

## **Erzählungen als Quelle von Erwachsenenbildungsgeschichte**

### **1. Einleitung**

Innerhalb der historischen Forschung nimmt die Analyse von Erzählungen – und dabei insbesondere von biographischen Erzählungen – einen zunehmend bedeutenden Raum ein. Vor allem die subjektive Verarbeitung des Nationalsozialismus sowie die Rekonstruktion der DDR-Geschichte aus der Perspektive der ‚normalen‘ Alltagsmenschen oder auch aus der Sicht spezifischer Professionen (z.B. Lehrende) sind hier zu nennen. Gleichsam einhergehend mit dem Aufstieg narrativer Forschung ist allerdings das uninterfragte Vertrauen in die Authentizität der erzählten Wirklichkeit brüchig geworden. Erzählungen gelten nicht mehr selbstverständlich als sprachliche Möglichkeiten der Darstellung des ‚gelebten Lebens‘. Einige Aspekte dieser Diskussion möchte ich im Folgenden aufgreifen und darüber nachdenken, welche Konsequenzen sich daraus für die historische Erwachsenenbildungsforschung ziehen lassen. Meine Überlegungen gliedern sich in drei Teile:

1. Gründe für die Heranziehung von Erzählungen als Quelle für historische Erwachsenenbildungsforschung
2. Zentrale Einwendungen
3. Implikationen für die historische Erwachsenenbildungsforschung

### **2. Gründe für die Heranziehung von Erzählungen als Quelle historischer Erwachsenenbildungsforschung**

Als Begründung für die Beschäftigung mit Erzählungen in der historischen Forschung lässt sich zum einen die Hinwendung zur Alltagsgeschichte nennen (vgl. z.B. Niethammer 1983a+b, Niethammer u.a. 1991). Zum Zweiten ist auf das zunehmende Interesse an der subjektiven Verarbeitung objektiver Ereignisse hinzuweisen (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 133ff.). Geschichten dienen dementsprechend nicht allein dazu, Informationen über vergangene Ereignisse zu erhalten, sondern ihre Analyse verspricht auch eine Erhellung subjektiver Verarbeitungsprozesse dieser ‚Wirklichkeit‘. Gerade die narrative Darstellungsweise vergangener Erlebnisse lässt eine Antwort auf derartige Fragen erhoffen. Denn: Erzählungen werden als *zentrale sprachliche Form angesehen, in der erlebte Ereignisse und Erfahrungen dargestellt und vermittelt werden* (vgl. etwa Bruner 1987, Baumgartner 1979; Labov/Waletzky 1973; Schütze 1975). Insbesondere die Stegreiferzählung selbst erlebter Erfahrungen gilt damit als Möglichkeit, das faktische Handeln und Erleiden sprachlich darzustellen (Schütze 1983, Nittel 2001).

Betrachtet man die Form narrativer Darstellung noch etwas detaillierter, dann wird die Bedeutung der Erzählung für die historische Bildungsforschung noch klarer:

- Die narrative Form lässt sich dadurch charakterisieren, dass eine in sich geschlossene Handlung zusammenhängend dargestellt wird. (vgl. Titscher/Wodak/Meyer/Vetter 1998, S. 161). Das grundlegende narrative Schema lautet dabei: Es ist jemandem, der sich in einer bestimmten Situation befand, etwas geschehen.
- Der Kern einer Erzählung ist die *Episode*. Episoden aber umfassen *Ereignisse* und die *Reaktionen* von Menschen auf diese Ereignisse. Sie sind eingebettet in einen Handlungsrahmen. Bei Gergen (ebd., S. 172) findet sich eine anschauliche Veranschaulichung: Erzählte man, wie man zwei Häuserblocks nach Norden, drei Richtung Osten und dann rechts in die Parkstraße gegangen ist, würde das eine erbärmliche Geschichte ergeben. Wäre diese Erzählung aber in die Geschichte einer Wohnungssuche eingebettet, die schließlich mit dem unerwarteten Finden der Traumwohnung in der Parkstraße 102 endet, macht die Wegbeschreibung Sinn für den Zuhörer. Dieser Sinn ergibt sich daraus, dass ein *Handlungsrahmen* benannt wird, innerhalb dessen die einzelnen Episoden eine Bedeutung bekommen.
- Die Ereignisse und Episoden werden in ihrem *zeitlichen Ablauf* dargestellt. Damit wird besondere Aufmerksamkeit der Veränderung der Situation und den inneren (gedanklichen) und äußeren Reaktionen (Verhalten) der Handelnden gewidmet. Das Erzählen zeichnet sich also dadurch aus, dass nicht nur die äußerlich wahrnehmbaren Ereignisse und Verhaltensweisen, sondern auch die Ziele und Absichten, die Erwartungen und Enttäuschungen der Handelnden angesprochen werden.

Des Weiteren wird durch die erzählende Darstellung ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Ereignissen und Handlungen hergestellt. Jerome Bruner spricht in diesem Zusammenhang von einer narrativen Erklärung der Ereignisse (vgl. Bruner 1985).

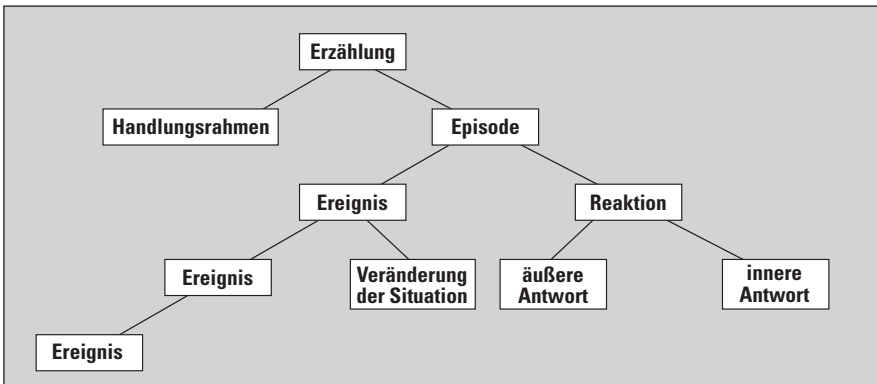


Abb. 1: Struktur narrativer Darstellungsweise

Für die historische Bildungsforschung gelten Erzählungen daher als wichtige Quelle ihrer Arbeit. Nicht nur die Auswertung autobiographischer Materialien, sondern insbesondere auch die Durchführung von Zeitzeugeninterviews scheinen geeignet zu sein, die jüngere Geschichte zu erhellen. Denn aus den Erzählungen lassen sich zum einen Informationen über vergangene „objektive“ und das heißt hier überprüfbare Ereignisse gewinnen. M.a.W. werden hier erwachsenenpädagogisch relevante Sachverhalte beschrieben, die zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden können: Was haben Pädagogen gemacht? In welche institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen war ihr Handeln eingebunden? etc. Darüber hinaus ist es möglich, die „subjektive“ Verarbeitung dieser Ereignisse heraus zu arbeiten. Wie haben die Subjekte die Gegebenheiten und Tatsachen interpretiert und reflektiert? Welche Gefühle, Antriebe, Vorstellungen, Erwartungen werden durch die ‚äußeren‘ Ereignisse ‚innerlich‘ aktiviert? *Last but not least* wird in Erzählungen das Wechselspiel zwischen Handlungssituation und individuellem Handeln angesprochen: Wie reagierten die Subjekte auf die vorgefundene Situation? Welche Konsequenzen hat ihr Handeln für die weitere Entwicklung der Geschehnisse?

Damit diese Erwartungen an Erzählungen als Quelle der Erwachsenenbildungsgeschichte erfüllt werden können, sollten bei der Interviewdurchführung zwei zentrale Prinzipien eingehalten werden:

Einmal das *Prinzip der Neutralität*: Das Erzählen des Interviewpartners soll möglichst wenig beeinflusst werden – es sollen also keine Deutungen vorgegeben werden (Beispiel: „Sie sind also der Meinung, dass sich die Leitung der Volkshochschule falsch verhalten hat“), keine Kritik am Verhalten des Informanten formuliert werden (Beispiel: „Wie konnten Sie es wagen, sich nicht gegen die Entscheidung des Volkshochschulleiters zu erheben“) etc. Der Interviewpartner soll vielmehr die Möglichkeit erhalten, *seine* Sicht der Dinge zu erläutern. – Dies gelingt am Besten durch erzählgenerierende Fragen (vgl. Schütze 1983, Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997):

- Aufgrund der drei Zugzwänge des Erzählens (Detaillierungs-, Kondensierungs- und Gestaltschließungszwang; vgl. Kallmeyer/Schütze 1977) beschreibt der Erzähler die Ereignisse derart, wie er sie selber erfahren hat.
- Außerdem rekapituliert der Erzähler seine Erfahrungen in ihrer zeitlich-sequentiellen Entwicklung und orientiert sich weniger am Zuhörer.
- Der Erzähler befindet sich in einer Situation, die durch eine spezifische *Rollenverteilung* zwischen Erzähler und Zuhörer gekennzeichnet ist: Der Erzähler verfügt über eine besondere Erfahrung und gibt dieses Wissen in Gestalt einer „*monologischen Kommunikationsform*“ (Claussen/Merkelbach 1995) an die Zuhörer weiter. Diese wiederum weisen dem Erzähler die Sprecherrolle zu und lauschen seinen Ausführungen – ohne ihn ständig zu unterbrechen.

Zum Zweiten sollte das *Prinzip des kritischen Nachfragens* in der zweiten Interviewphase beachtet werden. Während sich der Interviewer in der ersten Phase des Interviews sehr zurück hält und dem Erzähler seine Strukturierung des Erzählflusses überlässt, ist er in der zweiten Phase aufgefordert, kritische Nachfragen zu stellen, um

mögliche Widersprüche aufzuklären, Unklarheiten zu beheben und Leerstellen zu füllen etc. Während das Prinzip der Neutralität in erster Linie dazu dienen soll, die *subjektive Sicht* des Informanten in Erfahrung zu bringen, verfolgt der Nachfrageteil die Absicht, den *Wahrheitsgehalt* der Erzählungen zu erhellen oder zumindest überprüfbar zu machen. Gerade aus der Kombination dieser beiden Aspekte wird die Bedeutung der Erzählung als Quelle historischer Forschung abgeleitet. Sie ergänzt die abschließliche Analyse von Dokumenten durch die *Einbeziehung des „subjektiven Faktors“*; sie erlaubt Einblicke in die *Verknüpfung* individueller biographischer Erfahrungsaufschichtung und der Organisationsgeschichte wie auch der Zeitgeschichte. Diese Sichtweise ist allerdings nicht unwidersprochen geblieben.

### 3. Zentrale Einwendungen

Zentrale Kritikpunkte und Problematisierungen beziehen sich

- a) auf das Problem des Erinnerns,
- b) auf das Vorhandensein institutionalisierter Erzählmuster und
- c) auf die Situation der Textproduktion (Erzählsituation).

#### 3.1 Zum Problem des Erinnerns – Ergebnisse der Gedächtnisforschung

Innerhalb der Gedächtnisforschung ist man sich weitgehend einig, dass sich das Gedächtnis in zwei Systeme unterteilen lässt. Einmal das episodisch-autobiographische Gedächtnis und zum Zweiten das deklarative Gedächtnis bzw. das Wissenssystem. Das *episodisch-narrative Gedächtnis* gilt als das komplexere System. Es zeichnet sich dadurch aus, dass kontextbezogene (Zeit, Ort) biographische Episoden hier gespeichert sind; diese erlauben eine Zeitreise in die Vergangenheit sowie prospektive Perspektiven in die Zukunft. Darüber hinaus ist das episodische Gedächtnis häufig affektiver Natur. Das episodische Gedächtnis erlaubt – nach der Definition von Tulving (1999) – die Erinnerung vergangener Ereignisse so, wie sie erfahren wurden (vgl. Markowitsch 2000, S. 35). Im Gegensatz dazu ist das *deklarative Gedächtnis* kontextfrei und rein gegenwartsbezogen. Abgespeichert sind hier Fakten, die als wertneutral angesehen werden. Die neurologische Forschung hat nun herausgearbeitet, dass das episodische Gedächtnis sehr viel verletzlicher ist als das deklarative – verletzlicher sowohl hinsichtlich direkter Hirnschädigungen, wie auch in Bezug auf stressbedingte Einwirkungen. Das bedeutet, dass die Glaubwürdigkeit von biographischen Informationen, die unter Stress aufgenommen wurden oder unter Stress abgerufen werden, geringer ist als die, die sich auf Faktenwissen bezieht.

Eine für die moderne Gedächtnisforschung grundlegende Frage bezieht sich auf die Beziehung zwischen episodischem und deklarativem Gedächtnis. Hier wurde lange davon ausgegangen, dass die Informationen erst im episodischen Gedächtnis gespeichert werden und dann – aufgrund von Generalisierungen – ins deklarative Wissenssystem weitergeleitet werden. Die neuere Forschung sieht allerdings den umgekehrten Weg als wahrscheinlicher an: Sie geht davon aus, dass die Information zuerst über das

Wissenssystem repräsentiert wird und nur ein Teil der Information die zusätzliche Verarbeitung erfährt, die es zu einem episodischen Gedächtnisinhalt werden lässt (vgl. Tulving/Markowitsch 1998).<sup>1</sup> Dabei ist zu beachten, dass nicht nur selbst erlebte Ereignisse vom Wissenssystem in das episodische Gedächtnis überführt werden, sondern auch „Informationen aus zweiter Hand“. So werden oft wiederholte Erzählungen von Verwandten oder anderen Personen als vermeintlich selbst erlebte Ereignisse verarbeitet. Auch mediale Produkte und Diskurse überformen die Erinnerungen oder lassen sie überhaupt erst entstehen. Vor allem Personen, die traumatische Erlebnisse mitgemacht haben, gelten als anfällig für derartige „Intrusionen“. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gedächtnisforschung die herausragende Bedeutung von Emotionen – und damit von persönlichem Beteiligtsein – für die Erinnerungsfähigkeit belegt. Dies bezieht sich einmal auf die *Art der Verarbeitung* der Informationen aus dem Wissenssystem in das episodische Gedächtnis.<sup>2</sup> Neben dieser qualitativen Dimension ist die Gedächtnisleistung auch quantitativ abhängig von dem Grad der Stresshaftigkeit, unter der die Information aufgenommen oder wiedergegeben wurde.

### **3.2 Kulturelle Rahmen und das Vorhandensein institutionalisierter Erzählmuster**

Biographische Erzählungen sind aber nicht nur vor dem Hintergrund der Möglichkeiten des Gedächtnisses zu sehen, sondern es sind auch die normativen Anforderungen und kulturellen Kriterien für eine gute Geschichte zu berücksichtigen (vgl. Welzer 2000, S. 55). Diese Argumentation basiert auf der Einsicht, dass es nicht nur ein individuelles Gedächtnis, sondern auch ein kulturelles Gedächtnis gibt:

„Dieses Gedächtnis setzt sich nicht einfach fort, es muss immer neu ausgehandelt, etabliert, vermittelt und angeeignet werden. Individuen und Kulturen bauen ihr Gedächtnis interaktiv durch Kommunikation in Sprache, Bildern und rituellen Wiederholungen auf. Beide, Individuen und Kulturen, organisieren ihr Gedächtnis mit Hilfe externer Speichermedien und kultureller Praktiken. Ohne diese lässt sich kein generationen- und epochenübergreifendes Gedächtnis aufbauen, was zugleich bedeutet, dass sich mit dem wandelnden Entwicklungsstand dieser Medien auch die Verfasstheit des Gedächtnisses notwendig mitverändert. Die technischen Medien umfassen Aufschreibesysteme im weitesten Sinne, die seit dem 19. Jahrhundert nicht mehr nur Sprache, sondern auch Bilder und seit dem 20. Jahrhundert zusätzlich auch Stimmen und Töne konservieren.“ (Assmann 1999, S. 19)

In dieses kulturelle Gedächtnis – Maurice Halbwachs (1985) spricht vom kollektiven Gedächtnis – ist die individuelle Erinnerung eingebettet. Halbwachs formuliert dabei die These, dass das kollektive Gedächtnis nicht aus der Summe der individuellen Erinnerungen zusammengesetzt ist, sondern dass die individuellen Erinnerungen dem kollektiven Gedächtnis entspringen, das in Orten, Sprache, Gebärden, Normen, Sitten und Institutionen festgeschrieben ist.<sup>3</sup> Hierzu gehört etwa die unterschiedliche Bewertung einzelner Erinnerungen – so gilt der Rekurs auf individuelle Handlungen und Aktivitäten häufig als relevanter als die Erzählung kollektiver Tätigkeiten oder – für die Erwachsenenbildung vielleicht interessanter – es werden Lern- und Bildungsgeschichten höher bewertet als das Darstellen von Lernverweigerungshaltungen. Auf der Basis

solcher kulturell überlieferter Bedeutungszuschreibungen und institutionalisierten Verhaltenserwartungen agiert und erinnert sich jeder Einzelne.

Ein anderes Beispiel hat Bourdieu (1990) einmal unter dem Titel ‚biographische Illusion‘ beschrieben. Er weist dort darauf hin, dass beim Erzählen einer Lebensgeschichte spezifische Voraussetzungen anerkannt werden müssen. Genannt werden insbesondere die Annahme der Konstanz, der Einheit, der Kausalität (® Identitätskonzept). Diese eher symbolischen Voraussetzungen der Biographie werden auf der Ebene des praktischen Handelns fundiert. So wird beispielsweise die Einheit der Biographie durch den Namen – und die Notwendigkeit der Namensgebung – verbürgt. Auch stehen der Name und die Unterschrift juristisch für die Identität der Person.

Neben dem biographischen Erzählen gibt es noch eine Vielzahl anderer Erzählformen, die jeweils spezifischen Erzählmustern folgen. Willkürlich herausgegriffen seien hier allein das Erzählen eines Witzes, das Erzählen von Familiengeschichten, das Erzählen im Rahmen von Gerichtsverfahren, beim Arzt-Patienten-Gespräch oder beim Psychotherapeuten, im Rahmen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen zu nennen. (vgl. Ehlich 1980).<sup>4</sup>

### **3.3 Der Einfluss der Erzählsituation**

Ein Erzähltext ist immer Bestandteil eines Kommunikations- bzw. Interaktionsprozesses, d.h. dass er von einem Sprecher mit einer bestimmten Intention einem Hörer mit einer bestimmten Erwartung in einer Kommunikationssituation mitgeteilt wird und dass der Hörer darauf in irgendeiner Weise reagiert (vgl. Gülich 1976, S. 226). Das aber heißt:

- Der Prozess des Erzählens muss im Kontext des Kommunikationsprozesses gesehen werden: „Wenn nämlich der einzelne seine Geschichten darbietet, berücksichtigt er dabei stets die eigene Position innerhalb der Erzählgruppe“ (Lehmann 1978, S. 200).
- Der Einzelne will „durch den Inhalt der Mitteilung seiner Umgebung ein bestimmtes Bild seiner Existenz vermitteln“ (ebd., S. 201), er reagiert also auch auf die Erzählsituation bzw. seinen Gesprächspartner.
- Auch wenn das wichtigste Bezugsschema für den Erzähler eigener Erlebnisse grundsätzlich er selbst ist, darf nicht vergessen werden, dass diese selbst erlebten Ereignisse ihrer für das Subjekt verbindlichen Interpretation unterliegen. Zur nachträglichen Erklärung eigener Erlebnisse und Entscheidungen wird auch auf intersubjektiv gültige in bestimmten Teilkulturen verbindliche ‚Wissensbestände‘ und Selbstverständlichkeiten zurückgegriffen.

„Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Zeitzeugenerzählungen als adressatenbezogene Konstruktionen aufgefasst werden müssen, in denen biographische Erfahrungen nach ihrer sozialen und emotionalen Bedeutsamkeit, nach narrativen und normativen Erfordernissen und nach Maßgabe nachträglichen Wissens jeweils neu konfiguriert und präsentiert werden.“ (Welzer 2000, S. 60)

#### 4. Implikationen für die historische Erwachsenenbildungsforschung

Aus den skizzierten Einwendungen lassen sich – in der gebotenen Kürze – folgende Konsequenzen für den Umgang mit Erzählungen im Rahmen der historischen Erwachsenenbildungsforschung formulieren:

- Es wäre verkürzt, Erzählungen unhinterfragt als Wiedergabe vergangener Ereignisse heranzuziehen. Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass Zeitzeugenerzählungen adressatenbezogene Konstruktionen sind, die bestimmten institutionalisierten Erzählmustern folgen und dabei eingebettet sind in das individuelle und kulturelle Gedächtnis. Daraus ergibt sich eine modifizierte Definition des Materials und eine Veränderung der Perspektive:
- Was mit Hilfe von Zeitzeugeninterviews erhoben wird, ist, wie ein Erzähler seine Auffassung von der Vergangenheit einem Zuhörer zu vermitteln sucht. Es steht also nicht die Frage nach der historischen Wahrheit, sondern die nach der Verarbeitung von Ereignissen im Zentrum. Erzählungen als Quellen historischer Erwachsenenbildungsforschung sind demnach einzuordnen in die Tradition mentalitätsgeschichtlicher Arbeiten, denen es nicht in erster Linie um eine genaue Erinnerung an bestimmte Ereignisse geht, sondern um den subjektiven Umgang der Akteure mit den erfahrenen Ereignissen, um die ‚subjektive‘ Verarbeitung von ‚objektiver‘ Geschichte.
- Diese „subjektive“ Verarbeitung ist in verschiedene Kontexte eingebunden:
  - *individuelle Informationsverarbeitung*: Aus der Gedächtnisforschung lässt sich ableiten, dass der Abruf von Informationen – etwa in Zeitzeugeninterviews – am besten gelingt, wenn der Abrufzustand dem Aufnahmезustand entspricht. Das bedeutet, dass die Erinnerung von stresshaften und emotionsbeladenen Situationen eher schwierig ist und die entsprechenden Informationen aus Zeitzeugeninterviews vorsichtig interpretiert werden müssen.
  - *kulturelle Rahmung durch soziale Deutungsmuster (kollektives Gedächtnis), Diskurse und institutionalisierte Erzählmuster*. Für die wissenschaftliche Interpretation von Erzählungen bedeutet dies, dass auch die Form der Darstellung berücksichtigt werden muss und die Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt zu reflektieren ist (vgl. hierzu auch Keller u.a. 2001).
  - *interaktive Rahmung der Interviewsituation*: Einbeziehung der Interaktion in die Auswertung – d.h. keine Beschränkung der Auswertung auf die Erzählung des Interviewpartners, sondern Interpretation der Befragtenäußerung im sozialen und kommunikativen Kontext.

#### Anmerkungen

- 1 Das bedeutet, dass nur ein Teil der Informationen in Beziehung gesetzt wird zu anderen Bestandteilen des Gedächtnisses. Ebenso werden nicht alle Emotionen verarbeitet.
- 2 Wie in verschiedenen Studien herausgearbeitet wurde, ist die Beziehung zwischen den neuen Informationen und den vorhandenen Gedächtnis-Repräsentationen als konstruktivistisch zu begreifen. Hierzu gehört insbesondere die Einsicht, dass Erinnerungen als schemabasierte Rekonstruktionen vergangener Erlebnisse anzusehen sind (vgl. Gisbert 2001, S. 27).

- 3 Bertaux/Bertaux-Wiame (1980) konkretisieren: „Das kollektive Gedächtnis einer gesellschaftlichen Klasse darf man nicht als Summe individueller Erinnerungen verstehen, sondern muss es als ein Netz *sozialer Beziehungen* begreifen“ (S. 116).
- 4 Vor allem den Forschern um Thomas Luckmann kommt hier das Verdienst zu, verschiedene „kommunikative Gattungen“ empirisch detailliert zu analysieren (vgl. Luckmann 1986, Keppeler 1988, 1989)

## Literatur

- Assmann, A.: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999
- Baumgartner, H.M.: Narrativität. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Hrsg. v. K. Bergmann u.a., Düsseldorf 1979, S. 117–120
- Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I.: Autobiographische Erinnerung und kollektives Gedächtnis. In: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚oral history‘. Hrsg. v. L. Niehammer, Frankfurt 1980, S. 108–122
- Bourdieu, P.: Die biographische Illusion. In: Bios (1990) H. 3, S. 75–81
- Bruner, J.: Narrative and Paradigmatic Modes of Thought. In: Eisner, E. (Hrsg.): Learning and Teaching. The Ways of Knowing. Chicago 1985, S. 97–115
- Bruner, J.: Life as Narrative. In: Social Research 54 (1987) 19, S. 11–32
- Claussen, C./Merkelbach, V.: Erzählwerkstatt. Braunschweig 1995
- Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt 1980
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G.: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997, S. 133–164
- Gergen, K.: Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung. In: Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Frankfurt 1998, S. 170–202
- Gisbert, K.: Das autobiographische Gedächtnis in der psychologischen Biographieforschung. In: Bios 14 (2001), S. 26–36
- Gülich, E.: Ansätze zu einer kommunikationsorientierten Erzähltextanalyse. In: Haubrichs, W. (Hrsg.): Erzählforschung 1. Göttingen 1976, S. 224–256
- Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt 1985
- Kallmeyer, W./Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg 1977, S. 159–274
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen 2001
- Keppeler, A.: Beispiele in Gesprächen. Zu Form und Funktion exemplarischer Geschichten. In: Zeitschrift für Volkskunde 84 (1988), S. 39–57
- Keppeler, A.: Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrung. In: Soziale Welt 40 (1989), S. 538–556
- Labov, W./Waletzky, J.: Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2, Frankfurt 1973, S. 78–126
- Lehmann, A.: Erzählen eigener Erlebnisse im Alltag: Tatbestände, Situationen, Funktionen. In: Zeitschrift für Volkskunde 74 (1978), S. 198–215
- Luckmann, Th.: Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, F./Lepsius, M.R./Weiß, J. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft (= Son-

- derband der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 7). Opladen 1986, S. 191–211
- Markowitsch, H.J.: Die Erinnerung von Zeitzeugen aus der Sicht der Gedächtnisforschung. In: *Bios* 13 (2000), S. 30–50
- Niethammer, L.: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚Oral History‘. Frankfurt 1980
- Niethammer, L. (Hrsg.): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll“: Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Berlin/Bonn 1983a
- Niethammer, L. (Hrsg.): „Hinterher weiß man, dass es richtig war, dass es schief gegangen ist“: Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet. Berlin/Bonn 1983b
- Niethammer, L./Plato, A.v./Wierling, D.: Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR. Berlin 1991
- Nittel, D.: 100 Lebensgeschichte – eine Geschichte. Die Entwicklung der hessischen Erwachsenenbildung aus der Sicht von Zeitzeugen – eine Projektskizze. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. (2001) H. 1
- Plato, A.v.: Zeitzeugen und die historische Zunft. In: *Bios* 13 (2000), S. 5–29
- Rumelhart, D.E.: Notes on a Schema for Stories. In: D. Bobrow/A. Collins (Eds.): *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*. NewYork/San Francisco/London: Academic Press 1975, S. 211–236
- Schütze, F.: *Sprache – soziologisch gesehen*. 2 Bde. München 1975
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 2 (1983), S. 283–293
- Titscher, St./Wodak, R./Meyer, M./Vetter, E.: *Methoden der Textanalyse*. Opladen 1998
- Tulving, E.: Episodic vs. semantic memory. In: R.A. Wilson/C. Frank (Hrsg.): *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, MA 1999, S. 278–280
- Tulving, E./Markowitsch, H.J.: Episodic and declarative memory: Role of the hippocampus. In: *Hippocampus* 8 (1998), S. 198–204
- Welzer, H.: Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. In: *Bios* 13 (2000), S. 51–63