kleingruppen von drei bis vier Teilnehmern erfolgte, die sich zu unterschiedlichen Gelegenheiten und Anlässen trafen. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dienten die erstellten Protokolle zum einen als Ausgangspunkt zur Entwicklung eines Erkenntnisinteresses. Zum anderen wurden sie vor dem Hintergrund des konkreten Erkenntnisinteresses nochmals analysiert und dienten in Auseinandersetzung mit dem theoretischen Bezugsrahmen als Basis für die Konzeption eines Interviewleitfadens.

### **7.2.2 Narrativ-Biografisches Interview**

Da in der vorliegenden Studie der Prozess der Identitätsarbeit im höheren Lebensalter vor dem besonderen Hintergrund der einzigartigen Lebensgeschichte betrachtet werden soll, musste eine Erhebungsmethode gewählt werden, die Zugang zur der individuellen Biografie der Subjekte gewährt. Diese Erfahrungen durchdringen zwar das gesamte menschliche Handeln, werden aber – wie gezeigt wurde – in besonderer Weise in Erzählungen reproduziert. Aus diesem Grund erscheint das *Narrative Interview* für die Erhebung biografischer Erfahrungen besonders geeignet.

In *Narrativen Interviews* kann man Sinnzusammenhänge und Orientierungen aus der subjektiven Perspektive des Erzählers erheben und hat anschließend die Möglichkeit, diese aus dem Text zu rekonstruieren. Da die Kommunikationsform der (Stegreif-)Erzählung sich hervorragend für die Erhebung subjektiver Lebens(ver)läufe eignet, ist das *Narrative Interview* besonders im Kontext der Biografieforschung sehr populär. (Vgl. Küsters 2009, S. 29) *Narrative Interviews* werden aus diesem Grund oft mit (auto-)biografischen Interviews gleichgesetzt, prinzipiell sind sie aber für eine Vielzahl an Themen einsetzbar. Aufgrund der methodischen Bedeutung des Kommunikationsschemas Erzählung gibt es jedoch einige Anforderungen an diese Themenbereiche, welche erfüllt werden müssen, um die Anwendbarkeit eines *Narrativen Interviews* zu garantieren.

Die erste Voraussetzung ist, dass der potentielle Erzähler selbst handelnd an dem zu erzählenden Ereignis beteiligt gewesen sein muss, da nur so davon ausgegangen werden kann, dass auch

eine Erfahrungsaufschichtung vorhanden ist, die in der Erzählung aktualisiert werden kann. Zweitens muss es sich um ein Ereignis handeln, an dem der Erzähler *bewusst* beteiligt war und dem er ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet hat, um sich daran erinnern zu können. Die dritte Bedingung ist, dass das Erlebte ein Prozess war beziehungsweise Prozesscharakter besitzt, da nur eine Entwicklung erzählt werden kann. Alltägliche Routinen (sofern sie überhaupt bewusst sind) und Meinungen können somit beispielsweise nicht *erzählt* werden, hier würden anderen Kommunikationsschemata wie ‚berichten‘ oder ‚argumentieren‘ aktiviert werden. (Vgl. ebd. S. 30)

Weitere Einschränkungen können sich bezüglich der Person des Erzählers ergeben. Grundlegend muss darauf hingewiesen werden, dass Schützes Annahme, jede Person verfüge über eine natürlich Erzählkompetenz<sup>51</sup>, insbesondere im Hinblick auf Menschen bildungsferner Gesellschaftsschichten nicht unumstritten ist (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 181ff.). Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Fähigkeit zu erzählen in verschiedenen Kulturen unterschiedlich ausgeprägt beziehungsweise kulturell bedingt sein kann. Weiterhin kann die Erzählkompetenz auch durch das Alter der Subjekte beeinflusst werden. Während ältere Menschen auf ein langes Leben zurückschauen und somit über eine gewisse Erzähl-Affinität verfügen, sind Jugendliche aufgrund ihres Alters nur eingeschränkt in der Lage, biografisch zu erzählen<sup>52</sup>. (Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 96) Auch Erlebnisse, die stark massenmedial begleitet wurden, können in *Narrativen Interviews* eine Besonderheit darstellen, da hier oft eine

---

<sup>51</sup> Diese These wird von einigen Autoren angezweifelt. Schütze erläutert nicht exakt, was er unter dieser Erzählkompetenz versteht. Wenn man davon ausgeht, dass er damit meint, dass die Zugzwänge des Erzählens in jeder Erzählung zum Tragen kommen, dann würde dies jedoch automatisch bedeuten, dass jeder erzählen kann, da die Zugzwänge laut Schütze zwingend in jeder Erzählung aktualisiert werden.

<sup>52</sup> Wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen werden muss, dass Jugendliche durchaus erzählen können, nur nicht zwingend *biografisch*, da sie aufgrund ihrer Alters wenig Erzählerfahrung besitzen und es damit im Vergleich zu Älteren vergleichsweise ‚wenig‘ Erlebtes gibt, das sie biografisch erzählen könnten. Für herausragende Ereignisse im Leben Heranwachsender kann man jedoch die Durchführung *Narrativer Interviews* durchaus in Erwägung ziehen.

Überformung der Erinnerung durch die massenmediale Berichterstattung vorliegt (vgl. Küsters 2009, S. 31).

### ***Das Narrative Interview als Kommunikationsereignis***

Das *Narrative Interview* zeichnet sich durch eine besondere Kommunikationssituation aus, die sich deutlich von alltäglichen Erzählungen unterscheidet. Beide Interaktionspartner nehmen gewisse Rollen ein und verhalten sich dementsprechend. Der Erzähler hat dadurch die Chance, seine Erzählung ohne Störungen zu entfalten und muss nicht befürchten, dass der Interviewer seine Darstellung in Frage stellt oder zurückweist. Auf diese Weise kann er seine Identität entsprechend eigener Relevanzen darstellen und herstellen. Außerdem sind sich die Beteiligten in den meisten Fällen fremd, was zum einen zur Folge hat, dass der Erzähler – den Zugzwängen des Erzählens folgend – dem Interviewer alle Details erzählen muss, damit dieser der Geschichte folgen kann. (Vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 83f.) Zum anderen erlebt der Interviewte das Interview als sicheren Raum, in dem ihm Anonymität zugesichert ist und in dem er sich „handlungsentlastet und risikofrei mit seiner Lebensgeschichte auseinandersetzen und sich anvertrauen [kann]“ (ebd. S. 84).

Für die durchgeführte Erhebung war die Ausgangslage genau entgegengesetzt. Die Beteiligten kannten sich seit ca. zwei Jahren, in denen sie sich regelmäßig im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit getroffen hatten. Von entscheidender Bedeutung ist dabei auch, dass die gemeinsame Arbeit auch nach dem Interview fortgeführt wurde. Die Interviewsituation als sicherer Raum war in diesem Sinne also nicht per se gegeben, sondern erforderte besonderes Vertrauen in die Interviewerinnen. Gleichzeitig war diese Vertrautheit auch eine Chance, denn dadurch fiel es den Erzählern leichter, Persönliches und Intimes zu erzählen. Die ungewohnte Situation konnte damit etwas angenehmer gestaltet werden.

Bei ausreichender Vertrautheit und Kenntnis über den Untersuchungsgegenstand kann es außerdem passieren, dass die Zugzwänge des Erzählens – insbesondere der Detaillierungszwang – nicht mehr ausreichend wirken und der Erzähler bestimmte Teilbereiche nicht erzählt, da er davon ausgeht, dass sein Zuhörer

sie bereits weiß. Hierbei besteht die Gefahr, dass wichtige Informationen aus der Erzählung ausgeklammert werden und so einer späteren Analyse nicht mehr zugänglich sind. (Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 97f.) Die Biografie war im Kontext der gemeinsamen Arbeit kaum thematisiert worden, sodass hier keine negativen Effekte anzunehmen sind. Für die Erfahrungen im Kontext des *Medienkreises* jedoch ist nicht auszuschließen, dass Aspekte nicht expliziert werden, da hier ein gemeinsamer Erfahrungsraum durch die Interviewten vorausgesetzt wurde.

Inwiefern die persönliche Nähe zwischen den Interviewpartnern ein Problem darstellte, kann nicht endgültig beantwortet werden. Die Tatsache, dass sich alle Teilnehmer ohne Zögern zu einem Interview bereit erklärten und die Interviews mehrere Stunden dauerten, spricht jedoch nicht dafür, dass sich die Senioren unwohl fühlten. Wenn die Themen der Interviews zum Teil sehr persönlich waren, kam es in diesem Zusammenhang nicht zur Verweigerung von Antworten. Im Gegenteil wurden einige sensible Themen von den Interviewten selbst ohne Nachfrage bereits während der Stegreiferzählung angesprochen. Die Autorinnen gehen aus diesem Gründen davon aus, dass es ihnen gelungen ist, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Dennoch müssen diese Spezifika reflektiert und gegebenenfalls in die Interpretation einbezogen werden.

Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass der Interviewer als Person bei dem Erzähler gewisse Vorstellungen weckt, die Eingang in die Erzählung finden. Dazu gehören zum Beispiel Geschlecht, Alter, ausgeübter Beruf etc. Der Forscher ist in diesem Sinne eine „Projektionsfläche“ (ebd. S. 84), auf die die Erfahrungen des Erzählers übertragen werden. Es kann angenommen werden, dass dieser Vorgang durch die emotionale Nähe der Beteiligten in der konkreten Erhebung noch intensiver erfolgte, da zu den Interviewerinnen ein persönliches Verhältnis besteht und die Erzähler damit auf mehr Erfahrungen und Informationen zurückgreifen konnten. Aber auch für den Erzähler selbst erfüllt das *Narrative Interview* vielfältige Funktionen (vgl. ebd. S. 87ff.):

- autoepistemische Funktionen:
  - Klärung biografischer Sinnfragen

- Entwicklung von Rechtfertigungs-/Begründungsbedürfnissen
- Erhöhung des Selbstwertgefühls/Untermauerung der eigenen Identität
- Interviewer als Instanz der sozialen Bestätigung und Absicherung seiner biografischen Sinnstiftung und narrativen Identitätsarbeit
  
- Selbstreflexion:
  - Vergewisserung der eigenen Normalität
  - Betonung der Lebensform als Besonderheit
  
- aktuelle Beziehungsgestaltung:
  - Gestaltung des sozialen Kontakts zum Hörer
  - Weitergabe von Lebenserfahrung

In diesem Sinne teilt das *Narrative Interview* die Besonderheiten des Kommunikationsschematas Erzählung und verstärkt sie in besonderer Weise. Die Subjekte erfahren in der Erhebungssituation für die Darstellung und Herstellung ihrer Identität besondere Möglichkeiten, die über die bereits beschriebenen Funktionen der ‚normalen‘ Erzählung<sup>53</sup> hinausgehen. Die erhobenen Daten liegen analog dazu auf zwei Ebenen: Dies ist einerseits der reine *Inhalt* der Erzählung, andererseits auch die *Art und Weise* des Erzählens selbst.

### **7.3 Durchführung der Erhebung**

#### ***Sampling und Setting***

In der Erhebung wurden sechs *Narrative Interviews* mit den älteren Mitgliedern des *Medienkreises* geführt. Vier Interviewpartner waren Frauen, zwei Interviews wurden mit Männern geführt. Bezüglich ihres Alters zeichnen sich die Interviewpartner durch eine große Heterogenität aus, die Altersspanne reicht von 54 bis 79 Jahren. Vier der Interviewten waren zu diesem Zeitpunkt aktiv am Projekt beteiligt; eine Interviewpartnerin war seit ca. einem halben Jahr ausgeschieden, erklärte sich aber trotzdem ohne Zö-

---

<sup>53</sup> Siehe hierzu Kapitel 3.2.2.

gern zu einem Interview bereit. Eine weitere Gesprächspartnerin war ebenfalls an dem aktuellen Projekt des *Medienkreises* beteiligt, hatte aber vorher für einen längeren Zeitraum von der Projektarbeit pausiert. Die Forscherinnen entschieden sich dafür, auch die ausgestiegenen Mitglieder zu befragen, weil an diesen besonders gut die Vorenthaltung beziehungsweise der Entzug von Anerkennung und deren schädigende Wirkung auf die Identität der Subjekte verstanden werden kann. Da auch Honneth konstatiert, dass Anerkennung meist nur als negative Größe direkt erfahrbar wird, können so auch die Anerkennungsansprüche besser nachvollzogen werden. Zudem lässt sich anhand des Interviews der wiedereingestiegenen Teilnehmerin nachvollziehen, welche Erfahrungen im Gegenzug diese negativen Erlebnisse ausgleichen und zum Wiedereinstieg in die Gruppe führen können<sup>54</sup>.

Die Mehrheit der Interviews fand im Wohnumfeld der Teilnehmer statt. In einem Fall war dies aufgrund eines Gastes, der sich zu diesem Zeitpunkt in der Wohnung des Befragten hätte aufhalten müssen, nicht möglich. In zweiten Fall wurde bewusst darauf verzichtet, da die Ehefrau des Interviewten sich vor kurzem einer Operation unterzogen hatte und deshalb nur eingeschränkt mobil war und damit vermutlich während des Interviews anwesend gewesen wäre. Diese zwei Interviews wurden deshalb in den üblichen Räumlichkeiten geführt, in dem der *Medienkreis* seine Treffen abhält. Das Umfeld war den Interviewten also in jedem Fall vertraut.

### ***Interviewkonstellation***

Die Interviews wurden stets einzeln in Anwesenheit beider Interviewerinnen geführt. Vorteile dieser Konstellation sind die Multi-Perspektivität auf das Geschehen und die unterschiedlichen Erfahrungen, die beide Interviewer in das Gespräch einbringen. So ist gewährleistet, dass das besprochene Thema möglichst umfassend erhoben werden kann. Der Interviewte hat außerdem die

---

<sup>54</sup> Ein männliches Mitglied, das bereits 2011 aus dem Projekt ausgestiegen war, erklärte sich nicht für ein Interview bereit. Die Forscherinnen entschieden sich, diesen Wunsch zu respektieren, zumal bereits zwei weitere ausgestiegene Mitglieder einem Interview zugestimmt hatten.

Möglichkeit, sich flexibel an mehreren Gesprächspartnern zu orientieren. (Vgl. Rosenthal et al. 2006, S. 22) Zusätzlich können sich die Interviewer bei lang andauernden Interviews gegenseitig entlasten, somit kann verhindert werden, dass wichtige Bereiche aufgrund nachlassender Konzentration unberücksichtigt bleiben. Im vorliegenden Fall begünstigte die Vertrautheit der Interviewpartner dieses Vorgehen, da den Subjekten beide Interviewerinnen aus der gemeinsamen Arbeit vertraut waren. Die Interviewer arbeiteten mit einer klaren Rollenverteilung, auf welche auch im Vorgespräch hingewiesen wurde. Auf diese Weise sollte die Transparenz der Interviewsituation gewährleistet werden.

### ***Ablauf der Interviews***

Da das *Narrative Interview* sich in einigen Punkten grundlegend von anderen Interviewverfahren unterscheidet, wurde die Methode im Vorfeld der Erhebung in zwei Interviews mit zwei studentischen Teilnehmern des *Medienkreises* erprobt. Diese wurden von den Forscherinnen reflektiert; etwaige Fehler dienten zur Planung der konkreten Erhebung und wurden bei der Durchführung berücksichtigt. Eine Konsequenz war beispielsweise die Entscheidung, im Vorhinein des Interviews Aufgabenbereiche festzulegen und klar zu trennen, damit es in der eigentlichen Interviewsituation nicht zu Irritationen aufgrund unklarer Rollen kommt.

Alle Interviews begannen mit einem Vorgespräch, in dem nochmals Anonymität zugesichert und der Ablauf des Interviews erklärt wurde. Dies übernahm stets die Interviewerin, die auch die Eingangsfrage stellte. Die zweite Interviewerin hatte im Kontext des Gesprächs die Aufgabe, auf die Rollenverteilung hinzuweisen. Abschließend wurde dem Interviewten die Möglichkeit eingeräumt, Fragen zu stellen. Nach diesem Vorgespräch wurde ein Erzählstimulus gesetzt, der für alle Interviews identisch war. Er lautete<sup>55</sup>:

---

<sup>55</sup> Der Stimulus wurde während des Interviews im Rahmen des natürlichen Gesprächsflusses frei formuliert, weshalb der konkrete Wortlaut in jedem Interview variierte. Wesentliche Schlüsselworte wurden jedoch stets in der gleichen Art und Weise vorgetragen, damit alle Befragten auf einen möglichst ähnlichen Stimulus reagieren können.



„Wir würden dich bitten, uns deine Lebensgeschichte zu erzählen. Du kannst dir dafür ruhig Zeit nehmen und alles erzählen, was dir wichtig ist.“

Der Erzählstimulus ist zentral für das *Narrative Interview*, da mit ihm die anfängliche Stegreiferzählung – „eine abgeschlossene, in Form und Inhalt selbst gestaltete („selbstläufige“) Darstellung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 87) – angeregt werden soll. Bei der Formulierung des Stimulus gilt es, zwei Sachverhalte zu beachten: Zum einen muss berücksichtigt werden, dass der Stimulus das Kommunikationsschema *Erzählen* auslöst und keine anderen Schemata anregt. Zum anderen muss der Forscher beachten, dass das zu erzählende Geschehen auch wirklich erzählbar ist, das bedeutet, eine Prozessstruktur aufweist. Nur dann kann eine Stegreiferzählung ausgelöst werden. (Vgl. Küsters 2009, S. 44ff.)

Die Autorinnen haben sich bewusst für eine sehr offene Formulierung des Stimulus entschieden. Erstens lässt der Untersuchungsgegenstand ‚Anerkennungsstrukturen‘ nur schwer eine Einschränkung zu, da die Erfahrung von Anerkennung als Teil der Identitätsarbeit ein lebenslanger biografischer Prozess ist. Somit sind potentiell alle Lebensphasen relevant. Zweitens wird so dem Erzähler ermöglicht, seine Geschichte frei von Einschränkungen zu erzählen und Relevanzen in seinem Sinne zu entfalten.

Auf den Stimulus folgte die Stegreiferzählung<sup>56</sup>. Diese narrative Eingangserzählung sollte möglichst *selbstläufig* sein, das heißt, ohne Intervention des Interviewers verlaufen. Dabei kann der Interviewer die Erzählung unterstützen und den Erzähler in seinem Handeln bestätigen. Dies sollte sich allerdings auf möglichst non-verbale Reaktionen beschränken, um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen. Dies gelang den Interviewerinnen in allen Interviews. Die Dauer der Eingangserzählung variiert je nach individueller Erzählweise<sup>57</sup> zwischen neun und 66 Minuten.

---

<sup>56</sup> Siehe hierzu Kapitel 3.2.

<sup>57</sup> Die Erzählweisen der Interviewten variieren sehr stark. Teils wurde auf den Stimulus mit einer knappen Beschreibung beruflicher Stationen reagiert, teils wurden ausführlich Erlebnisse aus allen Lebensphasen erzählt sowie aktuelle

Im Anschluss an die Eingangserzählung folgte der Nachfrageteil, in dem zuerst ausschließlich *immanente Nachfragen* gestellt wurden. Hierbei handelt es sich um Fragen, die bereits angesprochene Aspekte der Erzählung aufgreifen, also keine neuen Themenbereiche in das Interview einbringen. (Vgl. Küsters 2009, S. 61f.) Gabriele Rosenthal unterscheidet sechs Arten von immanenten Nachfragen, die in dieser Phase gestellt werden können:

1. Ansteuern einer bestimmten Lebensphase
2. Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen
3. Ansteuern einer in der Haupterzählung erwähnten Situation
4. Ansteuern einer Belegerzählung zu einem Argument
5. Ansteuern von Tradiertem beziehungsweise Fremderlebten
6. Ansteuern von Zukunftsvorstellungen beziehungsweise Ph[!]antasien

(Rosenthal 2011, S. 163)

Vorerst nur bereits angesprochene Themen nachzufragen, nennt Schütze auch die „Rückgriff-Fragestrategie“ (Schütze nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 84). Da die entsprechenden Themenbereiche selbst von dem Befragten in das Gespräch eingebracht worden sind, verlieren sie ihren potentiellen Tabu-Charakter und die Möglichkeit von Antwortverweigerungen wird reduziert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 84). Die immanenten Nachfragen bezogen sich im Fall der durchgeführten Interviews auf die biografische Erzählung und nahmen häufig Bezug auf Lebensphasen, über die der Interviewte nur kurz gesprochen hatte (zum Beispiel die Kindheit) oder Bezugspersonen (beispielsweise Eltern, Kinder etc.), die in der Eingangserzählung erwähnt worden waren. Im vorliegenden Fall waren viele der immanenten Fragen in Vorbereitung auf die Interviews bereits als deduktive, theoriegeleitete Nachfragen notiert worden, zum Beispiel Nachfragen nach der Mutter, der Winnicott und Honneth eine zentrale Bedeutung für die Identitätsentwicklung beimesen. Da die Mutter jedoch in den meisten Interviews bereits in der Eingangsnarration thematisiert wurde, wurde aus der ur-

---

Problemlagen angesprochen. Die Dauer der Eingangserzählung steht deshalb nicht zwingend in Verbindung mit der Qualität des Stimulus.

sprünglich exmanenten, theoriegeleiteten Nachfrage in Interview eine immanente.

Nachdem alle Nachfragen der ersten Interviewerin gestellt worden waren, übernahm die zweite Interviewerin die Interviewführung. Diese Entscheidung ist damit zu begründen, dass die Interviewten nicht den Eindruck bekommen sollten, die zweite Interviewerin wäre nur ein ‚stiller Beobachter‘ und nähme nicht am Gespräch teil. Aufgrund der gegenseitigen Bekanntschaft hätte dies die Situation unnatürlich erscheinen lassen. Die zweite Interviewerin stellte alle weiteren immanenten Nachfragen, die gegebenenfalls noch offen waren sowie zwei Fragen zur biografischen Reflexion<sup>58</sup>, und ging dann zu den *exmanenten Nachfragen* über. Diese Fragen unterscheiden sich von immanenten Fragen insbesondere in zwei Punkten: Zum einen beziehen sie sich auf Themen, die nicht im vorhergehenden Teil des Interviews angesprochen wurden und ergeben sich so meist aus dem Erkenntnisinteresse des Forschers. Zum anderen ist hier – im klassischen *Narrativen Interview* – Raum für Fragen, die keine Erzählungen, sondern andere Kommunikationsschemata aktivieren. (Vgl. Küsters 2009, S. 61f.) Generell gilt sowohl für immanente als auch für exmanente Fragen, dass Fragen, die Erzählungen und Beschreibungen hervorrufen, Vorrang haben vor Fragen, die andere Kommunikationsschemata produzieren, wobei erzählgenerierende Fragen stets präferiert werden sollten. Dies ist erstens damit zu begründen, dass es leichter fällt, von einem erzählenden Diskurs zu einem beschreibenden beziehungsweise argumentierenden zu wechseln. Zweitens werden in Interviews argumentative und begründende Passagen auch oft in ausreichendem Maße von den Subjekten selbst geäußert; beschreibende und erzählende sind dagegen meist unterrepräsentiert, weshalb diese aufgrund ihrer Bedeutung für die Interpretation besonders gefördert wer-

---

<sup>58</sup> Konkret waren dies die Fragen ‚Was hast du in deinem Leben gelernt‘ sowie ‚Was würdest du, rückblickend betrachtet, in deinem Leben anders machen?‘. Diese Fragen erwiesen sich in den Interviews in jedem Fall als sinnvoll, da sie zum einen Abschluss für die biografische Erzählung bildeten, zum anderen in hohem Maße Eigentheorien und biografische Reflexionen anregten, durch die die Forscher nochmals einen direkten Zugang zu Verarbeitungsstrategien und Selbstsichten der Subjekte erhalten können.

den sollten, wenn man einem narrationsanalytischen Erkenntnisinteresse<sup>59</sup> folgt. (Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 84)

Dieses Prinzip wurde in den geführten Interviews modifiziert umgesetzt, da das Erkenntnisinteresse kein strikt narrationsanalytisches Vorgehen nahelegt und eine intensive Narrationsanalyse aller sechs Interviews aus forschungsökonomischen Gründen auch nicht gewährleistet werden könnte. Die Interviewerinnen waren bemüht, besonders immanente Fragen erzählgenerierend zu formulieren, um so Zugang zu den biografischen Erfahrungen der Interviewten zu erlangen. Am Ende des immanenten Nachfrageteils und im folgenden exmanenten Nachfrageteil wurden dann vermehrt Fragen gestellt, die Argumentationen oder Beschreibungen anregten. Es erfolgte allerdings keine dogmatische Anwendung der Kommunikationsschemata: So wurden – wenn der Gesprächsverlauf es nahelegte – auch im immanenten Nachfrageteil Begründungen erfragt und umgekehrt im exmanenten Nachfrageteil auch Erzählungen angeregt.

Da innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit nicht reine biografische Verläufe rekonstruiert werden sollen, sondern ein konkretes Erkenntnisinteresse verfolgt wird, wurden im exmanenten Nachfrageteil Fragen gestellt, die sich auf relevante Themenbereiche – vorrangig die Erfahrungen im Kontext des *Medienkreises* und die Bedeutung von Medien – bezogen. Hierfür wurde im Vorfeld ein Leitfaden ausgearbeitet, der die wichtigsten Aspekte aufgriff und im Interviewverlauf flexibel gehandhabt wurde. Bei der Gestaltung des Leitfadens griffen die Forscherinnen zum einen auf deduktiv aus Theorie gewonnene Schwerpunkte zurück. Zum anderen bezogen sie Kategorien ein, die induktiv aufgrund der im Projekt gemachten Erfahrungen und der Re-Analyse der Beobachtungsprotokolle entstanden waren.

Am Ende des Gesprächs wurde der ersten Interviewerin nochmals die Möglichkeit eingeräumt, gegebenenfalls noch relevante

---

<sup>59</sup> In der vorliegenden Untersuchung war das Vorgehen bedingt durch das Erkenntnisinteresse nicht vorwiegend narrationsanalytisch; ganz außer Acht gelassen kann eine narrationsanalytische Betrachtung jedoch nicht, da Schützes Annahme ja besagt, dass sich in der Erzählung die Erfahrung des Subjektes reproduziert und genau diese ist in der vorliegenden Forschungsarbeit von Interesse.

Aspekte anzusprechen, die im exmanenten Teil des Interviews nicht thematisiert wurden. Als Abschluss wurde den Interviewten selbst die Möglichkeit gegeben, Fragen an die Interviewerinnen zu stellen. In der konkreten Situation wurde dies nie genutzt, allerdings entspann sich im Anschluss an die Gespräche meist ein Nachgespräch, in welchem die Interviewer teilweise noch Fragen äußerten. Im Anschluss an die Interviews hielten beide Interviewerinnen ihre Eindrücke in einem Gesprächsprotokoll fest, in welchem sie Rahmendaten zu Ort und Umfeld, dem Interviewverlauf, zur eigenen Rolle sowie ersten Auffälligkeiten hinsichtlich des Erkenntnisinteresses notierten. Dies diente zum einen dazu, für die Interpretation relevante Aspekte, die den Interviewerinnen schon während der Gespräche auffielen, festzuhalten, um später darauf zurückgreifen zu können; zum anderen konnten so relevante Aspekte zur Erhebungssituation, zum Beispiel Störungen im Interview oder Eindrücke zur Gesprächsatmosphäre und zum Befragten notiert werden. Im vorliegenden Fall dienten die Gesprächsprotokolle auch als eine Art ‚Kontrollinstrument‘, da sich so die Beobachtungen und Eindrücke der Interviewerinnen vergleichen ließen.<sup>60</sup>

## **7.4 Auswertung und Interpretation**

### ***Transkription***

Nach Abschluss der Erhebung lagen Audioaufnahmen im Umfang von ca. zwölf Stunden Dauer vor. Diese wurden in einem ersten Schritt von den Forscherinnen verschriftlicht, wobei der Schwerpunkt der Transkription auf der Verschriftlichung der verbalen Äußerungen lag. Darüber hinaus wurden einfache nonverbale Äußerungen ebenfalls erfasst. Dazu zählen Sprechpausen, Beto-

---

<sup>60</sup> Hier sei allerdings dezidiert darauf hingewiesen, dass durch die Gesprächsprotokolle keine Validität im Sinne quantitativer Forschung angestrebt werden sollte. Gemeint ist, dass besonders im vorliegenden Fall – Befragte und Interviewer kennen sich schon lange aus der gemeinsamen Projektarbeit – bestimmte Eindrücke der Interviewerinnen (zum Beispiel über Zustand, Stimmung, Aussehen des Befragten) eventuell stark von vorangegangenen Beobachtungen geprägt sein können – die Aussage im Protokoll ‚wirkt müde‘ oder Ähnliches entspricht so vielleicht gar nicht dem wirklichen Zustand des Befragten zum Zeitpunkt des Interviews. Durch eine doppelte Beobachtung konnte die Gefahr solch subjektiver Eindrücke reduziert werden.

nungen, Emotionen (Lachen, Weinen etc.) sowie sonstige Geräusche (Räuspern, Husten etc.). Die dialektale Prägung wurde in der Transkription beibehalten, um die Berücksichtigung sprachlicher Auffälligkeiten in der Interpretation zu gewährleisten.<sup>61</sup> Insgesamt umfassen die entstandenen Transkripte 397 Seiten, die die Grundlage für den folgenden Auswertungsprozess darstellen.

### ***Auswertungs- und Interpretationsprozess***

Die Forscherinnen entschieden sich aufgrund ihres Erkenntnisinteresses gegen ein rein narrationsanalytisches Vorgehen. Stattdessen kam eine narrationsanalytisch modifizierte Form der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring zum Einsatz. Mayring beschreibt die Inhaltsanalyse als kommunikationswissenschaftliche Technik, die (Daten-)Material in Einheiten zerlegt und es damit streng methodisch schrittweise analysierbar macht. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem, für das die Analyseaspekte vorher festgelegt werden müssen. Für die vorliegende Untersuchung lassen sich Mayrings Grundformen der Inhaltsanalyse als Ziele übertragen: Das Material soll zusammengefasst werden (Reduktion, aber dennoch Abbildung des Grundmaterials), Explikation (das Verständnis von Textteilen soll durch erläuterndes und erklärendes Material erweitert werden) und Strukturierung (das Material soll aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt und nach vorher festgelegten Ordnungskriterien ein Querschnitt gelegt werden). (Vgl. Mayring 1999, S. 91f.)

Nach dem von Mayring vorgeschlagenem Ablauf folgen der Auseinandersetzung mit der Theorie die Definition der Kategorien und das Festlegen von Selektionskriterien. Diese werden deduktiv abgeleitet und müssen mit theoretischen Überlegungen begründet sein. Anschließend wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Die Textstellen dabei werden entweder unter

---

<sup>61</sup> Narrationsanalytisch könnte es zum Beispiel bedeutsam sein, wenn ein Befragter nur in bestimmten Passagen im Dialekt spricht – dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass er in diesen Aussagen besonders emotionale oder vertraute Sachen thematisiert und die von Schütze bezeichnete Erfahrungsaufschichtung dort besonders deutlich wird.

bereits formulierten oder abduktiv anhand des Materials neu gebildeten Kategorien subsummiert.

Im Gegensatz zu dem von Mayring beschriebenen Vorgehen entschieden sich die Forscherinnen gegen eine Strukturierung des Interviewmaterials entlang eines vorformulierten Kategoriensystems. Stattdessen wurde das Interview in Sinneinheiten eingeteilt, die aufgrund erzählerischer Zusammenhänge identifiziert wurden. Diese wurden in chronologischer Reihenfolge in einer entsprechenden Tabelle zusammengetragen. Dadurch wurde eine systematische Strukturierung erreicht; trotzdem konnten die Gesamtgestalt der Erzählung und deren Verbindungen stets nachvollzogen werden.

In einem zweiten Schritt wurden vorher formulierte Kategorien zugeordnet; Mehrfachzuordnungen waren aufgrund inhaltlicher Überlegungen und der Komplexität des Gegenstandes möglich. Diese wurden entweder deduktiv aus der Theorie oder induktiv aus den eigenen empirischen Erfahrungen der Forscherinnen abgeleitet. Im Falle von Textstellen, die sich keiner Kategorie zuordnen ließen und dennoch als relevant empfunden wurden, wurden abduktiv Kategorien aus dem Material heraus gebildet. Die Strukturierung des Materials nach Sinneinheiten und die Zuordnung der Kategorien lassen sich im Auswertungsprozess unter dem Oberbegriff *Systematisierung* zusammenfassen. Zusätzlich konnten die Textstellen in der Tabelle unter der Spalte *Kontext* mit zusätzlichen Verweisen auf andere Erfahrungen – zum Beispiel aus der gemeinsamen Projektarbeit – Aussagen oder Materialien eingebettet werden. Des Weiteren konnten in der Tabelle bereits erste intuitive Zuordnungen der Textstellen zu den Forschungsfragen vorgenommen werden. Diese Zuordnungen sind jedoch eher als erste Interpretationsspuren zu verstehen, die im Zuge des Auswertungsprozesses auch wieder verworfen oder verändert werden konnten und nicht als dogmatische Festlegungen betrachtet wurden. Die Offenheit des Interpretationsprozess war stets ein zentrales Prinzip des Vorgehens.

In einem nächsten Schritt – der *Deskription* – wurde der Informationsgehalt des einzelnen narrativen Segmente schrittweise extrahiert und im Hinblick auf das zentrale Forschungsinteresse verdichtet. Dafür wurden die systematisierten Textstellen para-

phrasiert, das heißt, das Gesagte wurde beschreibend zusammengefasst. Ziel war es dabei, die Aussagen auf ihren wesentlichen Gehalt zu reduzieren. Im folgenden Schritt wurden die deskribierten Aussagen interpretiert. Zentraler Bestandteil des Interpretationsprozesses war die *Diskursive Validierung*, in dem die Forscherinnen alle möglichen Lesarten diskutierten.<sup>62</sup> In diesem Rahmen wurden nur solche Interpretationen vorgenommen, die hinreichend belegt werden konnten. Mithilfe dieses Verfahrens soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Ergebnisse gewährleistet werden. Aus diesem Grund sollten vorgenommene Interpretationen mit Belegzitate versehen werden. Zentrale Zitate konnten deshalb innerhalb der Tabelle in der Spalte *Beleg* festgehalten und somit auf die zugrundeliegende Textstelle zurückbezogen werden.

Im Rahmen der Interpretation wurde auch die narrative Struktur der einzelnen Passagen nochmals berücksichtigt. Zum einen kamen Abkürzungsstrategien aus der Narrationsanalyse zum Einsatz, die die Erfassung auffälliger sprachlicher Besonderheiten auch innerhalb des gegebenen Zeitrahmens ermöglichen sollten. So wurde zum Beispiel der Stegreiferzählung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dahinter steht die Annahme, dass Themen, die am Anfang und am Ende der Stegreiferzählung aufgegriffen werden, eine besondere Relevanz für den jeweiligen Fall zukommt. (Vgl. Griese/Griesehop 2007, S. 71ff.) Zum anderen wurden Textstellen, deren Themen sich innerhalb des Interpretationsprozesses als besonders auffällig erwiesen hatten, in einem weiteren Schritt auf ihre sprachliche Struktur hin analysiert. Etwaige Besonderheiten konnten in der entsprechenden Tabellenspalte *Narrationsanalytische Besonderheiten* vermerkt und bei der weiteren Interpretation hinzugezogen werden. Anhand der folgenden Abbildung können die auf diese Weise entstandenen Tabellen<sup>63</sup> anhand eines Auszugs des Falls ‚Udo‘ nachvollzogen werden:

---

<sup>62</sup> Aus Gründen der Praktikabilität bearbeitete jede der Forscherinnen erst selbstständig je drei der genannten Tabellen. Anschließend validierten beide diskursiv die vorgenommenen Interpretationen.

<sup>63</sup> Die Aufteilung der Tabelle auf zwei Teile erfolgt an dieser Stelle nur zugunsten des Leseflusses, da die Darstellung in einer Gesamttabelle Spalten mit



Systematisierung	Kontext	Kategorie	Zuordnung zur Forschungsfrage	Deskription
Ähm, aber pff, es war eben Ende. Arbeitslos. Na dann habe ich mich beim Arbeitsamt gemeldet und dann habe ich mir geschworen (klopft leicht auf den Tisch): „Du bleibst nicht Zuhause. Egal, irgendwie muss es weitergehen.“	-	Werte und Prinzipien  Kritisches Lebensereignis: Arbeitslosigkeit	1, 2	Nach seiner Arbeitslosigkeit schwor sich Udo, wieder Arbeit zu finden, egal welcher Art.

Interpretation	Narrationsanalytische Besonderheiten	Beleg/Prägnante Textstelle
Die Aussicht arbeitslos und damit untätig zu sein, ist für Udo keine Option. Arbeit ist ein zentraler Wert in seinem Leben.	Wörtliche Rede	[...] du bleibst nicht Zuhause. Egal, irgendwie muss es weitergehen.

Abb. 8 Auszug aus der Auswertungstabelle ‚Udo‘ [Eigene Darstellung]

Für jeden der erhobenen Fälle wurde eine solche Tabelle angefertigt, deren Inhalte von den Forscherinnen diskursiv validiert

sehr geringer Größe und entsprechend geringer Lesbarkeit erfordern würde. Im Auswertungsprozess wurde für jeden Fall eine Tabelle angelegt.

wurden. Im Anschluss wurden die Einzelfälle auf Basis dieser Auswertungstabellen unter Berücksichtigung narrationsanalytischer Besonderheiten interpretiert. Abschließend wurden die Ergebnisse fallübergreifend unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses ausgewertet, um relevante Handlungsmuster zu extrahieren. *Zusammengefasst* lässt sich die methodische Vorgehensweise wie folgt darstellen:

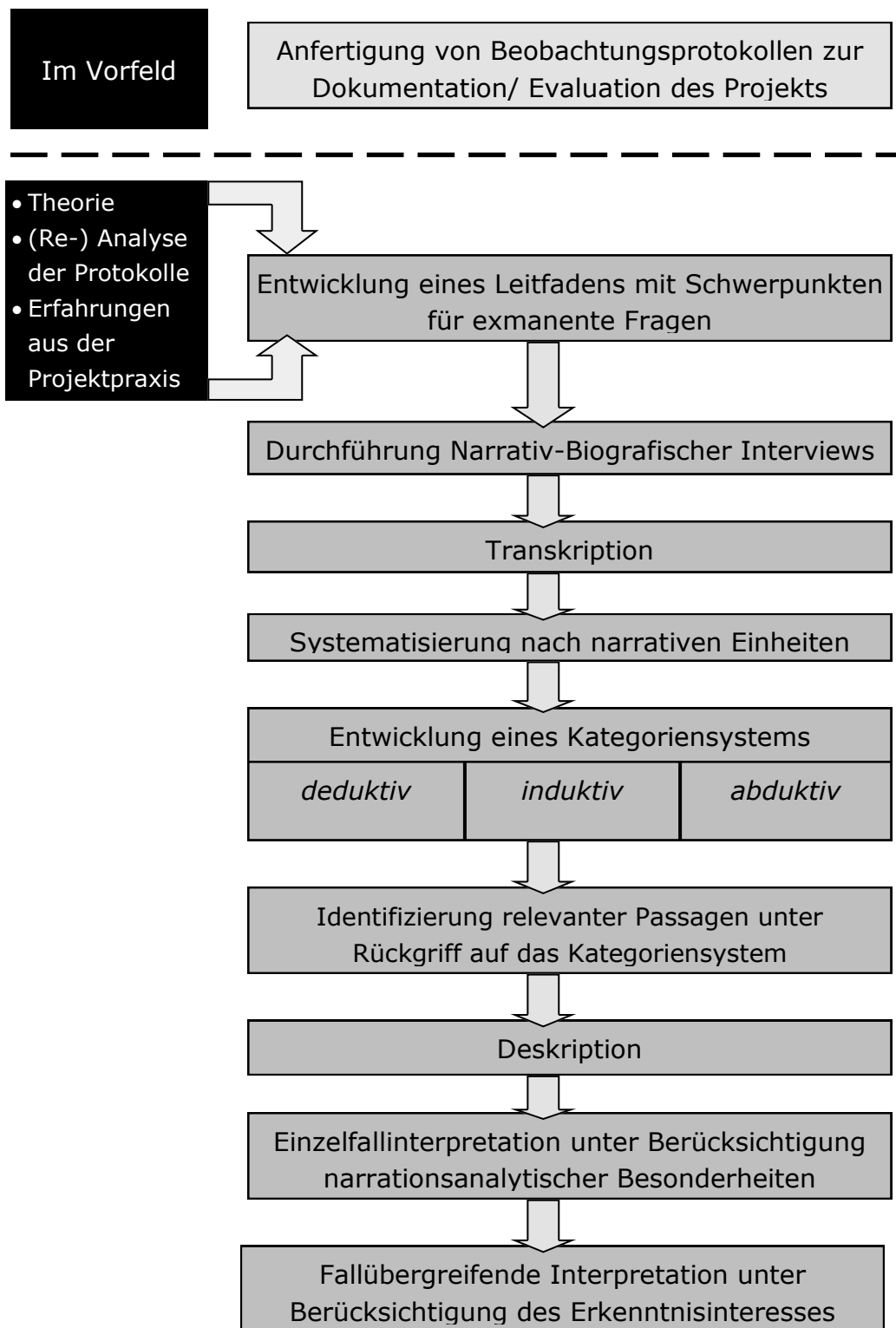


Abb.9 Empirische Vorgehensweise im Überblick [Eigene Darstellung]

## 8. Darstellung der Einzelfallrekonstruktionen

Am Ende des Interpretationsprozesses standen auf der ersten Ebene die Rekonstruktionen der erhobenen Einzelfälle.<sup>64</sup> Im Folgenden sollen diese unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses dargestellt werden, um einen Überblick über die Breite des Fallspektrums zu geben. Dabei standen vor allem die Beantwortung der Forschungsfragen – also die Frage nach der Bedeutung biografischer Anerkennungserfahrungen für die gegenwärtige Identitätsarbeit und ihre Aktualisierung in der konkreten medialen Projektarbeit – sowie fallspezifische Besonderheiten im Mittelpunkt der Darstellungen. An dieser Stelle soll bereits explizit darauf hingewiesen werden, dass die vorgenommenen Interpretationen nur einen Ausschnitt dessen darstellen können, was mit dem vorliegenden empirischen Material an Interpretationen möglich gewesen wäre. Aus forschungsökonomischen Gründen war es nicht möglich, *alle* Zusammenhänge zwischen früheren Anerkennungserfahrungen und deren Aktualisierung im Medienkreis darzustellen – dies ist bereits aufgrund der Komplexität Honneths anerkennungstheoretischer Überlegungen sowie der umfassenden Lebensgeschichten der Subjekte kaum möglich. Die inhaltlichen Schwerpunkte für die Einzelfallrekonstruktionen basieren somit zum einen auf dem Erkenntnisinteresse, zum anderen legten die Forscherinnen im Rekurs auf theoretische und induktive Überlegungen Schwerpunkte für die Falldarstellungen fest.

---

<sup>64</sup> Auch hier bearbeiteten die Forscherinnen aus Gründen der Praktikabilität zuerst je einzeln drei Falldarstellungen und validierten diese im Anschluss diskursiv.

## 8.1 „Wichtig ist, dass man am Ball bleibt“<sup>65</sup> – Udo

### *Zusammenfassende Darstellung des biografischen Verlaufs*

Udo wurde 1941 in einer Gemeinde in Nordsachsen geboren. Nach dem Besuch der Erweiterten Oberschule begann er ein Lehramtsstudium in einer ostdeutschen Großstadt. Nach Beendigung des Studiums arbeitete er vier Jahre in der Nähe seines Geburtsortes als Lehrer für Deutsch und Geschichte, parallel dazu erfolgte die Ableistung des Wehrdienstes bei der NVA. Aufgrund seiner Ausbildung als Geschichtslehrer wurde ihm ebenfalls der Staatsbürgerkundeunterricht übertragen, für den er sich in einem einjährigen Zusatzstudium weiterqualifizierte.

Nach dieser Weiterbildung trat Udo eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter an seiner Universität an. In seinen Aufgabenbereich fielen dabei vor allem die didaktische Ausbildung von Lehramtsstudenten sowie die Weiterbildung von bereits berufstätigen Lehrern. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit lag dabei auf dem Einsatz von Medien, sogenannten „Unterrichtsmittelkomplexen“ (S. 12: 7<sup>66</sup>), in Lehr- und Lernprozessen. Zu diesem Thema begann Udo auch eine Promotion.

Die begonnene Promotion konnte nicht beendet werden, da Udo aufgrund nicht-parteiikonformen Verhaltens aus der Partei ausgeschlossen wurde: „Und da bin ich rausgeflogen. Ich bekam das, was es offiziell in der DDR eigentlich nicht gegeben hat: Berufs-

---

<sup>65</sup> Die Zitate, die in den Überschriften verwendet wurden, werden entgegen der sonstigen Zitation nicht mit Kurzbelegen hinter den jeweiligen Zitaten, sondern mit Verweisen in Fußnoten zitiert. Diese Entscheidung wurde ausschließlich aufgrund ästhetischer Überlegungen getroffen und soll keinen Verstoß gegen die angewandte Zitierweise darstellen. Für das hier verwendete Zitat siehe im entsprechenden Transkript S. 21: 31f.

<sup>66</sup> Zugunsten des Leseflusses wurden die in den Falldarstellungen verwendeten Zitate angepasst und gegenüber dem Originaltranskript leicht verändert. Dies betrifft ausschließlich die Darstellung der Sprechpausen. Pausen mit einer Dauer von weniger als 3 Sekunden wurden aus dem Zitat entfernt, da sie meist Bestandteil eines natürlichen Sprechrhythmus sind. Längere Pausen wurden hingegen aufgrund ihrer potenziellen Relevanz beibehalten und werden durch die Angabe der Sekundenzahl in Klammern gekennzeichnet.

Die angegebenen Seitenzahlen und Zeilennummern beziehen sich auf die jeweiligen Transkripte der entsprechenden Interviews.

verbot“ (S. 12: 30f.). Es erfolgte einer Weiterbeschäftigung in einer ökonomischen Abteilung eines großen Industriekombinats, welches seinen Sitz in seinem Wohnort hatte. Hier kam Udo auch mit dem Staatssicherheitsdienst in Berührung, was ihm jedoch erst nach der Wende bekannt wurde. Im Industriekombinat durchlief Udo mehrere Abteilungen und war auch in produzierenden Bereichen des Unternehmens tätig.

Mit der Wende veränderte sich Udos Tätigkeitsfeld. Als Personalchef war er übergangsweise an der Abwicklung des Betriebs beteiligt, bevor er kurz darauf selbst arbeitslos wurde. Nach einer Weiterbildungsmaßnahme im Bereich Buchhaltung fand er eine Anstellung im Nachfolgebetrieb des Industriekombinats, in dem er bis zu seiner Berentung 2008 tätig war. Seine frühe Kindheit ist geprägt durch die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs. Udos Vater war Kriegsgefangener; später war er im Uranabbau beschäftigt, bevor er die Familie verließ und in die BRD floh. Udo musste schon früh Verantwortung für die Mutter und seine zwei Schwestern übernehmen; er wurde „in eine Rolle gepresst [...] [und] wurde plötzlich der Bestimmer in der Familie“ (S. 33: 14f.). Diese Position wurde durch eine schwere Krankheit der Mutter noch verstärkt. Udo pflegte seine Mutter bis zu ihrem Tod in seiner Wohnung. Eine eigene Familie hat Udo nie gegründet; eine wichtige weibliche Bezugsperson ging eine andere Beziehung ein, eine zweite verstarb nach einem Unfall.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Udo 71 Jahre alt und alleinstehend. Seit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben versucht er, seine freie Zeit trotz gesundheitlicher Probleme aktiv zu gestalten: „Äh ich kann nicht den ganzen Tag Zuhause auf dem Sofa liegen und Zeitung lesen. Das bin nicht ich“ (S. 51: 7f.). Udo nutzt viele kulturelle Angebote und engagiert sich auch ehrenamtlich, beispielsweise als Märchenerzähler für Kinder. Seit Anfang 2010 ist er auch Mitglied des *Medienkreises*, nachdem ihn Sepp – ein ehemaliger Arbeitskollege – auf die Gruppe aufmerksam machte.

### ***Arbeits- und Berufskontexte als Grundlage für Anerkennungsmuster***

In der Betrachtung der Eingangserzählung wird deutlich, dass Arbeitskontexte einen großen Raum einnehmen. Die große Bedeutung der Arbeit im Leben von Udo ist vor allem vor dem Hintergrund seiner familiären Lebenssituation zu sehen: Udo war nie verheiratet oder in einer vergleichbaren Beziehung, Kinder hat er ebenfalls nicht. Diese familiäre Ungebundenheit erlaubte es ihm, sich jederzeit verstärkt auf seinen Beruf zu konzentrieren.

Die Zeit, in der Udo selbst als Lehrer tätig war, wird von ihm als sehr positiv wahrgenommen: „Ich konnte mich total einbringen, ich habe auf Resonanz gestoßen, ich habe gemerkt, dass ich etwas bewirke“ (S. 8: 7f.). Udo erlebte hier einerseits die Anerkennung seiner didaktischen Fähigkeiten, sowohl in der konkreten Schularbeit als auch während der Arbeit an der Hochschule. Dies zeigt sich besonders in zwei Erzählungen, in denen Udo das Versagen von Kollegen schildert und dem eigenen Erfolgserleben in denselben Situationen gegenüberstellt (vgl. S. 6: 33ff. sowie S. 12: 13ff.). Auch das gute Verhältnis, dass nach den Jahren immer noch zu seinen Schülern besteht, hebt Udo in der Erzählung als etwas Besonderes hervor (vgl. S. 8: 8ff.).

Andererseits war Udos Tätigkeit als Lehrer auch mit einem beruflichen Aufstieg verbunden, der ihn bis in den Hochschuldienst und in eine Promotion führte. In diesem Rahmen betont Udo auch, dass ihm diese Stelle angeboten wurde und er sich nicht selbst beworben hatte (vgl. S. 9: 23ff.). Dadurch unterstreicht er den Akt der Anerkennung, den diese Anstellung bedeutete.

Udo fand durch seinen Beruf auf der Ebene der Solidarität Anerkennung für seine Fähigkeiten als Lehrer. Das erteilte Berufsverbot stellt aus diesem Grund auf mehreren Ebenen einen entscheidenden Einschnitt in Udos Biografie dar: Die Aussicht, nicht mehr als Lehrer tätig sein zu können, bedeutete einen Verlust der damit verbundenen Anerkennungsmuster, gleichzeitig signalisiert er den Beginn einer Reihe von Diskriminierungserfahrungen. Zum einen erfolgte durch den Ausschluss aus der Partei und der damit einhergehenden öffentlichen Bloßstellung eine gesellschaftliche Ausschlusserfahrung, in der Udo das Recht auf die

Ausübung seines Berufes entzogen und auf der Ebene der Solidarität für andere Bürger deutlich gemacht wurde, dass er gegen gesellschaftlich geteilte sozialistische Werte verstoßen haben musste. Dies führte zu weiteren Diskriminierungserfahrungen wie beispielsweise dem erzwungenen Auszug aus seiner Wohnung (vgl. S. 31: 9f.). In der Narrationsanalyse der entsprechenden Stellen zeigt sich die hohe emotionale Bedeutung dieser Erfahrung, denn entgegen seines sonstigen Erzählverhaltens möchte Udo nicht ausführlich über diese Situation erzählen (vgl. S. 13: 15f. sowie S. 14: 6f.).

Im Kontrast zu Udos Kompetenzerleben als Lehrer und den damit verbundenen Anerkennungsmustern war die Arbeit nach dem Berufsverbot für Udo geprägt durch eine Reihe von Diskriminierungserfahrungen. Im Industriekombinat musste er in Bereichen arbeiten, für die er nicht ausgebildet war, die Arbeit füllte ihn nicht aus:

„[...] also ich wusste gar nicht, was ich dort machen soll. Keine Ahnung. Ich habe angefangen, irgendwelche Texte abzuschreiben und dann, ich konnte ja nicht Schreibmaschine schreiben [...] und dann musste ich irgendwelche Formulare ausfüllen. Ich bin manchmal in einer Stunde fünfmal auf Toilette, nur dass ich mal raus konnte aus dem Zimmer und mich ablenken.“ (S. 15: 16ff.)

In dieser Position konnte Udo für seine erbrachte Arbeit keine Anerkennung finden. Zusätzlich wurde er durch den Staatssicherheitsdienst überwacht. Diese Situation änderte sich erst nach 1989. Nach der Wende boten sich durch den Wandel des politischen Systems für Udo neue Arbeitsmöglichkeiten; in den Lehrerberuf zurückkehren konnte er jedoch nicht. Die Arbeit als Personalchef während der Abwicklung des Industriekombinats bedeutete für Udo zwar einen beruflichen Aufstieg, war aber für Udo gleichzeitig mit hoher emotionaler Belastung verbunden. Dies zeigt sich auch in der Erzählung, als er während des Interviews zu weinen beginnt (vgl. S. 18: 24ff.). Indem er Mitarbeitern die Kündigungen aussprechen musste, wurde er selbst zum Diskriminierenden und verletzte damit emotionale und solidarische Anerkennungsbedürfnisse. Demzufolge konnte im Umkehr-



schluss auch Udo für seine Tätigkeit keine Anerkennung erfahren. Kurze Zeit später wurde er selbst entlassen.

In der Folgezeit bemühte sich Udo um Arbeit, machte eine Weiterbildung im Bereich Buchhaltung und fand eine neue Anstellung. Dort musste Udo wieder Tätigkeiten verrichten, für die er überqualifiziert war und geriet in Konflikt mit seinem Vorgesetzten, der Udos Arbeitseinsatz während einer Zeit, in der er eigentlich krank war, nicht anerkennen wollte. (Vgl. S. 21: 22ff.) In der Erzählung lässt er an dieser Stelle seinen Arbeitsalltag weitestgehend aus, was die negative Konnotation dieser Arbeitsstelle unterstreicht. Ein Kompetenzerleben, wie es aus den Erzählungen im Zusammenhang mit seiner Lehrertätigkeit deutlich wird, wird im Zusammenhang mit seiner Arbeit im Büro – egal, in welchem staatlichen System – nicht mehr thematisiert.

Trotzdem empfindet Udo die Arbeit im Büro oder in der Produktion nicht als unangemessen. Arbeit stellt für ihn einen Wert da, der ohne Hochmut verwirklicht werden muss:

„Ich habe da auch wieder allen möglichen Mist gemacht, auch wieder Absatz und und und und und. Hans Dampf in allen Gassen. Ich habe aber auch selber ausgeliefert. Ich habe Blechteile gezählt, Hänger dran gemacht, ich war – also das muss ich nun mal sagen – für keine Arbeit zu schade. Wenn ich da manche höre, die sagen: „Naja, das entspricht nicht meinem Niveau“. [...] ja, da müsst ihr mal den Kopf n bisschen runter nehmen, davon geht die Welt nicht unter.“ (S. 21: 23ff.)

Das Streben nach beruflicher Betätigung und Weiterbildung ist ein Handlungsmuster, das sich in vielen Aspekten von Udos Biografie wiederfindet. Udo ist stolz auf seine lange Arbeitszeit und den späten Renteneintritt (vgl. S. 23: 2f.). Auch die kurze Phase der Arbeitslosigkeit war für ihn keine Zeit der Resignation: „[D]ann habe ich mir geschworen: ‚Du bleibst nicht Zuhause.‘ Egal, irgendwie muss es weitergehen“ (S. 19: 13f.). Zu jeder Zeit war Udo bemüht, sich weiterzubilden. Selbst für den Staatsbürgerkundeunterricht, ein Unterrichtsfach, das ihm aufgrund des politischen Inhalts eigentlich missfiel, nahm er ein Zusatz-

studium auf sich, um es angemessen unterrichten zu können (vgl. S. 9: 15ff.).

Auch Udos Bewertung seines Renteneintritts zeugt von dem hohen Stellenwert, den Arbeit in seinem Leben einnimmt: „[F]ür mich war das ein Einschnitt, aber immer unter dem Motto ‚Wenn du eine Möglichkeit hast, länger etwas zu machen, dann machst du das‘ “ (S. 48: 22f.). Nach seiner Pensionierung arbeitete er weiter in Teilzeit für seinen ehemaligen Arbeitgeber. Nebenbei engagierte er sich ehrenamtlich und betreute eine ältere Dame sowie Kinder in seiner Nachbarschaft (vgl. S. 49: 6ff.). Ein weiteres Angebot, am Aufbau eines Callcenters mitzuwirken, hätte er ebenfalls gern angenommen; aus gesundheitlichen Gründen war ihm das jedoch nicht möglich. (Vgl. S. 23: 13ff.) Auch hier betont Udo wieder den Angebotscharakter, was wiederum darauf hin deutet, dass diese Offerten für ihn mit der Erfahrung von Anerkennung verbunden sind.

Insofern ist davon auszugehen, dass ‚Arbeit/ Beschäftigung‘ in jeder Form einen hohen Stellenwert in Udos Wertesystem einnimmt und insofern für ihn auch Quelle von Anerkennung – besonders auf Ebene der Solidarität – ist. In der Analyse der Narrationen wird jedoch auch deutlich, dass die Rolle des Lehrers aus anererkennungstheoretischer Sicht eine herausragende Bedeutung in Udos Biografie einnimmt.

### ***Die Berufsrolle ‚Lehrer‘ als Ressource im Kampf um Anerkennung und ihre Aktualisierung im Rahmen des Medienkreises***

Die Berufsrolle ‚Lehrer‘ ist – wie sich in der folgenden Analyse zeigen wird – zentral für diesen Fall, denn damit verbundene Werte- und Handlungsmuster wirken im Sinne der Einstellungen, wie sie Alfred Schütz beschrieben hat<sup>67</sup>, auch nach der Aufgabe des Berufes weiter. In der Narrationsanalyse zeigt sich die Bedeutung des Berufes bereits in der Stegreiferzählung: Nach einer kurzen Beschreibung des gesamtbiografischen Settings (Alter, Geburtsort) schildert Udo bereits ausführlich den Prozess der Berufswahl, der zu der Entscheidung führte, Lehrer zu werden (vgl.

---

<sup>67</sup> Siehe hierzu Kapitel 3.2.

S. 3: 5ff.). Ebenso schließt er die Stegreiferzählung mit einer Rückführung auf das Lehrerdasein und seine Fähigkeit, mit Kindern umzugehen (vgl. S. 24: 17ff.).

Wie bereits beschrieben, erlebte Udo als Lehrer die Anerkennung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen durch Schüler und Kollegen. Die Erfahrung dieser Anerkennung bestätigte ihn auch in der Richtigkeit seiner Berufswahl (vgl. S. 37: 6ff.). Auffällig ist jedoch, dass Udo während des Interviews vor allem die Abgeschlossenheit und Vergangenheit emotionaler Erfahrungen betont und eine vorwärtsgewandte Perspektive auf seine Biografie vermittelt:

„Na die Brüche hab ich euch jetzt ausführlich geschildert, da gab es natürlich riesen Brüche. [...] Also ich bin da nur durchgekommen, in dem ich gesagt habe: ‚Udo, Tunnelblick. Nicht vergleichen, es hätte und es wäre doch so schön gewesen, wenn und so weiter.‘ Es ist vorbei.“ (S. 24: 10ff.)

Diese ‚Abgeschlossenheit‘ des Erlebten wird besonders im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf betont. Udo möchte nicht wie ein Lehrer wirken und als solcher anhand von ‚typischen‘ Handlungsmustern identifiziert werden: „Lehrer ist längst vorbei. Was soll ich mich denn mit einer Feder im dünner gewordenen Haupthaar schmücken, die dort gar keinen Halt mehr findet“ (S. 43: 22ff.). Die strikte Betonung des Vergangenen und seine Weigerung, über die konkreten Umstände des Berufsverbotes zu sprechen, legen jedoch nahe, dass das Thema für Udo trotzdem noch eine große emotionale Bedeutung hat.

Hinzu kommt, dass viele Handlungsmuster, die mit der Tätigkeit als Lehrer verbunden sind, auch nach dem Berufsverbot zum Tragen kommen. So erteilte Udo beispielsweise während seiner Arbeit im Industriekombinat an der Volkshochschule Deutschunterricht für Vietnamesen und Kubaner. Dabei verschwieg er den dort tätigen Lehrkräften bewusst, dass er eine pädagogische Vorbildung hatte und genoss die Überraschung und Komplimente der Kollegen über seine didaktischen Fähigkeiten. Er setzte seine Erfahrungen hier bewusst ein, um die Anerkennung seiner Kollegen zu erfahren. (Vgl. S. 16: 29ff.) Auch im Privatleben kann

Udo die Lehrerrolle nicht gänzlich hinter sich lassen. Ein Beispiel dafür sind seine Bemühungen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse einer vietnamesischen Reinigungskraft, der er ungefragt Lernmaterial zur Verfügung stellt (vgl. S. 44: 18ff.). Auch auf emotionaler Ebene ist Udo noch stark an den Lehrerberuf gebunden. Er hält noch Kontakt zu seinen ehemaligen Schülern, nach einigen hatte er während einer Reise durch Kuba extra gesucht, weil er sie wiedertreffen wollte (vgl. S. 44: 3ff.).

Auch für Udos Wahrnehmung des *Medienkreises* ist die Rolle ‚Lehrer‘ zentral, da in diesem Kontext viele entsprechende Handlungsmuster Anwendung finden. Zum einen bestimmen die Erfahrungen aus dieser Zeit sein Verständnis von intergenerationaler Arbeit und von Generationenverhältnissen. Da Udo keine eigenen Kinder hat, ist er jüngeren Generationen vorrangig auf einer beruflichen Ebene begegnet und konnte darin – wie bereits beschrieben – Anerkennung für seine Fähigkeiten im Umgang mit anderen Generationen erfahren. In der Arbeit im *Medienkreis* kann Udo an Erfahrungen aus seiner Berufsrolle anknüpfen:

„Ich habe eine Aufgabe. Ich komme mit einer ganz anderen Generation zusammen. Äh, diese Zusammenkünfte empfinde ich als sehr angenehm. Das ist eben so dieses Arbeiten mit einer anderen Generation wie als Lehrer.“ (S. 55: 9ff.)

Der gute Kontakt mit jüngeren Generationen und die Akzeptanz innerhalb der Gruppe ermöglichen es ihm, auf der Ebene der intergenerationalen Verständigung ähnliche Anerkennungsmuster zu erleben wie in seiner Zeit als Lehrer. Gleichzeitig findet Udo hierin Ressourcen für die eigene Identitätsarbeit, indem er die Perspektive der jüngeren Generationen als Anregung für die Reflexion der eigenen Biografie übernimmt (vgl. S. 55: 12ff.). Damit einher geht auch ein stark am Diskurs orientiertes Verständnis der Gruppendynamik:

„Aber ich denke immer: ‚Ihr seid in einer Gruppe, also in einem Team, und es bemühen sich alle um ein Ergebnis. Es kann nicht das Ergebnis dein Gedanke sein.‘ Sondern das Ergebnis ist das Abgeschliffene im Austausch der Kommunikation miteinander.“ (S. 59: 1ff.)

Udo schließt sich hier narrativ als Teil der Gruppe ein und sieht die Gruppe ganzheitlich und nicht nach Generationen getrennt. Vermutlich ist dieses Generationenverständnis darauf zurückzuführen, dass Udo nie eine Familie gegründet und damit nie das stark hierarchische Eltern-Kind-Verhältnis kennengelernt hat. Er musste sogar die Rolle seines Vaters ausfüllen, obwohl er gleichzeitig selbst noch ein Kind war. Außerdem war er in seiner aktiven Zeit als Lehrer selbst noch relativ jung; er griff somit in der Ausübung seiner Tätigkeit weniger auf Autorität als auf Empathie und der Schaffung gemeinsamer Erfahrungsräume zurück (vgl. S. 7: 17ff.). Das Verständnis von intergenerationeller Arbeit als Dialogsituation könnte auf diese Erfahrungen zurückzuführen sein. Diesem Diskurs spricht er auch eine zentrale, inspirierende Bedeutung zu. Der *Medienkreis* ist für Udo „so was wie ein Gesundbrunnen, [...] da seid ihr, da ist Jugend, da sind ganz andere Ansichten, da kriegst du ne Spritze, Adrenalinpiegel steigt“ (S. 43: 13ff.).

Für den Lehrerberuf ist intergenerationelle Arbeit konstitutiv und eng verknüpft mit Lehr- und Lernprozessen. Da Udo den *Medienkreis* als universitäres Angebot einordnet (vgl. S. 54: 8f.), ist es naheliegend, dass er die intergenerationelle Arbeit, die er als erklärtes Ziel der Gruppe ansieht (vgl. S. 56: 18ff.), diesen Lehrkontexten zuordnet. Seine Wahrnehmung und Bewertung der Gruppe erfolgt demzufolge aus einer didaktischen, durch den Beruf geprägten Perspektive: Die einzelnen Projekte sind für ihn Teilziele, desweiteren kritisiert er die zuweilen fehlende Struktur des Vorgehens (vgl. S. 59: 22ff.). Auch in seinen Verbesserungsvorschlägen bezüglich des *Medienkreises* aktualisieren sich alte Handlungsmuster, die Udo in seiner Zeit in der Lehrerausbildung ausgebildet hat. Er hinterfragt die didaktische Struktur des Angebots und schlägt eine klare, transparente didaktische Struktur mit erkennbarer Zielgliederung und anschließender Evaluation vor (vgl. S. 61: 22ff.).

Eine weitere biografische Erfahrung, die für Udos Handeln innerhalb des *Medienkreises* zentral ist, ist der Umgang mit Ausschlusserfahrungen. Zum einen ist mit der Rolle des Lehrers bereits eine gewisse Sensibilität für gruppenspezifische Ausgrenzungsprozesse verbunden; durch die persönliche Erfahrung von

Diskriminierung ist dieses Bewusstsein bei Udo besonders ausgeprägt. Er sorgt sich beispielsweise um die Eingliederung von Kathleen, da sie aufgrund ihres Alters eine Sonderstellung inne hat (vgl. S. 62: 4ff.). Analog zu Udos biografischen Erfahrungen, in denen er Anerkennung hauptsächlich auf Ebene der Solidarität im Sinne beruflicher Fähigkeiten erfahren hat, sieht er auch eben jene Form der Anerkennung als Weg zur Integration aller Mitglieder und damit zu einer harmonischen Gruppendynamik: „Du musst das Gefühl haben: ‚Ich werde gebraucht.‘ “ (S. 61: 5f.) Auch den Ausstieg einzelner Gruppenmitglieder führt er auf die Abwesenheit dieser Form der Anerkennung zurück (vgl. S. 59: 32ff.).

Dem Diskurs innerhalb der Gruppe kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu; nur mit einem ausreichenden Maß an Eigenaktivität und Offenheit für den gemeinsamen Austausch ist es möglich, anerkannt zu werden:

„Dann knüpfe ich an, an dem Wort ‚sich einbringen können‘ und wenn ich mich einbringe, habe ich die Möglichkeit Anerkennung zu gewinnen. Äh, für den Fall, dass meine Gedanken auf fruchtbaren Boden fallen und das setzt wieder offene Ohren bei den Anderen, ob alt oder jung, voraus. Und dann [...] auch die Bereitschaft, die Gedanken der Anderen nicht nur zu hören, sondern die zu verarbeiten, einzuordnen in das eigene Gefüge [...] und seine Meinung dazu zu sagen.“ (S. 74: 9ff.).

Hier zeigt sich erneut die starke Diskursorientierung, die bereits im Zusammenhang mit der intergenerationellen Arbeit im Allgemeinen thematisiert wurde. Es kann angenommen werden, dass die Erfahrung solidarischer Anerkennungsmuster – die für diesen Fall zentral sind – innerhalb ähnlicher Bildungs- und Berufskontexte wie der Schule oder der Universität zu diesem Fokus geführt haben. Dies gilt insbesondere für die Negativerfahrungen wie das Berufsverbot oder die Zeit im Industriekombinat, in denen ein Diskurs nicht möglich war.

### **Medien als Grundlage für solidarische Anerkennung**

Medien haben in Udos Leben bereits in der Zeit an der Universität eine große Rolle gespielt. Der Einsatz von Medien unter didaktischen Aspekten war Gegenstand seiner Promotion. Udo ist es daher gewöhnt, Medien als Lehr- und Lernmittel zu betrachten, die innerhalb gewisser Themenfelder zum Einsatz kommen. Dementsprechend betrachtet Udo die Medienarbeit nicht als Selbstzweck, sondern will sie immer auch an Inhalte gekoppelt wissen (vgl. S. 55: 23ff.). Gleichzeitig ist Medienkompetenz für Udo heutzutage ein wichtiger Wert, da Medien vielfältige Funktionen für die Partizipation und Information erfüllen (vgl. S. 69: 16ff. sowie S. 71: 4ff.):

„Und das ist so was wie Selbstbeschneidung. Also du klammerst dich automatisch, klammerst dich aus, aber äh, die Möglichkeiten oder anders gesagt: das Nutzen von Medien ist natürlich auch ein ganz inneres Stück Lebensqualität.“ (S. 71: 14ff.)

Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Fähigkeiten mit Medienbezug von Udo Anerkennung finden und im Umkehrschluss auch für ihn eine Quelle für Anerkennung darstellen. Er selbst sagt, dass er gerne noch weitere Kompetenzen im Umgang mit Computern erlernen möchte, allerdings nur in Gemeinschaft mit anderen und keinesfalls allein (vgl. S. 66: 15ff.). Der hier betonte Gemeinschaftsbezug ist ein weiterer Hinweis für Solidarität, die Udo in solchen Gruppen sucht. In solchen Kontexten bietet sich für ihn die Möglichkeit, seine Fähigkeiten zu verbessern und gleichzeitig für bereits vorhandene Fähigkeiten (auch außerhalb des eigentlichen Themenfeldes) anerkannt zu werden. Der Medienkreis ist für ihn eine solche Gemeinschaft, die durch ihren Ansatz der themenzentrierten Medienarbeit auch seiner Sicht auf Medien als Vermittler von Themen entspricht. Die enge Verknüpfung zwischen dem Medienkreis und der Medienarbeit zeigt sich besonders in der Frage nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten neben der Medienarbeit im Projekt<sup>68</sup>. Udo

---

<sup>68</sup> Diese hypothetische, leicht provokative Frage sollte dazu dienen, indirekt den Stellenwert der Medien im Projekt zu erfragen, da dieser den Befragten oft gar nicht so bewusst ist, da sie das Projekt an Anfang an als medienpädagogisch arbeitendes kennengelernt haben.

verbindet diese Frage automatisch mit dem Ende des Medienkreises; er spekuliert daraufhin über mögliche Gründe, warum sich die Gemeinschaft auflösen könnte (vgl. S. 72: 2ff.). Eine Gruppe ohne Medien kann es seiner Wahrnehmung nach nicht geben. In der Präsentation der Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit (und damit indirekt auch seiner Fähigkeiten) erhält Udo die Möglichkeit, die Anerkennung seiner Mitmenschen zu gewinnen (vgl. S. 65: 2ff. sowie S. 73: 4ff.). Auf diese Weise setzen sich aus dem Berufsleben erfahrene Anerkennungsmuster, konkret die Anerkennung von individuellen Fähigkeiten, in der Arbeit im Medienkreis fort.

## **8.2 „Eigentlich bin ich hergekommen, um die Musik zu hören“ – Charlotte<sup>69</sup>**

### ***Zusammenfassende Darstellung des biografischen Verlaufs***

Charlotte wurde 1944 in einer Großstadt im Ruhrgebiet geboren. Sie schloss die Schule mit der Mittleren Reife ab und begann danach eine Ausbildung zur kaufmännischen Angestellten. Nachdem Abschluss ihrer Ausbildung zog sie gemeinsam mit einer Freundin in eine Großstadt im Westen Deutschlands und fand eine Stelle als Sekretärin in der Redaktion eines großen öffentlich-rechtlichen Radiosenders. Sie blieb dort bis zu ihrem Vorruhestand im Jahre 2000. In diesen 30 Jahren wurde sie mehrmals befördert und arbeitete zuletzt als Sachbearbeiterin und Redaktionsassistentin.

Aufgrund günstiger Konditionen und gesundheitlicher Probleme entschied sich Charlotte, mit 56 Jahren in den Vorruhestand zu gehen. Nach ihrer Berentung setzte sie die ehrenamtliche Arbeit, die sie bereits während ihrer Berufstätigkeit begonnen hatte, fort. Sie übernahm Besuchsdienste im Altenheim und arbeitete in einem Museum. Gleichzeitig vertiefte sie ihr Interesse für Musik – insbesondere für die Werke Johann Sebastian Bachs – indem sie regelmäßig Musikseminare besuchte und auch jährlich ein Fest zur Ehren Bachs besuchte. Dies war Anlass für eine wichtige Veränderung in ihrem Leben: „[U]nd dann hat mich halt die Mu-

---

<sup>69</sup> Für das hier verwendete Zitat siehe im entsprechenden Transkript S. 44: 20f.



sik hier von Bach und die Stadt und die [Name der Kirche] und so das Umfeld eigentlich auch so begeistert, dass ich dann also 2009 umgezogen bin“ (S. 6: 13ff.). Nach ihrem Umzug wurde sie Mitglied in einem Archiv und in der Kirchengemeinde, die zentral für das Wirken Bachs ist. In diesem Rahmen ist Charlotte auch weiterhin ehrenamtlich tätig.

Charlotte wuchs gemeinsam mit ihrem Bruder im Ruhrgebiet auf. Während sich ihre Mutter um den Haushalt kümmerte, war ihr Vater im Bergbau beschäftigt. Das Verhältnis zur Mutter war von Spannungen gekennzeichnet; mit ihrem Vater verstand sich Charlotte besser. Die Eltern sind mittlerweile verstorben, Charlottes verbliebene Familie besteht aus ihrem Bruder und seiner Frau. Das Verhältnis ist jedoch eher distanziert:

„Gut, ich weiß, wenn irgendwas is, kann ich mich drauf verlassen, aber es is irgendwie so, dann hör ich manchmal Ewigkeiten nix, oder ich ruf mal an, die sind irgendwie so, ich sag mal, so'n bisschen gleichgültiger vielleicht, ne?“ (S. 9: 4ff.)

Obwohl sie im Laufe ihres Lebens in mehreren Beziehungen lebte, gründete Charlotte nie eine eigene Familie. Ihre Partner waren stets in anderen Beziehungen gebunden. Auch zur Zeit des Interviews lebte Charlotte in keiner Beziehung.

Vom Medienkreis erfuhr Charlotte durch ihren Nachbarn. Nachdem sie eine Zeit lang Mitglied gewesen war, verließ sie die Gruppe nach einigen Monaten. Zum Zeitpunkt des Interviews war Charlotte jedoch seit ca. drei Monaten wieder aktiv, da sie das aktuelle Thema ‚ehrenamtliche Arbeit‘ interessierte. Ihre weitere Mitarbeit war jedoch noch ungewiss.

### ***Arbeit und Ehrenamt als sinnstiftende Instanzen***

Ihr Beruf war für Charlotte über lange Zeit ein zentraler Bestandteil ihres Lebens. Sie bewertet es als richtige Entscheidung, den Radiosender nicht verlassen zu haben (vgl. S. 4: 29ff. sowie S. 11: 21ff.) und stellte die Ausübung ihres Berufes auch über die Gründung einer eigenen Familie (vgl. S. 5: 26ff.). Ihre berufliche Tätigkeit war für Charlotte wichtig für die Erfahrung von Aner-

kennung, da für sie die Ausübung eines Berufs immer verbunden war mit einem gewissen Ansehen.

Bereits die Bewertung ihrer eigenen kaufmännischen Ausbildung als „eigentlich blöd, also so so normal“ (S. 39: 3) zeigt, dass Charlotte gewisse Ansprüche und Wertvorstellungen in Bezug auf Berufsrollen hat. Die Arbeit in der Redaktion empfand sie dagegen als interessant und spannend. Außerdem wurde sie innerhalb ihrer dreißigjährigen Berufstätigkeit mehrmals befördert. Die Bedeutung dieser Beförderungen zeigt sich auch narrativ an der ausführlichen Beschreibung ihrer Tätigkeitsfelder und der entsprechenden sprachlichen Kennzeichnung ihrer beruflichen Stationen durch die vollen Berufsbezeichnungen und die Einstufung von Tätigkeiten als „höherwertig“. (Vgl. S. 11: 1ff.)

Die Bedeutung ehrenamtlicher Arbeit setzte nach einer großen emotionalen Diskriminierungserfahrung – dem Verlassenwerden durch den langjährigen Partner – ein. Charlotte suchte in diesen Aktivitäten Anerkennung auf einer emotionalen Ebene, die sie in ihrer Paarbeziehung nicht mehr erlangen konnte. (Vgl. S. 34: 1ff.) Die ehrenamtliche Arbeit wurde so – neben ihrem eigentlichen Beruf – zu einer sinnstiftenden Instanz in ihrem Leben. Nach ihrem Eintritt in den Vorruhestand suchte Charlotte neue Aktivitäten als Ersatz für ihre Berufstätigkeit und begann, ihre ehrenamtliche Arbeit zu intensivieren und ihr Interesse für Musik verstärkt zu verfolgen (vgl. S. 5: 7ff. sowie S. 17: 6ff.). Auch nach ihrem Umzug war es Charlotte wichtig, ehrenamtlich tätig zu sein (vgl. S. 34: 27f.), denn auch in der Gegenwart ist die ehrenamtliche Betätigung eine wichtige Quelle für Anerkennung:

„[A]uch jetzt jetzt hier bei dem Ehrenamt, ich mein, du machst das zwar ehrenamtlich und kriegst nix dafür, aber du möchtest ja gern nen bitte etwas Anerkennung. Ich sacht ja vorhin, nich, dass die denken: ‚Ach, da steht die Blöde mit ihrem Klingelbeutel, die hat nix anderes zu tun.‘“ (S. 57: 8ff.)

In der ehrenamtlichen Arbeit erfährt Charlotte Anerkennung für ihre Fähigkeiten auf einer Ebene der Solidarität, ähnlich wie es in der Ausübung ihres Berufes der Fall war. Dieser Anerkennung wurde einmalig sogar in Form des Bundesverdienstkreuzes Aus-

druck verliehen (vgl. S. 34: 13ff.). Darüber hinaus sind ihre Aktivitäten auch bedeutsam für die interpersonale Anerkennung.

### ***Beruf und Ehrenamt als Basis für Sozialität***

Für Charlotte ist die ehrenamtliche Arbeit eine wichtige Grundlage zum Aufbau und zur Pflege sozialer Beziehungen. Da sie familiär ungebunden ist, sucht sie über diese Aktivitäten den sozialen Kontakt zu anderen Menschen. Hierbei spielt vor allem die Arbeit in der Kirche eine wichtige Rolle (vgl. S. 25: 15f.). So war auch ihre Mitgliedschaft im Kirchenverein ein wichtiger Schritt zur Integration im neuen Lebensumfeld nach dem Umzug (vgl. S. 20: 10ff.). Diese spezielle Kirche ist für sie „so'n wichtiger Anlaufpunkt“ (S. 26: 23) geworden.

Auffällig ist, dass Charlotte nicht nur nach Kontakten sucht, sondern ihre Bewertung von sozialen Aktivitäten und Gruppen auch oft an konkrete Personen und ihr Auftreten koppelt. So gefallen ihr beispielsweise die Musikseminare sehr gut, weil die Dozenten sehr kompetent und freundlich sind (vgl. S. 24: 19f.). Auf der anderen Seite trat sie aufgrund eines Kardinals, dessen Verhalten ihr missfiel, für zehn Jahre aus der Kirche aus (vgl. S. 25: 25f.). Auch im Rahmen der ehrenamtlichen Arbeit in der Kirche ist Charlotte der freundliche Kontakt zu den dort agierenden Persönlichkeiten wichtig:

„Und den Einlass, ich mein, is ja nix Besonderes, aber irgendwie hat man dann so auch mal Kontakt mit den Sängern, oder [...] Organist, und die sind auch sehr, und auch der B. [= Name des Kantors, Anm. der Verf.], eigentlich freundlich so. Das find ich dann auch immer schön, und das gefällt mir dann so. Das sind so Kleinigkeiten, aber das so, [...] für mich is das so wichtig.“ (S. 25: 15ff.)

Für Charlotte bedeutet diese Freundlichkeit Anerkennung ihrer Person im Sinne positiver interpersonaler Beziehungen. Sie schätzt es, wenn die Mitarbeiter und Kollegen ihr freundlich begegnen und fühlt sich dadurch wertgeschätzt. Diese Anerkennung ist für Charlotte wichtig für die Ausübung ihres Ehrenamtes. Die Erfahrung emotionaler Diskriminierung durch eine Kolle-

gin, die sie in ihrer Anfangszeit unfreundlich und schroff behandelte, führte entsprechend fast zur Aufgabe ihres Ehrenamtes (vgl. S. 35: 5ff.).

Die Anerkennung durch ihre Kollegen war für Charlotte schon während ihres Berufslebens wichtig. Eigentlich hatte sie ein

„ja, wie sagt man, gutes Renommee oder [war] angesehen, weil ich da, wusste auch alles und kannte alles, und die jungen Leute kamen immer zu mir, [...] weil ich ja da @alles@<sup>70</sup> erlebt hatte“ (S. 14: 23ff.).

In dem Jahr vor ihrer Berentung erlebte Charlotte jedoch einen Konflikt mit ihrer Chefin, der für sie eine so große emotionale Diskriminierungserfahrung darstellte, dass sie sogar auf ihre Abschiedsfeier verzichten wollte. Sie entschied sich dennoch dafür und erlebte eine sehr aufwendige Abschiedsfeier, die ihr zeigte, dass ihre Kollegen sie ungeachtet des Konflikts wertschätzten, was ihr einen versöhnlichen Abschied ermöglichte. (Vgl. S. 15: 15ff.) Dieses Erlebnis zeigt, welche große Bedeutung auch die emotionale Anerkennung ihrer Kollegen – sei es in Arbeits- oder ehrenamtlichen Kontexten – für Charlotte hat. Dies ist sicher auch auf ihre große familiäre Ungebundenheit zurückzuführen, die diese Anerkennung nicht leisten konnte.

Neben der Wertschätzung durch Kollegen ist Charlotte auf einer solidarischen Ebene auch die Achtung der Besucher wichtig. Zum einen stellt das Ehrenamt für sie eine Möglichkeit dar, mit anderen in Kontakt zu treten, zum anderen möchte sie, dass die Besucher ihre Arbeit respektieren und wertschätzen. Dabei ist ihr Umzug – eine Entscheidung, die sie selbst als mutig empfindet (vgl. S. 5: 16f.) – für sie eine wichtige Ressource für die Gesprächsführung:

„Und kann ich natürlich auch denen äh je nachdem wie Zeit is, sagen: ‚Ach ich bin hergezogen.‘ Und dann sind die natürlich auch immer: ‚Ach ja, ne, das is ja/‘ Nich nich sowas, was ja vielleicht so alltäglich is, dann [...] hat man immer so'n Punkt auch, wo man sich auch nen

---

<sup>70</sup> Das Symbol ‚@‘ wurde in der Transkription genutzt, um Lachen zu kennzeichnen.

bisschen unterhalten kann, und ja, und halt eben [...] so nen bisschen Kontakte dadurch. Hab ich natürlich auch was Kontakte dadurch, ne? Oder nen paar freundliche Worte, sag ich jetzt mal.“ (S. 37: 3ff.)

Da sie ihren Umzug selbst als eine nicht-alltägliche und beachtenswerte Leistung empfindet, ist dieses Thema für sie ein Gesprächsanreiz, der zum einen die Anerkennung dieser Leistung beinhaltet und darüber hinaus in der Unterhaltung auch die Wertschätzung ihrer vor Ort geleisteten Arbeit anregen kann. Diese Sozialkontakte empfindet sie als persönlichen Nutzen ihrer ehrenamtlichen Arbeit (vgl. S. 36: 24ff.).

Insgesamt zeigt sich, dass die ehrenamtliche Arbeit sowie auch in der Vergangenheit ihre Berufstätigkeit für Charlotte zentral sind für das Erleben sowohl solidarischer als auch emotionaler Anerkennung. Um diese Bedeutung verstehen zu können, ist es jedoch unabdinglich, sich vor Augen zu führen, welche Prioritäten für Charlotte handlungsleitend sind.

### ***Interessengeleitetes Handeln***

Da Charlotte ihr Leben weitgehend unabhängig von den Bedürfnissen und Interessen anderer gestalten konnte, ist sie es gewohnt, sich in ihren Entscheidungen und Planungen an sich selbst und ihrem Wertesystem zu orientieren. Als Erwachsene musste sie nie innerhalb familiärer Strukturen agieren und dabei Rücksicht auf die Interessen anderer nehmen. Auch in ihren Paarbeziehungen kann eine gewisse Unabhängigkeit vorausgesetzt werden, da ihre Partner stets in anderen Ehen gebunden waren (vgl. S. 27: 8ff.). Als Konsequenz geht sie demzufolge auch in der Gegenwart vor allem ihren eigenen Interessen und Wünschen nach.

Heutzutage ist die Musik ihr Hauptlebensinhalt: „Also wichtig is mir jetzt hier ja halt eben auch die Musik, deswegen mach ich ja meist Sachen auch, was mit der Musik zu tun hat“ (S. 6: 10f.). Dieses Interesse verfolgt sie in ihrer ehrenamtlichen Arbeit und im Kontext des Seniorenstudiums. Ihre Begeisterung für die Musik Bachs war außerdem ausschlaggebend für ihre Entscheidung, umzuziehen. Auch ihre sozialen Beziehungen sind überwiegend

mit ihrem Interesse für Musik verbunden. Andere Lebensbereiche richtet sie danach aus; so trat sie zunächst wieder in die Kirche ein und konvertierte sogar schließlich zum Protestantismus, obwohl für sie persönlich religiöse Zugehörigkeit nur eine untergeordnete Rolle spielt:

„[D]ann bin ich durch diese Bachmusik, bin ich aber in die Kirche eingetreten, also das hat mich so fasziniert, diese Musik, hab gesagt, da muss noch irgendwas sein und bin aber wieder katholisch geworden, also ich war ja katholisch, und und hat mit evangelisch nix am Hut. Es is mir auch egal, nur hier bin ich dann, als ich hierhin zog, bin ich dann, weil ich zur [Name der Kirche] gehören wollte, evangelisch geworden.“ (S. 25: 27ff.)

Geteilte Interessen sind für Charlotte auch die Basis für interpersonale Beziehungen, sowohl in Liebesbeziehungen (vgl. S. 28: 26ff.) als auch in Freundschaften (vgl. S. 25: 9ff.). Sie lässt sich auch gern von den Interessen ihr nahestehender Menschen inspirieren. So entdeckte sie auch ihr Interesse für Musik (vgl. S. 6: 17ff.) und begann zudem, sich für Ostdeutschland zu interessieren (vgl. S. 18: 1ff.). Charlotte ist es darüber hinaus wichtig, sich mit Menschen zu umgeben, die ihr Wissen erweitern können:

„[I]ch hatt früher Defizite, dass ich vielleicht durch die Ausbildung, [...] ich hab ja nie irgendwas Besonderes gelernt und vielleicht war das ja auch, ja nich, das man da aufgewertet wurde, [...] ich unterhalt mich natürlich lieber mit jemandem, von dem ich was erfahren kann, oder der auch meine Interessen nen bisschen [teilt]“ (S. 37: 27ff.)

Charlotte bewundert Menschen, die über viel Wissen in für sie wichtigen Bereichen verfügen (vgl. S. 25: 9ff.). Indem sie sich mit solchen Menschen umgibt, hat sie die Möglichkeit, ihr eigenes Wissen zu erweitern und dafür wiederum anerkannt zu werden. Die Möglichkeit des Erlebens wechselseitiger emotionaler Anerkennungsverhältnisse ist für Charlotte also zentral gebunden an die gemeinsam geteilten Interessen und die Möglichkeit, ihr Wissen zu erweitern. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die

große Bedeutung des Ehrenamts für Charlottes Sozialleben und die Erfahrung von Anerkennung nachvollziehen.

Aus ihrem interessen geleiteten Handeln resultiert auch Charlottes Neigung, klare Prioritäten zu setzen, da sie Angst hat, sich zu überfordern und zu überanstrengen: „ [Ich] hab so'n bisschen so etwas viel, was ich immer so mache, ja, [...] Da muss man immer sortieren, was is wichtig, was nicht“ (S. 8: 15ff.). Dieser Angst wird während des Interviews mehrmals thematisiert und betont (vgl. S. 39: 21ff.; S. 41: 15f. sowie S. 43: 28ff.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Bedeutung des *Medienkreises* nur im Vergleich zu Charlottes anderen Betätigungsfeldern verstanden werden kann.

### ***Der Medienkreis als untergeordnete Priorität***

Der Medienkreis stellt für Charlotte eine weitere Gruppe im Kanon ihrer sonstigen Aktivitäten dar. Auch in diesem Zusammenhang ist ihr Handeln klar interessen geleitet. Die Themen sind ausschlaggebend für ihre Bereitschaft, an der Gruppe mitzuarbeiten oder sie zu verlassen:

„[...] und dann haben die auch gesagt, ob ich nicht wieder kommen will, und dann hab ich mir das überlegt und dann hab ich denen aber abgeschrieben, und hab gesagt: ‚Das is mir erst mal vielleicht nich so mein Interesse.‘ [...] [U]nd dann hat der David noch mal geschrieben und geschrieben es geht um's Ehrenamt. Und dann hab ich gedacht: ‚Naja gut öh dann machste wieder mit.‘ Ne, das war jetzt ausschlaggebend, das Ehrenamt.“

Auch ihr Ausstieg ist auf die – in Charlottes Augen eher technikorientierte – inhaltliche Ausrichtung der Gruppe zurückzuführen, die ihr missfiel (vgl. S. 42: 14ff.). Parallel dazu zwangen sie persönliche Probleme mit ihrer Wohnung und ihrer Gesundheit, starke Prioritäten zu setzen (vgl. S. 41: 21ff.).

Außerdem macht Charlotte auch ihre weitere Mitarbeit von der Wahl des nächsten Themas abhängig. Ihr Interesse an der Musik und an der ehrenamtlichen Arbeit in der Kirche stellt sie dabei klar als ihre erste Priorität heraus. Beides darf nicht unter ande-

ren Aktivitäten wie ihrem Engagement beim Medienkreis leiden. (Vgl. S. 44: 8ff.) Mit dieser klaren Schwerpunktsetzung wird deutlich, dass der Medienkreis in Charlottes Leben nur eine untergeordnete Rolle spielt und demzufolge auch wenig Bedeutung für das Erleben von Anerkennung hat. Sie nimmt den Medienkreis nur begrenzt – im Rahmen des Themas ‚Ehrenamt‘ – als Gruppe wahr, die ihren Wertehorizont und ihre Interessen im Sinne einer solidarischen Anerkennungsgemeinschaft teilt. Andere, in ihren Augen für die Gruppe inhaltliche zentrale Themengebiete wie das Technikinteresse teilt sie nicht. Gleichzeitig erlebte sie auch vereinzelt Ablehnung oder Unverständnis von für sie wichtigen Themen. (Vgl. S. 41: 1ff. sowie S. 42: 20ff.) Die Bedeutung des Medienkreises für Charlottes Umgang mit Anerkennung ist damit keineswegs vergleichbar mit ihrem Engagement in der Kirche.

Ihre vergleichsweise geringe emotionale Beteiligung an den Aktivitäten des Medienkreises, begünstigt durch ihre mehrmonatige Abwesenheit, schlägt sich auch in ihrer Wahrnehmung der Gruppe wieder. Sie kann ihre eigene Rolle in der Gruppe nicht einschätzen (vgl. S. 45: 21f.) und hat auch keine Vorschläge zur Verbesserung (vgl. S. 45: 27ff.) Sie sieht in ihrer Arbeit beim Medienkreis auch keine Auswirkungen auf ihr Leben außerhalb der Gruppe, weder in persönlichen Vorteilen noch in interpersonaler Anschlusskommunikation (vgl. S. 49: 10ff.).

Der einzige Punkt, in dem sich der Medienkreis zentral von Charlottes sonstigen Aktivitäten unterscheidet, ist der Kontakt zu jüngeren Generationen. Diese Besonderheit schätzt sie an der Gruppe, da sie sonst über wenig intergenerationelle Kontaktmöglichkeiten verfügt: „Ja, ich habe eigentlich gelernt, so eigentlich hier euch oder die Studenten eigentlich zu schätzen. Weil ich hab ja mit dem Alters/ oder mit Studenten überhaupt nichts zu tun“ (S. 48: 22ff.). Bereits in ihrem Arbeitsleben kam Charlotte mit vielen jungen Menschen in Kontakt und genoss deren Wertschätzung als erfahrene Ratgeberin (vgl. S. 14: 24f.). Der Medienkreis ist für sie eine Möglichkeit, diesen Kontakt fortzusetzen. Allerdings scheint die intergenerationelle Arbeit allein für Charlotte kein ausreichendes Kriterium zu sein, um unabhängig von den behandelten Themen weiter an der Gruppe zu partizipieren.



Denn obwohl Charlotte aus ihrer Sicht noch keine tiefgehenden Freundschaften aufbauen konnte und sich in diesem Zusammenhang im Falle schlechter werdender Gesundheit auch Sorgen um ihre Zukunft macht (vgl. S. 7: 3ff.), knüpft sie ihre weitere Mitarbeit klar an die zukünftigen Themen. Dies unterstreicht noch einmal, welche Rolle gemeinsam geteilten Interessen für Charlotte in sozialen Beziehungen zukommt. Dieser Tatsache muss sicher auch vor dem Hintergrund der Anerkennung verstanden werden, die sie über den interessen geleiteten Austausch innerhalb dieser Beziehungen erwirbt.

### ***Der Stellenwert von Medienkompetenz***

Aufgrund ihres beruflichen Hintergrundes ist Charlotte den Umgang mit Medien gewohnt und hat auch eine positive Einstellung zu Medien (vgl. S. 51: 28ff.). Für Charlotte sind Medien vor allem Mittel zur Kommunikation (besonders die E-Mailkommunikation) und zur Information. Diese Haltung muss vor dem Hintergrund ihres beruflichen Umgangs mit Medien im aktuellen Tagesgeschäft einer Hörfunkredaktion verstanden werden. Gleichzeitig ist Medienkompetenz für Charlotte zwar innerhalb ihres begrenzten Anwendungsgebiets wichtig, aber kein gesellschaftlich universeller Wert. Charlotte hat auch keine Ambitionen, ihre Fähigkeiten im Umgang mit Medien zu erweitern und etwas Neues zu lernen. (Vgl. S. 54: 4ff.) Medienkompetenz und die Beschäftigung mit Medien stellen demzufolge aus Charlottes Perspektive keine Basis für solidarische Anerkennungsprozesse dar. Auch emotionale Wertschätzung kann für Charlotte im Medienkreis nur bedingt erfahren werden, da diese ebenfalls an die Prämisse gemeinsam geteilter Interessen gebunden ist. Insofern kann auch der Medienkreis, der für Charlotte untrennbar mit der Medienarbeit verbunden ist (vgl. S. 55: 29ff.), für sie nicht zentral für das Erleben von Anerkennung sein.

### **8.3 „Ich kann mir nicht vorstellen, ohne Partei zu leben“<sup>71</sup> – Gerda**

#### ***Zusammenfassende Darstellung des biografischen Verlaufs***

Gerda wurde 1940 in einer Großstadt in Sachsen geboren. In ihrem Elternhaus genoss sie eine kommunistische Erziehung und schloss sich bereits in der Grundschule der Pionierorganisation an. Später wurde sie Mitglied der Freien Deutschen Jugend (FDJ) und trat 1957 im Alter von 17 Jahren in die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) ein. Nach ihrem Schulabschluss strebte Gerda bedingt durch ihr Interesse für Technik und Naturwissenschaften eine Ausbildung mit angeschlossenem Studienplatz zur Flugzeugmechanikerin an. Die Ausbildung brach sie jedoch ab, da sie nicht in der Lage war, technische Zeichnungen zu lesen.

In dieser Zeit lernte sie auch ihren Mann kennen und gründete eine Familie. Nachdem sie einige Jahre als Hausfrau und Mutter die drei gemeinsamen Kinder erzogen hatte, begann sie Mitte der sechziger Jahre erst als Zivilangestellte bei der Nationalen Volksarmee und später hauptberuflich bei der FDJ als Pioniergruppenleiterin zu arbeiten. 1967 begann Gerda ein Fernstudium zur Unterstufenlehrerin für Mathe, Deutsch und Sport sowie im Anschluss ein weiteres Hochschulstudium für die Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde. Nach ihrem Abschluss 1970 war Gerda als Lehrerin an einer Schule für Blinde und Sehbehinderte tätig. 1989 musste sie ihren Beruf aufgeben, da ihre Schwerhörigkeit es ihr unmöglich machte, weiterhin als Lehrerin zu arbeiten. Sie begann, bei den städtischen Verkehrsbetrieben zu arbeiten, wo sie für das Kultur-Ressort zuständig war.

Die Friedliche Revolution 1989 stellt einen großen Wendepunkt in Gerdas Leben dar: „Das war die schlimmste Zeit meines Lebens. Die größte Niederlage“ (S. 49: 22). Gerda selbst, ihr Mann und ihre Kinder sowie deren Lebenspartner verloren ihre Arbeit und befanden sich in der Folge in einer finanziellen Notlage. Gerdas Kinder zogen nach Westdeutschland, um dort Arbeit zu finden,

---

<sup>71</sup> Für das hier verwendete Zitat siehe im entsprechenden Transkript S. 40: 6.

was ihnen jedoch erst einige Zeit später gelang. Gerda und ihr Mann blieben in ihrer Geburtsstadt und erlebten dort große Ausgrenzungserfahrungen, da Gerdas Mann Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit gewesen war. Bei den städtischen Verkehrsbetrieben fanden beide neue Arbeitsstellen. Gerda wechselte aus dem Kultur-Ressort in die Personalabteilung, ihr Mann in der Verwaltung. Nachdem jedoch seine berufliche Vergangenheit offenkundig geworden war, verlor er auch diese Stelle. Gerda hingegen arbeitete dort bis zu ihrer Berentung 1998.

1994 erlag Gerdas Mann einem Herzinfarkt. In dieser Zeit erfuhr Gerda große Unterstützung durch ihre Familie und einen Freund, der in Hamburg lebte. Sie begann, Vorträge zu verschiedenen Themen zu halten und viel zu reisen. Diese Aktivitäten setzt sie auch in der Gegenwart fort: „[I]ch versuche ich mich so als Rentner ganz gut zu halten [und] mich wirklich nicht gehen zu lassen“ (S. 34: 23f.). Gerda engagiert sich weiterhin in der Partei Die Linke und in verschiedenen Vereinen wie dem Zooförderverein. Außerdem besucht sie das Seniorenkolleg der Universität. In diesem Zusammenhang wurde Gerda auch auf den Medienkreis aufmerksam, der im Rahmen eines Vortrages im Kolleg vorgestellt wurden. Gerda ist von Beginn an Mitglied der Gruppe. Nach ca. zwei Jahren verließ sie den Medienkreis im Januar 2012, da ihr die Themen und auch die Art und Weise der Zusammenarbeit nicht mehr zusagten. Zum Zeitpunkt des Interviews lag ihr Ausstieg ein halbes Jahr zurück. In dieser Zeit hat Gerda einen eigenen Kurs aufgebaut, in dem sie Senioren beibringen möchte, mit dem Internet umzugehen.

### ***Politisches Engagement und sozialistische Werte als Ressourcen für Identitätsarbeit***

Durch ihre Erziehung war politisches Engagement für Gerda schon früh ein selbstverständlicher Teil ihres Lebens. So übernahm sie schon in ihrer Jugend politische Ämter in der Pionierorganisation und der Freien Deutschen Jugend (FDJ) (vgl. S. 4: 26ff.). Ihr früher Parteieintritt war für sie ein tiefes Bedürfnis, diesem Engagement Ausdruck zu verleihen (vgl. S. 38: 22ff.). Auch in ihrer späteren Berufstätigkeit übernahm Gerda immer wieder politische Verantwortung: Sie plante die Jugendweihe,

war Parteisekretärin und arbeitete auch hauptberuflich bei der FDJ (vgl. S. 10: 1ff.).

Auch sprachlich zeigt sich die immer noch starke Identifikation mit der DDR. Gerda stellt alle heutigen Erkenntnisse über die DDR als Lügen heraus (vgl. S. 13: 13ff.). Außerdem verwendet sie mehrmals Possessivpronomen im Zusammenhang mit dem Staat oder staatlichen Einrichtungen, sie sagt beispielsweise „das ist (weinend) unser Staat“ (S. 14: 9). Auch die heftigen emotionalen Reaktionen zeigen, wie wichtig ihr die DDR heute noch ist. Bei Aussagen, die das Ministerium für Staatssicherheit thematisieren, verwendet sie außerdem immer die korrekte Bezeichnung anstatt der geläufigen Abkürzung ‚Stasi‘. Dies liegt sicher darin begründet, dass sie die negative Konnotation, die heutzutage mit der Abkürzung verbunden ist, ablehnt.

Gerda war daran gewöhnt, ihre politischen Überzeugungen nach außen hin zu vertreten und zu ihrer Meinung zu stehen. Dies tut sie auch heute noch. Sie ist immer noch Mitglied einer politischen Partei, auch wenn sie deren Entscheidungen nicht immer unterstützt: „Es gibt manchmal Punkte, wo ich sache: ‚Hier bin ich überhaupt nicht einverstanden‘ und andererseits sach ich mir, es gibt keine andere Partei für mich, wo ich mich zuhause fühlen könnte“ (S. 17: 3ff.). Gerdas politische Überzeugungen sind Teil ihrer Identität, sie vertritt sie gegen alle Widerstände. Dies hält sie sogar davon ab, zu ihren Kindern nach Westdeutschland zu ziehen, obwohl sie sich oft einsam fühlt (vgl. S. 17: 23ff.).

Mit dieser politischen Einstellung einher geht auch ein entsprechendes Wertesystem. Gerda erlebte die DDR als einen Staat, in dem der Staat selbst und auch die Bürger untereinander sehr solidarisch miteinander umgingen. Dies manifestiert sich für sie – analog zu ihrer eigenen Betroffenheit – am Beispiel des Umgangs mit Berufsunfähigkeit. Sowohl Gerda selbst als auch ihr Sohn konnten ihre Berufe nicht ausüben und wurden damit jedoch nicht arbeitslos, sondern konnten in alternativen Berufen arbeiten (vgl. S. 10: 15ff. sowie S. 31: 6ff.). Auch in ihrer Rolle als Lehrerin war Gerda für den schulischen Erfolg und die Berufswahl ihrer sehbehinderten Schüler verantwortlich (vgl. S. 28: 4ff.).

Im Gegensatz dazu erlebte sie die Zeit nach der Wende als Zeit sozialer Ungerechtigkeit. Ihre Kinder litten infolge ihrer Arbeitslosigkeit unter finanzieller Armut und Hunger (vgl. S. 14: 31ff.). Sie selbst verlor ihre Ersparnisse und konnte ihrer Familie somit nicht aus dieser Notsituation helfen (vgl. S. 10: 29ff.). Diese Ohnmachtserfahrung bildet einen starken Kontrast zu der erlebten gesellschaftlichen Solidarität in Zeiten der DDR und dient Gerda als Basis zum Vergleich beider Systeme. Dementsprechend ablehnend ist ihre Haltung zur aktuellen Staatsform:

„So, und ich muss sagen, ich bin in diesem Staat bis heute nicht angekommen und werde auch nicht ankommen und will auch nicht ankommen. Ich hasse diesen Staat, weil er nur für die Leute etwas tut, die Geld haben. Und für das Volk wird nichts getan, dem wird beschnitten von den Rechten angefangen, über Geld, über alles.“ (S. 13: 23ff.)

Soziale Gerechtigkeit ist für Gerda ein Wert, den sie auch gegen alle Widerstände vertritt. Die zentrale Diskriminierungserfahrung in ihrer Arbeit bei den städtischen Verkehrsbetrieben – das Mobbing durch Chef und Mitarbeiter, welches an späterer Stelle noch thematisiert wird – ist auf diese Tatsache zurückzuführen: Gerda empfand die hohe Abfindungssumme, die ihrem neuen Chef nach seinem Wechsel von einem west- in den ostdeutschen Betrieb gezahlt wurde, angesichts der Entlassungen und der Armut in den Neuen Bundesländern als ungerecht. Die öffentliche Thematisierung dieser Haltung führte zu einer Außenseiterposition innerhalb der Belegschaft. (Vgl. S. 11: 22ff.) Die Bedeutung dieser Erfahrung zeigt sich auch narrativ: Dieses Erlebnis ist eines der wenigen, was von Gerda in einer echten narrativen Struktur dargestellt wird.

Der Wert ‚Soziale Gerechtigkeit‘ ist für Gerda in hohem Maße handlungsleitend. Dies gilt, wie sich später noch zeigen wird, auch für ihr Medienhandeln. Diese große Bedeutung ist zum einen auf die starken Kontrasterfahrungen vor und nach 1989 zurückzuführen, zum anderen finden sich im Material Hinweise darauf, dass Gerda bereits in ihrer Kindheit unter materieller Armut litt. Während ihrer Schulzeit deutet sie Ausgrenzungserfahrungen aufgrund aufgetragener Kleidung etc. an, was in der Folge auch

ihre Hinwendung zu politischen Institutionen und Gruppen wie den Pionieren motivierte, da materielle Werte dort keine Rolle spielten. (Vgl. S. 20: 28ff.) Soziale Gerechtigkeit als handlungsleitendes Motiv ist auch für Gerdas Medienaneignung bedeutsam. Doch zunächst sollen Gerdas weitere Ressourcen im Streben nach Anerkennung in den Mittelpunkt gestellt werden.

### ***Familie als Grundlage emotionaler Anerkennung***

Gerda bedeutet ihre Familie viel. Im Gegensatz zu gesellschaftlichen Gruppen, in denen sie oft ausgegrenzt wurde beziehungsweise wird, findet sie hier Anerkennung in Form von Liebe. Gerda erlebte bereits in ihrer Kindheit die Familie als starke Gemeinschaft, die sich gegenseitig unterstützt und wertschätzt (vgl. S. 19: 29ff.). Auch im Erwachsenenleben erfuhr sie stets Unterstützung durch ihre Großmutter (vgl. S. 22: 23ff.), ihren Ehemann (vgl. S. 55: 22ff.) und nach dessen Tod besonders durch ihre Kinder (vgl. S. 34: 5ff.). In Laufe ihres Lebens hat sich gezeigt, dass Gerda sich stets auf ihre Familie verlassen kann (vgl. S. 54: 13f.). In diesem Sinne stellt Gerdas Familie eine permanente Quelle für Anerkennung dar, die unabhängig von ihrem Verhalten in sonstigen sozialen Gruppen existiert. Es kann angenommen werden, dass die Erfahrung dieser Anerkennung es Gerda erleichtert, in anderen Gruppen auch unpopuläre Standpunkte einzunehmen und gegebenenfalls mit daraus entstehenden Diskriminierungserfahrungen umzugehen.

Darüber hinaus kann Gerdas Familie auch als Wertegemeinschaft und damit als Quelle solidarischer Anerkennung gesehen werden. Besonders ihr Mann teilte ihre politische Überzeugung sehr stark. Inwieweit ihre Kinder dies auch heutzutage tun, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Festhalten lässt sich jedoch, dass Gerdas Familie sowohl auf emotionaler als auch auf solidarischer Ebene eine wichtige Ressource im Streben nach Anerkennung ist.

### ***Lehren und Lernen – Berufliche Handlungsmuster im Kontext von Anerkennungsstrukturen***

Vor der Wende war Gerda bis zu ihrer Berufsunfähigkeit stets in pädagogischen Handlungsfeldern tätig. Dabei hatte sie verantwortungsvolle Aufgaben zu erfüllen, die sie forderten und ihr

Freude bereiteten. (Vgl. S. 26: 15ff.) Von den Kindern erfuhr sie Anerkennung für ihre Leistungen: „Was och sehr schön war, die Kinder war ´n sehr dankbar“ (S. 27: 9f.). Auch ihre Kollegen erkannten ihre didaktischen Fähigkeiten an (vgl. S. 30: 7f.). Ihr Umgang mit ihrer Berufsunfähigkeit zeigt, dass ihr die Tätigkeit als Lehrerin viel bedeutet hat: Sie sträubte sich zunächst gegen die Erkenntnis, den Beruf nicht mehr ausüben zu können und versuchte, trotz ihrer Schwerhörigkeit weiterzuarbeiten (vgl. S. 31: 1ff.).

Im Gegensatz zu den positiven Anerkennungserfahrungen vor 1989 war Gerdas Berufstätigkeit nach der Wende geprägt von Diskriminierungserfahrungen. Durch den Konflikt mit ihrem Chef wurden ihr Weiterbildungen verweigert (vgl. S. 12: 24), sie wurde von Kollegen beleidigt (vgl. S. 32: 4ff.) und musste Aufgaben erfüllen, für die sie nicht ausgebildet war. Dadurch konnte sie für ihr berufliches Wirken keine Anerkennung mehr bekommen: „Damit war also @wenn de so willst@ mein Schicksal besiegelt, ich war und das war ´n vier, knapp vier Jahre Hilfsarbeiter“ (S. 32: 26f.). Anderthalb Jahre vor ihrem Eintritt in den Ruhestand verbesserte sich ihre Situation; Gerda wurde in eine neue Abteilung versetzt, in der sie ihre Computerkenntnisse anwenden konnte. Damit konnte sie nochmals Anerkennung in beruflichen Kontexten erleben. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass für Gerda vor allem pädagogische Handlungsmuster als Ressource der Anerkennungssuche relevant sind. (Vgl. S. 32: 29ff.)

Neben der Vermittlung von Wissen ist auch der Wissenserwerb ein Motiv, das sich durch Gerdas gesamte Biografie zieht. Dabei war ihr Handeln stets interessen- und themengeleitet. Bereits in ihrer Kindheit war Gerda in vielen Arbeitsgemeinschaften der Jungen Pioniere tätig und auch später engagierte sie sich in der Gesellschaft für Sport und Technik. Ihre Interessen waren dabei stets naturwissenschaftlich und technisch geprägt, aus dieser Neigung entstand auch ihr erster Berufswunsch. (Vgl. S. 5: 15ff.)

Nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben und dem Verlust ihres Partners sowie dem Wegzug ihrer Kinder sind Gerdas Hobbies für sie sinnstiftend und helfen ihr, ihre Einsamkeit zu überwinden:

„(weinend) Ich bin aleene hier. (6) Aber ich denke, ich krieg das och hin und wurschel mich durch (5) (Weinen hört auf) und versuche ebend meine Freizeit, ja oder das, was ich so mache, recht sinnvoll zu machen.“ (S. 15: 7ff.)

Dabei sind ihre Aktivitäten immer mit der Möglichkeit des Wissenserwerbs verbunden. Auch Reisen bedeuten für Gerda nicht nur Zeitvertreib, sondern die Erweiterung ihrer vorhandenen Wissensbestände: „[I]ch hab also sehr oft in meinen Reisen Geschichte erlebt, richtig das, was ich gewusst hab, über das Land, hab ich dann erlebt“ (S. 50: 24ff.). Außerdem bieten ihre Reisen Gerda auch oft Anlässe, um sich weiterzubilden. So lernte sie zum Beispiel Französisch, um sich auf ihrer Reise nach Frankreich verständigen zu können. Auf ihren Reisen kann Gerda ihren Lernerfolg auf die Probe stellen und ihr Wissen in der Praxis anwenden. Dieses Kompetenzerleben ist auch mit der Anerkennung ihrer Fähigkeiten durch ihre Gesprächspartner verbunden. (Vgl. S. 50: 28ff.) Auf diese Weise stellen auch Gerdas Lernprozesse und ihre Hobbies für sie eine Ressource im Streben nach Anerkennung dar.

### ***Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz gesellschaftlicher Partizipation und Grundlage sozialer Gerechtigkeit***

Medien sind für Gerda vor allem eine Informationsquelle, auf die sie nicht verzichten möchte. Dabei sind ihr, bedingt durch ihre Schwerhörigkeit, vor allem visuelle Medien wichtig. (Vgl. S. 63: 6ff.) Innerhalb des Medienensembles nehmen der Computer und das Internet eine Sonderstellung ein. Bereits Anfang der Neunziger Jahre begann sie, sich für dieses Medium zu interessieren. Seitdem arbeitet sie regelmäßig mit dem PC. Gerdas Interesse für Computer scheint neben ihrem generellen Interesse an naturwissenschaftlichen und technischen Fragen auch familiär gerahmt zu sein. Ihre Familie schenkte ihr – nachdem sie an einem entsprechenden Lehrgang teilgenommen hatte – einen Computer und arbeitete auch gemeinsam mit ihr daran. Auch heute noch wendet sie sich an ihren Sohn, wenn sie technische Fragen hat. (Vgl. S. 15: 20ff.) Ein weiterer Weg, sich neues Wissen anzueignen, ist die Zeitschrift *Computerbild*, die sie seit 1995/96 regelmäßig liest: „[Ich] arbeite die/ja man kann bald sagen arbeite



die durch“ (S. 16: 2f.). Diese Neigung möchte sie auch in Zukunft weiter vertiefen; ihre zukünftigen Wünsche hinsichtlich neuer medialer Fähigkeiten liegen im Bereich des Internets und der Fotobearbeitung (vgl. S. 65: 7ff.).

Medien sind für Gerda ein bedeutendes Mittel für gesellschaftliche Partizipation. Denn ihrer Wahrnehmung nach leben wir in einer Gesellschaft, in der die Meinung der Bürger nicht oder nur unzureichend berücksichtigt wird (vgl. S. 40: 22ff.). Auch das Problem der sozialen Ungerechtigkeit, welches Gerda so wichtig ist, ist für sie zentral mit der Fähigkeit verbunden, Medien nutzen zu können:

„Und so gibt´s ne ganze Reihe Dinge, wo du als Nichtbenutzer von [...] Internet ausgeschlossen wirst. Wo du an bestimmte Dinge überhaupt nich mehr rankommst, die wer´n nur noch über´s Internet angeboten. Das kann nich sein. Wir hamm ne Bevölkerung, die zu 25 Prozent, pi mal Daumen aus über Sechzischjährschen besteht und von diesen sind nich mal dreißig Prozent im Internet. Und die siebzisch Prozent kannste eischentlich nich davor lassen, aber das wird gemacht von Staats wegen. Und da bin ich nich einverstanden, das kanns nich sein. Und deshalb meine ich, is die/das Heranführen von alten Menschen an diese Dinge so wichtisch.“ (S. 66: 15ff.)

Medienkompetenz ist in diesem Sinne für Gerda ein wichtiger Wert, der für sie vor allem auch eine politische Dimension hat. Medien sind eine Informationsquelle, mit deren Hilfe sich der subjektive Wissensvorrat erweitern lässt (vgl. S. 66: 3ff.) und mit deren Hilfe der sozialen Ungerechtigkeit begegnet werden kann. Dabei beschränkt Gerda jedoch Medienkompetenz vor allem auf Technikwissen (vgl. S. 67: 17ff.). Diese Vorstellung bestimmt auch ihre Einschätzung des Medienkreises.

### ***Der Medienkreis als Weiterbildungsangebot und Instrument gesellschaftlicher Partizipation***

Prägend für Gerdas Vorstellung vom *Medienkreis* war der Erstkontakt im Seniorenstudium (vgl. S. 56: 15ff.) sowie die An-

fangsphase der Projektarbeit, in der vor allem technische Fragen und Details besprochen wurden (vgl. S. 46: 12ff.). Weiterhin haben Gerdas politisches Engagement und die zentrale Bedeutung sozialer Gerechtigkeit auch einen großen Einfluss auf ihre Teilnahme am *Medienkreis*. Aus ihrer Sicht war die Schaffung gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten Zielsetzung der Gruppe:

„Na ich sah als das Ziel an, [...] dass ebend für die älteren Menschen Kommunikation mit modernen Kommunikationsmitteln möglich gemacht wird, dass wir Schritte finden, die das möglich machen und dass wir die versuchen och nach außen zu tragen, um vielen Älteren die Möglichkeit geben, moderne Kommunikationsmittel, egal was, zu nutzen.“ (S. 58: 5ff.)

Dabei ist ihre Vorstellung von Partizipation weniger an der Idee der Teilnahme an Meinungsbildungsprozessen orientiert, als vielmehr an der technischen Beherrschung der Medien zur Organisation des täglichen Lebens und vor allem am Gewinn finanzieller Vorteile. Eine Möglichkeit der Umsetzung dieser Ziele wäre für Gerda die Erstellung von Handreichungen und Gebrauchsanweisungen zur Bedienung verschiedener technischer Geräte wie zum Beispiel Fahrkartenautomaten gewesen. (Vgl. S. 58: 11ff.) Dieses Defizit hätte der *Medienkreis* ihrer Meinung nach aufgreifen können, denn „alles was Alte betrifft, ist unterrepräsentiert. Absolut. Und genau dort hättet ihr, hätten wir einspringen können, und das ist leider nur am Anfang gewesen“ (S. 19: 8ff.).

Ein weiterer Punkt, der Hinweise auf Gerdas Wahrnehmung der Gruppe bietet, ist ihre Perspektive auf die intergenerationelle Zusammenarbeit. Erfahrungen mit Intergenerativität hat Gerda vor allem in Verbindung mit traditionellen, hierarchischen Rollen gemacht. Sowohl in ihrer Familie als auch in ihrer Arbeit als Lehrer waren jüngere Generationen stets auf ihre Fürsorge und ihren Wissensvorsprung angewiesen. Die gleichberechtigte intergenerationelle Arbeit war dementsprechend für sie eine neue Erfahrung, der sie zunächst skeptisch gegenüberstand:

„Da hatte ich große Bedenken. Ihr habt ja mehr Wissen als wir, von den modernen Sachen vor allem und ich hatte große Bedenken, dass wir dann so ´n bissl als die

Dummies dastehen und war sehr sehr angenehm überrascht über die angenehme Atmosphäre, die sich ergab.“ (S. 57: 27ff.)

Diese Einschätzung zeigt, dass Gerda den *Medienkreis* vor allem als Lehr- und Lernsituation betrachtet, in der Rollen durch Wissen bestimmt und legitimiert werden. Damit überträgt sie berufliche Handlungsmuster aus ihrer Zeit als Lehrerin auf die Gruppe. Das angestrebte gleichberechtigte Arbeiten ist für sie aufgrund dieser Erfahrungen nicht leicht und vor allem auch keine Quelle von Anerkennung. Denn Gerda ist es gewohnt, aufgrund ihres Wissensvorsprungs anerkannt zu werden. Dies gilt für ihre Zeit als Lehrerin genauso wie für ihren heutigen Umgang mit Technik: „Und für mich isses natürlich ne Befriedigung, wenn meine Enkel zu mir komm ‚Du Oma, sach mal, wie mach mor´n das` @ Das find ich so toll“ (S. 43: 18ff.). Auf diese Weise erfährt Gerda solidarische Anerkennung. Eine auf gleichberechtigter Arbeit beruhende Gruppe kann ihr diese Anerkennung jedoch nur schwer bieten. Individuelle Wissensvorsprünge können hierbei zwar auch Würdigung finden, dies ist jedoch meist themengebunden und anders als in traditionellen Lehr- und Lernsettings keine Grundlage der gemeinsamen intergenerationellen Arbeit.

Die Einschätzung des *Medienkreises* als Lehr- und Lernangebot zeigt sich auch in Gerdas inhaltlichen Erwartungen. Grundlage zur Bewertung der einzelnen Projekte ist für Gerda das Kriterium des Wissenserwerbs: „Und mich hat nich mehr befriedigt die Sache, dass wer Filme vorgeführt hammm [...] Aber das, was wir selber gemacht hammm [...] also das war für mich kreativ, weil da hab ich was gelernt“ (S. 61: 21ff.). Lernerfolg ist für Gerda vor allem über Selbsttätigkeit zu erreichen. Diese Einstellung besaß Gerda bereits während ihrer Berufstätigkeit, was an ihrer Begeisterung für das Fach ‚Werken‘ deutlich wird (vgl. S. 29: 10ff.). Die Möglichkeit, neues Wissen zu erlangen, stellt für sie auch den Sinn für die Teilnahme am Projekt dar (vgl. S. 57: 23ff.).

Gerdas Motivation, sich dem *Medienkreis* anzuschließen, entsprang also zum einen ihrem Wunsch, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, und zum anderen dem Bedürfnis nach Wissenserwerb. Dabei suchte sie hierarchische Lernsituationen (vgl. S. 46: 21ff.), die sie aus ihrem Beruf gewohnt ist und war entspre-

chend ihren Neigungen sowie ihren Erfahrungen aus der Anfangsphase des Projektes sehr fokussiert auf Technisches (vgl. S. 56: 29ff.). Diese Erwartungen wurden in den letzten Projekten des *Medienkreises*, einer Filmvorführung und einer Ausstellung über Alterskonstruktionen, weitestgehend enttäuscht. Die Ausstellung stellt für Gerda den Höhepunkt einer Entwicklung dar, in der sich die Art des Arbeitens zunehmend von ihren Vorstellungen entfernte:

„Das war ne Ausstellung von Studenten mit modernen Ideen. Das war aber nich das, was wir ursprünglich gedacht hatten. Und es war für mich sehr hart zu erleben, dass alle Ideen der Alten geblockt wurden und was ganz anderes rauskam als das, was so, so vom Ursprung gedacht war, zumindestens war wir gedacht hamm, dass es gedacht war [...] die Ausstellung war für mich en Schlag ins Wasser. Ich hab die nich äh für mich akzeptiert weil, das/nich mal bei dem Teil, den i/ich mit bearbeitet habe, das rausgekommen is, was ich wollte.“ (S. 18: 6ff.)

In der narrativen Analyse zeigt sich dies nochmals besonders. Spricht Gerda im ersten Teil des Zitats noch davon, dass die Ideen der ‚Alten‘ generell ignoriert wurden – eine Formulierung, die nochmals ihr hierarchisches Verständnis intergenerationaler Arbeit unterstreicht – deutet sie wenige Sätze später an, dass ihr die Ausstellung vor allem deshalb nicht gefiel, weil sie nicht ihren *persönlichen* Vorstellungen entsprach. In diesem Sinne erlebte Gerda zwar keine emotionale Diskriminierung durch einzelne Personen, aber die wahrgenommene Missachtung der eigenen Ideen. Damit stellt der *Medienkreis* für sie keine Werte- und Interessensgemeinschaft mehr dar und konnte für Gerda auch keine Quelle solidarischer Anerkennung mehr sein.

Diese Diskriminierungserfahrungen und Enttäuschungen sind vor allem auf die prägende Wirkung der Anfangsphase zurückzuführen, in der für Gerda die inhaltliche Ausrichtung festgelegt wurde, denn „das Thema ursprünglich war ja Alter, Kommunikation und Medien“ (S. 19: 3). Basierend auf dieser Einschätzung stellen alle anderen thematischen Schwerpunkte für Gerda eine Verfehlung oder Missachtung des eigentlichen Themas dar (vgl. S.

57: 3ff.) und bedeuten als Konsequenz die Enttäuschung ihrer Erwartungen und das Gefühl der Diskriminierung eigener Ideen durch die Gruppe.

Ohne die Aussicht auf Wissenserwerb und vor allem ohne erkennbare weiterführende Auswirkungen auf gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten – die für Gerda auch stets an technische Fähigkeiten gekoppelt sind – bietet die Arbeit trotz ihres unterhaltsamen Charakters für sie keinen Mehrwert:

„[W]obei die andern Projekte, die war ´n nich schlecht, die hamm schon Spaß gemacht. Äh bloß den Sinn hab ich nich ganz begriffen. Für uns hatter Sinn gehabt, aber äh darüber hinaus eben `s war bissl Selbstzweck. War schön, hat mir Spaß gemacht, war echt gutt. Und da liegt für meine Begriffe och äh wahrscheinlich der Untergang für mich, dass wir hier nich weitergekommen sinn.“ (S. 59: 1ff.)

Die Projektarbeit als Selbstzweck reicht Gerda nicht aus, sie sucht darüber hinaus stets nach dem gesellschaftlichen Nutzen. Diesen bewertet sie auch höher als die sozialen Kontakte, die sie im Rahmen des *Medienkreises* gefunden hat. Obwohl sie gelegentlich unter ihrer Einsamkeit leidet (vgl. S. 34: 27ff.), sie sich in der Gruppe stets akzeptiert fühlte (vgl. S. 59: 32ff.) und den sozialen Umgang schätzte (vgl. S. 19: 10ff. sowie S. 60: 18ff.), möchte sie nicht wiederkommen: „Ich wüsst, ich könnt och wiederkomm. Aber ich seh keene Möglichkeit im Auchenblick, nach dem, was ihr macht. Das sacht mir nüscht“ (S. 61: 3ff.). Insgesamt zeigt sich, dass Gerdas Teilnahme am *Medienkreis* klar themen- und interessen geleitet war. Die reine soziale Gemeinschaft und die intergenerationelle Arbeit sind als Anreize für Gerda nicht ausreichend. Die Schaffung gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten besitzt für Gerda oberste Priorität und wird von ihr weiterhin verfolgt.

### ***Das eigene Kursangebot als Mittel des politischen Protests und der Fortführung beruflicher Rollen***

Die Gründung ihres eigenen Kurses ist zum Teil eine Reaktion auf Gerdas enttäuschte Erwartungen im Medienkreis. In diesem

Kurs versucht sie das zu verwirklichen, was sie sich von der Arbeit im Medienkreis versprochen hatte. Oberstes Ziel ist dabei immer der Kampf gegen die soziale Ungerechtigkeit:

„Und ich denke, ich tu da n kleines bisschen, indem ich den Leuten helfe, zum Beispiel mit`m Internet umzugeh`n und einfach Ersparnisse, die se sich da rausholen können, wenigstens das zu nehm, [...] nich, dass ich mich bestätischen will, weil ich vielleicht mehr kann als die, sondern ich will denen helfen, dass sie die Möglichkeiten, die dieser dämliche Staat ihnen schon bietet, die ihnen aber keiner sagt, die zu nutzen. Denn ihnen hilft keiner, die zu nutzen.“ (S. 42: 14ff.)

In diesem Sinne ist Gerdas Kurs für sie auch eine Art des politischen Protests (vgl. S. 41: 24f.). Des Weiteren bietet diese Gruppe Gerda die Möglichkeit, die Rolle der Pädagogin wieder aufzunehmen und damit berufliche Handlungsmuster fortzuführen: Sie plant die Lehreinheiten didaktisch durch und ist die Ansprechpartnerin für alle Fragen und Probleme (vgl. S. 43: 13ff.). Außerdem gibt sie den Teilnehmern Hausaufgaben auf (vgl. S. 45: 21ff.). Auf diese Weise bietet ihr der Kurs die Möglichkeit, alte Anerkennungsmuster aus ihrer Zeit als Lehrerin zu aktivieren und die Dankbarkeit der Teilnehmer zu erfahren: „Also es macht mir wirklich Spaß, och zu seh`n, wie einmal die Leute, auf einmal was können, was se vorher nich konnten“ (S. 43: 5f.). In ihrem Kurs schafft Gerda sich selbst die Möglichkeit, Anerkennungsstrukturen vorzufinden, die sie aus ihrer Biografie gewohnt ist und die sie im Medienkreis nicht erfahren konnte.

#### **8.4 „Dann lieber durch ´n Morast“<sup>72</sup> – Evelyn**

##### ***Zusammenfassende Darstellung des biografischen Verlaufs***

Evelyn wurde 1933 in einer Kleinstadt in Ostdeutschland geboren. Als Einzelkind in einer kleinen Siedlung mit Eigenheimen und Garten wuchs sie behütet auf. Der Garten beziehungsweise die Nähe zur Natur spielen für sie auch heute noch eine große Rolle. Auch hatte sie damals regen Kontakt zu den Nachbar-

---

<sup>72</sup> Für das hier verwendete Zitat siehe im entsprechenden Transkript S. 19: 7.

schaftskindern und unternahm viel in dieser Gemeinschaft. Nach Beendigung der Schule wollte Evelyn gern etwas im Bereich Kunst studieren, was aufgrund der politischen Verortung ihrer Eltern nicht möglich war, da diese nicht zur ‚Arbeiterklasse‘ gehörten. Über einen Freund ihres Vaters bekam sie einen Ausbildungsplatz im kaufmännischen Bereich in dessen Betrieb. Später arbeitete sie beim Aufbau eines Flugzeugwerks in Ostdeutschland mit.

Anschließend studierte Evelyn über ein Fernstudium Außenhandel bei einer Firma für Buchexport in einer Großstadt in Ostdeutschland. Dort blieb sie für sechzehn Jahre, reiste für die Firma für Verhandlungen mit Partnern und Messen viel ins Ausland und unternahm sehr viel mit ihren Kollegen. Nachdem Mitglieder des Staatssicherheitsdienstes versucht hatten, Evelyn zur Mitarbeit anzuwerben und sie dies abgelehnt hatte, durfte sie nicht mehr ins Ausland reisen und verrichtete nur noch Büro- und Hilfsarbeiten. Daraufhin verließ sie die Firma, da sie mit ihrer Arbeit nicht mehr zufrieden war: „Technische Hilfskraft zu sein, das öh war mir dann doch nen bisschen zu wenig“ (S. 16: 15f.). Nachdem sie ein Dreivierteljahr krank gewesen war, wechselte sie zum einzigen Außenhandelsunternehmen der Stadt. Dort übernahm sie die Arbeitsorganisation. Obwohl Evelyn dort ebenfalls nicht mehr die Möglichkeit hatte, ins Ausland zu reisen, war sie nicht bereit, die Branche gänzlich zu verlassen. Nach einigen Jahren im Unternehmen wurde sie aufgrund einer Krebserkrankung drei Jahre invalid und arbeitete nur stundenweise weiter.

Als ihr Vater unerwartet starb und ihre Mutter kurze Zeit später zum Pflegefall wurde, nahm Evelyn diese 1980 bei sich auf und pflegte sie 19 Jahre lang bis zu deren Tod. Nebenbei arbeitete sie weiterhin stundenweise, bis die Branche aufgrund der Wende zusammenbrach. Durch Pflegegeld war es ihr möglich, fortan ausschließlich ihre Mutter zu pflegen und nicht mehr arbeiten zu gehen. Mitte der Neunziger Jahre musste Evelyn aufgrund der zu großen Belastung das Haus ihrer Eltern verkaufen, in dem sie mit ihrer Mutter bis dahin stets den Sommer verbracht hatte. Mit 60 Jahren ging sie verfrüht in Rente, damit sich sie ausschließlich der Pflege ihrer Mutter widmen konnte. Nach dem Tod ihrer Mutter war sie zunächst einsam, nahm jedoch den Kontakt zu ihrer

Familie wieder auf und baute nach und nach einen neuen Freundeskreis auf. Auch gegenwärtig geht sie zahlreichen Interessen nach; besucht Familienmitglieder und Freunde in Deutschland und geht regelmäßig in Konzerte und ins Theater. Außerdem arbeitet sie von Beginn an im Medienkreis mit.

### ***Arbeits- und Berufskontexte als Grundlage für Anerkennungsmuster***

Ihr Beruf spielte in Evelyns Biografie eine herausragende Rolle; besonders die sechzehn Jahre bei der Firma für Buchexport bezeichnet sie als die schönste Zeit ihres Lebens:

„Aber du musstest ja sehen, dass du @deinen Beruf dann wenigstens so interessant wie möglich gestaltest. @ Denn das macht ja letzten Endes doch großen Teil deines Lebens aus. Für mich war's viele Jahre, zumindest die Buchexportzeit, war für mich öh der Beruf das Allerwichtigste. (4) Hat sich dann ein bisschen geändert, aber wichtig ist es schon trotzdem. Auch später noch gewesen. (17)“ (S. 16: 27ff.)

Da Evelyn nie verheiratet war und auch keine eigenen Kinder sowie Geschwister hatte, konnte sie ihre Energie und Zeit uneingeschränkt ihrem Beruf widmen. Mit der Formulierung „Beruf war mein Leben, ich war mit meinem Beruf verheiratet, wenn du so willst“ (S. 17: 12f.) und der wiederholten Aussage, dass sie mit ihrem Beruf liiert war (vgl. S. 13: 18f.) wird deutlich, dass für Evelyn die Arbeit Quelle für Identitätsentwicklung und eine Art Ersatz für Liebesbeziehungen war, die sie zeitlebens nicht wirklich pflegte oder fokussierte. Der einzige Mann, mit dem sie eine ernsthafte Beziehung einging, verstarb früh; als junge Frau bezeichnet sie sich als verklemmt und desinteressiert an Liebesbeziehungen. Ihre Erfahrungen mit Männern charakterisiert sie als „schwieriges Kapitel“ (S. 24: 17) in ihrem Leben, auch wenn sie selbst sich nicht erklären kann, weshalb sie Männern gegenüber eher ablehnend eingestellt war.

Der Verzicht auf eine feste Partnerschaft und eine selbst gegründete Familie verschaffte Evelyn aber auch eine große Unabhängigkeit und damit die Möglichkeit, sich auf ihre berufliche Karriere



re zu konzentrieren. Nachdem sie nach ihrem Schulabschluss aufgrund mangelnder Alternativen eine Lehre aufgenommen hatte, die ihr nicht zusagte, konnte sie über ein Außenhandelsstudium letztlich doch in einen Betrieb wechseln, der ihrem ursprünglichen Berufsinteresse nahe kam und damit „auch noch meinen Weg [...] mach[en]“ (S. 10: 30).

Bis zu ihrem Renteneintritt arbeitete sie erst im Buchexport, später im Außenhandel. An ihrer Tätigkeit im Buchexport sagten ihr neben ihrem auch privaten Interesse an Literatur und Kultur auch die abwechslungsreichen, vielfältigen Aufgaben, interessanten Menschen und die Reisen ins Ausland zu. Sie bezeichnet diese Lebensetappe als schöne Zeit, die ihr sehr viel Spaß gemacht hat (vgl. S. 13: 32ff.). In dieser Zeit war für Evelyn ihr Beruf das „Allerwichtigste“ (S. 16: 30). Verstärkt wird dieser Einfluss auch durch den hohen sozialen Zusammenhalt, den sie in dieser Lebensphase erfuhr; sie spricht selbst von einer „sehr sehr schöne[n] Gemeinschaft“ (S. 4: 32f.). Evelyn verstand sich mit ihren Kollegen sehr gut; die Gruppe unternahm sehr viel zusammen – auch in ihrer Freizeit – und machte Ausflüge in den Zoo und die nähere Umgebung. Evelyn konnte hier ihr Interesse für die Natur verfolgen und erfuhr gleichzeitig Solidarität und Wertschätzung in einer Gruppe, die nicht nur im Arbeitskontext harmonisch miteinander umging.

Auch wenn Evelyn die persönliche wie berufliche Weiterentwicklung stets sehr wichtig waren (vgl. S. 13: 13), lehnte sie doch übermäßige Konkurrenz, Neid und Karrierestreben ab. Für sie gehören ein gesunder Ehrgeiz und selbstständiges Arbeiten – im Beruf wie im Leben allgemein – dazu; doch wollte sie selbst nicht um jeden Preis Karriere machen (vgl. S. 30: 11ff.). In dem Außenhandelsunternehmen, in dem Evelyn später arbeitete, gab es diese von ihr so geschätzte Form der Gemeinschaft nicht mehr:

„[J]eder lebte für sich allein, ja? Und kämpfte für sich allein. Auch damals eigentlich dann schon zumindest im Außenhandel ne ziemliche Ellenbogengesellschaft. Das Miteinander äh äh von dem man immer so redet, (das was) in der DDR großgeschrieben wurde, habe ich bei [Name des Unternehmens] dann nich mehr kennengelernt. Das gab es in den frühen Buchexportzeiten, ja

sehr. Aber dann, kämpfte jeder für sich. Und wenn's ging, gegeneinander. (leise) Wehe, wenn da einer hochkletterte, hm?" (S. 14: 17ff.)

Ein entscheidender beruflicher Bruch und zugleich ein kritisches Lebensereignis kam durch ihre Weigerung zustande, den Staatssicherheitsdienst durch ihre Mitarbeit zu unterstützen. Für Evelyn brach daraufhin eine neue berufliche Etappe an, als sie danach in einen anderen Betrieb wechselte, in dem sie auf die unterstützende Gemeinschaft ihrer Kollegen verzichten musste. Ihr berufliches Interesse konnte sie, wenn auch in abgeschwächter Form, zwar weiterhin verfolgen, konnte aber auch nicht aufsteigen und musste ständig mit der Gefahr leben, dass unter ihren Kollegen erneut Mitarbeiter des Staatssicherheitsdienstes waren, die sie beobachteten.

Die Bedeutung der Arbeit für Evelyn wird bereits in der Eingangsnarration deutlich, in der sie ihre Kindheit und Schulzeit sowie persönliche Beziehungen nicht thematisiert, sondern umfassend ihren Ausbildungsweg und ihre beruflichen Stationen beschreibt und zugleich biografische Reflexionen mit einfließen lässt. Selbst als sie invalid war und später durch die Pflege ihrer Mutter eine hohe zusätzliche physische wie psychische Belastung entstand, wollte sie nicht auf ihre Arbeit verzichten: „Hab dann eben gearbeitet, soviel ich durfte, ich weiß nicht, vier Stunden oder so was durft ich. Na, ich hätt's zuhause nich ausgehalten. (8)“ (S. 6: 22). Evelyn selbst führt außerdem ihre Krebserkrankung darauf zurück, dass sie ihren geliebten Beruf im Buchexport nach dem Konflikt mit dem Staatssicherheitsdienst nicht mehr adäquat ausführen konnte.

Diese Situation stellte eine große Belastung für sie dar. Evelyn konnte sich zum einen niemandem anvertrauen, zum anderen nichts an der Situation verändern, sodass der Wechsel in eine andere Branche der einzige Ausweg war. Dieser berufliche Umbruch nahm Evelyn auch persönlich sehr mit: „Es war ganz ganz schwer für mich und ich hab dann schließlich Buchexport verlassen, weil hatte keine Chance mehr. [...]War ich erst mal nen bisschen fertig, mit den Nerven und war [...] krank. (4)“ (S. 6: 4ff.).

### ***(Staatliche) Diskriminierungserfahrungen als Ressource für Identitätsarbeit***

In Evelyns beruflicher Laufbahn spielen staatliche Diskriminierungserfahrungen eine große Rolle, die ihr in verschiedenen Etappen ihrer Biografie Möglichkeiten und Chancen verwehrten, ihre (berufliche) Identität zu entfalten. Bereits in ihrer Schulzeit interessierte sich Evelyn stark für Kunst und Kultur. Ihren Wunsch, ein Kunststudium zu beginnen, konnte sie jedoch nicht verfolgen, da der Staat ihr aufgrund des sozialen Status ihrer Eltern keine Möglichkeit dazu ließ. Nur über Beziehungen konnte sie letztlich ein Fernstudium aufnehmen und später in einem Betrieb arbeiten, der ihr ursprüngliches Interesse aufgriff und ihr sehr zusagte. Als alleinstehende, viel reisende Frau geriet sie jedoch in den Fokus des Staatssicherheitsdienstes. Dessen Bestrebungen, sie als Mitarbeiterin anzuwerben, schlugen zwar fehl, jedoch ließ man nicht von ihr ab und versuchte immer wieder, sie umzustimmen. Es wurden fortan regelmäßig Männer auf sie angesetzt und Lügen über sie verbreitet. Die schlimmste Konsequenz dieser staatlichen Diskriminierungserfahrungen war für Evelyn, dass das ausgesprochene Reiseverbot es ihr unmöglich machte, ihren Beruf weiterhin adäquat auszuüben, sodass sie letztlich die Branche wechseln musste. Auch im Außenhandel hatte sie keine Ruhe vor der Stasi, blieb aber ihrer Überzeugung treu:

„Und dann spielte natürlich im Außenhandel och die Stasi ne Rolle. (5) Musstest dann schon auch ziemlich auf dich aufpassen. Dass du nich durch irgendeine Kleinigkeit doch noch in ihre Fänge geraten bist. (7) Habs umgehen können, Gott sei Dank. (5)“ (S. 14: 27ff.)

Die langen Pausen in ihrer Narration wie auch die an sich selbst gestellte Frage, ob sie der Stasi doch hätte nachgeben sollen, zeigen die Bedeutsamkeit dieser biografischen Erfahrung für Evelyn. Sie wirft zwar die Frage in den Raum, ob ihre Entscheidung doch falsch gewesen war, da sie dann Karriere hätte machen können und jetzt deutlich mehr Geld zur Verfügung hätte, doch wird dies von ihr selbst durch die anschließende Bemerkung „Und das is die eigentliche Ungerechtigkeit im Leben, die es immer wieder gibt. (4) Macht mir aber kein Problem. Ich lebe da-

mit“ (S. 15: 2ff.) relativiert. Dennoch bezeichnet sie diesen Lebensabschnitt als „meine allerschwerste Zeit“ (S. 5: 25f.) und war anfänglich „vollkommen verstört“ (S. 18: 11). Die Erfahrungen mit der Stasi sind als negative Form der Anerkennungsform des Rechts, aber auch der Solidarität zu verstehen, da Evelyns Rechte als Staatsbürgerin missachtet wurden und sie in ihrem beruflichen Werdegang eklatant eingeschränkt wurde. Auch ihre Primärbeziehungen wurden dadurch belastet, da sie gegenüber der einzigen Person, der sie sich gern anvertraut hätte – ihrem Vater – nicht offen sein konnte, weil sie sich der negativen Konsequenzen bewusst war, die er hätte erdulden müssen, falls er seine Tochter verteidigt hätte. Da sie sonst niemandem mehr vertrauen konnte, litt sie unter dieser Erfahrung, die dadurch für sie auch identitäts- und lebensbedrohende Ausmaße annahm. Nach eigener Aussage führte dies zu Evelyns Krebserkrankung:

„[I]ch bin überzeugt, auch der Krebs is daraus entstanden. Heute gibt man sowas ja zu, damals war das eher unglaublich, @wenn man sowas sagte@. Na, ich bin fest überzeugt, weil das hat mich schon wahnsinnig belastet. (8)“ (S. 18: 25ff.).

Zusätzliches Gewicht gab dieser diskriminierenden Erfahrung, dass an ihrer Stelle ein Kollege, der Mitarbeiter des Staatssicherheitsdienstes war, ins Ausland reisen durfte. Auch später im Außenhandel ließ die Stasi nicht von ihr ab und versuchte weiterhin, sie anzuwerben. Dort musste sie weiterhin vorsichtig sein und durfte nicht zu viel von sich preisgeben, „weil du ja kein mehr trauen konntest“ (S. 18: 15). Als weitere staatliche Diskriminierungserfahrung im weiteren Sinne kann ihr langwieriger und für Evelyn zeit- und nervenaufreibender Kampf mit dem Arbeitsamt bezüglich des Pflegegeldes angesehen werden, der zwar zu ihren Gunsten ausfiel, sie aber bis vor das Arbeitsgericht führte.

Ein weiteres biografisches Erlebnis, das Evelyns Selbstbeziehung nachhaltig beeinflusste, waren die 19 Jahre, in denen sie ihre Mutter bei sich zu Hause pflegte. Auch wenn dies bedeutete, dass sie ihr Privatleben (Freunde, Unternehmungen, Beziehungen, Hobbies, Reisen) nahezu komplett aufgeben musste, stand für Evelyn eine andere Entscheidung nie ernsthaft zur Debatte:

„Ich hätte sie nie äh äh in ein Pflegeheim gegeben. Frage stand für mich überhaupt nicht“ (S. 19: 30f.). Hieran zeigt sich auch die Bedeutung von Evelyns Beziehung zu ihren Eltern, da es für sie selbstverständlich war, ihnen dieselbe Zuneigung zurückzugeben, die sie als Kind auch uneingeschränkt erhalten hatte. Dennoch war die Zeit der Pflege für Evelyn schwer, sie musste ihre Person komplett zurückstellen: „Weil eigentlich hab ich von da an nicht mehr mein Leben gelebt. Hab dann das Leben meiner Mutter einfach mit gelebt. (8)“ (S. 7: 14f.). In dieser Lebensphase festigten sich jedoch auch einige Eigenschaften, die sie heute als positive betrachtet: Sie wurde bescheidener und toleranter gegenüber sich und anderen und hinterfragte nicht ihr Schicksal: „Aber du öh öh hast dann einfach damit gelebt, dass es so is. Und hast auch nich mehr gefragt: ‚Warum?‘ oder ‚Wieso gerade ich?‘ Äh äh oder solche Dinge. War dann nicht“ (S. 19: 32f.). Wenn sie die Situation überforderte, versteckte Evelyn dies vor ihrer Mutter und ging zum Beispiel heimlich zum Weinen ins Bad. Dass sie sich dennoch mit ihrer Mutter verstand und diese ihr auch sehr dankbar war, bewertet Evelyn als positiven Aspekt dieser ansonsten sehr schweren Lebensphase. Trotz der schwierigen Umstände war die Beziehung zu ihren Eltern also stets durch wechselseitige große emotionale Wertschätzung geprägt.

Nach dem Tod der Mutter, der für Evelyn einen schlimmeren biografischen Einschnitt bedeutete („Sprung ins kalte Wasser“ S. 26: 10) als der Renteneintritt, wurde ihr das ‚Fehlen‘ ihres Privatlebens erst richtig bewusst:

„Ja, und dann musst ich mich erst mal wieder ins Leben zurückfinden. (7) War auch noch mal so ne eigenartige Übergangsphase. Irgendwie, war die Arbeit weg, der Gesprächspartner war nich mehr da, die Aufgabe war weg, hm. Freundeskreis hat ich aber über die Jahre auch nicht gepflegt, nicht pflegen können, es existierten nur noch einige wenige, zu denen der Kontakt gehalten wurde. Also auch da musst ich @wieder sehen@, dass ich zurückfinde.“ (S. 7: 30ff.)

Die Zeit der Pflege war für Evelyn aus mehreren Gründen persönlich schwierig, sie musste ihre eigene Identität fast gänzlich

hintenan stellen, was noch dadurch erschwert wurde, dass sie es gewohnt war, auf sich selbst eingestellt zu sein (vgl. S. 6: 32f.). Dennoch hat sie diese biografische Erfahrung mittlerweile verarbeitet und dieses kritische Lebensereignis überwunden. Jetzt ist „das Leben [...] wieder bunt und rund“ (S. 8: 4f.). Da Evelyn mit 56 Jahren vergleichsweise jung war, als sie anfang, ihre Mutter zu pflegen, führt dazu, dass sie jetzt das Gefühl hat, ihr würden diese Lebensjahre fehlen. Deshalb nimmt sie selbst ihr biologisches Alter gar nicht so wahr, wie es ist und fühlt sich jünger (vgl. S. 8: 16ff.). Auch dies ist ein Zeichen dafür, dass Evelyn in der Gegenwart lebt, die schwierige Vergangenheit überwunden hat und offen in die Zukunft schaut. Zudem zeigt dies, dass das (biologische) Alter für Evelyn keine wichtige Facette ihrer Identität ist.

Diese biografischen Diskriminierungserfahrungen vorrangig auf staatlicher, aber auch auf interpersoneller Ebene waren somit auch für Evelyns Identität einschneidende Erlebnisse, die ihr intersubjektives Handeln im beruflichen wie privaten Kontext einschneidend veränderten. Sie war dazu gezwungen, ihr Leid mit sich selber auszumachen, weil sie niemandem mehr vertrauen konnte beziehungsweise niemanden belasten wollte: „[A]ber so musste man das eben mit sich selbst ausmachen und war nicht so sehr schön“ (S. 18: 23f.). Auch heute möchte sie andere nicht mit ihren eigenen Problemen belasten und fungiert im Gegenteil für viele im Bekanntenkreis als eine Art ‚Kummerkasten‘, was früher auch auf ihre Beziehungen zu Männern zutraf: „Männer brauchen meist einen Abladeplatz“ (S. 24: 24). Sie selbst sei schon immer „die Mutter der Nation gewesen“ (ebd.: 28f.) und „Behelfskind“ (S. 11: 25) für diejenigen, bei denen sie wohnte und könne auch nicht anders, als Hilfe zu geben, wenn sie darum gebeten wird (vgl. S. 29: 14). Evelyn betrachtet ihre kritischen Lebensereignisse als Vergangenheit und möchte darüber nicht mehr sprechen: „Muss man aber heute nicht unbedingt mehr wissen und merken“ (S. 18: 28f.). Sie ist der Meinung, dass man das Leben in solchen Situationen zu meistern und mit Rückschläge umzugehen lernt (vgl. S. 21: 9f. sowie S. 10: 30f.).

Evelyns Toleranz und Offenheit gegenüber Situationen, Menschen und Veränderungen ist auch heute noch sehr ausgeprägt

und sicherlich entscheidend auf diese kritischen Lebensereignisse zurückzuführen, die sie stark und unabhängig machten. Sie selbst sagt, dass man „natürlich auch offen sein und auf Menschen zugehen [muss] und nicht unbedingt verbiestert“ (S. 22: 23f.) und generell offen für neue Bindungen sein sollte (vgl. S. 22: 32f.). Der Wertehorizont ‚Geduld‘ zeigt sich auch innerhalb des Medienkreises, da Evelyn auch dort mit Stagnationen, Streit und Unsicherheit umzugehen weiß und diese als normalen Teil eines Gruppenprozesses betrachtet (vgl. S. 37: 22f. sowie S. 38: 4ff.) und zudem Toleranz auch als den Wert betrachtet, für den sie von den anderen Mitglieder Anerkennung erhält (vgl. S. 43: 24ff.). Ihre Geduld führt sie selbst auf die lange Pflege ihrer Mutter zurück, in der sie sich diesen Wert angeeignet hat, weshalb sie auch noch nie ernsthaft darüber nachgedacht hat, die Gruppe zu verlassen (vgl. S. 38: 7f.).

### ***Intergenerationelle Kontexte als Grundlage für solidarische Anerkennung***

Für Evelyn spielen intergenerationelle Kontexte eine zentrale Rolle. Sie schätzt das Zusammensein mit Jüngeren und ist nicht gern ausschließlich unter älteren beziehungsweise gleichaltrigen Menschen (vgl. S. 8: 7). Für sie bedeutet der generationenübergreifende Austausch auch Abwechslung und Anregung: „[E]s wäre nicht so interessant, wenn ich nur in meinem Alterskreis verharren würde“ (S. 24: 10f.). Die Bedeutung intergenerationaler Kontexte bei Evelyn scheint biografisch begründet zu sein: Selbst einen Großteil ihres Lebens mit Krankheit und Tod konfrontiert, möchte sich Evelyn nicht mit ihrem eigenen Tod auseinandersetzen und spricht gar ironisch über diesen (S. 27: 26ff.). Nach den fast zwei Jahrzehnten, in denen Evelyn ihr Privatleben nahezu gänzlich aufgeben musste, musste sie erst „ins Leben zurückfinden“ (S. 21: 28). Diese Zeit, in denen sie eigenen Interessen und Bedürfnissen hätte nachgehen können, fehlt ihr also. Es scheint, als hätte deshalb das biologische Lebensalter für Evelyn keine entscheidende Bedeutung beziehungsweise als empfinde sie sich deshalb als jünger, als sie ist, weil ihr diese Lebenszeit ‚fehlt‘. Bei der Verarbeitung dieser Erfahrungen erfuhr sie nach dem Tod ihrer Mutter vor allem Unterstützung durch ihre Familie, die sie „langsam wieder äh ins Leben in mein Leben zurückbrach-

te[...]“ (S. 22: 17), indem sie sie zu sich einluden, sie mit auf Reisen und Ausflüge nahmen.

Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung intergenerationeller Kontexte findet sich in Evelyns deutlich formulierten Aussagen, nach denen sie sich lieber mit Jüngeren denn mit Älteren umgibt. Auch hier wird der Zusammenhang zu ihren eigenen schwierigen bis negativen biografischen Erfahrungen sehr deutlich, wenn Evelyn dies explizit damit begründet, dass Ältere ständig von Krankheiten sprächen, was ihr nicht zusagt:

„Ja, ähm allein nur mit äh äh Gleichaltrigen bin ich wirklich nicht sehr gerne zusammen. Weil es da im Gespräch immer vordergründig um Krankheit geht. Und dazu hab ich keine Lust. Ich meine üff ja natürlich hab ich och Wehwehchen, ja, aber, wenn ich ständig darüber spreche. Im Gegenteil ich kann mich gar nicht mehr öh öh erinnern, dass ich mal ne Zeit hatte ohne Schmerzen. Aber das muss ich nicht jedem erzählen. Wenn interessiert das. Und wenn ich's erzähle, wie gesagt, wird's nich besser. Also, lass ich sowas und find's auch nich gut.“ (S. 23: 8ff.)

Dass im hohen Lebensalter körperliche Beschwerden auftreten können, hält Evelyn für normal, ebenso, dass man sich gegenseitig unterstützt, sofern Hilfe zum Beispiel bei Gehschwierigkeiten benötigt wird. Evelyn lehnt den Umgang mit Gleichaltrigen nicht ab, möchte jedoch nicht „in einem solchen Kreis sein“ (S. 23: 30f.); auch ihre beste Freundin ist zwanzig Jahre jünger als sie. Am *Medienkreis* schätzt sie ebenfalls vor allem den Kontakt zu einer jüngeren Generation; diesen möchte sie auch außerhalb der Gruppensitzungen pflegen und unternimmt öfter mit einigen der jüngeren Mitglieder Ausflüge, Treffen und Kurzreisen. Mit Jüngeren verbindet sie auch Offenheit (vgl. S. 24: 1f.). Auch wenn ihr nie selbst eine eigene Familie gefehlt habe (vgl. S. 23: 2f.), schätzt sie doch in vielfältigen Lebenskontexten den Kontakt zu jüngeren Generationen. So sind zum Beispiel die Kinder und Enkelkinder einer Freundin, zu denen sie ein „tolles Verhältnis“ (S. 32: 31.) hat, öfter bei ihr zu Gast.



Auch im *Medienkreis* schätzt Evelyn vor allem die Zusammenarbeit und den Austausch mit den Jüngeren und fand es deshalb zu Beginn nicht gut, dass die Jüngern sich zurückgehalten haben (vgl. S. 35: 17ff.). Der intergenerationelle Austausch ist ihr auch wichtiger als die Beschäftigung mit einem Thema: „[W]ie gesagt, wichtig is für mich eben, dass wir wirklich generationsübergreifend sind“ (S. 38: 2f.). Deshalb bedauert sie auch den Ausstieg einiger jüngerer Mitglieder, mit denen sie in ihrer Freizeit auch gegenwärtig noch einiges unternimmt; sieht aber auch einen Ersatz beziehungsweise eine Chance darin, dass neue jüngere Mitglieder hinzukommen (vgl. S. 38: 3ff.). Bei der intergenerationellen Zusammenarbeit ist ihr vor allem der gleichberechtigte Diskurs wichtig: „gemeinsam äh Dinge [zu] erörtern. Und nich bloß die Alten sagen, wo es langgeht, und die Jungen hören zu und schreiben was auf. Is ja nich Sinn und Zweck der Übung“ (ebd.: 23ff.). Als Beispiel thematisiert sie auch die Arbeit an der gemeinsamen Ausstellung, die in ihrer Gruppe sehr gut verlief, in anderen hingegen nicht. In diesem Zusammenhang ermunterte sie in der Vergangenheit auch Gerda, die Ideen der Jüngeren mehr einzubeziehen, nachdem diese alle Vorschläge der Jüngeren für unbrauchbar hielt (vgl. S. 36: 1ff.) und freut sich, dass sich Sven gegenwärtig ihres Erachtens stärker in die Gruppe einbringt (vgl. S. 39: 20ff.).

Die Mitarbeit im *Medienkreis* stellt für Evelyn auch eine Quelle intersubjektiver Anerkennung dar. Auf emotionaler, interpersoneller Ebene schätzt sie vor allem die vielfältigen Unternehmungen mit einzelnen Mitgliedern, auch außerhalb der Gruppe (vgl. S. 37: 32f.). Auf solidarischer Ebene sieht sich Evelyn vor allem als schlichtende Größe in der Gruppe, die für Harmonie sorgt und dafür, „dass wir uns alle liebhaben“ (S. 38: 17f.). Direkte Wertschätzung erhielt sie auch an ihrem letzten Geburtstag von der Gruppe, an dem für sie Kuchen und Geschenke besorgt wurden, was Evelyn sehr überrascht und gefreut hat (vgl. S. 37: 1ff.). Auch auf die Frage, was sie als Ziel der Gruppe sieht, gibt Evelyn eine Antwort, die den sozialen Austausch innerhalb des *Medienkreises* fokussiert: „Wichtig is öh, dass wir zusammenhalten, und zusammenarbeiten und uns immer wieder neu gegenseitig befruchten“ (S. 37: 8ff.). Die Gruppe betrachtet sie deshalb als

„Eintopf mit vielen Zutaten“ (S. 38: 29), die sich trotz ihrer sehr unterschiedlichen Mitglieder gut versteht.

Sie sieht aber auch die Mitglieder selbst in der Verantwortung, zum Gelingen des intergenerationellen Austauschs beizutragen, hält diesen aber insgesamt im *Medienkreis* für gelungen:

„**CB:** Und was hast du im *Medienkreis* gelernt?

**E:** (7) Dass Alt und Jung recht gut miteinander kann, wenn man will. Wollen is wichtig, das gemeinsame Wollen. Und ich glaub es is bis jetzt immer ganz gut gegangen. Und das fand ich schön. Hm, und es is ja oftmals so äh äh die Meinung der Alten: ‚Ach, die Jungen.‘ Und umgekehrt: ‚Ja, was sollen wir schon mit den Alten anfangen? [...] Ja? Und da find ich wunderbar, dass wir ne ganz andere Basis haben. Und dass wir wirklich gut miteinander können, aus meiner Sicht. Hab ich gelernt und das gefällt mir. Macht mir Freude. (4)“

### ***Medien als Quelle für Meinungsbildung und Diskurs***

Auf den ersten Blick scheint Medien für Evelyn keine große Bedeutung als Partizipations- und Ausdrucksmittel zuzukommen. Sie besaß zu Beginn der Mitarbeit beim *Medienkreis* keinen eigenen PC und war auch „nich unbedingt daran interessiert“ (S. 24: 10f.). Auch bei der Arbeit in der Gruppe spielen Medien für Evelyn „[n]icht die entscheidende“ (S. 40: 10) Rolle. Dies begründet sie vor allem damit, dass ihr der Prozess der Umsetzung einer Idee in ein mediales Produkt zu umständlich, langwierig und kompliziert erscheint (vgl. S. 40: 13ff. sowie S. 45: 8ff.). Sie hält sich selbst nicht für technikaffin und findet es beruhigend, wenn andere Menschen auch nicht mit Technik zurückrecht kommen, ihr Unvermögen also nicht allein ihrer eigenen mangelnden Kompetenz zu verschulden ist (vgl. S. 40: 17ff.). Generell ist ihr die inhaltliche Arbeit der Gruppe wichtiger; sie hält es aber dennoch für nicht möglich beziehungsweise vorstellbar, dass sich die Gruppe irgendwann nicht mehr mit Medien beschäftigen könnte (vgl. S. 40: 29f. sowie S. 42: 22ff.).

Evelyn bleibt widersprüchlich in ihren Aussagen, ob sie an ihrer – vorrangig im Bezug auf die technische Komponente – mangeln-

den Medienkompetenz etwas ändern möchte: Zwar behauptet sie mehrfach, keine Lust dazu zu haben und dies in ihrem Alter auch nicht mehr nötig zu haben beziehungsweise zu können (vgl. zum Beispiel S. 45: 16f. sowie S. 46: 26), doch nimmt sie gleichzeitig an einem Computerkurs von Gerda und Karl<sup>73</sup> teil, „um zumindest nen klein bisschen Einblick zu haben“ (S. 41: 19f.). Außerdem hat es ihr „sehr sehr gut gefallen“ (S. 36: 12), als sie bei einem Filmdreh für das Ausstellungsprojekt der Gruppe spontan filmen sollte.

Medien haben für Evelyn jedoch besonders als Quelle für Meinungsbildung und sozialen Diskurs eine große Bedeutung. Bereits als Heranwachsende interessierte sie sich sehr für Kunst und Kultur; diese gehören für sie zur Erziehung, das heißt zur Bildung des Menschen, „unbedingt dazu“ (S. 30: 29). Kultur, besonders (klassische) Musik, ist für Evelyn „lebenswichtig“ (S. 31: 1). Für sie hat die Aneignung von Musik, ob aktiv oder passiv, auch eine soziale Komponente, da sie der Auffassung ist, dass Musik auch Menschen zusammenführt (vgl. S. 31: 9f.). Auch Evelyns verstärkte Mitarbeit im Rahmen der Ausstellung ist damit zu erklären, dass Thema und Umsetzung des Projektes ihr persönliches Interesse trafen.

Für Evelyn sind Medien vor allem als Informationsquelle relevant, wobei es ihr dabei nicht um das passives Rezipieren beziehungsweise unterhinterfragte Übernehmen von Wissen geht, sondern darum, „irgendwelches Wissen aus den Medien zu ziehen. Und für dich nutzbar zu machen“ (S. 42: 3f.). Die über die Medien vermittelten Informationen stellen für sie also lediglich eine Wissensbasis dar, die es einzuordnen und kritisch zu hinterfragen gilt (vgl. S. 42: 3ff.). Dies betrachtet Evelyn auch als primäre Aufgabe der Medien (vgl. S. 44: 20ff.). Deshalb lehnt sie auch das Lesen von Zeitungen ab, da ihr diese zu parteilich und zu sehr gefärbt sind; ebenso wie Fernsehprogramme, die sie zudem inhaltlich nicht interessieren (vgl. S. 41: 3ff.). Auch für Ältere hält sie es aus diesem Grund essentiell, sich mit der Medienberichterstattung zu beschäftigen, da diese als Grundlage zum

---

<sup>73</sup> Siehe hierzu Kapitel 8.3 sowie 8.5.

Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit Problemen dient (vgl. S. 42: 12ff.).

Ihre mangelnde (technische) Medienkompetenz zeigt sich jedoch auch in Evelyns Medienaneignung außerhalb des *Medienkreises*, da sie sich „lieber direkt berieseln“ (S. 41: 7) lässt, indem sie in die Oper, ins Theater oder ins Konzert geht und viele Rundfunkangebote nutzt. Sie führt ihr vorwiegend inhaltlich fokussiertes Interesse an Medien vor allem auf ihre berufliche Prägung zurück, da sie sich in diesem mit Kultur- und Wirtschaftspolitik auseinandersetzen musste (vgl. S. 42: 1ff.). Die Medienaneignung Evelyns ist also vorrangig im Hinblick auf ihre Funktionen als Mittel des Genusses beziehungsweise als Mittel der Meinungsbildung zu betrachten.

Auch bei der (Medien-)Arbeit des *Medienkreises* ist für Evelyn vor allem Kreativität zentral und „das gemeinsame Überlegen von Inhalten“ (S. 40: 10f.), das heißt, auch hier steht die soziale Komponente sowie das kritische Auseinandersetzen mit Inhalten für Evelyn im Vordergrund und nicht zwingend das Produkt der gemeinsamen Arbeit (vgl. S. 45: 12ff.). Für die weiterführende Projektarbeit des *Medienkreises* bestünde hierin eine Chance für die pädagogische Arbeit, da Evelyn zwar generell der Produktion von Medien eher abgeneigt ist, für sie jedoch auch Meinungsbildung und kritische Reflexion zentral sind. Denn sobald die Technik mit dem Inhalt verknüpft ist, zeigt auch Evelyn eine gewisse Offenheit gegenüber ihr unbekanntem (technischen) Medien (vgl. S. 46: 18f.). Der Ansatz der *Themenzentrierten Medienarbeit* scheint bei Evelyn also ein sinnvoller zu sein.

## **8.5 „Das baut die Familie off. Gibt Anerkennung“<sup>74</sup> – Karl**

### ***Zusammenfassende Darstellung des biografischen Verlaufs***

Karl wurde 1941 als jüngstes von drei Kindern einer Familie in einer Großstadt in Ostdeutschland geboren, wo er zuerst die Grundschule und später die Mittelschule besuchte. Nach Beendigung der Schule nahm er dort eine Lehre als Mechaniker an einer

---

<sup>74</sup> Für das hier verwendete Zitat siehe im entsprechenden Transkript S. 47: 17.

technischen Hochschule im physikalischen Institut auf, an dem er allerdings vorerst nicht bleiben konnte, weil er durch die gerade eingeführte Wehrpflicht anderthalb Jahre Dienst bei der Armee leisten musste. Seinen eigentlichen Berufswunsch, Rundfunkmechaniker oder Lokführer zu werden, redete ihm sein Vater aus, der selbst bei der Reichsbahn tätig war (vgl. S. 6: 30ff.). Im Anschluss an seine Lehre kehrte Karl jedoch an das Institut zurück und wechselte später als Schichtschlosser zu einem Öl- und Fettwerkebetrieb. 1965 lernte er seine Frau kennen, die er ein Jahr später heiratete und mit der er in den folgenden Jahren drei Kinder bekam. Der einzige Sohn der Familie starb 1991 bei einem Autounfall.

Über ein Abend- und Fernstudium erlangte Karl schließlich 1970 ein Ingenieursdiplom. Parallel dazu arbeitete er ab 1965 bei einem Buchbindereimaschinenwerk, in dem er verschiedene Positionen durchlief; erst im Musterbau, später als Schlosser, dann als Verantwortlicher für Forschung und Entwicklung in der Planungsabteilung und zuletzt als Assistent des Chefkonstruktors. Auf Anraten seines damaligen Chefs sowie eines engen Mitarbeiters erwarb Karl an einer ostdeutschen Universität 1975 zudem ein Diplom in Fertigungstechnik.

1973 wurde er gegen seinen Willen in einen anderen Betriebsteil versetzt und nahm dort fortan eine Funktion als Betriebsleiter wahr. Dort blieb Karl bis 1977, bis sein Antrag auf Rückversetzung bewilligt wurde, den er aufgrund der Pendelsituation und der damit einhergehenden Belastung für seine Familie gestellt hatte. Fortan arbeitete er erneut im Hauptbetrieb der Firma, zunächst in der mechanischen Fertigung, dann als Betriebsdirektor einer Zulieferungsfirma, die alle zum Mutterbetrieb gehörigen Betriebe mit Blechteilen belieferte. Dort arbeitete er bis 2002.

Als der Betrieb nach der Wende aufgelöst wurde, leitete Karl ihn zunächst weiter, bis dieser 1993 in die Insolvenz geschickt wurde. Karls Plan, den Betrieb gemeinsam mit seinen Kollegen selbst zu übernehmen, wurde jedoch durch die Treuhand verhindert. Anschließend wechselte Karl den Betrieb und arbeitete bis zur Berentung 2006 in einem für ihn komplett neuen Bereich, der Kunststofffertigung. Auch nach seinem Renteneintritt arbei-

tete er auf Bitten seines Chefs ein weiteres Jahr stundenweise weiter.

Seine Familie hat für Karl eine herausragende Bedeutung; für seine Frau zog er noch vor der Hochzeit in ihren Heimatort und auch gegenwärtig steht für ihn die Familie an erster Stelle. Neben seinen beiden verbliebenden Kindern pflegt Karl intensiven Kontakt zu seinen Enkeln; besonders mit der jüngsten Enkelin, die an einer chronischen Krankheit leidet, verbringt er viel Zeit und unterstützt diese, wann immer es ihm möglich ist. Karl ist „eigentlich sehr stolz“ (S. 4: 17), das die Familie ein sehr enges Verhältnis zueinander hat und viel zusammen unternimmt (vgl. ebd.: 17ff.).

### ***Familie als zentraler Wert und Quelle emotionaler Anerkennung***

Für Karl war und ist seine Familie das Wichtigste in seinem Leben; bereits in der Eingangsnarration schließt er nach einer faktenorientierten Beschreibung seines beruflichen Lebenslaufes eine kurze Erwähnung seiner Familie an und dass er stolz darauf ist, dass diese so gut zusammenhält und ein enges Verhältnis zueinander hat (vgl. S. 4: 16ff.). Er freut sich, wenn seine Kinder und Enkel ihn besuchen und unternimmt sehr viel mit diesen (vgl. S. 4: 18ff.).

Seine eigene Kindheit sowie die Beziehung zu seiner Familie waren für Karl von positiven wie negativen emotionalen Erfahrungen geprägt. Einerseits hatte er ein gutes Verhältnis zu seiner Tante, die er sehr oft besuchte und dort seine Ferien verbrachte; andererseits litt er unter der Ungerechtigkeit seiner Mutter, der zeitweisen Abstinenz seines Vaters sowie Hunger- und Kriegserfahrungen. Die Zeit, die er bei seiner Tante verbrachte, stellt für ihn insgesamt die schönste in seiner Kindheit dar:

„Ich war dann eigentlich fast bei jeden Ferien öh bei einer Tante [...] da muss ich sagen, öh im Nachhinein war das von der Kind/ von meiner Kindheit her, das, was in Erinnerung is, meine schönste Zeit. Das is da hab ich der Tante so viel verd/ öh verdanken.“ (S. 5: 24ff.)

Karl schätze an diesen Besuchen besonders, dass ihm Tante und Onkel ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Verantwortungsbewusstsein zugestanden, zum Beispiel beim Angeln oder bei gemeinsamen Kinobesuchen mit Filmen für Erwachsene (vgl. S. 8: 32ff.). Somit erlebte er dort eine Form emotionaler Anerkennung und Aufmerksamkeit, die er aus dem Elternhaus bis dato so nicht kannte. Dies wird zum Beispiel in der Aussage Karls deutlich, dass er die Angewohnheit seines Onkels schätzte, als Briefträger jeden im Dorf persönlich zu kennen, an ihm also die persönliche emotionale Nähe mochte, die dieser mit anderen pflegte (vgl. S. 9: 2ff.).

Die Kindheit im eigenen Elternhaus stellt hingegen für Karl ein überwiegend negativ konnotierte Lebensphase dar, wie er mit der Aussage „Das öh, wo ich mich dran erinnere, öh ist nich so sehr öh ich sach mal berauschend gewesen“ (S. 4: 29f.) deutlich macht. Dies liegt zum einen an den Kriegserfahrungen, die seine Kindheit prägten. So musste seine Familie in Zeiten der Bombardierung umgesiedelt werden, hatte wenig zu Essen beziehungsweise musste den amerikanischen Soldaten Nahrung abgeben (vgl. S. 4: 31ff.). Das prägendste negative emotionale Erlebnis in Karls Kindheit stellt der zeitweise Verlust des Vaters und damit auch eines Rollen- und Erziehungsvorbilds dar. Da dieser in englische Kriegsgefangenschaft geraten war und erst spät nach Kriegsende wieder nach Hause zurückkehrte, konnte Karl erst mit sieben Jahr ein Verhältnis zu seinem Vater aufbauen, das fortan jedoch positiver Natur war (vgl. S. 5: 19ff.; S. 11: 3ff. sowie S. 11: 17f.). Er schätzte es sehr, dass sein Vater sich für ihn interessierte und ihm handwerkliche Fähigkeiten beibrachte. Auch zeigte er stets Interesse an seinen Enkeln, was Karl positiv wahrnimmt (vgl. S. 12: 6ff.). Von ihm hat er neben dem Faible für handwerkliche Tätigkeiten auch ähnliche Charaktereigenschaften wie zum Beispiel die Eigenständigkeit übernommen, was ihm auch seine Familie attestiert:

„Öh, das war eener, da sagen meine Töchter heute: ‚Du bist genau wie dein Vater.‘ Äh der hat aber och äh vieles alleene gemacht. Also bei dem, der is nich gekommen und hat gesacht: ‚Hilfste mal?‘ Entweder haste geholfen, dann war es gut, der hat aber nicht gefragt:

‚Kannste mal‘ Da hat er's lieber alleene gemacht. Das is meine Kinder sagen immer, und die Enkel och, ‚Du bist genauso wie er, du machst das genauso.‘ Die schimpfen dort och und sagen: ‚Warum kannst du mal nich nen Mund aufmachen und Bescheid sagen?‘ (S. 10: 18ff.)

Ähnlich wie bei seiner Tante und seinem Onkel unternahm sein Vater nach seiner Rückkehr viel mit Karl und interessierte sich auch später für dessen berufliche Laufbahn und nahm durch Gespräche sowie Begleitungen Anteil an Karls Leben: „Aber ansonsten öh war [er] eigentlich immer öh da gewesen“ (S. 11: 31f.).

Zu seiner Mutter hatte Karl insgesamt kein gutes Verhältnis. Diese arbeitete zwar nur kurzzeitig, konnte ihm aber aufgrund ihrer Kränklichkeit vermutlich nicht die Aufmerksamkeit und Liebe zukommen lassen, die er als Heranwachsender gebraucht hätte (vgl. S. 9: 29ff.). Des Weiteren litt er unter ihrer Ungerechtigkeit, die er in verschiedenen Situationen erfuhr und auch heute nicht vergessen hat (vgl. S. 9: 1ff.). Dies wird auch anhand einer sehr langen Narration deutlich, in der Karl anhand eines Beispiels diese Ungerechtigkeit ausführlich und detailliert schildert. Diese Erfahrungen bedeuteten für Karl einen Entzug von Anerkennung in Form von Liebe, aber auch von Solidarität, da ihm dadurch eine Charaktereigenschaft, nämlich Ehrlichkeit, abgesprochen und somit seine persönliche Selbstschätzung entwertet wurde. Diese negative emotionale Erfahrung ist für Karl dahingehend handlungsleitend, dass sie sein eigenes Handeln als Vater und Großvater beeinflusst; er verhält sich in dieser Rolle bewusst anders und schätzt auch an seiner Frau, dass er diese Eigenschaft bei ihr noch nie gegenüber ihren Kindern und Enkeln erlebt hat (vgl. S. 10: 3f.).

Zu den restlichen Mitgliedern seiner Herkunftsfamilie hat Karl ebenfalls ein durchwachsenes Verhältnis: Mit seiner älteren Schwester hat er „sehr guten Kontakt“ (S. 8: 5), wie er betont, zur jüngeren gar keinen mehr. Seine Eltern hatten ihre Tochter sehr beim Hausbau unterstützt, diese nahm aber später nicht an deren Beerdigungen teil und bedankte sich auch nicht für ihren Erbteil. Karl hat kein Verständnis für dieses mangelnde Entgegenbringen eines Mindestmaßes an Wertschätzung gegenüber



den eigenen Eltern: „Und des allerschlimmste, dass sie noch nicht mal nen Blumenstrauß hatten“ (S. 8: 12f.). Hier findet sich bereits ein Hinweis auf Karls ausgeprägte Wertevorstellungen, die später weiter ausgeführt werden sollen.

Die Bedeutung von Karls selbst gegründeter Familie zeigt sich sowohl innerhalb seiner Erzählungen als auch narrationsanalytisch sehr deutlich. Zum einen spricht Karl davon, dass ihm Familie „sehr viel“ (S. 28: 6) bedeutet und „an erster Stelle“ (ebd.) steht. Auch früher richtete Karl bereits seine Lebensplanung nach der Familie aus; so zog er zum Beispiel für seine Frau in ein anderes Bundesland und traf auch (berufliche) Entscheidungen im Hinblick auf seine Familie: Als er 1973 in einen anderen Betriebsbereich versetzt wurde und fortan pendeln musste, stellt er einen Antrag auf Rückversetzung (vgl. S. 3: 18ff.). Im Material finden sich noch weitere Hinweise darauf, dass Karl eigene Lebensentscheidungen seiner Familie anpasst. So erfüllt er sich zum Beispiel nur deshalb nicht den Wunsch nach einer Israelreise, weil seine Frau nicht mitfahren möchte (vgl. S. 26: 30ff.). Auch verreiste er im aktuellen Jahr nicht aufgrund der Kniebeschwerden seiner Frau sowie der Krankheit seiner Schwiegermutter, um die er sich mit kümmerte (vgl. S. 27: 11ff.). Die einzige Ausnahme, bei der er ohne Absprache und selbstständig eigenen Wünschen nachgeht, stellt die Ausübung seines Hobbies Rad fahren dar, dem er auch ohne seine Frau noch immer nachgeht (vgl. S. 28: 29).

Die vergleichsweise frühe Hochzeit – mit 24 Jahren, nur vier Monate, nachdem er seine zukünftige Frau kennengelernt hatte – (vgl. S. 27: 28ff.) und die hohe Kinderzahl (drei Kinder) sind ein weiterer Hinweis für die Relevanz des ‚Wertes‘ Familie für Karl. Einen sehr engen Kontakt pflegt er außerdem zu einer seiner Enkelinnen, mit der er das große Interesse für Literatur teilt und sie zudem aufgrund ihrer Krankheit sehr oft ins Krankenhaus fährt (vgl. zum Beispiel S. 39: 5 sowie S. 33: 22ff.). In der Familie ist er stets derjenige, der für Familienmitglieder den „diensthabende[n] Fahrer“ (S. 28: 11) spielt und dafür auch den Urlaub verkürzt oder sogar einen eigenen Arzttermin dafür absagen würde (vgl. S. 28: 8f. sowie ebd.: 20f.). Zudem gilt er in seiner Familie als „der Mann, der für alle Reparaturen, wenn irgendwo was ka-

putt geht, zuständig is“ (S. 7: 15f.). Hieran zeigt sich, dass der Wert, für den Karl Anerkennung von seiner Familie bekommt, in seiner Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft bis hin zur Opferbereitschaft besteht.

Der besonders enge Kontakt zu seiner Enkelin zeigt sich zudem deutlich in den Details in Karls Erzählungen: So schildert er zum Beispiel sehr ausführlich eine Anekdote, als er zusammen mit seinen beiden Enkelinnen einen Stall für deren Hamster baute. Er schätzt hierbei nicht nur das Erfolgserlebnis für seine Enkelinnen, die den Stall selber entworfen hatten, sondern auch die positive Auswirkung auf den Familienzusammenhalt, da alle Mitglieder das Ergebnis bewunderten. Er spricht in diesem Zusammenhang sogar konkret von (solidarischer Anerkennung): „Das baut die Familie off. Gibt Anerkennung“ (S. 47: 17).

Auch in kritischen Lebenssituationen dachte Karl stets zuerst an seine Familie: Als er den Betrieb später wechseln wollte, rechtfertigt er dies auch mit einer Aussage seiner Familie: „[D]a war eigentlich auch die ganze Familie von überzeugt“ (S. 30: 15). Auch als er im Interview nach der Bedeutung des Medienkreises für sein Leben gefragt wird, berichtet Karl zuerst davon, dass er mit seiner Familie über den Medienkreis spricht und diese auch danach fragen (vgl. S. 34: 18), obwohl das keine direkte Antwort auf die gestellte Frage ist.

Die hohe Bedeutung des Wertes Familie als Solidargemeinschaft und Ressource für emotionale Anerkennung zeigt sich auch narrationsanalytisch an vielen Stellen im Material. Sehr oft verifiziert er mit Fremdaussagen von Familiengliedern Aussagen über sich selber, die seine eigene Sichtweise bestätigen (vgl. zum Beispiel S. 29: 10f.; S. 29: 14ff. sowie S. 38: 29). Zudem benutzt Karl, wenn er von seiner Frau beziehungsweise Familie spricht, oft Personalpronomen wie ‚wir‘ (vgl. zum Beispiel S. 26: 24).

Besondere Bedeutung hat für ihn auch der intergenerationelle Kontext im Medienkreis, da sich darin die Beziehung, die er besonders zu seiner Enkelin pflegt, reproduziert. Es kann angenommen werden, dass Karl im Medienkreis nach ähnlichen Anerkennungsmustern sucht und wie bei seinen Enkeln auch für seine

Verlässlichkeit und seinen Wissensvorsprung anerkannt werden möchte.

Zudem schätzt Karl die Anregung durch neues Wissen und andere Meinungen der Jüngeren; er findet die intergenerationelle Arbeit „eigentlich gut. Weil de da öh weil de da nich anfängst, sehr einseitig zu denken“ (S. 49: 17f.). Auch stört ihn am Zusammensein mit ausschließlich älteren Menschen, dass diese nur über Krankheiten sprechen (S. 49: 25ff.). Obwohl er mittlerweile mit der Projektarbeit nicht mehr zufrieden ist, hält er den intergenerationellen Austausch nach wie vor für eine „gute Idee“ (S. 49: 30).

### ***Soziale Verantwortung als Form von Solidarität***

Eine stark ausgeprägte Facette von Karls Identität ist seine starke Werteorientierung. Dabei sind seine Werte oft konservativer Art und für ihn handlungsleitend. Besonders stark ist der Wert der sozialen Verantwortung, der für sein Handeln in beruflichen wie privaten Kontexten leitend ist. Karls Hilfsbereitschaft sowie sein Verantwortungsbewusstsein führen oft dazu, dass er das Wohl anderer über sein eigenes stellt beziehungsweise seine eigenen Bedürfnisse zurückstellt.

Zunächst betrifft dies erneut sein Handeln im familiären Kontext: Als er ungewollt und ungefragt in einen anderen Betrieb versetzt wird, bittet er um Rückversetzung, da die langen Pendelwege seine Familie belasten (vgl. S. 3: 18ff.). Als er von seiner Versetzung erfuhr, machte er sich zuerst Sorgen um seine Frau und Kinder, die Zuhause auf ihn warteten, da die Familie kurz vorm Urlaubsantritt stand, und fragte mehrfach nach, wer sich um seine Familie kümmern und diese informieren würde (vgl. S. 16: 32f. sowie S. 17: 4f.). Zudem beruhigte er trotz seiner eigenen Sorgen zuerst seine Frau (vgl. S. 16: 15f.). Als Rentner schätzt Karl besonders, dass er viel Zeit mit seiner Familie verbringen kann und nicht mehr Urlaube früher abbrechen oder später antreten muss, wie dies im Berufsleben oft der Fall war (vgl. S. 28: 7ff.). Auch gegenüber seiner jüngsten Enkelin zeigt er ein hohes Maß an Verantwortung, da er diese oft zum Arzt fährt und mittlerweile „also sämtliche Krankenhäuser, nich bloß in der Umgebung, sondern bis hin nach E. [= Ort in Sachsen, Anm. der

Verf.]“ (S. 28: 14ff.) kennt. Generell ist er „diensthabende[r] Fahrer“ (ebd.: 11) in der Familie und verschiebt für andere sogar eigene Arzttermine (vgl. ebd.: 20f.). Aufgrund seines Verantwortungsbewusstseins und seiner Solidarität passt Karl auch seine Urlaubswünsche denen seiner Familie an (vgl. S. 27: 12ff.). In der Familie ist er „der Mann [...] für alle Reparaturen“ (S. 7: 15), was deutlich macht, dass Karl es auch genießt, gebraucht zu werden und für seine Hilfsbereitschaft geschätzt zu werden.

Auch gegenüber seiner Herkunftsfamilie fühlt sich Karl verantwortlich: Als er als Heranwachsender Rundfunkmechaniker werden wollte, befolgte er den Rat seines Vaters und ließ dies bleiben (vgl. S. 6: 31ff.). Von seinem Vater hat er auch die Eigenschaft übernommen, andere nicht um Hilfe bitten zu wollen (vgl. S. 10: 18ff.). Besonders deutlich wird sein Verantwortungsgefühl gegenüber seinen Eltern in der sehr ausführlichen Narration Karls, in welcher er sich darüber aufregt, dass eine seiner Schwestern nicht zur Beerdigung der Eltern gekommen ist. Mehrfach betont Karl, dass er dies nicht vergessen wird (vgl. S. 8: 10 sowie ebd.: 19). Auch gegenwärtig spricht er nicht mit seiner Schwester und sieht auch keine Chance darin, ihr verzeihen zu können:

„Also da bin ich wirklich stur. Da könnte jetzt kommen, was will, die könnte jetzt vor der Tür stehen, ich würd die Tür zu machen. Da bin ich da bin ich eisern. Da hab ich dann keene, da gibt's dann keinen Punkt, wo ich sage: ‚Nee, jetzt dreh ich mich mal um und sage ‚Lass es gut sein‘. Ja, wir vertragen uns.‘ Das das gibt's dann bei mir nich, da is dann Schluss.“ (S. 8: 21ff.)

Für Karl ist der Wert des sozialen Verantwortungsbewusstseins also so bedeutend, dass sogar der Wert der Familie – eigentlich für ihn *der* zentrale Wert seines Lebens – untergeordnet ist. Dass andere seine Hilfsbereitschaft und sein Verantwortungsbewusstsein schätzen, verschafft Karl das Gefühl, gebraucht zu werden und somit eine Form emotionaler und solidarischer Anerkennung von seinen Eigenschaften, seinem Handeln und auch Wissen.

Auch in beruflichen Kontexten wird Karls Verantwortungsbewusstsein in vielen Situationen sehr deutlich: Als er zwangsver-

setzt wurde und im neuen Betriebsteil Leiter werden sollte, betonte er mehrfach, dass er dies nicht könne (vgl. S. 16: 24ff.), diese Verantwortung also zwar prinzipiell zu übernehmen bereit ist, sich dazu aber nicht in der Lage fühlt. Als sein Chef ihn daraufhin damit erpresst, dass Karl auf Kosten des Staates studiert hat und dies nicht umsonst geschehen sein soll (vgl. S. 16: 29f.), nutzt er damit ebenfalls das Druckmittel der sozialen Verantwortung – Karl hat also – so die Aussage – seiner Verantwortung gegenüber dem Staat Folge zu leisten. Später, als Karl in der Kunststofffertigung tätig war, hatte er ebenfalls viel Verantwortung zu tragen, da er „natürlich immer unter Hochdruck [stand]“ (S. 18: 5). Außerdem fühlte er sich verantwortlich gegenüber seinem Chef, der ihn gebeten hatte, Betriebsleiter zu werden; wollte jedoch aufgrund negativer Erfahrungen seine Aufgaben und Verantwortungsbereiche schriftlich festhalten (vgl. S. 30: 2ff.). Dass er sich auch als Betriebsleiter seiner hohen Verantwortung bewusst ist, zeigt auch seine Bereitschaft, aufgrund seiner Unwissenheit viele Nachfragen stellen zu wollen, um seinen Job adäquat ausüben zu können (vgl. S. 30: 30ff.).

Auch nach seinem Renteneintritt konnte Karl das Angebot seines Chefs, stundenweise weiterzuarbeiten, nicht ausschlagen und blieb seinem Betrieb treu (vgl. S. 4: 7ff. sowie S. 26: 7ff.). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch seine Aussage, er wäre „daran zerbrochen“ (S. 31: 16), wenn er untätig zuhause hätte sitzen müssen. Möglicherweise zeigt sich hierin Karls Bedürfnis, gebraucht zu werden und sich in sozialen Kontexten durch Wissen und Hilfsbereitschaft einbringen zu können und dafür Anerkennung zu erhalten.

Auch in nicht-familiären und nicht-beruflichen Kontexten zeigt sich Karls soziales Verantwortungsbewusstsein, das für ihn stets handlungsleitend ist: Als er versuchte, in einem Volkshochschulkurs Englisch zu lernen, wollte er die Anderen nicht „mit deinen blöden Fragen“ (S. 31: 24f.) aufhalten, sie also nicht in ihrem Lernerfolg und -tempo behindern und stellte somit ebenfalls seine eigenen Bedürfnisse zurück. Selbst als er von einem Kollegen an die Stasi verraten wurde, behielt er dies für sich, „das war nämlich schon zu DDR-Zeiten, das hätte den Menschen nämlich seine Karriere gekostet“ (S. 22: 16f.).

Wenn sich andere ihm gegenüber sozial verantwortlich verhalten, schätzt Karl dies ebenfalls enorm: So ist er nur deswegen noch heute bei der Commerzbank, weil ihm ein Angestellter zu Wendezeiten einen guten Ratschlag gegeben hat (vgl. S. 25: 8ff.). Karls ehrenamtliche Tätigkeiten, die er schon einen Großteil seines Lebens verfolgt – zu DDR-Zeiten gab er Schülern Nachhilfeunterricht in Mathematik und arbeitete 21 Jahre lang ehrenamtlich bei der Rentenversicherung (vgl. S. 45: 27f. sowie S. 48: 31ff.) – sind Ausdruck seines großen Verantwortungsbewusstseins und seiner Hilfsbereitschaft sowie seiner Zurückhaltung diese Eigenschaften betreffend – er erwähnt diese Tätigkeiten erst am Schluss des Interviews nebenbei.

Auch im *Medienkreis* verhält sich Karl ähnlich: Er äußert nur deshalb seinen Unmut über die letzten Projekte nicht, weil er die Meinung der Anderen nicht mit seiner eigenen negativen „überschatten“ (S. 34: 28) möchte und betont, dass er die Arbeit der Anderen dennoch respektiert (vgl. ebd.: 28f.). Auch äußert sich sein Verantwortungsbewusstsein dahingehend, dass er neben dem Verschweigen seiner Kritik sich noch nicht dazu entschieden hat, die Gruppe zu verlassen, obwohl er zum Zeitpunkt des Interviews schon monatelang darüber nachgedacht hatte (vgl. S. 36: 20ff. sowie S. 37: 25ff.).

Parallel zu seiner Teilnahme im *Medienkreis* arbeitet Karl auch in einem PC-Kurs, in dem er – gemeinsam mit Gerda<sup>75</sup>, die den Fortgeschrittenenkurs leitet – älteren Menschen Wissen und Fähigkeiten rund um die Themen PC und Internet vermittelt (vgl. S. 42: 19ff.). Bereits früher half er Familie und Bekannten bei PC-Problemen (vgl. S. 39: 31f.). Hier zeigt sich ebenfalls sein Verantwortungsbewusstsein, da er das Wissen, das er sich im Laufe seines Lebens angeeignet hat, anderen beibringt, die davon profitieren können (vgl. S. 43: 4ff.). In diesem Zusammenhang ist für ihn Anerkennung von zentraler Bedeutung, jedoch nicht nur das Erhalten, sondern auch das Erteilen von Lob und Anerkennung. Dies hat für ihn vor allem außerhalb des *Medienkreises* eine besondere Bedeutung:

---

<sup>75</sup> Siehe hierzu Gerdas Falldarstellung in Kapitel 8.3.

„Anerkennung würde ich schon sagen äh wenn de das jetzt außerhalb der Gruppe siehst, öh spielt das schon eene Rolle. Öh denn öh ich denke mal ich bezieh's jetzt mal auf diesen Computerkurs. Wenn de dann da zu so'n älteren Herrn sachst: ‚Das haben Se jetzt aber richtig gemacht. Mensch, sehen Se, jetzt haben Se's begriffen.‘ is doch das was für den.“ (S. 45: 16ff.).

Bezüglich seines Internetkurses schätzt er vor allem den Mut Älterer, sich an dieses für sie neue Feld zu wagen; erhält aber im Gegenzug auch indirekt sehr viel Bestätigung für seine Mühe und Arbeit:

„**TH:** Und hast du auch schon Erfolgserlebnisse gehabt?

**K:** Ja, die haste eigentlich ich ich muss mal sachen, die haste eigentlich jedes Mal, wenn de siehst äh wenn eener dann, wenn der Aha-Effekt kommt. ‚Ach, jetzt hab ich's begriffen!‘ Ich meine, ich mach mir da och viel Mühe.“ (S. 43: 23ff.)

In Vorbereitung auf den Kurs arbeitet er stets alle inhaltlichen Schwerpunkte schriftlich als Handreichungen für die Teilnehmer aus und gibt diese vorher auch Familienmitgliedern zum Korrekturlesen (vgl. S. 43: 27ff.). Das Leiten des Kurses ist für Karl also zum einen ein Ersatz für die Mitarbeit im *Medienkreis*<sup>76</sup>, wo ihm die Anerkennung seiner eigenen Ideen und Fähigkeiten fehlt (vgl. S. 42: 35ff.), zum anderen kann er sozial verantwortlich und hilfsbereit handeln, nachdem er seine ehrenamtlichen Tätigkeiten nicht mehr ausübt. Im Gegenzug erhält er ebenfalls Anerkennung für sein Wissen und indirekt auf seine Werte; da ihm die positive Rückmeldung und die Erfolgserlebnisse die Richtigkeit seiner Werte bestätigen, die ein fester Teil seiner Identität und für ihn handlungsleitend sind.

---

<sup>76</sup> Im September 2012 stieg Karl tatsächlich überraschend aus der Gruppe aus, ohne dies zu begründen oder vorher noch einmal mit der Gruppe zu diskutieren.

### ***Ordnung vs. Kontingenz als Ressource für Identitätsarbeit***

In Karls Erzählungen wird deutlich, dass sich seine Persönlichkeit neben seinem Verantwortungsbewusstsein generell durch eine starke Werteorientierung auszeichnet. So sind ihm Sicherheit und Zuverlässigkeit im Leben sehr wichtig; er benötigt klare Regeln, Werte und Normen, an denen er sein Handeln ausrichten kann und an denen er das der Anderen messen kann.

Karl stört es dementsprechend auch, wenn die ihm bekannte Ordnung beeinträchtigt wird: So regt er sich zum Beispiel sehr darüber auf, als seine Schwester nicht zur Beerdigung seiner Eltern kam (vgl. S. 8: 6ff.). Das Bedürfnis, eine gewisse Ordnung herzustellen beziehungsweise aufrechtzuerhalten, die ihm Sicherheit gibt, wird an vielen Stellen im Interview deutlich: Er bat um Rückversetzung, als er in einen Betrieb versetzt wurde (vgl. S. 3: 18ff.), folgte dem Berufswunsch seines Vaters (vgl. S. 6: 32f.) und dem Ratschlag von Freunden, zu studieren, obwohl er dies gar nicht wollte (vgl. S. 7: 21ff.) und versuchte, trotz einer Notlage im Betrieb durch sinnvolle Anweisungen den Arbeitsbetrieb dennoch aufrecht zu erhalten (vgl. S. 20: 8ff.).

Es gibt jedoch auch viele kritische Lebensereignisse in Karls Leben, die von großer Unsicherheit geprägt waren: Bereits in seiner Kindheit litt er unter der zeitweisen Umsiedlung der Familie zu Kriegszeiten sowie der Kriegsgefangenschaft seines Vaters, deren Ende nicht abzusehen war (vgl. S. 4: 31ff. sowie S. 5: 14ff.). Sein kleiner Freundeskreis in Kindheitstagen (vgl. S. 6: 8f.) ist möglicherweise ebenfalls ein Ausdruck für Karls Bedürfnis, in einem sicheren, stabilen und gleichbleibenden Umfeld zu leben. Später war seine Armeezeit ebenfalls durch große Unsicherheit geprägt, was in einer sehr langen und detaillierten Narration deutlich wird, in der Karl erzählt, wie er wochenlang aufgrund der Kubakrise in voller Montur schlafen musste und nicht nach Hause durfte (vgl. S. 13: 23ff.).

Besonders die Zwangsversetzung in einen anderen Betriebsteil war für Karl aufgrund der Kontingenzerfahrungen nur schwer zu ertragen: Er sorgte sich um seine Familie, irrte ziellos durch die Stadt, um sich abzureagieren und machte sich vor allem Sorgen, dass er den Ansprüchen im neuen Betrieb nicht gewachsen sein



würde, was die Wiederholung und Betonung seiner Aussage, dass er zu dieser Arbeit nicht fähig sei, narrationsanalytisch unterstreicht (vgl. S. 16: 6ff.). Auch als Karl in ein für ihn völlig neues Betriebsfeld wechselte, versuchte er, ‚Ordnung‘ wiederherzustellen, indem er sein Unwissen schnellstmöglich verringern wollte (vgl. S. 15: 21ff. sowie S. 4: 3ff.). Zudem forderte er Sicherheit konkret ein, als er seinen Vorgesetzten bat, seine Aufgaben und Verantwortungsbereiche schriftlich festzuhalten, da er diesbezüglich bereits negative Erfahrungen gemacht hatte (vgl. S. 30: 22ff.).

Auch narrativ stellt er Ordnung her, in dem er zum Beispiel auf die Fragen nach seiner politischen Einstellung ausweichend antwortet und versucht, sein politisches Handeln im Nachhinein zu rechtfertigen beziehungsweise als konsistent oder normal herzustellen (vgl. S. 18: 13ff.; S. 21: 18ff. sowie S. 22: 2f.), obwohl er damit rechnen muss, dass die Interviewerinnen diesem ablehnend gegenüber stehen könnten beziehungsweise es die heutige Gesellschaftsordnung möglicherweise so verlangt. Bereits seine Reaktion auf die Eingangsfrage (vgl. S. 2: 19) im Interview könnte als Aufforderung gedeutet werden, die Frage konkreter und ‚ordentlicher‘ zu stellen.

Die Wendezeit war für Karl ebenfalls durch große Kontingenz geprägt, da nicht sicher war, was mit Karls Betrieb geschehen würde und diese Unsicherheit alle betraf: „[W]ie geht's'n weiter? Es wusste ja keener. Wie geht's nen weiter?“ (S. 23: 25f.). Sein Plan, diesen zu übernehmen (und damit das Altbewährte, Sichere, Bekannte fortzuführen), scheiterte (vgl. S. 3: 28ff.). Besonders in seinen Erzählungen, in denen er seine Erfahrungen mit der *Treuhand* beschreibt, zeigt sich deutlich, wie sehr er unter dieser unsicheren Situation litt. So berichtet er zum Beispiel, dass die Mitarbeiter der *Treuhand* teilweise wöchentlich wechselten und man ihm ständig unterschiedliche Informationen gab, die ein sinnvolles Handeln unmöglich machten (vgl. S. 24: 31ff. sowie S. 25: 22ff.).

Der Renteneintritt war für Karl ebenfalls vorhersehbar und nach und nach eintretend; also ein Prozess, auf den er sich mental einstellen konnte. Dadurch, dass er der Bitte seines Chefs nachgab, stundenweise weiter zu arbeiten, kam die Berentung für

Karl nicht plötzlich (vgl. S. 26: 5ff.). Das Bedürfnis, einer sinnvollen Tätigkeit nachzugehen, ist bei Karl stark ausgeprägt. So kann er es sich nicht vorstellen, nichts zu tun beziehungsweise nur Zuhause zu sitzen:

„Ja, also ich hätte mir nich vorstellen können, [...] zu Hause rumzusitzen. Das wär nich gegangen, irgendwas hätte ich immer gesucht. Und zur Not, auch wenn ich's mir nich vorstellen kann, heute, aber zur Not hätt ich vielleicht auch sogar Zeitungen ausgetragen. Das wär egal/ Aber ich hätte was tun müssen. [...] Das wär mir zu langweilig gewesen. Da wär, ich denke, da wär's mir so gegangen wie meinem Vater. Irgendwie wär ich daran (4) zerbrochen, irgendwie.“ (S. 31: 8ff.)

Auch in anderen Kontexten wird Karls Bedürfnis nach Sicherheit deutlich: So heiratete er sehr schnell (vgl. S. 27: 29f.), kauft zielgerichtet und bedürfnisorientiert ein (vgl. S. 29: 16f.) und präferiert Urlaub in Deutschland, da er die Erfahrung nicht mag, sich in einem Land nicht verständigen zu können: „Äh ich hätte dort ja Probleme, mich zu verständigen, und das is für mich so, wo ich sache: ‚Nee, ich möchte ja dann wenigstens mit den Leuten reden‘“ (S. 27: 3f.).

Zu viel Ordnung im Sinne von zu strengen und teilweise unsinnigen Vorschriften lehnt Karl hingegen ab: An mehreren Stellen des Interviews wird deutlich, dass er den „nicht begreifbare[n] Drill“ (S. 13: 19) und den erzwungenen Gehorsam in der Armee ablehnt (vgl. S. 13: 2ff. sowie S. 13: 20ff.). Bevormundung sowie Ungerechtigkeiten (auch eine Form von ‚gestörter Ordnung‘) in der DDR lehnte er generell ab (vgl. S. 19: 20ff. sowie S. 21: 7ff.).

Das Bedürfnis nach Sicherheit zeigt sich auch in Karls Einschätzung der Projektarbeit des *Medienkreises*: Er kritisiert, dass die Themen seit einiger Zeit nicht mehr aus der Gruppe selbst kommen und ursprüngliche Ideen nicht mehr aufgegriffen werden (vgl. S. 35: 3ff.; S. 37: 7ff. sowie S. 38: 2ff.). Dass die Gruppe „[ihre] Linie verlassen [hat]“ (S. 34: 10f.), Vertrautes also aufgegeben hat und die Projektideen seines Erachtens nun fremdbestimmt sind, kann Karl nicht akzeptieren und denkt deshalb

seit Langem darüber nach, die Gruppe zu verlassen (vgl. zum Beispiel S. 34: 15ff.). Er betont, von etwas überzeugt sein zu müssen, um sich einbringen zu können (vgl. S. 38: 13ff.), was im *Medienkreis* für ihn momentan nicht mehr der Fall zu sein scheint.

### ***Medien als Quelle für Diskurs und (funktionale) Medienkompetenz als Ressource für Anerkennung***

Karls Medienaneignung ist von einem starken technisch-funktionalen Interesse geprägt, aber auch von einem Bedürfnis nach Auseinandersetzung und Diskurs. Bedingt durch seine berufliche Sozialisation betrachtet Karl Medien vor allem in ihrer technischen Verfasstheit und Funktionalität. Er war stets in beruflichen Kontexten tätig, in denen er mit (technisch-handwerklichen) Medien arbeiten musste: „[I]ch bin ja dann öh beruflich viel gezw/ och gezwungen gewesen, öh am Computer zu arbeiten“ (S. 40: 32f.). Bereits 1980 bekam sein damaliger Betrieb eine numerisch gesteuerte Stanzmaschine, 1993 besuchte er zusammen mit Kollegen einen Computerlehrgang (vgl. S. 40: 4ff.). Kurz darauf kaufte er sich auch für sehr viel Geld seinen ersten Laptop (vgl. ebd.: 16ff.), wehrt sich aber gegen die Einschätzung, ein Experte auf diesem Gebiet zu sein (vgl. S. 39: 22ff. sowie S. 41: 6ff.). Dennoch ist er im Familien- und Bekanntenkreis bei PC-Problemen stets der erste Ansprechpartner und vermittelt sein Wissen in seinem Kurs für ältere Menschen (vgl. S. 39: 31f. sowie S. 42: 5ff.). Karls technikorientiertes Interesse an Medien zeigt sich also nicht nur auf passiv-rezeptiver Ebene, sondern auch auf aktiv-handelnder. Seine handwerklich-technische Begabung hat ihre Ursprünge bereits in der Jugend: Als Heranwachsender lernte er viel von seinem Vater (vgl. S. 10: 15), später in der Ausbildung (vgl. S. 7: 11ff.). Auch heute noch ist er gern handwerklich tätig:

„Also da hab ich Geduld. Das is, ne Uhr auseinandernehmen und wieder zusammenbauen, das is für mich keen Problem, also da, das mach ich dann wirklich mit viel Spaß und das kann ich dann Stunden machen, das macht mir nüscht aus.“ (S. 16: 2ff.)

Karl nutzt privat nur wenige Medienangebote, diese dafür intensiv: Er hört Zuhause und unterwegs stets Radio und liest seit seiner Kindheit sehr viele Bücher und hält Lesen für eine wichtige Kompetenz; außerdem besitzt er eine Schallplattensammlung (vgl. S. 38: 27ff. sowie S. 41: 24ff.). Sein Leseinteresse ist es auch, das ihn zum Medienkreis geführt hat: Sein ehemaliger Kollege und Freund Sepp, zu diesem Zeitpunkt selbst bereits Mitglied im Medienkreis, hatte ihm erzählt, dass die Projektarbeit darin bestehe, über Bücher zu diskutieren (vgl. S. 33: 8ff.). Die Tageszeitung nutzt Karl vor allem selektiv und interessengebunden (vgl. S. 39: 12ff.); ebenso wie das Fernsehen, bei dem er Kultursender und anspruchsvoll-informative Angebote präferiert (vgl. ebd.: 6ff.; S. 26: 12ff. sowie S. 45: 1ff.).

An seinem stark ausgeprägten Leseinteresse zeigt sich deutlich, wozu Karl Medien bevorzugt nutzt: zum Diskurs und als Anregung zum sozialen Austausch mit anderen. Mit seinen Enkelinnen spricht er regelmäßig über gemeinsame gelesene Bücher (vgl. S. 33: 22ff.); den Austausch mit Jüngeren schätzt er in sonstigen familiären Kontexten und auch im *Medienkreis*, da die jüngere Generation andere Meinungen vertreten (vgl. S. 49: 25ff.). Der Diskurs ist es auch, den Karl am meisten an der intergenerationalen Projektarbeit schätzt; das Herstellen eines gemeinsamen Produktes ist für ihn nur sekundär: „Das Schönste war doch eigentlich immer gewesen das Diskutieren. Das war doch eigentlich das Schönste. Nicht das fertige Erlebnis“ (S. 44: 16ff.). Die „Streitgespräch[e]“ (S. 44: 32f.) sind es auch, die er zu Hause gern führt und anregend findet (vgl. S. 45: 1ff.). Eine besondere Bedeutung haben diese diskursiven Auseinandersetzungen mit Medieninhalten für Karl, wenn sie Parallelen zu seiner eigenen Biografie aufweisen: Die Beschäftigung mit dem Film *Irina Palm* im *Medienkreis* hat ihm deshalb besonders zugesagt, weil sich dessen Hauptfigur gegen alle Widerstände für ihren Enkel einsetzt. Karl reflektiert hierbei das Gesehene biografisch und thematisiert sogar selbst den Zusammenhang mit seinem eigenen Leben, da er Ähnliches mit seiner Enkelin durchgemacht habe (vgl. S. 35: 24ff. sowie S. 36: 4ff.).

Karls Medienaneignung ist also insgesamt durch ein starkes Interesse an Technisch-Funktionalem geprägt, aber vor allem durch

sein Bedürfnis, sich über Inhalte und Einschätzungen auszutauschen, besonders mit Jüngeren. Inwieweit dieser Austausch für Karl auf gleichberechtigter Ebene stattfindet oder den familiären Erfahrungen nach eher hierarchisch strukturiert sein soll, kann dem Material nicht eindeutig entnommen werden. In seinem eigenen Kurs scheint er jedoch entsprechend seines Strebens nach Ordnung und Sicherheit stark strukturierte Lehr- und Lernsituationen zu bevorzugen.

Soziale Kontexte, in denen Lernen und Diskutieren im Vordergrund stehen, sind für ihn in jedem Fall – wie seine Erfahrungen in der Nachhilfe und im Internetkurs zeigen – eine Möglichkeit, Anerkennung aktiv auszuteilen, was wiederum der Zusammenarbeit auf sozialer, interpersonaler Ebene zu Gute kommt. Diese Zusammenarbeit kann jedoch nur zustande kommen, wenn Karl die Möglichkeit hat, sich in die Gruppe einbringen zu können und von den Themen sowie der Art des Arbeitens überzeugt ist. Dabei stellen sein Wissensvorrat und -vorsprung auf Technik- und Funktionsebene für ihn eine potentielle Quelle für Anerkennung dar. Im *Medienkreis* war diese Prämisse zuletzt nicht mehr gegeben, weshalb diese Konstellation unter Aspekten der Anerkennung besonders im Vergleich zu seinem Kursangebot für Karl an Relevanz verloren hat.

## **8.6 „Ich möchte nicht in einem Land der kalten Herzen leben“<sup>77</sup> – Kathleen**

### ***Zusammenfassende Darstellung des biografischen Verlaufs***

Kathleen wurde 1958 in einer Großstadt in Ostdeutschland geboren. Ihre Eltern ließen sich scheiden, als sie drei Jahre alt war. Ihr Vater wanderte nach Westdeutschland aus und ihre Mutter heiratete einen anderen Mann, den Kathleen bis zu ihrem dreizehnten Lebensjahr für ihren biologischen Vater hielt. Ihre Kindheit war von emotional negativen familiären Erfahrungen geprägt: Sie wünschte sich vergeblich weitere Geschwister, konnte aufgrund der Staatsgrenzen und des Unverständnisses ihrer Eltern ihren leiblichen Vater nicht suchen und hatte kein gutes

---

<sup>77</sup> Für das hier verwendete Zitat siehe im entsprechenden Transkript S. 68: 7.

Verhältnis zu ihrem Schwiegervater. Entgegen den Wünschen ihrer Eltern zog sie noch vor ihrem achtzehnten Geburtstag aus; studierte in ihrer Geburtsstadt Germanistik und Geschichte auf Lehramt und gebar noch im ersten Studienjahr einen Sohn, dessen Vater ihre Eltern nicht akzeptierten. Ihr Studium der Medizin in einem benachbarten Bundesland hatte sie nach kurzer Zeit abgebrochen, weil sie Tieren kein Leid zufügen wollte und es im Rahmen des Studiums erforderlich gewesen wäre, ein Meer-schweinchen zu sezieren.

Die Studienzeit war für Kathleen zu Beginn ebenfalls keine leichte: Ihr Mann (sie heirateten noch vor der Geburt) wurde für anderthalb Jahre in die Armee einberufen; sie musste sich hochschwanger selbstständig um eine eigene Wohnung kümmern. Nach dem Studium fing sie als Lehrerin in derselben Stadt an zu arbeiten und bekam kurze Zeit später ihren zweiten Sohn. An dieser Schule blieb sie bis 1989 als Lehrerin tätig. Im Oktober 1989 wechselte sie an die Bezirksakademie des Gesundheitswesens, wo sie als Dozentin und Seminarleiterin arbeitete. Kurz vor der Wende wanderte sie Anfang November auf Initiative ihres inzwischen zweiten Mannes mit in den Westen aus. Ihr Mann konnte dort in seinem ursprünglichen medizinischen Beruf weiterarbeiten; Kathleen war als Telefonistin tätig. Nebenbei engagierten sich beide in verschiedenen Vereinen – ihr Mann im Tennisverein, sie im Heimatverein, in dem sie zum Beispiel Kinderfeste mit organisierte. 1990–92 machte sie noch eine Ausbildung als Industriekauffrau; das dort erworbene Wissen konnte sie für die gemeinsame Praxis anwenden. Obwohl sich die Familie an ihrem neuen Wohnort heimisch fühlte, brach die Ehe auseinander, woraufhin Kathleen mit ihren Kindern in eine andere Stadt in Süddeutschland zog.

Da ihr DDR-Abschluss als Lehrerin im Westen nicht vollständig anerkannt wurde, arbeitete sie eine Zeit lang freiberuflich als Dozentin und machte schließlich noch eine Weiterbildung als Assistentin der Geschäftsleitung. Obwohl sie gut ausgebildet und sehr engagiert war, fand sie keine Arbeit, weil man sie für zu alt und überqualifiziert hielt. Nachdem sie noch einige Zeit weiterhin freiberuflich gearbeitet hatte, machte sie auf Anraten einer Teilnehmerin ihrer Seminare mit etwa 40 Jahren noch ein Referen-

dariat. 2002 trat sie erneut eine Stelle als Lehrerin an, musste dafür jedoch seit weit pendeln, da sie wegen ihrer Söhne und eines neuen Lebenspartners (mit dem sie sich auch ein Haus angeschafft hatte) den Wohnort zuerst nicht wechseln wollte und dann nicht konnte – ihr Versetzungsantrag wurde abgelehnt, woraufhin sie eine Kündigung schrieb, was zur Folge hatte, dass sie an eine andere Schule versetzt wurde, zu der sie nur noch halb so weit pendeln musste. Dort wollte sie aufgrund ihres Interesses an Didaktik eine Ausbildung zur Methodentrainerin machen, wurde jedoch von Kolleginnen gemobbt, die ihr dies nicht gönnen beziehungsweise sie als Konkurrenz betrachteten. Aufgrund der enormen Arbeitsbelastung – sie unterrichtete unter anderem sieben Fächer – wurde Kathleen ernstlich krank und erlitt 2004 einen Zusammenbruch. Sie litt zusätzlich unter Depressionen und Stimmungsschwankungen, was sie unter anderem durch stundelange tägliche Spaziergänge über zwei Jahre hinweg sowie viel Lesen auszugleichen versuchte. 2005 wurde sie wieder arbeitsfähig geschrieben und wollte stundenweise in ihrem Beruf als Lehrerin weiter tätig sein, was von der Schulleitung jedoch nicht akzeptiert wurde. Daraufhin wurde Kathleen frühpensioziert und gründete mehrere Selbsthilfegruppen, um Menschen mit ihrer Erkrankung zu unterstützen. 2007 schrieb sie sich zudem an der Uni in katholischer Theologie ein, um ihren langgehegten Traum, in der Lehrerausbildung tätig zu sein, zu verwirklichen. Das Lernen half ihr auch bei der Gesundung. Aufgrund ihrer religiösen Orientierung zog sie zurück in ihre Geburtsstadt, gründete dort erneut eine Selbsthilfegruppe und studiert dort bis heute evangelische Theologie und besucht aufgrund ihres Interesses andere Seminare in Sprachen, Psychologie, Philosophie und Medienpädagogik. Ihrem Interesse an Medien konnte Kathleen schon während ihrer Zeit als Lehrerin nachgehen; dieses war auch das zentrale Motiv, Mitglied des Medienkreises zu werden, auf den sie durch das Seniorenstudium der Universität aufmerksam geworden ist.

### ***Diskriminierungserfahrungen als Quelle für Widerstand und Aktivität***

Kathleen erfuhr im Laufe ihres Lebens eine Reihe von Diskriminierungserfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Bereits als Jugendliche musste sie erfahren, dass ihr ‚Vater‘ nicht ihr leiblicher ist – aufgrund der Staatsgrenzen und der Ablehnung ihrer Eltern, die ihren Wunsch nicht verstanden, konnte sie ihren biologischen Vater nicht suchen. Für sie war diese Erfahrung „wirklich schon ein Schock“ (S. 3: 28). Zusätzlich erschwert wurde die Situation für Kathleen, weil sie mit ihren Eltern nicht darüber sprechen konnte und zu ihrem Schwiegervater kein gutes Verhältnis hatte:

„[U]nd das war sehr schwer. Also wenn du dann, ich sach mal, die Seele voll ist und du konntest mit niemandem über so wichtige Sachen dann reden, ne. [...] Ich habe mich auch nicht, nicht gut mit meinem Stiefvater verstanden. Bin dann auch mehrmals ausgebücht, weil so einige sehr unschöne Sachen waren.“ (S. 4: 7ff.)

Weil ihre Eltern Kathleens Freund nicht akzeptieren und sie deren Berufswunsch nicht folgen wollte, zog sie noch vor ihrem achtzehnten Geburtstag von Zuhause aus (vgl. ebd.: 14ff. sowie S. 12: 17ff.). Die Zeit bis zur Wende war sie mit ihrer Lehrerrolle sehr glücklich, erlebte dort jedoch auch staatliche Diskriminierungserfahrungen: Die Position als stellvertretende Direktorin blieb ihr verwehrt, weil sie sich weigerte, in die SED einzutreten (vgl. S. 29: 12ff.). Fortan waren ihr Aufstiegschancen an der Schule verwehrt: „Damit war meine Karriere beendet mit 25 Jahren, das heißt ich hab von da an äh dort keinen Fuß mehr auf die Erde gekriegt“ (ebd.: 17f.). Als sie später an die Bezirksakademie wechselte, bekam sie von der Schulleitung ungerechtfertigt eine sehr schlechte Beurteilung, was Kathleen umso mehr ärgerte, da sie kurz zuvor aus Verantwortungsbewusstsein von einem Westurlaub zurück in die DDR gekehrt war (vgl. S. 30: 26ff.). Zudem machten ihr ihre Eltern zusätzlich ein schlechtes Gewissen, weil sie angeblich wegen ihr auch zurück in den Osten hätten kommen müssen (vgl. S. 31: 29ff.). Inwieweit staatliche Diskriminierungserfahrung 1989 dann letztlich auch zu Kathleens Auswanderung in den Westen (vgl. S. 5: 21ff.) führten, lässt sich dem Material nicht eindeutig entnehmen; der Umzug lässt jedoch vermuten, dass sie mit ihrer Rolle als Staatsbürgerin in der DDR



nicht zufrieden gewesen ist und ihr der Umgang in beruflichen Kontexten missfiel.

Im Westen angekommen, erlebte Kathleen zwar einerseits viel Herzlichkeit von ihren Mitmenschen, diese spielten sie und ihren mittlerweile zweiten Mann aber auch gegeneinander aus, sodass sie sich schließlich scheiden ließen (vgl. S. 7: 1ff.). Auch wurde ihre Familie teilweise offen auf der Straße aufgrund ihrer Herkunft beleidigt (vgl. S. 36: 1f.) und sie musste mit ansehen, wie nach dem Mauerfall ihre alte Wohnung von der Familie ihres Mannes geplündert wurde (vgl. ebd.: 10ff.). Zudem wurde ihrem Mann fast eine Anstellung verwehrt, weil ihre Herkunft nicht als deutsche akzeptiert wurde (vgl. ebd.: 22ff.). Auch im beruflichen Kontext erfuhr Kathleen selbst Diskriminierung: Als sie später aufgrund der belastenden Pendelsituation die Schule wechseln wollte, wurde ihr dies von der Schulleitung verwehrt (vgl. S. 7: 31ff.). Auch an der Schule, in der sie im Anschluss war, wurde sie gemobbt (vgl. S. 8: 11ff.). Als sie nach ihrer schweren Krankheit wieder arbeitsfähig geschrieben wurde, verweigerte ihr der Personalrat eine Anstellung (vgl. S. 9: 12ff.), was sie extrem mitnahm:

„[Ich] war fassungslos darüber, dass man mir keine Chance gegeben hat. Das man mir im Gegenteil noch alle möglichen Knüppel zwischen die Füße geworfen hat, dass ich 's auch nicht schaffe. Ich hätte das damals dicke schaffen können. Und das muss ich ganz ehrlich sagen, das war für mich ganz furchtbar.“ (S. 54: 31ff.)

Auch im familiären Kontext erlebte Kathleen Erfahrungen der Zurückweisung: Als sie nach der Wende endlich ihren leiblichen Vater suchen konnte und ihn auch fand, gönnte ihre Mutter ihr die Erfüllung ihres Traumes nicht und reagierte gar mit emotionalem Rückzug:

„Und das hat meine Mutter mir damals sehr übel genommen. Also das muss ich sagen hat dann / Das war für mich schrecklich, weißt du, ich hab mein ganzes Leben lang meinen Vater gesucht und hab ihn dann auch gefunden und dann, dann spricht deine eigene Mutter

nicht mehr mit dir jahrelang. Das war furchtbar für mich ne, ganz furchtbar.“ (S. 16: 16ff.)

Auch ihre Söhne lehnen den Kontakt zu Kathleens biologischem Vater ab. Ihr Bestreben, die Familie zusammenzuhalten, führte nicht immer zum Erfolg, obwohl dies auch gegenwärtig noch ihr größter Wunsch ist. Die Bedeutung zeigt sich auch narrationsanalytisch an den zahlreichen Metaphern und der bildhaften Sprache, die Kathleen verwendet, wenn sie über emotionale Themen wie ihre Familie spricht:

„Das ist wie so ne, wie so 'n, so 'n Bild, weißt du, was in lauter kleine Schnipsel geschnippelt worden und was man dann mühselig versucht in bisschen so wieder zusammen zu tun, aber das ist nicht so einfach, weil diese Teile, die @@wehren sich teilweise, die wollen nicht zusammengelegt werden@. Das ist schwierig, aber / Es leidet eigentlich jeder drunter. Und das ist so mein großer Wunsch, wo ich, wo ich auch versuchen mit meinen Möglichkeiten auch da äh mit Geduld und viel Liebe auch immer wieder auf meine Familie zuzugehen und dort versuche halt wirklich auch die Familie zu heilen, weil ich mir sage: 'Wie soll man Frieden in der Welt schaffen, wenn man es noch nicht mal in der eigenen Familie packt?'" (Ebd.: 23ff.)

Auch die religiöse Orientierung, die sich Kathleen im Laufe ihres Lebens angeeignet hatte, musste sie zu DDR-Zeiten verbergen; nicht nur vor ihrer Familie, die wenig Verständnis hatte (sie ging deshalb zum Beispiel heimlich zur *Jungen Gemeinde*), sondern auch in beruflichen Kontexten (vgl. S. 39: 7ff. sowie S. 40: 2ff.). Die größte Diskriminierungserfahrung erfuhr Kathleen im Rahmen ihrer schweren Krankheit: Mehrere Ärzte waren nicht in der Lage, ihr zu helfen; diagnostizierten ihre Krankheit falsch und verschrieben ihr Medikamente, die sich nicht vertrug (vgl. S. 46: 10ff.). Letztlich wurde sie deshalb berufsunfähig geschrieben und bedauert noch immer, dass sie deshalb „eigentlich nie die Chance bekommen [hat]“ (S. 9: 23), wieder in ihren Beruf zurückzukehren.

Auch kürzlich erlebte Kathleen Diskriminierungserfahrungen, in denen Medien eine Rolle spielten: Ein Exfreund verschaffte sich Zugriff auf ihren Computer und spionierte diesen aus, um Internetmobbing zu betreiben (vgl. S. 63: 26ff. sowie S. 74: 24ff.). Auch im *Medienkreis* erfuhr sie einige Male Ausgrenzung durch andere Mitglieder, zum Beispiel Charlotte und besonders Gerda, und fühlte sich durch diskutierte Inhalte persönlich verletzt. In der Gruppe fehlen ihr zudem Gleichaltrige, sodass sie sich manchmal einsam fühlt (vgl. S. 68: 12ff.; S. 70: 19ff. sowie S. 65: 29ff.).

Die zahlreichen Diskriminierungserfahrungen, die Kathleen im Laufe ihres Lebens erlebt hat, sind für sie eine zentrale Ressource für Identitätsarbeit: Zum einen verarbeitet sie diese narrativ, zum Beispiel in Form von mehreren Therapien<sup>78</sup> und in der gemeinsamen Arbeit im *Medienkreis* sowie in ihren Selbsthilfegruppen, zum anderen aktualisiert sich diese biografische Arbeit auch innerhalb des Interviews, was sich an sehr langen und detaillierten Narrationspassagen zeigt sowie an der Gesamtlänge des Interviews<sup>79</sup>. Die biografische Verarbeitung und Reflexion von (auch negativen) Erfahrungen zeigen sich auch hier an der Verwendung von Metaphern:

„Man kann nicht immer nur die Sahne runterschlecken, man @@muss auch den Teig essen.@ Es gibt immer Dinge äh, die halt schön sind, die spannend sind, aber du musst halt auch immer mit den Konsequenzen dann leben. Und da muss man halt gucken: Kann ich das oder will ich das?“ (S. 19: 14)

Negative Erfahrungen nutzt Kathleen jedoch nicht nur zur biografischen Reflexion, sie stellen für sie nahezu immer auch eine Quelle für persönliche Weiterentwicklung in Form von Aktivität bis hin zum Widerstand dar: Sie zog, noch bevor sie volljährig war, von Zuhause aus, studierte ihr präferiertes Fach und heira-

---

<sup>78</sup> Dies kommt im Interview nicht zur Sprache, die Verfasserinnen der vorliegenden Arbeit besitzen dieses Kontextwissen jedoch aus der gemeinsamen Arbeit im *Medienkreis*.

<sup>79</sup> Das Interview mit Kathleen ist das längste der geführten (ca. 4 Stunden, 95 Seiten Transkript), obwohl nicht mehr Fragen als bei den anderen Teilnehmern gestellt wurden.

tete einen Mann, den ihre Eltern ablehnten (vgl. S. 4: 15ff.). Später wanderte sie trotz beruflicher und persönlicher Unsicherheiten in den Westen aus (vgl. S. 6: 4ff.), suchte eigenhändig sehr aufwendig ihren leiblichen Vater, den sie 2005 fand (vgl. S. 14: 6ff.) und machte mit Anfang 40 ihr Referendariat (vgl. S. 7: 20ff.), wurde aber an verschiedenen Schulen gemobbt beziehungsweise ihre Arbeit behindert (vgl. S. 9: 12ff.). Trotz staatlicher und emotionaler Widerstände verfolgte sie also stets ihre persönlichen Wünsche, obwohl sie teilweise unter der Ablehnung besonders ihr nahestehender Menschen litt. Besonders deutlich zeigt sich ihre Aktivität bezüglich der Leitung verschiedener Selbsthilfegruppen (vgl. S. 47: 9ff.), die für Kathleen eine Möglichkeit darstellen, zum einen persönliche Erfahrungen der Ungerechtigkeit und des Leidens zu verarbeiten, zum anderen ihr selbst erworbenes Wissen weiterzutragen und damit anderen zu helfen. Bereits während ihrer Krankheit begann sie, viel zu laufen und sich durch Lesen Wissen anzueignen und abzulenken:

„Und besonders also das mir das, das Laufen und das Lernen und das Beschäftigen halt mit, mit Dingen, die äh die man halt selber tun kann um wieder gesund zu werden, wirklich geholfen hat auch mal wieder, also sagen wir mal ein, ein sinnvolles Leben zu führen und auch Freude zu haben“ (S. 10: 17ff.)

Nachdem mehrere Selbsthilfegruppen unter anderem durch Mobbing zerfallen waren, orientierte sich Kathleen noch stärker in Richtung Selbstmanagement und Selbsthilfe und hat sogar ein Buch über ihre Erfahrungen geschrieben (vgl. S. 13: 6ff.). Ehrenämtern nachzugehen stellt für sie eine Möglichkeit der Verarbeitung und des Helfens dar, um auf diesem Weg auch selbst gesund zu werden. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Kathleen aktiv Wege sucht, ihre negativen Erfahrungen zu verarbeiten und sich selbstständig zu helfen. Gemeinsam geteilte Erfahrungen sind für sie auch die Basis von Gruppen (vgl. S. 50: 14ff.). Inwieweit diese aktive Auseinandersetzung nicht nur ein Zeichen für aktive Vergangenheitsbewältigung ist, sondern möglicherweise auch ein Hinweis darauf, dass Kathleen nicht bereit ist, Vergangenes loszulassen, kann an dieser Stelle nicht ausreichend beantwortet werden. Festgehalten werden kann jedoch,

dass Kathleen im Laufe ihres Lebens zwar unter zahlreichen Diskriminierungserfahrungen in verschiedenen sozialen Kontexten litt, diesen jedoch stets mit Widerstand und aktivem Handeln begegnet(e) und so kontinuierlich biografische Arbeit betreibt. Statt Verletzungen weiterzugeben, möchte sie diese als Teil des Lebens akzeptieren und daraus lernen:

„Äh und das sind bei vielen Menschen ganz doller Verletzungen und wenn man verletzt worden ist, dann will man wieder verletzt werden. [...] Ähm das sind Sachen, da muss ich auch lernen, einfach dann das auszuhalten bestimmte Dinge, die mir nicht so gut tun oder nicht so gut gefallen. Ja das ist eben, ja ist kein Ponyhof, ne.“ (S. 71: 11ff.)

Diese Erfahrungen führen sie auch zu der Erkenntnis, dass man die Vergangenheit nicht ändern könne und Fehler zum Leben dazugehören (vgl. S. 59: 1ff.).

### ***Gesundheit als sinnstiftender Lebensinhalt und Quelle für Solidarität***

Nach ihrem Zusammenbruch 2004 aufgrund einer schweren Krankheit wurde Gesundheit für Kathleen zum zentralen Lebensinhalt. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass Gesundheit beziehungsweise Krankheit ein immer wiederkehrendes Thema in ihren Erzählungen im Interview, aber auch in der Gruppenarbeit des Medienkreises ist; zum anderen an ihren Handlungen nach dem Zusammenbruch. Ihre Krankheit war so schwer, dass sie nicht einmal mehr lesen konnte und „viele Monate um, wirklich einfach nur ums Überleben gekämpft [hat]“ (S. 51: 20f.). Vor ihrer Krankheit hatte sich Kathleen über ihren Intellekt und ihren Beruf definiert (vgl. ebd.: 17f.), fortan konzentrierte sie sich auf einen gesünderen Lebensstil, gab das Rauchen auf und kümmerte sich aktiv um ihre Gesundheit, in dem sie ihr Verhalten änderte und sich Wissen zum Thema aneignete:

„Also das ist/ Diese Gesundheit ist nichts Statisches. Man muss es sich eigentlich, wie das Glück, immer wieder erkämpfen, ne. Und das ich auch heutzutage ja auch was, was, was Gesundheit ist, natürlich ist Gesund-

heit im Glück, aber das ist och, aber das is kein Gut was, was man auf das man bis, bis zum Alter im Prinzip da drauf vertraun. Man muss viel dafür tun, ne. Und das hab ich och gelernt und ich hab och gelernt und äh was man selber tun kann: Sich richtig, vernünftig zu ernähren, sich viel zu bewegen und aber nicht nur aber eben zu sagen: 'Ja man muss das und Jenes', sondern auch heraus zu finden warum!" (Ebd.: 26ff.)

Die Krankheit veränderte auch ihre Sichtweise auf Glück und Lebenszufriedenheit: Während sie dies früher vorrangig von ihrem Beruf, einer glücklichen Partnerschaft und einer Familie abhängig machte, hat sie heute eine differenziertere Sicht darauf: So habe sie gelernt, demütig und dankbar zu sein, auch mal ‚Nein‘ zu sagen und sich aktiv Hilfe zu holen oder darum zu bitten (vgl. S. 52: 15ff.; S. 53: 6ff.; S. 55: 14ff. sowie S. 56: 14ff.). In der Gegenwart achtet sie sehr darauf, sich nicht zu übernehmen, um ihre mit so viel Kraft wiedererlangte Gesundheit nicht zu gefährden (vgl. S. 10: 28ff. sowie S. 54: 9ff.) und sorgt sich auch sehr um das Wohl und die Gesundheit ihrer Mitmenschen (vgl. S. 89: 4ff.). Vom stolzen und fordernden Einzelkämpfer hat sich Kathleen so zum sozialen, verständigungsorientierten Menschen gewandelt, der soziale Kontakte, Harmonie und Fortschritt braucht, um zufrieden zu sein. Sie sei nun „viel freundlicher und, und liebevoller und och rücksichtsvoller“ (S. 44: 5f.). Dies spiegelt sich auch in ihrer heutigen Ablehnung der Gesellschaft, die sie als eine wahrnimmt, in der sich jeder selbst der Nächste ist:

„Das also wirklich Menschen auch wirklich wieder lernen: Wir brauchen einander, ne. Das finde ich halt sehr schade, dass ich oft sehe, dass och so diese Vereinzelung, diese Einzelkämpfer, ne. Das ist nicht gut, Einzelkämpfer können nicht überleben, du kannst nur im Team das schaffen.“ (S. 50: 1ff.)

Ihr Hilfsbereitschaft und der Stellenwert der Gesund in Kathleens Leben zeigen sich am deutlichsten an der Gründung und Leitung diverser Selbsthilfegruppen – mehrere im Westen sowie 2009 eine weitere nach ihrem Umzug zurück nach Ostdeutschland, um ihre Erfahrungen zu verarbeiten und ihr Wissen an andere weiterzugeben (vgl. S. 9: 30ff.). Diesen Zusammenhang zwischen

ihrer Erfahrung und ihrem Handeln sieht sie auch selbst (zum Beispiel S. 13: 27ff. sowie S. 44: 2ff.). Kathleen vertritt auch hier verstärkt Prinzipien der Selbsthilfe (vgl. S. 12: 29f.), worin sich auch ihre biografischen Erfahrungen spiegeln, da sie selbst bei vielen Ärzten mangelndes Wissen und Kompetenz sowie fehlende Hilfsbereitschaft erleben musste (vgl. S. 46: 10ff.). Dies hatte unter anderem zur Folge, dass Kathleen sich sehr viel Wissen selbst aneignete (vgl. S. 13: 10ff. sowie S. 47: 3ff.) und dies auch als ihr „großes Hobby“ (S. 12: 29f.) bezeichnet.

Dass Gesundheit Kathleens zentraler Lebensinhalt ist, zeigt sich auch narrationsanalytisch deutlich an den sehr ausführlichen, teils gar behelrenden Stellen, in denen sie den Interviewerinnen ihr Wissen vermittelt und ihnen Ratschläge erteilt (zum Beispiel S. 13: 11ff.; S. 48: 30ff.; S. 49: 4ff.; S. 52: 6ff. sowie S. 57: 14ff.). Außerdem kommt sie immer wieder auf ihren Zusammenbruch zu sprechen (zum Beispiel S. 21: 7ff.), nicht nur in der Eingangserzählung, in der sie sagt, dass sie „beinahe gestorben“ (S. 8: 27) wäre und „um [ihr] Leben gekämpft“ (ebd.: 30) hat. Die dramatischen, extremen Formulierungen und die mehrmalige Wiederholung dieser Phrasen (zum Beispiel auch S. 51: 20ff.) verdeutlichen zusätzlich die Bedeutsamkeit dieser Erfahrung für Kathleen.

Gesundheit ist für Kathleen ein Prozess, der auch solidarischer Natur ist: Sie ist davon überzeugt, dass Patienten und Ärzte zusammenarbeiten müssen und der Erfahrungsaustausch unter Betroffenen zentral ist (vgl. S. 47: 23ff.; S. 48: 17ff. sowie S. 52: 28ff.). Stets betont sie jedoch die eigene Verantwortung bezüglich der Gesundheit zusätzlich zur Notwendigkeit, gemeinsam zu kooperieren:

„[I]ch kann die Welt nicht ändern, ne, aber ich kann mich selber ändern und ich kann mich mit anderen zusammentun. Wir können uns austauschen, wir, wir können auch selber ganz viel dafür tun um gesund zu werden. [...]Ne und das sind so die Sachen, warum ich das och ganz wichtig finde und das halt diese Selbsthilfegedanke und auch, sagen wir mal, diese Vernetzung zwischen den Aktiven, auch mit den Ärzten, dass man

also wirklich dann nicht gegen-, sondern miteinander arbeitet.“ (S. 48: 16ff.)

Solidarität hat in diesem Zusammenhang bei Kathleen noch eine andere Komponente: Sie möchte nicht nur mit Betroffenen und Ärzten zusammenarbeiten, sondern ihr Wissen auch weitertragen, um anderen zu helfen. So ist zum Beispiel einer ihrer gegenwärtigen Wünsche, eine Bücherapotheke mit Erfahrungsliteratur zur Selbsthilfe zu etablieren, um möglichst viele Menschen zu erreichen (vgl. S. 82: 25ff.). Auch möchte sie selbst aktiv zur Gesundheit ihrer Mitmenschen beitragen, indem sie diese zum Beispiel sehr oft lobt, um ihnen Anerkennung zu spenden, zum Beispiel, indem sie dies „an ihre Stärken [und] an ihre Ressourcen [erinnert]“ (S. 90: 18). Sie hält fehlende Anerkennung auch für eine Ursache mangelnden Selbstvertrauens:

„Das is ne ganz wichtige Sache, kostet keen Geld, dauert auch nicht lange, aber für die Kinder is es ne Bestätigung. Also jetzt 'n ehrliches Lob, ne, oder Erm/ Ermunterung um jemandem Selbstvertrauen zu geben. Und wenn ich sehe, wie viele Menschen heutzutage krank werden, weil sie kein Selbstvertrauen mehr haben, dass sie keine Verantwortung mehr übernehmen wollen, weil sie einfach sagen: ‚Ja, kann ich sowieso nich.‘, ne.“ (S. 89: 11ff.)

Besonders die Arbeit und Leitung der Selbsthilfegruppen sind für Kathleen jedoch auch Quelle, Anerkennung von anderen zu erhalten. In Süddeutschland galt sie für die anderen Gruppenteilnehmer als „Mutti vom Ganzen“ (S. 71: 26) und erlebte viel Dankbarkeit.

### ***Intergenerativität und Liebe als Kompensation und Grundlage für emotionale Anerkennung***

Kathleen ist ein sehr sozialer Mensch, der die emotionale Nähe zu anderen Menschen stark sucht. Zum einen stellt für sie die Familie, besonders Partnerschaften und die Beziehung zu ihren Kindern, eine Quelle für emotionale Anerkennung dar, zum anderen intergenerationelle Kontexte wie ihre Arbeit als Lehrerin und die im Medienkreis. Damit verarbeitet und kompensiert sie teil-



weise auch negative emotionale Erfahrungen, die sie in der Herkunftsfamilie und in beruflichen Kontexten erleben musste.

Die für Kathleen sehr schwere Erfahrung, dass sie ihren leiblichen Vater nicht kennenlernen konnte, entgegnete sie damit, dass sie sehr früh eine eigene Familie gründete und Kinder bekam (vgl. S. 5: 7ff.). Dies kann möglicherweise ein Hinweis auf die Kompensation negativer emotionaler Erfahrungen in der Familie sein, zumal Kathleen explizit bereits in der Eingangserzählung darauf hinweist, dass sie es bedauert, selbst keine Geschwister gehabt zu haben und in einer kleinen Familie aufgewachsen zu sein. Außerdem hatte sie kein gutes Verhältnis zu ihrem Stiefvater – dies möchte sie auch als einzige Stelle im etwa vierstündigen Interview nicht weiter ausführen (vgl. S. 17: 14ff. sowie S. 18: 29ff.). Ein weiterer Hinweis für die Bedeutsamkeit der familiären Erfahrungen ist die Tatsache, dass Kathleen auf die Frage nach ihrer Lebensgeschichte fast vier Minuten lang nur von ihren Eltern spricht. Auch die sehr ausführlichen Narrationen, wie sie ihren leiblichen Vater nach jahrzehntelanger Suche wiedergefunden hat und wie stark sie dies emotional (im positiven wie im negativen Sinne) mitgenommen hat (vgl. S. 14: 6ff.), sind ein deutlicher Hinweis auf den Stellenwert der Familie für Kathleen. Sie möchte sogar ihre Stiefschwester kennenlernen, was ihr leiblicher Vater ihr allerdings verwehrt (vgl. S. 21: 24ff.).

Die Bedeutung der Familie zeigt sich auch in ihrem familiären Handeln: Kathleen heiratete zwei Mal und schaffte sich mit ihrem dritten Lebenspartner ein eigenes Haus an; für ihre Partner nahm sie auch Umzüge in andere Bundesländer in Kauf und dass sie dafür ihre Herkunftsfamilie verlassen musste. Obwohl die Anfangszeit als quasi alleinerziehende junge Mutter Zuhause mit zwei kleinen Kindern und einem Job als Lehrerin sehr stressig und mit hohem organisatorischen sowie Kräfteaufwand verbunden war, bereut sie es nicht, früh Mutter geworden zu sein (vgl. S. 20: 22ff.). Sie entschied sich, vor die Wahl gestellt, explizit für ihre Familie, nicht ihre Karriere (vgl. S. 21: 20ff.). Auch in der Gegenwart misst sie ihrer Familie und besonders dem Muttersein eine herausragende Bedeutung zu; ihre Kinder sind ihr sogar wichtiger als ihre Partnerschaften und die Verwirklichung ihrer eigenen Lebensträume:

„Also ich, äh wollte unbedingt Mutter werden. [...] Ich hatte gerade angefangen, war ja 1978,'77, nee '77 hab ich angefangen, war dann auch mehr oder weniger am Studienbeginn schon schwanger und meine Mutter hat das nie verstanden, warum ich das Kind bekommen habe. Sie wollte mich halt überreden das wegmachen zu lassen um halt zu studieren und [räuspert sich], hat das nie verstanden. Und da hab ich gesagt: "Aber ich will das Kind haben." Ne das ist mir halt wichtig und meine Kinder waren mir auch immer wichtiger als die Männer dazu. Naja, und ich hab auch immer gedacht, ich machs richtig und hab an die Kinder gedacht und hab zu wenig an mich gedacht. [...] Ich wollte den halt immer ja doch alles schön machen. Ich wollte immer, dass meine Kinder das mal besser haben.“ (S. 22: 6ff.)

Kathleen betont auch, wie sehr sie an ihren Kinder hängt und dass sie sogar ihre Partner früher danach ausgesucht hat, ob sie ein guter Vater für ihre Söhne sein könnten (vgl. S. 22: 17ff. sowie S. 23: 1). Zudem deutet sie an, dass sie in ihrer zweiten Ehe aufgrund des Wunsches ihres Mannes abgetrieben hat, was sie heute bereut, da sie gern mehr Kinder gehabt hätte (vgl. S. 58: 2ff.). Besonders intergenerationelle Kontexte sind daher für Kathleens Identitätsarbeit und als Quelle emotionaler, aber auch solidarischer Anerkennung zentral. So wählte sie den Beruf der Lehrerin und war in diesem Feld in verschiedenen Positionen an mehreren Schulen tätig. Kathleen betont hier auch mehrmals das sehr gute, intensive und vertrauensvolle Verhältnis zu den Schülern, aber auch den Eltern ihrer Schüler (vgl. S. 28: 26ff.; S. 29: 9ff.; S. 29: 30f. sowie S. 30: 2ff.) sowie ihren guten Ruf an der Schule innerhalb kurzer Zeit (vgl. S. 9: 11f.), was ebenfalls ein Hinweis auf solidarische Anerkennung ist, die sie für ihren offensichtlich gut ausgeübten Job von verschiedenen Personen bekam. Zudem wurde Kathleen aufgrund ihrer guten Arbeit eine Position als stellvertretende Direktorin angeboten – ebenfalls ein deutliches Zeichen solidarischer Wertschätzung; die sie jedoch nicht bekam, weil sie sich weigerte, in die Partei einzutreten (vgl. S. 29: 13ff.). Kathleen machte außerdem im Westen mit über 40 Jahren sogar noch ein Referendariat, was sie noch immer als glückliche Entscheidung betrachtet:

„Und ich muss sagen, es war die schwerste, aber auch eine spannende Zeit. Im Endeffekt muss ich sagen, war ich froh, dass ich das noch mal machen konnte. Ich habe sehr viel gelernt, neue Unterrichtsmethoden, habe auch wieder Freude an meinem Beruf gekriegt als Lehrerin in der Schule.“ (S. 7: 22ff.)

Auch als ihre sinnstiftende Arbeit als Lehrerin durch ihr ‚Berufsverbot‘ wegfiel, suchte sich Kathleen andere Kontexte, in denen sie ihre Rolle weiter ausüben konnte: Sie begann vor einigen Jahren erneut zu studieren, um ihren langgehegten Wunsch, Religion zu studieren, zu erfüllen, und schätzt am Studium auch den Umgang mit Jüngeren. Bereits während ihrer Tätigkeit an Schulen mochte sie die Ausbildung von Referendaren und wollte zuerst studieren, um in der Lehrerausbildung zu arbeiten, was ihr dann allerdings zu viel wurde (vgl. S. 10: 5ff.). Auch die Leitung diverser Selbsthilfegruppen ist für Kathleen eine Möglichkeit, solidarische Kontexte ähnlich ihrer Tätigkeit als Lehrerin weiterzuführen. Auch dort konnte sie Wissen weitergeben und wurde von Teilnehmern für ihre Fähigkeiten anerkannt (S. 71: 25ff.). Außerdem half ihr die Erfüllung ihres Traumes, erneut zu studieren, auch bei der eigenen Gesundung und trägt damit auch zur biografischen Reflexion und zur Weiterentwicklung ihrer Identität bei: „[U]nd das hat mir also wirklich auch geholfen auch wieder gesund zu werden, auch so wieder Zutrauen zu vielen Sachen wieder aufzubauen“ (S. 10: 11ff.). Zudem zeigen die sehr ausführlichen biografischen Reflexionen, die Kathleen über den Umgang mit Menschen und den Umgang mit sich selbst anstellt, dass die emotionalen und solidarischen Erfahrungen, die sie gesammelt hat, auch ihre Identität veränderten. Sie hat nach eigener Aussage gelernt, die Liebe als Mittel zur Heilung einzusetzen, unter anderem, um anderen beizubringen, sich selbst zu akzeptieren (vgl. S. 43: 1ff. sowie S. 43: 15ff.). Auch habe sie sich so von einer Einzelkämpferin, die stets alles allein schaffen wollte, zu einem sozialen Menschen gewandelt (vgl. S. 52: 20ff.). Verschiedene Erfahrungen und Meinungen sieht sie daher nicht als Problem, sondern als Befruchtung gemeinsamer Arbeit an (vgl. S. 67: 17ff.). Aus demselben Grund ist Kathleen auch zum Medienkreis gestoßen:

„Und das was wir hier mit dem Medienkreis machen, das ist so toll, weil wir bei jedem Projekt, was wir gemeinsam machen, wo wir so ganz verschiedene, also ganz verschiedenen Richtungen, ganz verschiedenen Lebenserfahrungen, Berufserfahrungen kommen und trotzdem so tolle Dinge immer gemeinsam machen. Och wenn wir, am Anfang da sind wir jeder eine andere Idee und das och nicht immer reibungslos. Also Konflikte sind ja och normal, och einfach zu lernen mit diesen Konflikten umzugehen. Das ist spannend, das ist richtig spannend und trotzdem kommt immer was Tolles bei raus. Und das is, das is Glück, das is Glück, so was zu sehen.“ (S. 50: 4ff.)

Hier schätzt sie neben der Beschäftigung mit Technik, die ihr zusagt, vor allem auch den Umgang mit jüngeren Generationen (vgl. S. 65: 12ff.). Narrationsanalytisch ist hier auch interessant, dass sie das gleichberechtigte Lernen in intergenerationellen Kontexten auch in der Familie sowie im Schulkontext anwenden möchte (vgl. S. 66: 24ff.); sie betrachtet dieses also als generell erstrebenswert und als „natürliches Lernen“ (ebd.: 25). Dennoch bezeichnet sich Kathleen im Medienkreis als „enfant perdu“ (S. 61: 15), weil ihr in der Gruppe Gleichaltrige fehlen. Trotzdem betont sie den positiven Einfluss des Medienkreises auf ihr eigenes Wohlbefinden beziehungsweise ihre Gesundheit:

„[I]ch sag: 'Mensch da kannst du wieder mit jungen Leuten zusammenarbeiten. Das, das macht Spaß.' Weil, wenn man halt das immer gewöhnt ist, mit Jugendlichen zu arbeiten oder mit jungen Erwachsenen man bleibt ja selber jung und der Austausch ist da, ne. Weil du dann immer wieder das Neueste mitbekommst. Ja und das sind so Gründe für mich, warum ich ja halt auch dann dieses Seniorenstudium jetzt mache. Ja und so bin ich zu Euch gekommen.“ (S. 11: 5ff.)

Hier wirkt verstärkend der Umstand, dass Kathleen zu ihrem älteren Sohn keinen guten Kontakt hat beziehungsweise ihr Verhältnis nicht von großer emotionaler Nähe geprägt ist (vgl. S. 23: 1ff.), was nicht an ihr liegt, sondern an dessen Abnabelung und an den beruflichen Umständen nach Kathleens Geburt: Sie

konnte mit ihrem großem Sohn nicht so lange zu Hause bleiben, wie sie es gern getan hätte (vgl. S. 21: 10ff.). Zudem lebte Kathleen zum Interviewzeitpunkt allein und betont auch, dass sie sich einen Partner wünscht, um glücklich zu sein, wobei sie gleichzeitig ergänzt, dass sie ihr Glück nicht mehr so stark wie früher davon abhängig macht (vgl. S. 19: 17ff. sowie S. 54: 14ff.). Sie sieht zudem selbst einen Zusammenhang zwischen ihrem Alleinleben und dem daraus resultierenden stärkeren Bedürfnis nach Austausch mit anderen (vgl. S. 70: 28ff.). Diese Faktoren könnten ihren Wunsch, sich mit Jüngeren zu umgeben, verstärken. Dennoch gibt sie ihr Bestreben, ihre Familie zusammenzuhalten, nicht auf (vgl. S. 16: 27ff.).

### ***Medienhandeln und Diskurs als biografische Verarbeitungsstrategie***

In Kathleens Biografie spielen Medien sowohl in beruflichen Kontexten eine zentrale Rolle als auch als Mittel, biografische Erfahrungen zu verarbeiten und die eigene Identität auszudrücken. Auch dienen sie als Mittel der Verständigung und des Diskurses.

Kathleen betrachtet Medien vorrangig in ihren technischen Verfasstheit. Dies ist zum einen durch ihre berufliche Sozialisation zu erklären: Als Lehrerin ist sie den Umgang mit Medien gewohnt und mochte diesen auch. So machte es ihr zum Beispiel Spaß, im Unterricht mit der Kamera zu arbeiten (vgl. S. 11: 2f.). Zum Medienkreis ist sie auch gekommen, weil sie sich nach eigener Aussage für Medienpädagogik interessiert und auch schon früher eine Hausarbeit über ein medienpädagogisches Thema geschrieben hat (vgl. ebd.: 3ff.).

Bezogen auf ihr (Medien-)Handeln ist Kathleen zudem die kreative Komponente wichtig und „mal wieder was Neues [zu] lernen“ (S. 29: 26). Medien nutzt sie auch, um sich selbst auszudrücken und biografische Erfahrungen zu verarbeiten. So produzierte sie zum Beispiel Videos mit der Handkamera, in denen sie ihre Erfahrungen mit der Selbsthilfe medial umsetzte.<sup>80</sup> Auch nutzt sie

---

<sup>80</sup> Dies thematisiert Kathleen im Interview nicht; über dieses Wissen verfügen die Verfasserinnen aber aufgrund der gemeinsamen Projektarbeit. Kathleen hatte ihnen diese Videos bei einem früheren Projektreffen vorgespielt.

(Medien-)Ereignisse als Gesprächsanreiz, auch in intergenerationalen Kontexten: Als Lehrerin sprach sie so nach einem Aufstand in China, über den im Fernsehen berichtet wurde, mit ihren Schülern, um dieses Ereignis gemeinsam zu verarbeiten (vgl. S. 29: 31ff.). Zudem leiht sie einem Hausarzt, der sich für ihre Krankheit und ihren Umgang damit interessiert, ab und an Bücher zum Thema aus, um dann gemeinsam mit ihm darüber zu diskutieren (vgl. S. 47: 31ff.). Im Rahmen ihrer Gesundheitsbiografie nutzt sie Medien auch sehr stark zur Informationsaneignung und zum Austausch von Erfahrungen: Kathleen besitzt mehrere Bücherregale mit Ratgeberliteratur und Werke über Gesund- und Krankheit sowie recherchiert dazu im Internet. Auch hat sie selbst ein Buch über ihre Erfahrungen geschrieben und besitzt eine eigene Homepage sowie hält Vorträge zum Thema. Ihr Wunsch ist es zudem, eine Bücherapotheke mit Ratgeberliteratur aufzubauen, um andere an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen. (Vgl. S. 49: 28ff. sowie S. 82: 8ff.)

Auch im *Medienkreis* interessiert Kathleen zum einen der technische Umgang mit Medien, zum anderen das gemeinsame, diskursbegleitete Herstellen eines medialen Produktes. Sie hält sich zwar selbst nicht für technikbegabt, lernt aber dennoch gern Neues auf diesem Gebiet hinzu und findet dies faszinierend. In der Beschäftigung mit Medien lag auch der ursprüngliche Reiz, am *Medienkreis* teilzunehmen. (Vgl. S. 60: 15ff.) Allerdings sieht sie die Gruppe hier vorrangig als Dienstleistungsangebot, das durch hierarchische Lernverhältnisse geprägt ist: So erwähnt sie mehrfach den Wunsch, einen Ansprechpartner für eigene technische Probleme haben zu wollen. Hier sieht sie die jüngeren Teilnehmer klar im Vorteil, weil diese ihres Erachtens über mehr technisches Funktionswissen verfügen würden. Andererseits betont Kathleen auch, dass sie ein generelles ‚Die Jungen erklären den Alten die Technik‘-Vorgehen ablehnt. (Vgl. S. 62: 15ff.; S. 63: 1ff. sowie S. 63: 16ff.). Auch hier bedingen ihre biografischen Erfahrungen ihre Wünsche bezüglich der Erlangung von Medienkompetenz: Da sie selbst bereits Opfer eines Hackerangriffes durch eine ihr nahestehende Person geworden ist, möchte sie technisches Wissen vor allem deshalb erlangen, weil sie sich davon größere Sicherheit in ihrer Mediennutzung verspricht:

„Ich hatte halt ja nun dieses Prob/ Problem da mit dieser Computersicherheit, also das ist ja wirklich schon ziemlich heftig, ne, was da, also was, was da für Probleme gibt [...] Und das sind so, dass man einfach besser Bescheid weiß, welche Gefahren es gibt und wie man se/, wie man sich davor schützen kann. Das würde ich mir also wirklich unbedingt wünschen. Das man da also mehr äh technisches Know-how und halt och diese, diese Dinge och diese Sicherheit, ne. Das du och da och 'n bisschen versierter werden, denn das fehlt mir 'n bisschen.“ (S. 63: 26ff.)

Für Kathleen ist dies auch (Teil-)Ziel des *Medienkreises*. Dementsprechend wünscht sie sich auch mehr Wissensvermittlung im Projekt; wobei sie dies erneut nur auf ein Lernen der Alten von den Jungen bezieht, wie auch ihre Aussage, dass dies viele ältere Teilnehmer interessieren würde, verdeutlicht (vgl. S. 64: 16ff.).

Wissensvermittlung hat für Kathleen jedoch auch eine praktische Komponente. Sie wünscht sich mehr spielerisches Ausprobieren der Technik im Projekt; möchte das erlernte Wissen also auch anwenden. Dies bedingt auch ihr Verständnis von Medienpädagogik, das sie mit dem Umgang mit Medien „ganz handwerklich, nicht nur mit ´m Kopf“ (S. 65: 27ff.) verbindet. Konkret möchte sie mehr Wissen im Umgang mit Film erwerben und hat selbst sogar schon einen Schnittkurs belegt (vgl. S. 74: 1ff.). Erklären lässt sich diese Präferenz für Technisches auch mit Kathleens biografischen Erfahrungen: Bereits in der Kindheit musste sie Dinge selbst reparieren, obwohl sie dies nicht wollte. Später mochte sie allerdings die polytechnische Erziehung in der Schule, durch die sie sich auch handwerkliche Fähigkeiten erwarb. Kathleen betont jedoch auch, dass sie sich viele Fertigkeiten, besonders im Umgang mit PC und Internet, aus Eigeninteresse selbst angeeignet hat. Auch hier griff sie bei Nichtwissen teilweise auf die Erfahrung anderer zurück (vgl. S. 73: 3ff. sowie S. 73: 15ff.). Stets verdeutlicht sie jedoch auch die vielfältigen Gefahren, die ihrer Meinung nach besonders durch das Internet entstehen – nicht nur bezüglich der Sicherheit, sondern auch bezüglich der Gesundheit des Nutzenden (vgl. S. 75: 27ff.; S. 76: 14ff.; S. 76: 26ff.; S. 77: 7ff. sowie S. 78: 29ff.). Im Hinblick auf ältere Men-

schen hebt Kathleen zudem nicht die technischen Möglichkeiten hervor, sondern die der Kommunikation, zum Beispiel, um Kontakt mit der Familie zu halten. Auch hier sieht sie jedoch die Gefahr der Anonymität und der zu großen emotionalen Distanz, weshalb medienvermittelte Kommunikation für sie keinen Kontakt für face-to-face-Kommunikation darstellt (vgl. S. 79: 10ff. sowie S. 79: 29ff.).

Bei der intergenerationellen Arbeit im *Medienkreis* betont sie jedoch auch die Freude an der gemeinsamen, anregenden Projektarbeit sowie die Kreativität, die ihr auch hier wichtig ist (vgl. S. 60: 31ff. sowie S. 61: 5ff.). Die Teilnehmer sieht sie dabei als streng gleichberechtigt an und betont, dass sie ein Subjekt mit Fähigkeiten und Möglichkeiten in der Gruppe sei, kein Objekt (vgl. S. 65: 5ff.) – ein indirekter Hinweis darauf, dass sie auch für ihre individuellen Fähigkeiten von den anderen Mitgliedern anerkannt werden möchte. Auch sieht Kathleen in diesem Zusammenhang Potenzial für persönliche Weiterentwicklung, weil sie sich in den Projekten des *Medienkreises* gefordert sieht (vgl. S. 61: 3ff.). Allerdings haben ihre persönlichen Erfahrungen und Wünsche dennoch stets Vorrang vor dem entstehenden Produkt: Falls dieses für sie verletzend ist, weil es zum Beispiel auf negative oder für sie schwierige biografische Erlebnisse Bezug nimmt, lehnt Kathleen dieses ab, wie sie an Diskussionen zum aktuellen Projekt der Gruppe verdeutlicht (vgl. S. 68: 12ff.). Auch sieht sie einen Zusammenhang zwischen biografischen Erlebnissen, die in der Gruppenarbeit verarbeitet werden können und Anerkennung dafür durch andere Mitglieder. Anerkennung vor allem auszuteilen, sieht sie als wichtige Komponente solidarischer, besonders intergenerationeller Kontexte und auch des generellen Zusammenlebens von Menschen an. Für sie ist die Arbeit im *Medienkreis* jedoch auch Quelle, selbst Anerkennung zu erhalten. (Vgl. S. 71: 18ff.; S. 89: 11ff.; S. 87: 17ff. sowie S. 88: 17ff.) Anerkennung zu erhalten hält Kathleen auch für eines der zentralen Bedürfnisse eines jeden Menschen; wobei dies für sie ein reziprokes Verhältnis besitzt:

„[U]nd ich denk mal jeder Mensch hat zwei wichtige Grundbedürfnisse: Das ist erstens das Bedürfnis nach Sicherheit und das zweite, lebensnotwendige Bedürfnis,



is das Bedürfnis nach Bedeutung. Du willst ja wahrgenommen werden, ne. Du willst ja die anderen, du willst dich in anderen spiegeln und die spiegeln dich ja auch.“ (S. 88: 28ff.)

## **9. Fallübergreifende Interpretation: Aktualisierung von Anerkennungsstrukturen**

Nachdem im vorherigen Kapitel die Einzelfälle und ihre Spezifika ausführlich vorgestellt wurden, soll nun die Ebene des Einzelfalls verlassen werden, um durch Fallkontrastierung fallübergreifende Handlungsmuster herauszuarbeiten. Dabei stehen – gemäß den forschungsleitenden Fragen zwei und drei – im Rekurs auf die Formen der Anerkennung von Axel Honneth vor allem die Aktualisierung biografisch geprägter Anerkennungsmuster in der konkreten Projektarbeit und die Rolle der Medien dabei im Mittelpunkt.

### ***Aktualisierung emotionaler Anerkennungsstrukturen***

Für die emotionale Anerkennung stellt die intergenerationelle Arbeit einen besonderen Kontext dar, dem eine große Bedeutung zukommt. Insgesamt wurde in allen Interviews die Zusammenarbeit mit jüngeren Generationen als etwas Positives und Besonderes hervorgehoben. In der Kontrastierung der erhobenen Fälle zeigen sich jedoch unterschiedliche Relevanzsetzungen, die sich in zwei verschiedenen Handlungsmustern ausdrücken.

Einige Mitglieder schätzen die soziale Gemeinschaft des *Medienkreises* und besonders die intergenerationelle Arbeit. Die **Suche nach der intergenerationellen Gemeinschaft** ist ein zentrales Motiv zur Partizipation an der Gruppe. Diese Orientierung geht einher mit einem ausgeprägten Interesse am (intergenerationellen) Diskurs und Austausch. In diesem finden die Subjekte emotionale Anerkennung im Sinnen positiver interpersonaler Beziehungen. Verstärkt wird die erlangte Anerkennung auch durch Handlungen außerhalb des Projektes, zum Beispiel Unternehmungen, oder Rituale und Routinen innerhalb des Projektes.

Dieses Handlungsmuster zeigt sich besonders bei Subjekten, die selbst über wenig intergenerationelle Kontaktmöglichkeiten verfolgen, weil sie selbst keine Familie gegründet haben (Udo, Evelyn) oder die Beziehung zu dieser nicht sehr intensiv ist oder nicht die Bedürfnisse nach emotionaler Nähe befriedigen kann (Kathleen). Oft beeinflussen Erfahrungen mit intergenerationellen Kontexten – beispielsweise aus familiären, aber auch aus beruflichen Handlungszusammenhängen – die Erwartungen und das Handeln im *Medienkreis*. Biografische intergenerative Handlungsmuster werden dort also aktualisiert und weitergeführt. Zudem hat die Mitarbeit für die Subjekte auch eine indirekte Wirkung auf ihre Identitätsarbeit: Viele betonen, sich durch die Zusammenarbeit mit Jüngeren selbst jünger zu fühlen und empfinden das Projekt daher als ‚Jungbrunnen‘ für ihre Gesundheit und als Quelle für Lebenszufriedenheit – und das, obwohl keines der befragten Subjekte sein biologisches Alter als etwas explizit Negatives bezeichnet. Möglicherweise werden hier die gesellschaftlich oktroyierten Vorstellungen vom Alter als etwas, gegen das man ankämpfen muss, wirksam. Vor diesem Hintergrund empfinden die Subjekte die intergenerationelle Zusammenarbeit unter Umständen als besonders erstrebenswert und anregend.

Das zweite, entgegengesetzte Handlungsmuster ist die **Bewertung von Intergenerativität als untergeordnetem Kontext**. Dabei wird die intergenerationelle Arbeit trotzdem als angenehm empfunden, ist jedoch kein Selbstzweck, sondern eher eine Rahmung der gemeinsamen Arbeit. Wichtiger ist die inhaltliche Ausrichtung des Projektes. Wenn die gewählten Themen missfallen, ist die intergenerationelle Arbeit allein keine ausreichende Motivation, um weiter am Projekt teilzunehmen. Subjekte, die diesem Handlungsmuster zuzuordnen sind, suchen in der Projektarbeit keine Aktualisierung emotionaler Anerkennungsmuster. Sie beziehen ihre emotionale Anerkennung aus anderen Quellen: Dies sind entweder die Familie (Karl, Gerda), die zusätzlich auch intergenerationellen Kontakt bietet, oder andere (Interessens-)Gemeinschaften (Charlotte).

Ergänzt werden muss hier jedoch, dass in beiden Handlungsmustern – aber besonders wenn die intergenerationelle Zusammenarbeit als sinnstiftender Lebensinhalt empfunden wird – diese

auch als Quelle entzogener negativer emotionaler Anerkennung dienen kann. Wenn Wünsche oder Bedürfnisse, egal, ob inhaltlicher oder emotionaler Art, in der Gruppe nicht erfüllt werden können, können diese negativen Erfahrungen für das Subjekt identitätsbedrohende Ausmaße annehmen und schlimmstenfalls zum Ausstieg aus der Gruppe führen.

### ***Aktualisierung rechtlicher Anerkennungsstrukturen***

Die Arbeit im *Medienkreis* dient auch zur **Kompensation von gesellschaftlichen Diskriminierungserfahrungen**, denn im Rahmen der Projektarbeit können negative Anerkennungserfahrungen verarbeitet werden. In der Interpretation der Einzelfälle wurden zwei Ausprägungen dieses Handlungsmusters deutlich. Zum einen kann gezielt versucht werden, negative Erfahrungen bewusst zu bearbeiten und gegen staatliche Diskriminierungspraxen vorzugehen. Ein Beispiel hierfür ist Gerda, die mithilfe der Gruppe gegen die von ihr empfundene soziale Ungerechtigkeit und den Ausschluss Älterer aus der Mediengesellschaft angehen wollte. Zum anderen kann in der Projektarbeit selbst staatlichen Restriktionen begegnet werden. Verstärkend wirken hierbei negative berufliche Erfahrungen: Für Subjekte, die zum Beispiel aufgrund staatlicher Diskriminierungserfahrungen ihren Beruf nicht oder nicht adäquat ausüben konnten – denen also ein sinnstiftender Lebensinhalt dadurch entzogen wurde, wie es insbesondere bei Lehrern anzunehmen ist – stellt die intergenerationale Arbeit im *Medienkreis* eine Art Kompensation für fehlende berufliche Erfahrungen dar, die Anerkennung hätten spenden können. Die Vorenthaltung von Anerkennung auf rechtlicher, aber auch solidarischer Ebene stellt in diesen Fällen oft eine Quelle für Widerstand und Protest dar und das in der Gegenwart umso stärkere Bedürfnis, Berufsrollen fortzuführen oder erneut auszuleben. Dies tut Udo, indem er in der intergenerationellen Arbeit berufliche Handlungsmuster reaktiviert, die er aufgrund seines zu DDR-Zeiten erteilten Berufsverbots und nach der Wende aufgrund seines Alters nicht mehr anwenden konnte.

### ***Aktualisierung solidarischer Anerkennungsstrukturen***

In mehreren Fällen zeigte sich, dass berufliche Handlungsmuster in der intergenerationellen Arbeit weiterwirken und Anwendung

finden. Denn die Gruppe ähnelt einer Gemeinschaft von Kollegen, die aufgrund ihres gemeinsamen Ziels von den einzelnen Mitgliedern auch als Wertegemeinschaft wahrgenommen wird. In der gemeinsamen Arbeit wird deshalb auf aus dem Beruf bekannte Fähigkeiten zurückgegriffen, für die das Subjekt in der Vergangenheit Anerkennung erfahren hat. Analog dazu sehen sie die Projektarbeit als Raum zur **Fortführung beruflicher Handlungsmuster**.

Am meisten ausgeprägt ist dieses Handlungsmuster bei den Fällen, deren berufliche Vergangenheit in ähnlichen, intergenerationalen Kontexten stattfand, da hier eine fast direkte Übertragung gewohnter Handlungsmuster auf die neue Situation stattfinden kann. Exemplarisch dafür können die Fälle mit der Berufsrolle ‚Lehrer‘ (Udo, Kathleen und Gerda) gesehen werden. Dieser Transfer kann jedoch Anerkennung finden, wenn ein gemeinsamer Wertehorizont zwischen den Mitgliedern besteht. Dafür ist es notwendig, dass die Mitglieder über ein gleiches Verständnis von Zielvorstellungen und intergenerationaler Arbeit verfügen. Ein Beispiel dafür sind die Fälle von Gerda und Udo. Während Udo vor allem die intergenerationale Verständigung und den Diskurs als Ziel der Gruppe sieht und seine didaktischen Fähigkeiten einbringen kann, empfindet Gerda ihre Ideen und Fähigkeiten aufgrund ihres hierarchischen Verständnisses intergenerationaler Arbeit als missachtet.

Neben konkreten Berufsrollen, die in der Arbeit im Medienkreis fortgeführt werden, lässt sich dieses Handlungsmuster auch auf andere sinnstiftende ‚quasi-berufliche‘ Bereiche übertragen, die im Leben des Subjekts einen großen Raum eingenommen haben. In diesem Sinne dient die Aktivität im Medienkreis zur **Fortführung sinnstiftender biografischer Handlungsmuster**. Die Arbeit im Medienkreis kann eine sinnvolle Alternative zu früheren sinnstiftenden Instanzen darstellen, in welcher Fähigkeiten und Werte eingebracht und auch modifiziert werden können. Ein Beispiel dafür ist Evelyns jahrelange Pflege ihrer Mutter, die für sie lebensfüllend war und ab einem gewissen Zeitpunkt ihre Berufstätigkeit ersetzte. Nach dem Tod ihrer Mutter brauchte Evelyn einen neuen Lebensinhalt, den sie in verschiedenen sozialen Gruppen – unter anderem auch dem Medienkreis – fand. Hier

kann sie die sozialen Fähigkeiten wie ihre Geduld, die sie im jahrelangen engen Kontakt mit ihrer Mutter erworben hat, einbringen und so zum Wohl der Gruppe beitragen und sich im Umkehrschluss als wertvolles, anerkanntes Mitglied erleben. In diesem Sinne stellt der Medienkreis durchaus eine sinnstiftende Instanz im Leben der Subjekte dar, die an vergangene Instanzen wie beispielsweise die Berufstätigkeit anknüpft. In dieser Funktion geht das Handlungsmuster auch über die Ebene der Solidarität hinaus und berührt auch die anderen zwei Anerkennungsebenen.

Ein weiteres Handlungsmuster, das sich unabhängig von der konkreten Berufsrolle dennoch auf die Einschätzung der Gruppe als Werte- und Interessensgemeinschaft stützt, ist die **Wahrnehmung der Gruppe als Teil des subjektiven Aktivitätskanons**. In dieser Perspektive wird die Gruppe mit anderen Hobbies und Aktivitäten wie dem Musikinteresse oder dem Seniorenkolleg gleichgestellt; es dominiert die Wahrnehmung des Angebotscharakters. Die Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit erfolgt themen- und interessen geleitet und korrespondiert oft mit dem Verständnis der Gruppe als Weiterbildungs- beziehungsweise Lernangebot. Anerkannt werden in diesem Handlungsmuster das Interesse an bestimmten Themen beziehungsweise Wissen darüber. Außerdem kann die Arbeit in der Gruppe als Ressource für Anerkennungssuche in anderen Kontexten dienen. So kann zum Beispiel erworbenes Wissen im Freundeskreis verbreitet und anerkannt werden.

Analog zu dem wahrgenommenen Angebotscharakter steht die Gruppe in Konkurrenz zu den anderen Aktivitäten des Subjekts. Der dadurch entstehende ‚Leistungsdruck‘ hat auch Konsequenzen für die Motivation, im Projekt zu verbleiben: Sobald die inhaltlichen Themen nicht mehr mit den subjektiven Vorstellungen übereinstimmen, wird auch die Gruppe nicht mehr als Werte- und Interessensgemeinschaft wahrgenommen. Dadurch kommt es zu Unzufriedenheit und im schlimmsten Fall zum Ausstieg, denn die Möglichkeit, anerkannt zu werden und anzuerkennen, ist stets themengebunden. Exemplarisch für dieses Handlungsmuster kann der Fall Charlotte angeführt werden. Ihr Interesse an der Gruppe ist klar gebunden an die behandelten Themen, sie ordnet die Mitarbeit im Projekt stets ihrem Musikinteresse unter.

Auch ihr Ausstieg ist auf die behandelten Themen und ihre Prioritätensetzung zurückzuführen. Das Handlungsmuster ‚Wahrnehmung der Gruppe als Teil des subjektiven Aktivitätskanons‘ steht im engen Zusammenhang mit dem Handlungsmuster ‚Bewertung der intergenerationellen Arbeit als untergeordneten Kontext‘. Die Fälle, die Handlungsmustern zugeordnet werden können, sind ähnlich (Charlotte, Gerda, Karl).

Besonders auf solidarischer Ebene können auch Medien zur Aktualisierung von Anerkennungsmustern beitragen. In der gemeinsamen Arbeit gewinnen die Subjekte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien, die ihnen zu einem Wissensvorsprung gegenüber anderen verhelfen. Der **Erwerb medienbezogener Fähigkeiten** kann in anderen sozialen Kontexten Anerkennung finden. So genießt es Gerda beispielsweise, dass sie in einigen medialen Bereichen mehr weiß als ihre Enkel. Um diese Art der Anerkennung zu bekommen, ist es jedoch zwingend notwendig, dass Medienkompetenz einen gemeinsam geteilten Wert darstellt. Für die Gruppe selbst bleibt diesbezüglich festzuhalten, dass dieser Wertehorizont zwar besteht, bei den einzelnen Mitgliedern aber sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Das Spektrum reicht von Unsicherheit über die Relevanz der Medien (Charlotte) bis hin zur Bewertung von Medienkompetenz als Lebensqualität (Udo). Dementsprechend ist dieses Handlungsmuster besonders bei denjenigen Subjekten ausgeprägt, die Medienkompetenz als wichtigen Wert erachten.

Dieses Handlungsmuster geht oft einher mit einem **Streben nach technischer Selbsttätigkeit und Wissenserwerb**. Dabei wird vorrangig und gezielt nach Möglichkeiten gesucht, selbst tätig zu werden beziehungsweise sein Wissen über Medien zu erweitern. Die zugeordneten Fälle zeigen eine starke Technikorientierung und korrespondieren meist mit biografischen Erfahrungen, die ein technisches Medienverständnis und oft auch stark strukturierte Lernsituationen nahelegen (Gerda, Klaus sowie teilweise auch Kathleen). Wissen wird hierbei entsprechend als Fakten- beziehungsweise Funktionswissen verstanden. Anerkennungsstrukturen werden hierbei nicht unbedingt im direkten Lernprozess aktualisiert: Der Erwerb neuen Wissens sowie das Kompetenzerleben dienen vielmehr als Basis für solidarische An-

erkenntnisprozesse inner- und außerhalb der Gruppe, zum Beispiel im Freundeskreis.

Wenig ausgeprägt ist das Medienhandeln als **Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen**. Obwohl dies ein erklärtes Ziel der gemeinsamen Arbeit ist, zeigte sich dieses Handlungsmuster nur im Fall von Gerda, für die die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Artikulation sinnstiftendes Motiv zur Teilnahme ist. Sie versteht gesellschaftliche Partizipation mittels Medien jedoch aufgrund ihrer biografischen Vorerfahrungen als Lehrerin – im Sinne des vorhergenannten Handlungsmusters – eher als Lehr- und Lernsituation, in der es gilt, Funktionswissen zu lernen und zu vermitteln. Die Artikulation eigener Meinungen steht dabei nicht im Vordergrund. Den anderen Mitgliedern scheinen, sofern sie am Diskurs interessiert sind, eher die Diskussionen und der Austausch innerhalb der Gruppe wichtig zu sein. In diesem Sinne sind Medien Anlass für Diskurse, wobei diese sich nicht unbedingt an einem konkreten Inhalt orientieren müssen, sondern vielmehr auf einer Metaebene als Anregung für Diskussionen dienen. In diesem Sinne dienen Medien nicht direkt zur Aktualisierung von Anerkennungsstrukturen, sondern schaffen vielmehr einen Rahmen, innerhalb dem andere anerkennungsbezogene Handlungsmuster zum Einsatz kommen können.

## **10. Ausblick: Handlungsempfehlungen für die intergenerationelle pädagogische Arbeit**

Die vorliegende fallübergreifende Auswertung hat die angenommene Heterogenität von Biografien und Persönlichkeiten bestätigt. Auch bezüglich des höheren Lebensalters lassen sich also kaum allgemeingültige Aussagen darüber treffen beziehungsweise ‚Rezepte‘ formulieren, was Pädagogen in der (Medien-)Arbeit mit Älteren beziehungsweise in der intergenerationellen Projektarbeit beachten sollten. Im Idealfall müsste der Pädagoge also – so hat die vorliegende Untersuchung gezeigt – über alle Lebensgeschichten der Projektteilnehmer dezidiert Bescheid wissen, um adäquat mit den Subjekten umgehen zu können. Da dies jedoch kaum möglich ist, lassen sich nur bedingt allgemeine Handlungsempfehlungen für die intergenerationelle Projektarbeit formulie-

ren – insbesondere, da die folgenden Empfehlungen von einer konkreten Projektgruppe abgeleitet sind. Der Versuch soll hier dennoch unternommen werden, da die Berücksichtigung pädagogischer Handlungsempfehlungen dazu beitragen kann, gegenseitige Verständigung und Vertrauen in intergenerationellen Gruppen zu erhöhen und die Zusammenarbeit zu verbessern.

Es hat sich gezeigt, dass die Lebensgeschichten der Subjekte einen entscheidenden Einfluss auf das Handeln und die Kommunikation in einer Projektgruppe haben – hierbei sind vor allem Arbeits- und Familienkontexte wichtige Faktoren, die die Fortführung von dort angeeigneten Handlungsmustern auch in (intergenerationellen) Gruppenkontexten begünstigen. Deshalb sollte der leitende Pädagoge – so wie im besten Fall alle Mitglieder gegenseitig – besonders auf biografische Erzählungen der Subjekte achten, um Besonderheiten der Lebensgeschichten der Mitglieder zu erfahren und im künftigen Handeln beachten zu können. Dies gilt natürlich insbesondere für langfristige Projekte, in denen die Teilnehmer über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. So lässt sich zum Beispiel vermeiden, dass für das Subjekt schmerzhaft Erfahrungen oder schwierige biografische Erfahrungen in Gruppenprozessen ohne das nötige Maß an Behutsamkeit und Sorgfalt thematisiert werden. Besonders bei größeren Gruppen empfiehlt sich hierfür gegebenenfalls ein Forschungsbeziehungsweise Projektstagebuch, in dem die Pädagogen ihr Wissen und ihre Beobachtungen notieren können, um dem Überblick zu behalten und bei Bedarf darauf zugreifen zu können. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass dies keinesfalls der ‚Überwachung‘ oder ‚Ausspionage‘ der Teilnehmer dienen soll, sondern selbstverständlich der Verbesserung der Projektarbeit, indem individuelle Prädispositionen und Eigenheiten im pädagogischen Handeln besser beachtet werden können. Je mehr die Teilnehmer übereinander wissen, umso empathischer und verständnisvoller können sie miteinander umgehen und gemeinsam handeln. Natürlich sollte der Pädagoge auch ein generelles Maß an Sensibilität für die Gruppe mitbringen, da Gruppenprozesse stets komplex, dynamisch und teils unvorhersehbar sind. Geduld, Verständnis und Empathie sind also Ressourcen, über die jeder Pädagoge verfügen sollte, nicht nur in der intergenerationellen Projektarbeit.



Gerade bei – intendiert – gleichberechtigt arbeitenden Gruppen liegt es jedoch auch in der Verantwortung der Subjekte, ihre Bedürfnisse, Wünsche und gegebenenfalls auch Kritikpunkte zu artikulieren und diskursiv in die Verhandlungen einzubringen. Denn es hat sich in der Untersuchung auch gezeigt, dass auf die Unzufriedenheit eines Mitglieds, das diese aber nicht äußern kann oder möchte, nur schwer pädagogisch reagiert werden kann. Um hier Gruppenmitgliedern, die sich nur wenig in gemeinsame Diskussionen einbringen möchten oder können – egal, ob mit positiven oder kritischen Anmerkungen – entgegenzukommen, sollte der Pädagoge umso mehr darauf achten, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Gesprächsbereitschaft zu schaffen, um eine freie Meinungsäußerung aller zu begünstigen. Gegebenenfalls kann es hilfreich sein, zuerst das persönliche Gespräch zu suchen, wenn der Pädagoge das Gefühl hat, dass ein Mitglied mit der aktuellen Situation unzufrieden ist und sich nicht genug einbezogen und damit auch nicht ausreichend anerkannt fühlt.

Bezüglich der Bedeutung und des Handelns mit Medien sind zwei Punkte deutlich geworden: Zum einen verfügen die Subjekte nicht nur über unterschiedliche Biografien, sondern auch über ein unterschiedliches Maß an Medienkompetenz sowie verschiedene Wünsche und Bedürfnisse, diese zu erlernen. Besonders für ein medienpädagogisch arbeitendes Projekt liegen hier Herausforderungen: Da es in solchen Projekten meist auch (Handlungs-)Ziel ist, über mediale Darstellungen Diskurs und Partizipation zu ermöglichen, könnte dies eventuell für Unmut oder Frustrationen unter denjenigen Mitgliedern sorgen, für die die mediale Artikulation nicht zentral ist. Es hat sich aber auch gezeigt, dass die intergenerationelle, solidarische Zusammenarbeit von allen Mitgliedern – unabhängig von der Art ihrer biografischen, auch intergenerationellen Erfahrungen – äußerst geschätzt wird. Hierin liegt Potenzial für die Zusammenarbeit, da je nach individuellen (medialen) Fähigkeiten und Interessen zum Beispiel intergenerationelle (Klein-)Gruppen gebildet werden können, die unterschiedliche Medienkompetenzen und Präferenzen ausgleichen und dadurch unterschiedliche mediale Fähigkeiten und Bedarfe ‚überlagern‘ können. Gleiches gilt auch für verschiedene thematische Interessen. Bei allen Interviewten fand diese Art der Zusammenarbeit, wie sie im *Medienkreis* praktiziert wurde, Wert-

schätzung und Zustimmung, unabhängig persönlicher Vorlieben oder anderweitiger Kritikpunkte an der gemeinsamen Arbeit. Insofern erscheint sie als ein praktikables Modell intergenerationeller Arbeit.

Zum anderen hat sich gezeigt, dass die intergenerationelle Verfasstheit der Gruppe den älteren Mitgliedern zwar bewusst ist, diese aber das Lernverhältnis in der Gruppe dennoch oft als hierarchisches betrachten beziehungsweise zumindest den Wissensstand stets als hierarchischen betrachten. Dies betrifft vor allem die technisch-funktionalen Fähigkeiten: Die meisten älteren Teilnehmer gehen – obwohl dies in der Gruppe und von den Jüngeren nie so kommuniziert wurde – davon aus, dass die jüngere Generation hier deutlich im Wissensvorsprung liegt und erwarten sich demzufolge Lehr-Lern-Situationen, in denen ihnen technisches Medienwissen vermittelt wird. Der generelle Wissensvorsprung jüngerer Generationen ist jedoch ein Vorurteil, welches der Realität nicht standhält. Auch die Studierenden im *Medienkreis* verfügen teilweise über geringes mediales Funktionswissen; im Gegenteil, auf einigen Gebieten besaßen technisch interessierte Senioren mehr Wissen und Fähigkeiten als manche Studierende. Dies wurde von den Senioren jedoch meist nicht wahrgenommen. Diesen empfundenen Gegensatz aufzubrechen, ist eine besondere Herausforderung intergenerationeller Kontexte – gleichberechtigtes Lernen sollte nicht nur bezogen auf Inhalte, sondern auch die mediale Auseinandersetzung angestrebt werden. Hier ist eine verstärkte und gegebenenfalls wiederholte Kommunikation der Ziele des Projektes unerlässlich. Beteiligte Pädagogen sind hier besonders gefragt, zu vermitteln und den Teilnehmern zu helfen, individuelle Stärken und Schwächen realistisch herauszuarbeiten und einzuschätzen. Dies ist eine Herausforderung, denn gesellschaftliche Stereotype sind tief im individuellen Denken verankert. Auf diese Weise können auch Anerkennungsmuster leichter aktualisiert werden, da sich die einzelnen Subjekte ihren Fähigkeiten, für die sie Anerkennung finden können, mehr bewusst sind.

Zudem wurde deutlich, dass der soziale Zusammenhalt in der Gruppe und das intergenerationelle Setting von den älteren Teilnehmern meist als wichtiger empfunden werden als die Erstel-

lung medialer Produkte. Bezüglich der erstellten Medienprodukte lässt sich festhalten, dass hier der Inhalt vor der medialen Umsetzung dominiert – hierin liegen als auch Chancen für die Subjekte, persönliche Erfahrungen einzubringen oder zu verarbeiten. Für die pädagogische Leitung bedeutet dies, dass diese weniger Wert auf ein medial ‚perfektes‘ Produkt legen sollte, sondern ihre Ressourcen auf einen gleichberechtigten, anregenden Diskurs der Gruppenteilnehmer richten sollte. Hierbei ist von besonderer Relevanz, darauf zu achten, dass sich alle Mitglieder einbringen können und niemand mit Meinungen und Beiträgen dominiert. Gerade bei langfristigen Projekten wird dies dadurch erleichtert, dass sich die Subjekte ja nach persönlichem Interesse und Involviertheit auch unterschiedlich stark in die (Teil-)Projekte einbringen können; ein gleichberechtigtes Einbringen aller Mitglieder also hier nicht zwingend forciert werden muss, zumal dies aufgrund der Gruppendynamiken generell sehr schwer zu beeinflussen ist. Dennoch sollte darauf geachtet werden, dass Konkurrenz und ‚Rangkämpfen‘ in der Gruppe – egal, ob zwischen den Generationen oder innerhalb der Generationen – vorgebeugt wird, indem eine vertrauensvolle und gesprächsförderliche Atmosphäre geschaffen wird und allzu dominante Mitglieder eventuell behutsam gebremst werden.

Förderlich hierfür können auch stabilisierende Routinen und Rituale sein, die den Gruppenzusammenhalt fördern – zum Beispiel gemeinsame Unternehmungen außerhalb der Projekttreffen, das Führen eines Geburtstagskalenders oder das gemeinsame Feiern von Geburtstagen oder anderen besonderen Anlässen, aber auch ein ähnlich strukturierter und moderierter Ablauf der Projektsitzungen. Besonders in größeren Gruppen kann es sonst vorkommen, dass sich alle Mitglieder zurücknehmen, weil sie der Meinung sind, der Pädagoge würde alles organisieren und leiten. Hier sind eine klare Aufgabenverteilung und Struktur sowie deren deutliche Kommunikation unabdingbar. Daraus folgt auch eine weitere Handlungsempfehlung, die sich aus dem Material zusätzlich zum Erkenntnisinteresse ableiten ließ:

Ein wichtiger Punkt, der bei der Gestaltung eines jeden pädagogischen Projektes berücksichtigt werden sollte, ist die transparente Kommunikation von Inhalten und Zielen der gemeinsamen

Arbeit. Dieser Hinweis mag zunächst banal klingen, ist er doch in vielen Anleitungen pädagogischen Handelns zu finden. Doch gerade die geführten Interviews belegen erneut die Relevanz dieses Punktes und zeigen deutlich, dass auch bei scheinbarem Konsens über gemeinsame Ziele die subjektiven Vorstellungen höchst heterogen sein können. Obwohl im Verlauf des Projektes mehrfach in der Gruppe über den Sinn der gemeinsamen Arbeit gesprochen und diskutiert wurde, hat jedes Subjekt andere Vorstellungen über das Ziel der Gruppe. Diese reichen von der reinen intergenerationellen Zusammenarbeit über einen Film- und Literaturzirkel bis hin zu einem Programm, das Ältere an Technik heranzuführen will. Auch wenn diese Zielvorstellungen in der gemeinsamen Arbeit zum Teil enttäuscht wurden, hat sich in den Interviews gezeigt, dass sie stets die Bewertungsgrundlage für den ‚Erfolg‘ und Sinn der Arbeit bleiben. Aus diesem Grund sind gemeinsame Zielvorstellungen wichtig für das Bestehen von Projektgruppen. Nur bei einem wirklichen Konsens kann sich eine Werte- und Interessensgemeinschaft bilden, in der Fähigkeiten Anerkennung finden können. Gelingt dies nicht, ist die Konsequenz das Erleben von Enttäuschung und schlussendlich der Ausstieg aus der gemeinsamen Arbeit, wie es in den Fällen Karl und Gerda geschehen ist.

Außerdem zeigte sich bei allen Fällen eine technisch-funktionale Perspektive auf die Medienarbeit. Analog zu den biografischen Medienerfahrungen dieser Generationen werden Medien vorrangig auf ihre technischen Strukturen reduziert. Medienarbeit wird diesem Verständnis entsprechend vor allem mit der Beherrschung von Medientechnik gleichgesetzt. Andere Aspekte der Medienkompetenz – insbesondere die kritische Reflexion im gemeinsamen Diskurs – werden zwar auch in der Projektarbeit gefördert und auch von einigen Senioren geschätzt und gefordert, jedoch wird dies nicht zwingend als Teil der Medienarbeit empfunden. Für sich genommen ist diese Erkenntnis nicht sehr bedeutsam, da es in medienpädagogischen Projekten nicht zwingend erforderlich ist, dass die Teilnehmer alle Aspekte der Medienkompetenzförderung auch als solche wahrnehmen und sich der einzelnen Dimensionen dieses Konzepts bewusst sind. Im Falle einer länger andauernden Projektarbeit führt dies jedoch unweigerlich dazu, dass technikorientierte Teilnehmer, die expli-

zit neues Funktionswissen einfordern, diskursorientierte Phasen nicht als Teil der eigentlichen Projektarbeit wahrnehmen und in der Folge das Gefühl haben, die Gruppe verfolge nicht mehr ihr ursprüngliches Ziel. Konsequenzen dieser Entwicklung können Frustration, empfundene Diskriminierung der eigenen Ideen und auch der Abbruch der gemeinsamen Arbeit sein. Wenn intergenerationelle Projekte über einen längeren Zeitraum arbeiten, sollten die Teilnehmer von Beginn an für die verschiedenen Aspekte der Projektarbeit sensibilisiert werden. Dies bedeutet nicht, dass Teilnehmer gegen ihren Willen an Diskursen partizipieren sollen, wenn sie eigentlich selbst tätig werden wollen und technisches Funktionswissen erwerben möchten. Es sollte jedoch klar sein, welche Bereiche die Projektarbeit einschließen wird und dass Medienarbeit in einem ganzheitlichen Sinne mehr als technisches Wissen umfasst. Ein gleichberechtigter Diskurs aller Mitglieder – ob in intergenerationellen oder anderen Kontexten – sollte deshalb stets die Grundlage einer jeder pädagogischen Arbeit sein.

## Literatur

- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biografizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, Birgit (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biografieforschung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-249.
- Alheit, Peter (2011): Biografizität. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Aufl. Opladen: Budrich, S. 25.
- Bender, Justus (2010): „Manchmal kommt dann ein Einfall.“ Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/campus/2010/03/studieren-sprechstunde/komplettansicht> [Letzter Zugriff am 26.01.1012]
- Bundesministerium für Frauen, Familie, Senioren und Jugend (2012): *Arbeitsprogramm zur Umsetzung des Europäischen Jahres für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen 2012 in Deutschland*. Online verfügbar unter: [http://www.ej2012.de/fileadmin/user\\_upload/redaktion/Aktuelles/120206Arbeitsprogramm.pdf](http://www.ej2012.de/fileadmin/user_upload/redaktion/Aktuelles/120206Arbeitsprogramm.pdf) [Letzter Zugriff am 09.08.2012]
- Glinka, Hans-Jürgen (2003): *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Griese, Birgit/Griesehop, Hedwig R. (2007): *Biografische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gunnarsdóttir von Kistowski, Kristín (2007): Demografischer Wandel und Altern in Deutschland. In: Rosenstock, Roland/Schubert, Christiane/Beck, Klaus (Hrsg.): *Medien im Lebenslauf. Demografischer Wandel und Mediennutzung*. München: kopaed, S. 17-38.

- Göckenjan, Gerd (2010): Altersbilder in der Geschichte. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit und Alter. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 403-413.
- Grimm, Jacob (1911): Drei Reden Jacob Grimms. Friedrich Schiller, über das Alter, Wilhelm Grimm. Leipzig: Reclam. [= Reclams Universalbibliothek, Bd. 5311]
- Hahn, Alois (2000): Konstruktion des Selbst, der Welt und der Geschichte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1505]
- Hartung, Anja (2007): Das Fernsehen in der Lebenswelt älterer Menschen. Ergebnisse einer explorativen, qualitativen Befragung. In: Rosenstock, Roland/Schubert, Christiane/Beck, Klaus (Hrsg.): Medien im Lebenslauf. Demografischer Wandel und Mediennutzung. München: kopaed, S. 65-82.
- Hartung, Anja (2009a): Alter und Medienarbeit. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis. München: kopaed, S. 14-18.
- Hartung, Anja (2009b): „Mit den eigenen Augen sehen.“ – Zur selbst- und weltkonstitutiven Bedeutung des Fernsehens im höheren Alter. Forschungsstand und Perspektiven. In: Schorb, Bernd/Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 224-242.
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Küllertz, Daniela, Reißmann/Wolfgang (2009): Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld. Berlin: Vistas. [= TLM Schriftenreihe, Bd. 20]
- Hartung, Anja/Küllertz, Daniela (2009): „Wenn das ‚eigentliche‘ Leben beginnt“ – Zur Entstehung von Medienbildungsräumen durch die Digitalisierung und Vernetzung von Lebensräumen älterer Menschen. In: Schorb, Bernd/Hartung,

- Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-210.
- Hartung, Anja (2010): Entwicklungslinien und Perspektiven biografischer Medienforschung und ihr Beitrag für eine integrative Mediensozialisationsforschung. In: Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 92-103.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1959]
- Höflich, Joachim R. (2005): Medien und interpersonale Kommunikation. In: Jäckel, Michael (Hrsg.): Mediensoziologie. Grundfragen und Forschungsfelder. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Joas, Hans (1997): Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1416]
- Jörissen, Benjamin (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin: Logos Verlag. [= Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Bd. 1]
- Jörissen, Benjamin (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-108.
- Kettner, Matthias (2006): Geben, nehmen. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2006/31/ST-Ricoeur> [Letzter Zugriff am 26.01.1012]



- Keupp, Heiner (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. [= Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55634]
- Keupp, Heiner (2009): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed, S. 53–77. [= Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 4/Reihe Medienpädagogik, Bd. 16]
- Kraus, Wolfgang (2002): Falsche Freunde. In: Straub, Jürgen/Renn, Jochen (Hrsg.): Transistorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt am Main: Campus, S. 159-186.
- Kübler, Hans-Dieter/Burkhardt, /Graf, (1991): Ältere Menschen und Neue Medien. Rezeptionsstudie zum Medienverhalten und zur Medienkompetenz älterer Menschen in Hamburg und Umgebung. Berlin: Vistas.
- Kübler, Hans-Dieter (2009): Medien und Alter als Gegenstand der Medienforschung in Deutschland. In: Schorb, Bernd/Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-113.
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutschera, Norbert (2001): Fernsehen im Kontext jugendlicher Lebenswelten. Eine Studie zur Medienrezeption Jugendlicher auf der Grundlage des Ansatzes der kontextuellen Mediatisation. München: kopaed.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2010): Narrative Identitätsarbeit im Interview. In: Griese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität –

- Person? Reflexionen zur Biografieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-170.
- Mayer, Anne-Kathrin (2009): Vermittelte Altersbilder und individuelle Altersstereotype. In: Schorb, Bernd/Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114-129.
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin/Neuwied: Luchterhand. [= Soziologische Texte, Bd. 28]
- Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 28]
- Mead, George H. (1987): Gesammelte Aufsätze. Band 1. Herausgegeben von Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 678]
- Pichler, Barbara (2010): Aktuelle Altersbilder: „Junge Alte“ und „alte Alte“. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit und Alter. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 415-425.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2., korrigierte Aufl. München: Oldenburg Verlag.
- Reichertz, Jo (2000): Das Fernsehen (und die Werbung) als Mittel zur Fest-Stellung von Identität. In: Hettlage, Robert/Vogt, Ludgera (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S.129-154.
- Reinhard, Jan D. (2006): Identität, Kommunikation und Massenmedien. Würzburg: Ergon. [= Kultur – Geschichte – Theorie. Studien zur Kulturosoziologie, Bd. 3]

- Ricœur, Paul (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink. [=Übergänge, Bd. 26]
- Ricœur, Paul (2005): *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999)*. Hamburg: Felix Meiner. [= Philosophische Bibliothek, Bd. 570]
- Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3., aktual. und ergänzte Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schäffer, Burkhard (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard (2009): *Mediengenerationen, Medienkohorten und generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zum Generationsansatz in der Medienforschung*. In: Schorb, Bernd/Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): *Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-50.
- Schapp, Wilhelm (2004): *In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding*. 4. Aufl. Frankfurt am Main : Klostermann.
- Scherer, Helmut/Schneider, Beate/Gonser, Nicole (2006): „Am Tage schaue ich nicht fern!“. Determinanten der Mediennutzung älterer Menschen. In: *Publizistik*, Jg. 51, H. 3, S. 333-348.
- Schneider, Wolfgang L. (2008): *Grundlagen der soziologischen Theorie: Band 1: Weber - Parsons - Mead - Schütz*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000): *Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung*. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Ein Arbeitsbuch*. München: kopaed, S. 33-57.
- Schorb, Bernd (2009a): *Erfahren und neugierig – Medienkompetenz und höheres Lebensalter*. In: Schorb,

- Bernd/Hartung, Anja/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319-337.
- Schorb, Bernd (2009b): Mediale Identitätsarbeit: Zwischen Realität, Experiment und Provokation. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Jugend - Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed, S. 81-94. [= Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 4/Reihe Medienpädagogik, Bd. 16]
- Schütz, Alfred (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK. [= UTB Sozialwissenschaften Philosophie, Bd. 2412]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Natürliche Bevölkerungsbewegung. 2010. Wiesbaden. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/Bevoelkerungsbewegung2010110107004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/Bevoelkerungsbewegung2010110107004.pdf?__blob=publicationFile) [Letzter Zugriff am 23.07.2012]
- Tesch-Römer, Clemes/Motel-Klingebiel, Andrea (2010): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie in Deutschland. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit und Alter. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 447-457.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010): Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas (Hrsg.): Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-254.
- Thieme, Frank (2008): Alter(n) in der alternden Gesellschaft. Eine soziologische Einführung in die Wissenschaft vom Alter(n). 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, Ulrike (2009): Facetten medialer Identitätsarbeit: Kommunikatives und produktives Medienhandeln in Online-Räumen. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed, S. 115-

125. [= Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 4/Reihe Medienpädagogik, Bd. 16]

Willems, Herbert/Hahn, Alois (1999): Einleitung. Modernisierung, soziale Differenzierung und Identitätsbildung. In: Willems, Herbert/Hahn, Alois (Hrsg.): Identität und Moderne. 1. Aufl. Frankfurt am Main.: Suhrkamp, S. 9-29. [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1439]

Witzke, Margrit (2009): Medialer Selbstausdruck: Thematisierungs- und Kommunikationspotentiale im Kontext von identitätsbildenden Prozessen. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: kopaed, S. 127-143. [= Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 4/Reihe Medienpädagogik, Bd. 16]

Zirfas, Jörg (2010): Identität in der Moderne. In: Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-18.