

**Birte Egloff**

## **Biographische Muster "funktionaler Analphabeten"**

Eine biographieanalytische Studie zu  
Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien  
von "funktionalem Analphabetismus"

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/egloff97\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf)

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

## **Abstract**

### **Birte Egloff (1997): Biographische Muster "funktionaler Analphabeten"**

Es ist unbestritten, daß die Lebensgeschichten von TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Alphabetisierungskursen spielen. In dieser Untersuchung geht es deshalb auch nicht darum, die Notwendigkeit von entsprechenden Kursangeboten zu legitimieren, sondern um die Präsentation und Anwendung einer speziellen Methode der Generierung und Interpretation von lebensgeschichtlichen Interviews, die in der Erwachsenenbildung erstaunlich selten angewandt wird – die Methode des narrativ-autobiographischen Interviews. Es ist das Verdienst der Arbeit, auf empirischer Basis Differenzierungen plausibel zu machen, die auch auf andere Zielgruppen der Erwachsenenbildung zutreffen dürften: So wird klargemacht, daß Befragte nicht nur hilflose Opfer sind, sondern durchaus über Expertenschaften verfügen, die sie sich selbst im Laufe ihres komplizierten Lebens, aber auch durch organisiertes Lernen „nebenbei“ angeeignet haben. Die Untersuchung zeigt die Brauchbarkeit einer bestimmten Methode und vor allem einer Forschungshaltung für die Erwachsenenbildung – gerade auch in Zeiten, in denen der Effizienz- und Legitimationsdruck stärker wird.

# DIE Analysen für Erwachsenenbildung

Birte Egloff

## **Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“**

Eine biographieanalytische Studie  
zu Entstehungsbedingungen  
und Bewältigungsstrategien  
von „funktionalem Analphabetismus“

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Egloff, Birte:**

Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“ : eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“ / Birte Egloff. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. – Frankfurt /M. : DIE, 1997

(DIE-Analysen für Erwachsenenbildung)  
ISBN 3-88513-104-8

© 1997 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Umschlag: Tanja Gronostay  
Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel  
Druck: Druckerei Lokay, Reinheim  
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)  
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

## **DIE Analysen für Erwachsenenbildung**

Das Votum für eine Erforschung der Erwachsenenbildungsrealität ist in Theorie und Praxis unumstritten. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hält dies für ein wichtiges Arbeitsgebiet und sieht es als seine Aufgabe an, Ergebnisse solcher Forschungen einer weiteren Fachöffentlichkeit bekannt zu machen. Damit werden Einsichten in bisher wenig bekannte Felder der Erwachsenenbildung, in die Überlegungen und Mentalitäten von Planenden, Lehrenden und Lernenden sowie in den konkreten Ablauf von Bildungsveranstaltungen verbreitet, die für die Praxis nicht nur mittelbar von Relevanz sind. Mit dieser Vermittlungsaufgabe verbindet das DIE gleichzeitig die Absicht, gelungene Beispiele der Anwendung bekannter und der Erprobung neuer Methoden oder Methodenkombinationen vorzustellen und die darauf bezogene Diskussion anzuregen. Die neue Reihe „DIE Analysen“ führt die beiden bisherigen Reihen „Berichte Materialien Planungshilfen“ und „Forschung Begleitung Entwicklung“ zusammen. Gegenstand der aufgenommenen Arbeiten sind vor allem Äußerungsformen der Praxis wie Kursprotokolle, Arbeitspläne, Interviews mit Lehrenden und Lernenden u.ä., aber auch die Analyse von Theorien hinsichtlich ihrer Relevanz für die Praxis. Im Zentrum stehen so die Klärung zentraler Fragen der Erwachsenenbildung und die Orientierung an aktuellen Problemen ihrer Theorie und Praxis.



## INHALT

<b>Vorbemerkungen</b> .....	7
<b>I. Einleitung</b> .....	9
<b>II. Der Forschungsprozeß</b> .....	17
1. Die Methode .....	18
2. Die Kontaktaufnahme .....	21
3. Die Analyse .....	23
<b>III. Porträitkapitel</b> .....	27
1. Portrait Maria Grün .....	28
1.1 Formale Textsortenanalyse .....	28
1.2 Strukturelle Beschreibung .....	33
1.3 Analytische Abstraktion .....	90
2. Kurzportrait Florian Wolf .....	101
<b>IV. Das theoretische Ablaufmodell – Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“</b> .....	113
1. Das Problem einer Begriffsbestimmung: Die Kategorie „Analphabetismus“ .....	114
2. Kontinuität versus Diskontinuität im Prozeß des Erleidens .....	120
2.1 Die Verlaufskurve bleibt dominant .....	121
2.2 Wechsel der Prozeßstruktur .....	123
3. Prozesselemente in den Biographien von Personen mit Lese- und Schreibschwächen .....	129
3.1 Das Verlaufskurvenpotential .....	129
3.2 Wechsel von schleichender und manifester Schulverlaufskurve ....	136
3.3 Fremdbestimmung bei der Berufsfindungsphase .....	145
3.4 Entwicklung einer eigenen berufsbiographischen Linie versus Verharren in der Fremdbestimmung .....	151
4. Bewältigungsstrategien und der Weg zum Kurs .....	155
4.1 Der Umgang mit dem „Analphabetentum“ .....	155
4.2 Der Weg in den Alphabetisierungskurs .....	165
<b>V. Schluß</b> .....	173
<b>Literatur</b> .....	178
<b>Zur Autorin</b> .....	180





## Vorbemerkungen

Mit dem Problem des Analphabetismus in Deutschland hat sich die Pädagogische Arbeitsstelle schon früh befaßt. Die erste Veröffentlichung dazu stammt aus dem Jahr 1982. Es folgten zahlreiche andere Publikationen, die im Zusammenhang mit verschiedenen Projekten, die an der PAS bzw. am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angesiedelt waren, entstanden sind.

Dabei spielte die Sicht auf die Lebensgeschichte von TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen von Anfang an eine wichtige Rolle. Dem entsprach die „Hinwendung zum Teilnehmer“, das generelle Interesse an den lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, in denen Angebote der Erwachsenenbildung angeeignet werden und in denen sie folgerichtig – soweit dies möglich ist – zu konzipieren sind. Im besonderen Fall der AdressatInnen von Kursangeboten zur Erlangung oder Festigung der Lese- und Schreibfähigkeit lag die Relevanz des lebensgeschichtlichen Ansatzes auf der Hand: Hier handelt es sich immerhin um die Bewältigung eines existenziellen Problems, das in Gesellschaften, in denen diese Kulturtechniken als selbstverständlich vorausgesetzt werden, ein Tabuthema ist. TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen sind in der Regel durch ihr Defizit ‚gezeichnet‘, und Kursleitende haben in diesem Bereich eine besondere Verantwortung zu übernehmen. Daß dies inzwischen weithin bekannt ist, ist nicht zuletzt das Verdienst der in den PAS- bzw. DIE-Projekten Tätigen und ihrer MitarbeiterInnen in der Praxis.

In der vorliegenden Veröffentlichung geht es deshalb auch nicht darum, die Notwendigkeit von entsprechenden Kursangeboten zu legitimieren oder Hinweise für deren Gestaltung zu geben. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Präsentation und vor allem die Anwendung einer speziellen Methode der Generierung und Interpretation von lebensgeschichtlichen Interviews. Obwohl in den diversen Handbüchern zur qualitativen Forschung meist mit einem Kapitel bedacht, hat sich die von Fritz Schütze entwickelte Methode des narrativ-autobiographischen Interviews in der Erwachsenenbildung nicht recht durchsetzen können. Dies mag auch an der Begrifflichkeit und den stilistischen Eigenheiten dieser Schule liegen, ist aber wohl eher in der Scheu vor dem mit dieser Methode verbundenen Arbeitsaufwand begründet. Eine Zunft, die ein unter ständigem Handlungsdruck stehendes Praxisfeld begleitet, ist selbst der Verführung ausgesetzt, relativ schnell zu vorzeigbaren Ergebnissen zu gelangen. Die Mühen der Erstellung und Transkription narrativer Interviews schrecken vielleicht ebenso ab wie das Interpretationsgebot des geduldigen Sich-Einlassens und der ständigen Bereitschaft, sich von InformantInnen bzw. vom Material in den eigenen Vorannahmen irritieren und korrigieren zu lassen.

Es ist deshalb auch kein Zufall, daß die vorliegende Studie als universitäre Qualifikationsarbeit entstanden ist. Die Autorin hat die Maßgaben der vorgegebenen Methode skrupulös und sensibel befolgt und sich dabei einer in die-

sem Zusammenhang nicht immer üblichen klaren Sprache bedient: Auch wenn die Arbeit nicht vollständig abgedruckt werden konnte, können die LeserInnen so die Ergebnisse nachvollziehen und sich von der Leistungsfähigkeit der gewählten Methode überzeugen.

Im Zentrum der Arbeit steht das Konzept der von Schütze so genannten „Verlaufskurve“, die gewöhnlich als das Leben generell und temporär beherrschende Phase des Erleidens und der Fremdbestimmung definiert wird (obwohl Schütze selbst ursprünglich zwischen den beiden konträren Ausrichtungen von Verlaufskurven, nämlich der Fall- und der Steigkurve, unterschieden hat). Eine naive pädagogische Anwendung sieht lebensgeschichtlich so offensichtlich Benachteiligte wie Analphabeten so lange der Bewegung einer solchen Verlaufskurve ausgesetzt, wie das Defizit des Nicht-lesen- und des Nicht-schreiben-Könnens besteht. Erst mit seiner Behebung scheint eine Entwicklung zur Selbstbestimmung vorstellbar.

Es ist das Verdienst der vorliegenden Arbeit, auf empirischer Basis Differenzierungen plausibel zu machen, die auch auf andere Zielgruppen der Erwachsenenbildung zutreffen dürften: So wird klargemacht, daß die hier Befragten nicht nur hilflose Opfer sind, sondern durchaus über ‚Expertenschafte‘ verfügen, die sie sich selbst im Laufe ihres komplizierten Lebens, aber auch durch organisiertes Lernen ‚nebenbei‘ angeeignet haben. Eine Trennung des Lebens in eine Zeit des ‚Scheiterns‘ und eine des ‚Erfolg-Habens‘ erweist sich als unangemessen: Ein Selbstwertgefühl kann in bestimmten Fällen auch vor der Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs existieren und muß sich in anderen auch nach seinem Abschluß nicht notwendig einstellen.

Solche Differenzierungen stellen in keinem Fall die in Alphabetisierungskursen geleistete Arbeit in Frage, sondern schützen PädagogInnen vor einer das Leben ihrer Klientel letztlich nicht ernstnehmenden Selbstüberheblichkeit. Die Wahrnehmung der Probleme und die Anerkennung der Leistungen von Teilnehmenden außerhalb des Kurses tragen nicht nur zur Relativierung, sondern vor allem zur Qualität pädagogischer Arbeit bei.

Dazu gehört auch die Vorsicht vor allzu plakativen Erklärungsmustern.. Beispielsweise hat das Betroffen-Sein von einer kollektiven Verlaufskurve wie Krieg oder Systemwechsel nicht generell Auswirkungen auf individuelle Verlaufskurven. Auch Verallgemeinerungen, die von der Geschlechtsspezifität absehen, der hier nur eingeschränkt nachgegangen werden konnte, sind unangebracht.

Insgesamt zeigt die Arbeit die Brauchbarkeit einer bestimmten Methode und vor allem einer Forschungshaltung für die Erwachsenenbildung – auch und gerade in Zeiten, in denen der Effizienz- und Legitimationsdruck auf diese stärker wird.

*Sigrid Nolda*  
*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*



*Einleitung*

Wenn von „Analphabeten“<sup>1</sup> und „Analphabetismus“ die Rede ist, denken die meisten Menschen an arme Länder in Afrika oder Südamerika, deren Bildungs- und Sozialstrukturen nur einem Bruchteil der dort lebenden Bevölkerung überhaupt Zugang zu Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ermöglichen. „Analphabetismus“ erscheint dort beinahe als Normalität, weisen doch manche Länder (etwa in Zentralafrika) eine „Analphabetenquote“ von fast 90 % auf (vgl. Kidron/Segal 1992, S.52f.).

Kommt man jedoch auf „Analphabeten“ in Industrieländern zu sprechen, sieht man nur ungläubige Gesichter. In Ländern wie der Bundesrepublik Deutschland, die über gut ausgebaute Bildungssysteme und über die Schulpflicht verfügen, soll es Menschen geben, die nicht lesen und schreiben können? Daß es sich dabei um Deutsche handelt und nicht um Flüchtlinge aus Entwicklungsländern oder Angehörige der Kriegsgeneration, die wegen des Krieges keine Schule besuchen können, ist für viele Menschen nur schwer vorstellbar. Selbst in der pädagogischen Literatur scheint dieses Phänomen keine große Beachtung zu finden. So kann man in einem „Wörterbuch der Pädagogik“ unter dem Stichwort „Analphabetismus“ folgenden Eintrag lesen: „Während es in Europa fast keine Analphabeten mehr gibt, stellt der Kampf gegen das Alphabetentum für viele Entwicklungsländer noch eine brisante, auch politische Aufgabe dar“ (Böhm 1988, S.22).

Als sich 1979 der Bildungsausschuß des Europäischen Parlaments an die Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft mit der Bitte wandte, die jeweiligen „Analphabetenquoten“ bekannt zu geben, kommentierten Frankreich, Luxemburg und die Bundesrepublik diese Anfrage mit dem Hinweis, daß in ihren Ländern dieses Problem nicht (mehr) existiere. Die Schulpflicht wurde als Garantie dafür gesehen, daß jeder Mensch das Lesen und Schreiben auch tatsächlich erlernt. In Deutschland wurde die letzte offizielle Erhebung über das Ausmaß des „Analphabetismus“ 1912 im Deutschen Reichsheer durchgeführt. Die Zahlen waren so gering, daß dieses Phänomen als nicht mehr existent eingestuft wurde. Damals galt als alphabetisiert, wer seinen Namen schreiben konnte (vgl. Romberg 1993, S.33).

In den Jahren nach 1979 (als erste Auswirkungen der Wirtschaftskrisen der siebziger Jahre spürbar wurden, die vor allem auch „Analphabeten“ betrafen) setzte eine Diskussion über den „Analphabetismus“ in Industrieländern ein, hervorgerufen durch Bildungsexperten und durch Berichte aus Großbritannien und den Niederlanden, wo das Problem schon früher erkannt worden war und bereits breite Alphabetisierungsmaßnahmen initiiert werden konnten.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit bei Personen immer die maskuline Form gebraucht. In der Regel sind damit aber Personen beiderlei Geschlechts gemeint. Ebenfalls aus Gründen der Lesbarkeit werden die Begriffe „Analphabetismus“ und „Analphabet“ verwendet, trotz der damit verbundenen Definitions-Problematik (vgl. IV.1). Sie werden aber jeweils in Anführungszeichen gesetzt.

Zahlreiche Forschungsprojekte<sup>2</sup> beschäftigten sich in den folgenden Jahren mit dem Thema. Anfang der achtziger Jahre wurden dann in der Bundesrepublik erste Lese- und Schreibkurse eingerichtet. Der Andrang war enorm, und langsam konnte ein gewisses gesellschaftliches Problembewußtsein im Hinblick auf die Existenz „funktionaler Analphabeten“<sup>3</sup> entwickelt werden.<sup>4</sup>

Über das Ausmaß des „funktionalen Analphabetismus“ gibt es sehr unterschiedliche Angaben. Mangelndes Verständnis bei einem Großteil der Bevölkerung – die Meinung, es handle sich durchweg um „dumme“ Menschen – bewirkt, daß sich „funktionale Analphabeten“ wegen ihres Defizits schämen und es mit allen möglichen Strategien vor anderen erfolgreich verbergen. Daher ist es schwierig, genaue Zahlenangaben zu machen. Das Deutsche UNESCO-Institut geht davon aus, daß 0,75 % bis 3,5 % der Bundesbürger im Alter über fünfzehn Jahre nicht ausreichend lesen und schreiben können, also als „funktionale Analphabeten“ gelten.<sup>5</sup>

Mit dem Ende der DDR bekam das Phänomen „Analphabetismus“ eine weitere Dimension. Hier war das Thema „funktionaler Analphabetismus“ tabuisiert bzw. nicht als Problem erkannt. In einem Staatsbürgerkundebuch der DDR für die Klasse 7 heißt es über das „Bildungsprivileg im Imperialismus“: „Doch während Milliarden DM in die Rüstung fließen, ist für die Bildung der Masse der Kinder angeblich kein Geld vorhanden. So ist es auch nicht verwunderlich, daß in einem so hoch entwickelten Industrieland wie der BRD ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung als Analphabeten eingestuft wird.“

<sup>2</sup> Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS-DVV), heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), erhielt 1982 vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft den Auftrag, Alphabetisierungskurse zu initiieren, Entstehungsbedingungen zu erforschen, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, Kursleiter zu qualifizieren und Einrichtungen zu beraten. Das erste Projekt „Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen“ lief von 1982 bis 1985. Im Anschlußprojekt „Vermittlung elementarer Qualifikationen“ von 1986 bis 1988 ging es hauptsächlich um die Entwicklung von Elementarbildungsangeboten, die Untersuchung der Entstehungen und Auswirkungen von Lernproblemen und der Hilfen zur Überwindung. 1989 schließlich wurde der PAS das Projekt „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung“ übertragen. Im Rahmen des EG-Aktionsforschungsprogramms „Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus“ von 1988 bis 1990 wurde der Schwerpunkt auf die Ursachenforschung gelegt.

<sup>3</sup> Im folgenden wird der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ verwendet, der üblicherweise in Abgrenzung zum sogenannten „natürlichen Analphabetismus“ der Entwicklungsländer benutzt wird. Der Terminus „funktionaler Analphabetismus“ soll darauf hinweisen, daß Menschen ihre einmal erworbenen Lese- und Schreibkenntnisse nicht nutzen können, um alltägliche Aufgaben zu bewältigen, und somit in ihrer Lebenssituation stark beeinträchtigt sind.

<sup>4</sup> Großen Anteil daran hatte sicherlich auch das vom Adolf-Grimme-Institut des DVV von 1984 bis 1989 durchgeführte „Medienverbundprogramm Alphabetisierung“. Mit Hilfe von Hörfunk, Fernsehen und Printmedien und einer intensiven Multiplikatorentätigkeit gelang es, die Öffentlichkeit zu sensibilisieren.

<sup>5</sup> In der Literatur sind auch Angaben zu finden zwischen 1 bis 2 % (400.000 bis 800.000) und 8 bis 15% (3 bis 6 Millionen) (vgl. Romberg 1993, S.15). Alle Zahlen gelten nur für die alten Bundesländer.

Manche können nur einfache Texte schreiben“ (zit. nach Deja-Löhlhöffel 1988, S.40).

Mit solchen Aussagen sollte das Bildungssystem der DDR gegenüber dem der Bundesrepublik hervorgehoben werden. Man war davon überzeugt, ein so fortschrittliches Bildungssystem<sup>6</sup> geschaffen zu haben, daß die Vorstellung, ein Mensch könne die Schule verlassen, ohne lesen und schreiben gelernt zu haben, als völlig absurd betrachtet wurde. Das am Grundsatz der Chancengleichheit orientierte „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ sah eine optimale Förderung für alle Schüler vor, auch für die der Sonderschulen. In der Polytechnischen Oberschule gab es sogar sogenannte „Sonderklassen“ für lese- und rechtschreibschwache Kinder. Aufgrund der Existenz dieser Klassen, d.h. der Tatsache, daß Schwächen in dem Bereich sofort erkannt und behoben wurden, schloß man wahrscheinlich aus, daß es Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz überhaupt noch geben konnte.

Man kann also vermuten, daß „funktionaler Analphabetismus“ in der DDR – ebenso wie früher in der Bundesrepublik – einfach deshalb kein Thema war, weil man davon überzeugt war, dieses Problem nicht zu haben. Hinzu kam natürlich noch, daß eine solche Problematik nicht existieren *durfte*, hätte sie doch offenbart, daß die DDR-Gesellschaft mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte wie die verhaßten kapitalistischen Länder und daß das Bildungssystem eben doch nicht so perfekt war. Selbst wenn also das Problem unzureichender Lese- und Schreibkenntnisse bekannt war, so wurde darüber ebenso Stillschweigen bewahrt wie über andere Dinge. Einer der von mir interviewten Informanten drückte dies folgendermaßen aus: „In der DDR gabs das ja nicht, da wurde vieles totgeschwiegen. Da gabs eben keine Selbstmordraten und da wurden eben auch die Analphabeten totgeschwiegen. Die gabs dann dort nicht.“

Bis zum Sommer 1989 lehnten DDR-Offizielle jede wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema ab. Erst mit Beginn der politischen Veränderungen begannen einige Wissenschaftler, vor allem aber Praktiker, sich näher mit der Frage zu befassen, ob nicht doch auch in der DDR mit lese- und schreibunkundigen Menschen zu rechnen sei (vgl. Huck 1992a). Größere Aufmerksamkeit wurde dem Problem erst gewidmet, als nach der „Wende“ – ähnlich wie in der Bundesrepublik der siebziger Jahre – eine wirtschaftliche Krise eintrat. Hatten Menschen mit fehlenden Schriftsprachkenntnissen in der DDR ihre speziellen Strategien und Nischen gefunden, so änderte sich plötzlich ihre Situation, als sich nach dem Zusammenbruch der DDR und ihrem Beitritt zur Bundesrepublik die gesellschaftlichen Anforderungen entscheidend wandelten. Die Arbeitslosigkeit nahm zu, die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt wurde schärfer. Umschulungs- und andere Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen

<sup>6</sup> Einzelne Aspekte des DDR-Bildungswesens werden im Zusammenhang mit der Biographie von Florian Wolf näher dargestellt.

wurden notwendig, und man erkannte, daß es Menschen gab, denen die elementaren Qualifikationen, wie etwa Lesen und Schreiben, fehlten und daß sie deshalb nicht in neue Arbeitsplätze vermittelt werden konnten.<sup>7</sup> „Die Situation der Zielgruppe unterscheidet sich im Vergleich zu der Anfangsphase in den alten Ländern dadurch, daß sich in den neuen Ländern die Lage für die Betroffenen seit der Wende über Nacht schlagartig und grundlegend verändert hat, während es im Westen ein mehrjähriger Prozeß war. Früher waren in den neuen Bundesländern Arbeitsplätze garantiert, alle waren in einem sozialen Netz aufgefangen, z.T. auch aufbewahrt, aber nun sind die BürgerInnen von der Massenarbeitslosigkeit betroffen. Die Auswirkungen sind nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ in größeren Dimensionen zu sehen, da sich gleichzeitig die gesamten Lebensverhältnisse verändert haben“ (Tröster 1994 b, S.163).

Das DIE (damals noch PAS/DVV) richtete das erste Projekt „Erkundung des Weiterbildungsbedarfs im Bereich elementarer Qualifikationen in der Erwachsenenbildung der neuen Bundesländer“ ein, um mittels schriftlicher Befragung von Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie Intensivinterviews mit Mitarbeitern der Erwachsenenbildung Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Bedarf es hinsichtlich Elementarbildung in den neuen Ländern gibt, bzw. um Hilfestellung bei bereits gestarteten Aktivitäten zu geben (zu den Ergebnissen vgl. PAS/DVV 1992). Die Mitarbeiter des Projektes trafen dabei auch auf Reaktionen wie die folgende: „Es ist mir unvorstellbar, daß das ‚Leseland DDR‘ Analphabeten hervorgebracht hat“ (zit. nach Tröster 1994 b, S.162). In Gesprächen mit Kursleitern im Osten konnte ich ebenfalls diese skeptische Haltung, die Existenz von „funktionalen Analphabeten“ betreffend, feststellen. So schilderte mir eine ostdeutsche Kursleiterin ihre Gedanken, als sie von dem Plan hörte, an der Volkshochschule Lese- und Schreibkurse einzurichten. Die Idee, daß dieses Problem bestehe, sei ihr völlig absurd vorgekommen: „Im Westen ja, aber hier?“ Ihre erste Reaktion: „Jetzt kriegen wir das auch noch von den Wessis aufgedrückt.“ Völlig überrascht sei sie dann gewesen, als sich eine relativ große Zahl von Menschen in der Volkshochschule habe einschreiben wollen, nachdem über Radio und Zeitung auf die Lese- und Schreibkurse aufmerksam gemacht worden war.

Im Mai 1991 konnte der erste Alphabetisierungskurs an der Volkshochschule Erfurt eröffnet werden. Ein Jahr später gab es bereits 36 Kurse (vgl. Huck 1992a, S.87).

Zwei weitere Projekte des DIE widmeten sich dem Auf- bzw. Ausbau von Alphabetisierungsangeboten und der Qualifizierung von Mitarbeitern in den fünf neuen Ländern: „Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern“ sowie das

<sup>7</sup> Bildungsexperten schätzen, daß etwa 100.000 Menschen in der ehemaligen DDR als funktionale Analphabeten gelten (vgl. Romberg 1993, S.15).

Nachfolgeprojekt „Distanzen überbrücken durch Dialog – Entwickeln gemeinsamer Perspektiven in der Alphabetisierungsarbeit von Ost und West“.

Vor diesem Hintergrund stellte sich mir die interessante Frage, ob sich in den Biographien von Ost- und Westdeutschen Gemeinsamkeiten oder Unterschiede feststellen lassen im Hinblick auf die Ursachen des „funktionalen Analphabetismus“ und den alltäglichen Umgang mit diesem Defizit. Die unterschiedlichen Bildungs- und Gesellschaftsordnungen der DDR und der Bundesrepublik lassen ja erst einmal Unterschiede auch in diesem Bereich vermuten. Um diese Frage beantworten zu können, sprach ich mit „funktionalen Analphabeten“ in Ost- und Westdeutschland und ließ mir ihre Lebensgeschichte erzählen. Die Fragestellung der Arbeit lautete zunächst folgendermaßen: Sind die Entstehungsbedingungen des „funktionalen Analphabetismus“ systemimmanent oder systemübergreifend? Im Laufe der praktischen Forschungsarbeit stellte sich jedoch heraus, daß ein systematischer Vergleich aufgrund fehlender vergleichbarer Interviews aus Ost und West nicht möglich war. Das Thema wurde daher etwas allgemeiner formuliert, wobei der „DDR-Aspekt“ berücksichtigt blieb und sogar einen relativ großen Raum einnimmt. Die vorliegende Arbeit geht nun folgenden Fragen nach: Welche Konstellationen im Leben von Menschen können Lese- und Schreibunkundigkeit fördern, und welche Bewältigungsstrategien entwickeln diese Menschen, um mit dem Lese- und Schreibproblem im Alltag zurechtzukommen?

Die Frage nach den Ursachen des „Analphabetismus“ spielt neben der Entwicklung von Unterrichtskonzepten, der Öffentlichkeitsarbeit und der Konzeption von Mitarbeiterfortbildung in der „Analphabetismus“-Forschung eine wichtige Rolle, wie verschiedene Veröffentlichungen zu diesem Thema zeigen. Grundaussage aller dieser Arbeiten ist, daß fehlende oder mangelhafte Lese- und Schreibkenntnisse nicht auf einzelne Faktoren zurückzuführen sind, sondern daß vielmehr eine Vielzahl ungünstiger Bedingungen zusammenspielen muß, damit ein Lese- und Schreiblernprozeß nicht stattfindet. Huck beispielsweise nennt drei miteinander versponnene Bereiche: „1. kulturelle und soziale Faktoren (Zugehörigkeit zu diskriminierten Randgruppen; häusliche Verhältnisse, die durch Armut, Arbeitslosigkeit, gesundheitliche Probleme oder Gewalt gekennzeichnet sind), 2. schulische Faktoren (hohe Klassenfrequenz, zu geringe Zuwendung zu Schülern, die zurückbleiben, vorzeitiger Schulabgang, Schulschwänzer; Lehrer, die besonders didaktisch-methodisch ungenügend ausgebildet sind; negative Erfahrungen mit der Schule), 3. individuelle Faktoren (ungenügende Motivation, Nichtteilnahme am Unterricht aus gesundheitlichen oder anderen Gründen, Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit)“ (Huck 1992b, S.33).

Um mehr über diese Bedingungsfaktoren bzw. ihr Zusammenwirken zu erfahren, werden immer wieder betroffene Menschen interviewt. Oft handelt es sich dabei um Leitfadenterviews, in denen sich die Befragten zu bestimm-



ten Themen oder Themenkomplexen erzählend äußern sollen, so zum Beispiel zu Elternhaus oder Schule (vgl. Oswald/Müller 1982). Manchmal sollen die Befragten auch Kommentare zu bestimmten Statements abgeben, z.B.: „Im Grunde sind meine Eltern schuld, daß ich nicht lesen und schreiben kann“ (vgl. Döbert-Nauert 1985, S.122). Der Interviewer übernimmt in solchen „strukturierten Gesprächen“ (vgl. Namgalies/Heling/Schwänke 1990) die Funktion eines „Moderators“: Zwar besteht die Aufgabe des Informanten prinzipiell darin, diese Stationen seines Lebens erzählend darzustellen. Schweift er jedoch zu sehr vom Thema ab, soll der Interviewer ihn wieder vorsichtig auf das eigentliche Thema lenken (vgl. Döbert-Nauert 1985).

Meine Vorgehensweise war eine andere. Nicht als „Moderator“, sondern einfach als „Zuhörer“ ohne vorbereiteten Fragebogen trat ich den Informanten gegenüber auf und bat sie, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Ausdrücklich bestand ich dabei auf der *Lebensgeschichte* und nicht auf der *Lerngeschichte* (der Geschichte des „Analphabetentums“), die ja meistens negativ ist. Diese Menschen sollten dadurch die Möglichkeit haben, einmal selbst darzustellen, wie sich alles in ihrem Leben entwickelt hat und wie es dazu gekommen ist, daß sie das Lesen und Schreiben nicht gelernt oder wieder verlernt haben. Als „Experten“ ihres eigenen Lebens ermöglichten die Betroffenen eine Sicht von „innen“, was nicht nur Erkenntnisse für die praktische Alphabetisierungsarbeit bringen kann, sondern auch die Chance bietet, gängige Vorurteile zu widerlegen und abzubauen.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: In Kapitel II wird zuerst die methodische Grundlage der Datenerhebung und -analyse vorgestellt; es folgt dann die Beschreibung des Forschungsprozesses (die Kontaktaufnahme zu den „funktionalen Analphabeten“ sowie die Durchführung der Interviews). Das Kapitel III (Portraitkapitel) beinhaltet die detaillierte Analyse des Interviews mit Maria Grün, einer Frau aus Westdeutschland, und eine Zusammenfassung der ebenfalls ausführlichen Analyse des Interviews mit Florian Wolf, der in den neuen Bundesländern zu Hause ist. Die Auswertung dieser beiden Fälle bildet die Grundlage für das in Kapitel IV vorgestellte theoretische Ablaufmodell. Hier werden die Entstehungsbedingungen des Lese- und Schreibdefizits anhand der einzelnen Lebensstationen „funktionaler Analphabeten“ nachgezeichnet. In Kapitel V schließlich werden die wichtigsten Ergebnisse der Analyse noch einmal kurz zusammengefaßt.





*Der Forschungsprozeß*

## 1. Die Methode

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, soll die vorliegende Arbeit anhand von Lebensgeschichten „funktionaler Analphabeten“ Ursachen und Zusammenhänge sichtbar machen, die dazu führen, daß manche Menschen trotz Schulbesuchs das Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter nicht beherrschen. Um solche Lebensgeschichten zu erheben, bietet sich in besonderem Maße die von Fritz Schütze entwickelte Methode des autobiographisch-narrativen Interviews an, und zwar aus mehreren Gründen:

- Der Befragte hat die Gelegenheit, seine Lebensgeschichte als Erzählung vorzustellen, so wie er dies auch im Alltag tun würde.
- Der Befragte wird als „Experte“ betrachtet, der am besten über sein Leben Bescheid weiß und daher einen relativ authentischen Lebensbericht geben kann.
- Der Befragte kann in seiner Erzählung selbst entscheiden, welchen Stellenwert er bestimmten Ereignissen seines Lebens einräumt und in welcher Abfolge er darüber berichtet. D.h., die Relevanzfestlegung erfolgt nicht durch den Interviewer (wie z.B. in standardisierten Interviews), sondern durch den Erzähler selbst.

Mit Hilfe der narrativen Interviewtechnik entstehen nicht nur Texte, die dem tatsächlichen Ablauf der lebensgeschichtlichen Ereignisse am nächsten kommen, sondern auch solche, „welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der ‚äußerliche‘ Ereignisablauf, sondern auch die ‚inneren Reaktionen‘, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zu eingehender Darstellung“ (Schütze 1983, S.285f.).

Oftmals kommen so auch Bruchstücke von Ereignissen zum Vorschein, über die sich der Biographieträger nicht mehr voll bewußt ist, etwa weil er sie verdrängt hat. Gerade in Lebensgeschichten „funktionaler Analphabeten“ können auf diese Weise Befindlichkeiten der Befragten sichtbar werden, die mit anderen gängigen Erhebungstechniken möglicherweise nicht zutage treten würden (so etwa die Selbstwahrnehmung als „Analphabe“, der Umgang mit dem „Analphabetentum“). „Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“ (a.a.O., S.286).

Das autobiographisch-narrative Interview besteht aus mehreren Teilen. Zunächst erfolgt eine Erzählaufforderung durch den Interviewer, in der kurz der Ablauf des Interviews erläutert und der Informant gebeten wird, nun mit

der Erzählung zu beginnen. Wichtig dabei ist, daß dieser Erzählstimulus möglichst allgemein formuliert wird, um dem Informanten keinen Rahmen vorzugeben. Man muß sich dabei jedoch auch so genau ausdrücken, daß dem Erzähler die Aufgabenstellung klar ist und er sie erfüllen kann. Im zweiten Teil, der Haupterzählung, hat der Informant die Gelegenheit, ausführlich seine Lebensgeschichte zu erzählen. Der Interviewer soll den Erzählenden in diesem Teil möglichst nicht unterbrechen, da sonst die Gefahr besteht, daß dieser den sich entwickelnden „roten Faden“ verliert oder ihm die Relevanzfestlegung „entrissen“ wird. Die Rolle des Interviewers soll sich auf die eines Zuhörers beschränken, der lediglich mit Rezeptionssignalen („Mhm“, Kopfnicken usw.) seine Aufmerksamkeit bekundet. Nachdem der Erzähler seine lebensgeschichtliche Darstellung beendet und dies mit einer Koda signalisiert hat („So, das war’s, mehr weiß ich nicht“), beginnt der Interviewer, nachdem er die Erzählbereitschaft des Informanten honoriert hat, mit dem dritten Teil, den Nachfragen. Diese Fragen sollten an die Haupterzählung anknüpfen und neue narrative Sequenzen hervorlocken, etwa an Stellen mangelnder Plausibilität oder bei offensichtlichen Auslassungen („Wie-Fragen“). Erst im vierten Teil des Interviews stellt der Interviewer Fragen, die den Erzähler zu Argumentationen, Erklärungen und Abstraktionen über sein Leben bringen sollen („Warum-Fragen“). Diese Fragen sollen an den in der Haupterzählung eingelassenen Eigentheorien und -erklärungen des Informanten ansetzen. Zum Schluß bedankt sich der Interviewer bei dem Erzähler für die Offenheit und die Bereitschaft, sich zu einem Interview zur Verfügung gestellt zu haben.

Welche Mechanismen bewirken nun, daß eine solche Erzählung relativ nahe am wirklichen Lebensablauf des Informanten orientiert ist? Zum einen sind dies die kognitiven Figuren und zum anderen die Zugzwänge des Stegreiferzählens.

### **Kognitive Figuren**

„Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Welterlebens wechselseitig als selbstverständlich unterstellen“ (Schütze 1984, S.80).

Der Erzähler orientiert sich also an diesen kognitiven Figuren, um eine geordnete Rekonstruktion seiner Lebensgeschichte überhaupt erst zu ermöglichen. Sie dienen ihm als „abstrakter Konstruktionsrahmen“ (a.a.O., S.81). Die kognitiven Figuren der Stegreiferzählung sind:

- Biographieträger (der Erzähler selbst) und andere Ereignisträger (z.B. Freunde und Verwandte, aber auch Organisationen und Gruppen), einschließlich der sozialen Beziehungen zwischen ihnen;

- Erfahrungs- und Ereignisverkettung: D.h., der Biographieträger ist in bestimmten Ereignisabläufen verstrickt, die eine Abfolge von Zustandsänderungen bei ihm bewirken;
- Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als soziale Rahmen der Zustandsänderungen des Biographieträgers und als Bedingungsgefüge für das Entstehen von Ereignisverkettungen;
- die Gesamtheit der Lebensgeschichte: D.h., der Biographieträger berichtet unter einem bestimmten Aspekt, etwa ob er sein Leben noch vor sich hat oder als abgeschlossen betrachtet, ob seine Darstellung eher unterhaltsame oder eher dramatische Elemente beinhaltet.

### **Zugzwänge des Erzählens**

Sobald der Informant mit seiner lebensgeschichtlichen Darstellung begonnen hat, gerät er in den dreifachen Zugzwang des Erzählens:

- Der Gestaltschließungszwang:

„Der Informant muß den Gesamtzusammenhang und die einzelnen Situationen der erlebten Geschichte als Episoden oder historische Ereigniskonstellationen durch das Darstellen aller wichtigen Teilereigniszusammenhänge in der Erzählung repräsentieren“ (Schütze 1982, S.571). Kurz: alle Ereignisse, die zum Verständnis und zur Abrundung der Geschichte notwendig sind, muß der Informant auch erzählen.

- Der Kondensierungszwang:

Dieser bewirkt, „daß der Tendenz nach nur das Ereignisgerüst der erlebten Geschichte und das, was zum Verständnis des Entstehens und der wesentlichen Folgen der Ereignisknotenpunkte unumgänglich ist, berichtet wird“ (a.a.O., S.572). D.h., der Erzähler berichtet nur das, was nötig ist, um die Geschichte verstehen zu können.

- Der Detaillierungszwang:

Der dritte Zugzwang des Erzählens führt dazu, „daß sich der Erzähler – abgesehen von Rückblenden und anderen Rahmensaltungen – in der Erzeugung und der Reihenfolge seiner narrativen Sätze an den tatsächlich im historischen Gesamtzusammenhang erfahrenen Ereignissen und ihrer Reihenfolge ausrichtet“ (a.a.O., S.572). Mit anderen Worten: Der Erzähler muß, um die Plausibilität seiner Geschichte zu gewährleisten, über Hintergründe der Ereignisse berichten, ob er dies will oder nicht.

Diese drei Zugzwänge des Erzählens haben zur Folge, daß der Informant

- im Grunde gegen seinen Willen auch von heiklen oder unangenehmen Aspekten seines Lebens spricht;
- sich bei der Rekonstruktion seiner Lebensgeschichte noch einmal in die Rolle des Handelnden zurückversetzt, seine Geschichte gewissermaßen noch-

mals durchlebt und sich dabei im wesentlichen an der authentischen Abfolge der Ereignisse orientiert;

- nur das erzählt, was für den biographischen Gesamtzusammenhang von wirklicher Relevanz ist;
- zum einen Handlungsintentionen und deren Realisierung einander gegenüberstellt und zum anderen frühere Handlungsabsichten mit späteren abweichenden zum selben Problemzusammenhang kontrastiert. Solche Diskrepanzen geben Einblicke in Veränderungen von Handlungsplanungen und in neue Ereignisse, die eine Umorientierung bewirkt haben;
- über Ereignisse spricht, „über die er aus Schuld- bzw. Schambewußtsein oder auf Grund seiner Interessensverflechtung lieber schweigen würde“ (a.a.O., S.576). Versucht der Erzähler, solche Aspekte aus der lebensgeschichtlichen Darstellung auszublenden, kann man dies beispielsweise an einem deutlichen Abfallen des Narrativitätsgrades erkennen.

## 2. Die Kontaktaufnahme

Um autobiographisch-narrative Interviews mit „funktionalen Analphabeten“ aufzeichnen zu können, mußte zunächst Kontakt zu diesen Menschen hergestellt werden. Wie kommt dieser Kontakt zustande? Stigmatisierungsgänge bewirken, daß sich die Betroffenen normalerweise nicht offenbaren. Eine Möglichkeit, Menschen zu finden, die bereit sind, über ihr Leben zu berichten, stellten die Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen dar: Denn deren Teilnehmer hatten den ersten Schritt in die Öffentlichkeit gewagt und „bekannt“ sich zu ihren Schwierigkeiten. An mehreren Volkshochschulen im Osten und im Westen fand ich Menschen, die ein lebensgeschichtliches Interview geben wollten. Prinzipiell ging ich dabei immer folgendermaßen vor: Zunächst führte ich Gespräche mit den Kursleitern und erklärte mein Anliegen und wie die Kontaktaufnahme zu den Teilnehmern aussehen sollte. Bevor ich selbst in den Kursen mit den Teilnehmern sprechen konnte, wurden diese von den Kursleitern über meinen Besuch und mein Vorhaben informiert. Fast immer wurde der Wunsch geäußert, vor einer Zusage zu einem Interview erst mit mir persönlich zu sprechen, was dann auch immer geschah. Ich erklärte dabei jeweils mein Interesse am Thema, erläuterte den Ablauf des Interviews, wobei ich hervorhob, daß ich an der gesamten Lebensgeschichte und nicht nur an der Geschichte ihres „Analphabetentums“ interessiert sei. Meist fanden sich ein oder zwei Personen zu einem Gespräch bereit, das auf Tonband aufgenommen wurde. Folgt man den „Regeln“ des autobiographisch-narrativen Interviews, so sollten die Gespräche idealerweise in vertrauter Umgebung des Informanten stattfinden, zum Beispiel in seiner Wohnung. Es ist „besser, dem Befragten den Heimvorteil zu lassen und das Interview in

seiner Wohnung zu verabreden. Hier hat er auch diese oder jene Belege für seine lebensgeschichtlichen Erzählungen zur Hand – Alben, Bilder, Zeitungsausschnitte. Hier bieten sich dem Interviewer Gelegenheiten, aus dem small talk über Einrichtungsgegenstände und Fotos an der Wand zu biographischen Themen überzuleiten“ (Fuchs 1984, S.238).

Leider erklärten sich nur die wenigsten Informanten bereit, das Interview in der eigenen Wohnung zu führen, so daß fast immer Räume der Volkshochschule in Anspruch genommen werden mußten. Die Interviews selbst liefen immer nach dem gleichen Muster ab. Nach den Vorgesprächen wurde entweder sofort ein Gespräch aufgezeichnet oder ein Termin für einen der folgenden Tage vereinbart. Das Tonbandgerät wurde eingeschaltet, und ich erklärte noch einmal, daß ich an der gesamten Lebensgeschichte interessiert sei. Nach einer kurzen Erläuterung des Ablaufs forderte ich die Informanten auf, nun mit ihrer Erzählung zu beginnen. Sehr oft entstanden zunächst lange Pausen, auf die dann Fragen folgten wie: „Ja wo soll ich denn da anfangen?“, „Ich weiß gar nicht, was ich erzählen soll“ oder „Wie soll ich das denn jetzt erzählen?“ Ich erklärte dann nochmals, daß sie darstellen sollten, wie sich alles in ihrem Leben entwickelt hat, und daß es ihnen selbst überlassen sei, wo sie mit ihrer Erzählung beginnen wollen. Möglicherweise lag das Problem darin, daß sie fürchteten, etwas „Falsches“ zu sagen. Ein Informant begann zum Beispiel folgendermaßen, nachdem er aufgefordert wurde, „einfach anzufangen“: „Daß ich also erst in B-Stadt geboren bin. So.“ Als eine weitere Erklärung für diese Unsicherheit zu Beginn könnte angeführt werden, daß die Informanten ihre Biographie vielleicht noch nie reflektiert und aus diesem Grund auch Probleme hatten, eine zusammenhängende Schilderung ihres Lebens zu geben. Trotz dieser anfänglichen Schwierigkeiten war es immer so, daß nach einer Weile der Erzählfluß in Gang kam und die drei Zugzwänge des Erzählens wirksam wurden.

Insgesamt wurden zehn Interviews geführt, fünf im Westen, fünf im Osten (das Verhältnis Mann/Frau sah folgendermaßen aus: vier Frauen und ein Mann im Westen, fünf Männer im Osten). Die Dauer der Interviews lag zwischen fünfundzwanzig Minuten und etwa zwei Stunden. In einem Fall wurde ein weiterer Gesprächstermin vereinbart, so daß dieses Interview eine Gesamtlänge von drei Stunden hat.

Namen und Orte wurden jeweils maskiert, so daß keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Personen oder Orte gezogen werden können.



### 3. Die Analyse

Die Auswertung der vorliegenden Interviews basiert auf der von Fritz Schütze und seinen Mitarbeitern entwickelten Methode der Biographieanalyse, die sich wiederum an der „Grounded Theory“ (vgl. Glaser/Strauss 1967 und Strauss 1991) orientiert. Bei der „Grounded Theory“ handelt es sich um ein qualitatives Auswertungsverfahren, das von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss in den sechziger Jahren in den USA entwickelt wurde und ein tieferes Verständnis für soziale Probleme liefern sollte. Das Verfahren sieht im Prinzip so aus, daß aus einer geringen Anzahl von Daten (in dieser Arbeit zehn lebensgeschichtliche Interviews) eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt wird. Begründet wird die relativ kleine Zahl an Interviews damit, daß schon mit wenigen Daten ein grundlegendes Spektrum an lebensgeschichtlichen Abläufen erfaßt werden kann und daher bei einer weiteren Datenerhebung keine wesentlich neuen Erkenntnisse zutage treten. Bereits mit wenig Material kann also eine Sättigung der zu entwickelnden Theorie erreicht werden. Hierzu orientiert sich die Datenerhebung an bestimmten Kategorien (in diesem Fall beispielsweise Ost vs. West, Frau vs. Mann oder Leidensbiographie vs. Aufstiegsbiographie). Auf diese Weise kann die theoretische Varianz weitgehend abgedeckt werden. Dies bedeutet auch, daß Fallanalyse und Datenerhebung keine voneinander getrennten Schritte im Forschungsprozeß darstellen, sondern daß sich während der Interviewanalysen immer wieder neue Erkenntnisse und Kategorien ergeben, die weitere Datenerhebungen notwendig machen, um das „theoretical sampling“ zu vervollständigen. Natürlich beansprucht eine auf diese Weise erarbeitete gegenstandsbezogene Theorie keine Allgemeingültigkeit. Die gewonnenen Ergebnisse können aber als Erklärungspotential für bestimmte soziale Phänomene genutzt werden.

Wie sehen die einzelnen Schritte der Biographieanalyse nach Fritz Schütze aus?

Nachdem die ersten Interviews aufgezeichnet worden sind, beginnen folgende Untersuchungsschritte:

- Die erste Fallanalyse

Von den durchgeführten narrativen Interviews wird ein geeignetes ausgewählt und vollständig transkribiert, wobei parasprachliche Phänomene (z.B. Lachen) ebenso berücksichtigt werden wie Sprechintonationen (etwa Heben und Senken der Stimme) und Pausen. An die Transkription schließt sich die *formale Textsortenanalyse* an. In ihr werden die Kontaktaufnahme und die Interviewsituation beschrieben, die einzelnen Abschnitte des Interviews werden identifiziert (Haupterzählung und Nachfrageteil), ebenso die erzählenden, argumentativen und beschreibenden Passagen. Außerdem werden sprachliche und sonstige formale Auffälligkeiten betrachtet und interpretiert. Es folgt dann eine genaue *Segmentierung* des Textes, d.h. eine Untergliederung der Erzählung

in ihre Darstellungseinheiten, die meistens von den sogenannten Rahmenschaltelementen („und dann“, „so“) eingeleitet werden. Nun werden die einzelnen Segmente einer ausführlichen *strukturellen Beschreibung* unterzogen. Sowohl inhaltliche (*was* wird erzählt) als auch formale (*wie* wird erzählt) Aspekte werden detailliert untersucht, um die einzelnen *Prozeßstrukturen* des Lebensablaufs herauszuarbeiten und so die Lebensgeschichte in ihren wesentlichen Abläufen zu rekonstruieren. Bei den Prozeßstrukturen handelt es sich um Analysekatogorien, die von Fritz Schütze aufgrund zahlreicher und systematischer formaler Analysen von narrativen Interviews entwickelt worden sind. „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs sind mithin die systematischen elementaren Aggregatzustände der Verknüpfungen der Ereigniserfahrungen, die in der Erzählkette berücksichtigt werden – Aggregatzustände der Erfahrungs- und Aktivitätswelt des Biographieträgers, die in der Stegreiferzählung voneinander durch geordnete Verfahren der Einleitung und Ausleitung abgetrennt sind und komplexe Binnenstrukturierungen aufweisen“ (Schütze 1984, S.93).

Vier grundlegende Prozeßstrukturen können unterschieden werden (vgl. Schütze 1981):

*Institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster:* Dies sind institutionalisierte Phasen im Lebens- und Familienzyklus, wie etwa Eheschließung, Familiengründung, Berufs- und Ausbildungskarrieren. Die Erwartungen des Biographieträgers und seiner Interaktionspartner sind auf den Vollzug dieser lebenszyklischen Einschnitte gerichtet.

*Handlungsschemata von biographischer Relevanz:* Damit sind vom Biographieträger bewußt geplante und realisierte Handlungen gemeint, z.B. eine Auswanderung durchführen.

*Verlaufskurven:* Es handelt sich dabei um konditionelle (d.h. nicht intentionale) Ereignisverkettungen, die den Biographieträger unter bestimmten Bedingungen erfassen und von denen er mehr oder weniger getrieben wird (Prozesse des Erleidens, z.B. Schulversagensverlaufskurven).

*Biographische Wandlungsprozesse:* Dabei handelt es sich um „Prozesse der lebensgeschichtlichen Entfaltung von Kreativitätspotentialen der Selbstidentität“ und um eine „Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebensablaufs“ (Schütze 1981, S.103).

Der Biographieträger entdeckt Handlungsmöglichkeiten, die eine Änderung der Lebensführung zur Folge haben. Die vergangene Lebensführung wird oft radikal umgedeutet.

Sobald die strukturelle Beschreibung abgeschlossen ist, erfolgt der nächste Schritt der Auswertung: die *analytische Abstraktion*. Diese besteht aus der *biographischen Gesamtformung*, in der sich der Forscher von den Details der einzelnen Lebensabschnitte löst und die Abfolge der jeweils dominierenden Prozeßstruktur, unter Berücksichtigung der wesentlichen Ereignisse der Lebensgeschichte, herausarbeitet. Den zweiten Teil der analytischen Abstrakti-

on bildet die *Wissensanalyse*. In ihr wird dargestellt, welche Erklärungen und Interpretationen der Biographieträger selbst anbietet, wie er sich und sein Leben wahrnimmt. Dabei werden oft Diskrepanzen zwischen dieser theoretischen Verarbeitung und dem tatsächlichen Ablauf der Ereignisse sichtbar.

- Die zweite Fallanalyse

Ist die Analyse des ersten Falles beendet, werden zunächst weitere Interviews aufgezeichnet, um die theoretische Varianz abzudecken. Dies geschieht deshalb direkt im Anschluß an die erste Fallanalyse, weil darin neue Erkenntnisse über die Bestimmung dieser theoretischen Varianz gewonnen werden können. Allerdings war die Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit eine andere. Erst nach der zweiten Fallanalyse wurden nochmals Interviews aufgezeichnet, da das Spektrum schon durch das Material aus der ersten Phase der Datenerhebung einigermaßen abgedeckt war, so daß daraus ein zweites geeignetes Interview ausgewählt werden konnte.

- Kontrastiver Vergleich der beiden Fälle

Die beiden analysierten Interviews werden miteinander verglichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der lebensgeschichtlichen Entwicklung werden herausgearbeitet. Auf diese Weise werden Kategorien für den nächsten Schritt gewonnen, die Erstellung des theoretischen Modells.

- Das theoretische Modell

Der Vergleich der beiden Kontrastfälle bildet die Grundlage für die Entwicklung eines theoretischen Ablauf- und Prozeßmodells (hier: Wie wird ein Mensch „Analphabet“?). Die übrigen Interviews – die nicht vollständig transkribiert worden sind – werden nun in Ausschnitten herangezogen und dienen der Verdichtung, Ausdifferenzierung, Verwerfung und Vervollständigung des theoretischen Modells, das „gesättigt“ ist, sobald keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden können.





*Portraitkapitel*

# 1. Portrait Maria Grün<sup>8</sup>

## 1.1 Formale Textsortenanalyse

### 1.1.1 Zur Struktur des Interviews

Bei dem vorliegenden Interview handelt es sich um ein korrekt geführtes biographisch-narratives Interview, mit Erzählaufforderung (1:1-15)<sup>9</sup>, Haupterzählung (1:16-26:32) und Nachfrageteil (26:33-57:6 (Schluß)). Die Interviewerin hält sich strikt an die Regeln des narrativen Interviews, wonach die erzählende Person während der Haupterzählung möglichst nicht unterbrochen werden sollte. Die narrativen Nachfragen beziehen sich auf Passagen des ersten Teils, wobei einerseits mehr Details zu Themen der Haupterzählung gegeben werden, andererseits aber auch neue, für die Geschichte sehr bedeutende Aspekte auftauchen, die in der Haupterzählung keine Rolle spielen.

Auffällig im Erzählstimulus ist, daß die Informantin die mehrfach formulierte Bitte, die *gesamte* Lebensgeschichte zu erzählen, nicht annimmt. Dies kann als ein erster Hinweis auf ein fragiles Selbstbild und die damit verbundene Schwierigkeit, einen zusammenhängenden Lebensbericht zu geben, gedeutet werden.

Zu Beginn der Haupterzählung herrscht das Sachverhaltsschema des Erzählens vor, was zum Beispiel an den Rahmenschaltelementen „und dann“, „und später“, „und da“ erkennbar ist. Die erzählenden Sequenzen sind jedoch nur für kurze Zeit dominant. Bereits auf der dritten Seite des Interviews „verwischt“ die narrative Struktur, und die Informantin schweift immer mehr von ihrem „roten Faden“ ab, bis sich das Erzählschema schließlich ganz auflöst. Nun folgt eine Aneinanderreihung von Episoden, bei denen die Rahmenschaltelemente fehlen und durch assoziative Gedankensprünge „ersetzt“ werden. Diese assoziativen Anschlüsse scheinen auf den ersten Blick völlig ungeordnet zu sein. Bei näherer Betrachtung kann man dennoch eine gewisse Logik ausmachen. Geht man intensiver auf Maria Grüns Lebensgeschichte ein, kann man feststellen, daß sich die Unordnung in ihrem Leben gewissermaßen in diesen assoziativen Gedankensprüngen widerspiegelt. In diesen aufeinanderfolgenden Ereignissen und Geschichten stehen die Sachverhaltsschemata des Beschreibens und Argumentierens im Vordergrund. Häufig gibt die Informantin erzählbegleitende Kommentare ab (z.B. „also unsere Kindzeit, da möchte ich

<sup>8</sup> Die Kontaktaufnahme zu Maria Grün erfolgte über eine Kursleiterin einer großstädtischen Volkshochschule im Westen. Nachdem ich in deren Kurs meine Absicht erläutert hatte, erklärte sich Maria Grün bereit, ein lebensgeschichtliches Interview zu geben. Es wurde ein Termin vereinbart in der Schule, in der auch ihr Lese- und Schreibkurs stattfand. Das Interview fand dann eine Woche später in einem „normalen“ Klassenzimmer statt und dauerte etwa zwei Stunden.

<sup>9</sup> Bei den Zahlenangaben handelt es sich um die originalen Seiten- und Zeilenzahlen der Transkription des Interviews.

nicht gerne zurückdenken“), die ihr im Grunde als Bestätigung des vorher Gesagten dienen und den dramatischen Leidensprozeß, den sie durchgemacht hat, hervorheben.

Bemerkenswert ist die große Zahl der Vorkoda-Phasen während der Haupterzählung. Bis zur ersten Hauptkoda auf Seite 21 sind es insgesamt vier solcher Phasen (6:11, 7:3, 14:17, 16:32), in denen die Erzählerin entweder aus der Vergangenheit in die Gegenwart zurückkehrt (z.B. „Und jetzt vor kurzem ...“) oder ihre Erzählung für abgeschlossen erklärt (z.B. „Tja das wars an für sich von früher und später ...“). Sie fährt jedoch mit ihren Schilderungen immer wieder fort. Dies scheint ebenso wie die assoziativen Anschlüsse ein Zeichen für ihr Problem zu sein, eine konstante Linie in ihrem Leben zu erkennen und dieser in ihrer Erzählung zu folgen.

Nach der ersten Hauptkoda („So das war an für sich meine Geschichte“ (21:10)) ergibt sich eine merkwürdige Situation: Die Interviewerin honoriert die Erzählbereitschaft der Informantin und bedankt sich für deren Offenheit. Im weiteren Verlauf des Interviews, besonders im Nachfrageteil, stellt sich jedoch heraus, daß die Erzählerin keineswegs offen und ehrlich war. Da sie dies natürlich weiß, ist sie an dieser Stelle angehalten, mehr zu erzählen und den „Vertrauensvorschuß“ der Interviewerin auch einzulösen. Deshalb fährt sie mit ihren Beschreibungen fort, in denen auch diskreditierbare Dinge aus ihrem Leben zutage treten, so etwa die Existenz von Halbgeschwistern, die ihr Vater teilweise sogar erst zeugt, als er nach dem Krieg mit seiner Familie wieder zusammen ist. Mit der zweiten Hauptkoda (26:32) beendet sie das Interview: „So ich glaub mein Kurs fängt an.“ Die Zwänge des Alltags, der Beginn ihres Alphabetisierungskurses, ermöglichen ihr den Abbruch des Gesprächs. Es gelingt der Interviewerin dennoch, ihr einige Nachfragen zu stellen.

Im ersten Teil des Interviews werden wichtige Lebensphasen von alltagsweltlichen Erfahrungen, etwa Episoden an ihrem Arbeitsplatz, überlagert. Erst im Nachfrageteil tauchen, neben Ergänzungen zu bereits bekannten Tatsachen, einige für ihr Leben relevante Ereignisse auf (z.B. die Scheidung und der Kampf um die Kinder). Darüber äußert sie sich dann sehr detailliert. Daß sie erst im Nachfrageteil mit diesen wichtigen Lebensphasen „rausrückt“, kann mehrere Gründe haben. Zum einen könnte es ein Hinweis auf ihre „verschüttete“ Biographie sein, in der bestimmte Ereignisse im „Schatten“ liegen. Zum anderen kann es natürlich sein, daß sie sehr schmerzliche Erfahrungen in ihrem Leben verdrängt hat. Möglich ist auch, daß sie sich dieser Ereignisse schämt, etwa weil auch ihr Analphabetentum im Scheidungsprozeß eine Rolle gespielt hat.

Auf der sprachlichen Ebene zeigen sich mehrere Auffälligkeiten. Ausgesprochen häufig tritt die Formulierung „Ich weiß es nicht“ auf. Damit scheint die Erzählerin unerreichbare Ereignisse in ihrem Leben zu markieren. Es han-

delt sich dabei einerseits um solche, von denen sie konkret kein Wissen mehr hat (z.B. „Mein jüngster Bruder iss gestorben an ner Krankheit, welche Krankheit weiß ich nicht mehr.“), andererseits aber auch um solche, die ihr ein echtes Rätsel bleiben (z.B. „Aber wie ich das gemacht hab, das weiß ich nicht.“).

Ebenfalls oft treten grammatikalische Unkorrektheiten auf. Zwar wird niemand sich mündlich ohne Fehler ausdrücken können, weshalb man bis zu einem bestimmten Punkt tolerant sein darf. In diesem Interview sind solche Fehler jedoch so oft zu finden, daß sie die Toleranzgrenze weit überschreiten. Wahrscheinlich kann man auch ausschließen, daß sie dialektbedingt sind. So verwechselt die Erzählerin zum Beispiel Dativ und Akkusativ: „Da ham wa se geraten, sie sollte das Leben doch endlich mal machen.“ oder „Wie ich *ihr* besucht hatt...“. Dazu kommt, daß in ihren Sätzen die Referenzen oft nicht stimmen und man nicht genau weiß, wen sie im Augenblick meint (eine solche Stelle findet man z.B. auf Seite 39 ab Zeile 49, in der sie mit dem Personalpronomen „er“ einmal den Vater und dann den Sohn bezeichnet, was aber auf den ersten Blick nicht erkennbar ist). Auch dies kann als Anzeichen für ihre ungeordnete Biographie gesehen werden.

Weiterhin verwechselt sie Wörter bzw. setzt sie gleich, etwa „Ehe“ und „Scheidung“: „Durch der ging die *Scheidung* auseinander.“ Möglicherweise hängt dies mit der Verdrängung ihrer negativen Erlebnisse zusammen. Zu Beginn des Interviews, als sie von ihrer Flucht aus Pommern berichtet, verwendet sie das Wort „Pommern“ sowohl für das Gebiet, das diesen Namen trägt, als auch für das Gebiet, in welches sie später flüchtet und das sie selbst später als „Ostzone“ bezeichnet. Da sich diese Flucht in der Phase ihrer ersten Erinnerungen abspielt, ist es möglich, daß ihr diese Episode eher dunkel erscheint und sie infolgedessen nicht genau differenzieren kann.

Neben der Gleichsetzung von Wörtern ist ihre Wortwahl an einigen Stellen unpassend und widerspricht sogar den üblichen Konventionen. So bezeichnet sie beispielsweise den extrem grausamen Vater als „streng“ oder nennt ihr im Laufe der Zeit größer gewordenenes Selbstbewußtsein „Frechheit“. Offenbar findet sie für ihre durch die Prozeßstruktur der Verlaufskurve gekennzeichnete Lebensgeschichte nicht die geeigneten Begriffe.

Sehr oft fehlt in ihren Sätzen das Personalpronomen „ich“ oder wird durch ein unpersönliches „man“ oder „Sie“ ersetzt (z.B. „Wenn dann mit einem Male alles nachholen sollte...“; „Wenn der Vater weg war, hat *man* auch ne Jugend auch gehabt.“; „*Sie* wußten gar nicht, was *Se* überhaupt schreiben sollten.“). Dieses Phänomen deutet auf eine Ich-Unterdrückung und auf eine Fremdbestimmung hin.

Unter diesem Aspekt kann man auch die wiederholte Einnahme einer kollektiven Perspektive durch das Benutzen des Wortes „wir“ betrachten. Die Erzählerin versteckt ihr Ich hinter einer oft nicht markierten und daher diffusen Gemeinschaft. Andererseits drückt sie dadurch oft auch ihre Solidarität



mit ihren Leidensgenossen, etwa den Schwestern aus („*Wir* drei Mädchen wurden strenger erzogen an für sich.“).

Um Ereignisse aus ihrem Leben darzustellen, verwendet die Informantin immer wieder die direkte Rede. Sie setzt die Erlebnisse in Szene, etwa wenn sie von Auseinandersetzungen mit ihrer Chefin berichtet: „*Ich sach* Sie haben falsch geklingelt. Ja, *hab ich? Ich sach* ja, die Tür geht nicht auf.“ Eine solche Art der Darstellung ist typisch für Beschreibungen und zeigt, daß sie noch keine reflektierte Distanz gefunden hat, sondern immer wieder neu in ihre Vergangenheit eintaucht und quasi noch in den beschriebenen Szenen lebt.

### 1.1.2 Die Aufforderung zum Erzählen (der Erzählstimulus) (1:1-16)<sup>10</sup>

- 1:1 I.: So(-) jetzt müßte es eigentlich gehn(!) ja(.) Gut(.) Also ich habs ja schon  
 2 gesagt(!) also das Interesse ist am ganzen Leben(!) so von Anfang an(!) und äh  
 3 das Interview selbst hat zwei Teile(.) Im ersten Teil sind erst nur Sie dran(.)  
 4 da können Sie erzählen, frei weg(!) so wirklich von Anfang an(!) wie alles  
 5 passiert ist(-) wie alles gekommen ist(-) und so(-)  
 6 M.G.: Mit em Lesen oder wie(?)  
 7 I.: Nee(!) einfach Ihr Leben(.) Wies verlaufen iss(.) Können Sie erzählen wies in  
 8 der Schule war(-) wies bei den Eltern war(-) und so was(.) Und dann in nem  
 9 zweiten Teil(!) stelle ich Ihnen noch mal en paar Nachfragen(!) äh wenn ich was  
 10 nicht verstanden hab oder so was(.) Ja(?)  
 11 M.G.: Geht zuerst von der Jugend(?)  
 12 I.: (zögernd) ja(-) können Se auch(.) Also(.) an was Sie sich da erinnern(.) .. Ähm  
 13 ich würd dann auch gern(.) wenn es Ihnen recht ist(-) ein paar Notizen machen  
 14 zu dem Teil(!) äh wenn Sie erzählen(-) damit ich später noch mal weiß was ich  
 15 nachfragen wollte(.) Wenn Sie das nicht stört(.) Ja(?)  
 16 M.G.: Mhm(-)

<sup>10</sup> Für die Abschrift des Interviews wurden folgende Transkriptionszeichen verwendet:

- I.: Interviewerin / M.G.: Maria Grün  
 (.) Senken der Stimme  
 (-) Stimme in der Schwebel  
 (!) Heben der Stimme  
 (,) kurzes Absetzen einer Äußerung  
 (?) Frageintonation  
 .. kurze Pause  
 ... mittlere Pause (etwa 3 Sekunden)

dann auffällige Betonung

aber gedehnt

M.G.: Berufsschule(.) Das war Pflicht(.) } = gleichzeitiges Sprechen  
 I.: Ach so(.)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß die Abschrift möglichst genau die gesprochene Sprache der Aufnahme wiedergeben soll. Deshalb entsprechen sowohl die Rechtschreibung als auch die Zeichensetzung nicht immer den gängigen Regeln.

Wichtig ist, daß das Aufnahmegerät schon vor Beginn der Haupterzählung eingeschaltet ist. Das hat zwei Gründe: Erstens weiß die Interviewerin, wie sie ihre Erzählaufforderung formuliert hat, und kann später Fehler feststellen, die eventuell einen Einfluß auf das Interview haben. Zweitens gibt man der Befragten die Möglichkeit, sich an das Gerät zu gewöhnen, und nimmt ihr auf diese Weise ein wenig die Angst davor.

Das Interview beginnt damit, daß die Interviewerin noch einmal die technischen Voraussetzungen überprüft und feststellt, daß sie erfüllt sind. Evident wird dies durch die Worte „Ja(.) Gut(.)“ (1:1), die nicht an die Informantin gerichtet sind. Der Satz „Also ich habs ja schon gesagt(!)“ (1:1-2) signalisiert, daß die Interviewerin bereits vor der Aufnahme erklärt hat, welches Interesse sie an der Lebensgeschichte hat. Dennoch betont sie noch einmal, daß die gesamte Lebensgeschichte von Anfang an bis heute erzählt werden soll. Danach erklärt sie kurz den Ablauf des Interviews: Die Erzählerin solle im ersten Teil frei über ihr bisheriges Leben berichten, im zweiten Teil würden ihr dazu Nachfragen gestellt. Obwohl nun zum dritten Mal ausdrücklich betont wird, daß es um die *Lebensgeschichte* und nicht um die *Lerngeschichte* geht, unterbricht Maria Grün an dieser Stelle mit der Frage „Mit em Lesen oder wie(?)“ (1:6). Ihre Reaktion könnte ein Hinweis darauf sein, daß sie ihre Geschichte nicht erzählen will oder kann und noch nach „Schlupflöchern“ sucht, um den Erzählstimulus zu unterlaufen. Die Interviewerin sagt noch einmal, daß das Leben im Mittelpunkt stehen soll, macht aber dann einen Fehler, als sie Vorgaben gibt: „Können Sie erzählen, wies in der Schule war(-) wies bei den Eltern war(-) und so was(.)“ (1: 7-8). Solche Vorgaben sind deshalb problematisch, weil dadurch schon zu Beginn der Erzählfluß bzw. die Relevanzfestlegung gelenkt wird. Die Erzählerin soll aber ihren eigenen Erzählstrang entwickeln, den „roten Faden“ in der biographischen Erfahrungsaufschichtung finden und diesem folgen. Trotz der Vorgaben bleibt Maria Grün noch immer unentschieden und versucht, sich mit der Frage „Geht zuerst von der Jugend(?)“ (1:11) zu orientieren. Hier zögert die Interviewerin, weil sie eigentlich keine weiteren Vorgaben machen will. Es erfolgt die allgemeine Aufforderung zu erzählen, „an was Sie sich da erinnern(.)“ (1:12). Bevor dies geschieht, bittet die Interviewerin darum, sich Notizen machen zu dürfen, da dies wichtig für die Nachfragen sei. Mit einem „Mhm“ gibt die Informantin ihr Einverständnis zu erkennen.

Auffällig ist, daß Maria Grün auch nach mehreren Anläufen die Aufforderung zum Erzählen der Lebensgeschichte nicht ratifiziert. Es bereitet ihr offenbar Schwierigkeiten, mit ihrer Geschichte zu beginnen. Möglicherweise deutet sich schon im Erzählstimulus eine problematische, vielleicht sogar „verschüttete“ Biographie an.

## 1.2 Strukturelle Beschreibung

Die Analyse des Interviews orientiert sich an folgenden drei Themengebieten:

- Der biographische Rahmen
- Der berufliche Alltag
- Die Teilnahme am Alphabetisierungskurs.

In der vorliegenden gekürzten Fassung der Arbeit erfolgt lediglich für den biographischen Rahmen eine detaillierte strukturelle Beschreibung. Die beiden anderen Themengebiete werden hier nur paraphrasiert (auf der Grundlage einer ausführlichen strukturellen Beschreibung in der Originalarbeit).

### 1.2.1 Der biographische Rahmen

#### Segment Nr. 1:

„Wir ham zuerst in Pommern gewohnt“ (1:16-47)

- 1:16 M.G.: Also wir ham zuerst in  
 17 Pommern gewohnt(.) In F-Dorf(.) Da warn wa acht Geschwister(.) Ich war die  
 18 I.: Mhm(-)  
 19 M.G.: Jüngste(.) .. De Zweit(.) die Zweitjüngste(.) So(.) Mein jüngster Bruder iss ge-  
 20 I.: Ja(.)  
 21 M.G.: storben an ner Krankheit(!) welche Krankheit weiß ich nicht mehr(!) ich hatte  
 22 die gleiche Krankheit(!) wie er auch(-) und der Arzt hat ihm Spritzen gegeben(!)  
 23 und nach denen iss er dann gestorben(.) Und ich hatte auch diese selbe Krank-  
 24 I.: Mhm(-)  
 25 M.G.: heit wie er(-) und hatte aber(.) meine Eltern hatten mir keine Impfung geben  
 26 lassen(.) Die ham gesacht(.), also wenn se stirbt(!) stirbt se so und so(.) Weil der  
 27 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 28 M.G.: andere an der Spritze gestorben ist(.) Der jüngste(.) Und ich hab da keine  
 30 I.: Mhm(-)  
 31 M.G.: bekommen(!) und bin durchgekommen(.) Und da(.) .. mein Vater war im Krieg  
 32 I.: Mhm(-)  
 33 M.G.: schon(!) im .. ach weiß nicht wie das da hieß(!) wo der eingezogen war(-) der  
 33 war Soldat(.), der war immer weg(-) Paris(-) Frankreich(-) überall(.) Und dann  
 34 I.: Mhm(-)  
 35 M.G.: hat er jemanden kennengelernt da im Krieg(-) en Bekannten(-) dann iss er da  
 36 mit(!) nach Deutschland(!) von Pommern aus(!) nach B-Stadt hoch(-) und hat  
 37 I.: Mhm(-)  
 38 M.G.: beim Bauer gearbeitet weiter(.) Bis(.) und dann hat er uns suchen lassen(.)

- 39 Weil wir durch äh F-Dorf nach Pommern geflüchtet sind(.) Mit de Mutter(.)  
 40 I.: Mhm(-)  
 41 M.G.: Und meine anderen Geschwister(.) drei Brüder und drei Mädchen warn wa dann  
 42 noch(.) Und dann hat er uns suchen lassen(!) nach drei vier Jahre(.) Kam dann  
 43 wieder Verbindung(.) Hat er uns gefunden gehabt(-) und dann sind wa auch  
 44 I.: Aha(-)  
 45 M.G.: hier runter gekommen(.) hat er uns mitgenommen nach em Bauer(-) ham wa  
 46 erst beim Bauer gewohnt(!) dann erst kam ich in die Schule(.) (unverständlich)  
 47 I.: Mhm(-)

Maria Grün beginnt ihre Erzählung mit ihrer Kindheit. Sie sei – so berichtet sie – mit ihren Eltern und zahlreichen Geschwistern („Da warn wa acht Geschwister(.)“ (1:17)) zunächst in einem Dorf in Pommern aufgewachsen. Von den Kindern sei sie die Jüngste gewesen. Nach einer kurzen Pause korrigiert sie sich jedoch, um auf einen jüngeren Bruder hinzuweisen, der jedoch früh an einer Krankheit gestorben ist. Um welche Krankheit es sich dabei gehandelt hat, weiß sie nicht zu sagen. Sie betont, daß sie als Kind ebenfalls daran gelitten habe. Bevor sie jedoch auf den positiven Ausgang ihrer eigenen Erkrankung eingehen kann, deutet sie in einem kurzen Einschub sehr vage und unklar die Umstände des Todes ihres Bruders an. Er habe Spritzen bekommen, die zu seinem Tod geführt hätten. Ob sie mit diesen Spritzen eventuell eine Impfung meint, die dann fehlgeschlagen ist, oder ob diese der Heilung dienen sollten und vielleicht zu spät verabreicht worden sind, ist an dieser Stelle nicht erkennbar. In Zeile 23 kommt sie auf ihre eigene Erkrankung zurück und spricht in diesem Zusammenhang von „Impfung“, wobei die Bedeutung dieses Wortes auch hier nicht eindeutig ist: „Meine Eltern hatten mir keine Impfung geben lassen(.) Die ham gesacht(.) also wenn se stirbt(!) stirbt se so und so(.)“ (1:25-26). Im folgenden Satz begründet sie diese Haltung der Eltern: „Weil der andere an der Spritze gestorben ist(.)“ (1:26). Offenbar nehmen die Eltern das Risiko, ein weiteres Kind zu verlieren, in Kauf.

Bereits in den ersten Sätzen der Hauptidee wird zum einen die soziale Lage der Familie und zum anderen die Verbindung der Lebensgeschichte Maria Grüns mit der Zeitgeschichte, nämlich dem Zweiten Weltkrieg, deutlich. Die kinderreiche Familie lebt auf dem Land, wo die Eltern vermutlich auf einem Bauernhof beschäftigt sind. Sie gehören also zur ärmeren Landbevölkerung. Das Dorf befindet sich in Pommern, das zu dieser Zeit Teil Deutschlands ist. Aus dem Wort „zuerst“ kann man, unter Berücksichtigung des gemeinsamen Schicksals fast aller in Pommern angesiedelten Deutschen, schließen, daß die Familie später flüchten muß. Der Beginn der individuellen Lebensgeschichte wird also durch eine kollektive Verlaufskurve überlagert. Maria Grün setzt bei ihrer Erzählung über ihr Leben nicht mit der Darstellung eigener Erinnerungen ein, sondern mit dem Tod des Bruders. Auffällig in die-

sem Zusammenhang ist, daß sie ihren Rang innerhalb der Geschwisterfolge nicht genau kennt. Sie muß erst eine gewisse Zeit nachdenken, bevor sie richtigstellt, daß sie das zweitjüngste Kind gewesen ist. Diese Unsicherheit kann als ein erster Hinweis auf ein Strukturmerkmal ihrer Lebensgeschichte gedeutet werden: Zentrale biographische Ereignisse und Erfahrungen scheinen ihr kaum oder überhaupt nicht zugänglich zu sein.

Das sonderbare Unwissen in bezug auf die eigenen Geschwister zeigt sich im Verlauf des Interviews noch öfter. So hat es etwa den Anschein, als kenne die Erzählerin die genaue Anzahl ihrer Geschwister nicht: Zu Beginn des Interviews ist die Rede von acht, weiter unten von „drei Brüder und drei Mädchen“ (1:41), auf Seite 7 spricht sie von sechs oder sieben Kindern („Oder irgendwas hat für sechs, sieben Kinder hat er mitgebracht(.) Für jeden etwas(.)“ (7:41-43)). Auf Seite 21, nach der ersten Koda, erklärt sie: „Wir warn auch hin(.) immerhin vier Kinder(.)“. Im folgenden Satz bemerkt sie eher beiläufig, sie habe auch Halbgeschwister gehabt. Wie sie weiter berichtet, habe der Vater, als er nach dem Krieg zunächst von seiner Familie getrennt war, offenbar mit einer anderen Frau ein Kind gehabt. Als die Familie wieder zusammen gewesen sei, habe er dieses Kind als „euer Bruder“ (21:50) vorgestellt. Später habe er noch zwei weitere Kinder mit dieser Frau gezeugt.

Möglicherweise hat Maria Grün zunächst die Existenz dieser Halbgeschwister vor der Interviewerin verheimlichen wollen und sie daher als „echte“ Geschwister deklariert. Dann hat sie sich jedoch durch den von der Interviewerin nach der ersten Koda ausgesprochenen Dank für ihre Offenheit verpflichtet gefühlt, ehrlich zu sein und zu „bekennen“, daß es sich bei dreien ihrer Geschwister um Halbgeschwister handelt. Aber selbst wenn dies Maria Grüns Gedankengang sein sollte, bleibt sie bei der Anzahl ihrer Brüder und Schwestern dennoch ungenau. Ebenso verwirrend ist der Umstand, daß in Pommern noch gar keine Rede von Halbgeschwistern ist, Maria Grün jedoch angibt, in Pommern mit acht Geschwistern aufgewachsen zu sein. Wieviele Geschwister sie nun tatsächlich hat, kann anhand des Interviewtextes nicht genau nachvollzogen werden.

In der Episode vom Tod des Bruders und ihrer eigenen Erkrankung wird dieses Strukturmerkmal der Unzugänglichkeit ebenfalls sichtbar: Sie weiß den Namen der Krankheit nicht, der ihr kleiner Bruder zum Opfer fällt und die sie selbst offensichtlich beinahe das Leben kostet. An dieser Stelle benutzt die Erzählerin zum ersten Mal die Formulierung „weiß nicht mehr“ (1:21), die sie im Laufe des Interviews immer wieder gebraucht, um für sie unerklärliche Zusammenhänge zu kennzeichnen. Möglicherweise hängt dieses Nichtwissen auch mit dem Umgang mit Krankheit in der Familie zusammen. Vielleicht ist dieses Thema in so hohem Maße tabuisiert, daß sogar der Name der Krankheit nicht ausgesprochen wird. Bemerkenswert dabei ist auch eine geradezu fatalistische Haltung der Eltern angesichts des möglichen Todes eines ihrer

Kinder, was man dem oben zitierten Satz aus Zeile 25-26 entnehmen kann. Krankheit scheint als Schicksalsschlag empfunden zu werden, an dem man wenig ändern kann. Maria Grüns Angaben zu den bei ihrem Bruder mißlungenen und bei ihr erfolgreichen Heilungsversuchen sind zwar äußerst ungenau, könnten jedoch auf die Qualität der ärztlichen Versorgung auf dem Land zu dieser Zeit hinweisen. Vielleicht hat der Arzt die Krankheit nicht genau bestimmen können und eine falsche Entscheidung bezüglich der Heilung getroffen. Da sich dies am Text jedoch nicht nachweisen läßt, bleibt es eine Vermutung.

Der in Zeile 30 begonnene Satz („Und da(,)“) wird durch eine eingelagerte Konstruktion unterbrochen und erst in Zeile 43 („und dann sind wa auch ...“) weitergeführt. Dieses Vorgehen ist notwendig, um der Interviewerin den Gesamtzusammenhang verständlich zu machen, d.h., an dieser Stelle wird der Detaillierungszwang wirksam. In der eingelagerten Konstruktion wird die Verstrickung der Biographie von Maria Grün und die ihrer Familie mit dem Zweiten Weltkrieg noch plastischer. Der Vater kämpft im Krieg, wobei die Erzählerin zunächst betont, sie wisse nicht wo, er sei nur „immer weg“ (1:33) gewesen. Schließlich nennt sie Frankreich und Paris als seinen Aufenthaltsort während des Krieges.

Im Nachfrageteil bezeichnet die Erzählerin ihren Vater als „Berufssoldaten“ („Der war Berufssoldat(.)“ (27:15)), wobei sie jedoch offensichtlich die Formulierung der Interviewerin aufgreift („Sie ham gesagt, Ihr Vater war Soldat(!) war der dann also Berufssoldat(?)“ (27:14)). Dieses Bild des Vaters ist vermutlich ein falsches. Wahrscheinlich wird der Vater zu Beginn des Krieges als „normaler“ Soldat eingezogen. Da Maria Grün zu diesem Zeitpunkt aber noch sehr klein ist (sie wird 1938 geboren), entsteht bei ihr vielleicht der Eindruck, daß der Vater schon „immer“ Soldat gewesen sei. Sie erlebt ihre Kindheit ohne den Vater: „Wie ich klein war(-) hab ich ihn selten mal gesehn(!) und wenn dann mal ein oder zwei Tage(-) das war aber auch alles(.)“ (27:32-34). Sein Kontakt zur Familie besteht nur während des Urlaubs. Auf Seite 7 der Haupterzählung schildert die Informantin diese Besuche als schöne Erlebnisse. Immer habe der Vater für jedes der Kinder ein Geschenk mitgebracht, wobei sie selbst das Privileg besessen habe, als erste eines davon auswählen zu dürfen. Diese Bevorzugung erklärt sie damit, daß der Vater sie nach dem Tod ihres jüngeren Bruders offenbar als „Ersatz“ betrachtet habe („Dann hat er(,) weil der Jüngste gestorben war(-) da hat er mir denn immer mal en bißchen vorgezogen(.)“ (7:36-38)). Nach dem Krieg, als die Familie wieder vereint ist, scheint sich der Vater jedoch in einen anderen Menschen verwandelt zu haben, was aus ihren Äußerungen im Nachfrageteil hervorgeht: „Nach dem Krieg da hab ich meinen Vater erst so richtig kennengelernt (...) und dann kamen ja unsere Probleme(.)“ (27:30 und 27:40-42). Die Frage, ob die Mutter auch einen Beruf ausgeübt habe, wird von der Erzählerin verneint. Sie habe sich um

die große Kinderzahl und nach dem Krieg, als die Familie ein eigenes Haus besitzt, um Haushalt und Garten gekümmert.

Die nun folgende Darstellung ist äußerst komplex und ungenau und kann auch mit Hilfe des Nachfrageteils nicht völlig geklärt werden. Maria Grün berichtet, daß der Vater im Krieg einen Mann kennengelernt habe und mit diesem nach B-Stadt in Deutschland gegangen sei, um bei einem Bauern als Knecht zu arbeiten. Wie ihrer Aussage „dann iss er da mit(!) nach Deutschland(!) von Pommern aus(!)“ (1:35-36) zu entnehmen ist, scheint der Vater nach dem Krieg zunächst nach F-Dorf in Pommern zurückzukehren. Wie in den nächsten Sätzen angedeutet wird, findet er seine Familie dort offenbar nicht mehr vor. Er habe daraufhin eine Suchaktion eingeleitet, weil – so erklärt die Erzählerin in einem kleinen Einschub – die Mutter inzwischen mit den Kindern geflüchtet war. Nach einigen Jahren sei die Suche schließlich erfolgreich gewesen, und der Kontakt zum Vater habe wieder hergestellt werden können. Maria Grüns knappe Darstellung über ihre Flucht ist äußerst unklar. Sie berichtet, sie sei mit Mutter und Geschwistern über F-Dorf *nach* Pommern geflüchtet, was an dieser Stelle den Eindruck erweckt, die Familie habe zunächst noch weiter im Osten gelebt und sei dann nach Pommern gekommen. Dem widerspricht jedoch ihre Aussage zu Beginn ihrer Erzählung: „Wir ham zuerst in Pommern gewohnt(.) In F-Dorf(.)“ (1:16-17).

Um Klarheit in diese Episode zu bringen, war es notwendig herauszufinden, wo genau F-Dorf liegt. Nach einigem Suchen fand ich schließlich eine Karte, in der das Dorf verzeichnet war. Es liegt tatsächlich in Pommern. Da aber auch diese Erkenntnis keine Klärung brachte, fragte ich Maria Grün telefonisch nach dem genauen Ablauf ihrer Flucht. Sie erklärte, daß die Familie zunächst in F-Dorf in Pommern gelebt habe. Von dort sei die Mutter mit ihren Kindern in die „Ostzone“ – so Maria Grün am Telefon – geflüchtet, während der Vater im Krieg gewesen sei. Dort habe dieser sie mit Hilfe des Roten Kreuzes schließlich gefunden und sie mit nach B-Stadt genommen. Das heißt: Offenbar bezeichnet Maria Grün mit „Pommern“ sowohl das „wirkliche“ Pommern als auch das Gebiet in der ehemaligen DDR, das ihr und ihrer Familie als Aufenthaltsort dient, bis der Vater sie findet. Neben dieser Ungenauigkeit mit dem Wort „Pommern“ taucht im Nachfrageteil eine zweite auf, die das Alter der Erzählerin zum Zeitpunkt der Flucht betrifft. Auf die Frage der Interviewerin, wann denn diese Flucht gewesen sei, antwortet Maria Grün sehr vage mit den Worten „Oh da war ich drei oder vier Jahre(.)“ (26:41-42). Da sie 1938 geboren ist, hatte die Flucht demzufolge 1941/42 stattgefunden. Da es aber zu dieser Zeit noch nicht unbedingt notwendig war, aus Pommern zu fliehen, ist es möglich, daß sich die Erzählerin hier in ihrer Erinnerung täuscht. Glaubhaft dargestellt ist, daß es sich um eine Flucht handelt: Maria Grün erzählt, „da sind wa nachts geflüchtet(.)“ (26:42), und sie selbst sei dabei in große Gefahr geraten, als sie beinahe von einer Brücke ins Wasser gestürzt ist.

Nachdem Maria Grün diese Vorgeschichte geklärt hat, die zwar dem besseren Verständnis dienen soll, jedoch eher Verwirrung stiftet, führt sie den in Zeile 30 begonnenen Satz zu Ende: „Und dann sind wa auch hier runter gekommen(,)“ (1:43-45). Die Familie folgt also dem Vater an seinen neuen Wohnort. Dort lebt und arbeitet sie offensichtlich auf einem Bauernhof. Die Erzählerin beendet das erste Segment mit dem Hinweis, daß sie erst zu diesem Zeitpunkt in die Schule gekommen sei.

In diesem Abschnitt wird sichtbar, auf welche Weise die Herkunftsfamilie von Maria Grün in den Strudel der Kriegswirren gerät. Diese Verzahnung der individuellen Lebensgeschichte mit der kollektiven Verlaufskurve beeinflusst die Sozialisationsbedingungen von Maria Grün in einer ungünstigen Weise, ebenso wie der Tod des jüngeren Bruders, das Aufwachsen ohne den Vater und das tendenziell eher lieblose Familienmilieu. Dennoch scheint es für die Erzählerin in ihrer Kindheit auch durchaus positive und angenehme Erlebnisse zu geben, etwa die gelegentlichen Besuche des Vaters. Von einem Prozeß des Erleidens kann daher an dieser Stelle noch nicht gesprochen werden, vielmehr handelt es sich hier um eine Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials. Wie in den folgenden Segmenten deutlich wird, setzt sich die Verlaufskurve erst später in Gang, als die Familie wieder vereint ist und der Vater ein anderer Mensch geworden zu sein scheint. Die Erzählerin faßt diese Veränderung im oben bereits zitierten Satz zusammen: „Da hab ich meinen Vater erst so richtig kennengelernt“. Dieser Aussage kommt eine doppelte Bedeutung zu: Jetzt erst hat Maria Grün die Gelegenheit, ihn als Vater wahrzunehmen und eine Beziehung zu ihm aufzubauen. Sie weist damit jedoch auch auf den gewalttätigen Charakter des Vaters hin, der sich nun nicht mehr liebevoll verhält. Diese Wandlung von einem fürsorglichen, Geschenke verteilenden Vater zu einem brutalen und gleichgültigen – dies wird im weiteren Verlauf des Interviews noch deutlicher – ist möglicherweise auf seine Kriegserfahrungen und -erlebnisse zurückzuführen, die er nicht verarbeiten kann und irgendwie kompensieren muß. Um nicht der Gefahr zu erliegen, in einseitige Schuldzuweisungen zu verfallen, sollte dieser Aspekt nicht vergessen werden, wenn Maria Grün im weiteren das Verhalten des Vaters schildert.

Die diffuse Darstellung der Flucht und die Schwierigkeit, diese zu rekonstruieren, zeigen, daß neben der oben geschilderten Geschwister- und Krankheitsproblematik noch andere zentrale Konstellationen, die Maria Grüns Lebensschicksal und das ihrer Familie existentiell betreffen, verschüttet bzw. unzugänglich zu sein scheinen. Im Gegensatz zu späteren Passagen sind hier offenbar noch Bruchstücke an Erinnerungen vorhanden, so daß die Formulierung „Ich weiß es nicht“ an dieser Stelle fehlende Erinnerungen kennzeichnet, während damit später „weiße Flecken“ in ihrem Leben markiert werden.



## Segment Nr.2:

### „Das war alles schon geregelt“ (1:48-3:13)

- 1:48 M.G.: Na ja und(.) dann gings erst erste Klasse an für sich(.) das war also früher die  
 2:1 Kindheit(.) Mehr weiß ich nicht(.) Das war an für sich ganz gut in der ersten  
 2 Klasse(-) zweite Klasse kam ich dann schon nicht mehr mit(.) Dann haben se  
 3 I.: Mhm(-)
- 4 M.G.: auch(.) hat der Lehrer also(.) war nur ein Lehrer(!) warn erstes Schuljahr bis  
 5 siebentes Schuljahr zusammen(!) ungefähr(.) Ein Zimmer nur und ein Lehrer(.)  
 6 I.: Ja(-) ja ja (-)
- 7 M.G.: Da wurde das aber auch nicht(.) so die was konnten(-) wurden vom  
 8 Lehrer nich so mehr beachtet(.) Also so ungefähr ihr könnt nix(-) brauchen wa  
 9 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 10 M.G.: nicht(.) .. Ja und die Mutter hatte dann beim Bauer gearbeitet mit meiner älteren  
 11 Schwester auch(!) .. und dann warn Schulferien(-) so wie beim Bauern iss(-)  
 12 I.: Mhm(-)
- 13 M.G.: gibts Zuckerrüben(!) Futterrüben(-) und wir jüngsten Kinder und die ältesten(.)  
 14 I.: Mhm(-)
- 15 M.G.: meist ich(-) mußten mit dann auch noch im Feld(.) Wenn die Ferien zu Ende  
 16 war(-) mußte ich aus der Schule(!) und mithelfen(.) Von mein Vater aus(.) Der  
 17 I.: Mhm(-)
- 18 M.G.: hat mich auch immer rausbekommen(.) Ohne Schulferien ohne alles(.) Dann sind  
 19 wa(.) muß ich sonntags wie samstags(,) keine Kindheit mehr gehabt an für  
 20 sich(.) Nur noch aufs Feld(!) rumhacken(-) spielen und Schularbeiten war  
 21 I.: Mhm(-)
- 22 M.G.: meinem Vater an für sich (kurze Pause) Nebensache(.) Wenn ich zu meiner  
 23 I.: Mhm(-)
- 24 M.G.: Mutter mal sonntags ging abends spät(-) sacht se ich hab keine Zeit(-) geh zum  
 25 Vater(.) Und nach em Vater hab ich mich nich getraut(!) der hat dann gleich ge-  
 26 schlagen(.) Wer nich was kapiert hatte(!) .. und dann hab ichs wieder probiert  
 27 I.: Mhm(-)
- 28 M.G.: bei meine Mutter(.) Aber die sacht immer sie hat keine Zeit(.) Meine ältere  
 29 I.: Ja(-)
- 30 M.G.: Schwester(.) die war schon verheiratet(!) die andere auch(!) da bin ich mal  
 31 rüber zu ihr(!) hab se gefragt was los iss(.) .. Und dann kam se dann raus, daß  
 32 die Mutter nich schreiben lesen konnte(.) .. Und dann hat ich ihr gesacht zu  
 33 I.: Mhm(-)
- 34 M.G.: ihr warum mir kein anderer geholfen hat(-) von den Brüdern oder sie(-) die zwei  
 35 I.: Mhm(-)
- 36 M.G.: Geschwister konnten schreiben(.) Aber die andern Brüder auch nicht(.)  
 37 I.: Mhm(-)

- 38 M.G.: Also hatt ich so keine Hilfe(.) Und nach em Vater hab ich mich nich getraut(-)  
 39 I.: Ja(-)  
 40 M.G.: da gabs nur immer Schläge(.) Die ganze Zeit hat er mich immer aus der  
 41 I.: Mhm(-)  
 42 M.G.: Schule geholt(-) und wenn dann mit einem Mal alles nachholen sollte(-) das  
 43 ging nich so(.) Da gabs(,) also wir hatten an für sich strenge Eltern(.)  
 44 I.: Ging nicht(.) Mhm(-)  
 45 M.G.: Überhaupt der Vater(.) Mutter nich so(!) aber der Vater(.) Wenn irgendwas  
 46 I.: Mhm(-)  
 47 M.G.: war gabs gleich Schläge(-) spielen oder so(-) war nich drinne(.) Also nur immer  
 48 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 49 M.G.: arbeiten(-) und aufs Feld(-) und dann später(!) ja wie ich dann auf aus der Schule  
 50 I.: Ja(-)  
 51 M.G.: so kam(-) war vielleicht in de fünfte Klasse oder sechste(-) mit zwei dreien(-)  
 52 I.: Ja(-)  
 53 M.G.: so mitgezogen wie man sacht(-) daß manche aus de zweite Klasse rauskamen(!)  
 3:1 I.: Ja(-) jaja(-)  
 2 M.G.: da hatte mein Vater das schon abgemacht, daß ich nach dem selben Bauer kam  
 3 wo meine erste Schwester war(.) Das war alles schon geregelt(.) Ich wollte aber  
 4 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 5 M.G.: gerne woanders hin nach em Bauer oder in die Stadt mal in en Haushalt(-)  
 6 I.: Mhm(-)  
 7 M.G.: das war nicht möglich(.) Wenn wir was gesacht haben(,) dann gabs schon mit  
 8 I.: Mhm(-)  
 9 M.G.: der Peitsche oder(,) immer Schläge(.) Beim Schularzt oder Untersuchung  
 10 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 11 M.G.: konnten wa uns normal nich ausziehen(.) Jedenfalls ich nich(.) Da warn nämlich  
 12 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 13 M.G.: die Striemen(.) ..

Maria Grün beginnt das zweite Segment zunächst mit der Darstellung ihrer Schulzeit. Nach den ersten Worten unterbricht sie sich jedoch und gibt durch den Satz „Das war also früher die Kindheit(.) Mehr weiß ich nicht(.)“ (1:48-2:1) zu erkennen, daß für sie ihre Kindheit hiermit abgeschlossen ist und sie mehr darüber nicht zu erzählen weiß. Die erste Klasse schätzt die Erzählerin noch als erfolgreich ein, aber schon in der zweiten Klasse seien die Probleme für sie größer geworden, so daß sie schließlich den Anschluß verloren habe. Die Folge sei gewesen, daß der einzige Lehrer, der – wie Maria Grün in einem kurzen Einschub betont – in einem Klassenzimmer etwa sieben Klassen habe unterrichten müssen, denjenigen Schülern, die den Anforderungen nicht genügen, keine Aufmerksamkeit mehr geschenkt und sie sich selbst überlassen habe. Maria Grün glaubt den Grund hierfür in der stigmatisierenden Eti-

kettierung des Lehrers zu sehen: „So ungefähr ihr könnt nix(-) brauchen wa nicht(.)“ (2:8).

Sehr schnell beendet Maria Grün das Segment über ihre Kindheit. An diese Zeit scheint sie nur wenige positive Erinnerungen zu haben, was sie mit dem Satz „Mehr weiß ich nicht“ ausdrückt. Mit Beginn des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters der Schulkarriere scheint sich zunächst eine für die Erzählerin positive Entwicklung anzubahnen. Möglicherweise versucht sie, sich über schulische Kontrasterfahrungen von ihrem sozialen Milieu zu distanzieren, was ihr allerdings nicht gelingt. Sie kann ihren Lebenszusammenhang mit Beginn der Schulkarriere nicht ausdifferenzieren. Statt dessen wird ab der zweiten Klasse die Prozeßstruktur der schulischen Versagensverlaufskurve wirksam.

Im nächsten Abschnitt dieses Segments wird deutlich, daß die Schulzeit der Erzählerin neben dem katastrophalen Unterricht noch durch Feldarbeit bestimmt wird. Sie erzählt, daß sowohl die Mutter als auch die ältere Schwester für den Bauern, bei dem sie leben, harte Feldarbeit haben verrichten müssen. Mit Beginn der Schulferien seien auch die übrigen Kinder eingesetzt worden. Sie berichtet weiter, daß, wenn bei Ende der Ferien die Ernte noch nicht abgeschlossen war, sie aus der Schule genommen worden sei. Die Verantwortung hierfür habe beim Vater gelegen, wie sie mit dem Satz „Von mein Vater aus(.)“ (2:16) andeutet. Sie betont, daß er es immer geschafft habe, sie vom Unterricht zu befreien, „ohne Schulferien ohne alles(.)“ (2:18). Möglicherweise hat der Vater dafür eine Art Abkommen mit dem Lehrer geschlossen. Auch an den Wochenenden muß sie arbeiten. Die Feldarbeit scheint ihren Tages- und Wochenrhythmus so zu bestimmen, daß weder für Spiele noch für Schularbeiten Zeit bleibt, Dinge, die – wie sie in Zeile 22 bemerkt – für den Vater sowieso nur „Nebensache“ gewesen seien. Sie faßt diesen Teil ihres Lebens mit den Worten „keine Kindheit mehr gehabt an für sich(.)“ (2:19/20) zusammen.

Hier zeichnet sich nun der Erleidensprozeß deutlich ab. Die Erzählerin gerät in einen Strudel, der sie immer mehr mitreißt und aus dem sie sich nicht alleine befreien kann. Vom übermächtigen Vater wird sie in extremer Weise fremdbestimmt. Ihre ohnehin schon großen Schwierigkeiten in der Schule werden durch sein Verhalten noch verstärkt, indem er sie an einem kontinuierlichen Unterrichtsbesuch hindert und ihr so die Chance einer „normalen“ Schulbiographie verwehrt bleibt. Statt dessen muß sie harte körperliche Arbeit auf den Feldern verrichten. An dieser Stelle taucht zum ersten Mal das Phänomen der „verkehrten Welt“ auf, das im Laufe des Interviews immer wieder erscheint: Sobald die Ferien zu Ende sind, kehrt sie nicht – wie alle übrigen Kinder – in ihr Klassenzimmer zurück, sondern wird aus der Schule genommen, um die Feldarbeit fortsetzen zu können. Die Rolle des Lehrers in dieser Situation wird zwar nur indirekt angesprochen, als Maria Grün darauf

hinweist, daß ihr Vater sie „auch immer rausbekommen“ (2:18) habe. Aber auch dieser vagen Äußerung kann man entnehmen, daß sie von ihrem Lehrer offenbar keine Unterstützung erwarten kann. Berücksichtigt man zudem dessen Desinteresse an schlechten Schülern, wie im ersten Abschnitt des Segments angedeutet, erscheint die Idee, daß er Hand in Hand mit dem Vater arbeitet, nicht abwegig. In jedem Fall ist ein solches Handeln gesetzwidrig, denn sowohl der Vater als auch der Lehrer mißachten die Schulpflicht und dulden außerdem die Funktionalisierung der Arbeitskraft von Kindern. Diese Situation weist schon beinahe feudalistische Strukturen auf.

Im folgenden Abschnitt (ab 2:22) wird deutlich, daß Maria Grün versucht, diesem Strudel zu entkommen. Sie berichtet, daß sie oftmals versucht habe, bei der Mutter Hilfe zu bekommen, um zumindest ihre Schulprobleme meistern zu können. Diese habe jedoch mit der Begründung, keine Zeit zu haben, abgelehnt und statt dessen auf den Vater verwiesen. Vor diesem Schritt habe sie sich aber gefürchtet, weil er – so die Erzählerin in Zeile 25/26 – „dann gleich geschlagen“ habe. Den wahren Grund für die Verweigerung jeglicher Unterstützung durch die Mutter erfährt Maria Grün über ihre Schwester: Die Mutter kann nicht lesen und schreiben. Sie erzählt weiter, daß sich bei dieser Gelegenheit herausgestellt habe, daß auch ihre Brüder diese Fähigkeiten nicht besitzen. Ihr Fazit an dieser Stelle lautet: „Also hatt ich so keine Hilfe.“ (2:38). Es folgt nochmals die Begründung, warum sie den Vater nicht um Hilfe bitten können: Auf Fehler habe er sofort mit Schlägen reagiert. Mit den folgenden Sätzen weist Maria Grün auf seine „Mitarbeit“ an ihren schlechten Schulergebnissen und ihren Lernschwierigkeiten hin: „Die ganze Zeit hat er mich immer aus der Schule geholt(-) und wenn dann mit einem Mal alles nachholen sollte(-) das ging nich so.“ (2:40-43). In Zeile 43 faßt sie diese gesamte Situation evaluierend mit den Worten „also wir hatten an für sich strenge Eltern.“ zusammen, um dann im nächsten Satz zu differenzieren, indem sie die Mutter von dieser Bezeichnung ausschließt. Als Beleg für diese Behauptung schildert sie erneut in knappen Worten die oben bereits dargestellte Situation während ihrer Schulzeit („Also nur immer arbeiten und aufs Feld.“ (2:47-49)).

Mit der Bitte um Hilfe bei der Mutter entwickelt Maria Grün eine erste Strategie, um ihre Probleme zu bewältigen. Damit aber rührt sie an ein Tabu, das die Mutter nicht brechen kann. Diese ist in dem Kreislauf aus Verstecken, Lügen und Abhängigkeiten eingeschlossen, der auch später bei der Tochter wirksam wird. Die Mutter kann also die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen und muß die Tochter im Stich lassen. Hier spitzt sich die Verlaufskurve weiter zu. Für die Erzählerin bricht, ohne daß sie genau weiß warum, die erste und einzige Unterstützungsmöglichkeit weg. Sie ist völlig auf sich alleine gestellt. Ihre Äußerung in Zeile 42 „Und wenn man dann mit einem Mal alles nachholen sollte(-) das ging nicht so.“ deutet zwar auf eine Eigeninitia-

tive hin. Auffällig ist jedoch, daß sie kein Personalpronomen im Satz benutzt, was als ein Hinweis gesehen werden kann, daß der Erzählerin ihre Kindheitsgeschichte so fremd geworden ist, daß sie jede eigene Entscheidung oder Handlung verdrängt hat und sich dieses Phänomen im Auslassen des Wortes „ich“ ausdrückt. Der Ausdruck „streng“, mit dem sie ihre Eltern charakterisiert, wobei sie mit Eltern hier im Grunde nur den Vater meint, erscheint in diesem Zusammenhang unpassend. Denn „strenge“ Eltern sind meist solche, die sehr auf die Schulausbildung ihrer Kinder und die Einhaltung der mit der Schülerrolle verbundenen Rechte und Pflichten achten. Auf Maria Grüns Vater trifft dies sicher nicht zu.

Nach der fünften oder sechsten Klasse – genau weiß sie dies nicht zu sagen – verläßt Maria Grün die Schule, in der sie alle diese Jahre „mitgezogen“ (2:53) wird. Der Vater bestimmt nun ihren weiteren Lebensweg. Sie soll bei einem Bauern arbeiten, bei dem auch schon ihre ältere Schwester untergekommen ist und mit dem offenbar bereits ein Abkommen getroffen wurde: „Das war alles schon geregelt.“ (3:3). Sie betont, daß sie eigene Wünsche gehabt habe, etwa zu einem anderen Bauern zu gehen oder in einem städtischen Haushalt als Dienstmädchen aufzusteigen. Die Realisierung dieser Wünsche sei jedoch nicht möglich gewesen. Ab Zeile 7 kommt sie von dieser konkreten Demonstration der Macht des Vaters zu einer allgemeineren Aussage bezüglich seiner Reaktion auf Widerspruch, wobei sie eine kollektive Perspektive einnimmt. Sie berichtet, daß jegliche Andeutung von Widerstand vom Vater mit Schlägen beantwortet worden sei: „Wenn wir was gesacht haben(.) dann gabs schon mit der Peitsche oder(.) immer Schläge.“ (3:7-9). Diese sind teilweise offenbar so schlimm, daß die Kinder sich bei schulärztlichen Untersuchungen wegen der sichtbaren Wunden nicht auszuziehen wagen. Mit der Bemerkung, dies sei jedenfalls bei ihr so gewesen, verläßt sie die kollektive Sichtweise und macht ihre Person zum Mittelpunkt der Angriffe des Vaters.

In diesem letzten Abschnitt des Segments deutet die Informantin auf ein echtes Rätsel in ihrer Biographie hin, indem sie von einem „Mitgezogenwerden“ in der Schule spricht. Es bleibt ihr offensichtlich unklar, auf welche Weise sie es schafft, die Schule bis zur fünften, sechsten Klasse zu durchlaufen.

An einer späteren Stelle im Interview (9:20-28) wird diese Rätselhaftigkeit von ihr deutlicher formuliert. Obwohl sie das Lesen und Schreiben nicht gelernt habe, seien ihre Zeugnisnoten nicht schlecht gewesen. Nie habe sie die Noten Fünf oder Sechs erhalten. Diese Tatsache ist ihr bis heute nicht einsichtig: „Da frag ich mich manchmal immer noch(.) Wieso.“ (9:28). Auf Seite 13 stellt sie darüber eine Vermutung an. Sie glaubt, daß dies mit zu dem Handel zwischen Vater und Lehrer gehört habe („Ich nehme an da hat(.) mein Vater hat der sowieso gut gekannt(-) (...) also hat ers fürn Vater wohl getan.“ (13:6-9)).

Die Prozeßstruktur der Verlaufskurve, die man als hochgradigen Erleidensprozeß der familiären und schulischen Gleichgültigkeit und Hilflosigkeit, des Fremdbestimmt-Werdens und einer gewalttätigen Verrohung bezeichnen könnte, geht weiter: Der Informantin wird die Entscheidung über ihre berufliche Zukunft genommen. Wie bereits mit dem Lehrer, scheint der Vater auch mit dem Bauern eine Art Handel abgeschlossen zu haben. Maria Grün hat offensichtlich keine Chance, ihren Willen durchzusetzen. Den angedeuteten Widerstand gegen den Beschluß des Vaters versteckt sie zum einen in einer allgemein gehaltenen Äußerung und zum anderen hinter dem Personalpronomen „wir“. Maria Grüns Abhängigkeit von ihrem Vater wird hier sehr deutlich. Ihr Einstieg in ein Arbeitsverhältnis ist für sie nicht mit einer Loslösung vom Elternhaus verbunden. Eher läßt sich vermuten, daß sie in ein weiteres Abhängigkeitsverhältnis gelangt.

### Segment Nr. 3: (3:13 – 5:16)

Die weitere strukturelle Beschreibung erweist sich als schwierig, da die Erzählerin in diesem Segment immer mehr von ihrem Erzählfaden abschweift, bis sich die narrative Struktur schließlich ganz auflöst. Sie führt ihre Geschichte in Sprüngen von mehreren Jahren mittels assoziativer Anschlüsse fort. Das folgende Segment ist in fünf Untersegmente aufgliedert.

#### A. „Ich hab mich nur verstecken können überall.“ (3:13-42)

- 3:13 M.G.: Und dann später wie ich älter wurde(,) dann beim Bauer  
 14 war(-) gearbeitet hatte(!) da war es genau das Gleiche(.) Wenn ich abends  
 15 Feierabend hatte(-) wollte mal ausgehen mit em Freund oder so(-) da muß ich  
 16 I.: Ja(-)  
 17 M.G.: aufpassen mein Vater war schon mit em Fahrrad hinter uns(.) .. Ich hab mich  
 18 I.: Mhm(-)  
 19 M.G.: nur verstecken können überall(,) nur im Korn(!) daß die andern Freunde und  
 20 I.: Mhm(-)  
 21 M.G.: Freundinnen gepiffen haben(.) Ich kam .. im Jahr zweiundzwanzig(,) zweiund-  
 22 I.: Mhm(-)  
 23 M.G.: zwanzig war ich schon(-) da haben die andern Mädchen schon alle gelacht(.)  
 24 Wenn ich mal wohin wollte(!) in Kino oder tanzen(-) war nix drin(.) Wir  
 25 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 26 M.G.: wurden(,) (lauter) wir drei Mädchen(-) warn nur die drei Mädchen(!) wir  
 27 wurden strenger erzogen an für sich(.) Die Jungs konnten ja laufen(!) die  
 28 I.: Mhm(-)  
 29 M.G.: brachten ja nix mit nach Haus(!) (leises Lachen) aber wir Mädchen(-) (ernst) es  
 30 I.: Ja(-) ja(-)

- 31 M.G.: war schlimm(.) Unsere Jugendzeit(.) auch meine Mutter hatte es nicht einfach  
 32 I.: Mhm(-)  
 33 M.G.: gehabt mit ihm(.) Die hat auch immer Schläge bekommen(-) das ham wir mitge-  
 34 I.: Mhm(-)  
 35 M.G.: kriegt und die ältere Schwester damals wie se schwanger war hat Schläge  
 36 bekommen also(-) die Jungs an für sich(.) es ging(-) aber so mit Ausgehen und  
 37 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 38 M.G.: so konnten se auch nicht allzuviel(!) genau wie wir(-) Schule(-) war auch wenig  
 39 drin(.) Darum konnten die auch nicht(.) nicht schreiben und lesen(-) aber wir  
 40 selber Geschwister(!) wir ham uns an für sich gar nicht untereinander so ..  
 41 gesacht, daß(.) ein jeder hats für sich wohl behalten, daß der und der nicht(-)  
 42 I.: Mhm(-)mhm(-)

Für Maria Grün wird nun Realität, was der Vater ohne ihr Wissen bereits arangiert hat. Sie beginnt, bei einem Bauern zu arbeiten. Eine Änderung ihrer Lage tritt jedoch nicht ein, was sie im Erzählgerüstsatz „Da war es genau das Gleiche“ (3:14) pointiert ausdrückt. Noch immer kann sie kein selbstbestimmtes Leben führen. Dafür gibt sie Beispiele an: So sei es ihr nicht möglich gewesen, mit ihrem Freund zum Tanzen zu gehen. Ständig habe sie den Vater in ihrer Nähe fürchten müssen, eine Angst, die durchaus begründet ist, da er ihr tatsächlich mit dem Fahrrad folgt. Ihre Strategie lautet: „Ich hab mich nur verstecken können überall(.)“ (3:17-19). Der rigiden Kontrolle des Vaters kann sie sich mit Hilfe ihres Freundeskreises durch gelegentliches Verstecken in Kornfeldern entziehen. Der Hilfe entgegen steht der Spott, dem die Erzählerin durch das Verhalten des Vaters ausgesetzt wird: „Da haben die anderen Mädchen schon alle gelacht(.)“ (3:23). Immerhin – so betont sie – sei sie zu dieser Zeit bereits zweiundzwanzig Jahre alt gewesen. In Zeile 24 deutet sie die Äußerung eigener Wünsche an: „Wenn ich mal wohin wollte(!) in Kino oder tanzen(-) war nix drin(.)“. Dieser „Hauch“ von Widerstand wird jedoch sofort unterdrückt.

Die Verlaufskurve setzt sich kontinuierlich fort. Der Vater steht dem Ver selbständigungsprozeß seiner Tochter bis ins Erwachsenenalter hinein im Weg, was insbesondere die Ausbildung einer eigenen Geschlechtsrollenidentität nachhaltig behindert. Neben dem schlechten Verhältnis zum Vater scheint auch die Beziehung zum Freundeskreis durch Ambivalenz belastet zu sein. Die Freunde und Freundinnen solidarisieren sich einerseits mit Maria, indem sie sie vor dem gewalttätigen Vater schützen, andererseits nehmen sie die Bevormundung zum Anlaß, sie zu hänseln. Womöglich betrachten sie das Verstecken als Spiel. Die Erzählerin leidet doppelt: Der Vater unterdrückt die Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit, und die Peer-Group läßt sie in gewisser Weise im Stich, indem sie Maria Grüns Angst nicht ernst nimmt, sondern einen Spaß daraus macht.

Ab Zeile 24 wechselt Maria Grün die Perspektive. Fortan spricht sie von „wir“ und „unsre Jugendzeit“. Zunächst meint sie damit sich selbst und die beiden älteren Schwestern, die Brüder sind darin nicht eingeschlossen. Sie berichtet, daß den drei Mädchen größere Grenzen gesetzt worden seien als den Jungen. Dafür verwendet sie erneut den in diesem Zusammenhang unpassenden Begriff „streng“ (Zeile 27: „Wir wurden strenger erzogen an für sich(.).“). Diese geschlechtsspezifische Behandlung durch die Eltern sieht sie darin begründet, daß bei den Jungen die Möglichkeit einer Schwangerschaft nicht gegeben sei: „Die Jungs konnten ja laufen(!) die brachten ja nix mit nach Haus(!)“ (3:27-29). Bei den Mädchen dagegen besteht diese Gefahr, was dann bedeuten würde, daß ein weiteres Kind in der ohnehin schon kinderreichen und armen Familie versorgt werden müßte. Mit einem leisen Lachen an dieser Stelle zeigt Maria Grün, daß sie heute darüber schmunzeln kann. Allerdings wird sie sofort wieder ernst, um mit den eindringlichen Worten „Es war schlimm(.) Unsr Jugendzeit(.).“ (3:31) dem eventuellen Eindruck einer übertriebenen Darstellung entgegenzutreten. Im Laufe dieses dritten Segments taucht der erzählbegleitende Kommentar „Unsr Jugendzeit(.).“ in leicht veränderter Form regelmäßig auf. Damit verleiht Maria Grün zum einen ihren vorangegangenen Schilderungen besonderen Nachdruck und stellt zum anderen eine Ausgangsbehauptung auf, die weitere Beschreibungen nach sich zieht.

Der Gebrauch des Personalpronomens „wir“ könnte zweierlei bedeuten. Zum einen möchte sie auf die Schicksalsgemeinschaft der drei Schwestern aufmerksam machen (in Zeile 29 spricht sie von „wir Mädchen“). Dazu paßt auch die Abgrenzung zu den Brüdern. Sie demonstriert hier ihre schwesterliche Solidarität, die ein gemeinsam erlebtes Leid leichter zu ertragen hilft. Zum anderen könnte es ein Hinweis darauf sein, daß Maria Grün ihre eigene Lebensgeschichte hinter das kollektive Schicksal der Geschwister stellt und sich unbewußt eine eigene Identität abspricht. Diese „Ich-Kaschierung“ geschieht in einer wichtigen Phase ihres Lebens, nämlich im Loslösungsprozeß vom Elternhaus. Den Satz „Ich hab mich nur verstecken können überall“ (Zeile 19) könnte man als Zusammenfassung ihrer Adoleszenz werten, in der sie weder eine Chance bekommt, ein Widerstandspotential auszubilden, noch die sozialisatorischen Voraussetzungen erwirbt, um diese eigene Biographie aktiv gestalten zu können. Im Erleidensprozeß, der sich vom Anfang ihrer Geschichte bis ins Erwachsenenalter durchzieht, entwickelt sie eine Strategie des Versteckens, die sie für viele unterschiedliche Lebenssituationen nutzt. Zum ersten Mal bei der nächtlichen Flucht mit der Mutter und den Geschwistern, dann als „Antwort“ auf die Verfügungsgewalt über ihre Biographie durch Vater und Lehrer, bei den Geschwistern, um ihre Lese- und Schreibprobleme zu verbergen, im Kornfeld, um der Gewalt des Vaters zu entgehen, und sogar bei der Ausbildung einer eigenen Identität. Im weiteren Verlauf des Interviews



wird deutlich, daß sie sich dieser Strategie auch später bedient, um ihr Lese- und Schreibdefizit vor anderen zu verbergen.

In Zeile 31 wird die Mutter als Schicksalsgenossin der Kinder dargestellt: „Auch meine Mutter hatte es nicht einfach gehabt mit ihm(.).“. Die Erzählerin berichtet, daß auch sie der Gewalt des Vaters hilflos ausgesetzt gewesen und von ihm in Anwesenheit der Kinder geschlagen worden sei. Von der Mutter kommt sie auf die ältere Schwester zu sprechen, die während ihrer Schwangerschaft ebenfalls Schläge bekommen habe. An dieser Stelle wird nun deutlich, daß das, was die Eltern bei ihren Töchtern durch die restriktive Erziehung zu verhindern suchen, eintritt: Eine von ihnen wird schwanger. Diese Situation kontrastiert sie nochmals mit der ihrer Brüder: „Die Jungs an für sich es ging(.).“ (3:36). Zwar glaubt sie, daß das Leben für die Jungen einfacher gewesen sei, räumt aber ein, daß ihnen ebenfalls nicht erlaubt worden sei, ein „Teenagerleben“ zu führen. Mit dem Satz „Genau wie wir“ (Zeile 38) stellt sie eine Gemeinsamkeit zwischen sich und den Schwestern einerseits und den Brüdern andererseits her. Ab jetzt berichtet sie aus einer kollektiven Perspektive aller Geschwister. Auch die Jungen werden zur Feldarbeit herangezogen und können daher keine normale Schulkarriere durchlaufen: „Schule(-) war auch wenig drin.“ (3: 38/39). Aus diesem Grund – so die Argumentation der Erzählerin – haben auch ihre Brüder das Lesen und Schreiben nicht gelernt. Obwohl dadurch eine Gemeinsamkeit zwischen ihr und den Brüdern besteht (die beiden Schwestern beherrschen das Lesen und Schreiben), entwickelt sich keine geschwisterliche Solidargemeinschaft. Im Gegenteil: Maria Grün betont, daß dies offenbar ein wohlbehütetes Geheimnis gewesen sei: „Ein jeder hats für sich wohl behalten, daß der und der nicht(-)“ (3:41).

Obwohl Maria Grün aus einer Zeit ihres Lebens berichtet, in der sich eigentlich eine eigene Biographie herauskristallisieren soll, bleibt sie einer komplexen „Wir“-Kategorie verhaftet. Indem sie zunächst auf das Schicksal ihrer Mutter, ihrer schwangeren Schwester und schließlich auch der Brüder hinweist, stellt sie ihre eigenen Leidenserlebnisse in den Hintergrund und betont die kollektive Erfahrung der Gewalttätigkeit des Vaters, die sich eben auf alle Familienmitglieder erstreckt. Auffällig sind dabei die Abgrenzungen, die sie vornimmt. Sie berichtet zunächst von den Gemeinsamkeiten mit den beiden Schwestern, dann wird die Mutter in diese Schicksalsgemeinschaft aufgenommen, zuletzt die Brüder. Damit scheint auch eine Abstufung der Betroffenheit vorgenommen zu sein. Dieses Muster taucht später wieder auf (Seite 4). Trotz der gemeinsamen Bedrohung durch den Vater bzw. Ehemann gelingt es der Familie nicht, eine Einheit zu bilden und sich gegen sein „diktatorisches Verhalten“ zur Wehr zu setzen.

**B. „Der iss plötzlich umgefallen und dann gings der Mutter so schlecht.“**  
(3:43-4:3)

- 3:43 M.G.: wie mein älteste Bruder verheiratet war(-) da lief in H-Stadt en Kurs(!) der muß  
44 da wohl auch Schule mitgemacht haben en Kurs(.) Da konnt er nachher(,) wie  
45 I.: Mhm(-)  
46 M.G.: meine Eltern dann später gestorben warn(-) der Vater iss mit achtundsiebzig(!)  
47 gestorben(-) der iss plötzlich umgefallen(!) und dann gings der Mutter so  
48 I.: Mhm(-)  
49 M.G.: schlecht(,) die konnte sich trotzdem durch die schlechte Ehe(!) trotzdem wohl  
50 nicht mit fertig werden(.) Da ham wa se geraten sie sollte das Leben doch end-  
51 I.: Mhm(-)  
52 M.G.: lich mal machen, was se jetzt hatte(.) Noch vor sich hatte(-) ne(!) und nicht von  
53 I.: Ja(-) ja(-)  
4:1 M.G.: früher(!) weil se ja an für sich kein schönes Leben gehabt hat(.) .. Denn die hat  
2 I.: Mhm(-)  
3 M.G.: wirklich auch nur Schläge bekommen(.) ..

In diesem Untersegment schweift Maria Grün endgültig von ihrem Erzählfaden ab. Vom gemeinsam geschützten Tabu der Geschwister kommt sie nun auf einen ihrer Brüder zu sprechen, von dem sie zu wissen glaubt, daß er im Erwachsenenalter einen Alphabetisierungskurs besucht habe. In ihrer umständlichen Äußerung hierzu („Der muß wohl auch Schule mitgemacht haben en Kurs(.).“) zeigt sich ein merkwürdiges Nichtwissen über das Leben der eigenen Geschwister. Dem nicht zu Ende geführten Satz in Zeile 44 „Da konnt er nachher“ schließt sich eine eingelagerte Konstruktion an, die notwendig ist, damit die ZuhörerIn den Zusammenhang begreift. Es geht darin um den Tod der Eltern.

Obwohl die Erzählerin an dieser Stelle offenbar die Absicht hatte, von der Aufteilung des elterlichen Erbes zu berichten, davon, daß – wie sie an einer späteren Stelle (13:41-14:17) näher ausführt – von den Kindern verschiedene Schriftstücke und Unterschriften verlangt worden seien und der Bruder dann das Lesen und Schreiben beherrscht habe, geht sie nicht darauf ein, beendet auch den in Zeile 44 begonnenen Satz nicht, sondern erzählt statt dessen vom Tod des Vaters. Sie führt also die logischen Anschlüsse nicht weiter aus, sondern vollzieht einen Themenwechsel.

Der Vater stirbt als erster von den Eltern, und zwar im Alter von achtundsiebzig Jahren. Über die Todesursache erfährt man nichts Konkretes. Maria Grün berichtet nur, er sei „plötzlich umgefallen“ (Zeile 47). Die Mutter sei vom Tod des Ehemannes sehr betroffen gewesen und das, obwohl – wie Maria Grün betont – sie keine gute Ehe geführt und ebenso wie die Kinder nur Gewalt erlebt habe: „Die konnte sich trotzdem durch die schlechte Ehe(!) trotzdem

wohl nicht mit fertig werden(.)“ (3:49/50). Daraufhin raten ihr die Kinder, ihr restliches Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu genießen. Bemerkenswert daran ist, daß Maria Grün ihrer Mutter damit etwas empfiehlt, was sie selbst nicht einhält. Sie lebt auch nach dem Tod des Vaters weiterhin in ständiger Abhängigkeit (dazu mehr in einem späteren Segment). Die Erzählerin beendet dieses Subsegment, indem sie nochmals den Rat der Kinder an die Mutter rechtfertigt: „Weil sie ja an für sich kein schönes Leben gehabt hat(.) .. Denn die hat wirklich auch nur Schläge bekommen(.)“ (4:1-3).

### C. „Also Spielzeit und aus und so, das war nicht drin bei uns.“ (4:3-31)

- 4:3 M.G.: Und Geld und so(-) das war schon  
 4 I.: Mhm(-)  
 5 M.G.: gar nicht drin(.) Also unsere Jugend die war(-) .. jedenfalls meine und die andern  
 6 I.: Mhm(-)  
 7 M.G.: beiden Geschwister(-) genau dasselbe(.) Bloß daß die Vorteile hatten mit em  
 8 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 9 M.G.: Lesen weil sie in F-Dorf noch in de Schule kam(!) und da war ne Tante von  
 10 uns(-) und da ging die eine immer hin(.) Hat Schularbeiten gemacht(.) Dadurch  
 11 I.: Mhm(-)  
 12 M.G.: iss(-) hat die schreiben und lesen gelernt(.) Die andere ging nich so hin(.) die  
 13 I.: Mhm(-)  
 14 M.G.: hats aber .. wohl vor sich selber so gelernt(!) und gemacht(!) die hatte wieder  
 15 I.: Ja(-)  
 16 M.G.: vor die Tante wohl Angst(.) Warum weiß ich nicht(.) Aber die drei Jungs(-)  
 17 I.: Mhm(-)  
 18 M.G.: die konnten auch nicht(.) Also unsere Eltern(.) meine Mutter an für sich war(-)  
 19 I.: Mhm(-)  
 20 M.G.: kann man nix sagen(-) die war an für sich gut(.) die konnte uns auch nie  
 21 beistehn(.) Wenn se was gesacht hat dann gabs schon(-) .. die warn von  
 22 I.: Mhm(-)  
 23 M.G.: morgens um sechs(.) morgens um sechs bis abends manchmal um acht aufs  
 24 Feld(.) Nur mit Rüben hacken(.) Dann hat es(.) die älteste Schwester schon en  
 25 I.: Mhm(-)  
 26 M.G.: Kind(-) da hab ich gedacht na ja hast en bißchen Luft(!) kannst es Kind en  
 27 bißchen spielen(-) das Kind ham wa mitnehmen müssen(!) aufs Feld(-) und dann  
 28 I.: Mhm(-)  
 29 M.G.: auch noch Rüben hacken(.) Also Spielzeit und aus und so(-) das war nicht drin  
 30 I.: Mhm(-) mhm(-) mhm(-)  
 31 M.G.: bei uns(.

In diesem Subsegment erfolgt ein assoziativer Anschluß an die Kinder- und Jugendzeit. Die Erzählerin spricht von Geld, welches offenbar vom Vater sehr

streng verwahrt wird. Wie kommt dieser Sprung vom Tod der Eltern bzw. der schlechten Ehe der Mutter zur finanziellen Situation zustande? Möglich ist, daß sie den „Geiz“ des Vaters in Geldangelegenheiten als einen weiteren Beweis für die Leiden der Mutter in der Ehe anführt. Er gibt ihr vielleicht nicht genügend finanzielle Mittel, um die Familie entsprechend versorgen zu können. Da es darüber keine eindeutigen Äußerungen gibt, kann dies nur eine Vermutung bleiben. Der in Zeile 5 aufgestellten allgemeinen und unvollständigen Behauptung „Also unsre Jugend die war(-)“, in der sie zunächst alle Geschwister mit einbezieht, folgt eine Einschränkung, in der sie erst ihre eigene Lage hervorhebt und somit zum ersten Mal eine eigene Geschichte andeutet, dann aber sofort auf die Situation ihrer beiden Schwestern verweist: „Jedenfalls meine und die andern beiden Geschwister genau dasselbe(.)“ (4:5-7). Diese Behauptung wird im folgenden von Maria Grün mit Beschreibungen belegt. Zunächst weist sie auf die günstigere Lage der Schwestern hin, zumindest was deren Schullaufbahn angeht. Sie seien nämlich bereits in Pommern zur Schule gekommen, d.h. zu einer Zeit, als der Vater noch nicht aus dem Krieg zurück ist und daher keine Zugriffsmöglichkeit hat. Zudem habe eine Verwandte der Familie ein Hilfesystem eingerichtet: Sie habe den Mädchen die Möglichkeit gegeben, unter ihrer Aufsicht die Schularbeiten zu erledigen. Diese Hilfe ist deshalb notwendig, weil die Mutter, die selbst nicht lesen und schreiben kann, als Unterstützungsperson wegfällt. Nur eine der beiden Schwestern habe das Angebot der Tante genutzt und auf diese Weise das Lesen und Schreiben gelernt. Die andere Schwester sei weniger oft dort erschienen, weil sie – wie Maria Grün vermutet – offenbar Angst vor der Tante gehabt habe. Daraufhin habe diese „wohl vor sich selber so gelernt(!) und gemacht(!)“ (4:14). Der Grund für diese Furcht bleibt ihr rätselhaft. Im folgenden Satz kommt sie auf die Brüder zu sprechen. Mit der kurzen Bemerkung, sie seien des Lesens und Schreibens ebenfalls nicht mächtig gewesen, stellt sie einen Kontrast zu den Schwestern her, gleichzeitig hebt sie aber auch die Gemeinsamkeit zwischen sich und den Brüdern hervor. Daß die Jungen den Schulanforderungen nicht genügen, hängt möglicherweise damit zusammen, daß sie sich zu dieser Zeit im Prinzip selbst überlassen sind. Sie wachsen ohne den Vater auf, und wahrscheinlich schafft es die Mutter nicht, alleine mit ihnen fertig zu werden. Sicherlich ist auch die Tante mit einem Nachhilfeunterricht für alle Kinder überfordert, so daß die Jungen machen, was ihnen gefällt, und dabei weder das Lesen noch das Schreiben lernen.

Wie schon im ersten Untersegment argumentiert die Erzählerin aus Sicht der Geschwister, wobei sie wieder ihrer speziellen Ordnung folgt und zunächst nur für die Schwestern spricht. Den kurzen und fast versteckten Hinweis auf eine eigene Geschichte führt sie nicht weiter aus, sondern betont noch einmal die Übereinstimmung der Erfahrungen. Im nächsten Satz distanziiert sie sich allerdings von den Schwestern. Mit Hilfe verwandtschaftlicher

Solidarität gelingt es ihnen nämlich, die Schule erfolgreich zu durchlaufen. In diesem Zusammenhang taucht erneut der Ausspruch „Warum, weiß ich nicht“ auf (Zeile 16), der im gesamten Interview zu finden ist. Ist damit an dieser Stelle ein konkreter Sachverhalt gemeint, nämlich die für sie selbst nicht nachvollziehbare Angst der Schwester vor der Tante, wird dieser Satz später zu einem „Ungewißheitsmarkierer“, der auf „blinde Flecken“ in ihrer Biographie hinweist, auf Zusammenhänge, die ihr selbst rätselhaft bleiben.

Nachdem Maria Grün zu einer allgemeinen Bewertung ihrer Eltern angesetzt hat, dies jedoch wieder nicht zu Ende führt, kommt sie, ihrer spezifischen Ordnung weiter folgend, auf ihre Mutter zu sprechen, die sie als „gut“ bezeichnet, die selbst aber so schwach gewesen sei, daß sie ihre Kinder weder vor dem gewalttätigen Vater noch vor Schulversagen habe beschützen können. Auch ihr Widerstand sei – wie die Erzählerin in Zeile 21 andeutet – mit Schlägen unterdrückt worden („Wenn se was gesacht hat dann gabs schon(-)“). Hier zeigt sich erneut die ungeheure Macht, die der Vater über die Familie hat. Das Leben der Mutter ist wie das der Kinder von zwölf- bis vierzehnstündiger harter Feldarbeit bestimmt. Diese Tatsache bringt Maria Grün zu ihrer eigenen Lage zurück. Sie berichtet, daß sie gehofft habe, als eine der Schwestern ein Kind bekommen hat, darauf aufpassen und mit ihm spielen zu können und deswegen von der Arbeit auf dem Acker befreit zu werden. Diese Hoffnung stellt sich als Illusion heraus, denn – so berichtet die Erzählerin – das Kind sei zum Rübenhacken mitgenommen worden.

Nach diesen Beschreibungen und Kurzerzählungen, die das zu Anfang dominante Sachverhaltsschema des Erzählens abgelöst haben, ist die Ausgangsbehauptung bestätigt und wird nochmals als Fazit an den Schluß dieses Untersegments gestellt: „Also Spielzeit und aus und so, das war nicht drin bei uns“ (Zeile 31).

#### **D. „Wir hatten an für sich wie mein Vater gestorben iss nich so Probleme“ (4:31-46)**

- 4:31 M.G.: Also ich muß sagen daß(,) wir hatten an für sich(,) wie mein Vater ge-  
 32 storben iss(-) nich so Pro(,) Probleme oder(!) ich mein gut wir ham getrauert  
 33 I.: Mhm(-)  
 34 M.G.: und es hat uns schon mitgenommen(.) Jedenfalls wars ja immerhin der Vater(.)  
 35 I.: Mhm(-)  
 36 M.G.: Aber daß wa so gehongen haben wie an der Mutter(-) das war nicht drin(.)  
 37 I.: Mhm(-)  
 38 M.G.: Die Mutter war mehr(-) da ham wa mehr uns ingesetzt gehabt wie der tot war  
 39 I.: Mhm(-) ja(-)  
 40 M.G.: ne(!) daß se endlich einmal Abstand und nicht mehr an ihn denken sollte(.) Aber  
 41 I.: Ja(-)

- 42 M.G.: die ww(,) wie ich von F-Stadt nach B-Stadt immer gefahrn bin mit meinem  
 43 Mann jetzt(-) ihr besucht hatt(!) also die war nie da(!) die war nur ewich auf em  
 44 Friedhof bei ihm(.) Gedanken(.) Ja(!) und dann nach em Jahr iss se dann auch  
 45 I.: Mhm(-)  
 46 M.G.: gestorben weil se nix gegessen hat(.) ..

Im vierten Untersegment berichtet Maria Grün noch einmal vom Tod ihres Vaters. Sehr vorsichtig drückt sie aus, was die Familie dabei empfindet. Offenbar hält sich die Trauer in Grenzen, wie aus dem Satz „Also ich muß sagen daß(.) wir hatten an für sich wie mein Vater gestorben iss, nich so Probleme“ (Zeile 31/32) hervorgeht. Sie fügt jedoch hinzu, daß die Norm zu trauern von der Familie selbstverständlich erfüllt worden sei, was sie mit kategoriengebundenen gesellschaftlichen Erwartungen erklärt: „Jedenfalls wars ja immerhin der Vater.“ (Zeile 34). Im darauffolgenden Satz werden die Beziehungen der Kinder zu den beiden Elternteilen – vermutlich als Begründung für die ambivalente Haltung zum Tod des Vaters – einander gegenübergestellt, wobei deutlich wird, daß das Verhältnis zur Mutter sehr viel intensiver ist.

Der vom dritten zum vierten Subsegment unternommene Sprung von der problematischen Kindheit zum Tod des Vaters erscheint schlüssig, da man seinen Tod in gewisser Weise als eine Unterbrechung der bisherigen Leidensgeschichte der Familie betrachten kann. Es scheint, als seien die Familienmitglieder von einer „Last“ befreit. Die Erzählerin möchte jedoch den Verdacht von sich weisen, sie und ihre Familie seien der gesellschaftlichen Konvention des Trauerns nicht nachgekommen. Diese wird, wenn auch nur vordergründig, als eine Art Pflichterfüllung eingehalten. Interessant ist, daß Maria Grün auch in diesem Untersegment eine kollektive Perspektive einnimmt. Dadurch „verschwinden“ ihre eigenen Gedanken und Gefühle angesichts des Todes des Vaters, es wird nicht deutlich, was sie selbst dabei empfindet. Erkennbar ist lediglich eine gewisse Distanz, erkennbar zum Beispiel in Zeile 34. Dort spricht sie davon, daß es „immerhin *der* Vater“ gewesen sei.

Im nächsten Abschnitt des Untersegments erzählt Maria Grün, wie schon im Untersegment B, vom Versuch der Kinder, die Mutter nach dem Tod des Ehemannes dazu zu bringen, ihr Leben von nun an in die eigene Hand zu nehmen und Abstand von den Erfahrungen der Ehe zu gewinnen. Dieser Versuch sei jedoch mißlungen. Die Mutter habe jede freie Minute am Grab ihres Mannes verbracht, selbst dann, wenn Maria Grün, die zu dieser Zeit bereits in einer anderen Stadt lebt, sie zusammen mit ihrem zweiten Mann besucht habe. Offensichtlich wird die Mutter mit dem Tod des Ehepartners nicht fertig und stirbt, als sie schließlich die Nahrungsaufnahme verweigert, kurze Zeit nach ihm. Da die Erzählerin in dieser Schilderung die Sicht der Mutter einnimmt und man nicht genau weiß, wie es dieser wirklich ergangen ist, können die folgenden Überlegungen ebenfalls nur Vermutungen sein.

Hier wird nun die Abhängigkeit der Mutter sichtbar, die so groß ist, daß sie über den Tod des Manne hinaus reicht und dazu führt, daß sie ständig sowohl seine „körperliche“ Nähe auf dem Friedhof als auch seine geistige Nähe in Gedanken sucht. Darüber vergißt sie ihre Umwelt, ja selbst die Tochter, die extra den weiten Weg auf sich nimmt, um sie zu sehen. Die Mutter empfindet sich nicht mehr als „ganzen“ Menschen, eine Vorstellung, die durchaus zu einer traditionellen Sicht von Ehe paßt: Erst in Verbindung mit einem Ehemann wird eine Frau zu einer vollwertigen Person, nach seinem Tod darf auch für sie das Leben nicht mehr lebenswert sein. Auffällig auch hier, daß Maria Grün von ihrer Mutter die Loslösung von Abhängigkeiten fordert, in denen sie selbst weiter verstrickt bleibt.

### E. „Also unsere Kindzeit, da möchte ich nicht gerne zurückdenken, die iss nich so besonders gewesen“ (4:46-5:16)

- 4:46 M.G.: .. also unsere Kindzeit(-) da möchte ich  
 47 I.: Mhm(-) ja(-)  
 48 M.G.: nicht (leises Lachen) gerne zurückdenken(-) die iss nich so besonders ge-  
 49 I.: Mhm(-)  
 50 M.G.: wesen(.) So wie viele wie man gehört hat die konnten spielen und so weiter(-)  
 51 I.: Mhm(-)  
 52 M.G.: aber(.) konnten wenigstens in die Schule gehn(.) Aber bei uns wurde sogar die  
 53 Schule ver(.) automatisch bald verboten(.) Wenn die großen Ferien zu Ende  
 5:1 I.: Mhm(-) mhm(-)  
 2 M.G.: waren(!) die Rüben noch nicht fertig waren(!) wurden wa automatisch rausge-  
 3 nommen(.) Die andern warn schon etwas größer(-) aber ich war die Dummste  
 4 I.: Ja(-)  
 5 M.G.: der beiden (unverständlich) und die Kleinste mußte dann aus der Schule(!) und  
 6 I.: Mhm(-)  
 7 M.G.: wenn er denn mit Gewalt(-) was was reinpauken wollte abends(-) das war dann  
 8 I.: Mhm(-)  
 9 M.G.: nicht mehr drinne bei mir(.) Das ging einfach nicht(.) Jahrelang hat er sich nich  
 10 I.: Mhm(-)  
 11 M.G.: drum gekümmert(!) war nur es Feld(!) zu Hause(!) und dann na ja einmal hat er  
 12 dann mal die Hausaufgaben verlangen wollten(-) ja und dann wars zu spät(.)  
 13 I.: Mhm(-)  
 14 M.G.: Dann gibts(.) gabs nur noch Schläge und das hat nix gebracht(.) Na ja(.) Da  
 15 I.: Mhm(-)  
 16 M.G.: hab(.) blieb das Schreiben Lesen(-) weg(.) ..

In diesem Untersegment unternimmt die Erzählerin eine Globalbewertung, in der sie im Prinzip das wiederholt, was sie bereits zu Beginn des Interviews

berichtet hat. Sie geht von der Behauptung aus, ihre Kindheit sei „nich so besonders gewesen(.)“ (Zeile 48). Aus diesem Grund erinnere sie sich nicht gerne daran, was sie mit einem leisen Lachen unterstreicht, das als ein „Ausfluchtlachen“ interpretiert werden kann. Sie kontrastiert ihre Kindheit mit der anderer Kinder, die glücklicher aufwachsen, spielen und vor allen Dingen die Schule besuchen können. Diesen Umstand greift sie nochmals auf, um darauf hinzuweisen, „aber bei uns wurde sogar die Schule ver(.) automatisch bald verboten(.)“ (4:52/53). Dieses Verbot des Unterrichtsbesuches sei vom Vater ausgegangen, damit sie für die Feldarbeit zur Verfügung haben stehen können. Als die Kleinste und „Dummste“ (5:3) der Geschwister sei sie immer als erste aus der Schule genommen worden.

Für Maria Grün scheint erst mit dem Tod der Eltern das Kapitel Kindheit abgeschlossen zu sein, obwohl sie bei deren Tod schon längst erwachsen ist. Dieses Untersegment stellt im Grunde eine Zusammenfassung des bisher Gesagten dar, wobei sie eine sonderbare Art hat, ihre schlimmen Kindheitserlebnisse zu resümieren: Der in Zeile 48 gefallene Satz erscheint maßlos untertrieben nach dem, was man bis jetzt über sie erfahren hat. Parasprachlich (mit einem Lachen) weist sie auf dieses Mißverhältnis zwischen der Wiedergabe ihrer Erfahrungen und der tatsächlichen Qualität des Erlebten hin. Bemerkenswert ist, daß Maria Grün ihre Kenntnisse über die Kindheiten von Gleichaltrigen nicht aus eigener Erfahrung ableitet, sondern nur davon „gehört“ haben will (Zeile 50). Dadurch wird deutlich, daß sie offenbar nur wenig Kontakt zu Kindern ihres Alters hat. Im Satz „konnten wenigstens in die Schule gehen“ (Zeile 52) drückt sich ein gewisser Neid auf die Schulkameraden aus. Erneut tritt hier das Phänomen der „verkehrten Welt“ auf. Entgegen der üblichen Schülerhaltung, was Unterricht und Schule betrifft, scheint Maria Grün die anderen Kinder tatsächlich um deren Schulbesuch beneidet zu haben. Möglicherweise erscheint ihr dies aber auch aus heutiger Sicht so. Das „Verbot“, das der Vater ausspricht, paßt ebenfalls in diese „verkehrte Welt“, denn er untersagt etwas, was überhaupt nicht in seiner Befugnis steht. Ebenso „verkehrt“ ist die Bemerkung der Erzählerin „Wenn die großen Ferien zu Ende waren(!) (...) wurden wa automatisch rausgenommen(.)“ (4:53-5:3). Auf dieses der Realität entgegenstehende Bedingungsgefüge wurde bereits in Segment Nr. 2 hingewiesen. Wie schon so oft, benutzt sie auch an dieser Stelle ein merkwürdiges Vokabular, wenn sie von „verbieten“ spricht. Es sieht so aus, als finde sie nicht die richtige Sprache, um ihre ungewöhnliche und leidvolle Kindheit zu charakterisieren. In ihrer Etikettierung als „Kleinste“ und „Dummste“ macht sie deutlich, daß sie sich offenbar am wenigsten von allen Geschwistern gegen die Zugriffe des Vaters wehren konnte. Auch hier drückt Maria Grün eine Distanz zu sich selbst aus, indem sie von sich tendenziell wie von einer fremden Person berichtet („die Kleinste“).



Wie der letzte Abschnitt dieses Untersegments zeigt, gerät die Erzählerin nun in eine Fallensituation. Weil sie Schulstunden versäumt, versucht der Vater offenbar, den Unterrichtsstoff am Abend „mit Gewalt“ – wie Maria Grün in Zeile 7 betont – nachzuholen. Wenn man berücksichtigt, daß das Kind den ganzen Tag über schwere körperliche Arbeit verrichtet hat, ist verständlich, warum dieses „Nacharbeiten“ wenig Erfolg hat: „Das war dann nicht mehr drinne bei mir(.) Das ging einfach nicht(.)“ (5:7-9). In den folgenden Sätzen wirft sie dem Vater vor, sich nach jahrelanger Gleichgültigkeit erst dann um die Schulaufgaben gekümmert zu haben, als es ihrer Ansicht nach „zu spät“ (5:12) gewesen sei und er nur noch mit Schlägen habe reagieren können, die natürlich „nix gebracht“ (5:14) hätten. Die Folgen dieser Falle sind für sie klar: „Da blieb das Lesen und Schreiben weg(.)“ (5:16).

Die Situation ist paradox: Der Vater hindert seine Tochter am Schulbesuch, d.h., er gibt ihr keine Möglichkeit, grundlegende Fertigkeiten zu lernen, bestraft sie aber gleichzeitig dafür. Einer solchen Situation steht ein Kind völlig hilflos gegenüber. Es stellt sich die Frage, warum der Vater erst jetzt eine Kontrolle der Schulaufgaben fordert, nachdem er dies jahrelang ignoriert hat. Ein Grund könnte sein, daß sich sein schlechtes Gewissen regt, daß er sich seiner Verantwortung für die schulische Entwicklung seiner Kinder bewußt wird. An seiner Reaktion kann man jedoch erkennen, daß er mit dieser Aufgabe überfordert ist und seine väterlichen Pflichten nicht zu erfüllen vermag.

#### Segment Nr. 4:

**„Ich hab mich an für sich wolln wa ma sagen durchgeschummelt“ (5:16-51)**

- 5:16 M.G.: Und wie ich das jetzt meinem Mann  
 17 I.: Mhm(-)  
 18 M.G.: so erzählt hab(!) der hats gar nicht mal von mir erfahren(!) ich hab mich an für  
 19 sich(.) wolln wa ma sagen durchgeschummelt so wie man sagt(.) Auch beim  
 20 I.: Mhm(-)  
 21 M.G.: Einkaufen(.) Nicht allzuviel Fehler gemacht was ich einkaufen wollte oder in  
 22 I.: Mhm(-)  
 23 M.G.: Angebote wie er immer sachte(-) hab ich an für sich auch immer gebracht(.)  
 24 Aber wie ich das gemacht hab das weiß ich nicht(.) (leises Lachen) Ich konnt  
 25 I.: (leises Lachen) mhm(-)  
 26 M.G.: nicht(,) nicht ein Wort lesen(,) Ich weiß es nicht,) es standen dann immer An-  
 27 gebote da(!) aber die Zettel ham mir nix geholfen(.) Ne(!) auch so gings mit  
 28 I.: Ja ja(-)  
 29 M.G.: Wurst mit Angeboten oder so(.) Gemüse Ob(,) mhm gut(.) Und Zucker(.) das  
 30 I.: Mhm(-)

- 31 M.G.: wußte man so ungefähr ja da sind die Tüten(-) da ist das Gemüse vielleicht(-)  
 32 I.: Mhm(-)
- 33 M.G.: Erbsen und Mohrrüben(-) sind ja auch meist die Bilder abgebildet(!) aber meine  
 34 I.: Mhm(-)
- 35 M.G.: Tochter hats mit ner Weile dann später mal rausbekommen(.) Da gabs eben  
 36 I.: Mhm(-)
- 37 M.G.: auch mal Krach(!) bei uns zu Haus mit ihr(!) da hab ich was gesacht und da sacht  
 38 se du kannst ja gar nicht schreiben und lesen(!) sei doch ruhig(.) (leises Lachen)
- 39 I.: Mhm(-)
- 40 M.G.: Ne(!) und Schularbeiten hab ich mit ihr nich machen brauchen(!) erstmal wars  
 41 so, daß ich se gar nicht helfen konnte(!) es war sowieso schon schwieriger(!)  
 42 derzeit wie die ma ging(!) mit Englisch nachher und so weiter(-) und da hat ich  
 43 I.: Ja(-)
- 44 M.G.: Glück gehabt(-) da kam noch nicht mal mein Mann mit(!) da hatten wa für ihr in  
 45 F-Stadt hier en Lehrer besorgt(.) Also Nachhilfeunterricht gegeben(.) Ne(!) und  
 46 I.: Mhm(-)
- 47 M.G.: die iss an für sich immer ganz gut durchgekommen(.) War sogar Mittelschule(!)
- 48 I.: Mhm(-)
- 49 M.G.: Arzthelferin gelernt(!) jetzt iss se verheiratet(!) sie iss in Amerika(!) selber zwei  
 50 I.: Mhm(-)
- 51 M.G.: Kinder(!) und heut sacht se nix mehr(.)

Maria Grün kehrt nun aus der Vergangenheit in die Gegenwart zurück. Eigentlich möchte sie davon sprechen, wie sie ihrem jetzigen Mann von ihren Kindheitserinnerungen erzählt hat. Sie läßt jedoch den Erzählfaden erneut fallen, um mittels einer eingelagerten Konstruktion die Vorgeschichte hierzu zu erklären. Da der Ehemann nichts von ihrem „Analphabetentum“ weiß und sie die Gründe dafür in ihrem Elternhaus sieht, kann sie ihm zunächst nichts von ihrer Kindheit berichten. Erst nachdem der Ehemann von ihrem Defizit erfahren hat, hat sie diese Möglichkeit. Diesen Schritt in ihrem Gedankengang spricht sie zwar nicht aus, aber man kann ihn, der Logik folgend, rekonstruieren. Nun deutet sie an, wie der Ehemann davon erfährt, nämlich nicht von ihr selbst, sondern wahrscheinlich, wie weiter unten im Segment deutlich wird, von der Tochter. *Daß* er es nicht von ihr erfährt, versucht sie in der eingelagerten Konstruktion, in der sie von ihren Vermeidungsstrategien berichtet, zu erklären. Die Erklärung reicht bis Zeile 33.

Die Vermeidungsstrategien faßt sie im ersten Satz der eingelagerten Konstruktion (5:18/19) zusammen: „Ich hab mich an für sich wolln wa ma sagen durchgeschummelt so wie man sagt(.)“. Um dieses Vorgehen zu verdeutlichen, erzählt sie, wie sie ihre Einkäufe gemacht habe. Obwohl sie ja keinen Einkaufszettel habe schreiben können, habe sie es geschafft, ihre Einkäufe normal zu erledigen und sogar die Sonderangebote, wie ihr Mann von ihr ver-

langt habe, zu erkennen und zu kaufen. Auf welche Weise ihr dies gelingt, bleibt ihr unklar: „Aber wie ich das gemacht hab weiß ich nich(.)“ (5:24). Mit einem leisen Lachen bekennt sie der Interviewerin gegenüber, daß sie damals nicht ein einziges Wort habe lesen können (5:24-26), um dann erneut mit den Worten „Ich weiß es nicht(.)“ (5:26) ihre eigene Verwunderung darüber auszudrücken, die Einkäufe dennoch gemeistert zu haben. Noch einmal betont sie, daß ihr die Prospekte, auf denen die Angebote vermerkt gewesen seien, keinen Nutzen gebracht hätten, sie aber dennoch die günstigen Waren besorgt habe. Sie erklärt weiter, daß sie bei leicht erkennbaren Lebensmitteln (z.B. Gemüse oder Zucker) keine Schwierigkeiten gehabt habe, da sie anhand der Bilder oder Tütenform wußte, um was es sich handelt.

Einige Seiten später (15:9-21) schildert sie knapp ihre Vorgehensweise in Restaurants. Sie erklärt, daß ihr solche Situationen zwar immer „peinlich“ (15:11) gewesen seien, sie sich aber dennoch der Situation gestellt habe. Sie habe so getan, als ob sie lesen und schreiben könne, und habe dann ein Gericht gewählt, von dem sie sicher habe annehmen können, das es in jedem Restaurant zu finden sei („En Schnitzel oder so was ham se vielleicht immer(.)“ (15:15)). Ihr Fazit lautet: „So hat man sich im Restaurant dann früher immer durchgeschummelt(.)“ (15:17). Sie habe sich immer etwas einfallen lassen, um eine Entdeckung zu verhindern.

Mit dem eher negativ klingenden Wort „durchgeschummelt“ gibt Maria Grün zu erkennen, daß sie ihre Strategien nicht als Leistung annimmt. Wenn man bedenkt, daß ihr jahrelang die Geheimhaltung ihrer Lese- und Schreibschwierigkeiten gelingt, muß ihren Techniken zur Alltagsbewältigung auch ein gewisser Eigenwert attestiert werden. Immerhin tragen sie zur Lösung diverser Handlungsprobleme bei. Das macht erneut deutlich, daß sie positive Aspekte in ihrem Leben kaum wahrnimmt. Wie bereits zu Beginn von Segment Nr. 3 erwähnt, wendet sie hier die in ihrer Kindheit entwickelte Strategie des Versteckens in Situationen ihres Erwachsenenlebens an. In diesem Abschnitt taucht jetzt die Formel „Ich weiß es nicht“ (5:24 und 26) als „Unge- wißheitsmarkierer“ auf, der auf „weiße Flecken“ in ihrem Leben hinweist. Der Erzählerin scheinen bestimmte Ereignisse ihrer Biographie stellenweise fremd und unergründlich zu sein. Sie findet keine Erklärung für ihre Handlungsweisen. Den Wunsch ihres Mannes nach Sonderangeboten erfüllt sie offenbar fast automatisch, ohne sich bewußt zu werden, wie sie das eigentlich fertigbringt.

Auch an einer späteren Stelle im Interview wird Maria Grüns merkwürdiges Nichtwissen über ihre eigenen Fähigkeiten sichtbar, als sie nämlich über ihren Kurs erzählt. Ausgangspunkt ist ihre Feststellung, daß sie zwar das Alphabet nicht sehr gut beherrsche, dennoch aber einige Wörter schreiben könne, etwa Wörter wie Hund, Katze, auch Zucker, Mehl usw. Erklären könne sie sich das jedoch nicht (Variante der bisherigen Formulierung „Ich weiß es nicht“: „Das war komisch“ (52:39)). Sie nimmt eine kollektive Perspektive ein,

indem sie erklärt, auch den anderen Kursteilnehmern sei dieses Phänomen vertraut. Hier wird erkennbar, daß es Maria Grün schwer fällt, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen einzuschätzen, wie später auch in den Segmenten über ihren Arbeitsalltag erkennbar wird. Wie viele andere Aspekte ihres Lebens scheint ihr das eigene Wissen oftmals rätselhaft. In diesem Zusammenhang erscheint auch das Phänomen der Wörter, die sie lesen kann, recht merkwürdig. Einerseits führt sie dies selbst als Beweis ihrer Kenntnisse an, wundert sich andererseits aber auch darüber. Mit dem Hinweis auf ihre Mitlernenden, die offensichtlich ähnliche Erfahrungen gemacht haben, verliert dieses Phänomen an Besonderheit und wird zur Normalität. Jedoch kann Maria Grün dies offenbar nicht als normal wahrnehmen, was erneut als Hinweis auf ihr Leben in einer „verkehrten Welt“ interpretiert werden kann. Sie empfindet es als „komisch“ (52:46), etwas zu wissen, von dem sie immer geglaubt habe, keine Ahnung zu haben.

Nach der eingeschobenen Erklärung knüpft Maria Grün in ihrer Erzählung an den Satz in Zeile 18 an, in dem sie sagt, daß sie selbst ihrem Mann nichts von ihrem Defizit erzählt habe. In der Fortsetzung des Satzes wird nun deutlich, daß er es offenbar von seiner Tochter hört. Denn die, so berichtet die Erzählerin weiter, sei eines Tages hinter ihr Geheimnis gekommen. Der Anlaß sei ein Streit gewesen, in dem die Tochter ihr auf den Kopf zugesagt habe, daß sie ja nicht lesen und schreiben könne und deshalb auch kein Recht habe, sich in diesem Konflikt zu äußern. Im folgenden kommt sie auf die Schularbeiten der Tochter zu sprechen. Sie erklärt, daß ihre Hilfe dabei nicht vonnöten gewesen sei, weil sie einfach nicht die Fähigkeit dazu besessen habe, zumal ihr der Schulstoff sowieso „schwieriger“ (5:41) als zu ihrer eigenen Schulzeit vorgekommen sei. Auch ihr Mann ist damit offensichtlich überfordert und kann der Tochter keine Unterstützung anbieten. Diesen Umstand wertet Maria Grün als „Glück“ für sich selbst. Da also keiner der Elternteile der Tochter Hilfe bei den Schularbeiten zusagen kann, besorgen sie ihr einen Nachhilfelehrer, der diese Aufgabe übernimmt. Daß sowohl dieser Nachhilfeunterricht als auch der Schulunterricht erfolgreich sind, ist ihrem Satz „Und die iss an für sich immer ganz gut durchgekommen(.)“ (5:47) zu entnehmen. Den Beweis für den schulischen Erfolg der Tochter liefert Maria Grün mit der Bemerkung „War sogar Mittelschule(!) Arzthelferin gelernt(!)“ (5:49). Jetzt sei sie verheiratet und lebe mit Mann und zwei Kindern in Amerika.

Maria Grün geht mit keinem Wort darauf ein, welche Folgen die Entlarvung durch ihre Tochter hat. Man kann annehmen, daß sie sehr erschrocken ist, als sie merkt, daß ihre sorgfältig aufgebauten Schutzmechanismen mit einmal zusammenbrechen und, mehr noch, wahrscheinlich schon seit längerer Zeit durchschaut sind. Dazu kommt, daß die Tochter den Vater offenbar in das „Geheimnis“ einweiht und sich praktisch eine „verschworene Gemeinschaft“ aus Vater und Tochter gegen die Mutter bildet. Wie groß ihre Angst

vor Entdeckung ist, wird deutlich, als sie im Zusammenhang mit den Schulaufgaben ihrer Tochter davon spricht, „Glück gehabt“ zu haben, als sich auch ihr Ehemann nicht in der Lage gesehen habe, der Tochter dabei zu helfen. In dieser Situation ist es ihr nur wichtig, daß sie nicht enttarnt wird. Sie kann weder Genugtuung empfinden, daß ihr Mann einmal nicht weiter weiß, noch kann sie es akzeptieren, daß es auch „normal“ sein kann, einer Aufgabe nicht gewachsen zu sein. Sie betont nur ihre eigene Unfähigkeit. Dieser Aspekt wird in den Passagen, in denen sie über ihre Arbeit berichtet, besonders deutlich. Diese Haltung behält sie auch in den knappen Schilderungen zum Lebenslauf ihrer Tochter bei. Sie berichtet nicht mit dem Stolz, mit dem Eltern normalerweise über den erfolgreichen Lebensweg ihrer Kinder berichten, sondern nur unter dem Aspekt ihrer eigenen mißratenen Lernkarriere. Die Darstellung hätte ebenso einen anderen Duktus haben können: Trotz ihrer eigenen Schwierigkeiten und Defizite habe die Tochter aus ihrem Leben etwas Positives gemacht. Wie aus dem letzten Satz des Segments hervorgeht (5:51), glaubt Maria Grün, daß ihre Tochter sie für eine weniger geglückte Karriere verantwortlich gemacht hätte. Da dies aber nicht der Fall sei, da sie also ihren Platz im Leben gefunden habe, „sacht se heut nix mehr.“ (5:51).

An dieser Stelle wird erschreckend klar, was es für einen Menschen bedeuten kann, nicht lesen und schreiben zu können. Das „Analphabet-Sein“ wird zum dominanten Merkmal der eigenen Identität, überlagert alle anderen Fähigkeiten und überformt sämtliche Aspekte der Wahrnehmung. Es ist ein Stigma, das den Maßstab für alle Handlungen darstellt.

### Segment Nr. 5:

„Da hat er mich da hinggebracht, wo ich nicht hinwollte“ (5:51-6:11)

- 5:51 M.G.: Und damals wie ich zu der Gruppe
- 52 I.: Mhm(-)
- 53 M.G.: hier(,) mein Mann mich geschickt hat(!) da hat er durchs Fernsehen mit-
- 6:1 gekriecht(!) da sacht er zu mir Mensch du kannst ja auch nicht schreiben und
- 2 I.: Mhm(-)
- 3 M.G.: lesen(.) Da hat er mich da hinggebracht wo ich nicht hinwollte(!) aber heut bin
- 4 I.: Mhm(-)
- 5 M.G.: doch derzeit froh(.) Da war(,) nachher die Berta(,) an für sich mich(!) dann
- 6 I.: Mhm(-)
- 7 M.G.: auch mit Unterstützung geholffen wie se noch zu Hause war(.) Sie ja aber von
- 8 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 9 M.G.: meinem Mann selber(-) an für sich nicht(.) .. Tja das was an für sich von
- 10 I.: Mhm(-)
- 11 M.G.: früher und später(-)

Im letzten Segment vor der ersten Vorkoda springt Maria Grün wieder in die Vergangenheit zurück, nämlich in die Zeit, als sie mit der Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs beginnt. Wie schon zu Anfang des vorhergehenden Segments, verläßt die Erzählerin auch hier nach dem ersten Halbsatz („Und damals wie ich zu der Gruppe hier(,) mein Mann mich geschickt hat(!)“ (5:51-53)) den eigentlichen Erzählplan, um in einer eingelagerten Konstruktion eine notwendige Erklärung einzuschieben. Den begonnenen Satz führt sie auf Seite 6, Zeile 5 weiter, wo wieder der logische Anschluß an den letzten Teil des vierten Segments erkennbar wird (nämlich die Haltung der Tochter zu ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten). Sie kommt also zunächst auf den Kurs zu sprechen. Dabei klingt es so, als sei die Initiative, diesen zu belegen, von ihr ausgegangen. Den Irrtum bemerkt sie jedoch sofort und stellt richtig, daß es ihr Ehemann gewesen sei, der sie auf den Kurs aufmerksam gemacht bzw. regelrecht dorthin „geschickt“ habe (5:53). Jetzt folgt die notwendige Detailerklärung, wie sie im einzelnen zu dem Kurs gekommen ist. Ohne diese Erklärung wäre der Sachverhalt für die Zuhörerin nicht nachvollziehbar. Der Ehemann habe über das Medium Fernsehen von der Existenz der Alphabetisierungskurse erfahren und seine Frau anläßlich dieses Berichtes mit seinem Wissen über ihre Schwierigkeiten konfrontiert. Obwohl sie selbst den Kurs im Grunde nicht habe besuchen wollen, sei sie von ihrem Mann dorthin „geschleppt“ worden. Im nachhinein scheint sie über diesen Schritt froh zu sein. In Zeile 5 auf Seite 6 kehrt sie, wie bereits erwähnt, zu ihrem Anfangssatz zurück und berichtet, daß sie, als sie mit dem Lesen- und Schreibenlernen im Kurs begonnen habe, von ihrer Tochter Berta unterstützt worden sei, jedenfalls so lange, wie diese noch bei den Eltern gewohnt habe. Ihr Mann dagegen helfe ihr nicht. Nach einer kurzen Überlegung beendet sie das fünfte Segment mit der ersten Vorkoda: „Tja das wars an für sich von früher und später.“ (6:10/11).

Erneut wird deutlich, wie fremdbestimmt Maria Grün ist. Sie wird von ihrem Ehepartner wie ein kleines Kind zum Kurs „hingebracht“ (6:3). Die ange deutete Eigeninitiative stellt sich womöglich für die Erzählerin im Rückblick als eine solche dar, nachdem sie im Kurs, wie man später noch sehen wird, mehr Selbstbewußtsein gewonnen hat. Die Art und Weise, mit der der Mann seine Mitwisserschaft an ihrem Geheimnis offenbart bzw. die Würde seiner Ehefrau verletzt, zeugt von einer großen Rücksichtslosigkeit. Er stellt sie bei einer „passenden“ Gelegenheit öffentlich bloß und zeigt ihr damit auch, daß ihm ihre Schwierigkeiten, die sie bisher so erfolgreich hat verbergen können, offensichtlich längst bekannt sind. Betrachtet man die unangebrachte Reaktion des Ehemannes, erscheint es merkwürdig, daß er seine Frau offenbar zum Besuch eines Alphabetisierungskurses drängt. Diese scheint zwar nur widerwillig dazu bereit zu sein, wagt es aber nicht, sich zu widersetzen oder eigene Wünsche zu äußern. Sie akzeptiert die Entscheidung ihres Mannes, so wie sie früher die Entscheidungen des Vaters angenommen hat.

In der Unterstützung durch ihre Tochter Berta sieht Maria Grün die Bestätigung, daß diese ihre Schwäche nun angenommen hat und sie nicht mehr gegen die Mutter verwenden wird. Hier erscheint wieder das eigenartige Phänomen der „verkehrten Welt“: Mutter und Tochter tauschen die Rollen. Diese Erfahrung ist für die Erzählerin völlig neu, denn sie erhält zum ersten Mal in ihrem Leben eine wirkliche Hilfe. Als „signifikanter Anderer“<sup>11</sup> bietet die Tochter ihrer Mutter effektive Solidarität, indem sie ihr beim Lernen hilft und damit gleichzeitig auch Aufmerksamkeit für ihre Schwierigkeiten bekundet. Merkwürdig bleibt das Verhalten des Ehemannes. Er ist zwar die treibende Kraft auf dem Weg in den Lese- und Schreibkurs, ist jedoch nicht bereit, seiner Ehefrau Hilfe während des Lernprozesses anzubieten. Eine paradoxe Situation, die Ähnlichkeit mit der Fallsituation in der Kindheit von Maria Grün hat: Der Vater nimmt sie aus der Schule, verlangt aber dennoch Leistungen; jetzt ist es der Ehemann, der Leistung sehen will, selbst aber nicht unterstützend eingreift.

Die Reihenfolge der weiteren Segmente entspricht von nun an nicht mehr der Abfolge im Interviewtext, sondern orientiert sich jetzt an den wichtigsten Lebensabschnitten von Maria Grün. Die fortlaufende Numerierung der Segmente bleibt.

### **Segment Nr. 6:**

**„Wie ich in die Berufsschule mußte, da hatt ich meist Handarbeit und Kochen“** (9:28-11:6 und 28:25-51)<sup>12</sup>

Aus dem Nachfrageteil geht hervor, daß Maria Grün sofort nach Abschluß der Schule die von ihrem Vater vermittelte Arbeitsstelle auf einem Bauernhof antritt, wo sie jedoch keine geregelte Ausbildung zu durchlaufen scheint, sondern als Magd beschäftigt wird. Neben ihrer Arbeit besucht sie die Berufsschule, die sich offenbar in einem Ort der Umgebung befindet. Sie äußert die etwas sonderbare Vermutung, daß der Besuch dieser Schule nicht mit ihren mangelhaften Lese- und Schreibkenntnissen zusammenhänge. Es scheint, als glaube sie zunächst, sie werde extra dorthin geschickt, um das Lesen und Schreiben doch noch zu lernen. Diesen Gedanken spricht sie nicht aus, vielmehr betont sie, daß der Besuch für alle Schulabgänger verbindlich gewesen

<sup>11</sup> Der Begriff „signifikanter Anderer“ bezeichnet denjenigen Interaktionspartner, „der den sprachlichen und nichtsprachlichen Gesten des Individuums in der sozialen Interaktion ihre Bedeutung verleiht, indem er sie auf eine sozial sinnvolle Art beantwortet und ihnen damit ihre soziale Bestimmung gibt“ (Bisler 1988, S.41).

<sup>12</sup> Die Segmente im Interview, in denen Maria Grün ihre Zeit in der Berufsschule thematisiert, werden nicht detailliert beschrieben, sondern nur paraphrasiert.

sei („Das hat wahrscheinlich mit en Schreiben und Lesen nix zu tun gehabt(.) Das war Pflicht(.)“ (8:39-41)). In der Hauptidee schildert Maria Grün zunächst, wie es ihr trotz ihrer Lese- und Schreiblücken gelingt, den Weg zur Berufsschule zu finden, den sie teilweise mit der Bahn zurücklegen muß. Ihre Mitschüler sind ihr dabei offenbar keine Hilfe: „Und warn alle gleichmäßig dumm und keiner hat richtig schreiben gelernt lesen gekonnt(.)“ (9:44-46)). Das Defizit im Lesen und Schreiben wird an dieser Stelle abermals als Kollektivschicksal erlebt (vgl. die Segmente Nr. 2 und 3, als Maria Grün auf ihre Mutter und ihre Brüder zu sprechen kommt, die des Lesens und Schreibens ebenfalls nicht mächtig sind), wodurch zum einen ihr eigenes Nichtwissen relativiert wird und zum anderen diese gesamte Situation (d.h. ihre und die der Mitschüler) einen gewissen Grad an Normalität erhält. In diesem Zusammenhang taucht erneut die Formulierung „Ich weiß nicht“ auf, mit der sie merkwürdigerweise nicht nur ihre eigenen Handlungsstrategien als rätselhaft charakterisiert, sondern auch die ihrer Schulkameraden („Aber wie wa das hingekricht haben(-) frag ich mich heut manchmal noch(.)“ (9:46-48)). Sie überträgt die Fremdheit in ihrer Biographie auf andere und normalisiert dadurch ihre eigene Lage.

In ihrer weiteren Beschreibung geht es hauptsächlich um die Folgen eines unregelmäßigen Schulbesuchs. Sie spricht von „Polizei“ (10:5), die die Lehrerin alarmiert habe, um fehlende Schüler abholen zu lassen, und von „Mahnungen“ (10:6), die verschickt worden seien. Maria Grün berichtet, daß ihr Arbeitgeber deswegen zunächst Schwierigkeiten gehabt habe, als er sie im Winter wegen des langen Weges und der Dunkelheit – so die Begründung der Erzählerin – teilweise vom Unterricht habe befreien lassen wollen. Er habe aber schließlich doch Erfolg gehabt („Und er hats dann geschafft, im Winter mich doch ne Zeit rauszunehmen(.)“ (10:33/34)). Hier zeigt sich eine Parallele zur früheren Schulzeit der Erzählerin: Erneut wird ihre schulische „Karriere“ unterbrochen und ihr eine Lernchance genommen. Anders als zur damaligen Zeit scheint sie damit jedoch keine Probleme zu haben, da sie offenbar dem Unterricht an der Berufsschule keine große Bedeutung beimißt und somit auch die oben erwähnten Maßnahmen für überflüssig hält: „Da ham wa auch gesacht, so en Unsinn(!) für Berufsschule was lernen wa da noch(?)“ (10:39-41). Lesen und Schreiben spielen ihren eigenen Angaben zufolge keine große Rolle mehr, die Vertiefung dieser Fertigkeiten sei hinter hauswirtschaftliche Inhalte zurückgetreten („Berufsschule hat man ja nicht mehr mit Schreiben und Lesen zu tun an für sich viel gehabt(.) Also wir nicht(.) Wie ich in die Berufsschule mußte nach W-Stadt(-) äh da hatt ich meist Handarbeit und Kochen(.)“ (9:30-34)).



## Segment Nr. 7:

### „Da hab ich meinen Vater ausgeschimpft“ (11:7 – 12:12)

- 11:7 M.G.: Und das Schlimmste war ja(,) hab ich mich geärgert wie ich zwanzig war  
 8 einundzwanzig(-) da hatt ich ja doch(,) bin doch emal von(,) brauchte ja  
 9 nicht nach Hause(-) ich hatte ja da geschlafen(!) mußte ja überhaupt  
 10 Ja(-) ja(-)
- 11 M.G.: schlafen da wegen die Kühe(-) hab ich doch en Freund kennengelernt ge-  
 12 habt und bin dann mit dem emal heimlich mal abgehauen(.) Und da sach  
 13 I.: Mhm(-)
- 14 M.G.: ich(,) da sacht er immer zu mir weißt de du hast auch ne Angst(-)  
 15 ich sach ja irgendwo steht mein Vater(.) Und der stand da(.) Einmal sind  
 16 I.: Mhm(-)
- 17 M.G.: wa nachts heimgekommen(!) so um zwölf(!) junge Leute(!) wie wa damals  
 18 I.: Mhm(-)
- 19 M.G.: warn kam wa vom B-Stadt vom Tanzen(!) und ich mußte immer hinten  
 20 rum(!) beim Bauer(!) meinen Schlüssel holen(.) Und dann wieder vorne  
 21 I.: Mhm(-) ja(-)
- 22 M.G.: rum(!) ah es ging auf halb eins(!) und dann sacht er immer zu mich er wartet(.)  
 23 Bis ich wieder rumkomme(.) Ich sach ja(-) und auf einmal steht mein Vater  
 24 I.: Ja(-)
- 25 M.G.: vor mir und ich falle vor lauter Schreck über so en großen Stein(-) und hab mir  
 26 I.: Mhm(-)
- 27 M.G.: en ganzes Bein aufgeschlagen(.) .. Oh da hab ich meinen Vater ausgeschimpft(.)  
 28 I.: Mhm(-)
- 29 M.G.: Das war mir so Wurscht ob ich wieder Schläge krichte oder nicht(-) es war  
 30 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 31 M.G.: mir (leises Lachen)(,) es ganze Bein war kaputt(.) Das konnte man nur so  
 32 aufklappen(.) Und da sach ich zu ihm Mensch wann läßt du einen bloß in  
 33 I.: Mhm(-)
- 34 M.G.: Ruhe(.) Ich sach wir sind doch alt genug(.). Die Wut war in mich da(.)  
 35 I.: Ja(-) ja(-)
- 36 M.G.: Und da sach ich zu ihm jetzt muß ich auch noch zum Notarzt(.) Weil(.) erst  
 37 I.: Mhm(-)
- 38 M.G.: kam gar nicht mehr hoch(,) durch den ganzen Schreck war mein Chef und  
 39 Chefin wach geworden(!) und da sacht er wie willst du zum Notarzt kommen(?)  
 40 I.: Mhm(-)
- 41 M.G.: Ich sach das weiß ich nicht(.) Sach ich ich kann nicht aufstehn(.) Da kam  
 42 I.: Mhm(-)
- 43 M.G.: (Lachen) mein Vater an(,) der war sowieso ja da(!) dadurch iss es passiert(!)  
 44 hat er mich auch angefaßt(!) geschlagen hat er da nich(!) weil der Chef auch

- 45           runterkam und die Chefin ne(!) der Freund war auch noch da(-) und da sacht
- 46       I.:                               Ja(-)
- 47       M.G.: er ach ich fahr dann mit der Maria los und zum Notarzt(.) Sind wa mit em
- 48       Motorrad(.) ja en Motorrad gabs(.), sind wa losgefahrn(-) und da sacht der
- 49       Arzt zu uns(-) Ihr Bein kann man ja aufklappen(.) Und da war ich drei Wochen
- 50       krank(-) aber da können Se ja vorstellen was da los war in der Arbeit(.)
- 51       I.:       Mhm(-)
- 52       M.G.: Ich sacht dann gehn Se zu meinem Vater(.) Sach ich Sie sind doch ihm sein
- 53       bester Freund(.) (lauter) Und seitdem an für sich ging das dann mit dem
- 12:1 I.:                               Mhm(-)
- 2       M.G.: zu Haus(.) Da hat er mich nich mehr so beobachtet und nich so(.) weil er
- 3       I.:                               Mhm(-)
- 4       M.G.: sowieso wußte daß ich mich irgendwie durchsetze(.) Ich mein man wurde
- 5       I.:   Mhm(-)
- 6       M.G.: immer älter(.) man wurde zweiundzwanzig(-) die andern jungen Mädchen
- 7       die war schon mit zwanzig(.) ei(.), neunzehn(.) warn die schon wer weiß wo(.)
- 8       I.:   Mhm(-)
- 9       M.G.: Unseiner mit einundzwanzig durfte nich machen was er wollte(.) Noch nich
- 10      I.:   Mhm(-)
- 11      M.G.: mal en Freund haben(.) Und da sacht er ich glaube dein Vater der iss nich
- 12      ganz(.) Ham se dann immer gesacht(.) Schon vorher ne(!)

Noch einmal wird die massive Kontrolle, die Maria Grüns Vater über ihr Leben ausübt, thematisiert. Die folgende Episode leitet sie mit den Worten „Und das Schlimmste war ja(!) hab ich mich geärgert(...)“ (11:7) ein. Daß sie damit offensichtlich die Einmischung des Vaters in ihr Erwachsenenleben meint, wird erst in Zeile 14 und 15 deutlich. Zuvor muß sie jedoch die dazugehörige Vorgeschichte erklären. Sie berichtet also zunächst, wie sie sich über das „Verbot“ des Vaters hinwegsetzt und mit Anfang zwanzig eine Beziehung zu einem Mann eingegangen sei. Die Darstellung dieses Ereignisses scheint ihr Schwierigkeiten zu bereiten, was man daran erkennen kann, daß sie zweimal den sich darauf beziehenden Satz beginnt („Da hatt ich ja doch(.) bin doch emal von(.)“ (11:8)), ihn dann aber unterbricht, um zu betonen, daß sie zu diesem Zeitpunkt nicht mehr im Elternhaus lebe. Da sie in aller Frühe für die Versorgung der Tiere verantwortlich gewesen sei, habe sie bei ihrem Arbeitgeber gewohnt. Es scheint, als rechtfertige sie mit diesem Einschub ihren damaligen Schritt. Erst dann führt sie ihren Satz aus Zeile 8 zu Ende: „Hab ich doch en Freund kennengelernt gehabt.“ (11:11). Jetzt kehrt sie zu ihrem Ausgangspunkt zurück: „Das Schlimmste“ ist die ständige Angst vor dem Vater. Der Freund hält diese Furcht zwar für unreal, aus Erfahrungen weiß Maria Grün jedoch, daß es dem Vater sehr ernst ist und sie immer mit seinem plötzlichen Erscheinen rechnen muß. Mit dem Satz „Ich sach ja irgendwo steht mein Va-

ter(.) Und der stand da(.)“ (11:15) deutet sie an, daß sich ihre Ahnungen immer wieder bewahrheitet haben.

In diesem ersten Teil des Segments kündigt sich ein begrenzter Loslösungsprozeß an, den sie vermutlich ungewollt in Gang setzt: Trotz aller „Vorsicht“ hat sie doch jemanden kennengelernt und muß sich mit dieser neuen Situation arrangieren. Die Angst vor dem Vater scheint dabei so groß zu sein, daß diese sie ständig begleitet, so etwa auch bei ihren heimlichen Treffen mit dem Freund. Ihr wenig entwickeltes Selbstbewußtsein hindert sie noch daran, sich dem Vater offen zu widersetzen. Bemerkenswert ist, daß ihr diese Geschichte offensichtlich auch heute noch Unbehagen bereitet, was man ihrer zögernden Darstellung entnehmen kann.

Um ein Beispiel für die Kontrollversuche und die Allgegenwart des Vaters zu geben, schildert die Erzählerin im folgenden Abschnitt (11:15-53) eine Begebenheit, die den offenen Bruch mit ihm zur Folge hat. Als sie mit ihrem Freund vom Tanzen nach Hause gekommen sei, sei sie durch das plötzliche Auftauchen des Vaters so sehr erschreckt worden, daß sie über einen großen Stein gestürzt sei, sich dabei schwer verletzt habe und sogar einen Notarzt habe aufsuchen müssen. Daraufhin entlädt sich offenbar ihre bis dahin angesammelte Wut. In ihrer Wortwahl ist Maria Grün an dieser Stelle eher zurückhaltend: „Oh da hab ich meinen Vater ausgeschimpft(.)“ (11:27). Eventuelle negative Konsequenzen scheinen sie in dem Augenblick nicht zu kümmern. Ihre damaligen Gefühle versucht sie offenbar in Zeile 29 zu artikulieren („Es war mir(-)“), was ihr jedoch nicht gelingt. Sie kann den Satz nicht zu Ende führen, möglicherweise findet sie nicht die passenden Worte. Ihr leises Lachen könnte darauf hinweisen, daß ihr ihr damaliges Verhalten noch heute unglaublich erscheint. Die Wut über diesen konkreten Unglücksfall nutzt Maria Grün zu einer allgemeinen Anklage, wie man an den Sätzen in Zeile 32-34 erkennen kann: „Und da sach ich zu ihm, Mensch, wann läßt du einen bloß in Ruhe(.) Ich sach wir sind doch alt genuch(.)“. Ihre weiteren Ausführungen zu diesem Vorfall sind etwas unklar. Man weiß nicht genau, von wem sie gerade spricht, ebenso weist sie auf Dinge hin, die offensichtlich sind (etwa in Zeile 43: „Da kam mein Vater an(.) der war sowieso ja da(!) dadurch iss es passiert(!)“). Deutlich wird jedoch, daß der Bauer und seine Frau hinzukommen und daß deren Anwesenheit sowie die des Freundes den Vater offenbar davon abhalten, mit den üblichen Schlägen zu reagieren. Die Erzählerin berichtet, daß sie infolge dieses Vorfalls für längere Zeit nicht habe arbeiten können, was ihr neuen Ärger eingebracht habe, wie sie mit dem Satz „Aber da können Se sich ja vorstellen, was da los war in der Arbeit(.)“ (11:27) allerdings nur andeutet.

Dieser Unfall ist der Auslöser für den „Distanzierungsprozeß“ vom übermächtigen Vater, der möglicherweise schon länger in ihr „gärt“. Jetzt wagt sie eine offene Auseinandersetzung mit ihm, was ihn offensichtlich so überrascht,

daß er auf keine seiner üblichen Reaktionen zurückgreifen kann. In einem nächsten Schritt tritt Maria Grün auch dem Arbeitgeber gegenüber selbstbewußter auf, als sie im Zusammenhang mit den Vorwürfen, die er ihr wohl wegen des unfallbedingten Ausfalls auf dem Hof macht, seine Komplizenschaft mit dem Vater aufdeckt und ihn im Grunde für das Geschehene mit zur Verantwortung zieht. Deutlich wird dieser Aspekt in Zeile 52/53: „Ich sacht dann gehn Se zu meinem Vater(.) Sach ich Sie sind doch ihm sein bester Freund(.)“. Dieses Aufbegehren scheint die Erzählerin jedoch selbst noch nicht ganz für sich akzeptiert zu haben, was sowohl ihre eigenartige Wortwahl („ausgeschimpft“) als auch ihre Darstellung der Geschichte in der direkten Rede verrät. Dadurch signalisiert sie, daß sie sich nicht in der Weise damit auseinandergesetzt hat, die ihr eine distanzierte Betrachtung ermöglicht. Vielleicht erscheint ihr ihre damalige Verhaltensweise noch heute so ungeheuerlich, daß sie diese Szene bildlich vor Augen hat und sich ihr Selbstbewußtsein noch heute davon nährt, sie im Prinzip also in der Vergangenheit lebt. Immerhin gelingt es ihr, die väterliche Macht in direkter Auseinandersetzung sowohl mit ihm als auch mit seinem „Komplizen“, dem Bauern, anzutasten und ein wenig in Frage zu stellen.

Im letzten Teil dieses Segments beschreibt Maria Grün eine Änderung im Verhalten des Vaters ihr gegenüber, was sie auf ihren „Ausbruch“ zurückführt. Sie glaubt, dem Vater klargemacht zu haben, daß sie von nun an ihren Willen durchsetzen wird: „Da hat er mich nich mehr so beobachtet und nich so,(,) weil er sowieso wußte, daß ich mich irgendwie durchsetze(.)“ (12:2-4). Sie rechtfertigt sich, indem sie noch einmal auf ihr damaliges Alter hinweist und ihre Situation mit der gleichaltriger Freundinnen kontrastiert. Eine eigene offene Wertung des väterlichen Verhaltens scheint sie nicht geben zu wollen. Statt dessen deutet sie im letzten Satz an, was ihr Freund davon hält: „Und da sacht er ich glaube dein Vater der iss nich ganz(.)“ (12:11). Diese Bemerkung kommt offenbar durch einen assoziativen Anschluß zustande, hervorgerufen durch das Wort „Freund“ im vorangegangenen Satz („Noch nich mal en Freund haben(.)“ (12:9-11)).

Schon die Ausdrucksweise verrät an dieser Stelle, daß Maria Grün an Selbstbewußtsein gewonnen hat: Ihre Stimme wird lauter. Daß dies im Moment des Erzählens passiert, kann man als Beleg für die in ihrem Kopf vorhandene Lebendigkeit dieses Ereignisses betrachten. Sie schafft es offenbar, sicherer vor dem Vater aufzutreten und ihre Interessen durchzusetzen. Ihre vorsichtige Wortwahl läßt erkennen, daß der Vater immer noch Kontrolle ausübt, diese jedoch an Rigidität und Bedeutung sowohl für ihn als auch für die Tochter verliert (11:53-12:2: „Und seit dem an für sich ging das dann mit dem zu Haus(.) Da hat er mich nich mehr so beobachtet und nich so(.)“). Man könnte an dieser Stelle des Interviews den Eindruck gewinnen, als habe sich

das Blatt für Maria Grün gewendet und als gehe der Prozeß der Fremdbestimmung seinem Ende entgegen. Wie im weiteren Geschehen deutlich wird, täuscht dieser Eindruck. Merkwürdig ist, daß die Informantin glaubt, ihr neu gewonnenes Durchsetzungsvermögen begründen zu müssen. Auf der einen Seite erscheint es ihr normal, ab einem gewissen „fortgeschrittenen“ Alter eigene Wege zu gehen, so wie sie es bei ihren Freundinnen sieht. Auf der anderen Seite erweckt sie mit der Rechtfertigung den Anschein, als halte sie es für falsch, diese Vorstellung bei den Eltern auch durchzusetzen. Möglicherweise steht ihr hier das Prinzip im Weg, die Eltern in jedem Fall zu respektieren, sich ihnen nicht zu widersetzen und eigene Wünsche unterzuordnen. Zwei Dinge werden dadurch deutlich. Erstens, daß der Vater mit seinen Eingriffen in das Leben der Tochter erfolgreich war, denn bei der Herausbildung einer eigenen Identität hat sie den Eltern gegenüber ein „schlechtes Gewissen“. Zweitens, daß der oben beschriebene Prozeß der Befreiung ihr noch nicht so viel Selbstbewußtsein gebracht hat, daß es Teil ihrer Persönlichkeit geworden ist. Zudem versteckt sie ihre Lage erneut hinter allgemeinen Formulierungen: „*Unsereiner* mit einundzwanzig durfte nich machen was *er* wollte(.)“ (12:9).

### Segment Nr. 8:

#### „Schuld hast du doch“ (13:11-30)

- 13:11 M.G.: Dann hieß es nachher später  
 12 I.: Mhm(-)  
 13 M.G.: bloß(.) wenn wa was gesacht haben zu Hause(-) oder Mutter später beige-  
 14 standen haben wie wir älter wurden(-) halt doch euern Mund ihr seid doch so  
 15 dumm(.) Ihr könnt(.) könnt ja nich ein Wort schreiben und lesen hieß es  
 16 I.: Mhm(-)  
 17 M.G.: dann(.) Einmal war ich dann so sauer(-) da war ich auch schon älter(-) ich  
 18 war schon arbeiten(-) sach ich weißt de Schuld hast du doch(.) Ja wieso(?)  
 19 I.: Mhm(-)  
 20 M.G.: Ich sach du hast uns doch aus der Schule rausgeholt wiedus wolltest(.) Ich  
 21 sach du hast uns doch rausgekrich ohne Probleme(.) Ich sach die andern  
 22 I.: Mhm(-)  
 23 M.G.: gingen in de Schule(.) Sach ich ich mußte früh aufs Feld mit euch(.) Ich sach  
 24 I.: Mhm(-)  
 25 M.G.: findst du das richtig daß du heute sachst ihr seid doof(?) Sach ich ich nich(.)  
 26 I.: Mhm(-)  
 27 M.G.: Halt euern Mund sacht er sonst gibts gleich welche(.) Und dann ham wa den  
 28 Mund nachher gehalten(.) Sonst häts welche gegeben(.) So wie immer(.)  
 29 I.: Mhm(-)  
 30 M.G.: Punkt sechs war Abendessenzeit(') und wehe wir warn nich alle versammelt(.)

Die Erzählerin schildert, auf welche Weise jeglicher Widerspruch von seiten der Kinder, der sich auf deren eigene Situation oder die der Mutter bezogen habe, vom Vater beantwortet worden sei: Er habe ihnen das Recht abgesprochen, sich zu äußern, mit der Begründung, sie seien „dumm“, weil sie „nicht ein Wort schreiben und lesen“ könnten (13:15). Diese Zuschreibung ärgert Maria Grün offenbar so sehr, daß sie – wie sie berichtet – „einmal“ (13:17) erneut ihren Zorn in Worte gefaßt und dem Vater heftige Vorwürfe gemacht habe, indem sie ihm die fatale Lage während ihrer Jugendzeit vor Augen führte. Diesen Zusammenhang scheint der Vater nicht zu verstehen, was man der Äußerung in Zeile 18 entnehmen kann, wo Maria Grün praktisch die Rolle des Vaters einnimmt: „Ja wieso(?)“. Dadurch, daß er ihr die Möglichkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs vorenthalten habe – so ihre Argumentation gegenüber dem Vater –, sei er auch verantwortlich für ihre jetzigen Defizite. Aus diesem Grund sei er nicht dazu berechtigt, abfällige Bemerkungen wie „dumm“ oder „doof“ zu gebrauchen. Die Reaktion des Vaters auf diese Schuldzuweisungen habe jedoch lediglich darin bestanden, der Tochter den Mund zu verbieten und mit Schlägen zu drohen. Seine Drohung scheint so wirksam zu sein, daß dieses Thema zukünftig nicht mehr angesprochen wird: „Und dann ham wa den Mund nachher gehalten.“ (13:27/28). Im letzten Satz vollzieht die Erzählerin noch einmal einen gedanklichen Sprung, der offenbar die Ernsthaftigkeit der Drohungen des Vaters unterstreichen soll. Sie deutet die unangenehmen Konsequenzen an, die durch ein verspätetes Erscheinen beim Abendessen ausgelöst werden.

Der „Emanzipationsprozeß“ geht weiter. Zunächst deutet die Erzählerin die Herausbildung einer gewissen Solidarität unter den Kindern an, um der ebenfalls unter dem Vater leidenden Mutter Hilfe zu leisten. Weiter wird klar, daß die bis dahin von Maria geäußerte Wut über die allgegenwärtige Kontrolle durch den Vater nun in direkte Schuldzuweisungen mündet. Sie hat den Mut, das, was sie bisher vermutlich nur gedacht hat, offen auszusprechen. Dieser nächste Schritt der Befreiung erfolgt zwar erst spät, was sie mit dem Satz „Da war ich schon älter(-) ich war schon arbeiten(-)“ in Zeile 17/18 ausdrückt. Er erscheint ihr aber nach den jahrelangen beleidigenden Bemerkungen des Vaters als eine Notwendigkeit. Offensichtlich reagiert der Vater auf die Vorwürfe mit Unverständnis, was entweder auf einen Verdrängungsmechanismus oder auf ein schlechtes Gewissen den Kindern gegenüber hinweist, was noch dadurch bekräftigt wird, daß er sich auf keine Diskussion zu diesem Thema einläßt und eher schroff auf einen solchen Versuch reagiert („Halt euren Mund“ (13:27)). Vielleicht erkennt er seine Schuld, ist jedoch nicht fähig, sich damit auseinanderzusetzen, und versteckt sich deshalb hinter Drohungen, die ihr Ziel nicht verfehlen, denn niemand wagt mehr, das Thema anzuschneiden. In Marias Sätzen drückt sich Resignation aus: „Und dann ham wa den Mund nachher gehalten(.) Sonst hätt's welche gegeben(.) So wie immer(.)“

(13:27/28). Hier kann man erneut erkennen, daß der Erzählerin ein „ungehör-sames“ Verhalten eher fremd und ungewohnt vorkommt, so daß ihr eine konsequente Loslösung aus den Abhängigkeiten noch immer nicht gelingt. Sehr deutlich wird an dieser Stelle, daß die Verlaufskurve noch kein Ende gefunden hat. Der letzte Satz des Segments scheint zunächst unpassend zu sein. Für Maria Grün liegt hier aber offensichtlich der Beweis für die Macht des Vaters und die Ernsthaftigkeit seiner Drohungen selbst in alltäglichen Situationen. Wieder fällt die Darstellung in der direkten Rede auf, was auf eine noch nicht abgeschlossene Verarbeitung dieses Ereignisses hinweist.

In den beiden beschriebenen Segmenten wird deutlich, daß Maria Grün sich teilweise von der Fremdbestimmung und Kontrolle des Vaters hat befreien können, nachdem sie ihre Arbeit bei dem Bauern aufgenommen hat. Auch die Interaktion mit ihm hat sich geändert, was wohl auf ihr größer gewordenes Selbstbewußtsein zurückzuführen ist. Sein Status als Tyrann ist dabei allerdings nicht im geringsten angetastet worden.

### Segment Nr. 9:

**„Ich hab immer gedacht na ja wenns de heiratest, dann iss besser“** (28:52 – 30:39)

- 28:52 I.: Und wie lange warn Sie da bei dem Bauern(?)
- 53 M.G.: Bis ich geheiratet habe(.) Das war(-) mit zweiundzwanzig(.) Glaub ich hab ich
- 29:1 I.: Mhm(-)
- 2 M.G.: dann geheiratet(!) es erste Mal(!) mein Mann(-)
- 3 I.: Wie ham Sie da Ihren Mann kennengelernt(?)
- 4 M.G.: Den hab ich in B-Stadt kennengelernt beim Tanzen(.) Ne(!) und so ham wa
- 5 I.: Mhm(-)
- 6 M.G.: uns kennengelernt und später ham wa dann(,) dann war die Berta unterwegs(-)
- 7 I.: Mhm(-)
- 8 M.G.: ham wa dann geheiratet(.) Ne(!) dann gabs auch(,) trotzdem auch noch
- 9 I.: Mhm(-)
- 10 M.G.: Schwierigkeiten durch en Vater weil ich den nicht heiraten sollte(.) Es hat ihm
- 11 I.: Mhm(-)
- 12 M.G.: nicht gepaßt(.) Aber ich hab en doch geheiratet dann(,) es war doch auch nicht
- 13 I.: Mhm(-)
- 14 M.G.: der richtige Mann(.) Also es iss iss(,) liegt nicht immer dadran man soll nicht(-)
- 15 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 16 M.G.: es kann gutgehen es kann nicht gutgehn(.) Ne(!) ich hab eben Pech gehabt(!)
- 17 I.: Mhm(-)
- 18 M.G.: wie die Kleinste geboren war(-) ging unsre Scheidung in äh Brüche(.) Die hab
- 19 ich sogar eingerichtet weil ich auch nur von meinem ersten Mann auch Schläge

- 20 bekommen hab(.) Und das ging nicht mehr so weiter(!) ich wollte nicht so ne  
 21 I.: Mhm(-)
- 22 M.G.: Ehe führn wie meine Mutter(.) Hab ich mir vorgenommen(.) Ne(!) nur mit  
 23 I.: Mhm(-)
- 24 M.G.: Schläge(-) ich habs das früher erlebt gehabt(.) hab ich gesacht zu meinem Mann  
 25 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 26 M.G.: und möchte das nicht, daß ich auch(.) Und da hat da auch Schläge bekommen  
 27 I.: Mhm(-)
- 28 M.G.: gehabt von ihm und anständig geblutet und mußte dann nachts sogar noch zum  
 29 Arzt(-) daß ich überhaupt die Scheidung einreichen konnte(!) denn der Nachbar  
 30 I.: Mhm(-)
- 31 M.G.: hat die Polizei angerufen und hat die Polizei gesacht ja solange wie die Nach-  
 32 barin nicht tot iss(-) können wir nicht eingreifen(.) Also so Probleme gibt es  
 33 heute sogar in der Ehe(.) Ne(!) da bin ich mit de Berta fort zu meinem Vater(-)  
 34 I.: Ja(-) ja ja(-)
- 35 M.G.: na ja Sie können sich vorstellen(.) .. Dann gabs wieder diese Probleme mit  
 36 I.: Mhm(-)
- 37 M.G.: meinem Vater(-) du hast nicht gehört(!) du hast nicht gefolgt(!) du hast nichts(!)  
 38 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 39 M.G.: dann gab das wieder(.) Na dann hab ich(,) dann gemacht(!) war ein Jahr ausein-  
 40 I.: Mhm(-)
- 41 M.G.: ander(!) war die Scheidung da(!) dann hab ich gesacht zu meine Schwester es  
 42 geht so nicht weiter(-) ich kann hier(,) hätt ich normal wissen müssen hab ich ge-  
 43 sacht(-) kann ich hier nicht mehr wohnen bleiben beim Vater(.) Es geht nicht(.)  
 44 I.: Mhm mhm(-)
- 45 M.G.: Ich hatte ja früher schon Probleme hab ich gesacht(-) fangen die ja schon  
 46 wieder an(.) Dann fing er mit de Berta an mit de Tochter(-) und die war  
 47 I.: Mhm(-)
- 48 M.G.: sowieso durcheinander(-) durch de ganze Scheidung und so weiter(-) und sach  
 49 I.: Mhm(-)
- 50 M.G.: ich es geht nicht(.) Hab ich mir ne Wohnung gesucht(!) (kurze Pause) ja von  
 51 was willst du leben(?) Ich sach ha ich kann ja arbeiten(.) Ja und dann hab ich  
 52 meinen Mann aus F-Stadt kennengelernt auch(.) der war in Urlaub in B-Stadt(.)  
 53 I.: Mhm(-)
- 30:1 M.G.: wollte mal Urlaub machen(-) hab ich den kennengelernt(-) so sind wir dann  
 2 I.: Mhm(-)
- 3 M.G.: später dann nach F-Stadt(.) Also ich war noch nicht einmal lange allein wolln  
 4 I.: Mhm(-)
- 5 M.G.: wa ma sagen(.) En Jahr oder anderthalb Jahr(-) so ungefähr kann man sagen(.)  
 6 I.: Mhm(-)
- 7 M.G.: Dann hatt ich wieder geheiratet ne(!) er selber ist nicht verheiratet(!) iss aber  
 8 mit ne ältere Frau zusammen(.)



- 9 I.: Ihr erster Mann jetzt oder(?)
- 10 M.G.: Ja(.)
- 11 I.: Ja(-)
- 12 M.G.: Jetzt läßt er mich immer Grüße bestellen durch mein Sohn(.) Denn die andern
- 13 I.: Mhm(-)
- 14 M.G.: Kinder hab ich damals derzeit nicht bekommen(!) es ging auch dadrum(-) die
- 15 kann ja nicht schreiben und lesen(.)
- 16 I.: Mhm(-) wieviel Kinder haben Sie(?)
- 17 M.G.: Ich habe vier(.)
- 18 I.: Vier Kinder(.) Also(-)
- 19 M.G.: Sind aber auch schon alle groß(.) (unverständlich)
- 20 I.: Und ein Kind ham Sie dann äh(.) also für ein Kind konnten Sie dann sorgen und
- 21 M.G.: Nur die Berta(.) Ne(!) mhm(-)
- 22 I.: die andern warn bei Ihrem Mann(?)
- 23 M.G.: Die iss so(-) wolln wa ma sagen durch die Türangel(-) sonst hätt ich die
- 24 I.: Mhm mhm(-)
- 25 M.G.: vielleicht auch noch nicht mal gekricht(.) Und da hab ich kämpfen müssen
- 26 I.: Mhm(-)
- 27 M.G.: sogar um die(.) Also meine Scheidung war kein(-) .. Schleckerlecker(.) Da hab
- 28 I.: Mhm(-)
- 29 M.G.: ich bis det(.) da war ich schon wieder in F-Stadt verheiratet(.) Da iss die noch
- 30 I.: Mhm(-)
- 31 M.G.: gelaufen(.) Dann hat er das gehabt(!) das gehabt(!) wollt er von de Kin(.) für de
- 32 Kinder Geld haben für mich(-) und och(-) hörn Se auf(.) Kann ich en Lied von
- 33 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 34 M.G.: singen(.) Lieber nich(.) Und dadurch hab ich wohl auch Probleme mit em
- 35 I.: Mhm(-)
- 36 M.G.: Magen(.) Iss der Magen total(-) ewich zum Arzt(-) Arzt setzt immer Diät an(-)
- 37 I.: Mhm(-) mhm(-)
- 38 M.G.: (unverständlich) ich hab immer gedacht na ja wenss de heiratest dann iss
- 39 besser(!) (Lachen) aber es war en Fehler(.) ..

Die nun folgende Schilderung der beiden Ehen von Maria Grün wird von der Interviewerin durch entsprechende Fragen im Nachfrageteil hervorgehoben. Demnach beendet die Erzählerin ihr Arbeitsverhältnis auf dem Bauernhof, als sie zum ersten Mal heiratet. Merkwürdig ist, daß sie sich nur schwer an ihr damaliges Alter erinnert, handelt es sich doch normalerweise um ein Ereignis von bleibender Erinnerung: „Das war(-) mit zweiundzwanzig(.) Glaub ich hab ich dann geheiratet(!)“ (28:53). Auf die Frage der Interviewerin, wie sie ihren Mann kennengelernt habe, gibt Maria Grün nur eine knappe Antwort, was den Eindruck entstehen läßt, sie habe an diese Zeit nur wenige Erinnerungen. Sie geht sofort auf die Heirat ein, wobei sie ihren Satz unterbricht und mit einem

Einschub die Reihenfolge der Ereignisse klarstellt, d.h., an dieser Stelle wird der Detaillierungszwang wirksam: „Später ham wa dann(,) dann war die Berta unterwegs(-) ham wa dann geheiratet(.)“ (29:6). Es handelt sich also um eine „Zwangsheirat“ aufgrund einer Schwangerschaft. Der Vater ist mit der Wahl seiner Tochter offenbar nicht einverstanden. Hierüber äußert diese Unverständnis, wie der Satz in Zeile 10 auf Seite 29 verrät: „Dann gabs auch(,) trotzdem auch noch Schwierigkeiten durch den Vater(.)“. Vermutlich ist die Erzählerin mit Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungen davon ausgegangen, daß ihre Schwangerschaft auch für den Vater einen ausreichenden Anlaß für eine Heirat darstellt, was jedoch nicht der Fall zu sein scheint. Konkrete Argumente für die Haltung des Vaters gibt sie nicht an. Sie faßt seine Ablehnung in der allgemeinen Formulierung „Es hat ihm nicht gepaßt(.)“ (29:12) zusammen. Dennoch setzt sie ihren Willen durch und heiratet den Mann, der sich offenbar als kein guter Ehemann erweist. Das Scheitern ihrer Ehe erklärt Maria Grün damit, daß sie „eben Pech gehabt“ habe (29:16), eine Äußerung, in der ihre fatalistische Haltung zur eigenen Biographie deutlich zum Ausdruck kommt.

Die Tatsache, daß die erste Ehe der Informantin nicht Bestandteil der Hauptidee ist, deutet ebenso wie ihre Unsicherheit, ihr Alter zum Zeitpunkt der Eheschließung betreffend, womöglich auf eine Verdrängung dieses – wie erst später noch deutlich wird – schmerzlichen Abschnittes ihres Lebens hin. Ebenso wahrscheinlich ist, daß es sich bei der Heirat um eine Phase biographischer Irrelevanz handelt, ihr einziges Interesse möglicherweise darin besteht, der „Aufsicht“ des Vaters zu entkommen. Diese zwar nicht ausgesprochene, aber doch erkennbare Hoffnung auf ein neues Leben, losgelöst von der väterlichen Kontrolle, scheint sich jedoch nicht zu verwirklichen. Dies kann man aus dem Satz „Es war doch auch nicht der richtige Mann(.)“ (29:12) herauslesen. Daß die Ehe mißlingt, scheint für sie eher Schicksal („Pech“), als Bestätigung der Vorbehalte des Vaters zu sein („Liegt nicht immer dadran man soll nicht(-)“ (29:14)).

Im folgenden Abschnitt (ab 29:18) wird deutlich, daß sich Maria Grüns Leidensweg kontinuierlich fortsetzt, denn offensichtlich ist sie von einem Abhängigkeitsverhältnis in das nächste gelangt, in dem nun der Ehemann den Vater als familiären Tyrannen ablöst. Sie versucht dieser Situation jedoch dadurch zu entkommen, daß sie von sich aus die Scheidung einreicht, wobei sie diese Eigeninitiative besonders hervorhebt. Sie begründet den Schritt zunächst allgemein mit dem Satz „Und das ging nicht mehr so weiter(!)“ (29:20). Um ihre Entscheidung, die Ehe zu beenden, konkreter zu beschreiben, zu legitimieren und auch, um den Kontrast zwischen ihren Erwartungen und der Wirklichkeit ihres Ehelebens herauszustellen, schildert sie anschließend in einer eingelagerten Konstruktion (29:20-26) ihre Vorstellung von einer Ehe. Das von Gewalt und Abhängigkeit geprägte Leben ihrer Mutter vor Augen, habe sie den Entschluß gefaßt, eine bessere Ehe zu führen. Ein offensichtlich

besonders schlimmer Vorfall, in dem die massive Gewalttätigkeit des Ehemannes deutlich wird, den sie aber nicht näher ausführt, liefert ihr schließlich den Anlaß, die Scheidung einzureichen: „Und da hat da auch Schläge bekommen gehabt von ihm und anständig geblutet (...)“ (29:28). Sie berichtet weiter, daß dieser Schritt mit Schwierigkeiten verbunden gewesen sei: Ein Arzt habe unmittelbar nach diesem Vorfall ihre Verletzungen erst bestätigen müssen, bevor sie die Scheidung habe einreichen können. Die von Nachbarn alarmierte Polizei hingegen habe nicht eingreifen können, was sie drastisch formuliert: „Und hat die Polizei gesacht ja solange die Nachbarin nicht tot iss(-) können wir nicht eingreifen(.)“ (29:31/32). Ihr Unverständnis über ein solches Verfahren drückt sie sehr milde in dem Satz „Also so Probleme gibt es heute sogar in der Ehe(.)“ (29:32/33) aus. Maria Grün berichtet weiter, daß sie daraufhin mit der Tochter Berta in ihr Elternhaus zurückgekehrt sei, wo sich aber schon bald die früheren Probleme mit dem Vater erneut zugespitzt hätten. Interessant ist, daß sie darauf nicht mehr näher eingeht, sondern der Interviewerin mit dem Satz „Na ja Sie können sich ja vorstellen(.)“ (29:35) Kenntnis der Situation unterstellt. Es bleibt deshalb nur bei Andeutungen. Offenbar macht der Vater ihr wegen ihrer „Unfolgsamkeit“ heftige Vorwürfe. Als er wohl versucht, seine Kontrollversuche auch auf die Enkelin auszudehnen, was in Zeile 46 anklings („Dann fing er mit de Berta an mit de Tochter(-)“), zieht Maria Grün die Konsequenzen, sucht eine Wohnung und plant, für ihren Lebensunterhalt selbst aufzukommen.

Die Verlaufskurve im Leben von Maria Grün ist also auch während ihrer ersten Ehe die dominierende Prozeßstruktur. Ihre festen Vorsätze und Erwartungen stellen sich offenbar schon bald als Illusion heraus, wobei sie diesen Prozeß der Desillusionierung und der gegenseitigen Entfremdung der Ehepartner nicht thematisiert. Das, was sie eigentlich vermeiden wollte, tritt nun ein. Sie reproduziert Ehe und Abhängigkeit der Mutter. Im Gegensatz zur Mutter scheint es ihr jedoch zu gelingen, sich aus dieser Situation zu befreien. Ihre Andeutungen zur Scheidung sind sehr diffus und wenig konkret. Aus einigen Hinweisen – auch an anderen Stellen des Interviews – ergibt sich die Vermutung, daß dem eigentlichen juristischen Akt ein langwieriger Trennungsprozeß vorangeht. So erscheint es etwa merkwürdig, daß sie erst nach der Geburt des jüngsten ihrer vier Kinder die Scheidung einreicht (vgl. 29:18/19), obwohl sich die Gewalttätigkeit des Mannes offenbar schon zu Beginn der Ehe manifestiert. Möglicherweise ist ihre erste Ehe von einem ständigen Wechsel zwischen Ehemann und Elternhaus gekennzeichnet, wobei sie während dieser Zeit auch immer wieder Kinder zu bekommen scheint. Daß konkrete Aussagen dazu fehlen, hängt sicher damit zusammen, daß sie diesen schmerzlichen Teil ihres Lebens vergessen oder verdrängt hat. Dafür spricht auch die Gleichsetzung der Wörter „Ehe“ und „Scheidung“ („Wie die Kleinste geboren war, ging unsre Scheidung in äh Brüche(.)“ (29:18)). Schließlich scheint ihr

aber die Befreiung von ihrem Ehemann zu gelingen. Eine offene Auseinandersetzung mit dem Vater findet dagegen auch diesmal nicht statt. Die unerträgliche Situation im Elternhaus wagt sie anscheinend nur einer ihrer Schwestern gegenüber zu thematisieren. Dem Vater entzieht sie sich durch „Flucht“. Ob sie ihre Pläne bezüglich eigener Wohnung und Arbeit tatsächlich realisiert, gibt sie nicht zu erkennen. An dieser Stelle des Interviews zeigt sich, wie sehr die Rekonstruktion der Lebensgeschichte von Maria Grün durch ihre massiven Darstellungslücken und Ungereimtheiten ebenso wie durch die vielen „formalen“ Merkwürdigkeiten (etwa das Vertauschen von Wörtern) erschwert wird.

In einem kurzen Abschnitt (29:51-30:7) kommt die Erzählerin sofort auf ihre zweite Ehe zu sprechen, die sie nach eigenen Angaben „En Jahr oder andert-halb Jahr(-) so ungefähr ...“ (30:5) nach ihrer Scheidung eingeht. Sie folgt ihrem Mann in eine andere Stadt. Einzelheiten zur zweiten Ehe erfährt die ZuhörerIn an dieser Stelle nicht.

In vorhergehenden und nachfolgenden Passagen des Interviews tauchen einige Details dazu auf, jedoch in einem anderen Zusammenhang. Es geht darin nicht explizit um die Ehe, vielmehr führt sie diese Äußerungen zur Verdeutlichung der Haltung des Ehemannes zu ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten und als Beispiele für ihr wachsendes Selbstbewußtsein an.

Aus diesen Stellen geht also hervor, daß sie zwar mit ihrem zweiten Ehemann etwas mehr „Glück“ zu haben scheint, sein Umgang mit ihr jedoch nicht unbedingt als liebevoll zu bezeichnen ist. So schildert sie etwa eine Situation, in der sie von ihrem Mann gedemütigt wird, indem er in aller Öffentlichkeit ihre Lese- und Schreibdefizite aufdeckt („Und da fängt er an(-) die iss im Kurs die kann nich schreiben und lesen(.)“ (26:8/9)). An einer anderen Stelle deutet sie an, daß sie auch von ihm fremdbestimmt wird: „Früher konnt er sagen(-) hab ich gesprungen(.) Oder gemacht was er sagte(.)“ (24:52-25:1). Wieder scheint sich ihre Vorstellung von einer glücklichen Ehe nicht verwirklicht zu haben. Wenigstens scheint der Ehemann aber auf körperliche Gewalt zu verzichten. Deutlich wird allerdings auch, daß es in der Beziehung zu ihrem Mann später zu einer Änderung gekommen sein muß, die mit ihrem erstarkenden Selbstbewußtsein infolge des Kursbesuchs zusammenhängt (zum Kurs später mehr). Sie beginnt, sich zunehmend zur Wehr zu setzen und eigene Interessen zu artikulieren. Auch dafür gibt es im Text mehrere Beispiele. So eine längere Passage auf S.24, in der sie eine Situation in einem Restaurant schildert, wo sie sich gegen den Ehemann durchsetzen kann. Die Verlaufskurve, die bisher Maria Grüns Leben dominiert hat, findet zwar auch in ihrer zweiten Ehe nicht unbedingt ein Ende. Ihre Situation scheint sich aber gebessert zu haben, was man auch auf einen offensichtlich stattgefundenen tiefgreifenden Prozeß der Identitätsveränderung zurückführen kann. Sie hat sich arrangiert und kann mit ihrer gestärkten Identität zumindest sicherer auftreten.

Daß Maria Grün relativ schnell nach der gescheiterten ersten Ehe noch einmal heiratet, klingt angesichts ihrer negativen Erfahrungen unverständlich. Sie selbst stellt fest: „Also ich war noch nicht einmal lange allein wolln wa ma sagen(.)“ (30:3-5). Berücksichtigt man ihre fehlende Ausbildung, ihr „Analphabetentum“ und die Tatsache, daß sie für ihre Tochter Berta sorgen muß, kann man vermuten, daß sich ihr Plan, eine Arbeitsstelle anzunehmen, als unrealistisch herausgestellt hat. Weiterhin kann man mutmaßen, daß in der Schicht, aus der Maria Grün stammt, nur eine solche Frau als „vollständig“ betrachtet wird, die verheiratet ist und eine Familie hat. Zu dieser Hausfrauen- und Mutterrolle ist sie sozialisiert worden, weshalb ihr eben nur eine weitere Ehe eine einigermaßen sichere Perspektive bieten konnte.

Zwar äußert sich die Erzählerin darüber nicht, so daß diese Überlegungen nur spekulativ sein können. Ihre Unsicherheit über den Zeitpunkt ihrer Eheschließung könnte jedoch darauf hinweisen, daß die eigentliche Zeremonie eher von untergeordneter Bedeutung ist und die Tatsache, daß sie überhaupt verheiratet ist, für sie größere Wichtigkeit hat.

In Zeile 7 auf Seite 30 kommt Maria Grün plötzlich wieder auf ihren ersten Mann zu sprechen: „Dann hatt ich wieder geheiratet ne(!) er selber ist nicht verheiratet(!)“. Da die Referenz in diesem Satz so ungenau ist, muß sich die Interviewerin durch eine Nachfrage vergewissern, daß sie mit „er“ ihren ersten Ehemann meint. Die nun folgenden Sätze sind in ihrer Reihenfolge von einer gewissen Unlogik gekennzeichnet, im Prinzip handelt es sich um assoziative Anschlüsse. Von der Tatsache, daß ihr erster Mann nicht wieder heiratet, kommt die Erzählerin darauf zu sprechen, daß er offenbar über einen ihrer Söhne Kontakt zu ihr sucht. Die Erwähnung des Sohnes bringt sie darauf, anzudeuten, daß sie nicht für alle ihre Kinder das Sorgerecht bekommen habe. Mit der Konjunktion „denn“ stellt sie dabei einen Zusammenhang zwischen den beiden letztgenannten Aussagen her, der für die ZuhörerIn nicht nachvollziehbar ist, da bisher noch nicht von einer Aufteilung der Kinder die Rede war. Die Verbindung zum nächsten Satz ist wieder verständlich. Sie berichtet, daß bei der Entscheidung über die Sorgerechte unter anderem auch ihr „Analphabetentum“ eine Rolle gespielt habe („Es ging auch dadrum(-) die kann ja nicht schreiben und lesen(.)“ (30:14/15)).

Es erscheint merkwürdig, daß Maria Grün so wenig über ihre zweite Ehe berichtet und statt dessen in ihrer Erzählung völlig unvermittelt auf ihren ersten Mann zurückkommt. Möglicherweise fehlt ihr die Distanz zu diesem unerfreulichen Lebensabschnitt, so daß ihre Gedanken noch immer um dieses Thema kreisen, was sich eben auch in ihrer Darstellung ausdrückt. Die assoziativen Sprünge verdeutlichen erneut ihre Schwierigkeiten, einen „roten Faden“ in ihrer Biographie zu entwickeln. Denn die Aufteilung der Kinder hätte sie auch schon im vorhergehenden Abschnitt thematisieren können, als sie von ihrer Scheidung und der Tochter Berta spricht. Die Vermutung Maria

Grüns, ihr Lese- und Schreibproblem sei mit einer der Gründe für die Entscheidung des Gerichts über das Sorgerecht gewesen, muß nicht notwendigerweise der Wirklichkeit entsprechen, zumindest gibt es im Interview keine genaueren Angaben darüber. Erneut wird dadurch jedoch deutlich, wie sehr ihre Wahrnehmung durch dieses Stigma beeinflusst wird und in welchen Lebensbereichen es eine Rolle spielen kann.

Erst in Zeile 16 auf Seite 30 – nach einer entsprechenden Frage der Interviewerin – wird klar, daß Maria Grün vier Kinder hat. Bezugnehmend auf Andeutungen im ersten Teil des Segments (als sie davon spricht, sie sei mit Berta zu ihren Eltern zurückgekehrt) und auf den Satz in Zeile 12 („Denn die andern Kinder hab ich damals derzeit nicht bekommen(!)“), versucht die Interviewerin mit ihrer Frage (30:20-22) die Aufteilung dieser vier Kinder nach der Scheidung zu rekonstruieren. Noch bevor sie die Frage beendet hat, wird sie von der Erzählerin unterbrochen. Diese bestätigt ihre Annahme, daß sie das Sorgerecht für eines ihrer Kinder, nämlich Berta, bekommen habe. Den zweiten Teil der Frage („Die andern wann bei Ihrem Mann(?)“) beantwortet sie nicht und geht auch mit keinem Wort auf die übrigen drei Kinder ein, sondern weist auf Schwierigkeiten beim Zuspruch von Berta hin. Sie habe sie „durch die Türangel“ (30:23) bekommen, habe „kämpfen müssen“ (30:25). Statt einer detaillierteren Darstellung dieses „Kampfes“ greift sie das Thema Scheidung allgemeiner auf. Der evaluierenden Zusammenfassung „Also meine Scheidung war kein(-) ... Schleckerlecker.“ (30:27) folgt eine ungenaue Aufzählung der verschiedenen Probleme, mit denen sie während ihrer Scheidung konfrontiert ist. Die Erzählerin beendet die Hinweise zu diesem Lebensabschnitt, indem sie der Interviewerin gegenüber andeutet, daß sie zwar sehr viel mehr darüber berichten könne, dies aber „lieber nich“ (30:34) mache. Noch einmal wechselt sie das Thema und spricht von einer Magenerkrankung, deren Ursache sie in ihrem langen Scheidungsprozeß sieht. Das Segment endet damit, daß Maria Grün ihre Hoffnungen und Erwartungen hinsichtlich einer Ehe aufgrund ihrer Erfahrungen als „Fehler“ bezeichnet (30:39).

Maria Grün scheint auf die Themen „Kinder“ und „Scheidung“ nicht näher eingehen zu wollen, was sie ja auch explizit sagt. Da es sich um ein extremes Verletzungs- und Kränkungspotential handelt, bleibt es nur bei kurzen, aneinandergereihten und vagen Andeutungen, wobei mehrere Dinge auffallen. Obwohl die Interviewerin ausdrücklich nach dem Verbleib *aller* Kinder fragt, geht die Erzählerin nur auf Berta ein. Ihre Wortwahl erscheint im Zusammenhang mit diesem offenbar äußerst unangenehmen Teil ihres Lebens völlig unpassend, etwa die Bezeichnung der Scheidung als kein „Schleckerlecker“. Die etwas längere Pause an dieser Stelle (30:27) verdeutlicht, daß sie zwar nach einem passenden Begriff zu suchen scheint, dann aber nur dieses merkwürdige Wort findet. Ebenso ist das Wort „Scheidung“ (30:27) für das, was sie eigentlich beschreibt, der falsche Begriff. Die Trennung von ihrem

Mann kann damit nicht gemeint sein, weil sie nach eigenen Angaben schon wieder verheiratet ist, als „die noch gelaufen“ ist (30:29-31). Mit „Scheidung“ meint sie den offensichtlich über lange Zeit sich hinziehenden Streit um das Sorgerecht. Im letzten Satz wird deutlich, wie groß Maria Grüns Hoffnung war, mittels einer Ehe ihre Leidensgeschichte beenden zu können. Parasprachlich (mit einem Lachen) macht sie deutlich, wie naiv ihr diese Vorstellung heute erscheint.

Da die Erzählerin diesen „wunden Punkt“ ihres Lebens offensichtlich nicht länger in den Mittelpunkt stellen möchte, wechselt die Interviewerin an dieser Stelle das Thema und kommt auf Marias Arbeitsalltag zu sprechen.

An einer späteren Stelle greift die Interviewerin dieses Thema jedoch noch einmal auf, als sie nach der Beziehung zu den Kindern fragt (36:37). In den darauf folgenden Seiten (bis 49:35) steigt das Detaillierungsniveau an: Maria Grün geht ausführlich auf die Kapitel „Kinder“ und „Scheidung“ ein, wenngleich sie auch hier keiner Ordnung folgt, sondern die einzelnen Ereignisse sprunghaft und ziemlich nebulös darstellt.

Ihre Vorstellung – so berichtet sie – sei gewesen, daß jeder der Ehepartner zwei Kinder bekommen solle, was aber, wie sie glaubt, durch die „Lügen“ ihres Ehemannes und die Tatsache, daß sie nicht lesen und schreiben kann, verhindert worden sei. Ihr Mann habe „immer neue Lügen gebracht“ (39:31), um auch das Sorgerecht für Berta zu bekommen, was ihm allerdings nicht gelungen sei. Maria Grün betont, daß sie dafür lange haben kämpfen müssen und dabei völlig alleine gestanden habe, immer habe ihr Mann Recht bekommen. Sie schildert einen Auftritt beim Jugendamt (41:38ff), als sich offenbar ihr ganzer Zorn über die vermeintlich ungerechte Behandlung seitens des Gerichtes und der übrigen Instanzen entlädt und sie anscheinend deren Kompetenz anzweifelt („Sach ich seid ihr überhaupt verheiratet(?) Sach ich verurteilen könnt ihr alle.“ (42:12)). Daß sie schließlich das Sorgerecht für Berta bekommen habe, führt sie auf diesen „Aufstand“ zurück, was man aus ihrem nicht zu Ende geführten Satz auf S.42, Zeile 28 herauslesen kann: „Aber ich glaub hätt ich die Wut nich rausgelassen(-)“. Immerhin hat sie sich offenbar zum ersten Mal in ihrem Leben richtig durchsetzen können.

Zu ihren anderen drei Kindern scheint nach der Scheidung kein Kontakt mehr zu bestehen, was teilweise offenbar durch ihren Ehemann verursacht wird, der den Mythos vom Tod der Mutter verbreitet, teilweise aber auch von ihr selbst verschuldet ist (dies wird deutlich, als sie berichtet, sie habe das Besuchsrecht für die drei nicht wahrgenommen). Die Trennung von den Kindern empfindet sie als sehr schmerzhaft (48:42-44 „Ich mein die erste Zeit hab ich viel(!) viel geheult.(.)“, versucht aber offensichtlich, diese drei zu „vergessen“ („Daß ich über die drei wegkam(-)“ (48:44-46)). Dies scheint ihr auch zu gelingen, wie man an der Äußerung „Wenn mich jemand fräch(-) sach ich ich hab nur die eine(.)“ (49:17) erkennen kann. Sowohl der Kummer über den

Verlust als auch eventuelle Schuldgefühle scheinen der Grund dafür zu sein, daß sie sich zu diesem Thema zunächst nicht äußern will. Erst im Erwachsenenalter versuchen die Kinder, zumindest teilweise, die Beziehung zur Mutter wiederherzustellen, worüber Maria Grün sich offenbar keineswegs freuen kann, da sie die Kinder im Grunde als Fremde wahrnimmt und sich überfordert sieht (dies geht aus folgenden Sätzen hervor, in denen sie über ihren Sohn spricht: „Der kommt an(!) wenn er kommt abends(!) drückt mich unn(-) .. ich empfin(,) empfinde nix(!) nicht die Freude so wie bei de Berta(.)“ (48:30-34)). Offenbar fordern die Kinder auch Erklärungen von ihr. Sie beschreibt eine Begegnung mit ihrem Sohn Michael, bei der sie den Scheidungsvorgang aus ihrer Sicht darstellt. Für die jüngste Tochter Daniela scheint die Mutter nicht zu existieren (49:9-21).

Diese insgesamt dreizehn Seiten im Interviewtext geben einen Einblick in ein für Maria Grün sehr schmerzliches Kapitel ihrer Biographie. Aus diesem Grund erscheint es verständlich, daß die Interviewerin darüber zunächst nichts erfährt. Betrachtet man die fast ausschließliche Darstellung dieser Episoden in der direkten Rede und ihre ungeordnete Aneinanderreihung, wird deutlich, daß die Erzählerin noch längst nicht mit diesem Lebensabschnitt abgeschlossen hat, sondern offensichtlich immer noch „darin lebt“.

### 1.2.2 Der berufliche Alltag

#### „Jetzt mach ich mehr Wege wie ich putze“ (16:32-21:10)

Zum ersten Mal taucht das Thema „Arbeit“ in der Haupterzählung auf. Dabei fällt auf, daß die gesamte Passage von einem Grundgedanken durchdrungen ist: dem „Analphabet-Sein“. Dies ist bereits an dem Übergang vom vorhergehenden Segment erkennbar. Der genaue Anschluß ist zwar infolge des Wechsels der Aufnahmekassette nicht dokumentiert, eine Verknüpfung der beiden Gedankengänge wird dennoch deutlich. Im vorangegangenen Abschnitt schildert Maria Grün nämlich unter anderem, sie habe in ihrem Alphabetisierungskurs zunächst mehr Wert auf das Lesenlernen gelegt und sich erst später verstärkt mit dem Schreiben beschäftigt. In einer eingelagerten Konstruktion (16:3-28) führt sie ihre Schwierigkeiten beim Lesen als Grund für dieses Vorgehen an. Die vorrangige Beschäftigung mit dem Lesen charakterisiert sie als erfolgreich: „Und das hat mir an für sich ganz gut getan(.)“ (16:29). Das ist ihre Ausgangsbekanntmachung. Im nun folgenden Segment möchte die Erzählerin die Wirksamkeit dieser Lernmethode an Beispielen aus ihrem Arbeitsalltag demonstrieren.

Maria Grün ist in einer Apotheke als Reinigungskraft beschäftigt. Wie aus ihren eigenen ungenauen Äußerungen („Ich hatte vor .. zwei Jahr(!) oder drei



Jahre in der Apotheke angefangen<sup>(1)</sup> und da hieß es nur Putzen(-) es war nicht abgemacht mit Wege gehn(.)“ (16:47-50)) und aus späteren Beschreibungen hervorgeht, gehört es inzwischen auch zu ihren Aufgaben, Ärzten und Kunden Medikamente zu überbringen. Darauf beziehen sich ihre beiden Beispiele, in denen sie ihre erfolgreiche Orientierung bei der Suche von bestimmten Adressen schildert. Sie kommt zu dem Schluß, daß sie solche Aufgaben ohne Kenntnisse im Lesen nicht bewältigen könnte: „Und wenn ich nicht lesen könnte(-) ich hätte nich gewußt, wie ich da überhaupt laufen müßte(.)“ (16:42/43). Ihre „Taktik“ im Unterricht sieht sie als richtige bestätigt: „Also da sach ich manchmal ich habs doch gut getan, daß ich erst es Lesen vorgezogen hatte(.)“ (16:45).

An beiden Beispielen wird die Bedeutung des Lese- und Schreibkurses für die tägliche Arbeit der Erzählerin sichtbar. Der Kurs erlaubt ihr die Ausführung einer Tätigkeit, die sie ohne ihn vermutlich nicht hätte übernehmen können. Eine mögliche Folge wäre dann gewesen, daß die Mitarbeiter in der Apotheke ihr „Geheimnis“ entdeckt hätten. Man könnte also davon ausgehen, daß Maria Grün dadurch, daß sie das Lesen und Schreiben jetzt beherrscht, dem Risiko, entdeckt zu werden, entkommen ist. Sie braucht keine Angst mehr vor einer Enttarnung zu haben, da es im Prinzip jetzt nichts mehr zu enttarnen gibt. Aus ihren weiteren Ausführungen kann man allerdings herauslesen, daß dem offenbar nicht so ist: Maria Grün scheint sich noch immer in dieser Zwickmühle zu sehen. Die Angst, einen Fehler zu machen, der sie möglicherweise als „Analphabetin“ demaskiert, ist offensichtlich noch vorhanden. Besonders plastisch wird dieser Aspekt, als sie von den unleserlichen handschriftlichen Anweisungen ihrer Arbeitgeberin spricht. Da sie diese Notizen nicht lesen kann, d.h. eine Aufgabe, die mit Lesen und Schreiben zu tun hat, nicht bewältigen kann, sieht sie sich gewissermaßen in die Lage vor ihrer Teilnahme an dem Alphabetisierungskurs versetzt. Statt die Apothekerin darum zu bitten, deutlicher zu schreiben, greift Maria Grün auf eine gewohnte Strategie zurück („Also was mach ich(?) Ich merk mich den Namen(.)“ (17:29-31)), aus Angst, man könne ihr dies als Beweis ihrer Lese- und Schreibprobleme auslegen. Diese Furcht ist in dem Satz „Da wär ich schon wieder aufgeschmissen(.)“ (17:39-41) spürbar. Eine absurde Situation, denn daß Handschriften generell jedem Probleme bereiten können, scheint Maria Grün nicht bewußt zu sein. Die Schuld, diese Schrift nicht lesen zu können, sieht sie offensichtlich alleine bei sich, obwohl sie selbst betont, daß auch andere damit Schwierigkeiten haben (etwa eine Arzhelferin). Genausowenig hilfreich ist ihre – im übrigen sonderbare – Vermutung, die Qualität einer Handschrift hänge von Beruf oder Status ab. Dies geht aus ihren Bezeichnungen der Schrift als „Doktorschrift“ (17:35) und „Apothekeschrift“ (19:26) hervor. Statt dies nun als Beweis der Unbegründetheit ihrer Furcht zu akzeptieren, scheint für sie damit lediglich ihre Unwissenheit bestätigt.

In den folgenden Abschnitten wird Maria Grüns zwiespältiges Verhältnis zu ihrem eigenen Wissen, das sie glauben läßt, sie befinde sich noch in dieser Gefährdungssituation des Demaskiert-Werdens, deutlicher. Sie schildert – ziemlich uneindeutig und daher für die ZuhörerIn nicht immer ganz verständlich – eine Situation, in der die von ihr gefürchtete Gefahr der Demaskierung bestanden habe. Als sie einmal den Auftrag der Apothekerin, einem Karton Kleingeld zu entnehmen, nicht korrekt ausgeführt habe, sei von dieser einem Mitarbeiter gegenüber der Verdacht geäußert worden, Maria Grün könne wohl nicht lesen. Sowohl die Art und Weise des Berichtes der ErzählerIn als auch ihre Reaktion auf diese Anschuldigung lassen die Ambivalenz ihrer Gedanken deutlich hervortreten. Zum einen bezeichnet sie das Verhalten der Arbeitgeberin in der Einleitung dieser Geschichte als „Frechheit“ (17:41) und weist den Mitarbeitern gegenüber den Vorwurf der Chefin entschieden zurück: „Doch ich kann leider schreiben und lesen.“ (18:31-33). Zum anderen bezeichnet sie sich selbst als „dumme Kuh“ (17:51) und meint damit wohl, sie habe der Chefin durch ihr Verhalten den Anlaß zur Demaskierung geliefert. Die Argumentation, die sie zuvor in ihrer Erzählung äußert (18:23-33), spiegelt diese Zerrissenheit ihrer Gedanken wider: Sie habe in dieser Situation niemandem etwas davon gesagt, daß sie an einem Lese- und Schreibkurs teilnehme, denn „mit dem Problem find ich muß ich selber fertig werden.“ (18:25-27). Mit dieser Äußerung bestätigt sie im Grunde den Verdacht ihrer Chefin. Und da sie jetzt lesen und schreiben könne, „brauch ich ja nich sagen ich kanns nich mehr.“ (18:29-31). Damit zeigt sie, daß der Verdacht der Apothekerin völlig deplaziert ist.

Das Verhalten von Maria Grün erscheint also paradox. Einerseits fürchtet sie offenbar jede Situation, die ihre Lese- und Schreibprobleme offenbaren könnte. Andererseits entwickelt sie aber, sobald eine solche eingetreten ist, unglaubliche Kräfte, um sich gegen Vorwürfe dieser Richtung zu wehren. Das zeigt sich besonders, als sich ihr die Möglichkeit der „Rache“ an ihrer Arbeitgeberin für das oben geschilderte Verhalten bietet. Diese habe nämlich, so berichtet die ErzählerIn, eines Tages an einer Tür den falschen Klingelknopf betätigt, woraufhin sie der Apothekerin erst die Frage gestellt habe, ob sie denn nicht lesen könne, und dann selbst den richtigen Knopf gedrückt habe. Ein Mitarbeiter in der Apotheke habe ihr dann berichtet, daß die Chefin sehr „sauer“ (18:48) gewesen sei. Sie selbst habe sich aber verteidigt mit dem Hinweis: „Das war nur Recht“ (19:1).

Maria Grün scheint durch dieses Ereignis an Sicherheit und Selbstbewußtsein gewonnen zu haben. So kann sie ihre Chefin beispielsweise dazu bewegen, schriftliche Anweisungen nur noch mit Schreibmaschine zu schreiben. Die Art und Weise, wie sie diese Forderung an die Apothekerin im Interview ausdrückt, zeigt eine gewisse Respektlosigkeit (19:16-25), erweckt aber auch den Eindruck, als sehe sich Maria Grün dadurch gewissermaßen im Vorteil,

daß sie den Verdacht widerlegt hat, nicht lesen und schreiben zu können. Daß sie diesen Umstand allerdings immer noch nicht voll akzeptieren kann, d.h. sich offensichtlich nicht sicher ist, den Verdacht vollständig ausgeräumt zu haben, wird sowohl im letzten Abschnitt dieses Segments deutlich als auch im Nachfrageteil, in dem das Thema nochmals aufgegriffen wird. Im letzten Teil dieses Segments (19:43ff) geht die Erzählerin zunächst allgemein auf den zur Zeit herrschenden Streß in der Apotheke ein. Sie erklärt, daß die Arbeit oft mühsam sei und sie eigentlich auf ihrer ursprünglichen Aufgabe, dem Putzen, hätte bestehen müssen, zumal sie nicht notwendig auf das Geld angewiesen sei, weil auch ihr Mann verdiene und sie beide darüber hinaus in ihrem Wohnhaus die Hausmeisterstelle innehaben. Aber aus Angst vor Entlassung habe sie diese Aufgabe dann doch übernommen, außerdem empfinde sie es als angenehm, selbst ein wenig Geld zu verdienen. Oft habe sie es allerdings „wirklich satt“ (20:32). Dieses Stichwort löst die folgende Schilderung aus. Sie kommt auf ihr Beispiel vom Beginn des Segments zurück und beschreibt nochmals die Schwierigkeiten auf der Suche nach einer Straße. Sie berichtet, daß die Reaktion der Chefin in solchen Fällen immer in folgenden Aufforderungen bestehe: „Macht doch die Augen auf(-)“ und „Lest doch mal die Schilder(.) Da wißt ihr ja die Straßen(.)“ (20:33-36). Maria Grün scheint diese Äußerung der Chefin – wie in der zweiten Passage über die Arbeit noch deutlicher wird – in einer anderen Bedeutung wahrzunehmen. In ihren Schilderungen klingt die Angst durch, beim Straßensuchen einen Fehler zu machen, der die Apothekerin zu der Frage veranlassen könnte, ob sie denn nicht die Straßenschilder lesen könne. Die Paradoxie ihrer Gedanken wird erneut deutlich, als sie berichtet, daß auch ihre Arbeitskollegen ihr bei der Suche nach dieser Straße nicht haben weiterhelfen können. Indem sie aus ihrem Problem ein kollektives macht, stellt sie eine Normalität her, mit der sie ihre Angst kompensieren könnte – aber faktisch nicht kann.

Zusammenfassend fallen in diesem Segment folgende Aspekte auf: Wie in anderen Lebensbereichen von Maria Grün scheint das Stigma „Analphabet“ auch im Arbeitsbereich hochgradig wirksam zu sein und ihre Arbeitsrolle vollständig zu dominieren. Obwohl ihre Angst vor Entdeckung im Prinzip unbegründet ist, da sie durchaus in der Lage ist, die ihr gestellten Aufgaben zu erfüllen, und sie ihre Arbeitgeberin anscheinend auch davon überzeugt hat, scheint sie sich dennoch damit in großem Maße zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang paßt auch das Phänomen, daß Maria Grün offensichtlich in einer Art „verkehrten Welt“ lebt: Dinge, die als normal gelten, nimmt sie als unnormal wahr, wie etwa das Beispiel mit der Handschrift zeigt. Dagegen scheinen eher ungewöhnliche Verhaltensweisen, etwa das Problem der Straßensuche, zur Normalität zu werden. Diese „verkehrte Welt“ wurde schon mehrmals im Interview beobachtet. Der Gebrauch der direkten Rede zeigt wieder, wie lebendig für Maria Grün die geschilderten Ereignisse sind. Dadurch wird auch der Eindruck

verstärkt, daß ihre im Alphabetisierungskurs erworbenen neuen Fähigkeiten noch nicht Teil ihrer Persönlichkeit geworden sind.

Im Nachfrageteil des Interviews greift die Interviewerin das Thema „Arbeit“ wieder auf. Sie fragt Maria Grün, wie es zu der Erweiterung ihrer Aufgabengebiete in der Apotheke, d.h. von der Putztätigkeit zu Botengängen, gekommen sei. An der Antwort der Erzählerin zeigt sich erneut, daß ihr für viele Zusammenhänge in ihrem Leben jegliche Erklärung fehlt: „Tja, das weiß ich auch nicht(.)“ (30:50).

Im folgenden Abschnitt versucht sie dennoch, auf diese Frage eine Antwort zu finden. Obwohl sie einige Erklärungsmöglichkeiten anbietet (sie überlegt beispielsweise, ob es sich zu Beginn um eine Urlaubsvertretung gehandelt haben könnte), erscheint ihr keine davon plausibel. Sie betont, daß sie ihre Lese- und Schreibprobleme auch hätte offenlegen können, wodurch ihr möglicherweise diese Arbeit erspart geblieben wäre: „Also hätt ich sagen müssen ich kann keine Wege machen, ich kann nich schreiben lesen(.)“ (31:8-10). Wie die Apothekerin darauf reagiert hätte, könne sie sich nicht vorstellen. Den Grund, daß sie nichts verrät, gibt sie im folgenden Satz an: „Aber diese Blamage will ich mich ja nich geben(.)“ (31:12). Zudem sei es, da sie des Lesens und Schreibens jetzt mächtig sei, nicht nötig gewesen, diese Aufgabe abzulehnen.

In ihrer merkwürdigen Argumentation wird erneut ihr paradoxer Gedankengang sichtbar. Aus Angst, sich zu blamieren, wenn man sie als „Analphabetin“ enttarnt, lehnt sie diese Tätigkeit offenbar nicht ab. Wie sie aber selbst sagt, wäre dies auch kein plausibler Grund gewesen, da sie die zur Bewältigung der Aufgabe nötigen Fertigkeiten besitze. Zusätzliches Gewicht erhält dieses Argument noch durch die Berücksichtigung der zeitlichen Komponente, nämlich daß sie ihren eigenen Angaben zufolge seit neun oder zehn Jahren den Lese- und Schreibkurs besucht (15:40), der Arbeit in der Apotheke allerdings erst seit zwei Jahren nachgeht. Hier zeigt sich wiederholt, daß Maria Grün ihre Fähigkeiten scheinbar noch immer nicht angenommen hat und daß sie von ihr eher als ungewohnt empfunden werden.

Gegen Ende des Abschnitts rechtfertigt sie sich im Grunde, als sie erklärt, daß eine Verweigerung dieser Botengänge möglicherweise eine Entlassung zur Folge gehabt hätte. Sie schließt diesen Teil damit, daß sie die Frage der Interviewerin nochmals bestätigt und dadurch erneut das Unerklärliche an diesem Tatbestand hervorhebt: „Aber wie se mich eingestellt hatte(.) es hieß tatsächlich nur zum Putzen(.) .. Und jetzt mach ich die Wege mir(.)“ (31:42-44).

**„Ich hab kein Problem da mit en Lesen, ich hab nur Probleme mit die Straßen.“** (31:46-36:36)

Ohne daß die Interviewerin durch eine entsprechende Frage Anlaß dazu gibt, kommt Maria Grün erneut auf ihre Orientierungsschwierigkeiten zu

sprechen („Ich hab kein Problem da(!) mit en Lesen(-) ich hab nur immer Problem(.) mit die Straßen da(.)“ (31:46/47)). Sie berichtet zunächst, wie ihre Arbeitgeberin auf ihr Problem reagiert: Von dieser werde sie – vermutlich ironisch – immer gefragt, ob sie denn beim Laufen die Augen geschlossen habe. Eine weitere Reaktion der Apothekerin bestehe darüber hinaus darin, Normalitätsstandards aufzustellen: „Ihr müßt die und die Straße kennen(.) die muß man normal nich(.)“ (32:1-3). Obwohl die Erzählerin nicht diese Meinung vertritt („Aber alle Straßen die können Se wirklich nich kennen(.)“ (32:28-30)), schildert sie zunächst Situationen, in denen sie diesen von der Chefin aufgestellten Normalitätsansprüchen tatsächlich nicht immer gerecht wird (z.B. als sie eine Straße nicht kannte und sich später herausstellte, daß sich in dieser Straße die Schule ihrer Tochter Berta befindet) und die sie mit der Bemerkung „Gut damals hab ich mich auch so doof angestellt(.)“ (32:18-20) kommentiert. In der folgenden Darstellung führt Maria Grün weitere Beispiele für ihre Orientierungsschwierigkeiten an. Dabei wird aber auch deutlich, daß sie nicht alleine mit diesem Problem zu kämpfen hat. Auch zwei ihrer Kollegen – so erzählt sie – hätten manchmal Schwierigkeiten, bestimmte Straßen zu finden. Und auch ihnen begegne die Chefin mit Unverständnis. Hier wird erneut die „verkehrte Welt“, in der Maria Grün lebt, erkennbar: Mit dem Hinweis auf ihrer Kollegen erfolgt eine Abgrenzung zu den Anforderungen und Normalitätsansprüchen der Arbeitgeberin. D.h., Maria Grün hält eher die Forderung der Chefin für unnormal und weniger ihr eigenes seltsames Verhalten.

Die Frage der Orientierung scheint Maria Grün in hohem Maße zu beschäftigen, hält man sich vor Augen, welchen Raum dieses Thema im Interview einnimmt. Ihre Argumente und Beschreibungen sind dabei so verwirrend zusammengesetzt, daß es schwerfällt, einen „roten Faden“ zu erkennen, der dabei hilft, ihren Gedankengang nachzuvollziehen. Diese Unordnung der Darstellung weist auf die Unordnung in ihrem alltäglichen Leben hin, z.B. eben die Schwierigkeit, Straßen zu finden.

Zu Beginn ihrer Darstellung fällt die ausdrückliche Betonung auf, daß ihr Problem nicht das Lesen, sondern die Straßen seien. Damit will sie offenbar auch der Interviewerin gegenüber den Verdacht aus dem Weg räumen, sie sei noch „Analphabetin“ und im Grunde nicht in der Lage, ihre Aufgaben zu erfüllen. Tatsächlich scheint ihr Problem auch weniger das Nichtwissen zu sein als vielmehr die Angst vor sozialen Folgen. Dies ist der Kerngedanke, der sich durch ihre Schilderung zieht: permanente Furcht, man könne ihre „Tarnung“, die sie im Grunde nicht mehr benötigt, aufdecken. Im Zusammenhang mit ihren Schwierigkeiten nimmt Maria Grün häufig eine kollektive Perspektive ein oder benutzt das Wort „man“. Damit stellt sie eine eigenartige Distanz zu sich selbst her, die vielleicht in dem Unverständnis über ihre eigenen Handlungsweisen begründet ist.

Äußerst merkwürdig erscheinen Maria Grüns Orientierungsschwierigkeiten, wenn man berücksichtigt, daß sich ihr Arbeitsplatz in unmittelbarer Umgebung ihres Lebenszentrums befindet und ihr deshalb die Straßen eigentlich bekannt sein müßten. Dies sagt sie ausdrücklich in der Haupterzählung („Da wohnen wir(.) Oben und unten ist die Apotheke wo ich arbeite(.)“ (17:16-18)), es geht aber auch aus ihren übrigen Äußerungen hervor, etwa wenn sie die Wegbeschreibung durch die Apothekerin darstellt, die ausdrücklich auf alltägliche Routen von Maria Grün hinweist: „Da sacht se Frau Grün Sie laufen bestimmt doch zum Supermarkt zum Einkaufen(.) (...) Ja sacht se da biegen Se doch vorher ab da kommt en kleiner Bäcker(.)“ (32:42-48)). Mit anderen Worten: Obwohl Maria Grüns Lebens- und Arbeitsmittelpunkt identisch sind, findet sie sich dort nicht zurecht. Dies könnte so interpretiert werden, daß der Erzählerin ihre unmittelbare Umgebung ebenso rätselhaft und ungeordnet vorkommt wie bestimmte Konstellationen in ihrem Leben. Dieses sich durch ihre gesamte Biographie ziehende Strukturmerkmal scheint sich auch im alltäglichen Leben zu manifestieren. Auch hierfür benutzt sie dann ihre Formel „Das weiß ich wirklich nicht(.)“ (32:32/33).

Scheinbar das Thema wechselnd, geht Maria Grün in ihrer weiteren Darstellung auf eine Szene in einer Reinigung ein. Ihre Chefin habe ihr aufgetragen, einige Kleidungsstücke zu einer Reinigung zu bringen. Da sie noch Medikamente habe austragen müssen, sei sie zunächst in die Reinigung gegangen, habe der Frau, die sie – wie die Erzählerin betont – kenne, hundert Mark gegeben, mit der Bitte, doch schon die Rechnung fertig zu machen, während sie ihren Auftrag erledige. Maria Grün stellt fest, daß sie dies eigentlich nicht hätte tun dürfen („War für mich an für sich en Fehler wieder ne(!)“ (33:42)). Ihre Überlegung sei jedoch gewesen, da sie diese Frau kenne und sie auch in der Apotheke bekannt sei, gehe sie damit kein Risiko ein, sondern bekomme ihr Geld ordnungsgemäß zurück.

Der vordergründige Eindruck eines Themenwechsels scheint sich bei näherer Betrachtung nicht zu bestätigen. Noch immer lautet das Thema: Wie kann ich meine Lese- und Schreib-, möglicherweise auch Rechenprobleme verbergen? Vermutlich mußte sich Maria Grün im Laufe ihres Lebens als „Anphabetin“ immer wieder auf andere verlassen, d.h., sie hat eine Vertrauensbasis herstellen müssen. Dieses Strategie hat es ihr bisher ermöglicht, auch ohne Schrift durchs Leben zu kommen. Möglicherweise ist sie dieser Gewohnheit noch immer verhaftet, so daß sie manchmal darauf zurückgreift, etwa in diesem Fall, obwohl sie jetzt lesen, schreiben, vielleicht auch rechnen kann. In solchen Situationen scheint sie allerdings immer Angst vor einem Vertrauensbruch zu haben, der möglicherweise eine Entdeckung ihrer Schwierigkeiten nach sich ziehen würde. Wie in den Abschnitten über ihre Orientierungsprobleme in den Straßen, scheint es auch hier so zu sein, als überlagere die Furcht vor negativen Sanktionen ihr Vertrauen in eigene Fähigkeiten. Ihr ei-

genes fehlendes Selbstvertrauen scheint zudem eine Unterhöhung des Vertrauens in andere zur Folge zu haben: Als sie noch nicht lesen und schreiben konnte, hat sie möglicherweise den Leuten ohne größere Bedenken ihr volles Vertrauen geschenkt. Jetzt scheint sich zu ihren Versagensängsten allerdings noch die Furcht zu gesellen, mit ihren „Vertrauensvorschüssen“ einmal enttäuscht zu werden, so daß sie infolgedessen ein größeres Mißtrauen anderen gegenüber an den Tag legt und prinzipiell immer Vertrauensbruch zu wittern scheint.

Maria Grüns Behauptung, mit solch einem Verfahren auch scheitern zu können, bestätigt indirekt, daß es in dem oben geschilderten Fall nicht zu einem Vertrauensbruch kommt. Gleichzeitig wird dadurch im weiteren Verlauf eine ausführliche Belegbeschreibung ausgelöst, in der die Erzählerin Beispiele ihrer Schwierigkeiten mit Kunden anführt. Bei genauerer Betrachtung dieser Beispiele wird deutlich, daß hier weniger der Berufsalltag mit seinen positiven und negativen Seiten im Vordergrund steht als vielmehr eine diffuse Angst, ihre Aufgaben nicht ordentlich auszuführen und dadurch als „Analphabetin“ bloßgestellt zu werden. War diese Angst bislang in ihren Beispielen immer nur in Andeutungen zu spüren, spricht sie sie an dieser Stelle explizit an („Und dann heißt es du hast du kannst(-) nicht lesen vielleicht oder kannst das und das nicht(.)“ (35:33-35)). Sie glaubt sich noch immer dieser Gefahrensituation ausgesetzt und zeigt damit, daß ihr das Selbstvertrauen fehlt, das ihr helfen könnte, diese unglaubliche Last abzuschütteln. Andererseits zeigen ihre Beispiele auch, daß sie selbstbewußt auftreten kann und daß sie sich große Mühe gibt, ihre Arbeit korrekt zu erledigen, worauf sie schon ein wenig stolz zu sein scheint. Hier wird offensichtlich, daß ihr Verhältnis zu ihren Fähigkeiten ein gespaltenes ist. Ihr fehlendes Selbstvertrauen löst zudem ein habitualisiertes Mißtrauen aus, d.h. eine Form von Mißtrauen, die nicht situationsabhängig ist, sondern sämtliche Interaktionen zu überformen scheint. Zuletzt sei noch auf die fast ausschließliche Darstellung der Episoden in der direkten Rede hingewiesen, die erneut verdeutlicht, wie diese Maria Grün beschäftigen, daß aber eine Auseinandersetzung fehlt.

### 1.2.3 Die Teilnahme am Alphabetisierungskurs

Einen relativ großen Raum im Interview nimmt Maria Grüns Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs ein. Ausgelöst wird ihre Beschreibung durch eine Frage der Interviewerin, die für das widersprüchliche Verhalten des Ehemanns (obwohl er sich über ihre Lese- und Schreibprobleme lustig macht, war er es, der sie dazu drängt, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen) eine Erklärung haben möchte. Wieder einmal wird damit ein Bereich in Maria Grüns Leben angesprochen, dem sie wie einem Rätsel gegenübersteht, wie ihre Antwort

„Ich weiß es nicht“ zeigt, die sie in diesem Abschnitt immer wiederholt. Statt nach einer Erklärung zu suchen, beschreibt die Erzählerin im folgenden ausführlich das sonderbare Verhalten ihres Mannes. Wenn sie ihn um Hilfe beim Lesen bitte, lehne er mit der Begründung ab, sie sei ja jetzt im Kurs, solle anpassen und dort lernen. Auch beim Schreibenüben sei er wenig hilfsbereit, da er sofort die Beherrschung verliere, sobald sie einen Fehler mache („Du bist ja genau noch so dämlich.“ (50:38/39)). Inzwischen sei es sogar so, daß ihr Mann den Raum verlasse, wenn sie anfangen zu lesen („Wenn ich gelesen hab(‘) in de KÜch(-) iss mein Mann immer ausgewandert ins Kinderzimmer“ (51:44-46)). Die Tatsache, daß ihr Mann sie zum Kurs angemeldet hat, erscheint ihr selbst ziemlich merkwürdig („Ich weiß auch nicht wies zusammen paßt(.) Der hat mir selber da hin geschleppt(.) Selber angemeldet mittags(.)“ (50:3-7)). Zunächst habe sie sich gesträubt, als ihr Mann sie „geschnappt“ (50:21) und zur Volkshochschule gebracht habe. Denn – so erklärt sie – sie habe Angst davor gehabt, ausgelacht zu werden. Ihr Mann habe sich jedoch mit den Worten „Die sind alle so wie du“ (50:25) „getröstet“.

Hier wird deutlich, daß Maria Grün noch immer in der Verlaufskurve verstrickt ist. Auch in ihrer zweiten Ehe ist sie fremdbestimmt: Die Entscheidung, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen, wird alleine von dem Ehemann getroffen, Maria Grün wird als eigenständige Person nicht wahrgenommen. Ähnlich wie während ihrer Schulzeit, befindet sie sich von nun an auch hier in einer Fallensituation, in der auf der einen Seite eine Leistung von ihr verlangt, ihr aber die dafür notwendige Unterstützung vorenthalten wird. Hier sind strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen dem Ehemann und dem Vater erkennbar, die beide auf ähnliche Weise auf Bitte nach Hilfe reagieren, nämlich mit großer Unbeherrschtheit. Wenigstens scheint der Ehemann auf körperliche Gewalt zu verzichten. Auffällig ist, daß der Ehemann zu ihr wie zu einem unfolgsamen Kind spricht: „Da paß auf und lern(-)“ (49:47). Und wie gegenüber dem Vater scheint Maria Grün auch hier keinen Versuch der Gegenwehr zu wagen, sondern läßt alles mit sich machen. Resigniert zieht sie die Konsequenz: „Denn zu meinem Mann geh ich nicht mehr.“ (51:24-26)). (vgl. damals: „Und nach em Vater hab ich mich nich getraut.“ (2:25)).

Im Gegensatz zu ihrem Ehemann, der nicht bereit ist, sie in ihrem Lernprozeß zu unterstützen, findet Maria Grün in ihrer Tochter Berta eine Hilfe (solange diese noch zu Hause wohnt) und bekommt eine Möglichkeit, dieser Fallensituation zu entgehen. Zwar – so berichtet die Erzählerin – seien diese Angebote zur Hilfe nicht allzu häufig gewesen, jedoch habe ihre Tochter größere Geduld gezeigt und sei sehr geschickt vorgegangen. Auch hier wird wieder das Phänomen der „verkehrten Welt“ sichtbar, in der Mutter und Tochter die Rollen tauschen. Wie sehr Maria Grün darüber enttäuscht ist, daß ihr Mann nicht mit ihr lernt, wird deutlich, als sie von den Erfahrungen ihrer Mitlernenden im Kurs berichtet. Von diesen habe sie gehört, daß sie von ihren Partnern



beim Lernen unterstützt werden. Hier wird eine Parallele zur Schulzeit erkennbar, als Maria Grün ihre Mitschüler beneidete, die in die Schule gehen konnten, während sie selbst zur Feldarbeit herangezogen wurde. Obwohl Maria Grün für das Verhalten ihres Mannes keine Erklärung findet, scheint sie inzwischen zumindest den Wert dieses Kurses für ihr Leben schätzen gelernt zu haben, wie man ihrer Äußerung „Es iss en Weg gewesen(.)“ (51:34) entnehmen kann.

Maria Grün gelingt es nun – anders als in ihrer Schulzeit – die Kraft aufzubringen, der Fallensituation zu entgehen und mit der Herausbildung einer eigenen Lernstrategie einen Lernprozeß in Gang zu setzen („Ich hab gedacht Scheiße(-) irgendwie mußt du des doch hinkriegen(.)“ (51:52)). Obwohl sie offenbar zweimal nahe daran ist aufzugeben, schafft sie es, die Energie zum Weitermachen aufzubringen, wobei sie im Unterschied zu ihrer Kindheit nicht völlig auf sich alleine gestellt ist, sondern die Solidarität ihrer „Leidensgenossen“ im Kurs erfährt („Denn haben se mich immer zugeraten(.) Bleib doch bleib doch(!) es hilft doch(.)“ (52:15-17)). Sicherlich spielt hier auch eine gewisse Trotzreaktion mit, so als wolle Maria Grün ihrem Mann beweisen, daß sie auch ohne seine Hilfe weiterkommen kann („Hab ich gedacht, irgendwann mußt des ja wohl mal richtich machen und hinkriegen(.)“ (52:7-9)).

In ihren weiteren Ausführungen schildert Maria Grün zunächst die Anmeldeprozedur in der Volkshochschule, bei der wieder das respektlose und demütigende Verhalten ihres Mannes ihr gegenüber deutlich wird. So habe ihr Mann auf die an sie gerichtete Frage der Kursleiterin, ob sie morgens oder lieber abends an einem Kurs teilnehmen möchte, an ihrer Stelle mit folgenden Worten geantwortet: „Meine Frau soll mal lieber mittags gehn(!) abends glotzt se Fernseh(.)“ (52:29/30). Die Reaktion der Kursleitern scheint diese vermutlich eher peinliche Situation zu entschärfen, denn sie sei – so berichtet die Erzählerin – in lautes Lachen ausgebrochen. Maria Grün faßt sofort Vertrauen zu dieser Frau, und womöglich werden durch sie noch vorhandene Bedenken gegen einen Kursbesuch zerstreut. An einer späteren Stelle wird das von großer Vertrautheit gekennzeichnete Verhältnis zwischen Maria Grün und den Kursleitern noch deutlicher. Dies hängt sicher damit zusammen, daß in Alphabetisierungskursen ein traditionelles Lehrer-Schüler-Verhältnis vermieden werden soll, möglicherweise aber auch damit, daß Maria Grün aufgrund der vielen Jahre ihrer Teilnahme eine Art Sonderstellung unter den Teilnehmern einnimmt. Die Erzählerin berichtet nun ausführlich von den verschiedenen Kursen und den Kursleitern. Dabei wird deutlich, daß Maria Grün sich im Laufe ihrer langjährigen Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung zu einer „pädagogischen Expertin“ entwickelt hat. In ihrer etwas resignativen Äußerung „Ach es kamen immer mehrere(.)“ (53:3) klingt eine leise Kritik an der großen Fluktuation der Kursleiter an, die ein kontinuierliches Arbeiten und Lernen erschwert. Deutlicher fällt ihre Kritik an den di-

daktischen Fähigkeiten einzelner Kursleiter aus. In einem der Kurse – so erzählt sie – habe der Kursleiter zu sehr geholfen, so daß sich bei ihr kein Lernerfolg mehr habe einstellen können („hat mir nix gebracht!“) (53:15)). Sie habe dann diesen Kurs verlassen, um in einem Kurs für Fortgeschrittene Neues zu lernen. Dieser eigenen Entscheidung stellt sie das Verhalten einer Frau in ihrem Kurs gegenüber, die sich, offenbar als Folge eines weniger erfolgreichen Vorankommens, von den übrigen Lernenden isoliert. Die Formulierungen, die sie für ihre gruppendynamischen Beobachtungen verwendet, lassen ein gewisses pädagogisches Grundwissen erkennen: „Die fühlt sich bei uns auch in de Gruppe nicht wohl.“, „Die kapselt sich ab.“ (53:46 und 50). Möglicherweise hat sie im Laufe der Jahre als Teilnehmerin dieses Wissen „aufgeschnappt“, so daß es sich nur um ein vordergründiges Wissen handelt. Als sie einen „pädagogischen Grundsatz“ aufstellt („Desto älter man ist desto schwerer tut man sich.“) (54:47)), kann sie dies zwar auch aus eigener Erfahrung ableiten, weist jedoch ausdrücklich darauf hin, daß diese Aussage von anderen, vermutlich von den Kursleitern, stamme. Neben Maria Grüns „Expertenwissen“ fällt weiterhin auf, daß sie sich offenbar in hohem Maße mit ihrer Lerngruppe identifizieren kann, denn während dieser gesamten Falldarstellung berichtet sie aus einer kollektiven Perspektive der Kursmitglieder. Ähnlich wie in den Schilderungen über ihre Kindheit (die Mutter und die Geschwister als Leidensgenossen) verweist sie damit auf eine Schicksalsgemeinschaft („Ein jeder sitzt in dem Boot drinne.“) (54:31)), in der Solidarität eine große Rolle zu spielen scheint. Hier wird die positive Bedeutung der Aussage „Die sind alle so wie du.“ (50:25), die der Ehemann anläßlich der Kursanmeldung macht, deutlich. Offensichtlich findet Maria Grün also in der Gruppe die moralische Unterstützung, die sie etwa bei ihrem Mann vermißt. Wie solidarisch die Gruppe handelt, geht beispielsweise aus ihren großen Bemühungen hervor, diese Frau zu integrieren.

Wie sehr Maria Grün zu einer „Alphabetisierungsexpertin“ geworden ist, wird noch an einer Stelle in der Haupterzählung erkennbar. Dort berichtet sie von einem ihrer Brüder, der ebenfalls nicht lesen und schreiben kann. Wenn er schriftliche Dinge zu erledigen habe – so Maria Grüns Schilderung –, bekomme er immer Hilfe von seinem Schwager, der zwar dazu bereit sei, ihn jedoch immer wieder frage, warum er nichts gegen sein Defizit unternehme. Sie habe deshalb ihrem Bruder mit Hinweis auf ihre eigenen guten Erfahrungen geraten, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Dem Bruder sei es peinlich gewesen, daß sie von seinen Schwierigkeiten auf diesem Gebiet gewußt habe, sie habe ihn daraufhin mit den Worten beruhigt: „Ich sach du brauchst dich nich zu schämen(-) ich sach ich mach auch den Kurs(.) Ich sach ich bin noch drinne(.) Ich sach das iss doch für dich nur gut.“ (14:29-31). Sie habe ihm auch erklärt, daß es verschiedene Stufen von Kursen gebe und er je nach Wissensstand einer bestimmten Stufe zugeteilt werde. Der eigene

Erfolg im Kurs ermöglicht es Maria Grün, das bisher scheinbar nicht angetastete Geheimnis unter den Geschwistern (die Tatsache, daß auch sie teilweise mit Lese- und Schreibproblemen zu kämpfen haben) zu brechen und als Werbeperson für Alphabetisierungskurse aufzutreten. Führt man sich nochmals ihre eigenen Ängste bei der Anmeldung vor Augen, wird der Wandel ihrer Persönlichkeit, den sie offenbar durchgemacht hat, sichtbar.

Relativ ausführlich geht Maria Grün auf ihren aktuellen Kurs ein. Offensichtlich legt sie sehr großen Wert darauf, daß es sich hierbei nicht um einen Anfänger-, sondern bereits um einen Fortgeschrittenenkurs handelt: Ihre jetzige Kursleiterin nehme nur Erwachsene auf, die schon lesen könnten und noch Schwierigkeiten mit dem Schreiben hätten. Mehrfach hebt die Erzählerin hervor, daß der alte Kurs „nix mehr gebracht“ habe (55:31) und daher ein Wechsel in eine höhere Kursstufe notwendig gewesen sei. Wieder wird ihr „pädagogisches Wissen“ sichtbar, wenn sie erklärt: „Ich muß immer mal ein Kurs rüberrutschen, sonst bringt mir das nix mehr“ (55:47). Eine Erklärung dafür kann sich jedoch nicht anführen. Sie vermutet, daß sie möglicherweise in ihrem alten Kurs einfach keine Angst mehr gehabt habe und deshalb un aufmerksam geworden sei. Ihre jetzige Kursleiterin sei jedoch „strenger“ (56:3), weshalb man bei ihr „automatisch“ (56:3) aufpasse. Daß die Entscheidung, den Kurs zu wechseln, richtig gewesen ist, belegt sie anhand einer Aussage der Kursleiterin: „Unn da sacht se ja das hat ihr ja jetzt schon mehr gebracht mit em Schreiben(.)“ (55:43). Ohne Zweifel ist auch Maria Grüns Selbstbewußtsein im Laufe der Kursteilnahme größer geworden: „Desto länger man dran iss desto frecher wird man(.)“ (56:9). Zwar bezieht sie sich an dieser Stelle konkret auf ihren Alphabetisierungskurs. Wie aus einer Passage in der Haupterzählung hervorgeht, bezieht sich diese Aussage jedoch durchaus auf ihre gesamte Persönlichkeit. Sie selbst stellt nämlich fest, daß sie sich, seit sie das Lesen beherrsche, auch besser wehren könne: „Jetzt iss meine Frechheit mehr da(.)“ (24:39). Eine Erklärung dafür fehlt ihr, wie sie mit der bekannten Formulierung „Warum weiß ich nicht(.)“ (24:39) und der Bemerkung „Ich kanns mir selber nicht erklärr(.)“ (24:45) zeigt. Ihrem Kursleiter sei diese Veränderung ebenfalls aufgefallen. Er habe den Eindruck, seit sie lesen könne, sei sie irgendwie mehr aus sich rausgekommen. Maria Grün betont, daß sie sich sowohl während ihrer ersten Ehe und der Scheidung als auch jetzt in ihrer zweiten Ehe sehr viel habe „gefallen lassen“ (24:48). Aber jetzt habe auch ihr Mann bemerkt, daß sie „frecher geworden“ (24:51) sei und er ihr nicht mehr alles sagen könne. Erneut bekräftigt sie, daß sie der ganzen Sache wie einem Rätsel gegenüberstehe, um dann jedoch eine Vermutung über die Gründe dieses Phänomens anzustellen: „Vielleicht die Selbstbewußtigkeit oder irgend was mehr(.) weil man lesen kann(-) sacht man sich du kannst mich nich mehr ganz so(.)“ (25:9). Im folgenden Abschnitt belegt sie ihr größer gewordenen Selbstbewußtsein, das sie selbst mit dem sonderbaren Wort „Frech-

heit“ bezeichnet, an mehreren Beispielen aus ihrer Ehe. Darauf wurde bereits in Segment 9 näher eingegangen.

Zum Schluß des Interviews geht Maria Grün angesichts ihrer langen Teilnahme am Kurs näher auf ihre Zukunftsperspektive ein. Noch etwa eineinhalb Jahre wolle sie am Kurs teilnehmen, solange, bis sie auch das Schreiben einigermaßen beherrsche („Und mit sechzig will ich nich mehr zur Schule laufen.“ (57:3)). Aber sie wolle ja schließlich kein Professor mehr werden, und im Gegensatz zu manchen jüngeren Teilnehmern im Kurs wolle sie auch keinen Beruf mehr erlernen. Die erworbenen Kenntnisse genügen ihr für ihr alltägliches Leben, etwa um der Tochter Berta mal einen Brief zu schreiben oder ohne Angst eine Behörde aufsuchen zu können.

Zusammenfassend kann man folgendes feststellen: Offensichtlich hat sich Maria Grüns Situation mit Beginn ihrer Teilnahme am Lese- und Schreibkurs stabilisiert. Die Prozeßstruktur der Verlaufskurve scheint nicht mehr die dominierende zu sein. Aufgrund ihrer neu erworbenen Fähigkeiten hat sich ihre Identität tiefgreifend verändert, so daß sie jetzt sehr viel selbstbewußter als früher auftreten kann. Der in diesem Teil über den Alphabetisierungskurs anklingende Stolz auf ihre Fortschritte verdeutlicht zudem, wie wichtig ihr offenbar dieser Kurs ist, in dem sie die Anerkennung bekommt, die ihr in ihrem Privatleben vorenthalten bleibt.

### **1.3 Analytische Abstraktion**

#### **1.3.1 Biographische Gesamtformung**

Maria Grün wird 1938 als zweitjüngstes Kind einer kinderreichen und armen Landarbeiterfamilie in einem kleinen Dorf in Pommern geboren. Die Eltern sind als Magd und Knecht beschäftigt.

Sowohl ihr Geburtsjahr als auch der Ort ihrer Geburt weisen auf die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen zu Beginn ihres Lebens hin. Sie kommt kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges zur Welt, der unter anderem für die Bewohner der damals zum Deutschen Reich gehörenden Ostgebiete (Pommern, Ostpreußen, Schlesien) in eine kollektive Fluchtverlaufskurve mündet. Unmittelbar betroffen von dieser historischen Katastrophe ist Maria Grün, als der Vater mit Kriegsbeginn als Soldat eingezogen wird und fortan nur noch bei seinen seltenen Fronturlauben in Erscheinung tritt. Diese Besuche stellen für sie jedesmal schöne Erlebnisse dar. Allerdings reichen sie nicht aus, um eine engere Beziehung zu ihm aufzubauen.

Als ein einschneidendes Erlebnis im Familienumfeld kann der frühe Tod ihres jüngeren Bruders betrachtet werden, der an einer ihr nicht mehr bekannten Krankheit stirbt. Als sie selbst ebenfalls erkrankt, zeigen ihre Eltern eine gleichgültige und geradezu fatalistische Haltung angesichts des möglichen

Todes ihrer Tochter: Ohne ärztliche Hilfe in Anspruch zu nehmen, warten sie den weiteren Krankheitsverlauf einfach ab.

Infolge der Kriegswirren kommt es zu einer Trennung der Familie. Während der Vater noch im Krieg kämpft, werden die übrigen Familienmitglieder gegen Kriegsende von der oben angedeuteten kollektiven Verlaufskurve erfaßt. Die Mutter muß mit den Kindern aus Pommern westwärts flüchten. Bei dieser nächtlichen Flucht gerät Maria Grün zum zweiten Mal in ihrem Leben in Todesgefahr, als sie beinahe von einer Brücke herabstürzt. Nach erfolgter Flucht lebt die Mutter mit ihren Kindern in der „Ostzone“.

Die Verstrickung der individuellen Lebensgeschichte mit der Zeitgeschichte, d.h. die kriegsbedingte Abwesenheit des Vaters, die gefährliche Flucht mit der Mutter und den Geschwistern, die von Unsicherheit und großen Entbehnungen geprägte Zeit nach der Flucht – die Mutter muß zum Beispiel irgendwie für die materielle Versorgung aufkommen –, trägt zusammen mit den oben erwähnten familiären Konstellationen (sozioökonomische Lage der Familie, Verlust des kleinen Bruders, das von Indifferenz geprägte Elternhaus) zu einer beträchtlichen Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials im Leben von Maria Grün bei.

Durch die Flucht ist der Kontakt zum Vater abgebrochen. Da er den neuen Aufenthaltsort seiner Familie nicht kennt, veranlaßt er nach seiner Rückkehr aus dem Krieg über das Rote Kreuz eine Suchaktion. Einige Jahre vergehen, bis die Suche erfolgreich und die Familie wieder vollständig ist. Da der Vater inzwischen in einem westdeutschen Dorf lebt, folgen ihm Frau und Kinder dorthin. Auf einem Bauernhof finden sie Arbeit und Unterkunft.

Sowohl das Schicksal der Familie als auch Maria Grüns individuelle Lebensgeschichte sind weiterhin von den traumatischen Erfahrungen des Krieges geprägt. Mit Wiederherstellung des Familienverbundes beginnt für die Biographieträgerin paradoxerweise der lange Prozeß des Erleidens. Alle wichtigen Dimensionen ihrer Lebenspraxis werden durch die Verlaufskurve geprägt.

#### – *Das Familienumfeld*

Die familiären Beziehungen werden vor allem durch die Person des Vaters heftig erschüttert. Er kehrt mit einem tiefgreifend veränderten Charakter aus dem Krieg zurück und zeigt sich sowohl seiner Frau als auch den Kindern gegenüber extrem gewalttätig und rücksichtslos. Seine Machtstellung innerhalb der Familie wird zudem dadurch gestärkt, daß es zu keiner Solidarisierung zwischen den Familienmitgliedern kommt. Sie können keine Einheit bilden und ertragen statt dessen beinahe schicksalsergeben seine Ausbrüche. Für Maria Grün, die als jüngstes der Kinder den Angriffen des Vaters am wenigsten entgegenhalten kann, wird die Verlaufskurve zur dominierenden Prozeßstruktur. Neben der Gewalttätigkeit des Vaters ist Maria Grün auch seiner massiven Fremdbestimmung ausgesetzt, denn sie wird von ihm – ebenso wie

die Geschwister – gezwungen, auf den Feldern mitzuarbeiten und so einen Beitrag zur Existenzsicherung der Familie zu leisten. Diese frühe Teilnahme am Arbeitsprozeß, die vermutlich für die Nachkriegsjahre, zumal auf dem Land, nicht ungewöhnlich ist, verhindert, daß Maria Grün eine „normale“ Kindheit durchlaufen kann. Für Spiele mit gleichaltrigen Kindern bleibt ihr keine Zeit. Damit wird ihr eine für ihre Entwicklung wichtige Lebensphase vorenthalten. Berücksichtigt man außerdem ihre von Kriegsereignissen überlagerte frühe Kindheit, dann wird deutlich, daß die Biographieträgerin einer extremen Leidenskurve ausgesetzt ist.

– *Das schulische Umfeld*

Nachdem die Familie wieder vereint ist, wird für Maria Grün die Prozeßstruktur des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters der Schulkarriere wirksam. Über die Lebenswelt Schule versucht sie, Abstand von den Erfahrungen ihres lieblosen und unharmonischen Familienmilieus zu gewinnen, so daß es zunächst zu einer Abschwächung der Verlaufskurve kommt. Aber bereits in der zweiten Klasse wird die Verlaufskurve des Schulversagens vorherrschend. Maria Grün kann den Lernzielen nicht mehr folgen und muß feststellen, daß der Lehrer ihrer Rollenerwartung nicht entspricht, denn von ihm erfährt sie keinerlei Unterstützung. Sie wird von ihm sogar regelrecht ignoriert, als er merkt, daß sie das Lernpensum nicht bewältigen kann. Er kommt somit seiner Aufgabe als Wissensvermittler nicht nach. Diese Haltung des Lehrers gewinnt eine andere Bedeutung, wenn man berücksichtigt, daß er für sieben Klassen gleichzeitig verantwortlich ist – in der Nachkriegszeit wahrscheinlich kein ungewöhnlicher Fall – und diese Aufgabe ihn völlig überfordert. Sein vorrangiges Interesse an Schülern, die sich als unproblematisch erweisen, erscheint daher nachvollziehbar, kann aber sein unprofessionelles Verhalten weder entschuldigen noch erklären. Für Maria Grün jedoch hat diese soziale Mißachtung, die zudem mit negativen Etikettierungen durch den Lehrer verbunden ist, schwerwiegende Folgen. Zum einen wird ihr die Chance genommen, einen Lernprozeß in Gang zu setzen, so daß sie die zur Bewältigung des Alltags notwendigen Fertigkeiten Lesen und Schreiben nicht erwerben kann, zum anderen findet die bereits in der Familie erfahrene Gleichgültigkeit in der Schule ihre Fortsetzung. Die Etikettierung des Lehrers bildet zudem die Ausgangsbasis für eine „Diskriminierungskette“ (Döbert-Nauert 1985, S.42)<sup>13</sup>, die sich durch das gesamte Leben der Biographieträgerin zieht und sich ungünstig auf ihre Identitätsentwicklung und ihr Selbstbild auswirkt.

Die Verlaufskurve spitzt sich weiter zu, als es dem Vater gelingt, seine Tochter nicht nur während der Schulferien, sondern auch während der regulären Unterrichtszeit zur Feldarbeit einzusetzen, wodurch er einen kontinuierlichen

<sup>13</sup> Die Autorin versteht darunter eine über viele Jahre erlebte Mißachtung der Person und die fehlenden bzw. vorenthaltenen Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung. An einer anderen Stelle benutzt sie dafür auch den Begriff „Diskriminierungskontinuität“.

Schulbesuch verhindert. Besonders dramatisch wird Maria Grüns Situation dadurch, daß erst durch die Hilfe des Lehrers diese „Befreiung“ vom Unterricht möglich wird. Dieser sorgt weiterhin dafür, daß sich die versäumten Schulstunden nicht in den Zeugnisnoten widerspiegeln. Indem der Lehrer sich zum Komplizen des Vaters macht und sogar die Schulpflicht mißachtet, verletzt er in größter Weise seine Aufgabe als Interessenvertreter seiner Schüler. Für Maria Grün bedeutet dies eine völlig aussichtslose Lage, denn sie sieht sich alleine der Übermacht von Vater und Lehrer gegenüber, einem „Komplotz“, dem sie kaum entkommen kann. Das Gefühl der Wertlosigkeit, das ihr durch dieses Verhalten vermittelt wird, führt dazu, daß sie bis ins Erwachsenenalter hinein Schwierigkeiten hat, eine eigene Identität auszubilden. Im Interview ist diese fehlende Identität daran erkennbar, daß sie fast ausschließlich aus einer kollektiven Perspektive berichtet.

Die Verstetigung der Verlaufskurvenentwicklung kann mit folgendem Mechanismus erklärt werden: Maria Grün sitzt in einer Falle, denn zwei zentrale Bezugspersonen verlieren für sie an Bedeutung, so daß sie plötzlich völlig auf sich gestellt ist – eine Situation, die ein Kind kaum zu meistern vermag. Maria Grün entwickelt dennoch eine Entkommensstrategie, indem sie sich an die Mutter wendet. Sie hofft, diese für ihre schulischen Probleme sensibilisieren zu können. Enttäuscht muß sie jedoch feststellen, daß sie auf ihre Unterstützung ebenfalls nicht zählen kann, denn die Mutter ist „Analphabetin“ und somit außerstande, der Tochter effektive Hilfe bei den Schulaufgaben zu leisten. Außerdem ist sie selbst in hohem Maße der Gewalt des Vaters bzw. Ehemannes ausgesetzt und zu schwach, um ihren Kindern Hilfe oder Schutz bieten zu können. Da Maria Grün den Grund für die Weigerung der Mutter – deren eigene Lese- und Schreibunkundigkeit – nicht kennt, muß sie die Ablehnung zunächst auch als eine Ablehnung ihrer Person wahrnehmen. Unter den Geschwistern bildet sich ebenfalls kein Unterstützungssystem aus, obwohl alle mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben. Wie Maria Grün nämlich – allerdings erst später – erfährt, beherrschen auch ihre Brüder das Lesen und Schreiben nicht. Das „Analphabetentum“ erscheint schon beinahe als ein – in jedem Fall hoch tabuisiertes – Familienschicksal.

Maria Grün gelingt es also nicht, sich aus der Verlaufskurve des Schulverhaltens zu befreien. Sie gerät nun in eine paradoxe Situation: Plötzlich verlangt der Vater, sich offenbar auf seine Verantwortung besinnend, schulische Leistungen, die Maria Grün natürlich nicht erbringen kann, was wiederum den Zorn des Vaters erregt. Maria Grün trifft also die Strafe für ihre mißlungene Schulkarriere, für die doch maßgeblich der Vater verantwortlich ist.

Zusammenfassend kann man feststellen: Nachdem es in den ersten Lebensjahren von Maria Grün zu einer erheblichen Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials gekommen ist, wird die Verlaufskurve nach dem Krieg in Gang gesetzt und während der Kindheit und Schulzeit zur dominierenden Prozeß-

struktur. Dieser Teil ihres Lebens ist geprägt von Gleichgültigkeit, Vernachlässigung und Entsolidarisierung seitens des Elternhauses und der Schule, von harter körperlicher Arbeit, von Gewalt und Hilflosigkeit. Maria Grün durchläuft keine „normale“ Kindheit, wichtige Sozialisationsbedingungen sind nicht gegeben, was sich nachhaltig auf die Herausbildung einer eigenen Identität und somit auf eine eigene Biographieplanung auswirkt.

Die Verlaufskurve des Schulversagens findet ein Ende, als Maria Grün nach etwa sechs Jahren die Schule verläßt. Die Verlaufskurve der Fremdbestimmtheit ist jedoch weiter wirksam. Der Vater nimmt ihr die Entscheidung über ihre berufliche Zukunft ab und veranlaßt, daß sie auf einem nahen Bauernhof als Magd ihren Lebensunterhalt verdienen kann. Diesen erneuten Eingriff in ihr Leben kann Maria Grün nicht verhindern. Ihre eigene Vorstellung, etwa in einem städtischen Haushalt zu arbeiten, was ihr Abstand vom Elternhaus und ein wenig mehr Selbständigkeit geben würde, findet kein Gehör. Ihr fehlendes Selbstbewußtsein, die Tatsache, daß sie mit ihren Lese- und Schreibdefiziten und ihrer lückenhaften Schulbildung sowieso wenig Chancen auf einen höherqualifizierten Beruf hat, ebenso die Wahrscheinlichkeit, daß sie nur bis zur Heirat in einem Arbeitsverhältnis stehen wird, bewirken, daß sie sich dem Willen des Vaters fügt.

Da Maria Grün weiterhin der Schulpflicht unterliegt, besucht sie neben ihrer Arbeit auf dem Bauernhof die Berufsschule. Diese zweite Schulkarriere hat für sie kaum mehr Bedeutung, es handelt sich um einen Abschnitt markierter biographischer Irrelevanz. Da hauswirtschaftliche Fächer den Lehrplan dominieren, kann sie ihren Rückstand im Lesen und Schreiben dort nicht mehr ausgleichen. Sie zeigt sich eher desinteressiert am Schulbesuch und hat daher keine Einwände, als ihr Arbeitgeber sie öfter vom Unterricht befreien läßt.

Mit Beginn ihres Arbeitsverhältnisses verläßt Maria Grün ihr Elternhaus und findet bei ihrem Arbeitgeber Unterkunft. Diese räumliche Trennung vom Vater bedeutet jedoch keine Loslösung von seiner „Aufsicht“ über ihr Leben. Vielmehr verstärkt er seine Kontrolle und trägt auf diese Weise dazu bei, daß Maria Grün auch während der Adoleszenzphase keine „normale“ Entwicklung durchlaufen kann. Eine emotionale Loslösung vom Elternhaus kann nicht stattfinden, wodurch vor allem die Herausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit behindert wird. Der Vater überwacht und bevormundet seine Tochter. Trifft sie sich zum Beispiel mit ihrem Freundeskreis, folgt er ihr mit dem Fahrrad. Bestimmte Freizeitaktivitäten (Tanzen oder Kino) verbietet er ihr einfach. Mit seiner rigiden Kontrolle belastet er auch Maria Grüns Verhältnis zu Gleichaltrigen. Diese zeigen sich einerseits solidarisch und verstecken sie manchmal vor den Zugriffen des Vaters, andererseits verspotten sie Maria wegen ihres fehlenden Widerstandes. Damit verliert eine weitere Sozialisationsinstanz, die Peer-Group, an Bedeutung.



Die Biographieträgerin kann auch keine Geschlechtsrollenidentität ausbilden, wozu zum einen die rigorose geschlechtsspezifische Erziehungspraxis der Eltern beiträgt, die den Söhnen größere Freiräume als den Töchtern zugestehen, und zum anderen die Kontrollversuche des Vaters, was ihre Beziehungen zu gegengeschlechtlichen Partnern angeht. Als sie doch einmal einen Freund hat, kann sie sich nur heimlich mit ihm treffen, wobei sie in hohem Maße von der Angst vor Entdeckung beherrscht wird.

Auch während der Adoleszenz bleibt Maria Grün weiter einem Leidensprozeß ausgesetzt. Eine eigene Identität kann sich aufgrund der nicht erworbenen sozialisatorischen Voraussetzungen während der Kindheit nicht entwickeln, so daß die Bevormundungen seitens des Vaters um so wirkungsvoller sind. Maria Grün bekommt keine Chance, ihre Lebensplanung in die eigene Hand zu nehmen.

Ein vom Vater verursachter Zwischenfall hat schließlich eine vorübergehende Änderung der Lage und eine Abschwächung der Verlaufskurve für Maria Grün zur Folge. Als sie mit ihrem Freund nachts vom Tanzen kommt, taucht plötzlich der Vater auf. Das erschreckt sie so sehr, daß sie stürzt und sich schwer verletzt. Diese Situation löst einen Distanzierungsprozeß vom Vater aus. Die Biographieträgerin kann zum ersten Mal ihre Wut über sein gesamtes Verhalten artikulieren, ohne Rücksicht auf negative Konsequenzen. Sie kann sogar einen kleinen Erfolg verzeichnen, denn der von dieser Reaktion seiner Tochter überraschte Vater läßt ein wenig von seiner strengen Kontrolle ab. Durch dieses Ereignis gewinnt Maria Grüns Selbstbewußtsein – zumindest für eine bestimmte Zeit – gehörig an Auftrieb, was sie sogar dazu bringt, den Vater für ihr „Analphabetentum“ und ihre schlimme Kindheit verantwortlich zu machen. Für einige Zeit stabilisiert sich ihre Lage, die Kontrollen des Vaters lassen nach, und sie kann ihm gegenüber selbstsicherer auftreten. Resigniert muß Maria Grün jedoch schon bald feststellen, daß er seine Rolle als Familientyrann keineswegs aufgibt.

Es gelingt der Biographieträgerin also schließlich, sich ein wenig aus der Abhängigkeit des Vaters zu befreien, wenngleich es sich dabei nicht um einen geplanten, sondern um einen spontanen Schritt handelt. Ihr Selbstvertrauen ist jedoch nicht so stark, daß sie eine konsequente Ablösung vollziehen kann. Sie hat lediglich ein labiles Gleichgewicht gefunden.

Für Maria Grün beginnt ein neuer Lebensabschnitt, als sie mit zweiundzwanzig Jahren zum ersten Mal heiratet. Bereits vor der Ehe ist sie schwanger, so daß sie diese Verbindung weniger aus freien Stücken eingeht, sondern eher einer gesellschaftlichen Erwartung folgt. Ihre Arbeit auf dem Bauernhof gibt sie auf, um sich ganz auf ihre neue Rolle als Ehefrau und Mutter zu konzentrieren. Damit geht sie einen für Frauen ihrer Schicht und Zeit typischen Weg: Von der „Obhut“ der Eltern gelangt sie in die eines Ehemannes, der nun für ihren Lebensunterhalt aufkommt. Maria Grün hofft, durch ihrer Heirat dem

lieblosen Familienumfeld entkommen zu können und dadurch möglicherweise eine Wende in ihrem Leben zu bewirken. Diese Hoffnung stellt sich jedoch schon bald als Illusion heraus. Der Wandel zu einer positiven Verlaufskurve tritt nicht ein. Der Prozeß des Erleidens wird wieder zur dominierenden Prozeßstruktur ihres Lebens. Damit hat dieser handlungsschematische Befreiungsschritt genau den gegenteiligen Effekt.

Der erste Ehemann unterscheidet sich in seinem Charakter kaum vom Vater. Er zeigt sich ebenso gewalttätig, so daß sich Maria Grün weiter in der Spirale aus Gewalt, Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit dreht. Ohne sich dessen bewußt zu sein, reproduziert sie die von Gewalt und Abhängigkeit geprägte Ehe der Mutter. Obwohl sich die Brutalität ihres Mannes schon zu Beginn der Ehe abzeichnet, bleibt diese mehrere Jahre lang bestehen. Während dieser Zeit bekommt Maria Grün insgesamt vier Kinder.

Nach einigen Jahren gelingt es ihr jedoch, das biographische Handlungsschema der Loslösung von ihrem Ehemann durchzusetzen, als sie nämlich die Scheidung einreicht. Dieser Schritt ist jedoch keineswegs mit einer Verbesserung ihrer Situation verbunden. Immer noch bleibt der Prozeß des Erleidens im Leben von Maria Grün wirksam. Denn der Befreiung von ihrem Mann folgt eine jahrelange, sehr leidvolle Auseinandersetzung um das Sorgerecht der Kinder. Dabei findet auch die „Diskriminierungskette“ ihre Fortsetzung: Der Ehemann bringt bei diesem Streit ihr „Analphabetentum“ mit ins Spiel, erklärt sie für „dumm“ und daher für nicht fähig, die Erziehung der Kinder zu übernehmen. Nach einem langen Kampf und einem selbstbewußten Auftritt vor dem Jugendamt, als sie – ähnlich wie damals beim Vater – ihrer Wut Ausdruck verleiht, bekommt Maria Grün für eines ihrer vier Kinder das Sorgerecht. Die Verbindung zu ihren übrigen Kindern bricht sie bald ab, versucht sogar, sie zu vergessen. Als diese erwachsen sind und mit der Mutter in Kontakt treten wollen, fühlt sie sich völlig überfordert. Sie betrachtet die Kinder als Fremde und verspürt keine emotionale Bindung.

Die Biographieträgerin kann auch nach dieser mißglückten Ehe keine eigene Biographieplanung entwickeln. Ihr Lese- und Schreibdefizit, die fehlende Berufsausbildung, schließlich die Erziehung der Tochter und die Verinnerlichung ihrer Hausfrauen- und Mutterrolle lassen ihr im Grunde nur die Wahl, eine weitere Ehe einzugehen. So kommt es, daß sie schon bald nach der Scheidung zum zweiten Mal heiratet.

Etwa zu dieser Zeit stirbt der Vater. Maria Grün und ihre Geschwister empfinden seinen Tod zwar als einen Bruch in ihrer bisherigen kollektiven Leidensgeschichte, wagen jedoch nicht, diese Erleichterung offen zu zeigen. Die Mutter leidet sehr unter dem Verlust ihres Ehepartners und verliert jeglichen Lebenswillen, so daß sie kurze Zeit nach ihrem Mann stirbt.

Maria Grüns zweite Ehe verläuft besser als die erste. Jedoch findet die Verlaufskurve auch hier kein Ende. Der Umgang des zweiten Mannes mit ihr ist

von grober Rücksichtslosigkeit und Lieblosigkeit geprägt. Außerdem wird Maria Grün weiterhin fremdbestimmt. Sie erfüllt ihrem Mann alle Wünsche. So besorgt sie ihm etwa die verlangten Sonderangebote, was aufgrund ihrer Unkenntnis im Lesen und Schreiben mit Schwierigkeiten für sie verbunden ist. Da er aber von körperlicher Gewalt Abstand nimmt, findet sich Maria Grün mit dieser Situation ab und arrangiert sich. Wie sehr sie aber noch der Verlaufskurve der Fremdbestimmtheit ausgesetzt ist, wird deutlich, als ihr Mann über die Tochter Berta von ihrem „Analphabetentum“, das sie jahrelang mit erfolgreichen Strategien vor ihm hat verheimlichen können, erfährt. Erst nach langer Zeit des Schweigens offenbart er sein Wissen anlässlich einer Fernsehsendung über „funktionale Analphabeten“. Ohne das Einverständnis seiner Frau bringt er sie dann zu einem von der Volkshochschule angebotenen Alphabetisierungskurs. Zwar ist Maria Grün von dieser Idee zunächst wenig begeistert – sie fürchtet, ausgelacht zu werden –, fügt sich aber als folgsame Ehefrau der Entscheidung ihres Mannes, womit sie eine ähnliche „Unterwürfigkeit“ wie beim Vater zeigt.

Der Lese- und Schreibkurs, an dem Maria Grün seit ungefähr neun Jahren teilnimmt, leitet eine Wende in ihrem Leben ein. In dem Bewußtsein, nicht alleine mit diesem Problem zu tun zu haben, kommt es im Laufe der Zeit zur Herausbildung eines größeren Selbstbewußtseins und einer gestärkten Identität. Sie erreicht einen labilen Gleichgewichtszustand zwischen der Organisation des Alltags und den schleichenden Verlaufskurvenproblemen.

Zu Beginn verhindern die schlechten Schulerfahrungen, die fehlende Lerngewohnheit und ihr negatives Selbstbild, das sie glauben läßt, sie schaffe einen solchen Kurs nicht, eine positive Einstellung zum Lesen- und Schreibenlernen. Deshalb hat sie auch erst mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen, die sie beinahe scheitern lassen. Die Angst, sich zu blamieren, ihre Hemmungen, vor den übrigen Kursteilnehmern zu lesen, überlagern zunächst ihre Fortschritte.

Von ihrem Ehemann kann sie keine Unterstützung erwarten, im Gegenteil: Er nimmt ihr Defizit zum Anlaß, um sie wieder zu demütigen. Ihre Lerngruppe dagegen, in der ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang herrscht, ist für ihre gesamte Motivation von großer Bedeutung. Die Mitlernenden haben, da sie als Betroffene die Schwierigkeiten und Probleme sehr gut nachvollziehen können, ein hohes Maß an Solidarität ausgebildet und unterstützen sich gegenseitig in schwierigen Lernphasen. Auch Maria Grün wird von ihnen, als sie beinahe aufgeben will, zum Weitermachen motiviert. Die Kursleiter, die sie im Laufe ihrer langjährigen Teilnahme kennengelernt hat, bemühen sich um ein angenehmes Lernklima, das frei ist von Angstgefühlen. Ihr Umgang mit den Teilnehmern ist von großer Vertrautheit geprägt.

Im Lese- und Schreibkurs wird die Biographieträgerin zum ersten Mal in ihrem Leben als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen und respektiert. Dies führt dazu, daß sie sich in hohem Maße mit der Gruppe identifizieren

kann, was wiederum zu Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Identität führt. Der Kurs ist zu einer großen Stütze in ihrem Leben geworden. Neben der Überwindung ihrer Wissenslücken bietet er ihr die Unterstützung, die sie während ihres gesamten Lebens vermisst hat. Möglicherweise liegt darin auch der Grund für ihre überdurchschnittlich lange Teilnahme am Kurs,<sup>14</sup> abgesehen von den Lernschwierigkeiten, die sie aufgrund von Lernungewohnheit und Lebensalter hat.

Diese „Hinwendung zum Guten“ in ihrer Biographie hat Konsequenzen. Die Biographieträgerin hat sich aus der Verlaufskurve der Fremdbestimmtheit weitgehend befreien können. Sie kann sich ihrem Mann gegenüber zunehmend zur Wehr setzen, was dieser mit Erstaunen ebenfalls bemerkt. Weiterhin nimmt sie, um ein wenig unabhängiger zu sein, eine Arbeitsstelle in einer Apotheke an. Dort durchläuft sie sogar eine kleine Karriere: Neben ihrer Tätigkeit als Reinigungskraft ist sie für das Austragen von Medikamenten verantwortlich. Die Fortschritte im Alphabetisierungskurs erlauben ihr die Ausübung dieser Tätigkeit, die sie jederzeit korrekt erledigt. Schwierigkeiten mit Kunden oder mit ihrer Arbeitgeberin begegnet sie souverän und zeigt dadurch, daß sie an Durchsetzungsvermögen gewonnen hat.

Dennoch wird gerade im Berufsalltag deutlich, daß sie das neu gewonnene Selbstbewußtsein noch nicht ganz als einen Teil ihrer Persönlichkeit angenommen hat. Denn obwohl sie alle anstehenden Arbeiten zur Zufriedenheit ihrer Arbeitgeberin ausführt und sich durchsetzen kann, wird sie von der Angst beherrscht, man könne sie als „Analphabetin“ entlarven. Diese Furcht vor den sozialen Folgen einer solchen Entdeckung ist von so zentraler Bedeutung, daß ihr Handeln und ihre Gedanken davon bestimmt werden. Teilweise greift sie sogar auf altbewährte Vermeidungsstrategien zurück. Ihr fehlendes Selbstvertrauen hat ein schon habitualisiertes Mißtrauen anderen gegenüber zur Folge. Denn in vielen Situationen fürchtet Maria Grün, jemand könne ihr Vertrauen mißbrauchen und ihre Schwierigkeiten offenlegen. Hier zeigt sich also, daß das bisherige Lebensprinzip der Biographieträgerin („Ich hab mich nur verstecken können überall“) noch immer Gültigkeit hat, sie im Grunde noch immer der Verlaufskurve ausgesetzt ist. In ihrer jetzigen Situation hat sie lediglich den Zustand eines labilen Gleichgewichts erreicht.

### 1.3.2 Wissensanalyse

Wie sehr Maria Grün noch in den Ereignissen ihres Lebens verstrickt, also noch dem Prozeß des Erleidens ausgesetzt ist, wird deutlich, wenn man die im Interview eingelassenen Eigentheorien der Biographieträgerin näher betrachtet. Dabei stellt sich nämlich heraus, daß sie im Grunde keine Erklärungs-

<sup>14</sup> Die praktische Arbeit mit „Analphabeten“ zeigt, daß sich die Verweildauer in den Kursen in der Regel zwischen sechs Monaten und drei Jahren bewegt (vgl. Romberg 1993, S.40).

oder Deutungstheorie hat, vielmehr steht sie ihrem Leben wie einem großen Rätsel gegenüber. Diese Rätselhaftigkeit manifestiert sich vor allem in ihrem sonderbaren Unwissen, das ich in drei Gruppen einteile:

1) Bestimmte Ereignisse stellen in ihrer Erinnerung eine Lücke dar. Zum einen sind dies Geschehnisse, die schon zu lange zurückliegen und die sie vergessen hat, so zum Beispiel die Krankheit, an der der Bruder stirbt. Zum anderen solche, die sie aufgrund ihres traumatischen Potentials verdrängt hat. Hierzu zählt sicherlich ihre in hohem Maße von den zeitgeschichtlichen Ereignissen des Zweiten Weltkrieges geprägte Kindheit, so etwa die Flucht aus Pommern. Möglicherweise gehören auch der schmerzhafteste Scheidungsprozeß und die langwierige Auseinandersetzung um die Kinder in diese Gruppe.

2) Weiter hat die Biographieträgerin ein merkwürdiges Nichtwissen über Dinge, die normalerweise zum Wissensrepertoire eines Menschen gehören, etwa den Rang innerhalb der Geschwisterfolge. Sogar die Angabe der genauen Geschwisterzahl scheint ihr Schwierigkeiten zu bereiten. Ebenso merkwürdig stellen sich ihre großen Orientierungsschwierigkeiten in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld dar.

3) Den größten Raum ihres Nichtwissens nehmen Zusammenhänge und Begebenheiten ein, die für sie unerklärbar oder schicksalsgegeben sind und die sie mit der Formulierung „Ich weiß nicht“ markiert. So hat sie zum Beispiel keine Erklärung dafür, wie es ihr gelingt, ihre Umwelt mit ihren Vermeidungsstrategien über ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu täuschen und sich in alltäglichen Situationen zurechtzufinden. Ebenso wenig kann sie einen Zusammenhang herstellen zwischen ihren neu erworbenen Fertigkeiten und ihrem sicherer gewordenen Auftreten anderen gegenüber. Selbst auf die mehrmals erfolgte ausdrückliche Aufforderung der Interviewerin, bestimmte Zusammenhänge zu erklären, etwa das merkwürdige Verhalten ihres Ehemannes, weiß Maria Grün im Grunde nichts zu sagen.

Die bereits in Punkt 1.1.1 (Zur Struktur des Interviews) angedeuteten Hinweise auf eine „verschüttete“ Biographie (die Schwierigkeiten der Biographieträgerin, mit ihrer Erzählung zu beginnen, ihr unzusammenhängender Lebensbericht mit den vielen assoziativen Sprüngen, die Ausblendung zentraler biographischer Ereignisse in der Haupterzählung, die häufige Einnahme einer kollektiven Sichtweise) werden also bei näherer Betrachtung bestätigt. Im Rückblick auf ihr Leben stößt Maria Grün immer wieder auf Abschnitte, die ihr fremd sind und die sie folglich weder erklären noch interpretieren kann.

Zu der Fremdheit der eigenen Biographie gegenüber kommt noch hinzu, daß Maria Grün einige wichtige Ereignisse kaum reflektiert bzw. verarbeitet hat. Dies kann man daran erkennen, daß sie in der Darstellung solcher Ereignisse fast ausschließlich die direkte Rede verwendet und sie damit „in Szene setzt“. Oft sieht sie sich dabei unter Legitimationsdruck. So glaubt sie zum Beispiel, sie müsse ihren Distanzierungsprozeß vom Vater der Interviewerin

gegenüber begründen. Oder sie fühlt sich verpflichtet hervorzuheben, daß die Familie den Tod des Vaters, der von allen – abgesehen von der Mutter – eher als Befreiung empfunden wird, selbstverständlich auch betrauert hat.

Sowohl die Fremdheit als auch die fehlende Distanz bewirken, daß die Biographieträgerin ein sehr undeutliches Bild von sich und ihrem Leben hat. Verständlicherweise fällt es ihr deshalb schwer, bestimmte Lebensabschnitte zu erklären oder zu deuten. Einzig in der Erzählung über ihre Kinder- und Jugendzeit finden sich – in Form von immer wiederkehrenden Kommentaren (etwa: „Also unsre Kindzeit da möcht ich nicht gerne zurückdenken(.)“ (4:46-48)) – einige Wertungen. Anderen Lebensphasen begegnet sie mit einer schon fatalistischen Haltung. Das Verhalten des Vaters etwa nimmt sie bis weit ins Erwachsenenalter hin. Im Grunde ist für sie erst mit seinem Tod auch ihre leidvolle Kinder- und Jugendzeit beendet. Das Scheitern ihrer ersten Ehe bezeichnet sie als „Pech“ (29:16), und auch mit ihrer – nicht unbedingt glücklichen – zweiten Ehe hat sie sich abgefunden.

Einen großen Anteil an diesem fragilen Selbstbild hat – neben ihrer leidensreichen Lebensgeschichte – auch das Lese- und Schreibdefizit. Zwar hat die Biographieträgerin das „Analphabetentum“ insofern überwunden, als sie durch den Kurs grundlegende Fertigkeiten im Lesen und Schreiben erworben hat. In ihrer eigenen Wahrnehmung betrachtet sie sich jedoch noch immer als „Analphabetin“. Dies hat folgende Auswirkungen:

- Sie wird von der Angst vor Entdeckung beherrscht (z.B. an ihrem Arbeitsplatz). Mehr als einmal bezeichnet sie sich als „dumm“, wenn sie glaubt, sich einer Situation ausgesetzt zu haben, in der sie demaskiert werden könnte.
- Das Stigma beeinflusst ihre Wahrnehmung so sehr, daß sie kaum positive Aspekte in ihrem Leben sieht (z.B. den erfolgreichen Lebensweg der Tochter). Dadurch wird auch deutlich, wie tief verwurzelt das Stigma „Analphabet“ sein kann.
- Ihre spezifische Wahrnehmung bewirkt, daß sie eine eigene Sicht der Dinge entwickelt, die sie in einer Art „verkehrter Welt“ leben läßt (etwa: Die von der Arbeitgeberin aufgestellten Normalitätsstandards, das Wissen um bestimmte Straßen betreffend, scheinen nicht den ihren zu entsprechen).
- Sie kann ihre durch den Kurs veränderte Identität kaum begreifen bzw. benennen (für ihr gestärktes Selbstbewußtsein findet sie nur das sonderbare Wort „Frechheit“).

In der Passage über den Alphabetisierungskurs zeigt die Biographieträgerin große pädagogische Kenntnisse über den Kurs und ihre Lernfortschritte. Wie es scheint, ist dieses Wissen über ihr eigenes Können dagegen nicht so groß. Vielmehr ist es offensichtlich so, daß sie ihre eigenen Fähigkeiten nicht eindeutig bewerten kann (dies kommt in den Episoden aus dem Arbeitsalltag zum Vorschein). Das Expertenwissen scheint sie eher von den Kursleitern übernommen zu haben.

## 2. Kurzportrait Florian Wolf <sup>15</sup>

Das biographisch-narrative Interview mit Florian Wolf besteht aus: der Erzählaufforderung, der Haupterzählung, die mit der Koda endet („Ich wüßte jetzt nicht, was ich weiter erzählen soll.“), und dem Nachfrageteil. Während des Erzählteils spricht nur der Informant, ohne daß die Interviewerin interveniert. Im Nachfrageteil steigt das Detaillierungsniveau zu einigen Lebensabschnitten deutlich an: Die Interviewerin erhält beispielsweise ausführlichere Informationen über die Kindheit des Erzählers und sein Verhältnis zu den Geschwistern.

Ebenso wie im Interview mit Maria Grün finden sich auch in diesem Interview einige sprachliche Besonderheiten. Sehr oft verwendet der Erzähler die Formulierung „und da gings los.“ Diese kurzen Kommentare benutzt er beispielsweise, wenn eine neue Prozeßstruktur in den Vordergrund tritt. Manchmal verwendet er sie ähnlich wie die Rahmenschaltelemente: Er leitete damit innerhalb der Segmente kleinere Sequenzen ein.

Eine weitere Besonderheit stellt der immer wieder erscheinende Ausdruck „wie gesagt“ dar, der zunächst den Eindruck entstehen läßt, bei dem dargestellten Aspekt handele es sich um ein gemeinsam geteiltes Wissen von Interviewerin und Informanten, um eine Sache, die möglicherweise bereits in den Vorgesprächen zur Sprache gekommen ist. Dies kann jedoch ausgeschlossen werden, in den Vorgesprächen wurden keine biographischen Details vorweggenommen. Da auch andere Informanten aus Ostdeutschland diesen Ausdruck verwendeten, gehe ich davon aus, daß es sich um eine in der Region gebräuchliche Floskel handelt.

Um bei regionalen Spracheigenheiten zu bleiben: Der Informant spricht einen starken Dialekt. Daher gibt es einige grammatikalische Ungenauigkeiten (z.B. sagt er statt „wir“ oft „mir“: „Wie *mir* gelebt ham, ne“), einige besondere Wörter (z.B. „Aber ich hab *Bange*“) sowie einige unverständliche Wörter.

Oft verwendet Florian Wolf DDR-spezifische Begriffe, z.B. „Elternaktiv“, „Kollektiv“, „Brigade“, „Truppe“, „Plan“. Mit diesen Wörtern beschreibt er die DDR-Realität. Bemerkenswert ist, daß er sie teilweise auch zur Beschreibung von gegenwärtigen Situationen benutzt: Seine Mitlernenden im Alphabetisie-

<sup>15</sup> Dieses Interview wurde ebenfalls detailliert analysiert. Im folgenden werden die Ergebnisse dieser Analyse in einem Kurzportrait vorgestellt. Auch die Kontaktaufnahme mit Florian Wolf erfolgte über die Kursleiterinnen einer großstädtischen Volkshochschule im Osten. Florian Wolf erklärte sich nach einigen Erläuterungen zu einem Interview bereit. Es war bereits sein zweites lebensgeschichtliches Interview: Im Rahmen des Projektes „Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern“ des DIE wurde seine Geschichte in dem Band „Lebensgeschichten aus Ost und West“ (hrsg. von Monika Tröster) veröffentlicht. Das Interview fand zwei Tage nach der Kontaktaufnahme in dem eigens für diesen Alphabetisierungskurs eingerichteten Unterrichtsraum statt und dauerte etwa eine Stunde und fünfzehn Minuten.

rungskurs bezeichnet er als „Truppe“ (18:36), und seine Arbeitskollegen bilden für ihn noch immer ein „Kollektiv“ (34:27). Möglicherweise macht er dies aus Gewohnheit, vielleicht sind solche Wörter im allgemeinen Sprachgebrauch noch durchaus üblich. Möglich ist auch, daß er mit diesen Begriffen die solidarischen Strukturen, die für ihn eine große Bedeutung haben, am besten kennzeichnen kann.

In seine Schilderung des DDR-Alltags fügt der Informant häufig Erklärungen für die Zuhörer:in ein, z.B. „Das war in de DDR-Zeiten so ja(!) gute Arbeit gibt ne Auszeichnung ja(!)“ (6:44). Ebenso finden sich zahlreiche Kommentare, wie „Denn bei unsrem Staat da hieß es nämlich so(!) (...) jeder hat eine Lehrstelle gekriegt(.) (...) Ja, aber wie die Arbeit war(-) das durfte keiner wissen, ne(!)“ (2:31ff). An solchen Stellen tritt der Erzähler als „Zeitzeuge“ auf, der die Interviewer:in über die Besonderheiten der DDR aufklärt, die sie nicht kennt. Sein Erfahrungswissen erlaubt ihm auch, Vergleiche zwischen „früher“ und heute anzustellen, etwa als er das Problem der Lehrstellen anspricht und erklärt, daß in der DDR jeder einen Ausbildungsplatz bekommen habe, „iss eben nich so wie im Westen jetzt gesagt ne(!) die sitzen uff de Straße und haben keine Arbeit die Lehrlinge(!)“.

Im gesamten Interview kann man Bemerkungen finden wie „da hab ichs gepackt“, „ich hatte den Willen, den Mut“, „ich war clever, schlau“, „da hab ich mich gefreut“. Sie weisen auf eine reflektierte Biographie hin. Der Erzähler scheint mit diesen Ausdrücken seinen erfolgreichen Lebensweg unterstreichen zu wollen.

Um einzelne Ereignisse darzustellen, benutzt der Informant häufig die direkte Rede. Anders als im Interview mit Maria Grün, die damit nicht verarbeitete Episoden ihres Lebens darstellt, scheint es in diesem Interview so zu sein, als setze der Erzähler die direkte Rede bewußt als Stilmittel ein, um die Dramatik der beschriebenen Szene hervorzuheben und so Spannung zu erzeugen. Ähnlich kann man die zahlreichen kurzen und längeren Pausen interpretieren. Auch sie bewirken, daß die Erzählung eine gewisse Spannung erhält.

### **„Also ich hatte ja überhaupt keene Kindheit“**

Florian Wolf wird 1960 als drittes Kind einer kinderreichen Familie in einer westdeutschen Großstadt geboren. Als er zwei Jahre alt ist, siedelt die Familie aus nicht näher bekannten Gründen in die DDR über. Diese Berührung der individuellen Lebensgeschichte mit der Gesellschaftsgeschichte der DDR ist für Florian Wolfs Lebensweg von entscheidender Bedeutung.

Ebenso wie Maria Grün bewirken auch bei Florian Wolf ungünstige familiäre und gesellschaftliche Konstellationen, daß es bereits in der Kindheit des Biographieträgers zu einer Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials



kommt. Der Vater stirbt sehr früh (Florian Wolf ist etwa fünf Jahre alt), so daß die Mutter gezwungen ist, Arbeit in einem Krankenhaus anzunehmen, um den Lebensunterhalt für sich und die große Kinderzahl zu sichern. Unterstützung von staatlicher Seite erhält die Familie nicht („und dann stand meine Mutter alleine da mit uns(!) mit acht Kinder(!) und das war eben wie gesacht in der DDR-Zeit sehr schwer über die Runden zu kommen(!)“ (1:16-19)).

Schon bald nach dem Tod des Vaters spitzt sich die Situation im Elternhaus zu, so daß die Verlaufskurve ausgelöst und zur dominierenden Prozeßstruktur wird. Aufgrund der Berufstätigkeit der Mutter bleiben sich die Kinder weitgehend selbst überlassen. Als diese Vernachlässigung bedrohliche Formen annimmt, schreitet eine staatliche Kontrollinstitution („Fürsorge“) ein und weist einige der Kinder in ein Heim ein. Florian Wolf kann diesem „Schicksal“ dadurch entgehen, daß er schon früh die Aktivitätsstruktur der Abgrenzung von seinem gleichgültigen und eher lieblosen Familienumfeld entwickelt. Erleichtert wird ihm dieses Handlungsschema durch seine Außenseiterposition, die er innerhalb der Familie einnimmt. Diese wiederum ist zurückzuführen auf seine schwächliche Konstitution (er sei „als kleenes Kind sehr anfällig“ (7:52/53) und oft krank gewesen, während die Geschwister „mehr uff Abenteuer“ (20:6) ausgewesen seien), vor allem aber auf seine Schulbildung. Denn im Gegensatz zu seinen Geschwistern, die alle zur Polytechnischen Oberschule gehen, besucht er lediglich die Hilfsschule, ein Stigma, das ihn dem Spott der Geschwister aussetzt („Habt gesacht wie doof ich bin“ (21:38/39)) und unter dem er nicht nur während seiner Kindheit, sondern auch noch im Erwachsenenalter leidet.

Wie gelingt es dem Biographieträger nun, sich in der Verlaufskurve zu „arrangieren“, d.h. der drohenden Heimeinweisung zu entgehen und sich von seiner Familie zu distanzieren? Erstens, indem er schon sehr früh eine gewisse Selbständigkeit entwickelt und z.B. sehr auf sein Äußeres achtet („da hab ich versucht immer mich anständig anzuziehen, die Hände zu waschen, daß de sauber aussiehst“ (24:6/7)). So kann er mögliche Zeichen von Verwahrlosung verbergen und sich dem Heimaufenthalt entziehen, was seinen sehr geschickten, beinahe schon strategischen Umgang mit Institutionen der sozialen Kontrolle zeigt. Zweitens kann er mit Hilfe der Großeltern sein Abgrenzungsschema durchsetzen. Zu ihnen „flüchtet“ er immer dann, wenn die Situation im Elternhaus unerträglich wird. Die Großeltern nehmen die Rolle einer „Ersatzfamilie“ ein und geben Florian Wolf den Halt, den er in seiner Herkunftsfamilie nicht bekommt. Besonders der Großvater, als „signifikanter Anderer“, ist von großer Bedeutung für den Biographieträger, denn er ratifiziert alle seine Handlungsimpulse und motiviert ihn damit, seinem Leben eine positive Wendung zu geben. Er ist die ordnungsstiftende Person, der „Ersatzvater“, an dem sich Florian Wolf sein Leben lang orientiert.

Mit diesen Verselbständigungs- und Fluchthandlungsschemata kann der Biographieträger ein labiles Gleichgewicht innerhalb der Verlaufskurvenentwicklung erreichen. Auch als für ihn die Prozeßstruktur des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters der Schulkarriere in den Vordergrund tritt, hat diese Stabilität zunächst (während des ersten Schuljahres) Bestand („So und die erste Klasse gings los, da war ich gut. Ja, da hab ichs gepackt“ (1:28)). Aber bereits in der zweiten Klasse bricht das Gleichgewicht zusammen, und die Schulversagensverlaufskurve wird wirksam. Weder die Mutter noch der Großvater verfügen über ausreichend Zeit, um Florian Wolf effektive Unterstützung zu bieten. Erneut auf sich alleine gestellt, kann er zwar die schulische Versagenkurve nicht überwinden, es gelingt ihm allerdings eine Defokussierung dieses Leidensprozesses. D.h., er lenkt seine Aufmerksamkeit davon ab und richtet sie auf „höhersymbolische Ersatzkonstruktionen“ (Schütze 1981, S.120). Zu diesen gehören:

- Durch seine pädagogische Argumentation überzeugt er die Lehrer davon, daß er nicht die alleinige „Schuld“ an seinen schlechten Leistungen trägt, sondern die Situation in seinem Elternhaus einen wesentlichen Anteil daran hat. Erstaunlicherweise akzeptieren die Lehrkräfte diese Erklärung und bewerten daraufhin in erster Linie sein fachliches Wissen und weniger seine Lese- und Schreibfähigkeiten. Florian Wolf erhält ein „individuelles Schonprogramm“.
- Sein Defizit im Lesen und Schreiben kann er dadurch kompensieren, daß er in handwerklichen und sportlichen Fächern hervorragende Leistungen zeigt.
- Er eröffnet sich einen neuen Lebenszusammenhang, indem er verantwortungsvolle Funktionen bei den Pionieren und der FDJ<sup>16</sup> übernimmt und großes Engagement zeigt. Mit dieser Einbindung in eine kollektive soziale Einheit entwickelt er zudem eine Strategie, mit der er sich selbst beweisen kann, daß er kein Außenseiter ist. Damit kristallisiert sich bereits in der Schulzeit eine wichtige biographische Basisdisposition heraus: das „Sich-beweisen-Müssen“.

Dieser Verdrängungsmechanismus kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Verlaufskurve des Schulversagens schleichend weiterwirkt und sich immer mehr zuspitzt. Im vierten Schuljahr droht schließlich der endgültige Zusammenbruch. Der Klassenlehrer prognostiziert einen vorzeitigen Schulabbruch und appelliert an die Mutter, die Initiative zu ergreifen, um diese Entwicklung abzuwenden. Florian Wolfs Mutter sieht sich jedoch aufgrund der

<sup>16</sup> Sowohl die Jugendorganisation „Freie Deutsche Jugend“ (für 14- bis 25jährige) als auch deren Pionierorganisation „Ernst Thälmann“ (für 6- bis 14jährige) waren ein wesentlicher Bestandteil der Kollektiverziehung und der politischen Massenorganisation in der DDR. Das Prinzip bestand in der Delegation von Autorität. Den Pionier- und FDJ-Sekretären wurde die Autorität des Klassenleiters übertragen. Mit dieser „geliehenen Autorität“ hatten sie die Aufgabe, sich beispielsweise in der Klasse um Ordnung, Lerneifer, politisches Interesse und außerschulische Aktivitäten (Freizeit und Ferien) zu kümmern (vgl. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen 1990, S. 268ff).

Überlastung durch Arbeit und Familie nicht in der Lage, ihrem Sohn zu helfen. Dennoch kann der Zusammenbruch mit Hilfe eines DDR-spezifischen Solidaritätsmechanismus verhindert werden: Eine Vertreterin des Elternaktivs<sup>17</sup> erteilt Florian Wolf Nachhilfestunden, so daß er schon bald die an ihn gestellten Lernanforderungen erfüllen und den normalen Abschluß der achten Klasse erreichen kann. Mit dieser gezielten handlungsschematischen Kontrollstrategie kommt es zu einer Abschwächung der schulischen Verlaufskurve und zum erneuten Erreichen eines labilen Gleichgewichtszustandes.

Zusammenfassend kann man sagen: Nach einer Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials wird die Verlaufskurve nach dem Tod des Vaters in Gang gesetzt und zur dominierenden Prozeßstruktur sowohl im Elternhaus als auch in der Schule. Der Biographieträger kann jedoch mit verschiedenen Aktivitätsstrukturen und mit Hilfe „signifikanter Anderer“ (wozu vor allem der Großvater und die Elternaktivistin gehören) eine Transformation der Verlaufskurve bewirken. Eine Höhepunktskrise wird dadurch abgewehrt, statt dessen erlangt Florian Wolf ein labiles Gleichgewicht.

### **„Von da aus dann gings alles hochwärts dann“**

Mit Beendigung der Schulkarriere tritt für Florian Wolf die Prozeßstruktur des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters der Berufslaufbahn in den Vordergrund. Eine freie Wahl des Ausbildungsplatzes kann der Biographieträger nicht treffen. Seine Schulbildung (Hilfsschule) und die Einbindung der Berufsausbildung in den planwirtschaftlichen Zusammenhang der DDR haben zur Folge, daß er seinen Traumberuf Polizist nicht erfüllen kann. Statt dessen wird er einer Papierfabrik zugeteilt und absolviert dort eine „Teilfacharbeiterlehre“<sup>18</sup>. Trotz dieser eher ungünstigen Ausgangsbedingungen markiert der Eintritt in ein Ausbildungs- und Arbeitsverhältnis einen Wendepunkt in der Biographie von Florian Wolf („Und da ging mein ganzen Lebensgeschichte dann erst richtig los“ (2:45)). Noch immer in der Verlaufskurve verstrickt, versucht er, mittels eines Leistungshandlungsschemas zunächst das erreichte Gleichgewicht zu halten. Er arbeitet sich in seinem Betrieb hoch und

<sup>17</sup> Wie „Pioniere“ und „FDJ“ war auch das „Elternaktiv“ ein wichtiger Teil der Kollektiverziehung in der Schule der DDR. Unter Mitwirkung von Schul- und Klassenleiter wurde in jeder Schule ein Elternbeirat, in jeder Klasse ein Elternaktiv gewählt. Die Aufgaben dieser Elternvertretungen bestanden darin, die Erziehungs- und Bildungsarbeit zu unterstützen. Diese Unterstützung beschränkte sich nicht nur auf die Schüler (Lösen von Problemen, Mitwirken bei der Freizeitgestaltung usw.), sondern schloß auch ein gegenseitiges Erziehen der Eltern mit ein, „insbesondere der erziehungsschwachen Eltern“ (a.a.O., S.268ff).

<sup>18</sup> Die Berufsausbildung in der DDR war u.a. gekennzeichnet durch die „Einbindung der Berufsausbildung in das System der Arbeitskräfteplanung und -politik als Teil des zentralen Planwirtschaftssystems“ (a.a.O., S.292). Mit diesem Grundsatz der „Einheit von Ökonomie und Bildung“ (a.a.O., S.13) sollte sich die Lehrlingsausbildung nach dem Bedarf in der Wirtschaft orientie-

nimmt eine Vorreiterrolle unter seinen Arbeitskollegen ein. Damit kompensiert er sein Lese- und Schreibdefizit, insbesondere aber seine als Makel empfundene Hilfsschulkarriere und die damit zusammenhängende Etikettierung als Außenseiter. Der Erfolg dieser Strategie (weiter oben als biographische Basisdisposition, von Florian Wolf selbst als „Wille“ bezeichnet) wird ihm von staatlicher Seite in Form einer Auszeichnung<sup>19</sup> bestätigt, was ihn dazu motiviert, diese Taktik zur Änderung seines Selbstbildes auch weiterhin zu verfolgen. Sie wird von da an zu seinem langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen. Er entwickelt nun eine immer konsequenterere Biographieplanung.

Sein erster Schritt hierzu ist das Handlungsschema des Arbeitsplatzwechsels. Der äußere Anlaß ist die aus Erfahrung gewonnene Angst des Biographieträgers, aufgrund seines gesellschaftlich eher niedrig angesehenen Arbeitsplatzes, der möglicherweise sogar Hinweise auf seine Hilfsschulvergangenheit zuläßt, keine Lebenspartnerin zu finden. So kommt es, daß er eine biographische Initiative zur Änderung dieser Lebenssituation ergreift. Nach vier Jahren Arbeit in der Papierfabrik findet er einen neuen Arbeitsplatz bei der Reichsbahn und nimmt dabei die Risiken, „unter Wert“ eingesetzt oder als „Analphabet“ erkannt zu werden, bewußt in Kauf. Eine wichtige Rolle spielt hierbei wieder der Großvater, der den Schritt seines Enkels ratifiziert, wodurch dieser sich in seiner Vorgehensweise bestätigt sieht. Der riskante Wechsel gelingt, und der Biographieträger kann sich aufgrund seiner fachlichen und sozialen Kompetenzen rasch in dem neuen Betätigungsfeld etablieren.

Etwa zum gleichen Zeitpunkt trennt sich Florian Wolf endgültig von seiner Herkunftsfamilie. Nachdem die äußeren Voraussetzungen gegeben sind, nämlich seine Volljährigkeit und damit die Möglichkeit, eine eigene Wohnung zu beziehen, führt er diesen schon lange geplanten und angekündigten Schritt aus. Diese Loslösung von seinem angestammten sozialen Lebensmilieu und seiner Vergangenheit ist für den Biographieträger irreversibel: Er ändert seinen Namen und somit im Grunde seine Identität, legt notariell beglaubigte Dokumente an, in denen er jegliche Verbindung zur Familie und sich eventuell daraus ableitende Verpflichtungen ablehnt. Den Kontakt zu Mutter und

---

ren. Im Rahmen von Jahres- und Fünfjahresplänen wurde der Bedarf an Arbeitskräften ermittelt (a.a.O., S.294). Für Hilfs- und Sonderschüler, die bereits nach der achten Klasse die Schule verließen und keine Normalausbildung durchlaufen konnten, war die Möglichkeit einer „Teilausbildung“ vorhanden: d.h., diese Schüler erhielten auf Teilgebieten von Facharbeiterberufen eine zweijährige Teilausbildung (etwa „Teilschlosser“). In den Interviews wird deutlich, daß es sich dabei im Grunde um einfache Hilfstätigkeiten handelte. Nach einer gewissen Zeit der Berufspraxis bestand jedoch die Möglichkeit, die noch fehlenden Teillehrgänge nachzuholen.

<sup>19</sup> Das Prinzip der Belohnungen und Auszeichnungen galt auf allen Bildungsstufen ab der Schule. Im §21 des Jugendgesetzes der DDR war festgehalten, daß die Lehrlinge in der Berufsausbildung für hervorragende Leistungen staatliche Auszeichnungen erhalten sollten. Diese Erziehung zu Arbeit und Leistung war wichtig, um Produktivität und Wirtschaftswachstum zu sichern (a.a.O., S.45).

Geschwistern bricht er weitgehend ab („ich will mit denen nichts mehr zu tun haben, ja, ich hab mich wirklich abgeschnallt schon“ (22:3/4)). Damit gelingt es ihm, sich endgültig aus der Verlaufskurve, der bis dahin dominierenden Prozeßstruktur, zu befreien. Florian Wolf hat nun eine bessere Ausgangsposition, um weitere biographische Pläne umzusetzen.

So hat der Biographieträger mit der Durchführung des Arbeitsplatzwechsels die Voraussetzung geschaffen, um das lebens- und familienzyklische Ablaufmuster der Wahl einer Ehepartnerin zu realisieren. Dabei erleidet er allerdings auch Rückschläge, die ihm verdeutlichen, wie sehr seine Vergangenheit noch an ihm haftet. Als er seine Frau kennenlernt, verschweigt er sein Lese- und Schreibproblem, da er zunächst davon ausgeht, daß es sich lediglich um eine lockere Freundschaft handelt. Dahinter steht seine Taktik, nicht leichtfertig mit Offenbarungen umzugehen, sondern nur dann seine Schwäche einzugestehen, wenn dies wirklich notwendig erscheint und der richtige Zeitpunkt gekommen ist. Aus diesem Grund setzt er alle möglichen Vermeidungsstrategien ein, um einer möglichen Enttarnung vorzubeugen. Seine Taktik wird jedoch zunichte gemacht, als er von dem Studium seiner Freundin erfährt. Er sieht darin ein unüberbrückbares Hindernis für eine Vertiefung der Beziehung. So bleibt er bei seinen Täuschungsmanövern, bis diese von der Freundin durchschaut werden und sie ihn zur Rede stellt. Florian Wolf gerät in eine Fallensituation, entscheidet sich dann aber, das Risiko einzugehen und sein Defizit offen einzugestehen. Wider Erwarten reagiert die Freundin verständnisvoll. Als es schließlich zur Verlobung kommt, wird auch die Schwiegermutter in das Geheimnis eingeweiht, die ihm daraufhin praktische Hilfe beim Lesen- und Schreibenlernen anbietet. Der Schwiegervater erfährt unterdessen aus ideologischen Gründen nichts über die Probleme seines Schwiegersohnes. Da er ein hoher Parteifunktionär ist, fürchtet die Familie, daß ein „Analphabet“ nicht in sein Weltbild paßt und er daher kein Verständnis aufbringen kann. Dennoch ist das Verhältnis des Biographieträgers zu seinem Schwiegervater, wie überhaupt zur Familie der Frau, ausgesprochen gut.

Diese Familie besetzt gewissermaßen den leeren Platz, den seine Herkunftsfamilie hinterlassen hat, sie wird zur „Ersatzfamilie“ (ähnlich wie die Großeltern während der Kindheit). Die Rolle der Mutter wird dabei von der Schwiegermutter übernommen, denn bei ihr erhält er die Unterstützung, die er von seiner leiblichen Mutter nicht bekommen hat, zum Beispiel, als sie mit ihm das Lesen und Schreiben übt. Für Florian Wolf ist dabei sehr wichtig, daß er die Schwiegermutter als eine Art „Schicksalsgenossin“ betrachtet, da sie eine ähnlich leidvolle Kindheit erlebt hat („die hatte als Kindheit och nichts zu lachen gehabt, ja“ (5:12/13)).

Die Geschwister der Frau akzeptieren ihn mit seinen Schwächen und betrachten ihn keineswegs als Außenseiter, eine Erfahrung, die für Florian Wolf neu ist.

Einen entscheidenden Einfluß hat die neugewonnene Familie auch auf sein berufliches Aufstiegsschema. Erstens dient ihm seine Frau mit ihrem Studienabschluß als Vorbild und weckt in ihm den Ehrgeiz, seine intellektuellen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Sie ist es dann auch, die jeden seiner Schritte unterstützt und ratifiziert. Zweitens stellt die Lebensgeschichte der Schwiegermutter ein Modell dar, das beweist, daß der Aufstieg trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen zu schaffen ist.

Florian Wolf ist es gelungen, in seinem Privatleben eine stabile Ordnung herzustellen. Vor diesem Hintergrund kann er auch leichter seinen beruflichen Aufstieg verfolgen. Neben der moralischen Unterstützung durch seine Familie kommen ihm dabei in hohem Maße die Besonderheiten des Bildungssystems der DDR zugute, als deren Vertreter im Grunde der Vorgesetzte auftritt. Denn ihm hat es Florian Wolf hauptsächlich zu verdanken, daß er sein Aufstiegsschema so konsequent verfolgen kann. Von ihm erhält er nämlich das Angebot, die zum Facharbeiterbrief fehlenden Lehrgänge nachzuholen. Bedenken des Biographieträgers hinsichtlich der Lese- und Schreibprobleme zerstreut der Vorgesetzte mit der Zusicherung, ihm in Krisensituationen jegliche Hilfe anzubieten. Florian Wolf wagt daraufhin diesen Schritt und erwirbt mit großzügiger Hilfe des Chefs den Facharbeiterabschluß. Damit hat sich ihm ein Weg eröffnet, der ihn immer weiter von seiner Hilfsschulvergangenheit wegführt. Er „löscht“ diesen schulbiographischen Makel regelrecht aus, indem er sämtliche Weiterbildungsmöglichkeiten<sup>20</sup> nutzt, gefördert von seinem Betrieb, unterstützt von seiner Familie. Gleichzeitig beweist er sich und anderen damit erneut, wie absurd die Etikettierung als Außenseiter ist („ich wollte ebend zeigen, daß ich ebend nicht hier der Außenseiter bin, ich wollte damit ebend och zeigen, daß es auch solche Menschen gibt, die nicht lesen und schreiben können, viel mit em Kopp arbeiten können“ (6:13-16)). Auch die Übernahme der Ehrenämter ist unter diesem Aspekt zu betrachten: Vertrauensvolle Aufgaben wie Gewerkschaftsmitglied, FDJ-Sekretär und Leiter der Betriebsjugendgruppe zeigen seine sozialen Kompetenzen und das Vertrauen, das ihm nicht nur sein Vorgesetzter, sondern auch seine Arbeitskollegen entgegenbringen.

Florian Wolfs soziale Qualitäten sind dann auch ausschlaggebend dafür, daß man ihm eine weitere verantwortungsvolle Aufgabe anvertraut: Er wird zum „Lehrausbilder“ befördert, womit der Höhepunkt seiner Aufstiegskarriere erreicht ist. Hier wird nun aber auch die Verstrickung in die gesellschaftlichen Zusammenhänge der DDR deutlich. Der Punkt ist erreicht, an dem der Biographieträger gewisse Gegenleistungen für die ihm zuteil gewordene großzügige staatliche Förderung erbringen muß. Einen Teil dieser „Schuld“ leistet

---

<sup>20</sup> Der §149 des Arbeitsgesetzbuches der DDR forderte, „daß jeder Werktätige nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht habe, sich ständig weiterzubilden“ (a.a.O., S.381).

er mit seiner neuen Aufgabe ab, indem er jüngeren Arbeitskollegen sein Wissen und seine Fertigkeiten vermittelt. Den anderen Teil „bezahlt“ er mit seinem Eintritt in die Partei („das war dann wie een Zwang“ (6:46/47)). Dieser Schritt wird ihm nahegelegt, und da sich der Biographieträger dessen bewußt ist, daß ein Nichteintritt Auswirkungen auf seinen weiteren Berufsweg haben kann, fügt er sich („Sachst de nee, bist de dann abgeschrieben dann. So wars doch in dem Staat“ (6:51)). Eine gewisse Sympathie für Partei und Staat wird im Interview zwar deutlich. Im Grunde bleibt für ihn die Partei jedoch nur Mittel zum Zweck, um erstens seine Karriere nicht zu gefährden und zweitens, um Vorteile, die die Mitgliedschaft bringt, zu nutzen. So gelingt es ihm beispielsweise, über Parteibeziehungen seinen Traumwunsch Polizist doch noch, zumindest teilweise, zu verwirklichen (er wird „Transportpolizeihelfer“, darf Streife laufen und Ausweiskontrollen durchführen). Im Grunde bleibt es jedoch ein Abschnitt biographischer Irrelevanz.

Dem Biographieträger ist es gelungen, seinem anfangs von der Verlaufskurve dominierten Leben eine Wende zu geben. Dabei haben ihm seine biographischen Handlungsschemata ebenso geholfen wie wichtige Menschen seines Lebensumfeldes. Er hat sich von seiner Vergangenheit im Grunde gelöst und sich privat und beruflich etabliert. Er hat einen Zustand der Zufriedenheit erlangt.

### **„Ich würde sagen ich lebe genau noch so wie vorher“**

Erstaunlicherweise kann er diesen Zustand der Zufriedenheit auch dann aufrechterhalten, als sich eine kollektive Verlaufskurve in Gang setzt: Der Zusammenbruch der DDR und die daraus resultierende Wiedervereinigung haben kaum Auswirkungen auf seine Befindlichkeit (im Gegensatz zu seinem Schwiegervater, der an dem Untergang der DDR zerbricht). Selbst seine eigene „Verstrickung“ in dem Regime (seine Parteizugehörigkeit, die hohen Ämter bei den Pionieren und der FDJ, seine Tätigkeit als Transportpolizist) stellen für ihn kein Problem dar. Nach der „Wende“ streift er diese Aspekte seines Lebens einfach ab und orientiert sich rasch an neuen Werten. Im Hinblick auf die Auswirkungen, die der Umbruch auf den Arbeitsmarkt im Osten hat, zeigt er eine gewisse Voraussicht. Als sich nämlich in seinem Betrieb Massenentlassungen abzeichnen, ergreift er selbst die Initiative und setzt das biographische Handlungsschema der Kündigung und des Berufswechsels durch. In einem großen Betrieb findet er eine neue Anstellung, die auch seiner Qualifikation entspricht. Der vorläufige Höhepunkt ist erreicht, als ihn auch sein neuer Arbeitgeber als Lehrausbilder einsetzt.

Ein Aspekt der „Wende“ hat dennoch Auswirkungen auf seine Biographie: der neu eingerichtete Alphabetisierungskurs. Da das Lesen- und Schreibenler-

nen nicht zu Florian Wolfs Lebensplänen zählt – er hat im Grunde gezeigt, daß man sein Leben auch ohne schriftsprachliche Kenntnisse meistern kann –, greifen seine Frau und seine Schwiegermutter auf eine List zurück und „locken“ ihn ohne sein Wissen in einen solchen Kurs („ganz locker“ habe seine Ehefrau ihn der Kursleiterin mit den Worten „hier ist mein Mann, also der kann nicht lesen und schreiben“ vorgestellt (13:27/28)). Der Biographieträger fügt sich dieser Fremdbestimmung und entdeckt im Kurs seinen Ehrgeiz. Motiviert wird er vor allem durch die Kursleiterin und die übrigen Teilnehmer. In dieser kollektiven sozialen Einheit findet er im Grunde einen „Ersatz“ für verlorengegangene Solidaritätsstrukturen der DDR. Da der Biographieträger bereits mit einem großen Selbstbewußtsein ausgestattet ist, erfüllt der Kurs bei ihm weniger den Zweck einer Persönlichkeitsstärkung. Das Hauptmotiv seines Besuchs bleibt das Lesen- und Schreibenlernen, worin erneut seine biographische Basisdisposition deutlich wird: Er muß sich jetzt selbst beweisen (natürlich auch seiner Frau), daß er auch dieses Ziel erreichen kann.

### **„Ich hab versucht, aus mei Leben was zu machen. Ich habs, möcht sachen, gepackt“**

Welche Eigentheorien und Erklärungen für sein Leben bietet der Biographieträger selbst an? Im Gegensatz zu Maria Grün hat er ein sehr klares Bild von sich und seinem Leben. Vor dem Hintergrund seiner erfolgreichen und aufstiegsorientierten Lebensplanung erscheint dies durchaus nachvollziehbar. Negative Episoden seines Lebens hat er entweder verdrängt oder begegnet ihnen mit einer Art „biographischer Verblendung“ (die Zeit bei den Großeltern hat einen so hohen Stellenwert in seiner Erzählung, daß man zunächst glaubt, er sei dort aufgewachsen; die Zeit im Elternhaus wird dagegen nur mit wenigen Sätzen in der Haupterzählung erwähnt). Der Biographieträger hat eine sehr optimistische Lebenseinstellung, er nutzt vorhandene Strukturen geschickt für sein persönliches Vorankommen aus. Hier sind vor allem die DDR-spezifischen Einrichtungen zu nennen. Was sein Lese- und Schreibdefizit angeht, so scheint er diesem mit zunehmendem Erfolg im Beruf immer weniger Bedeutung zu schenken. Seine Vermeidungsstrategien werden immer „professioneller“ und lassen eine große Menschenkenntnis erkennen, denn er weiß genau, in welcher Situation und gegenüber welcher Person er welche Taktik anwenden kann. Im Laufe seines Lebens hat er eine Vielzahl solcher sehr offensiver Strategien entwickelt: Während der Ausbildungszeit kompensiert er diese Schwäche durch besonderen Fleiß, als FDJ-Sekretär delegiert er schriftliche Aufgaben an seine Stellvertreter, Vorträge, die er halten muß, lernt er kurzerhand auswendig usw. Manchmal sieht er sein Defizit gar als Vorteil (in der Berufsschule wird er dadurch zu erhöhter Aufmerksamkeit gezwun-



gen, was sich positiv auf seine Lernerfolge auswirkt). Er hat sich mit seinem „Analphabetentum“ arrangiert und wäre wahrscheinlich von selbst nicht auf die Idee gekommen, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen.

Was ihm noch Probleme zu bereiten scheint, ist die Angst, man könne ihm gewissermaßen seine Erfolge im Leben streitig machen, indem man ihm seine Hilfsschulvergangenheit vorhält und ihn weiterhin als „dumm“ hinstellt. Allerdings kann er auch solchen „gefährlichen“ Situationen mit dem nötigen Selbstbewußtsein entgegentreten (z.B. bei Auseinandersetzungen mit Arbeitskollegen).

Die Bilanz von Florian Wolf lautet „Ich habs gepackt“. Er hat sich von seiner mit Makeln behafteten Vergangenheit lösen könnte, hat die wesentlichen Ziele erreicht und seinen „Platz im Leben“ gefunden.



# *IV.*

*Das theoretische  
Ablaufmodell –  
Entstehungsbedingungen  
und Bewältigungsstrategien  
von „funktionalem  
Analphabetismus“*

## 1. Das Problem einer Begriffsbestimmung: Die Kategorie „Analphabetismus“

Bei der Beschäftigung mit den im Rahmen dieser Untersuchung gemachten lebensgeschichtlichen Interviews ist deutlich geworden, daß hinsichtlich der Schriftsprachkompetenz der Informanten sehr große Unterschiede auftreten. Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß die autobiographisch-narrativen Interviews keine Schlußfolgerungen bezüglich der faktischen Lese- und Schreibprobleme zulassen. Aus den Daten geht lediglich hervor, wie die Betroffenen selbst ihre Probleme wahrnehmen und deuten. Die Spanne dieser Unterschiede reicht von gänzlich fehlenden Fähigkeiten im Lesen und Schreiben bis hin zu größeren Schreiblücken. Zwei Beispiele aus dem Datenmaterial sollen dies veranschaulichen:

- 1 J.P.: Ich bin dankbar, daß ich in die Schule gehn kann(!) und daß ich vieles gelernt
- 2 hab(!) weil ich ja mit Null angefangen hab(-) und jetzt kann ich schon emal äh
- 3 wie jetzt(.) heute hab ich e paar Wörter geschrieben(-)  
(Johanna Peters)

- 1 P.S.: So und dann iss ebend das so(!) daß ich ebend nicht schreiben kann(.) also ich
- 2 kann schreiben aber nich perfekt(!) lesen kann ich(!) also ich hab ja bloß eene
- 3 Schreibschwäche sozusachen(!) ja(!) so und die versuch ich nun hier(-) in der
- 4 Abendschule(-) .. wegzumachen(.)  
(Paul Schumann)

Damit ist ein Problem angesprochen, das sowohl in der praktischen Alphabetisierungsarbeit als auch in der Literatur einen sehr großen Raum einnimmt: die Frage nach Bedeutung und Grenzen der Kategorie „Analphabetismus“. Ist ein Mensch ein „Analphabet“, wenn er kein Wort lesen und schreiben kann, und ist er es auch, wenn er „nur“ gravierende Rechtschreiblücken hat? Wo liegen die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen beiden Kategorien?

Ist von „Analphabetismus“ die Rede, so unterscheidet man zunächst grundsätzlich zwischen dem „natürlichen“ und dem „funktionalen Analphabetismus“. Von „natürlichem Analphabetismus“ wird gesprochen, wenn die betreffende Person keine Möglichkeit hat, durch schulische Bildungsmaßnahmen Schriftsprachkompetenz zu erlangen. Diese Form des „Analphabetismus“ kommt vorwiegend in den Entwicklungsländern vor, ist allerdings auch in den Industrieländern zu beobachten. So haben viele Angehörige der Kriegsgeneration infolge der Kriegswirren keine Schule besuchen können. Von „funktionalem Analphabetismus“ spricht man dann, wenn trotz durchgeführter schulischer Bildungsmaßnahmen die erworbenen Schriftsprachkenntnisse nicht ausreichen, um sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können. Was genau bedeutet dies?

„Die Betroffenen verfügen meist nicht über die Mindestqualifikation im Lesen und Schreiben, um den Alltagsanforderungen gerecht zu werden, sei dies im Arbeitsbereich, beim Lesen von Bedienungsanleitungen oder Etiketten, beim Ausfüllen von Stundenzetteln oder Bewerbungen, in der Konsumsphäre, beim Preisvergleich, bargeldlosem Zahlungsverkehr und Vertragsabschluß, in der Anwendung der allgemeinzugänglichen Medien, der Fernsehzeitung, dem Telefonbuch, den Fahrplänen und Straßenschildern, ja sogar dem Erwerb des Führerscheins fehlen den Betroffenen die notwendigen schriftsprachlichen Fähigkeiten, um gegenüber diesen Anforderungen adäquat zu handeln“ (Matzke 1982, S.2).

Bei dieser Form des „Analphabetismus“ kann auch das Phänomen des „Verlernens“ auftreten. Werden die in der Schule erworbenen Kenntnisse nicht angewandt, so kann ein „Vergessens-Effekt“ eintreten. In diesem Fall spricht man von „sekundärem Analphabetismus“, der in westlichen Industrieländern am häufigsten auftretenden Erscheinungsform des „funktionalen Analphabetismus“.

Diese generelle Unterscheidung zwischen „natürlichem“ und „funktionalem Analphabetismus“ läßt zwar die Schlußfolgerung zu, daß es sich bei den von mir interviewten Personen ausschließlich um „funktionale Analphabeten“ handelt. Jedoch ist damit die Frage, was genau unter „nicht ausreichenden“ bzw. „ausreichenden“ Lese- und Schreibkenntnissen zu verstehen ist, nicht beantwortet.

Seit das Problem unzureichender Schriftsprachkompetenz gegen Ende der 70er Jahre in der Bundesrepublik in den Blickpunkt geraten ist, ist eine ganze Reihe verschiedener Definitionen aufgetaucht, die versuchen, die vielfältigen Formen des „funktionalen Analphabetismus“ möglichst genau zu umfassen. Im folgenden werde ich einen – sicher nicht vollständigen – Überblick über diese Begriffsbestimmungen geben (vgl. auch Bastian/Manger/Waldmann 1987).

Im wesentlichen kann man drei Gruppen unterscheiden:

### **1. Definitionen, die sich um eine exakte analytische Erfassung des Problems bemühen**

Die UNESCO definiert den „funktionalen Analphabetismus“ 1979 folgendermaßen:<sup>21</sup>

„A person is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to use reading and writing and calculation for his own and the community's development“ (zit. nach Romberg 1993, S.25).

<sup>21</sup> Frühere Definitionen der UNESCO beziehen sich weitgehend auf den „natürlichen Analphabetismus“.

Berücksichtigt wird hier, daß fehlende Lese- und Schreibkenntnisse nicht nur eine Beeinträchtigung in einem von Schrift geprägten Alltag bedeuten, sondern auch eine persönliche Weiterentwicklung verhindern.

Diese Begriffsbestimmung der UNESCO wird von Frank Drecoll 1981 erweitert. Er ist der Auffassung, daß das Problem des „Analphabetismus“ „aus einem sozialen Mißverhältnis zwischen objektiven Fähigkeitserfordernissen und individueller Ausstattung durch gesellschaftlich organisierte Bildungsprozesse“ (Drecoll/Müller 1981, S.31) resultiert und nicht in den Betroffenen begründet liegt. Daher schlägt er folgende Definition vor:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecoll/Müller 1981, S.31).

## **2. Definitionen, die sich dem Phänomen eher beschreibend nähern**

In solchen Begriffsbestimmungen werden Fertigkeiten genannt, die ein als „Alphabet“ bezeichneter Mensch beherrschen muß bzw. an denen ein „Analphabet“ scheitert. Dazu gehören beispielsweise das Suchen einer Telefonnummer im Telefonbuch, das Lesen einer Stellenanzeige, das Ausfüllen eines Bankformulars. Werner und Xenia Raith definieren „funktionale Analphabeten“ als Menschen, „die zwar Buchstaben lesen und meist auch ihre Unterschrift malen, aber kaum einen zusammenhängenden Satz lesen oder schreiben können“ (Raith/Raith 1981, S.35).

Zu dieser Gruppe von Definitionen zählen auch solche, die sich eher an formalen Aspekten orientieren. Danach ist ein Mensch ein „Analphabet“, dessen Schulbesuch eine bestimmte Dauer unterschreitet (in Großbritannien etwa beträgt diese Dauer sechseinhalb Jahre). Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen Dauer des Schulbesuchs und Lese- und Schreibfähigkeiten. Wenn man jedoch bedenkt, daß ein Großteil der „funktionalen Analphabeten“ *trotz* jahrelangen regulären Schulbesuchs über unzureichende Schriftsprachkenntnisse verfügt, kann man nicht davon ausgehen, daß ein langer Schulbesuch das Lesen- und Schreibenlernen garantiert.

## **3. Definitionen als Grundlage der Alphabetisierungsarbeit**

Die oben genannten Begriffsbestimmungen sind in der praktischen Alphabetisierungsarbeit<sup>22</sup> von eher geringem Nutzen. Denn dort müssen zum einen Ober- und Untergrenzen für die Kursteilnahme gezogen werden, und zum anderen müssen Gruppen gebildet werden, die Lernende mit etwa den glei-

<sup>22</sup> In der Literatur wird manchmal statt „Alphabetisierung“ der Begriff „Re-Alphabetisierung“ verwendet (Romberg 1993, S.15). Als Begründung wird angegeben, daß dieser Begriff der Tatsache, daß es sich im Grunde um eine Wiederaufnahme des in der Schule gescheiterten Lese- und Schreiblernprozesses handelt, eher Rechnung trägt. Ich behalte im folgenden jedoch den üblicherweise benutzten Begriff der „Alphabetisierung“ bei.

chen Voraussetzungen umfassen. Welche konkreten Kriterien bestimmen darüber, ob ein Mensch an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilnehmen darf oder nicht? Und nach welchen Kriterien wird er einer bestimmten Kursstufe zugeteilt? Geht es um solche praktischen Fragen, greifen die Anbieter von Alphabetisierungskursen auf Beschreibungen der schriftsprachlichen Kompetenz ihrer „Klientel“ zurück. Demnach unterscheidet man zwischen Personen, „– die gar nicht lesen und schreiben können, d.h. allenfalls nur einzelne Buchstaben kennen und nur ihren Namen schreiben können; – die einfache Gebrauchstexte lesen, aber gar nicht oder nur mit derartigen Entstellungen der Wörter schreiben, daß die Aussage nicht mehr rekonstruierbar ist; – die sinnentnehmend lesen können, aber aufgrund der ihnen bewußt gewordenen Rechtschreibmängel psychische Schreibhemmungen entwickelt haben“ (Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986, S.30f).

Dieser Einteilung folgen meist auch die Kursangebote. So werden beispielsweise an der Volkshochschule in Leipzig unter der Bezeichnung „Grundbildung Deutsch“ folgende Stufen angeboten:

„*Grundkurs: Lesen und Schreiben von Anfang an*: Dieser Kurs wendet sich an Erwachsene, die kaum lesen und schreiben können. Es werden die Grundlagen des Lesens und Schreibens erarbeitet. Die Teilnehmer lernen, Buchstaben/Laute zu Wörtern und Sätzen zu verbinden und einfache Sätze zu schreiben.

*Aufbaukurs: Lesen und Schreiben für Ungeübte*: Der Kurs ist für Erwachsene geeignet, die lesen können, aber Schwierigkeiten mit dem Schreiben haben. Es werden Wortbausteine, Wörter, Sätze und kleine Texte erarbeitet und geübt.

*Vertiefungskurs: Lesen und Schreiben ohne Angst*: Angesprochen sind Erwachsene, die lesen können, über grundlegende Schreibfähigkeiten verfügen, sich aber noch nicht in einen weiterführenden Deutschkurs der Volkshochschule wagen“ (aus dem Programmverzeichnis der Volkshochschule Leipzig, Herbstsemester 1994, S.37).

Mitunter ist es auch für die Anbieter von Alphabetisierungskursen nicht leicht, Grenzen zu ziehen und solche Einstufungen vorzunehmen. So habe ich beispielsweise in Gesprächen mit Kursleitern relativ häufig die Aussage gehört, dieser oder jener Teilnehmer gehöre eigentlich nicht in einen Alphabetisierungskurs, sondern in einen „normalen“ Deutschkurs, da es sich nicht um einen „Analphabeten“ im klassischen Sinne handele, sondern um jemanden mit großen Rechtschreiblücken.

Wie aber werden nun die Menschen bezeichnet, die in diese drei Stufen eingeteilt werden? In der Literatur findet man hierzu eine Fülle unterschiedlicher Begriffe. So sprechen einige Autoren von „Analphabeten“, „Halbalphabeten“ und „funktionalen Analphabeten“, andere unterscheiden zwischen „to-

talen Analphabeten“, „Analphabeten“ und „Semialphabeten“, wieder andere zwischen „völligen Analphabeten“, „Halb- bzw. funktionalen Analphabeten“ und „Erwachsenen mit erheblichen Rechtschreibschwächen“ (Bastian/Manger/Waldmann 1987, S.17). In einigen Veröffentlichungen werden die Begriffe „Analphabet“ bzw. „Analphabetismus“ grundsätzlich wegen ihrer negativen Konnotation und der darin enthaltenen Stigmatisierung kritisiert (sofern man sie nicht absichtlich als „Kampfbegriffe“ benutzt). Es gibt daher Versuche, statt dessen die Bezeichnung „Nichtleser“ und „Nichtschreiber“ bzw. „Illiteralität“ einzuführen, allerdings ohne großen Erfolg. Die Begriffe „Analphabet“ und „Analphabetismus“ bleiben die am häufigsten verwendeten. Warum? Erstens drücken sie den Sachverhalt offenbar am treffendsten aus. Zweitens hat sich die emotionalisierende Wirkung der Begriffe positiv auf das Bildungsangebot in diesem Bereich ausgewirkt. Häufig vermeiden Institutionen mit Alphabetisierungsmaßnahmen jedoch solche Termini. Die Kursangebote laufen meist unter Namen wie „Grundbildung Deutsch“, „Deutsch für Deutsche“, „Erwachsene lernen Lesen und Schreiben“.

Aber gleichgültig, wie Teilnehmer von Lese- und Schreibkursen letztendlich genannt werden, wesentlich wichtiger erscheinen mir doch die Gemeinsamkeiten, die diese Menschen haben, trotz ihres unterschiedlichen Wissensstandes: die aufgrund ausgesprochen hoher gesellschaftlicher Bewertung von Rechtschreibnormen vorhandene (lebenslange) Angst vor Entdeckung ihres Defizits, das Vermeiden von Situationen, in denen Schriftsprachenkenntnisse verlangt werden, die Diskriminierungserfahrungen, das oftmals negative Selbstbild, die vielfältigen und anstrengenden Bewältigungs- und Vermeidungsstrategien und die infolge all dieser Aspekte allgemeine Beeinträchtigung der Lebenssituation. Und solche Ängste haben eben auch Menschen, die das Lesen und Schreiben einigermaßen beherrschen, wie eine zweite Passage aus dem Interview mit Paul Schumann zeigt:

- 1 P.S.: Schreib mir mal das und das uff(!) und da gings ebend los(-) da iss der Angstschweiß
  - 2 gelaufen(!) Schweißausbrüche gekrich hier(!) und das iss ebend so immer(,) hat sich
  - 3 ebend fortgesetzt bei Behördengänge ja(!) weil dich immer eener ansprechen kann ja
  - 4 Sie müssen das ausfüllen das Formular und das ausfüllen(!) und da hast de immer
  - 5 große Angst davor(.) Du kannst schreiben(-) aber da baut sich eene Wand auf(!)
  - 6 Schweißausbrüche und(-) richtich(,) du stehst uff de Sparkasse angenommen und und
  - 7 du sollst irgendwas(-) sogar deinen eigenen Namen manchmal schreiben ja(!) fängst de
  - 8 an zu überlegen was de sonst ständig schreibst(!) und da stehn zehn Leute hinter dir
  - 9 und du hast ebend Angst deinen Namen da hin zu schreiben(.) Also(-) da krichst de
  - 10 Schweißausbrüche(-) fängst an zu zittern ne(!) du kannst aber kannst auch wieder
  - 11 nicht in dem Moment(.) Also wie ne Mauer steht das vor dir(.)
- (Paul Schumann)



Wie aus den erhobenen Interviews hervorgeht, findet man in den Lebensgeschichten dieser Menschen häufig ausgesprochen unangenehme Ereignisse, die zwar nicht immer unmittelbar mit dem Lese- und Schreibproblem zu tun haben, sicher aber einen Einfluß auf die Entwicklung einer eigenen Identität und auf das Selbstvertrauen haben, was sich dann möglicherweise auf den Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben auswirken kann.

Genau an dieser Stelle knüpfen die Alphabetisierungsangebote mit ihrer Konzeption an (und unterscheiden sich damit von „normalen“ Deutschkursen): Nicht alleine das Lesen- und Schreibenlernen steht im Vordergrund der Kurse, vielmehr muß dieser Aspekt eingebunden werden „in eine Vielzahl von sozialpädagogischen, lerntheoretischen, psychologischen und therapeutischen Maßnahmen“ (Lasar/Schuppe 1983, S.41).

Den Teilnehmern soll außer beim Erwerb des Lesens und Schreibens auch bei der Bewältigung des Alltags geholfen werden. Um diese Hilfe zu gewährleisten, müssen bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein. Hierzu gehören eine angstfreie Lernatmosphäre, die auch Lernungewohnte nicht abschreckt, die Vermeidung schulähnlicher Situationen, Anpassung des Lerntempos an die Bedürfnisse der Teilnehmer, kursbegleitende Beratung. Unter diesen Umständen kann es dann auch vorkommen, daß ein bereits weiter fortgeschrittener Lernender eine solche angstfreie Atmosphäre einem „normalen“ Deutschkurs an der Volkshochschule vorzieht.

Nach welchen Kriterien letztendlich eine Zuordnung stattfindet, muß in individuellen Beratungsgesprächen zwischen Kursleiter und Teilnehmer entschieden werden, die üblicherweise vor einer Kursanmeldung stattfinden.

Zusammenfassend kann man folgendes sagen: Unter dem Begriff „funktionaler Analphabetismus“ wird eine Vielzahl von Erscheinungsformen von Lese- und Schreibschwierigkeiten Erwachsener zusammengefaßt. Die Spannweite zwischen den verschiedenen Kenntnissen und Fertigkeiten ist sehr groß, die Übergänge sind fließend, klare Abgrenzungen zu finden ist schwierig. Geht es um eine Einschätzung eines Betroffenen, sollten neben den Lese- und Schreibkenntnissen auch die individuelle Lebensgeschichte und die Selbstwahrnehmung berücksichtigt werden.

Angesichts der begrifflichen Vielfalt und der Schwierigkeiten wird die Frage interessant, wie sich die Informanten selbst kategorisieren. Bezeichnen sie sich als „Analphabeten“, oder greifen sie auf andere Termini zurück?

Grundsätzlich fällt in den Interviews auf, daß die Interviewpartner aus dem Westen den Begriff „Analphabet“ nicht verwenden. Sie sprechen eher vage von „nicht lesen und schreiben können“ oder „Schwierigkeiten mit dem Lesen haben“. Teilweise scheinen sie das Wort „Analphabet“ nicht zu kennen. So sagt Maria Grün an einer Stelle: „Iss en ABC(-) oder wie man dazu sagt, die wo nicht schreiben lesen können(.)“. Die Kursleiter versuchen, die negativ besetzten Begriffe „Analphabet“ und „Analphabetismus“ zu vermeiden.

Die Informanten aus dem Osten hingegen haben konkretere Bezeichnungen. Einige sprechen von einer „Lese- und Rechtschreibschwäche“, die ihnen bereits während der Schulzeit nach zahlreichen Tests bescheinigt worden ist. Die Begriffe „Lese- und Rechtschreibschwäche“ oder auch „Legasthenie“ tauchen im Zusammenhang mit dem „Analphabetismus“-Begriff immer wieder auf. Auch hierfür gibt es eine Fülle von Definitionen, die hier jedoch nicht näher betrachtet werden (vgl. Romberg 1993, S.28f). Sehr allgemein bezeichnet man mit „Legasthenie“ extreme Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens, wobei die Ursachen sowohl in frühkindlichen hirnanorganischen Schädigungen als auch in „psychisch-affektiv-mentalen Störungen“ (Böhm 1988, S.369) und Umweltfaktoren (schulisches und familiäres Milieu) zu suchen sind. Einige Autoren gehen offenbar davon aus, daß es sich beim „Analphabetismus“ um einen Extremfall der Legasthenie handelt und daß Schüler, bei denen eine Lese- und Schreibschwäche vorliegt, von „Sekundär-Analphabetismus“ bedroht sind.

Einige Informanten aus Ostdeutschland gebrauchen auch das Wort „Analphabet“. So etwa Paul Schumann, der öfter das Wort „Schreibschwäche“ benutzt, sich aber auch zu den „Analphabeten“ zählt, wie im folgenden Datenausschnitt deutlich wird. Erkennbar wird auch sein theoretisches Wissen:

- 1 P.S.: Und es wird immer mehr Analphabeten geben(.) Ich hab en Bericht gesehn aus
  - 2 den USA(!) da können Millionen nicht schreiben und lesen ja(!) die ham zwar
  - 3 en Schulabschluß(!) weil se die ebend durchgepaukt haben irgendwie(!) aber die
  - 4 können ebend nicht schreiben und lesen(.) Und ich möchte nicht wissen was in
  - 5 Deutschland also(-) also offizielle Zahlen gibt es ja nicht(!) äh was es hier für
  - 6 Analphabeten gibt ja(!) man bekennt sich ja nicht dazu(.) Das iss ja das(-) weil
  - 7 man ja Angst hat man fällt aus dem Rahmen der Gesellschaft ja(!) die Gesell-
  - 8 schaft hat ja en Bild von den Menschen(!) und äh man entspricht dem Bild
  - 9 nicht(.)
- (Paul Schumann)

Es ist vorstellbar, daß in den neuen Bundesländern der Terminus „Analphabetismus“ als „Kampfbegriff“ eingesetzt wird, um ein Problembewußtsein in der Bevölkerung zu schaffen, aber auch, um den Betroffenen deutlich zu machen, daß es sich bei ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten nicht nur um ein individuelles, sondern auch um ein gesellschaftliches Problem handelt.

## 2. Kontinuität versus Diskontinuität im Prozeß des Erleidens

Die Biographien der von mir interviewten Personen, die einen relativ großen Kontrast bilden – es handelt sich um Lebensgeschichten von jungen und älte-

ren Menschen, von Männern und Frauen, von Ost- und Westdeutschen –, weisen trotz individueller Abweichungen weitgehend „typische“ Muster auf (vgl. auch Döbert-Nauert 1985; Oswald/Müller 1982; Namgalies/Heling/Schwänke 1990). Diese Gemeinsamkeiten werden hier unter der Kategorie der Verlaufskurve zusammengefaßt. Die unterschiedlichen Mechanismen, die zur Aufschichtung und schließlich zum Auslösen dieses Erleidensprozesses führen, werden ausführlich im nächsten Kapitel behandelt. Zunächst möchte ich allgemein auf eine grundsätzliche Unterscheidung im Zusammenhang mit dieser Prozeßstruktur des Lebenslaufs eingehen: auf die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität der Verlaufskurve. So gibt es Menschen mit ausgeprägten Leidensbiographien und andere, die sich dem Leidensprozeß haben entziehen können und sich im Leben „arrangiert“ haben. Welches sind die Gründe für ein Andauern bzw. für ein Ende der Verlaufskurve? Welche Rolle spielt dabei das Lese- und Schreibproblem?

## **2.1 Die Verlaufskurve bleibt dominant**

Nachdem sich das Verlaufskurvenpotential aufgeschichtet hat, kann ein bestimmtes Ereignis dazu führen, daß sich die Verlaufskurve in Gang setzt. Oft gelingt es den Betroffenen, ihre Aufmerksamkeit auf die Alltagsbewältigung zu lenken, somit den Prozeß des Erleidens abzumildern und einen labilen Gleichgewichtszustand zu erreichen. Diese Stabilität bleibt zwar immer gefährdet, da bestimmte Ereignisse oder Ereignisverkettungen zu einem Zusammenbruch führen können, es muß jedoch nicht notwendigerweise dazu kommen.

Folgende Gründe für ein lebenslanges Andauern der Verlaufskurve können genannt werden:

### **1. Geschlechtsspezifische Gründe**

Während Männer oftmals die Chance haben, ihre Lebenssituation über ihre Berufstätigkeit zu verbessern, haben viele Frauen diese Möglichkeit nicht. „Schuld“ daran ist die Sozialisation und die Verinnerlichung einer traditionellen Frauenrolle (Hausfrau und Mutter). Die Annahme einer Arbeitsstelle bedeutet für sie nicht selten lediglich eine Zwischenphase bis zur Eheschließung, was unter Umständen ein (erneutes) Abhängigkeitsverhältnis bedeutet und eine eigene Biographieplanung verhindert (vgl. die Lebensgeschichte von Maria Grün). Das Lese- und Schreibdefizit stellt hierbei ein weiteres Hindernis dar (neben anderen wie etwa fehlende Schul- oder Berufsausbildung, Kinder).

### **2. Fehlendes Selbstvertrauen**

Ein negatives Selbstbild, hervorgerufen durch negative Etikettierungen beispielsweise seitens der Eltern oder der Schule, kann zur Folge haben, daß ein Mensch kaum eigene Handlungsinitiativen entwickelt, sondern sein Leben

lang einem Prozeß des Getriebenen-Werdens ausgesetzt ist. Dabei muß nicht notwendigerweise das Lese- und Schreibproblem die Ursache einer negativen Etikettierung sein. Eine Ablehnung der Person kann auch schon vor dem Schulbesuch, etwa im Elternhaus, gravierende Auswirkungen auf das Selbstbild haben.

### **3. Das Lese- und Schreibproblem**

Die Gefahr, daß die unzureichenden Schriftsprachkenntnisse eine Verlaufskurve in Gang halten oder wieder zur dominierenden Prozeßstruktur werden lassen, ist im Grunde bei allen Menschen mit Lese- und Schreibproblemen vorhanden, etwa dann, wenn nach einer Entlassung eine Neueinstellung genau daran scheitert. Einer der Informanten ist in einer solchen Situation: Johann Behrens hat nach einer ausgesprochenen Leidensbiographie über seine Arbeit ein labiles Gleichgewicht erreicht. In seinem Betrieb hat er sich bis zum Schichtmeister „hochgearbeitet“ und hat verschiedene Strategien entwickelt, um seine Lese- und Schreibprobleme zu verbergen. Er hat eine „Nische“ im Arbeitsalltag gefunden. Gefährdet wird seine Situation durch den Zusammenbruch der DDR. Zwar ist die Angst vor Arbeitslosigkeit eine kollektive, der Erzähler sieht sich jedoch als Lese- und Schreibunkundiger in einer besonderen Situation. Er weiß, daß er dadurch an keiner Umschulungsmaßnahme teilnehmen kann und somit vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen ist. Kompliziert wird die Lage für ihn, als er nach der Schließung seines Betriebes dann tatsächlich entlassen wird. Er gerät in eine Fallsituation: Wegen seines „Anphabetentums“ kann er keine Umschulung machen. Die Notwendigkeit, sich nun stärker um sein Lese- und Schreibproblem zu kümmern, ist ihm bewußt, so daß er versucht, in Berufsbildungsmaßnahmen für diese Zielgruppe zu kommen. Er muß jedoch feststellen, daß er mit vierunddreißig Jahren „zu alt“ ist, denn solche Fördermaßnahmen richten sich nur an Jugendliche bis fünfundzwanzig. Das Arbeitsamt bietet ihm daraufhin die Möglichkeit, eine „Anpassung“ als Maurer zu machen. Paradoxerweise ist er für eine solche Maßnahme wiederum „zu jung“, denn – so erklärt er der Interviewerin – eine „Anpassung“ sei für solche Menschen gedacht, die nur noch wenige Jahre zu arbeiten haben und für die eine Umschulung zu aufwendig wäre. Johann Behrens wird durch sein Lese- und Schreibproblem in doppelter Hinsicht behindert: Er bekommt keine Umschulung, weil er nicht lesen und schreiben kann. Er kann aber auch nach erfolgter „Anpassung“ als Maurer nicht auf dem Bau arbeiten, weil sich die Arbeitszeit mit der Unterrichtszeit seines Alphabetisierungskurses überschneidet. Er entscheidet sich für das Lernen, vermutlich weil er davon überzeugt ist, damit langfristig eine Verbesserung seiner Situation erreichen zu können. Vom Arbeitsamt wird er daraufhin in eine ABM-Stelle vermittelt, die sich mit dem Kursbesuch verbinden läßt. Für einige Zeit hat er damit eine gewisse Sicherheit erreicht. Für ihn selbst bleibt es allerdings fraglich, ob er Erfolg

mit dem Lesen- und Schreibenlernen haben wird und den beruflichen Aufstieg schaffen kann. Die Gefahr, daß sich nach Ablauf der ABM-Stelle keine andere Zukunftsperspektive eröffnet, schätzt er als groß ein.

## 2.2 Wechsel der Prozeßstruktur

Neben der Kontinuität der Verlaufskurve ist ein zweites Phänomen zu beobachten: Die Verlaufskurve verliert ihre dominante Stellung, und an ihre Stelle tritt eine andere Prozeßstruktur (z.B. das biographische Handlungsschema des beruflichen Aufstiegs). Interessant dabei ist, daß das Ende der Verlaufskurve nicht notwendigerweise auf die Teilnahme am Alphabetisierungskurs zurückzuführen ist. Auf den ersten Blick könnte man einen solchen Zusammenhang vermuten: Die durch das Defizit in hohem Maße beeinträchtigte Lebenssituation wird durch das Auslösen bzw. die Bearbeitung dieses Defizits verbessert. Der Betroffene ist nicht länger einem Prozeß des Getriebenwerdens ausgesetzt, sondern kann eigene Handlungsmöglichkeiten nutzen. Auf den zweiten Blick erscheint es jedoch einsichtig, daß das Ende der Verlaufskurve nicht notwendigerweise mit dem Lesen- und Schreibenlernen zusammenhängt. Denn die Ursache der Verlaufskurve liegt *nicht* im „Analphabetentum“, sondern hat meist andere Gründe (familiäre und schulische Hintergründe, Krankheit usw.). Wenn nun einer dieser Gründe seine „Wirkung“ verliert, kann eine Änderung der Lebenssituation eintreten, ohne daß das Problem unzureichender Schriftsprachkenntnisse gelöst wäre. Das Beispiel Florian Wolf kann hierfür herangezogen werden. Durch die Trennung von seiner Familie schaltet er einen wesentlichen Faktor seiner Verlaufskurve aus und verhilft seinem Leben zu einer Wende. Das Lesen und Schreiben beherrscht er zu diesem Zeitpunkt dennoch nicht. Ein Wechsel der Prozeßstruktur bedeutet also kein Ende des „Analphabet-Seins“, beinhaltet aber oft eine Änderung des Selbstbildes und der Wahrnehmung als Lese- und Schreibunkundiger.

Was können Gründe für einen Wechsel der Prozeßstruktur sein?

### 2.2.1 Konversion

Im ursprünglichen Sinn bedeutet Konversion eine Bekehrung zu einer anderen Glaubensgemeinschaft. In der Soziologie wird dieser Begriff auch als Bezeichnung für eine Hinwendung zu einer bestimmten Gruppe oder für eine Einstellungsänderung verwandt. Im allgemeinen kann man davon ausgehen, daß sich der Betroffene durch eine solche Konversion eine Verbesserung seiner aktuellen Lage erhofft, beispielsweise eine Kompensation von Leidens- oder Unrechtserfahrungen. Neue Mitglieder erhalten durch bestimmte Aufnahme- oder Unrechtserfahrungen. Neue Mitglieder erhalten durch bestimmte Aufnahme- oder Unrechtserfahrungen. Neue Mitglieder erhalten durch bestimmte Aufnahme- oder Unrechtserfahrungen. Neue Mitglieder erhalten durch bestimmte Aufnahme- oder Unrechtserfahrungen. Handelt es sich um stark geschlossene

Gruppen, so muß das neue Mitglied seine Bereitschaft zeigen, alte Einstellungen und Handlungen zu ändern und sich fortan den Prinzipien der Gruppe zu unterwerfen. Neue Mitglieder zeigen oftmals große Begeisterung und Eifer, meist kommt es sogar zu einem radikalen Bruch mit der eigenen Vergangenheit. Ein starkes „Wir-Gefühl“ sorgt dafür, daß der Betroffene sich ernstgenommen und akzeptiert fühlt und von der Loyalität der Gruppe überzeugt ist. Möglicherweise reicht allein ein solches Gefühl aus, um sich der Verlaufskurve zu entziehen; in der Regel ist aber ein tatsächlicher Wechsel des Lebensmilieus damit verbunden. Natürlich besteht auch die Gefahr der Abhängigkeit, etwa wenn die Gruppe zum alleinigen Lebensmittelpunkt wird und Sozialkontakte zu Nichtmitgliedern kaum mehr bestehen oder gar abgebrochen werden. Eine Abkehr von der Gruppe hätte dann vielleicht eine Isolierung zur Folge, die erneut eine Verlaufskurve in Gang setzen könnte.

Ein hervorragendes Beispiel für eine Abwendung der Verlaufskurve durch eine Konversion, in diesem Fall eine Art religiöse „Erweckung“, bietet das Interview mit Johanna Peters. Ihr Leben ist zunächst in hohem Maße von einem Prozeß des Erleidens geprägt, der hier nur kurz skizziert werden soll: Sie wächst in einer kinderreichen Familie auf, die während des Zweiten Weltkrieges wegen der Bombenangriffe auf ihre Heimatstadt teilweise getrennt wird. Johanna Peters wird nach kurzem Aufenthalt in der Volksschule in eine Sonderschule überwiesen, dort aber weitgehend ignoriert. Da sie unter Epilepsie leidet und die Lehrer – wie sie erzählt – die Verantwortung nicht weiter übernehmen wollen, wird sie vorzeitig aus der Schule entlassen. Sie kommt für einige Monate in eine geschlossene Anstalt, in der die Ursache für ihre Krankheit untersucht werden soll. Dort wird sie von einem Pfleger sexuell belästigt. Nachdem sie einige Zeit als Putzfrau und Haushaltshilfe gearbeitet hat, flüchtet sie relativ schnell in eine eher unharmonische Ehe und bekommt in kurzen Abständen vier Kinder. Als ihr Mann mit dreißig Jahren stirbt, bleibt sie beinahe ohne finanzielle Mittel mit ihren Kindern zurück. Sie beginnt zunächst wieder zu arbeiten, verzichtet dann aber darauf, um sich ganz ihren Kindern widmen zu können. Zeitweise lebt sie mit einem Mann zusammen, der wegen Eigentumsdelikten eine Gefängnisstrafe abgesessen hat. In dieser Zeit wird sie auf die Glaubensgemeinschaft der Mormonen<sup>23</sup> aufmerksam. Ihre Empfänglichkeit für diese religiöse Gruppe erklärt Johanna Peters damit, daß sie sowieso immer „gläubig“ gewesen sei. Die Sympathie, die sie den Mormonen entgegenbringt, führt sie auf deren Unvoreingenommenheit ihr gegenüber zurück. Nicht die Äußerlichkeiten seien wichtig, sondern allein der

<sup>23</sup> Die „Church of Jesus Christ of Latter-Day Saints“, die „Kirche der Heiligen der letzten Tage“, wie die „Mormonen“ sich offiziell nennen, wurde 1830 im US-Bundesstaat New York von Joseph Smith gegründet. Sie ist eine christliche Sekte, die sich in ihrer Lehre neben der Bibel auf das sogenannte „Buch Mormon“ stützt, das eine Ergänzung zum Neuen Testament sein soll. Im Jahr 1823 erschien Joseph Smith der Engel Moroni und zeigte ihm die Stelle, an der diese Schrift vergraben war. 1827 förderte Smith an der genannten Stelle ein aus dünnen Goldplatten beste-

Mensch stehe im Vordergrund – offensichtlich eine neue Erfahrung für die Informantin.

Sie erzählt, wie sie durch sogenannte „Missionare“<sup>24</sup> zur Kirche gebracht wird. Ausführlich schildert sie die Aufnahme-prozedur und die Bedeutung, die sowohl dieses Ereignis als überhaupt die Kirche für sie hat:

1 J.P.: Ja und dann hat der uns gelehrt(!) und da hab ich mich taufen lassen mit meinem  
 2 einen Sohn(!) .. das war wie ne Hochzeit gewesen(.) Also das war so schön(.) Es war  
 3 ein(.) und da war ne Frau gewesen die konnte nit laufen(.) Die war natürlich  
 4 nur so e Händchen voll(-) die ham die Missionare mit em Taxi gebracht(-) zu  
 5 meiner Taufe(-) und das fand ich damals so rührend(.) Hab ich gesacht die Frau  
 6 die kann nicht laufen aber die kommt zu deiner Taufe hierher(.) Da mußst du  
 7 doch(.) ich kam mir vor wie als wenn ich de Graf von sonstwas wär(-) (leises  
 8 Lachen) also das war für mich so toll gewesen(!) das hat mich so gerührt(!) und  
 9 auch so(-) die haben sich so bemüht(!) mir ham nen Kaffee und Kuchen  
 10 gemacht(-) die Missionare warn da(-) es war so ne große Feier(.) Und dann  
 11 den ganzen Tisch voller Blumen war gewesen(.) Und Geschenke(-) und(.) also  
 12 das iss(-) das war ein Tag also den(-) den ich nie vergess(-) das ist jetzt(-) in  
 13 diesem Monat warns siebenundzwanzich Jahr(.) Am neunten neunten(.) Aber  
 14 das war so ein schöner Tag(.) Und da hab ich erst richtig gemerkt(!) was ich  
 15 überhaupt(-) wertvoll bin in der Kirche(.) Daß ich e Mensch bin(.) Wie andere  
 16 auch(-) ich bin behandelt worden nit so wie wie in den anderen Kirchen(.) In den  
 17 andern Kirchen wird nur nach Kleidung und nach(-) was Se sinn unn was Se  
 18 haben und so(-) und da war(.) die ham mich so genommen wie ich bin(.) Und  
 19 da hab ich mir immer gesacht später nachher(-) du willst mal so sein wie die(.)  
 20 Du wirst dich kleiden so(.) ich hab auch früher die (unverständlich) zum  
 21 Sonntag mich zurechtgemacht(.) Ne(!) und ich hab vieles(.) ich hab mich noch  
 22 vor kurzem noch(.) wo eine Schwester wieder gesacht hat(-) Mensch Johanna  
 23 wenn ich überleg von damals und heut(!) du hast dich um hundert Grad  
 24 gedreht(.) Sacht se ich kenn dich gar nit mehr(.) Früher wärdt du so elegant  
 25 und so so sauber und so(.) also sauber bin ich immer gewesen(.) Aber wolln

---

hendes Buch zutage, das allerdings in „reformiertem Ägyptisch“ geschrieben war. Mit Hilfe einer wundersamen Brille konnte Smith, der im übrigen weder lesen noch schreiben konnte (!), dieses Buch lesen und übersetzen. 1830 wurde das Werk als „Buch Mormon“ zum ersten Mal veröffentlicht. Immer wieder neue Offenbarungen bewirkten, daß die Sekte rasch größer wurde. Wegen der 1843 eingeführten Polygamie und den sonderbaren Bekehrungsversuchen der Mormonen - „Heiden töten heißt sie retten“ - kam es immer wieder zu militärischen Auseinandersetzungen mit der Regierung. 1890 wurde die Polygamie abgeschafft (vgl. Encyclopaedia Britannica 1962, Bd.13).

<sup>24</sup> Bei diesen „Missionaren“ handelt es sich um junge, noch unverheiratete Männer, die für zwei Jahre durch verschiedene Länder reisen, um neue Mitglieder zu werben. Ein weiteres Ziel dieser Reisen soll auch eine Art Erziehung zur Selbständigkeit sein. Nur diejenigen Männer, die sich als „würdig“ erweisen, d.h. ihr Leben nach den „heiligen Schriften“ ausrichten, dürfen auf Wanderschaft gehen.

26 wa ma sagen(-) (kurze Pause) ansehnlich(.) Daß man mich angucken konnt(.)  
 27 Und ich hab mir immer abgeguckt und hab gesacht so mußt du dich auch  
 28 kleiden(.) Und des hab ich mir bis zum heutigen Tag(-) ich kann mir das gar  
 29 nimmer anders denken, daß ich einmal so war(.) Daß des(,) man kann sich  
 30 ändern auch im Alter(.) Ich war ja immerhin noch in die dreißiger Jahr  
 31 gewesen(.) Da iss man ja noch belehrbar als wenn man(-) schon älter wird dann  
 32 iss man schon(-) iss schon schwieriger dann(.) Aber(-) also ich kann nur  
 33 sagen(-) meine schönste(-) ich würd nie wieder wollt ich von der Kirche weg  
 34 sein also(.) Mir ham jetzt am Sonntag ham wa wieder Zeugnisversammlung  
 35 hier(!) da kann man sein Zeugnis geben(.) Daß man weiß, daß die Kirche wahr  
 36 iss(-) und daß sie(,) daß Jesus Christus unser Bruder und der uns führt und  
 37 leitet(-) daß der also für uns gestorben iss(!) daß mir unser Sünden vergeben  
 38 uns können(!) und so und(-) also das iss wunderbar(.) Und ich merk auch  
 39 immer wie der Herr mich hier so führt in vielen Dingen(.) Das hab ich früher  
 40 nie verspürt(.) Also und und ich lieb ihn auch(.) Also wirklich mehr wie wie  
 41 en Menschen(.) Wie meinen eigenen Mann wie meine Kinder(-) also wirklich(-)  
 42 weil ich wirklich sehen kann(!) der iss immer für Sie da(.) Immer(.) Ob Sie(,) egal  
 43 wie Sie sinn(-) auch wenn Sie mal wirklich emal ne Zeit(,) es gibt auch mal  
 44 ne Zeit wo man mal so en bißchen verträumt iss(-) aber wenn Sie wieder auf die  
 45 Knie gehn(-) es iss immer für Sie da(.) Und dann sacht man ja auch manchmal(-)  
 46 wenn ich mir sach wo warst du wo ich so Schmerzen und mir so schwer  
 47 gefallen(?) Und da hat er gesacht ja da hab ich dich getragen in der Zeit(.) Und  
 48 das iss wirklich so(.) Wenn Sie mal ganz unten sind(-) der iss immer für Sie da(.)  
 49 Und der stärkt Sie wieder und das iss also(-) ich bin da so überzeugt davon(-)  
 50 (lauter) also ohne die Kirche könnt ich mir mein Leben nicht mehr vorstellen(.)  
 51 Ich wär nicht das was ich heute bin(.) Denn die hat mir wirklich(,) mir die Augen  
 52 geöffnet(.). In allen(,) in jeder Lage(.) Was ich gelernt hab in der Zeit das hätt ich  
 53 niemals lernen können(.)

(Johanna Peters)

Aus dem Interview mit Johanna Peters geht hervor, daß ihre Bekehrung durch die „Missionare“ recht schnell erfolgt. In einer feierlichen Zeremonie wird sie in den Status einer „Glaubensschwester“<sup>25</sup> erhoben. Der besonderen Aufmerksamkeit, die man ihr hier zuteil werden läßt, steht sie fassungslos gegenüber. Zum ersten Mal scheint sie sich akzeptiert zu fühlen, erkennt ihren Wert als Mensch. Ihr durch die Leidensgeschichte eher unterentwickeltes Selbstbewußtsein erfährt mit Eintritt in diese Glaubensgemeinschaft einen großen Auftrieb. Für ihr Leben und ihre Wahrnehmung bedeutet dies eine Wende. Mit Unterstützung der Kirche gelingt es ihr, sich aus der Verlaufskurve zu be-

<sup>25</sup> Wie die Informantin an einer anderen Stelle im Interview erklärt, sprechen sich die Mormonen untereinander mit „Schwester“ und „Bruder“ an.



freien und unangenehme Ereignisse leichter zu ertragen. Ihre Identifikation mit der Kirche ist so groß, daß sie sogar Ereignisse aus ihrer Vergangenheit vor dem Hintergrund ihrer tiefen Glaubensüberzeugung betrachtet und interpretiert. So ist sie sich sicher, daß Gott sie und ihre Kinder von dem Mann mit der Gefängnisvergangenheit weggeführt habe. Sie glaubt, daß die Familie „abgesackt“ wäre, dem Verderben und der Sünde ausgesetzt, hätte es die Kirche nicht gegeben. Denn die habe sie – so die Überzeugung von Johanna Peters – aus der Armut gerettet. Dies wird an einer anderen Stelle im Interview deutlich:

- 1 J.P.: Also für mich kann ich sagen das war mein Glück, daß ich die Kirche gefunden habe(.)
  - 2 Wohlstand iss gekommen(!) und mein Mann(!) daß ich meinen Mann kennengelernt
  - 3 hab(!)
- (Johanna Peters)

Wie eine Nachfrage der Interviewerin ergibt, lernt sie ihren Mann nicht in der Kirche kennen. Sie scheint also offenbar zu glauben, daß sie in einer Art „Vorsehung“ die Bekanntschaft ihres Mannes gemacht habe und ihr und den Kindern damit ein Weg aus der Misere eröffnet worden sei. Ebenso ist sie fest davon überzeugt, daß die Überwindung ihrer schweren Krankheit auf den Glauben zurückzuführen ist, denn – so erklärt sie an einer anderen Stelle – seit sie in der Kirche sei, habe sie keine epileptischen Anfälle mehr erlitten. Johanna Peters scheint also durch die Kirche ein „neuer“ Mensch geworden zu sein. Als Beleg dient ihr ihr äußeres Erscheinungsbild, das sich wohl im Laufe der Zeit umfassend gewandelt hat. Zur Bestätigung zieht sie die Aussage einer ihrer Glaubensschwestern heran, die ihr eine Wendung um „hundert Grad“ bescheinigt.

Die Erzählerin erklärt in diesem Datenausschnitt, warum ihr die Kirche so viel bedeutet. Nicht nur die Mitglieder sind es, die ihr Hilfe und Halt geben (so hat sie beispielsweise zu Beginn ihrer Mitgliedschaft finanzielle Mittel erhalten sowie Hilfe bei der Kindererziehung), auch „der Herr“ sei immer und überall für sie da, und jederzeit könne sie auf seine Unterstützung zählen. Und genau daraus, aus diesem Gefühl einer „Allgegenwart“, scheint sie die Kraft zu finden, die zur Überwindung der Verlaufskurve nötig ist und die sie nun selbstbestimmt ihr Leben führen läßt. Ihre offensichtlich stattgefundenen tiefgreifende Identitätsänderung hat zur Folge, daß ihr Selbstbild viel positiver und ihr Selbstbewußtsein sehr viel stärker wird. Im Hinblick auf ihr Lese- und Schreibdefizit bedeutet dies, daß sie sich selbst nicht mehr als „dumm“ betrachtet und daß sie abfälligen Bemerkungen über ihre Schwäche, die sie früher völlig aus der Fassung gebracht haben, unterschiedener entgegentritt und damit auch Respekt erntet. Deutlich wird hier, daß die Kirchenzugehörigkeit zwar die Verlaufskurve beendet, ihre Lese- und

Schreibschwierigkeiten bleiben jedoch weiter bestehen. Lediglich ihre Einstellung hierzu ändert sich.

### **2.2.2 Systemische Gründe**

Die Tatsache, daß das Phänomen „Analphabetismus“ auch in den neuen Bundesländern existiert und somit in der DDR ein (verstecktes) Problem war, läßt die Vermutung zu, daß es hinsichtlich der Entstehungsbedingungen von Lese- und Schreibunkundigkeit in beiden deutschen Staaten gewisse Ähnlichkeiten gibt. Die Interviews bestätigen diese Annahme, machen jedoch auch die Unterschiede sichtbar. So konnten viele spezifische Einrichtungen und Gegebenheiten der DDR das Ende eines Leidensprozesses fördern. Sie sind hier unter der Kategorie „institutionalisierte Solidaritätsmechanismen“ zusammengefaßt. Dazu zählt etwa das „Elternaktiv“, das sich schlechter Schüler annahm und so ein Schulversagen abwehren konnte. Organisationen wie die Pioniere, die FDJ und auch die Partei boten die Möglichkeit, Aufgaben und Verantwortung zu übernehmen, und konnten somit möglicherweise einen Leidensprozeß beenden. Der hohe Stellenwert der Arbeit in der DDR („Arbeiter- und Bauernstaat“) sowie der große Bedarf an Fachkräften bewirkten, daß ein großes Weiterbildungsangebot geschaffen wurde. Auch Sonderschüler wurden systematisch gefördert und konnten nach und nach fehlende Lehrgänge nachholen und ihr Defizit über besondere Leistungen kompensieren (vgl. die Biographie von Florian Wolf).

### **2.2.3 Geschlechtsspezifische Gründe**

Die Entwicklung einer berufsbiographischen Linie als Möglichkeit, einer Verlaufskurve zu entkommen, ist für Frauen oft schwieriger zu verwirklichen als für Männer, die den gesellschaftlichen Erwartungen des beruflichen Erfolges in höherem Maße ausgesetzt sind. Der lebenszyklische Einschnitt der Heirat bedeutet für Frauen oft ein Ende der Erwerbstätigkeit, während Männer dies eher als Anlaß nehmen, das Handlungsschema des beruflichen Aufstiegs konsequenter zu verfolgen und damit das Problem ungenügender Lese- und Schreibkenntnisse in der Lebenspraxis immer mehr zu entkräften. Interessant ist hierbei die Frage, ob auch in der DDR solche geschlechtsspezifischen Gründe eine Rolle spielten. Da keine Interviews mit Frauen aus dem Osten vorliegen, können keine auf das Material gestützten Aussagen getroffen, sondern lediglich einige Vermutungen angestellt werden. Wenn das Ende einer Verlaufskurve im wesentlichen mit der Erwerbstätigkeit zusammenhängt, könnte man annehmen, daß in der DDR die geschlechtsspezifischen Unter-

schiede in dieser Hinsicht gering waren, da ein sehr hoher Anteil der Frauen dort berufstätig war. Mutterschaft war – anders als etwa bei Maria Grün – kein Hinderungsgrund für Erwerbstätigkeit und Weiterbildung, gab es doch in der DDR viele soziale Leistungen (etwa ein dichtes Netz an Einrichtungen für Kinder, finanzielle Hilfen usw.), die es Frauen mit Familie ermöglichten, einen Beruf auszuüben. Frauen hatten also auch die Chance, materielle Unabhängigkeit zu erlangen, im Beruf aufzusteigen und eine eventuell wirksame Verlaufskurve zu beenden. Allerdings war auch die DDR-Gesellschaft, trotz dieser institutionalisierten Gleichberechtigung, durchaus an einem traditionellen Bild der Frau als Hausfrau und Mutter orientiert. Eines der Ziele der Gleichberechtigungspolitik der SED war die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Das bedeutete aber, daß Frauen zusätzlich zur Lohnarbeit mit Hausarbeit und Kindererziehung belastet waren. Außerdem waren sie häufig in unattraktiven und schlecht bezahlten Arbeitsfeldern beschäftigt. Ihre Aufstiegschancen waren im Vergleich zu Westfrauen vielleicht besser, dennoch waren sie in höheren Positionen kaum zu finden (vgl. Nave-Herz 1993, S.106ff). Sie hatten also viele Möglichkeiten, eine eigene berufsbiographische Linie zu entwickeln und dadurch einen Leidensprozeß zu beenden, waren allerdings in ihren Möglichkeiten durch die Zuständigkeit für Kinder, Familie und Haushalt doch eingeschränkt. Man kann deshalb vermuten, daß es auch für Frauen in der DDR recht schwierig war, sich über die Erwerbsarbeit einer Verlaufskurve zu entziehen. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Dauer dieser Prozeßstruktur können also auch für die DDR angenommen werden.

### **3. Prozeßelemente in den Biographien von Personen mit Lese- und Schreibschwächen**

#### **3.1 Das Verlaufskurvenpotential**

Der folgende Abschnitt befaßt sich mit den Bedingungsfaktoren, die bereits in der Kindheit der Informanten für ungünstige Sozialisationsbedingungen sorgen. Diese können dabei nicht isoliert gesehen werden, vielmehr kommt es erst durch ihr Zusammenwirken zu einer Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials. Der genaue Zeitpunkt, an dem die Verlaufskurve schließlich in Gang gesetzt wird, ist nicht immer eindeutig zu identifizieren. Mit Eintritt in die Schule kommt es in jedem Fall zu einer Verstärkung der im folgenden dargestellten Elemente der Verlaufskurvenaufschichtung. Wichtig ist, daß das Leiden der betroffenen Personen hauptsächlich in familiären und schulischen Konstellationen begründet liegt und nicht darin, daß sie das Lesen und Schreiben nicht lernen. Daß der Lese- und Schreiblernprozeß nicht stattfindet, kann als eine mögliche Folge der Verlaufskurve gedeutet werden.

### 3.1.1 Verstrickung der individuellen Lebensgeschichte mit der Zeitgeschichte

Jeder Mensch wird von der Zeit beeinflusst, in der er lebt. Die Zeitgeschichte ist der Rahmen, in dem das individuelle Leben abläuft. Meist hat dieser Zusammenhang kaum dramatische Auswirkungen. Es gibt jedoch historische Ereignisse, die sich sehr stark in den Lebensgeschichten einzelner niederschlagen, sowohl positiv als auch negativ. In den vorliegenden Biographien tritt in starkem Maße die besondere Geschichte Deutschlands zutage: der Zweite Weltkrieg und die daraus resultierende Teilung. Der Zweite Weltkrieg als historische Rahmenbedingung trägt wesentlich dazu bei, daß eine Kindheit zu dieser Zeit unter sehr ungünstigen Umständen abläuft. Von einer „normalen“ Sozialisation kann nicht gesprochen werden. Flucht, Tod und Mangel kennzeichnen diesen Zeitraum (vgl. Portrait Maria Grün). Auch Johanna Peters erlebt eine solche „Kriegskindheit“: Die Familie wird getrennt, als sie nach einem Bombenangriff Wohnung und Besitz verliert und die einzelnen Familienmitglieder daraufhin an verschiedenen Orten untergebracht werden. Die Mutter der Erzählerin bringt zu dieser Zeit noch ein Kind zur Welt, das jedoch wenige Tage nach der Geburt stirbt, worüber die Mutter beinahe erleichtert ist, da sie weder Kleidung noch Nahrung für das Kind hat. Johanna Peters kommt zusammen mit ihrem Bruder in einem Heim unter, eine für sie sehr unangenehme Zeit, an die sie sich nicht gerne zurückerinnert. Der Vater lebt in einer gänzlich anderen Gegend. Wie die Familie wieder zusammenfindet, darüber weiß Johanna Peters nichts zu sagen, wie generell die Erzählung über diesen Lebensabschnitt ziemlich unklar und widersprüchlich bleibt.

Die Teilung in zwei deutsche Staaten hat ebenfalls Auswirkungen auf Sozialisationsprozesse in der Kindheit der Informanten. Zwar ist alleine die Tatsache, in der DDR aufgewachsen zu sein, kein Grund, um von einer Aufschichtung des Verlaufskurvenpotentials zu sprechen. In einigen Interviews werden jedoch Ereignisse beschrieben, die durchaus unter diesem Aspekt zu sehen sind. Einer der Informanten aus Ostdeutschland erzählt, daß seine Großmutter, eine für ihn äußerst wichtige Bezugsperson, nach Westdeutschland „gemacht“ sei und ihn alleine zurückgelassen habe. Vermutlich eine sehr schmerzliche Erfahrung, zumal er zu seinem Vater zurück muß, in ein Umfeld, das er selbst als „schwierig“ bezeichnet.

Bei solchen Verstrickungen der individuellen Lebensgeschichte mit zeitgeschichtlichen Ereignissen können traumatische Erinnerungen häufig bis ins Erwachsenenalter hinein bestehen.

### 3.1.2 Leidensbiographie der Eltern – familiäre Verlaufskurven

Nicht selten sind bereits die Eltern der Informanten extremen Leidensprozessen ausgesetzt oder während der eigenen Kindheit ausgesetzt gewesen. Solche erlittenen oder noch wirkenden Leiden stellen eine psychische Belastung für den gesamten Familienverbund dar. Hier können genannt werden: eigene negative Kindheitserfahrungen (z.B. fehlende Aufmerksamkeit, Gleichgültigkeit), traumatische Erlebnisse (z.B. Kriegserfahrungen, Gewalterfahrungen in der Familie, die dann in der eigenen Familie reproduziert werden), Verlust des Ehepartners durch Tod oder Scheidung; Leben in Abhängigkeitsverhältnissen (z.B. Frauen, die in der Ehe eine Fortsetzung der im Elternhaus erfahrenen Gewalt erleben). Ein großes Leidenspotential sowohl für die Betroffenen selbst als auch für die Situation der Kinder stellen Krankheiten dar (vgl. Riemann 1987). Ein Ausschnitt aus dem Interview mit Johann Behrens, in dem er über seine kranke Mutter spricht, soll dies verdeutlichen:

- 1 J.B.: Die hatte keenen Lebensmut mehr(.) Die hatte ja immer Angst daß se erstickt
  - 2 im Bett(.) Daß(.) also die letzten Jahre kann ich mich noch erinnern wo(.) meine
  - 3 Mutter hat nicht mehr mit meinem Vater geschlafen(!) die hat bei mir im
  - 4 Kinderzimmer mitgeschlafen(.) Unn ich hab das Ganze miterlebt(.) Nachts iss
  - 5 die uffgewacht und hat gehustet unn(-) da hast de gedacht die erstickt(!)
- (Johann Behrens)

Die Mutter leidet an Tuberkulose und später auch an Asthma. Wegen der häufigen Krankenhausaufenthalte der Mutter wird Johann Behrens hin und her gerissen zwischen Großmutter und Elternhaus. Er muß deswegen sogar mehrmals die Schule wechseln, da die Großmutter in einer anderen Stadt lebt. Als Johann Behrens achtzehn Jahre alt ist, begeht die Mutter Selbstmord, da sie die Krankheiten nicht mehr ertragen kann. Auch der Vater des Erzählers ist einer extremen Verlaufskurve ausgesetzt: Er ist Alkoholiker. Über die Auswirkungen auf seine Kindheit erzählt Johann Behrens folgendes:

- 1 J.B.: Meine Kindheit war nur Angst(.) Das iss(.) durch den (,) durch meinen Vater(.)
- 2 Mein Vater der war nicht schlecht(!) bloß wenn der getrunken hat(-) dann iss(.)
- 3 dann iss Gewalt gekommen(.) Vorher war der ganz gemütlich(!) der hat sich
- 4 och um die Kinder gekümmert und alles(-) aber sobald der Alkohol drinne
- 5 war(!) dann iss der bösartig geworden(.)
- 6 I.: Hat der dann geschlagen oder was(?)
- 7 J.B.: Ja(-) nee nich mich(!) nich mich geschlagen(-) der hat geärgert(!) der hat meine
- 8 Mutter geärgert(.) Der hat ihr Schimpfwörter gesacht(.) (kurze Pause) Der hat
- 9 die ebend richtig runtergeputzt.(.) Oder iss nachts nach Hause gekommen(-)
- 10 stinkbesoffen(-) hat rumgebläkt(-) da bist de als Kind uffgewacht im Bett(.)

- 11 Das war manchmal nachts um dreie oder um zweie(-) da bin ich uffgewacht  
 12 hab geheult(.)  
 (Johann Behrens)

### 3.1.3 Desolate sozioökonomische Situation

Eine ungünstige Ausgangsposition kann sich für ein Kind auch aufgrund äußerer Lebensumstände ergeben, etwa durch Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu. In einigen sozialen Schichten beispielsweise kann die Arbeit als Mittel der Existenzsicherung eine so bedeutende Rolle spielen, daß die Aufmerksamkeit der Eltern sich hauptsächlich darauf richtet und das Interesse für die – oft zahlreichen – Kinder nicht weiter als über die elementare Versorgung mit Kleidern und Nahrung reicht (manchmal sogar nicht einmal das). Die folgende Äußerung von Anna Wagner steht stellvertretend für ähnliche Aussagen aus den Interviews:

- 1 A.W.: Also ich kann sagen mein Bruder und ich(!) mir sind(,) hat sich wenich um uns  
 2 gekümmert mei Mutter(.) Weil mir ja(,) weil die ja arbeiten gehn mußst(,)  
 3 Gell(!) ich sach ja wir warn ja früher arm(-) und mei Vater hat ja früher auch  
 4 nit so viel Geld verdient(!) mei richtige Vati(!) und mei Mutter gell(!) da mußst  
 5 se mitarbeiten gehe(!)  
 (Anna Wagner)

Zusammenfassend kann man zur sozioökonomischen Situation folgendes sagen:

„Materielle Ungesicherheit oder Unterversorgung führt dazu, daß Fragen der Reproduktion vorrangig sind gegenüber Fragen der Bildung, der Lernkarriere oder der Qualität menschlicher Beziehungen. Unzureichende materielle Versorgung kann eine Reihe von Spannungsmomenten mit sich bringen: soziale Diskriminierung, fehlende Lernmöglichkeiten aufgrund beengter Wohnverhältnisse, Einbindung in Reproduktionsaufgaben als Kind/Jugendlicher, Alkoholismus, Ehekonflikte, Vernachlässigung der Kinder usw.“ (Döbert-Nauert 1985, S.39).

### 3.1.4 „Besondere“ Position unter den Geschwistern

Negativ beeinflußt werden kann die Lebenssituation eines Kindes durch die Stellung, die es unter den Geschwistern einnimmt. Eine solche „besondere“ Position kann mit der Geschwisterreihe zusammenhängen. Steht ein Kind beispielsweise an erster Stelle, kann es schon sehr früh in den häuslichen Ar-

beitsprozeß miteinbezogen werden, etwa für die Betreuung jüngerer Geschwister. Hierbei wird oft auch eine geschlechtsspezifische Komponente erkennbar, denn besonders Mädchen werden damit betraut und auf diese Weise schon früh an ihre spätere Rolle als Hausfrau und Mutter herangeführt. Für jüngere Geschwister können sie zur „Ersatzmutter“ werden, sind aber nicht selten damit überfordert oder in ihren eigenen Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt – vor allen Dingen dann, wenn sie bereits die Schule besuchen. Anna Wagner ist wegen der Berufstätigkeit der Mutter gezwungen, die Betreuung der fünf kleineren Geschwister zu übernehmen:

- 1 A.W.: Und mußt dann die Kinder pflē(.) also äh äh waschen(!) zu esse geben und
  - 2 dann ins Bett legen meine Geschwister(!) und morgens mußt ich wieder in die
  - 3 Schule gehn(!)
- (Anna Wagner)

Auswirkungen sowohl auf die aktuelle Lebenssituation als auch auf das spätere Leben und das gesamte Selbstbild kann die Position eines Außenseiters in der Familie haben, und zwar unabhängig von der Geschwisterabfolge. Dadurch können Unsicherheit und Inferioritätsgefühle entstehen. Heiner Fischer spricht in seiner Erzählung über eine solche ablehnende Haltung seiner Eltern ihm gegenüber:

- 1 H.F.: Drei Geschwister wurden en bißchen bevorzugt(!) und die andern drei warn
  - 2 en bißchen schlechter(.) Und die andern die haben alles gekriegt(!) und wenn(!)
  - 3 aber wenn einer von uns was gemacht hat da hats dann gleich Stubenarrest
  - 4 gegeben dann(!) Zack Stubenarrest(!) ab fertich(.) Und die andern na ja mal en
  - 5 Tag(!) dann durften die raus(.) Ich hatte mal vier Wochen Stubenarrest(.) Nur
  - 6 weil ich die Scheibe kaputt gemacht hatte(!)
- (Heiner Fischer)

An einer anderen Stelle im Interview berichtet der Erzähler, daß seine bevorzugten Geschwister Fahrräder bekommen hätten, er aber während der Schulferien erst habe Geld verdienen müssen, um sich dann selbst eines kaufen zu können. In der folgenden Passage erklärt er, warum er und zwei weitere Geschwister eine solche Zurückweisung durch die Eltern erfahren:

- 1 H.F.: Aber(-) des(-) .. mei Mutter die hat ja auch erst viel später(.) da ham wa(.)
  - 2 wie mei Vater gestorben war(.) da ham wa auch mal zusammengessen(!) mei
  - 3 Vater der(-) auch viel durch en Alkohol dann(.) dann iss das auch äh(.) es
  - 4 warn auch en paar Kinder dann sozusagen nicht erwünscht dann(-) und(.) das
  - 5 hat man halt dann auch in seiner Kindheit zu spüren gekriegt(!) daß man halt
  - 6 nit so erwünscht war(.) Daß man halt(-) so ungewollt in die Welt gesetzt
  - 7 worden iss(!)
- (Heiner Fischer)

### 3.1.5 „Vorenthaltene“ Kindheit: Gewalt, Indifferenz, fehlender Schutzraum, Instrumentalisierung, Mißachtung elementarer Bedürfnisse

Das Zusammentreffen und die Wechselwirkung zwischen den oben dargestellten Elementen der Verlaufskurvenaufschichtung können mit der Kategorie „vorenthaltene Kindheit“ beschrieben werden. Die Kindheit unseres Kulturkreises ist in der Regel gekennzeichnet durch eine enge Beziehung zwischen Eltern und Kind, durch Fürsorge und Geborgenheit, durch ein weitgehendes Freisein der Kinder von Verantwortung, durch Spiel und Distanz zur Welt der Erwachsenen. Mögliche Folgen für Kinder, die eine unharmonische und an traumatischen Erlebnissen reiche Kindheit erleben: Sie entwickeln ein negatives Selbstbild, fühlen sich minderwertig, alleingelassen und hilflos. Mangelndes Selbstwertgefühl und fehlendes Vertrauen in eigene Fähigkeiten können sich dann in der Schule negativ auf Lernprozesse (etwa den Lese- und Schreiblernprozeß) auswirken.

Einige Merkmale einer „vorenthaltenen Kindheit“ sind bereits angeführt worden. Im folgenden werden noch weitere Elemente genannt.

Nicht selten waren die von mir befragten Personen während ihrer Kindheit massiver Gewalttätigkeit seitens der Eltern ausgesetzt. Damit werden nicht nur die Rechte der Kinder auf Unversehrtheit mißachtet, sondern ihnen wird auch seelischer Schaden zugefügt, der bis weit ins Erwachsenenalter hinein zu spüren sein kann. Das Vertrauensverhältnis zu den Eltern wird zerstört, das betroffene Kind wendet sich aus Angst vor Gewaltausbrüchen von den Eltern ab und erlebt sich selbst als hilf- und wertlos. Eine besonders schlimme Form von Gewalt thematisiert Anna Wagner in ihrem Interview. Sie wird, als sie zwölf Jahre alt ist, von ihrem Stiefvater sexuell mißbraucht und findet noch nicht einmal bei ihrer Mutter Hilfe. Die Auswirkungen auf ihr Leben schildert sie folgendermaßen:

- 1 A.W.: Seit der Zeit(-) wo der angefangen hat mich anzufassen(!) hab ich panische
  - 2 Angst gehabt(.) Auch heute noch(!) hab ich panische Angst(-) auch wenn
  - 3 mir keiner was macht(.) Ich hab panische Angst(.) Vor allem(.) Ich hab,(.)
  - 4 vor allem hab ich Angst(-)
- (Anna Wagner)

Nicht nur körperliche Gewalt kann als ein Merkmal von „vorenthaltener Kindheit“ betrachtet werden. Viel subtiler, aber ebenso gravierend in den Folgen sind Gewaltformen wie mangelnde Zuwendung, Gleichgültigkeit oder gar Ignoranz dem Kind gegenüber. Fehlende soziale Interaktion und Kommunikation innerhalb des Familienverbundes können dazu führen, daß sich das Kind zurückgesetzt fühlt und in der Entfaltung seiner kindlichen Persönlichkeit stark benachteiligt wird. Wenig Zuneigung erhält etwa Alfred Köhler, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:



- 1 A.K.: War ich och en bißchen Rüpel(<sup>!</sup>) und da iss meine Mutter nicht mehr Herr  
 2 mit mir geworden(<sup>!</sup>) weil ich ja bei meiner Mutter gelebt hab(<sup>!</sup>) da muß ich  
 3 zu der Oma(<sup>!</sup>) und da hat mein Vater gelebt(.) Ne(<sup>!</sup>) so(.) Und das ging immer  
 4 hin und her(<sup>!</sup>) da muß ich wieder zu meiner Mutter(<sup>!</sup>) ne(<sup>!</sup>) und dann wieder  
 5 zur Oma zum Vater(<sup>!</sup>) so(-)  
 (Alfred Köhler)

Gleichgültigkeit und Lieblosigkeit seitens der Eltern finden nicht nur in den emotionalen Beziehungen ihren Niederschlag. Auch bei der Befriedigung elementarster Bedürfnisse wie Nahrung und Kleidung können sie unter Umständen eine Rolle spielen, wobei in solchen Fällen sicher von Verwahrlosung gesprochen werden kann. Einige der Informanten berichten, sie hätten noch nicht einmal Spielzeug besessen.

- 1 H.F.: Aber da war nix(.) Und auch mit Spielsache oder so(-) nix(.) Da hats nix  
 2 gegewe unn(-) bei mir wars auch so(-) ma hatte manchmal(-) da rumgelaufe  
 3 von dem e Hemd von dem e Paar Schuh unn so(.) Da iss sich also(.), ehrlich  
 4 nicht so drum gekümmert worden bei uns daheim(.).  
 (Heiner Fischer)

Wie weiter oben bereits dargestellt, erfordert die desolate sozioökonomische Situation oft die ganze Aufmerksamkeit der Eltern bei der Sicherung der Existenz. Oft müssen sogar die Kinder dazu beitragen, daß die Familie bestehen kann. Dabei handelt es sich nicht nur um Aufgaben, die einem Kind unter Umständen noch zuzumuten sind (wie gelegentliches Aufpassen auf jüngere Geschwister). Vielmehr wird ihre Arbeitskraft instrumentalisiert. Anna Wagner erzählt folgendes:

- 1 A.W.: Ich mußte dann mit sieben Jahre arbeiten gehn mit meiner Mutter(<sup>!</sup>)  
 2 putze gehn abends gell(<sup>!</sup>) Mit sieben Jahr(<sup>!</sup>) muß ich schon putzen  
 3 I.: Mit mit sieben(?)  
 4 A.W.: gehn mit meine Mutti abends(<sup>!</sup>)  
 (Anna Wagner)

Diese Bemerkung Anna Wagners, sie sei mit sieben Jahren bereits in einen Arbeitsprozeß involviert gewesen, ruft bei der Interviewerin Unglauben hervor. Die Erzählerin bestätigt, daß dies tatsächlich so gewesen sei. An einer anderen Stelle im Interview faßt sie ihre Kinder- und Jugendzeit mit den Worten zusammen: „So ist meine Zeit immer abgelaufen, bis ich geheiratet habe.“

### 3.2 Wechsel von schleichender und manifester Schulverlaufskurve

Sofern keine außergewöhnlichen Umstände eintreten (z.B. Krieg oder Krankheit), erfolgt für Kinder im Alter von sechs Jahren ein wichtiger lebenszyklischer Einschnitt: die Einschulung. Mit der Institution Schule gewinnt eine weitere Sozialisationsinstanz an Bedeutung. Bei den von mir interviewten Personen wird jedoch deutlich, daß das aufgrund ungünstiger familiärer Konstellationen aufgeschichtete Verlaufskurvenpotential in der Schule noch verstärkt wird. Oft gelingt es den Schülern zwar, sich im Schulalltag so zu arrangieren, daß die Verlaufskurve zunächst nicht ausgelöst wird. Manchmal erfolgt dieses „Arrangement“ aufgrund eines Aushandlungsprozesses zwischen Lehrer und Schüler (wie bei Florian Wolf) oder sogar zwischen Lehrer und Eltern (wie bei Maria Grün). In diesem Fall kann man von einer schleichenden Schulverlaufskurve sprechen. Irgendwann jedoch führt das Zusammenspiel familiärer und schulischer Konstellationen dazu, daß der Leidensprozeß doch manifest wird, wobei diese Grenzüberschreitung oft in der zweiten Klasse zu beobachten ist. Wichtig ist hier aber, daß der Grund für das Wirksamwerden der schulischen Verlaufskurve nicht im Lese- und Schreiblernprozeß liegt. D.h., der Leidensprozeß beginnt nicht deshalb, weil die Schüler gerade in diesen Fächern Schwierigkeiten haben. Vielmehr scheint es so zu sein, als beeinflusse die wirksam gewordene Verlaufskurve bestimmte Lernprozesse negativ (z.B. den Lese- und Schreiblernprozeß).

#### 3.2.1 Das Fluchthandlungsschema mißlingt

Betrachtet man die familiären Bedingungen, unter denen „funktionale Alphabeten“ häufig aufwachsen, so erscheint es einsichtig, daß viele Betroffene mit dem Schuleintritt unbewußt eine Änderung ihrer Lebenssituation erwarten bzw. erhoffen. Mittels eines Fluchthandlungsschemas versuchen sie, sich von ihrem unharmonischen Familienumfeld zu distanzieren. Sehr oft findet man in den Interviews Aussagen wie „Die erste Zeit gings ja“ (Michael Pfeiffer) oder „Ich war in der normalen Volksschule und konnte fließend lesen und schreiben“ (Anna Wagner). Das Gelingen dieses Fluchthandlungsschemas hängt vermutlich mit der Institution selbst zusammen, die den Schülern zu Beginn ihrer Schullaufbahn eine gewisse „Schonfrist“ (Nittel 1992, S.245) einräumt und dem schulischen Leistungsprinzip zunächst noch wenig Bedeutung beimißt. Vielmehr werden die Schüler in der ersten Klasse meist spielerisch an erste Lerngegenstände herangeführt. Man kann sich durchaus vorstellen, daß Kinder aus problematischen Elternhäusern in der Schule zum ersten Mal eine gewisse Zuwendung und Aufmerksamkeit erfahren und die Lehrer als eine Art „Ersatzeltern“ sehen. Spätestens mit Beginn des zweiten

Schuljahres läuft jedoch die „Schonzeit“ ab. Von nun an werden konkrete Leistungen verlangt, vor allem eben auch im Lesen und Schreiben als den zentralen Lerngegenständen. Hier können nun erste Schwierigkeiten auftreten, es kommt zu einem Leistungsabfall, was – verstärkt durch das in der Familie aufgeschichtete Verlaufskurvenpotential – zum Auslösen der Verlaufskurve führen kann. Nicht selten gipfelt die Verlaufskurvenentwicklung in Höhepunktserlebnissen wie Degradierung (Überweisung in die Sonderschule) oder „Sitzenbleiben“. Welche Folgen für das Selbstbild dies haben kann, wird in der folgenden Passage deutlich:

- 1 P.S.: Und dann iss es so wenn Se sich irgendwo bewerben gehn zum Beispiel(-)  
 2 oder was und Sie hörn also Sie müssen(,) das iss wieso so e Ding ja(!)  
 3 Sie ham en Schulabschlußzeugnis von der Hilfsschule(!) und ham wieder en  
 4 Schulab(,) Sie ham Berufhilfsschule gehabt(!) und normale Berufsschule ja(!)  
 5 Sie ham Hilfsschulabschluß gehabt und(-) von der Berufsschule(,) So jetzt  
 6 bewerben Sie sich irgendwo(-) und der Personalchef sieht das Ding(-) unn  
 7 tschüß sacht er(,) Das wars(,) Sie sind für die kein vollwertiger Mensch(,)  
 8 Wenn se en Handlanger brauchen oder en dummen Jungen(!) dann können se  
 9 einen nehmen(,) Aber zum Beispiel Sie haben Gehaltsforderungen was weefß  
 10 ich Sie wollen fuffzehn Mark die Stunde haben(!) Sie nicht(,) Sie können doch  
 11 gar nichts(,) Gucken Se doch mal hier(,) Ja(!)  
 (Paul Schumann)

In den Interviews taucht eine weitere „Strategie“ auf, die Kinder entwickeln können, um sich von ihrem lieblosen Elternhaus zu distanzieren: Sie zeigen auffällige Verhaltensweisen, etwa besondere Aggressivität gegenüber den Mitschülern. Die Chance, mit einer solchen „Taktik“ Erfolg zu haben, ist vermutlich sehr gering, insbesondere dann, wenn sich schlechte schulische Leistungen abzeichnen. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit Alfred Köhler kann als Beispiel herangezogen werden:

- 1 A.K.: Ja ich war immer Rüpel(,) Ich war äh(-)  
 2 I.: Wie hat sich das denn geäußert(?) Ham Sie da viel Krach gehabt mit den  
 3 andern(?)  
 4 A.K.: Ja ich(-) hatte hier(-) wenn man mich geärgert hat mal angenommen ne(!) da  
 5 hab ich ebend die ganzen Kämme dort genommen und hab se ins Klo ge-  
 6 steckt(-) und gezogen und da warn se weg ich meen(-) oder(!) ich bin aus  
 7 em Fenster geklettert und lag zu Hause unterm Bett und die ham mich ebend  
 8 gesucht(!) das war eben(-) meine Mutter war ja nun alleene(-) ne(!) und ich  
 9 hatte noch ne Schwester ne(!) so(-) und durch das immer Hin-und-Her-Ge-  
 10 schiebe(!) weil se ja ebend nicht Herr wurde mit mir ne(!) weil ich immer so  
 11 fläzisch war(!) weil ich immer beim(-) ABV auch(-) antanzen mußte(!)

- 12 I.: ABV(?) Was heißt das(?)
- 13 A.K.: ABV(-) da war Abschnittsbevollmächtigter(.) Steht och hier in unserem
- 14 letzten Heft was wa mal gelesen ham(.)
- 15 I.: Was heißt das(?) Können Sie das mal erklärn(?)
- 16 A.K.: Na das iss der der hier(-) Polizist(!) der aber en bestimmtes(-) Örtchen
- 17 betreut(.) Oder sagen wa mal ne bestimmte Masse(.)
- 18 I.: Und da mußten Sie immer hin(?)
- 19 A.K.: Da mußst ich immer hin unn(-) dort wurde immer die Rechenschaft abgegeben
- 20 hier weil ich ja(-) dort aufgefallen bin und da aufgefallen bin und die Mutter
- 21 wurde dann eben(-) sagen wa mal zusammengeschissen oder(-) ne(!) so(.)
- 22 Und was wars noch so(?) Was hab ich noch gemacht(?) Naja bin aus em
- 23 Fenster geklettert(-) (lauter) ich meene nicht bösartig um Himmels Willen(.)
- 24 Aber ebend(-) bin immer uffgefallen uff ne gewisse Art und Weise(.) Na ja(-)
- 25 Die Erzieherinnen hatten ganz schön zu kämpfen mit mir(.)
- 26 I.: (Lachen) Und ist es dann in der Schule auch so weitergegangen(?)
- 27 A.K.: Und in der Schule gings dann och so weiter(.) Ja und da bin ich och
- 28 immer(-) na ja da rumgekloppt und rumgeschl(-) und ich meene jetzt nich(-)
- 29 ne(!) und dort immer Mist gemacht(!) und dort(,) gar nicht in die Schule ge-
- 30 gangen(-)
- (Alfred Köhler)

Weder seine Mutter noch ein DDR-spezifischer Kontrollmechanismus („Abschnittsbevollmächtigter“) können offenbar eine Änderung seines Verhaltens bewirken. In der Schule sei man ihm – so erklärt er später – mit Ablehnung begegnet („Man hat ja dann och en bißchen Abstoß gekriegt“). So kommt es, daß Alfred Köhlers Fluchthandlungsschema schon zu Beginn seiner Schullaufbahn scheitert, was sich darin äußert, daß er bereits die erste Klasse wiederholen muß.

### 3.2.2 Gleichgültigkeit und negative Zuschreibung seitens des Elternhauses

Auf welche Reaktionen der Eltern oder Bezugspersonen trifft ein Kind, das einem schulischen Leidensprozeß ausgesetzt ist? Lebt es in einem intakten Familienumfeld, so ist anzunehmen, daß schlechte schulische Leistungen dort in irgendeiner Form aufgefangen werden, etwa durch Nachhilfeunterricht oder verstärkte Zuwendung und Hilfe. In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, daß von einer intakten familiären Situation nicht immer gesprochen werden kann. Man kann daher davon ausgehen, daß in einem solchen Umfeld auch schulische Probleme weitgehend mit Desinteresse und Gleichgültigkeit aufgenommen werden. Die Eltern nehmen die Schülerrolle nicht wahr und lassen die Kinder mit ihren Problemen alleine. Als Beispiel seien zwei Interviewausschnitte zitiert:

- 1 J.S.: Und mei Mutter die hat sehr wenig Zeit für uns gehabt(!) sehr wenich also  
 2 und(-) mir mußten uns auch selbst beschäftigen(!) und(-) daß se uns mal  
 3 irgendwie mit Hausaufgaben geholfen hat(!) oder auch mit Spiele(!) sie hat  
 4 hat als(-) äh(,) kann man sagen(-) sie putzt als gern(,) Mir durften als so nix  
 5 dreckich machen alles miteinander(!) also sie hat sehr wenich Zeit für uns  
 6 gehabt(,)  
 (Jutta Simon)

Heiner Fischers Schulprobleme werden zu Hause in ähnlicher Weise „behandelt“:

- 1 H.F.: Und auch zu Hause dann(!) wollt ich dann daß man zu Hause en bißchen  
 2 lernt(!) und alles aber(-) weil wa sechs Kinder warn(-) wars halt auch  
 3 schwierig(!) und dann mei Mutter ach ich hab kei Zeit und das und das(-)  
 4 und allein iss schwierich(,) Und ich hatt auch niemand jetzt wo ich hingehn  
 5 konnt und konnt sachen hier(!) helf mir mal(,) Ja und da hab ich mich halt  
 6 en bißchen durchgequält und(!) hab halt mein Schulab(,) also bin von der  
 7 Schule abgegangen in der sechsten Klasse(,)  
 (Heiner Fischer)

Die Betroffenen werden nicht nur mit einem ignoranten Verhalten der Eltern konfrontiert. Häufig wird das Selbstwertgefühl auch dadurch verletzt, daß demütigende Bemerkungen fallen oder das Kind mit negativen Etikettierungen belegt wird. Die Folgen für den Lernprozeß und das Selbstbild können verheerend sein. Johanna Peters erzählt, wie ihr Vater sie in Gegenwart Dritter „blamiert“ habe, indem er sie zum Vorlesen aufforderte, eine Aufgabe, die sie nicht habe erfüllen können:

- 1 I.: Sie ham vorhin erzählt äh(-) daß Ihr Vater sich manchmal über Sie lustich  
 2 gemacht hat und so(-) vor andern Leuten da irgendwie äh(-) so(-)  
 3 J.P.: Jaja(-) nee nee so lustich  
 4 direkt nicht(!) so laut(-) daß die Leute das verstehn konnten und sie haben  
 5 Sie so dann so herab angeguckt ne(!) weil weil ich ja schon alt genug wäre  
 6 gewesen wo ich das eigentlich hätte müssen können das lesen(,) Und das das  
 7 hab ich nicht recht gefunden(,) Ne(!) das hat mir wehgetan(,) Der hätt zu  
 8 Hause mit(!) in der Zeitung hätt er mir ja auch(-) sachen können guck mal  
 9 hier da les mal das ne(!)  
 (Johanna Peters)

Es gibt natürlich auch Fälle, in denen sich Eltern um die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder kümmern. Manchmal sind sie jedoch damit überfordert, zeigen beispielsweise große Ungeduld, die sich unter Umständen sogar

in Gewaltausbrüchen äußern kann. Im Interview mit Anna Wagner, die in einem extrem gewalttätigen Elternhaus aufwächst, findet sich eine solche Konstellation.

- 1 A.W.: Und dann sind wa dann(.) bin ich(.) hat mei Mutter mich dann in der Sonder-  
 2 schule angemeldet(!) und dann war ich dann total stur und bockig geworden(!)  
 3 und da war bei mir gar nix mehr zu erreichen(.) Gell(!) und dann kam ich dann  
 4 in die(-) in die Berufsschule später wie ich dann älter geworden bin(!) und die  
 5 Lehrerin hat gesagt ich könnte(!) aber man müßte viel Geduld mit mir haben  
 6 gell(!) und das hat bei mir daheim keiner mehr gehabt mei Eltern nit(!) meine  
 7 Mutti war ja dann später geschieden worden von meinem richtigen Vati(!)  
 8 und wenn ich was nit gewußt hab beim Lesen oder beim beim Schreiben(!)  
 9 und dann hat die mir gegen den Kopp gehauen.(.)  
 (Anna Wagner)

Eine letzte Variante sei genannt, die von den bisher dargestellten Fällen insofern abweicht, als dem in der Schulversagensverlaufskurve verstrickten Kind durchaus Interesse entgegengebracht wird. Jedoch kann die folgende Darstellung ebenfalls als eine Nichtbeachtung der Schülerrolle und der damit verbundenen Pflichten betrachtet werden, als eine Art Disqualifizierung des Schülers, wengleich die dahinter stehende Absicht gut ist:

- 1 P.S.: Früher bist de ebend nach Hause gekommen als Kind(-) Oma ich kann das und  
 2 das nicht(!) hat die Oma dir geholfen(!) ja(!) wie die Omas ebens so sind ja(!) und  
 3 hat ebend alles vorgeschrrieben und hat das und das gemacht ja(!)  
 (Paul Schumann)

Der Erzähler erklärt an anderer Stelle diese übertriebene Fürsorge seiner Großmutter, die er als Schüler natürlich auszunutzen weiß, mit deren Leidensgeschichte, die mit der kollektiven Verlaufskurve des Zweiten Weltkrieges zusammenhängt. Die Oma habe nämlich ihre zehn Kinder während des Krieges verloren, sie seien – so erzählt Paul Schumann – verhungert. Aus diesem Grund habe er die gesamte Zuwendung seiner Großmutter erhalten. Für sie sei er „alles“ gewesen.

Im Zusammenhang mit fehlender familiärer Unterstützung hinsichtlich schulischer Verlaufskurven sei an dieser Stelle noch kurz auf die Rolle der Geschwister eingegangen. Es scheint so zu sein, daß sich unter den Geschwistern nur selten eine Solidargemeinschaft ausbildet, obwohl diese doch oft ähnlichen Leidensprozessen in der Familie ausgesetzt sind. In einigen der Interviews wird deutlich, daß sich ältere Geschwister gelegentlich ihrer jüngeren Brüder oder Schwestern annehmen:

- 1 M.P.: Meine Geschwister die ham sich selber gekümmert um ihr Zeuch(!) ja und(-)
  - 2 ab und zu ham se mal mit mir geübt(!) (unverständlich) es hat keenen
  - 3 Zweck(.) Es Alphabet kann ich(!) und das Zusammenziehen nicht und da sind
  - 4 die bald verrückt geworden(.) Ham se gesacht nee komm(-) laß mal(.)
- (Michael Pfeiffer)

Auch Anna Wagner wird als Kind von ihrem Bruder ein wenig unterstützt. Sie erzählt, daß er ihr – neben „moralischer“ Unterstützung („Du kannst das doch, du bist doch schon ein großes Mädchen“) – geraten habe, die Überschriften der Bild-Zeitung zu lesen. Er selbst – davon ist Anna Wagner überzeugt – habe auf diese Weise lesen gelernt. In dieser letzten Aussage wird ein Punkt angedeutet, der auch in verschiedenen anderen Interviews auffällt. Daß nämlich die Geschwister „funktionaler Analphabeten“ teilweise auch nicht lesen und schreiben können (bei Jutta Simon und Heiner Fischer ist dies so, ebenso bei Maria Grün). Dies erscheint insofern einigermaßen logisch, da sie – sofern sie nicht eine herausgehobene Stellung in der Familie einnehmen und beispielsweise eine besondere Zuwendung erhalten – den gleichen Leidensprozessen ausgesetzt sind und auch bei ihnen der Lernprozeß gestört bzw. verhindert wird. Auch manche Eltern bzw. vorwiegend die Mütter der Betroffenen beherrschen das Lesen und Schreiben nicht: Maria Grün erzählt davon, ebenso Michael Pfeiffer. Der erklärt die unzureichende Schriftsprachkompetenz seiner Mutter damit, daß sie mit vielen Geschwistern auf dem Land aufgewachsen sei. Die Auswirkungen auf seine eigene Schwäche haben – neben der Unmöglichkeit der Hilfe in schulischen Angelegenheiten – dabei noch einen zweiten, dramatischen Aspekt. Ein Arzt erklärt, seine in der Schule bereits festgestellte Lese- und Rechtschreibschwäche sei vermutlich erblich bedingt. Als seine Frau ein Kind bekommt, hat er beinahe panische Angst davor, daß es sein Lese- und Schreibdefizit erben wird. Erst als das Kind eingeschult ist und in dieser Hinsicht keine Probleme hat, wird er von dieser Angst befreit.

### 3.2.3 Negative Zuschreibung seitens der Schule – Ignoranz, Disqualifizierung und Aufgabe des Schülers

Ein weitgehend „typisches“ Muster im Leben „funktionaler Analphabeten“ ist die „Diskriminierungskontinuität“ (Döbert-Nauert 1985, S.42), d.h. das Andauern von Ablehnung und Desinteresse. Die im Elternhaus erfahrene Ablehnung findet paradoxerweise in der Schule ihre Fortsetzung. Dies ist deshalb paradox, weil doch die Aufgaben eines Lehrers darin bestehen, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln und auch schwache Schüler zu fördern. Ebenso sollten Lehrer die familiären Hintergründe ihrer Schüler kennen und berücksichtigen. Wie die vorliegenden Interviews zeigen, sieht die schulische Situation „funktionaler Analphabeten“ oftmals anders aus.

Schon die äußeren Umstände, unter denen Unterricht abläuft, können sich negativ auf den Lernprozeß einzelner Schüler auswirken, beispielsweise die Größe der Schulklassen oder häufig wechselnde Lehrer. Einige Informanten berichten von Klassenräumen, in denen mehrere Klassenstufen von nur einem Lehrer unterrichtet werden (vgl. Maria Grün), so etwa Heiner Fischer, der um das Jahr 1970 eingeschult wird:

- 1 H.F.: Anfangs(-) wie ich in der ersten Klasse war(-) und also(-) es gibt nix
  - 2 Schlimmeres wie so ne Schule auf so em kleinen Dorf wo da zwei drei
  - 3 Klassen zusammen sind(.) Das iss schlimm für Leut(!) die halt e bißchen
  - 4 schwieriger lernen.(.)
  - 5 I.: Also es war dann äh mehrere Klassen in einem Raum bei einem Lehrer(?)
  - 6 H.F.: Jaja(-) mir warn drei Klassen in einem Raum(.) Da hat der Lehrer dann gesacht
  - 7 ah ja erste Klasse ihr macht jetzt das(!) dann die zweite Klasse und dann die
  - 8 dritte(.) Gut das iss ja eben(-) ich weiß nit obs eben noch irgendwo iss(!) aber
  - 9 ich glaub nicht(!) und aber ich find(!) das iss en bißchen schlecht(.) Weil(-)
  - 10 wenn der dann da erklärt dann hört man doch amal bei den andern mit und da
  - 11 iss man nit so konzentriert als wenn man eine Klasse nur für sich iss und der
  - 12 Lehrer kann dann eine Klasse unterrichten.(.)
- (Heiner Fischer)

An einer anderen Stelle schildert er, wie der Lehrer mit den Schülern umgeht, die dem Unterrichtsgeschehen nicht mehr folgen können: Sie werden aus dem Klassenzimmer geschickt und müssen den Schulhof oder den Schulgarten sauberhalten oder Holz sammeln.

Neben solchen äußeren Aspekten berichten die Informanten auch von Gewalt (Johanna Peters berichtet von Schlägen mit dem Lineal), von Ignoranz und Demütigungen vor der gesamten Klasse (Alfred Köhler berichtet von Einzelbänken für „schlimme“ Schüler). Heiner Fischer erzählt folgende Episode aus seiner Schulzeit:

- 1 H.F.: Und na ja(!) wenn er mal gut druff war(!) und wollt seine Schüler mal en
  - 2 bißchen amüsieren(!) und dann hat er gemeint ei ja(!) heut ham wa wieder en
  - 3 Knüller vom Heiner(-) und dann hat er da so en bißchen vorgelesen(.) Und
  - 4 dann hat natürlich alles gelacht(-) und dann wars natürlich(-) iss ja auch dann
  - 5 manchmal im Ort(!) iss ja dann auch rumgegangen(.) Und das(-) da hab ich
  - 6 dann gleich(-) da hab ich gesacht(,) der hat zweimal vorgelesen(.) Beim
  - 7 zweitenmal hab ich gedacht du kannst mich am Arsch lecken uff deutsch
  - 8 gesacht(-) unn ich schreib nix mehr(.) Wenn der Diktat(-) da hab ich mich
  - 9 hingesetzt(!) hab mei Dings davor gehabt und hab nix geschrieben(.) Der hat
  - 10 da auch gar nix gesacht.(.)
- (Heiner Fischer)



Wie der Erzähler später berichtet, geht die Absicht des Lehrers, seine Klasse zu belustigen, nur teilweise auf. Einige Schülerinnen solidarisieren sich aus Mitleid mit Heiner Fischer, indem sie eine Zeitlang mit ihm zusammen üben. Obwohl seine Leistung für kurze Zeit besser wird, erhält er keine Anerkennung durch den Klassenlehrer. In jedem Fall wird in dem oben zitierten Interviewausschnitt auch deutlich, daß eine solche Episode in einer ländlichen Region nicht unbedingt innerhalb der Institution bleibt, sondern gewissermaßen zum Gesprächsstoff im ganzen Dorf werden kann. Man kann sich vorstellen, daß jemand, der auf diese Weise im Dorf „bekannt“ wird, nur geringe Chancen hat, sich dieses Stigmas zu entledigen. Die Reaktion des Erzählers auf ein derartig untragbares Verhalten seines Lehrers erscheint nur konsequent: Er verweigert die weitere Mitarbeit und kommt dem Lehrer damit anscheinend sogar entgegen, bedeutet dies doch offenbar weniger Arbeit für ihn. Jutta Simon macht als Schülerin ähnliche Erfahrungen und versucht, ein solch unprofessionelles Verhalten des Lehrers zu erklären:

- 1 J.S.: Die Lehrer warn als so äh(-) wenn die gemerkt ham daß da keiner mitkam(-)
  - 2 kam er nit(,) das iss dann(-) wie soll ich denn das jetzt ausdrücken(?)
  - 3 Die meisten sind all mitgekommen(.) Und wegen dir holen wa jetzt das nit
  - 4 noch emal nach(.) Du kommst mit oder du läßt es ganz bleiben(.) So war das
  - 5 dann(.) Und dann hab ich mich nit mehr getraut(-) weil ich bin ja nit
  - 6 mitgekomme(.)
- (Jutta Simon)

Offensichtlich stören schlechte Schüler den „normalen“ Ablauf des Unterrichts, der einem bestimmten Lehrplan folgt. Die darin festgehaltenen Lernziele müssen in einem gewissen Zeitraum erfüllt werden. Werden die Lernziele nicht erreicht, müssen sich die Lehrer dafür verantworten. Vermutlich ist deshalb die Erfüllung des Lehrplanes wichtiger für sie, als einzelne Schüler in den Lernprozeß und das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Möglicherweise müssen Lehrkräfte nicht einmal mit Sanktionen rechnen, da man sowieso davon ausgeht, daß ein gewisser Anteil einer Klasse das Klassenziel nicht erreicht.

Nicht immer sind schlechte schulische Leistungen der Grund für eine Benachteiligung durch den Lehrer. Anna Wagner sieht sich aus anderen Ursachen der Mißbilligung ihrer Lehrerin ausgesetzt. Sie kann keine „Bestechungsgeschenke“ mitbringen, weil die Familie nicht über ausreichende finanzielle Mittel verfügt:

- 1 A.W.: Die hat mich nie drangenomme(!) obwohl ich mich gemeldet hab(!) und hatt
- 2 alles gewußt(!) die hat aber immer was gegen mich gehabt(!) die wollt mich
- 3 halt nit in de Klasse ne(!) und weil mir ja früher als arm warn als Kinder und

- 4 mei Eltern warn arm(-) mir konnten halt nit so das mitbringen was andern  
 5 Kindern mitbringen konnten(!) Blumen oder Kaffee mitbringen oder Schoko-  
 6 lade wie die anderen Kinder gebracht haben(!) hat die mich halt immer gehaßt  
 7 wie die Pest.(.)  
 (Anna Wagner)

Für Paul Schumann liegt das mangelnde Interesse der Lehrerin an seiner Person in einer DDR-Spezifität begründet:

- 1 P.S.: Und dann gings ja früher noch(-) FDJ oder zum Beispiel Pioniere ja(!) wenn  
 2 Se da nicht gut gewesen sind(!) in Staatsbürgerkunde früher(!) da hat die  
 3 Lehrerin sowieso nicht um sie gekümmert.(.) Ja(!)  
 4 Es war ja früher so(.) FDJ oder(,) wenn du was werden willst(!) mußt du  
 5 in die FDJ rein oder in die Partei rein ja(!) ich bin nie reingegangen.(.) In die  
 6 Pioniere war das eenziche wo ich sogar war ja(.). Aber FDJ bin ich nich drinne  
 7 gewesen(!) in der Partei war ich nicht drinne(-) ich war nicht mal FDGB<sup>26</sup>  
 8 drinne(-) das warn alles solche Sachen früher.(.) Da warst de immer schon  
 9 hier der Buhmann ja(!)  
 (Paul Schumann)

In der Analyse des Interviews mit Florian Wolf wurde die Vermutung geäußert, sein starkes Engagement bei der SED-Jugendorganisation sei möglicherweise von seinen Lehrern bei der Beurteilung seiner schulischen Leistungen in positiver Weise berücksichtigt worden. Denkbar ist auch der umgekehrte Schluß: Fehlendes Interesse auf diesem Gebiet – und die damit „bewiesene“ Tendenz zu politischer Illoyalität – schlägt sich ebenfalls in der Bewertung eines Schülers bzw. der Zuwendung durch den Lehrer nieder.

Welche Reaktionen zeigen die Betroffenen angesichts der schulischen Verlaufskurve und der vorenthaltenen Unterstützung? Nachdem sich die Verlaufskurve in Gang gesetzt hat und bestimmte Höhepunktsergebnisse überschritten worden sind (Degradierung, Nichtversetzung), gelingt es den Betroffenen oft, sich im Schulalltag zu arrangieren und ein labiles Gleichgewicht zu halten. Die Verlaufskurve bleibt aber weiter bestehen, sie wirkt nun „schleichend“ fort. Wie sieht nun eine solche Alltagsbalancierung aus? Die Schüler ziehen sich beispielsweise vom Unterrichtsgeschehen zurück, dem sie ja sowieso nicht folgen können. Auf diese Weise entgehen sie auch meist den negativen Etikettierungen der Lehrer, denn diese sind offensichtlich sehr schnell bereit, einen solchen Rückzug zu dulden und die Betroffenen praktisch „aufzugeben“. Einige Formen dieser Alltagsbalancierung wurden oben dargestellt.

<sup>26</sup> FDGB = Freier Deutscher Gewerkschaftsbund (Einheitsgewerkschaft der DDR)

### 3.3 Fremdbestimmung bei der Berufsfindungsphase

Dem Ende der Schullaufbahn folgt in der Regel eine Berufsausbildung. In den meisten Fällen kann ein Beruf frei gewählt werden, wenn bestimmte Grundvoraussetzungen gegeben sind. So erfordert etwa der Beruf eines Arztes ein langes Studium, das wiederum nur dann aufgenommen werden kann, sofern man den entsprechenden Schulabschluß, das Abitur, erlangt hat. Manchmal steht das Berufsziel schon lange fest, zum Beispiel dann, wenn ein Familienbetrieb auch von der nächsten Generation fortgeführt werden soll. Die Interviews mit „funktionalen Analphabeten“ zeigen, daß hier eine freie Berufswahl in vielen Fällen nicht stattfindet. Wie es scheint, sind die Betroffenen bei der Berufsfindungsphase in hohem Maße einer Fremdbestimmung ausgesetzt. Mehrere Gründe können genannt werden, wobei das Lese- und Schreibproblem offensichtlich nicht die zentrale Rolle spielt.

#### 3.3.1 Fehlender oder unzureichender Schulabschluß

Je niedriger der Schulabschluß, um so weniger Möglichkeiten bleiben zur freien Berufswahl. „Funktionale Analphabeten“ beenden ihre Schulkarriere oft ohne Abschluß oder mit einem sehr niedrig angesehenen, beispielsweise dem der Sonderschule. Alleine dadurch sind sie in der Berufswahl eingeschränkt, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt:

- 1 P.S.: Und dann hatten Sie ebend als Hilfsschüler nicht die Möglichkeiten sich
  - 2 selbst einen Beruf auszusuchen(!) es gab dann ebend soundso viel Berufe
  - 3 die Ihnen vorgezeichnet wurden(!) also(-) angenommen was weeß ich was(-)
  - 4 Sie warn ja kein vollwertiger Mensch(!) angenommen Sie warn(,) Taxi war
  - 5 das früher(!) da durften Se Autos waschen(-) oder was waren das für Berufe
  - 6 noch(?) (Leise) Ich kann mich gar nicht mehr erinnern(.) (Lauter) Taxi(!) oder
  - 7 Malergehilfe(!) oder(-) so Sachen als (unverständlich) Sie haben zwar gelernt
  - 8 dann(-) drei Jahre(!) ja(!) ich hab dann gelernt(!) einen Beruf ergriffen(!) ich
  - 9 wollte Stahlbauschlosser lernen(!) aber als Hilfsschüler konntest du bloß
  - 10 Teilschlosser lernen(!) habe die Lehre och abgeschlossen(!) und habe nachher
  - 11 die Lehrgänge noch gemacht die mir gefehlt haben(!) zum Schlosser(!) weil du
  - 12 durftest also keinen Schweißerlehrgang machen als als Teilschlosser(-) und viele
  - 13 Lehrgänge durftest du ebend nicht machen(-) was weeß ich Dreher und und und die
  - 14 dir noch gefehlt haben(!) die hab ich noch nachträglich gemacht(!)
- (Paul Schumann)

Ob Paul Schumann lesen und schreiben kann oder nicht, ist bei der Frage der Berufswahl also nicht von vorrangiger Bedeutung. Wegen des Besuchs der

Hilfsschule kann er (zunächst jedenfalls) nicht den Beruf ergreifen, den er sich wünscht. Indirekt könnte man im Fall von Paul Schumann zwar auch sagen, daß die Lese- und Schreibproblematik dafür verantwortlich ist, daß er die Sonderschule besucht. Denn – so erzählt er an einer anderen Stelle im Interview – er wird dorthin überwiesen, nachdem bei ihm eine Lese- und Rechtschreibschwäche festgestellt worden ist. In diesem Ausschnitt ist jedoch nicht erkennbar, daß er aus diesem Grund bei der Berufssuche benachteiligt ist. Vielmehr scheint es sich hier um ein „normales“ Ablaufmuster im DDR-Bildungssystem zu handeln: Hilfsschüler werden zunächst als „Teilfacharbeiter“ ausgebildet. Auch die übrigen Männer, die ich im Osten befragt habe, sind diesen Weg gegangen. Hinzu kommt eine DDR-Besonderheit, die eine völlig selbstbestimmte Wahl nicht zuläßt, nämlich die Tatsache, daß sich die Berufsausbildung nach dem Bedarf in der Wirtschaft orientierte. Anscheinend besteht bei den Betroffenen dabei keine Angst, wegen des fehlenden oder niedrigen Schulabschlusses keinen Ausbildungsplatz zu bekommen und arbeitslos zu werden. Das Problem der Arbeitslosigkeit – so der Tenor in den Interviews aus dem Osten – habe in der DDR nicht existiert.

- 1 I.: Dann ham Sie erzählt(-) da hatten Sie also diese Lehre gemacht<sup>(1)</sup> und  
 2 dann Arbeit auch gekriegt<sup>(1)</sup> später(-) wie war denn das? Ja(-) Sie können  
 3 J.B.: (holt Luft, möchte etwas sagen)  
 4 I.: ruhig noch was sagen dazwischen<sup>(1)</sup>  
 5 J.B.: Ja Arbeit wa ja bei uns kein Problem(-) du wurdest ja gleich vermittelt(.) Du  
 6 bist aus em Heim gekommen<sup>(1)</sup> hast sofort ne Arbeitsstelle gekriegt(-) das war  
 7 ja alles kein Problem wie heute(.)  
 (Johann Behrens)

Etwas weiter vorher im Interview berichtet der Erzähler, daß er zwei Jahre lang in einem Erziehungsheim<sup>27</sup> untergebracht gewesen sei (den Grund deutet er nur vage mit der Bemerkung an, er habe „Mist gemacht, irgendwie Einbrüche“) und dort einen Beruf erlernt habe („Zerspaner“). Wegen „guter Führung“ sei er vorzeitig – im Alter von siebzehn Jahren – entlassen worden. Wie man der Frage der Interviewerin entnehmen kann, scheint sie sich offensichtlich

<sup>27</sup> Solche Erziehungsheime waren in der DDR unter dem Namen „Jugendwerkhof“ bekannt. Es handelte sich dabei um „Spezialheime“, die für die „Umerziehung“ sogenannter „schwererziehbarer“ Jugendlicher zwischen 14 und 18 Jahren sorgten. Unter Umerziehung wird dabei verstanden ein „Prozeß der Veränderung des bereits erworbenen habitualisierten Eigenschaftssystem von Individuen durch besonderen Erziehungsaufwand, so daß die Eigenschaften und Verhaltensweisen des zu Erziehenden, die vorher nicht dem angestrebten Erziehungsziel entsprachen, sich anschließend in Übereinstimmung mit ihm befinden“ (Laabs 1987, S.383). In der Regel erhielten die Jugendlichen dort eine Berufsausbildung. Johann Behrens hat diese Zeit im „Jugendwerkhof“ in keiner guten Erinnerung, denn es sei „wie im Gefängnis“ gewesen. Insgesamt bewertet er den Aufenthalt dort als eine „schlimme Zeit“.

nur schwer vorstellen zu können, daß er unter diesen Voraussetzungen eine Arbeitsstelle bekommt. Und genau an dieser Stelle widerspricht der Informant mit dem Hinweis, daß sich im Grunde das Problem Arbeitslosigkeit nie gestellt habe und daß auch Leute wie er sofort eingestellt worden seien.

Was nun die Lese- und Schreibproblematik angeht, so ist die Angst vor Entdeckung natürlich immer vorhanden, weswegen die Betroffenen ja auch alle möglichen „Tricks“ anwenden, um eine solche zu verhindern. Daß dies gelingt, ist vermutlich unter anderem auch darauf zurückzuführen, daß in den von den interviewten Personen ausgeübten Berufen die Kenntnisse im Lesen und Schreiben eben nicht an erster Stelle stehen. Und alleine an schlechten Schulnoten in den Fächern Lesen und Rechtschreiben kann man nicht erkennen, ob jemand große Probleme damit hat. Offensichtlich spielen diese Fertigkeiten auch bei der Bewerbung und Einstellung keine herausragende Rolle, wie Johann Behrens schildert:

- 1 I.: Und wie war das dann immer so(-) mit Papieren oder so(-) wie ham Sie das  
 2 immer gemacht(?)
- 3 J.B.: Papiere brauchte man gar nicht hier in der DDR(.) Man hatte sein  
 4 Ausweis(<sup>!</sup>) sein Versicherungsausweis(<sup>!</sup>) unn unn Lebenslauf und so was das  
 5 hatt ich alles schon vorher(.) Das hab ich hier von der(-) vom Heim noch(-)  
 6 die Papiere gehabt(.) Und danach hab ich das immer wieder abgeschrieben(<sup>!</sup>)  
 7 und hab das im nächsten Betrieb abgegeben(.) Und bei uns in der DDR war  
 8 das so(-) du hattest ne Akte(<sup>!</sup>) aus em Heim iss die Akte zu deinem Betrieb  
 9 gegangen(.) Und wenn du dort gekündigt hast(<sup>!</sup>) iss die Akte wieder zum  
 10 ändern Betrieb(.) Das iss drüben nicht so(.) Bei uns gabs da so ne Akte(.)  
 11 Eene Kaderakte hieß das(.) Und die mußte jeder Betrieb an den ändern  
 12 schicken(.) Daß der Betrieb genau weeß was du fürn Mensch bist(.) So war  
 13 das in der DDR(.) Und die Akte hab ich zu Hause(.) Die ham wa jetzt(-)  
 14 durch die Wende(-) hat die jeder in die Hand gekriegt(.) Das iss so en Stapel  
 15 da(!) der ganze Leben(-) die ganze Lebensgeschichte iss da drinne(.) Ja(-) das  
 16 war in der DDR so(.) Du du konntest nichts verkehrt machen(.) Du bist von  
 17 eenem Betrieb zum ändern gekommen(!) da haben die die Akte hinterher  
 18 geschickt(.)
- 19 I.: Mhm(-) also brauchten Sie dann nie auch so Sachen ausfüllen also(-)
- 20 J.B.: Gar nicht(.) Ich hab mich dort vorgestellt(<sup>!</sup>) unn was ich eben für ne  
 21 Vorstellung hab(<sup>!</sup>) unn die haben gesacht entweder se nehmen dich oder  
 22 se nehmen dich nicht(.) Und das war alles(.) Und ich brauchte in den andern  
 23 Betrieb nicht meinen Lebenslauf abgeben(<sup>!</sup>) weil die ja meine Akte hatten(!)  
 24 die ham die angefordert von dem andern Betrieb(!) und da ham die den Lebens-  
 25 lauf ja gehabt(.) Und und da ham se ja auch gelesen daß ich Hilfsschule hatte(!)  
 26 und daß ich aus em Werkhof bin(!) und wahrscheinlich da standen auch hier(-)  
 27 hier(-) wie sacht man da(?) Da stand auch bestimmt drinne(-) .. daß ich en

- 28 ordentlicher Mensch bin(.) Irgendwas muß da drinne gestanden haben daß sie  
 29 genommen haben(.)  
 (Johann Behrens)

Auch hier wird wieder eine DDR-Besonderheit thematisiert: die „Kaderakte“, die es einem offenbar erlaubte, gänzlich ohne Schriftstücke bei einer Bewerbung auszukommen. Wie sieht es aber mit der Berufswahl für Lese- und Schreibunkundige in der Bundesrepublik aus? Dazu die Geschichte von Heiner Fischer, der die Hauptschule ohne Abschluß verläßt, jedoch ohne weiteres einen Ausbildungsplatz findet:

- 1 H.F.: Ja und dann fings halt an(-) was machen(?) Und da wars halt so en Zufall(!)  
 2 en Kollege von mir die Firma(-) hat dann Arbeiter gesucht(!) bin ich hin(!)  
 3 hab natürlich nichts gesacht daß ich nit lesen und schreiben konnt(!) hab an-  
 4 gefangen ne Lehre zu machen was normal für einen der nit lesen und schreiben  
 5 schwierig ist(!) en Monat später wars passiert(!) muß ich Berichtsheft  
 6 schreiben(!) uffgeflogen(.) Bin ich entla(,) also Lehrvertrag gekündigt  
 7 worden(.) Äh dann hab ich wieder überlegt(-) was machen(?) Da bin ich halt  
 8 ins Baugewerbe gegangen nach E-Stadt in ne kleine Firma(!) da gings nit  
 9 was kannst de(?) Also lesen oder schreiben(!) iss zwar auch(!) aber da wurd  
 10 gefragt was kann der Mann mache(.)  
 (Heiner Fischer)

Relativ unklar bleibt, auf welche Weise er ohne Abschluß zu seiner Lehrstelle kommt. Seiner eigenen Bemerkung, dies sei „Zufall“ gewesen, kann man entnehmen, daß er großes Glück hat, da er offenbar zunächst nicht weiß, wie es weitergehen soll. Ebenfalls nicht erkennbar ist, auf welche Weise es ihm gelingt, seine Vorgesetzten über sein Defizit zu täuschen. Hier werden allerdings auch die Folgen einer Entdeckung deutlich: Entlassung. Hierbei handelt es sich um eine Grundangst „funktionaler Analphabeten“, nämlich daß eine Entdeckung mit negativen Sanktionen verbunden ist.

### 3.3.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Gesellschaftliche Übereinkunft besteht darüber, daß ein Mann einen Beruf erlernt. Frauen sind häufig anderen Zwängen unterworfen. Orientiert an einer traditionellen Frauenrolle, bedeutet für sie die Aufnahme eines Lohnarbeitsverhältnisses oft nur eine Zwischenphase bis zur Heirat und der Übernahme von Reproduktionsaufgaben in der Familie. Aus diesem Grund wird oftmals weniger in ihre Schul- und Berufsausbildung investiert, d.h., sie lernen meist solche Berufe (oder werden dazu bestimmt), die wenig „aufwendig“ sind, oder solche,

die sie auf ihre Hausfrauenrolle vorbereiten (z.B. Dienstmädchen). Nicht selten durchlaufen sie auch überhaupt keine Ausbildung. „Familie als Beruf“ (Kickbusch 1984, S.163) – so könnte man ihr vorbestimmtes Berufsziel nennen. Die für diese Arbeit interviewten Frauen bilden in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Im folgenden Datenausschnitt schildert Johanna Peters, wie sie nach ihrer abgebrochenen Schulausbildung mehrere Hilfstätigkeiten übernimmt, bis sie durch ihre erste Ehe davon „erlöst“ wird.

- 1 J.P.: Ja(-) dann hab ich(-) Arbeitsstellen gesucht(!) da hab ich mal in ner Wäscherei  
 2 mal geschafft emal(!) dann hab ich mal en Haushalt(-) geholfen bei so ner  
 3 Ärztin(!) die(,) hab ich oft Kinder betreuen müssen und so(-) ich hatt ja nun  
 4 nit viel geschafft(!) ich hab nit viel weil mich haben ja die Leut nit aufge-  
 5 nommen(!) ich hab mal in ner Wirtschaft(,) mal so Geschirr abwaschen und  
 6 helfen und so(-) alles nur so(-) (unverständlich) (Lachen) ich weiß nit ob Se  
 7 das Wort schon emal gehört haben(!) also Menschen die die(-) äh keinen  
 8 I.: (Lachen) Nein(-)  
 9 J.P.: Beruf haben(.) Ne(!) Drecksarbeit kann man sachen(.) Die hab ich so machen  
 10 müssen(.) Und dann nachher wie gesacht ich war nit lang und dann hab ich  
 11 ja dann geheiratet es erste Mal(.) Da kamen die vier Kinder(!) und dann wars  
 12 ja (kurze Pause) zappeduster(.)  
 (Johanna Peters)

Mit „nit viel geschafft“ meint die Erzählerin vermutlich ihren fehlenden Schulabschluß, der es ihr erschwert, Arbeitsstellen zu finden, bzw. zur Folge hat, daß sie nur Arbeiten übernehmen kann, die sie als „Drecksarbeit“ bezeichnet. Die Zeit bis zu ihrer ersten Ehe „überbrückt“ sie mit diesen Hilfsarbeiten. Um sich dieser ungewissen Situation – wie es scheint, wechselt sie relativ oft den Arbeitsplatz – zu entziehen, bleibt ihr alleine die Ehe. Was in diesem Abschnitt nicht deutlich wird, was sie aber später noch erzählt, ist, daß sie ihre erste Ehe nicht ganz freiwillig eingeht. Sie ist vorher bereits schwanger, und vor allem die (zukünftige) Schwiegermutter, die nach Johanna Peters’ Angaben „sehr fromm“ gewesen sei, drängt zur Heirat. Innerhalb von fünf Jahren bekommt sie vier Kinder. In dem oben zitierten Ausschnitt kommentiert sie dies zwar mit der Bemerkung „zappeduster“ und will damit möglicherweise ausdrücken, daß dadurch ihre Entfaltungsmöglichkeiten vollends eingeschränkt worden seien. An späterer Stelle bezeichnet sie aber die Erziehung ihrer Kinder als schönste Zeit ihres Lebens. Dem folgenden Ausschnitt ihrer Erzählung kann man jedoch entnehmen, daß sie sich offensichtlich auch ein anderes Leben hätte vorstellen können:

- 1 J.P.: Aber ich würd heut nit mehr heiraten(.) (Lachen) Trotzdem(.) Obwohl ich mich  
 2 I.: (Lachen)

- 3 J.P.: nit soweit beklagen kann(-) aber man iss doch irgendwie beengt(-) also als  
 4 wenn man(.) es iss doch schön wenn man(.) denn ich war ja mal frei gewesen(!)  
 5 und der Unterschied iss doch(-) merkt man doch(.)  
 (Johanna Peters)

Unter „frei gewesen“ versteht sie die Zeit zwischen ihren beiden Ehen, in der sie alleine mit den Kindern lebt. Anscheinend genießt sie diesen Abschnitt ihres Lebens, obwohl er von großen Entbehrungen geprägt ist. Vor allem die finanziell desolate Situation ist dann auch ausschlaggebend dafür, daß sie ein zweites Mal heiratet. Sie berichtet, daß ihr nach dem langen Alleinsein das Zusammenleben mit ihrem Mann anfangs erhebliche Schwierigkeiten bereitet habe.

Auch Jutta Simon befindet sich in einer für Frauen typischen „Zwangslage“, die weitreichende Folgen – möglicherweise nicht nur – für die Frage der Berufswahl hat:

- 1 J.S.: Ich bin dann auf die Hilfsschul dann zum Schluß gegange(!) Schuljahr noch  
 2 beendet(!) dann mit (unverständlich) dort bin ich als(-) gut mitgekommen(.)  
 3 Da hats dann angefange(-) da konnt ich dann e bißchen lesen und schreiben(-)  
 4 also uff die Hauptschul normal also hab ichs nit gepackt(.) Uff de Hilfsschul  
 5 mehr(!) da hab ichs dann langsam gelernt(.) Es Lesen und Schreiben(-) Rechnen  
 6 das ging an für sich(.) Ja(-) das war(-) da hab ich als gelernt bis ich(-) fünfzehn  
 7 war(.) Ja und dann (kurze Pause) war dann sechzehn(!) mit sechzehn hab ich ge-  
 8 heiratet(!) mit fünfzehn hab ich mein Mann kennengelernt(!) mit sechzehn hab ich  
 9 geheiratet(!) und da war die Schule für mich gleich weg(.) Konnt ich auch nix mehr  
 10 weitemachen(!) Beruf konnt ich auch nit lernen dadurch(!) (kurze Pause)  
 11 ja(-) .. hab ich dann auch noch en Kind hab ich dann eins bekommen(!) dann  
 12 wars ganz aus(.)  
 (Jutta Simon)

In diesem Abschnitt der Darstellung entsteht der Eindruck, als sei die Erzählerin allein durch ihre Heirat daran gehindert worden, die Schule zu beenden und einen Beruf zu erlernen. Im Nachfrageteil stellt sich jedoch heraus, daß sie an dieser Stelle den Ablauf der Ereignisse umkehrt. Denn sie ist – ebenso wie Johanna Peters und Maria Grün – erst schwanger und heiratet dann. Die Schwangerschaft ist dann auch der Grund dafür, daß sie die Schule ohne Abschluß verläßt. Möglicherweise hätte sie ansonsten die Schule beendet, vielleicht sogar das Lesen und Schreiben gelernt und irgendwann ihren Traumberuf Friseurin – das erzählt sie später im Interview – lernen können. Jutta Simon ist sich sogar fast sicher, daß sie ihrem Leben eine andere Richtung gegeben hätte, obwohl sie die Heirat nicht bereut und mit ihrer jetzigen Lebenssituation sehr zufrieden ist.



- 1 J.S.: Ich glaub auch nit daß ich jemals geheirat hätt(-) also ich wollt nie heiraten  
 2 nie Kinder haben(.) Nie(.) (unverständlich) ich mein gut ich will meinen  
 3 Mann jetzt nit irgendwie sachen nur wegen dir(!) mir verstehn uns auch  
 4 jetzt also(.) Ob ich auch denk ob ich was großartig von der Jugend versäum  
 5 hab(-) ich weiß nit(.)  
 (Jutta Simon)

### 3.4 Entwicklung einer eigenen berufsbiographischen Linie versus Verharren in der Fremdbestimmung

Wie deutlich geworden ist, sind „funktionale Analphabeten“ oftmals einem extremen Leidensprozeß ausgesetzt, der sich während der Kindheit aufgrund äußerst ungünstiger familiärer und schulischer Bedingungen in Gang gesetzt hat. Zu Beginn habe ich bereits ausgeführt, daß die Verlaufskurve nicht notwendigerweise ein Leben lang anhalten muß. Vor allen Dingen durch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit gelingt es den Betroffenen oft, eigene Handlungsaktivitäten zu entwickeln, langsam dem Leidensprozeß zu entkommen und ihrem Leben zu einer Wende zu verhelfen. Die ostdeutschen „funktionalen Analphabeten“ scheinen dabei aufgrund der speziellen DDR-Strukturen im Vorteil zu sein. Im folgenden Datenausschnitt schildert Johann Behrens seinen beruflichen Werdegang:

- 1 J.B.: Nach der Schule(-) .. da bin ich ins Heim gekommen(.) In in(-) in ja in e  
 2 Heim(.) Da hab ich dann e Beruf erlernt(.) Teilfacharbeiter hab ich dort  
 3 gelernt(.) Durch die Hilfsschule konntest du da keinen richtigen Facharbeiter  
 4 machen(!) du konntest dann so Teilfacharbeiter machen(.) Das(.) die warn  
 5 da alle(-) alle aus der Hilfsschule die dort warn(.) Da gabs direkt so ne Ein-  
 6 richtung(!) hier wo die Hilfsschüler reinkommen in das Heim(.) Und dort ham die  
 7 dann ihren Beruf gemacht(.) Da hab ich Zerspaner gelernt(.) Also e Teilfach-  
 8 arbeiter(.) So und danach(!) da wo ich siebzehn war(!) bin ich dann wieder ent-  
 9 lassen worden(!) da hab ich dann in en Betrieb angefangen(.) In(-) was hab ich  
 10 denn da gemacht(?) (schnell) Da hab ich dann mit dem Teilfacharbeiter als Zerspaner  
 11 angefangen in nem Betrieb(.) Das hat mir dann aber nicht gefallen(.) Und da hab  
 12 ich dann dort aufgehört(!) und durch en Bekannten(!) der hat dann in nem Großbetrieb  
 13 gearbeitet(!) der hieß Medizin- und Labortechnik in D-Stadt(!) und da hab ich mich  
 14 dort beworben als(-) ja als Zerspaner(.) Und da ham se mich aber nicht genommen(.)  
 15 Da ham se gesacht mir können Sie nur einstellen als Transporter(.) Und weil ich dort  
 16 rauswollt hab ich das angenommen(.) Unn(-) da hab ich ich glaube zwei Jahre Trans-  
 17 porter gemacht(!) unn die haben zu mir gesacht ich könnte als Dreher anfangen(!)  
 18 wenn ich jetzt ne Weile Transporter gemacht habe(!) und es wird ne Stelle frei in  
 19 der Dreherei könnt ich dort anfangen(.) Und das hat nicht geklappt(!) und dann ham

20 se mir was andres angeboten in der Galvanik(.) Also als Galvaniseur dort mich  
 21 anzulernen(.) Das hab ich dann dort gemacht(.) Und dort bin ich dann dreizehn Jahre  
 22 Jahre gewesen in der Galvanik(.) Wissen Se was das iss Galvanik(?)  
 23 I.: Nee(-) ich wollte gerade fragen(.)  
 24 J.B.: Verchromen(.) So Nickel Chrom (unverständlich) oder verkupfern(.) Das iss  
 25 Galvaniseur(.) Mhm(-) und dort hab ich mich dann hochgearbeitet bis zum  
 26 Schichtführer(.) Trotz mit dieser Rechtschreibschwäche(.). Es hat keiner gew(.),  
 27 keiner gewußt dort(.). Am Anfang wars schwer(-) weil wir Pläne gekriegt haben(.).  
 28 So Schichtpläne(.) Da stand immer alles druff was zu tun iss(.). Unn ich hatte ja  
 29 sowieso Schwierigkeiten mit em Lesen(!) da hab ich mich dann zu Hause hingesezt  
 30 und hab geübt mit em Lesen da ging das nachher(.). Da konnt ich meine Schicht-  
 31 pläne lesen(!) was ich zu tun hatte(.)  
 (Johann Behrens)

Trotz seiner ungünstigen Ausgangslage (Hilfsschule, Heimaufenthalt, Teilfacharbeiterlehre, unzureichende Schriftsprachkenntnisse) kann der Erzähler eine berufsbiographische Linie entwickeln. Wie es scheint, nutzt er zwar die Weiterbildungsangebote nicht in dem Maße wie etwa Florian Wolf, aber nachdem er sich in verschiedenen Abteilungen seines Betriebs bewährt hat, bekommt er sogar den verantwortungsvollen Posten eines Schichtleiters übertragen. In der Literatur (vgl. etwa Oswald/Müller 1982) ist oft die Rede davon, daß „funktionale Analphabeten“ ihr Defizit häufig durch besonderen Eifer am Arbeitsplatz kompensieren und „Nischen“ finden, die sie vor einer Entdeckung schützen. Sobald sie jedoch für eine Beförderung vorgeschlagen werden, sehen sich die Betroffenen in einer Art „Zwickmühle“. Denn obwohl sie selbst natürlich durchaus an einem beruflichen Aufstieg interessiert sind, lehnen sie solche Angebote ab, aus Angst, dadurch ihre fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse zu offenbaren. Häufig greifen sie auf Ausreden zurück, die sie in einem schlechten Licht erscheinen lassen, was dann in manchen Fällen sogar zu einer Entlassung führen kann. In den von mir aufgezeichneten Lebensgeschichten sind solche Ablaufmuster nicht zu finden. Die Betroffenen nehmen Aufstiegs- und Weiterbildungsangebote wahr. So traut sich Johann Behrens die Arbeit eines Schichtführers trotz seiner Probleme zu. Da es den übrigen Informanten aus dem Osten in ähnlicher Weise gelingt, eine berufsbiographische Linie auszubilden, kann man vermuten, daß dies auf die bereits mehrfach erwähnten besonderen Arbeitsbedingungen in der DDR zurückzuführen ist (z.B. die Vielfalt an Weiterbildungsmöglichkeiten). Natürlich bleibt die Angst, als „Analphabet“ entdeckt zu werden. Die Betroffenen finden aber erstens Wege, mit dieser Angst umzugehen, und zweitens Strategien, um auch in einem neuen Aufgabenbereich ihr Geheimnis zu bewahren.

Offensichtlich erleichterten die Strukturen der DDR den im Bildungssystem Benachteiligten eine berufliche Eingliederung. Natürlich kann man daraus

nicht die allgemeine Schlußfolgerung ziehen, nur in der DDR sei ein beruflicher Aufstieg trotz Lese- und Schreibproblemen möglich gewesen. Als Beleg dafür, daß auch in der Bundesrepublik „funktionale Analphabeten“ nicht notwendigerweise ein Leidensdasein fristen, kann ein Ausschnitt aus dem Interview mit Heiner Fischer herangezogen werden:

- 1 H.F.: Da bin ich dann(-) e bißchen durch Zufall(!) weil da einer wegging(!) bin ich  
 2 dann ins Baugewerbe(.) Und da hab ich dann jetzt mit Pflaster und alles  
 3 hab ich dann gemacht(!) ich hab zwar auch als noch keine abgeschlossene  
 4 Gesellenprüfung(!) aber ich hab dann(.) bei uns wurd dann immer angeboten  
 5 in de Winterzeit konnt man auch uff auch Kurse gehn(!) welche Pflaster unn  
 6 alles(!) unn da hab ich alles wahrgenommen(.) Alles was ging(.) Nur daß ich  
 7 mich(!) arbeitsmäßig immer gut gestellt hab als von de Schul her(.) Weil da  
 8 wurd ja nur es Praktische gefracht nicht die Theorie(.) Und da war ich schon  
 9 immer gut(.)  
 (Heiner Fischer)

Die offenbar recht große Bedeutung von Weiterbildung für „funktionale Analphabeten“ zeigt, daß sie Lernen nicht ausschließlich negativ betrachten, was aufgrund der schlechten Lernerfahrungen in der Schule zunächst vermutet werden könnte. Möglicherweise liegt dies daran, daß die Weiterbildungsangebote sich am praktischen Berufsalltag orientieren, einem Bereich also, in dem die Betroffenen „Experten“ sind. Sich selbst und anderen zu beweisen, daß man trotz schlechter Schulausbildung und fehlender Lese- und Schreibkenntnisse etwas erreichen kann, wird ein zweiter möglicher Grund für das Interesse „funktionaler Analphabeten“ an beruflicher Weiterbildung sein.

Wie es scheint, besteht also ein Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit und Normalisierung des Alltags, d.h. Befreiung aus Leidensprozessen und Fremdbestimmung. Auffällig ist, daß hierzu ausschließlich Männerbiographien herangezogen werden können. Das legt die Vermutung nahe, daß es sich auch hier wiederum um eine geschlechtsspezifische Frage handelt, ob die Fremdbestimmtheit andauert oder eine gewisse Selbständigkeit erreicht werden kann. Frauen sind auf dem Arbeitsmarkt in mehrfacher Weise benachteiligt (niedrigere Löhne, Frage der Unterbringung der Kinder usw.) und daher stärker von Eheverhältnissen abhängig. Nicht selten bleiben sie weiter in Verlaufskurven verstrickt. Das Interview mit Maria Grün hat dies sehr deutlich gezeigt, ebenso das Gespräch mit Johanna Peters, die während ihrer ersten Ehe einer Fremdbestimmtheitsverlaufskurve ausgesetzt ist, die sie folgendermaßen darstellt:

- 1 J.P.: Aber die Ehe(-) war nicht so(.) Also(-) war keine Liebesheirat(.) Das war so  
 2 ein Muß(.) Und so kamen auch immer wieder die Kinder alle nur(.) Mit

- 3 Muß kann man sachen(.) Aber ich hab se angenommen(!)  
(Johanna Peters)

Nachdem ihr erster Mann gestorben ist, lebt die Erzählerin alleine mit ihren vier Kindern. Die Situation, in der sie sich befindet, schildert sie im folgenden Datenausschnitt:

- 1 J.P.: Ich hab vier Kinder gekriegt(!) wie gesacht(-) unn bin dann verwitwet  
2 gewesen(!) ne(!) war alleine mit den Kindern gewesen(!) die Krankheit  
3 gehabt(!) ne(!) also es war schon schwer gewesen(.) Und wie gesacht(-) hab  
4 damals noch schwanger gewesen mit meinem vierten Kind(!) damals(-) mein  
5 Mann iss gestorben(!) ich war fünfundzwanzig Jahr erst alt(!) ne(!) keine  
6 Schul Ausbildung und nix(!) hab nur en bißchen Rente gekriegt(!) nit viel  
7 Rente(!) weil er war ja noch nit emal dreißich wie mein Mann gestorben iss(!)  
8 unn da war das halt nit leicht für mich(-) da wars schwer immer für mich.(.)  
(Johanna Peters)

In dieser Lage hat die Johanna Peters keine andere Wahl, als erneut eine Ehe und damit ein Abhängigkeitsverhältnis einzugehen. Im nächsten Interviewausschnitt erklärt die Informantin diesen Schritt:

- 1 J.P.: Und dann hab ich dann wieder geheiratet nachher(!) weil ich gedacht  
2 hab ich muß aus der Misere raus(!) ich muß ein(,) einen Lichtblick  
3 sehn(.) Ich hab nit nur geheiratet weil ich en Mann brauchte(!) sondern  
4 ich hab auch geheiratet weil ich meinen Kindern ein anderes Leben  
5 schenken wollte(.) Und nit ewich(-) das Loch uff und das Loch zu  
6 machen(.) Und da hab ich immer gedacht nee das äh(-) du hast jetzt  
7 die Möglichkeit und die mußt de wahrnehmen(.) Und da hab ich wieder  
8 geheiratet(-) und hab en Mann gekriegt der mich mit vier Kindern ge-  
9 heiratet hat.(.)  
(Johanna Peters)

Auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation kann Einfluß darauf haben, ob eine Frau eine berufsbiographische Linie und damit eine gewisse Selbständigkeit erlangen kann oder ob sie in einer Ehe Absicherung sucht. Frauen der älteren Generation haben oft auch ein traditionelles Verständnis von ihrer Rolle als Frau, während jüngere Frauen häufiger ein emanzipatorisches Frauenbild haben. In den vorliegenden Interviews tritt dieser generationsspezifische Aspekt nicht ganz klar hervor, es gibt lediglich einige Hinweise. So kann man sich bei Maria Grün, Anna Wagner und Johanna Peters – ihr Alter liegt zwischen Ende vierzig und Anfang sechzig – vorstellen, daß ihre Sozialisation von vornherein darauf ausgerichtet ist, zu heiraten und für Haus-

halt und Kinder zu sorgen. Jutta Simon hingegen, die wesentlich jünger ist – sie ist siebenundzwanzig Jahre alt -, hätte möglicherweise ein selbstbestimmtes Leben geführt, wäre nicht ihre ungewollte Schwangerschaft gewesen. In ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung antwortet sie auf die Frage der Interviewerin, wie sie sich ihr Leben denn vorgestellt hätte, wäre sie nicht schwanger geworden, folgendermaßen:

- 1 J.S.: Ja mein Beruf iss also immer gewesen Friseur(.) Daß ich das mal irgendwie  
 2 mache(.) Und das(-) war schon immer so mein Ziel(-) da wollt ich immer mal  
 3 hingehn(.) (leises Lachen) Ich wollt dann auch erst emal anständig mit der  
 4 Schul fertig mache(.) Und dann einiges lernen daß ich(-) mitkomme(.) Aber  
 5 so(-) weil ich dann geheirat hab(!) hab ich das dann aufgegeben(.) Das war  
 6 dann immer so(-) (lauter) Schul(-) und dann was lerne(.) Irgendwo ne  
 7 Wohnung nehmen(!) ne Ein- Zweizimmerwohnung(!) für mich allein sein(!)  
 8 tun und lassen können was ich will(!) (Lachen) (unverständlich)  
 (Jutta Simon)

Gleichgültig, ob „funktionale Analphabeten“ einen Beruf ausüben oder nicht, ob sie damit einen Wechsel der Prozeßstruktur erreichen können oder nicht, an der Lese- und Schreibproblematik ändert sich nichts. Die Betroffenen können noch immer nicht lesen und schreiben. Das bedeutet zum einen, daß ein erfolgreiches und zufriedenes Leben auch ohne diese Kenntnisse zu führen ist, zum anderen, daß die Betroffenen ein großes Repertoire an Ideen entwickeln müssen, um den Alltag mit diesem Defizit zu meistern.

## 4. Bewältigungsstrategien und der Weg zum Kurs

### 4.1 Der Umgang mit dem „Anphabetentum“

Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, mit oder ohne Abschluß, aber ohne (ausreichende) Schriftsprachkenntnisse, dann scheint ihnen zunächst nicht bewußt zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können. Mit anderen Worten: Sie sehen sich zunächst nicht als „Anphabeten“. Jutta Simon drückt dies in ihrer Erzählung über ihre Schulzeit folgendermaßen aus:

- 1 J.S.: Unn da hab ich mir auch nie so Gedanken gemacht(!) (kurze Pause) äh  
 2 Lesen und Schreiben was bedeutet das(?) Ich mein ich war da noch jung(-)  
 3 dasss(-) die Erfahrung da war das noch nit so(.)  
 (Jutta Simon)

Spätestens jedoch mit Beginn des Berufslebens wird ihnen die Bedeutung des Lesens und Schreibens für den Alltag bewußt, bzw. sie erkennen, welchen Stigmatisierungsprozessen und negativen Sanktionen man in einer von Schrift geprägten Gesellschaft ausgesetzt ist, beherrscht man diese Fertigkeiten nicht. Heiner Fischer macht diese Erfahrung, als er seine Ausbildung beginnt:

- 1 H.F.: Auf jeden Fall hatt ich da angefangen(<sup>!</sup>) und die warn auch echt zufrieden(.)
  - 2 Bis es halt geheißen hat ei jeden Monat Berichtsheft schreiben(.) Mhm da
  - 3 hatt ichs nit abgegeben(<sup>!</sup>) ei ja wo iss denn dein Berichtsheft(<sup>!</sup>) ich hab kei
  - 4 Zeit(-) kei Zeit gibts nit(.) Setz dich hin und schreibs hier(.) So(.) Und da saß
  - 5 ich da(.) Und da hatt ich da nit angefangen(-) ei was iss denn los(?) Ich glaub
  - 6 es geht los(-) schreib dein Berichtsheft(<sup>!</sup>) du hast jetzt Zeit hier(<sup>!</sup>) du kriegst
  - 7 während der Arbeit kannst de das machen(<sup>!</sup>) und dann hab ichs dann gesacht(.)
  - 8 Und da sacht der(-) da ruf ich gleich mal de Chef(<sup>!</sup>) hat er de Chef gerufen(<sup>!</sup>)
  - 9 und dann hat der dann gesacht ja(-) dann sind Sie ja nicht tragbar für uns(.)
  - 10 Was wollen wir mit em Lehrling der nit schreiben und lesen kann(.) Na ja und
  - 11 dann en paar Tage später kams dann hier Lehrvertrag gekündigt(<sup>!</sup>) und ab
  - 12 fertich(.)
- (Heiner Fischer)

Deutlicher formuliert Jutta Simon ihrer Erkenntnis über die Bedeutung des Lesens und Schreibens im Alltag:

- 1 J.S.: Ich hab mir nie so Gedanken gemacht(-) Lesen und Schreiben ob man
  - 2 das wirklich dann braucht wenn man verheiratet ist(<sup>!</sup>) also(-) hab ich gedacht
  - 3 nee(-) und auf einmal hab ichs doch gemerkt doch man brauchts doch(<sup>!</sup>) Einkaufs-
  - 4 zettel schreiben und die Angebote nachsehen(-) wo kann man was in den
  - 5 Geschäften kaufen plus das Rechnen(<sup>!</sup>) das geht ja auch nit(<sup>!</sup>)
- (Jutta Simon)

Man kann vermuten, daß viele „funktionale Analphabeten“ sich durch solche „Schlüsselerlebnisse“ des Ausmaßes ihrer Schwierigkeiten erst bewußt werden. Vor allen Dingen die Erfahrung der Etikettierung durch andere bewirkt, daß sich bei den Betroffenen folgender Mechanismus in Gang setzt: Sie schämen sich ihrer Schwierigkeiten und fürchten in hohem Maße, entdeckt zu werden. Deshalb vermeiden sie Situationen, in denen sie lesen und schreiben müssen. Da dies nicht immer möglich ist, entwickeln sie zahlreiche Strategien zum Umgang mit den Schwierigkeiten, die sie vor einer Enttarnung als „Analphabet“ bewahren sollen. Dieser Mechanismus soll nun anhand der Interviews näher betrachtet werden:

Menschen, die über unzureichende Kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügen, erleben häufig, daß dieses Unvermögen von anderen als Beweis für

negative Charaktereigenschaften gesehen wird. Sie werden als „dumm“ bezeichnet und alleine auf dieses Defizit reduziert. Ist jemand als „Analphabet“ bekannt, hat er kaum eine Chance, seine übrigen Fähigkeiten zu beweisen.

- 1 P.S.: Oder dann(-) äh wenn Sie ne Freundin kennengelernt und ham ebend erzählt  
 2 daß Se ebend in der Hilfsschule(-) und Sie können nicht schreiben und(-) d  
 3 warst du ebend für die dumm(.) Du bist ja en dummer Mensch gewesen(.)  
 4 Du hast zwar alles beherrscht(!) was weeiß ich was(-) du konnst alles machen  
 5 hier(!) aber du konnst ebend nicht schreiben(.) Du bist für die(,) die Gesell-  
 6 schaft(!) stellt dich als dummer Mensch hin(.) Weil die Menschheit iss ja  
 7 schlecht normalerweise also(.) Wenn de nichts kannst(-) bist de niemand und  
 8 kannst de nichts ja(!)  
 (Paul Schumann)

Während viele „Analphabeten“ nach jahrelanger Diskriminierung selbst davon überzeugt sind, „dumm“ zu sein, also ein negatives Selbstbild entwickeln, ist Paul Schumann der Meinung, daß nicht individuelle, sondern gesellschaftliche Defizite Ausgrenzung und Stigmatisierung von lese- und schreibunkundigen Menschen zu verantworten haben. Hier wird sein theoretisches Hintergrundwissen über die Problematik erkennbar. An einer anderen Stelle im Interview vergleicht Paul Schumann seine Situation mit der seiner gehörlosen Stieftochter, die mit ähnlichen Etikettierungen und Vorurteilen belegt wird. Auch sie habe – wie er es ausdrückt – „mit der Menschheit da draußen zu kämpfen“.

Heiner Fischer zieht ebenfalls mehrere solcher Vergleiche („Du bist wie ein Außerirdischer sozusagen“, „Das iss wie mit dem Aids heute“), um die Hartnäckigkeit von Vorurteilen Menschen wie ihm gegenüber oder solchen mit anderen „besonderen“ Merkmalen zu verdeutlichen:

- 1 H.F.: Unn dann heißt es ei guck der iss ja auch so blöd(.) Der kann nit schreiben  
 2 und nit lesen(.) Und dann wird man ja da abgestempelt(.) Das iss wie früher(!)  
 3 so wie das bei de Jude war(!) dann en Stern oder sonst was(.) Das iss alles(-)  
 4 die Menschen die sinn ja manchmal so(-) da ihr einfache Vorurteile ab fertich(.)  
 5 Das iss(-) ich hab hier die Tage grad mit einem zusamme(-) gearbeitet(!) der(.)  
 6 ein super Kerl(.) Freundlich unn hat super gearbeitet(-) und dann da abends  
 7 sagt der Chef zu mich und wie war der Mann(?) Der iss nur also paar Tage bei  
 8 uns(.) Er hat niemand gesacht daß er im Gefängnis war(.) Sach ich also super  
 9 der Mann echt(-) ei ja(-) da kann ichs Ihnen ja mal sachen(-) der kommt aus  
 10 dem Gefängnis und hat Arbeit gesucht(.) Sach ich ja und(?) Iss doch kein  
 11 Problem(!) der hat halt sei Strafe abgebüßt und versucht jetzt wieder was zu  
 12 machen jetzt(-) hätte unser Chef das vorher gesacht(-) und dann wärm(,) viele  
 13 von meinen Kollegen hätten gesacht ach was wollen wa denn mit dem(?) So

- 14 ein Knastbruder und so(-) und jetzt hier(!) sach ich einwandfrei(.) Also mir hat  
 15 der Kerl(-) freundlich unn(-) super(.) Mir hat das gefallen(.) Aber der Chef  
 16 sach ja auch wenn ichs vorher gesacht hätte(-) unn dann hättet ihr alle gleich  
 17 mim (unverständlich)  
 (Heiner Fischer)

Da „funktionale Analphabeten“ mit Diskriminierung rechnen müssen, leben sie in ständiger Angst vor Entdeckung und möglichen unangenehmen Folgen. Am Arbeitsplatz werden die Betroffenen beherrscht von der Angst vor der Entlassung und dem damit verbundenen Verlust der Existenzgrundlage. Viele arrangieren sich in ihren Berufen auf irgendeine Weise. Erfolgt jedoch ein Arbeitsplatzwechsel, kann dies mit einem hohen Risiko verbunden sein, wie Johann Behrens im folgenden kurzen Interviewausschnitt schildert:

- 1 J.B.: Ich muß jetzt am Montag(!) fang ich jetzt ne neue Arbeitsstelle an(!) eene  
 2 ABM-Stelle(!) da hab ich genau so ne Angst wieder(.) Wieder neue Leute(.)  
 3 Das iss ja für mich jetzt viel schwieriger(.) Ich muß ja immer wieder neue Leute  
 4 kennenlernen(.)  
 (Johann Behrens)

Die Angst vor Enttarnung und Stigmatisierung bleibt für „funktionale Analphabeten“ auch im Privatleben eine feste Größe. Gehen sie eine Partnerschaft ein, so verheimlichen sie oftmals ihr Problem. Erst wenn sie davon überzeugt sind, daß die Beziehung von Dauer sein wird, gestehen sie ihre Schwierigkeiten ein, natürlich immer mit der Angst, auf Unverständnis oder gar Trennung zu treffen.

Nicht selten fehlt den Betroffenen der Mut, den Lebenspartnern das Lese- und Schreibdefizit einzugestehen. Aus diesem Grund entwickeln sie Täuschungsmanöver, die über Jahre hinweg erfolgreich sein können. Oft sind es dann Zufälle, die zu einer Aufdeckung führen bzw. die Betroffenen veranlassen, nun die Wahrheit zu sagen.

Ein sehr anschauliches Beispiel hierfür liefert eine Passage aus dem Interview mit Michael Pfeiffer, in der allerdings nicht er selbst spricht, sondern seine Frau (hier abgekürzt mit F.P.= Frau Pfeiffer). Diese ist während des Gesprächs anwesend und mischt sich an dieser Stelle plötzlich und unerwartet ein. Aus Höflichkeit unterbricht die Interviewerin nicht, sondern läßt ihr die Gelegenheit zum Erzählen:

- 1 F.P.: Wenn ich mal was sagen darf(-) ich hab das von Anfang an nicht gewußt(.)  
 2 Ich will damit zwar nicht sagen daß ich ihn nicht geheiratet hätte(.). Aber wir  
 3 ham(.), wir wohnten um die Ecke(!) so daß wir uns ja nie schreiben brauchten(.)  
 4 Wie haben uns ja och immer gesehn(!) und als wir verheiratet warn(!)



- 5 M.P.: Das war vorher schon(-)
- 6 F.P.: Nee nee nee nee(-) nee nee(.) Das vergeß ich nie(.) Da ham wa in der
- 7 M.P.: Doch(.) Nee(?)
- 8 F.P.: Erlenstraße gewohnt(.) Und da ham wir erst gewohnt nachdem wir verheiratet
- 9 warn(.) Und da kam im Fernsehn(-) irgend ne Sendung über Analphabeten(.)
- 10 Von drüben aber(.) Bei uns gabs das(,) bei uns gabs ja keene Analphabeten(.)
- 11 Und ich sache so(-) ich sache mein Gott daß es sowas gibt(.) (unverständlich)
- 12 Und da sachte er dann(-) das gibts nicht nur drüben(!) das gibts hier och(.)
- 13 Das werd ich nie vergessen(.) Drum weeß ich genau daß es danach war(.) Ich
- 14 sache Quatsch und so ne(!) und dann sacht er mir auf einmal(-) na ich kann och
- 15 nicht(.) Ich hab gedacht ich fall aus allen Wolken(.) Da warn wir aber bestimmt
- 16 schon en Jahr verheiratet(.) Da hab ich das noch nicht gewußt(.) Och nicht
- 17 gemerkt(.) Weil einfach nie(!) irgendwas war daß ich das hätte merken
- 18 können(.) So gut hat er das vertuscht(.)
- 19 M.P.: Das hab ich immer vertuscht(.)  
(Michael Pfeiffer)

Später im Interview erklärt der Erzähler, er sei sehr erleichtert gewesen, daß er einen Anlaß gefunden habe, um seine Schwierigkeiten mitzuteilen. Als seine Frau dann noch Verständnis gezeigt habe, sei er sehr froh gewesen, da er große Angst vor einer Scheidung hatte.

Immer wieder thematisieren „funktionale Analphabeten“ die Furcht vor Behördengängen. Die Behörde, als Inbegriff von Formularen, Anträgen und unfreundlichen Sachbearbeitern, versetzt Menschen, die nicht lesen und schreiben können, regelrecht in Panik. Und nicht selten müssen sie zudem mit demütigenden Bemerkungen rechnen, wenn ihre Probleme offenkundig sind.

Die Grundangst vor Entdeckung der Lese- und Schreibschwierigkeiten hat zur Folge, daß „funktionale Analphabeten“ auf ein großes Repertoire an Strategien zurückgreifen, mit denen sie die geschilderten Situationen meistern und einer Diskreditierung ihrer Person zu entgehen versuchen. In der Literatur wird hierfür der Begriff „Stigmamanagement“ verwendet (Döbert-Nauert 1985, S.110). Diese in den vorliegenden Interviews genannten Maßnahmen zur Angstbewältigung können in drei Gruppen eingeteilt werden: Vermeidungsstrategien, Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz sowie Kompensation des Defizits.

#### 4.1.1 Vermeidungsstrategien

Man kann sich vorstellen, wie schwierig sich die Bewältigung des Lebensalltags in einer Gesellschaft gestaltet, in der Lesen und Schreiben eine elemen-

tare Bedeutung einnehmen. Situationen, in denen diese Kompetenzen verlangt werden, sind eigentlich kaum zu vermeiden. Und dennoch gelingt es „funktionalen Analphabeten“ immer wieder, nicht in die Verlegenheit zu kommen, vor anderen schreiben oder lesen zu müssen. Im wesentlichen benutzen sie hierfür zwei häufig miteinander verbundene Strategien: die Täuschung und die Delegation. Mittels Täuschungsmanövern – Ausreden wie beispielsweise „Brille vergessen“ – können die Betroffenen ihr Defizit geheimhalten und so den Anschein von „Normalität“, d.h. Lese- und Schreibkundigkeit, wahren. Gleichzeitig sind die Betroffenen in solchen Situationen häufig gezwungen, die von ihnen verlangte schriftsprachliche Aufgabe anderen zu übertragen. Immer wieder thematisieren die Informanten diesen „Täuschungs-Delegations-Mechanismus“.

- 1 P.S.: Man versucht sich ebend nicht unterzukriegen(!) und durchs Leben zu  
 2 schlagen ebend mit vielen Tricksen ebend ja(!) äh mit Schreiben(-) daß Se  
 3 das nicht können(!) und daß Se ebend da die Hand(-) ich war uff em Arbeits-  
 4 amt zum Beispiel(!) kommen Se hin hier(!) müssen Se das ausfüllen(!) Riesen(!)  
 5 Riesen(!) was weeß ich was Formular und so weiter(-) was hab ich gemacht(?)  
 6 Ich hab mir en Arm verbunden(.) Bin hingegangen(!) zur Frau tut mir leid(!)  
 7 bin gestürzt(!) hab mir das verstaucht und so weiter(-) können Se mir das nicht  
 8 mal ausfüllen(?) Ich mache die Angaben(.) Und es hat geklappt(!) man muß  
 9 halt nur Eselsbrücken bauen(.) Man versuchts irgendwo(!) das immer auszu-  
 10 gleichen(.) Man hat da auch kein Selbstbewußtsein mehr(.) Du schaffst das  
 11 nicht und du kannst das nicht und weeß ich was hier(!)  
 (Paul Schumann)

Johann Behrens erzählt, wie er seine Aufgabe als Schichtmeister hat erfüllen können:

- 1 J.B.: Na ja(-) da bist de uff Arbeit gegangen(!) hast dein Schichtplan gehabt(!)  
 2 da mußtest de lesen(!) unn(-) das war ja einfach(.) Ich konnt ja immer ab-  
 3 haken(.) Was ich erledicht habe(!) da hab ich en Haken gemacht(.) Das hab  
 4 ich alles erledicht(.) Es durfte bloß nichts dazwischen kommen wenn jetzt  
 5 irgenwas kaputt geht(.) Oder(-) Stromausfall(.) Das muß ja alles uffge-  
 6 schrieben werden(.) Da fehlt ja(!) da fehlen ja Stunden(.) Wenn jetzt der  
 7 Strom wegfällt(!) muß ich ja früh(!) wenn ich jetzt Nachtschicht hab muß ja  
 8 der Meester wissen warum zwee Stunden hier nichts passiert iss(.) Das mußte  
 9 ja alles uffgeschrieben werden(.) Unn da hatt ich schon was(-) Einfälle ge-  
 10 habt(.) Da hab ich gesacht hier ich hab jetzt zu tun(!) schreib das mal ein(.)  
 11 Das ging immer so(.) Oder(.) bei mir in der Schicht ging das och(!) die Leute  
 12 ham(-) die(.) das war ne große Abteilung(!) der war ebend im Kadmium(!) der  
 13 andere war im Zink(!) und die ham dann selber ihr Zeuch eingeschrieben wenn

14 die was machen mußten(.) Ich mußte das nicht machen(.) Die sind nicht zu mir  
 15 gekommen hier schreibe das ein(.) Wenn(.) die ham dann für sich alleine  
 16 gearbeitet woanders(!) und sind dann ins Buch(!) und ham dann eingetragen was  
 17 ebend kaputt war oder irgendwas(.) Da ging das(.) Und die Leute die mit mir  
 18 gearbeitet haben(!) da hab ich ebend gearbeitet und hab gesacht hier schreib das  
 19 mal ein(.) Unn unn für die war das ebend(-) bombich(!) ich habe gearbeitet unn  
 20 die konnten ebend einschreiben(.) Da ham die e bissel wieder abgeammelt(.)  
 21 Die ham sich gefremt(!) die ham ja nicht gewußt daß ich das nicht kann(!)  
 22 da hab ich lieber das Zeuch genommen habe da gearbeitet und die ham für mich  
 23 eingeschrieben(.)  
 (Johann Behrens)

Nicht immer ist eine Delegation mit einer Täuschung derjenigen Person verbunden, der die schriftlichen Angelegenheiten stellvertretend übertragen werden. In vielen Fällen wissen beispielsweise die Ehepartner oder andere Vertrauenspersonen von den Schwierigkeiten und übernehmen schriftsprachliche Aufgaben. Alfred Köhler berichtet davon:

1 A.K.: Und wenn man dann hier so(-) schreiben mußte hier(!) sagen wa mal(-) ..  
 2 überhaupt was halt so im täglichen Leben war(-) ob das nun Post oder  
 3 sonst was war(-) da mußte man immer zu jemandem hin(.) Und dazu hatt  
 4 ich noch meine Mutter(!) meine Stiefmutter(!) und da war das immer(-)  
 5 einfacher(.) Wie ne(!) dann iss die auch nicht mehr gewesen ne(!) gestorben(!)  
 6 und da stand ich dann(,) also vielmehr dann hab ich ja(,) bin ich ja nach der  
 7 Lehre(-) und nach der Armee(-) und nach(,) ich hab dann meine Frau  
 8 kennengelernt(!) ne(!) und dann hab ich(,) hat die das alles für mich gemacht(.)  
 9 Weil die ja nun eine höhere Schulausbildung hatte und auch mehr auf em  
 10 Kasten hatte in dem schriftlichen Gebiet(.)  
 Alfred Köhler)

Mit dem Delegieren schriftsprachlicher Anforderungen stellt sich unweigerlich ein Abhängigkeitsverhältnis ein, ob der Delegierte nun eingeweiht ist oder nicht. Für die Betroffenen bedeutet dies, daß sie ständig auf die Hilfsbereitschaft ihrer Mitmenschen angewiesen sind, eine große Belastung, selbst wenn die delegierten Personen bereitwillig ihre Hilfe anbieten. Zudem müssen sie immer damit rechnen, daß die Angesprochenen mit Unverständnis, Ablehnung oder gar boshafte Bemerkungen reagieren. Aus den Interviews geht hervor, daß solche Reaktionen durchaus auch von Vertrauenspersonen, etwa den Ehepartnern oder Kindern, erfolgen können. Diese sehen sich als Überlegene und tragen auf diese Weise dazu bei, daß bei den Betroffenen Inferioritätsgefühle entstehen bzw. verstärkt werden. Zudem mißbrauchen sie häufig ihre vermeintliche Machtposition, wie Anna Wagner in dem folgenden kurzen Interviewausschnitt berichtet:

- 1 A.W.: Mein zweite Mann denkt ja ich wär e bißchen dumm(.) Weil ich ja viele  
 2 Sachen nit lesen kann(.) Gell(!) und viele Sachen tut er mir ja dann verheim-  
 3 lichen(-) er sacht mir ja nit alles was in den Briefen alles drinsteht ne(!)  
 (Anna Wagner)

#### 4.1.2 Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz

Neben den geschilderten Vermeidungsstrategien haben „funktionale Analphabeten“ im Laufe ihres Lebens gelernt, sich ohne Schrift zurechtzufinden. So orientieren sie sich beispielsweise an bestimmten Symbolen bzw. betrachten Buchstaben als solche oder entwickeln eigene „Codes“, deren Bedeutung nur sie kennen. Solche Vorgehensweisen sind zum einen reine „Überlebensstrategien“ und bieten zum anderen Schutz vor Entdeckung. Michael Pfeiffer erzählt, wie er auf diese Weise seine Arbeit erledigt:

- 1 M.P.: Und da bin ich als Beifahrer mit druff(!) na ja die erste Zeit war ungewohnt(.)  
 2 Da hat man solche Listen gehabt(!) da stehn die ganzen Namen alle da druff(!)  
 3 na da mußt ich ja och schreiben und rechnen und das hat mich ja(.) das  
 4 Rechnen mit em Geld und so(-) das hat mich ja nicht gestört(.) Aber wenn die  
 5 nachher Sonderwünsche hatten die Kunden(!) da hab ich mir dann immer die ersten  
 6 zwee Buchstaben so uffgeschrieben(!) und dann hab ich gewußt was das iss(.) Zum  
 7 Beispiel die eene wollte ne neue Gasflasche haben(!) da hab ich mir um das zu  
 8 merken(!) hab ich mir das uffgeschrieben(!) die Anfangsbuchstaben „NE“ und  
 9 dann „FL“(!) und dann wußt ich genau neue Flasche(.)  
 (Michael Pfeiffer)

Welchem Streß die Betroffenen in solchen Situationen ausgesetzt sind, schildert Alfred Köhler sehr anschaulich in seinem Interview. Regelrecht Panik habe er bekommen, wenn er während seiner Armeezeit Telefondienst hatte und Nachrichten an Vorgesetzte habe weitergeben müssen. Da er sich nicht alle Meldungen habe merken können, habe er sie für sich auf Zettel geschrieben, aber keinem anderen zeigen können. Dabei habe er „mehr geschwitz als wenn ich richtig körperlich meinen Einsatz zeigen konnte“.

Eine weitere Strategie, die von „funktionalen Analphabeten“ häufig angewandt wird, ist erhöhte Merkfähigkeit. Heiner Fischer erklärt hierzu:

- 1 H.F.: Das iss(-) also(-) ich äh(.) wenn man nit schreiben und lesen kann(-) ich  
 2 muß sagen ich hatt(.) und hab auch noch(-) ich kann mir gut was merken(.)  
 3 Wenn ich was drinn hab hab ichs drinn(.) Das vergeß ich nit mehr(.) Von  
 4 daher hab ich mir das immer so gemerkt(.)  
 (Heiner Fischer)

Da den Menschen mit Lese- und Schreibproblemen Medien wie Zeitungen oder Bücher zum größten Teil verschlossen bleiben, sind sie gezwungen, Wissen und Kenntnisse auf andere Weise zu erwerben, um beispielsweise in Gesprächen mit Arbeitskollegen mitreden zu können und dabei nicht als „Analphabeten“ aufzufallen. So schildert etwa Florian Wolf in seinem Interview recht ausführlich sein Interesse an Nachrichten in Radio und Fernsehen. In der Erzählung über seine ehemalige Arbeitsstelle in einem „Klubhaus“, in dem kulturelle Veranstaltungen stattfinden, beschreibt Paul Schumann, wie er durch erhöhte Aufmerksamkeit Wissen erwirbt:

- 1 P.S.: Aber es war nicht schlecht(-) ham Se ebend viele Leute gesehn und ham  
 2 ebend viel gelernt also(!) und Sie ham immer versucht mit den Augen zu  
 3 klaun ja(!) und zu horchen und zu gucken und so weiter(-) wo andere selbst-  
 4 verständlich war(!) mußten Sie ebend viel horchen gucken das und das(!) und  
 5 mußten sich immer hervorspielen in der Lehre oder was(.) Da ham Se gute  
 6 Leistungen gebracht(!) sonst hätten die Sie noch mehr untergebuttert.(.)  
 (Paul Schumann)

#### 4.1.3 Kompensation des Defizits

Eine dritte Möglichkeit für „funktionale Analphabeten“, ihre Lese- und Schreibprobleme bzw. ihre Angst zu managen, besteht darin, sich in anderen Bereichen zu profilieren und damit einen Ausgleich für ihr Defizit zu schaffen. Ein solcher Ausgleich kann zum Beispiel durch besonderen Arbeitseifer erfolgen. In der DDR wurde diese biographische Basisdisposition des „Sichbeweisen-Müssens“ sogar von staatlicher Seite aus „belohnt“ (Auszeichnungen als „Bestarbeiter“). Möglicherweise glauben die Betroffenen auch, daß, wenn sie sich in ihrem Arbeitsfeld gewissermaßen unentbehrlich machen, ihr „Analphabetentum“ bei einer Beurteilung nicht so sehr ins Gewicht fallen wird und sie so auch in gewisser Weise vor einem Arbeitsplatzverlust geschützt sind.

Nicht nur über ihre Arbeit gelingt es „funktionalen Analphabeten“, sich von ihrem Problem zu distanzieren. Eine ähnliche Funktion kann das Eingebundensein in eine bestimmte Gruppe erfüllen. Hier ist etwa Florian Wolfs Engagement bei Pionieren, FDJ, Partei und Gewerkschaft zu nennen. Diese DDR-spezifischen sozialen Einheiten bieten ihm große Entfaltungsmöglichkeiten und steigern sein Selbstwertgefühl, so daß er gelassener mit dem „Anphabetentum“ umgehen kann (er hat zum Beispiel sehr offensive Strategien). Paul Schumann hat sich diesen Gruppierungen nicht angeschlossen, berichtet aber von einem großen solidarischen Freundeskreis, in dem er sich aufgehoben fühlt. Neben den gemeinsamen Freizeitaktivitäten – so erzählt er – habe man

sich auch im Alltag gegenseitig unterstützt, zum Beispiel beim Hausbau oder beim Betreuen der Kinder. Außerdem seien die „Beziehungen“ der einzelnen Freunde sehr wichtig gewesen, denn immer habe jemand Dinge besorgen können, die man sonst kaum habe bekommen können, etwa Kühlschränke. Mit dem Ende der DDR seien auch solche Freundschaftsdienste eingeschlafen, nun denke jeder nur noch an sich.

Das Interview mit Johanna Peters, der Mormonin, zeigt, daß eine religiöse Gemeinschaft ebenfalls helfen kann, ein Stigma zu bewältigen. So kann die Informantin aufgrund ihres gewonnenen Selbstbewußtseins sehr viel offener mit ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten umgehen:

- 1 J.P.: Da kann ich heut mei Mund aufmachen(.) Das hätt ich früher nit(.) Da hätt  
 2 ich immer lieber gesacht ach nee(-) auseinandersetzen(!) das mach ich nit(!)  
 3 Aber das tu ich heute(.) Wenn irgendwas verkehrt oder was gegen mich  
 4 iss(!) dann wehr ich mich(.)  
 5 I.: Wie erklären Sie sich das(?) Daß Sie das heute machen(?)  
 6 J.P.: Ja weil ich an Selbstbewußtsein gekriegt hab.(.) Dadurch daß ich erkannt hab(!)  
 7 daß ich genau so viel wert bin wie annern auch(.)  
 8 I.: Und das mit Hilfe der Kirche(?)  
 9 J.P.: Ja(!) daß ich also jetzt weiß(!) auch durch die Kirche daß ich genau so wertvoll  
 10 bin wie annern(!) nur halt daß ich eben in äh(-) daß ich geistig eben nit so bin(.)  
 11 Aber ich bin nix weniger und nix besser(.) Ich ich bin denen gleichwürdig(.)  
 12 Nur halt daß ich ihnen eben(!) daß die klüger sind als ich(.)  
 (Johanna Peters)

Zusammenfassend läßt sich zu den Bewältigungsstrategien folgendes sagen: „Funktionale Analphabeten“ bleiben auch deshalb meist unentdeckt, weil sie im Verbergen ihres Defizits eine gewisse Professionalität erlangt haben, so daß ihre Mitmenschen kaum Verdacht schöpfen. Der dabei zutage tretende Einfallreichtum kann durchaus als Leistung anerkannt werden. Allerdings scheint die Angst vor dem Entdecktwerden für viele Betroffene so groß zu sein, daß sie sich stärker auf das Management des Versteckens konzentrieren als auf den Versuch, vorhandene schriftsprachliche Kompetenzen einzusetzen. In diesem Zusammenhang wird dann auch die Frage nach den Motiven interessant, die Menschen mit Lese- und Schreibproblemen dazu veranlassen, sich schließlich doch ihren Schwierigkeiten zu stellen und in Alphabetisierungskursen das Lesen und Schreiben zu lernen.

## 4.2 Der Weg in den Alphabetisierungskurs

### 4.2.1 Femdbestimmung versus Eigeninitiative

Betrachtet man die Aussagen der Interviewten zur Frage, wie sie denn zu den Alphabetisierungskursen gekommen seien, so stellt man fest, daß sie nicht unbedingt freiwillig an einem Kurs teilnehmen, sondern von anderen (z.B. den Ehepartnern) mehr oder weniger dazu gedrängt worden sind. Dies erstaunt, ist doch die Freiwilligkeit der Teilnahme eines der Prinzipien der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund der oben geschilderten Ängste erscheint dieser offensichtlich notwendige Antrieb allerdings nachvollziehbar. Der schwerste Schritt bei einer Kursanmeldung wird daher auch das Eingeständnis sein, nicht lesen und schreiben zu können. Viele „funktionale Analphabeten“ denken, nur sie alleine seien von diesem Problem betroffen. Weder können sie glauben, daß auch andere dieses Problem haben, noch daß sie irgendwo auf Verständnis und Hilfe treffen. Zu diesen Befürchtungen kommt eine weitere hinzu. Viele Betroffene sind davon überzeugt, als Erwachsene nicht mehr in der Lage zu sein, das Lesen und Schreiben neu zu lernen. Unangenehme Erinnerungen an die Schulzeit spielen hierbei sicher eine Rolle. Aus allen diesen Gründen kostet es „funktionale Analphabeten“ große Überwindung, aus eigener Initiative einen Kurs aufzusuchen. Und so kommt es, daß die Ehepartner oder andere Vertrauenspersonen nach Lernmöglichkeiten suchen und sich um die Anmeldung kümmern. So auch bei Michael Pfeiffer (in diesem Ausschnitt spricht erneut seine Frau):

- 1 F.P.: Ich immer gedacht mein Gott warum gibts das nicht(?) Ich hab die
  - 2 Zeitungen immer gewälzt(.) Da stand drinne Lehrgänge Schreibmaschine(-)
  - 3 Lehrgänge und och Deutsch-Schwierigkeiten ab vierte Klasse oder bis vierte
  - 4 Klasse(!) oder was da immer drinne steht(.) Och die Volkshochschule(.) Ich
  - 5 sach mein Gott es muß doch mal irgendwo was geben(-) es gibt doch
  - 6 Tausende die nicht lesen und schreiben können(.) Das iss doch en Uunding(.)
  - 7 Und dann wie gesacht les ich die Bild-Zeitung(!)
  - 8 M.P.: Es kam ja schon mal was im Fernsehn bei RTL da(.)
  - 9 F.P.: Ja das war aber drüben(.) Daß es da schon solche Schulen gibt(.)
  - 10 M.P.: Das war ja drüben(.) Ich konnt ja nicht immer
  - 11 da hoch fahrn(!) das geht ja nicht(.)
  - 12 F.P.: Das iss ja nicht zu machen(.) Kann man ja nicht machen(.) Und dann hab ich
  - 13 das gelesen(!) und denk das kann ja wohl nicht wahr sein(.) Sind wa och
  - 14 gleich(.) also am selben Tag hab ich angerufen(!) und dann sind wa och gleich
  - 15 hin(.)
- (Michael Pfeiffer)

Nach dem Interview erzählt Frau Pfeiffer noch, daß sie ihren Mann, der zum Zeitpunkt des Interviews erst zum zweiten Mal am Kurs teilnimmt, zum Unterricht begleite und auf ihn warte, um ihm auf diese Weise auch ein wenig die Angst zu nehmen.

Die Informanten, die sich selbst um eine Lernmöglichkeit gekümmert haben, berichten sehr anschaulich von ihren Ängsten und ihren „Tricks“ bei der ersten Kontaktaufnahme mit der Institution:

1 H.F.: Also ich kann nur jedem sachen(-) da brauch man kei Angst zu haben hierher  
 2 zu gehen und sonstwas(-) hingehn(!) der Mut der(-) hier(-) ich hab angerufen in  
 3 B-Stadt(-) und dann ham die mich weiterverbunden(.) Und da und da(-) also  
 4 ich hab gedacht das gibts doch nit(.) Aber jetzt bleibst de dran(.) Jetzt hast de  
 5 die Sache angefangen(.) Und dann hatt ich die Susanne(.) Und dann hatt ich die  
 6 Termine(.) Und das(-) und bin dann hierher und(-) geschwitzt und(-) hierher  
 7 und hab das gemerkt(!) da hab ich gedacht ooh(-) hier bist de richtich(.) Echt  
 8 wahr(.) Die Lehrerin in Ordnung(!) die was hier warn(-) super und da hab ich  
 9 mal gemerkt daß ich gar nit mal so dumm bin(!) und da hab ich Leut hier ge-  
 10 getroffen(!) die hab ich gekann(!) die kommen aus em Nachbarort(!) hab ich nie  
 11 gedacht daß die Schwierigkeiten haben mit dem Lesen und Schreiben(.) Es gibt  
 12 so viele Leut die es halt(-) verbergen wie ich die ganzen Jahr(.) Was halt nit  
 13 richtig iss(.)  
 (Heiner Fischer)

1 A.W.: Ich hab(-) durch meine Privatchefin(!) hab ich gesacht äh wo iss denn hier ne  
 2 Schule(.) (unverständlich)  
 3 I.: Also das ging von lhnen aus(?)  
 4 A.W.: So Schulen gibt(!) und da hab ich mich drum bemüht(.) Und da sach ich bei  
 5 uns iss ja so ne Schule hab ich gesacht hier neben wo ich arbeit hab ich  
 6 gesacht(.) Aber nit gesacht daß es für mich iss(.) Iss für meine Nachbarin(.)  
 7 Hab ich gelogen(-) (leises Lachen) und da sacht die auf einmal zu mir die  
 8 Sekretärin ach ich glaub unser Anna kann nit lesen(.) Hat die gesacht(.) Sach  
 9 ich nein nein ich kann lesen(-) hab ich gesacht das iss für mei Nachbarin(.)  
 10 (Lachen) Da hab ich mich so geschämt(.) Wissen Se(?)  
 (Anna Wagner)

Deutlich wird in dieser Interviewpassage auch, daß es für die Betroffenen offenbar recht schwierig ist, an Informationen über stattfindende Alphabetisierungskurse zu kommen. Oft nur durch Zufall werden sie auf Angebote von Bildungseinrichtungen aufmerksam. Für die „funktionalen Analphabeten“ in Ostdeutschland ist die Situation auch deshalb schwierig, weil die Angebote zur Alphabetisierung erst seit wenigen Jahren existieren und in der Öffentlichkeit oder in Ämtern noch nicht sehr bekannt sind.



#### 4.2.2 Der Anlaß des Kursbesuchs

Aus welchen Gründen entschließen sich „funktionale Analphabeten“, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen? Ähnlich wie bei der Erkenntnis, daß Lese- und Schreibfertigkeiten im Lebensalltag von elementarer Bedeutung sind, geben bestimmte „Schlüsselerlebnisse“ den Ausschlag dafür, sich für einen Kursbesuch zu entscheiden. Es kann sich dabei um aktuelle Anlässe handeln, aber auch um solche, mit denen erst in einigen Jahren zu rechnen ist. In den vorliegenden Interviews werden folgende Motive genannt:

##### Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus

Bestimmte unvorhergesehene Änderungen im Lebensalltag können sorgfältig aufgebaute Strategien zusammenbrechen lassen. Ein solcher Einschnitt kann beispielsweise der Tod derjenigen Person sein, die bisher alle schriftsprachlichen Angelegenheiten geregelt hat. Für Alfred Köhler ist die Scheidung von seiner Frau das Ereignis, das ihn zum Handeln bewegt:

- 1 A.K.: Und das hat alles meine Frau gemanagt dann(.) Die hat immer gesacht brauchst
  - 2 dir keenen Kopp zu machen(!) und da war ich irgendwie mit einer Sorge auch
  - 3 entlastet(.) Ne(!) so(.) Aber dann warn sechzehn Jahre rum(!) .. da kam die
  - 4 Scheidung(!) und dann stand ich da wie en Brett(.) Dann kam noch die Wende
  - 5 ne(!) jetzt hieß es uff eenmal(-) jetzt muß es weitergehn(.) Und wem(.) wen
  - 6 kannst de jetzt um Hilfe hier nehmen(?) Die Mutter nicht(!) die Frau nicht(!) und
  - 7 vor den Kindern stehst de ja auch erst emal blamabel da(.) Ne(!) denn die(.) in
  - 8 dem Moment mußst du des ja dann auch mal sagen(.) Ne(!) so und dann hab ich
  - 9 mir gedacht dann gibts bloß noch einen Weg(!) Volkshochschule(!) denn du
  - 10 hast das schon immer im Fernsehn gesehn(!) und da muß irgendwo en Weg
  - 11 dann drinne sein(!) daß du da irgendwie(!) das Vertrauen kriegst oder oder
  - 12 selbständig wirst uff diese Art ne(!) so(.) Und jetzt sitz ich hier(.)
- (Alfred Köhler)

Nicht nur unerwartete Ereignisse geben den Anlaß zum Kursbesuch, sondern auch solche, die sich in naher oder ferner Zukunft abspielen werden. Dazu gehört zum Beispiel die Gewißheit, daß die eigenen Kinder irgendwann eingeschult und selbst lesen und schreiben lernen werden. Viele Betroffene fürchten, ihren Kindern bei Schulaufgaben nicht helfen zu können, eine Erfahrung, die sie selbst häufig gemacht haben und die sie den eigenen Kindern ersparen wollen.

- 1 H.F.: Und auch überhaupt(-) daß ich auch mit meinem Sohn(-) wenn mein Sohn
- 2 in die Schule kommt(!) und mei Frau iss weiß Gott emal nit da(!) und dann
- 3 heißts ei Papa kannst de mir mal helfen(?) Dann gehts mir wies meinen(.) also

- 4 meinem Sohn wies mir gegangen iss(.)  
(Heiner Fischer)

Die Angst, seinem Sohn eventuell zu wenig Aufmerksamkeit zu schenken und damit im Grunde die Fehler seiner eigenen Eltern zu wiederholen, quält Heiner Fischer bereits jetzt, als sein Sohn erst drei Jahre alt ist. Der Gedanke, dem Jungen keine Geschichte vorlesen zu können – so wird in einer anderen Passage deutlich –, empfindet er offensichtlich als unerträglich, und dies bildet für ihn einen entscheidenden Anlaß, sich um sein Lese- und Schreibdefizit zu kümmern.

Weiterhin befürchten „funktionale Analphabeten“, von den eigenen Kindern bloßgestellt zu werden, sobald diese erfahren, daß ein Elternteil nicht lesen und schreiben kann. Jutta Simon schildert eine Situation, in der es ihr gelingt, einer drohenden Entdeckung durch ihren elfjährigen Sohn zu entgehen. Zu diesem Zeitpunkt ist sie jedoch schon Kursteilnehmerin.

- 1 J.S.: Und da wollt ich ihm deletzt auch ne Geschichte vorlesen(!) da war er neben mir  
2 und hat mitgelesen(.) Und da hatt ich en paar Wörter falsch(-) sach mal Mama kannst  
3 du nit lesen(?) Guck mal da steht(-) mmmhhh(-) sach ich ich wollt ja nur mal gucken  
4 ob du auch aufpaßt(.) So schlag ich mich durch(.) Ich sach ich les immer extra was  
5 falsch(!) mal gucken obs du aufpaßt und mitliest(!) ob ich das auch(,) ob das stimmt  
6 was ich da lese(.) Ich paß schon auf(.) Brauchst kei Angst zu ham(.) (Lachen) Iss  
7 nit einfach ehrlich(.) Also(-) manchmal bin ich am Verzweifeln(.)  
(Jutta Simon)

### Beruflicher Aufstieg

Nicht selten kommt es vor, daß „funktionale Analphabeten“ Angebote zum beruflichen Aufstieg ausschlagen aus Angst, im neuen Aufgabengebiet mit Schrift konfrontiert und damit als Lese- und Schreibunkundige enttarnt zu werden. Es gibt paradoxerweise Menschen, die ihren Arbeitsplatz wechseln, sobald sich eine Beförderung ankündigt. Umgekehrt kann die Aussicht auf berufliche Verbesserung durchaus zum Besuch eines Alphabetisierungskurses motivieren, wie Heiner Fischer im folgenden Ausschnitt erzählt:

- 1 H.F.: Ich hab ja hier in der Firma(!) daß ich äh auch mal so en bißchen Polier(.)  
2 Ich mach zwar eben auch Polier(!) aber bei uns iss daß man die ganze Kolonne  
3 über sich hat(.). Der eine der geht jetzt in einem Jahr ab(!) und da hat der Chef  
4 mich schon mal angesprochen(.) Weil ich ziemlich der Jüngste und auch  
5 ziemlich der Interessierteste für alles bin(.) Ja(-) und da hab ich gesacht na ja(-)  
6 dann iss auch halt viel Schreiberei(.) Da hab ich e bißchen Angst also vor(.)  
7 Aber ich hab gesagt na ja(-) da können wa drüber reden wenn der Dings weg  
8 iss(.). Und deswegen will ich halt jetzt auch in dem einen Jahr auch viel lernen(!)  
9 daß ich(!) wens soweit iss(!) iss es ja auch finanziell dann für mich en Reiz(.)  
(Heiner Fischer)

### Wunsch nach Unabhängigkeit und „Normalität“

Als sehr belastend empfinden „funktionale Analphabeten“ das ständige Angewiesensein auf die Hilfe anderer. Der Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit ist daher sehr groß. Vielleicht liegt hierin auch das Hauptmotiv derjenigen Menschen, die andere ohne deren ausdrücklichen Wunsch zum Kursbesuch drängen, empfinden sie solche Abhängigkeiten doch möglicherweise als ebenso unangenehm und wollen sie mit allen Mitteln lösen. Im Fall von Florian Wolf könnte dies die Überlegung der Ehefrau gewesen sein.

Die Abhängigkeit von ihrem Mann sowie die Furcht, nach seinem Tod vielleicht nicht auf eigenen Füßen stehen zu können, bilden für Anna Wagner den Anlaß, lesen und schreiben zu lernen.

- 1 A.W.: Und ich möchte gerne lesen hab ich gesacht(!) weil mein Mann so schwer
  - 2 herzkrank iss(!) wenn ihm mal was passiert(!) sach ich oder er stirbt(!)
  - 3 hab ich gesacht(!) und dann kommt dann Post(!) ich kann se nit beantworten(!)
  - 4 ich weiß nit an wen ich mich wenden soll(!) hab ich gesacht(!) und ich möcht
  - 5 gern lesen lernen(.)
- (Anna Wagner)

Über Lese- und Schreibkenntnisse zu verfügen, heißt für Paul Schumann, „normale“ Dinge wie jeder andere auch machen zu können:

- 1 P.S.: Ich habe ja(-) großer Traum daß es eines mal klappt(!) also daß ich
  - 2 richtich schreiben kann(!) weil ich möchte ja mal gerne zum Beispiel en Brief
  - 3 schreiben oder was(.) Oder weiß ich was hier irgendwas(.)
- (Paul Schumann)

### 4.2.3 Die Bedeutung des Alphabetisierungskurses

Der anfänglichen Angst der „funktionalen Analphabeten“ vor einem Kursbesuch folgt schon bald große Erleichterung: „Hier bist du richtig“ – so die bereits in anderem Zusammenhang zitierte Bemerkung von Heiner Fischer, als er zum ersten Mal im Kurs erscheint. Die Gewißheit, unter „Gleichgesinnten“ zu sein und nicht verspottet, sondern ernstgenommen zu werden, ist für viele Betroffene eine neue Erfahrung. Häufig mit Unglauben registrieren sie, daß viele andere mit diesem Problem zu kämpfen haben. Allein diese Tatsache kann dazu führen, daß sich die Betroffenen als Person aufgewertet fühlen und stärkeres Selbstvertrauen entwickeln.

Der Kurs wird für viele „funktionale Analphabeten“ zu einem wichtigen Bestandteil ihres Lebens. Vor allem in Ostdeutschland scheint der Lese- und Schreibkurs als Ort der Kommunikation eine große Bedeutung zu haben. Das

gemeinsame Kaffeetrinken eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn sowie die gemeinsamen Aktivitäten (z.B. Feste) scheinen für die Teilnehmer dort sehr wichtig zu sein. Zwar sind in den Interviews keine expliziten Äußerungen hierzu zu finden (außer im Interview mit Florian Wolf). Aber sowohl aus anderen Bemerkungen, beispielsweise zu den nach der „Wende“ veränderten Freundschaftsbeziehungen (beklagt wird der Verlust von Zusammenhalt und Freundschaft), als auch aus meinen eigenen Beobachtungen ergeben sich Hinweise darauf, daß der Alphabetisierungskurs als Ersatz für verlorengegangene solidarische Strukturen, sozusagen als stabilisierendes Moment im Leben, genutzt wird.

Für Maria Grün und Johanna Peters, die seit neun bzw. sieben Jahren lernen, scheint der Kurs eine quasi-religiöse Lebensform darzustellen. Die langjährige Teilnahme dürfte zwar auch mit dem Alter der beiden Frauen und den damit verbundenen Lernschwierigkeiten zusammenhängen – beide sind Ende fünfzig und bestätigen, daß ihnen im Gegensatz zu jüngeren Teilnehmern das Lernen oft schwerfalle –, jedoch kann man der gesamten Schilderung über ihre Kurse entnehmen, daß für sie die Lerngruppe und die Atmosphäre sehr wichtig sind.

Damit wird deutlich, daß der Erfolg eines Alphabetisierungskurses nicht alleine an den Lese- und Schreibkenntnissen zu messen ist.<sup>28</sup> Allein ein veränderter Umgang mit dem Problem kann für den einzelnen von sehr großer Bedeutung sein.

Auf einen letzten Punkt sei noch hingewiesen: Um Lernfortschritte zu erzielen, ist auch das Familienumfeld der Betroffenen sehr wichtig. Viele „funktionale Analphabeten“ finden in ihren Ehepartnern große Hilfe, wie Heiner Fischer erzählt:

- 1 H.F.: Jetzt meine Frau(-) das iss normalerweise jetzt gerade hier Mittwoch da geht
  - 2 se immer in Gymnastik und(-) es geht halt(,) meine Sache geht vor(.) Weil das
  - 3 sehr wichtig ist(.) Auch für sie(.) Sie sacht ja also ich komm nur mal ins
  - 4 Krankenhaus und dann sollst du irgendwas machen und dann kannst des nit(.)
  - 5 Und das hier iss wichtig(.) Sacht se(.) Du mußt das einfach lernen(.) Und(-)
  - 6 die unterstützt mich da sehr gut(.) Tun wa daheim auch so en bißchen lernen
  - 7 und alles(-) und da iss das schon ganz gut(.)
- (Heiner Fischer)

Nicht alle Ehepartner zeigen jedoch so viel Verständnis. Es kommt auch vor, daß sie keinerlei Interesse an den Lernerfolgen zeigen und daher auch keine Unterstützung anbieten. Auf die Frage, ob ihr Mann denn beim Üben helfe, antwortet Anna Wagner:

<sup>28</sup> Natürlich bleibt dies ein Hauptanliegen des Kurses. Johanna Peters hierzu: „Lernen hört nie auf, das iss toll“.

- 1 A.W.: Der iss(,) der fällt so aus der Roll wenn ich den frach(.) Ich hab en gestern  
 2 gefracht iss das(.) iss das Wort richtich was ich da les(?) Ja(.) Auf weiter(.)  
 3 Das nächste(.) So wie ich Ihnen das sach(.) So robust wissen Se(?) So bös(.)  
 4 Und alles was ich sach(.) wenn ich en Schrank aufschieb abends oder morgens  
 5 und leg mei Kleider raus für de nächste Tag(-) da schüttelt er schon mim  
 6 Kopp(<sup>!</sup>) da fällt er schon aus der Roll(<sup>!</sup>) muß das jetzt sein(?) Der iss wie so  
 7 wie so ne alte Frau(<sup>!</sup>) oder wie so ne alte Knacker wollt ich grad sachen(<sup>!</sup>)  
 8 (Lachen) und da verlier ich dann die Lust irgendwas zu machen wissen Se(?)  
 9 Ich sach Ihnen ich probier alleins(<sup>!</sup>) aber da weiß ich noch lang nit obs richtig  
 10 iss was ich les(-) das iss das doch(.) So wie in der Arbeit jetzt(-) wenn ich in  
 11 de Zeitung was les in de Bild-Zeitung(<sup>!</sup>) wenn ich Pause hab zwischendurch in  
 12 der Arbeit(<sup>!</sup>) dann frach ich meine Kolleginnen(.) Und dann sacht die ja Anna  
 13 das iss richtich was du liest(.). Aber was nützt mich das wenn ich mittags  
 14 bißchen üb und abends iss gar nix mehr dann(.) Ich möcht gern abends mal ne  
 15 Stunde üben(.) Iss aber niemand da wo mir hilft(.)  
 (Anna Wagner)

In den Interviews fällt auf, daß es die Frauen sind, die von ihren Ehemännern keine Hilfe erhalten. Nur Jutta Simon stellt in dieser Hinsicht eine Ausnahme dar. Die Männer dagegen werden in hohem Maße von ihren Ehefrauen bzw. Lebenspartnerinnen gefördert. Diese Konstellation scheint kein Zufall zu sein, wengleich man mit allgemeinen Aussagen hierzu sehr vorsichtig sein muß. Was aber könnte der Grund für diesen geschlechtsspezifischen Unterschied sein? Vermutlich werden hier traditionelle Rollenverteilungen sichtbar: Männer sind für die Existenzsicherung der Familie zuständig. Von ihrem Erfolg im Beruf hängt gewissermaßen das Wohl der Familie ab. Langfristig erfolgreich können sie jedoch nur mit ausreichenden Lese- und Schreibkenntnissen sein. Deshalb hat der Kurs für sie und die Familie schon beinahe existentielle Bedeutung, und deshalb haben auch die Ehefrauen ein starkes Interesse daran, daß ihre Männer regelmäßig und schnell lernen. Man kann annehmen, daß vor allem in den neuen Bundesländern diese Existenzangst sehr groß ist, nachdem sich dort die Situation auf dem Arbeitsmarkt verschlechtert hat. Denn dabei sind vor allem die Frauen verdrängt worden, so daß die materielle Versorgung der Familie eben oft zur alleinigen Aufgabe der Männer geworden ist. Die Aufgabe der Frauen besteht dagegen darin, Haushalt und Kindererziehung zu organisieren. Offensichtlich sind manche Männer der Ansicht, daß hierfür Lese- und Schreibkenntnisse, da sie keine existentielle Bedeutung haben, nicht unbedingt vonnöten sind.

Johanna Peters bietet, ausgehend von ihrem Fall, eine weitere, durchaus einleuchtende Erklärung an, nämlich die Angst von Männern, ihre Machtposition in der Familie an die „gebildete“ Ehefrau zu verlieren:

- 1 J.P.: Der(,) also dem wärs jetzt lieber gewesen wenn ich nicht mehr in die Schule ge-  
2 gangen wär(,) Der wollt immer daß ich(-) weg da(,) Wissen Se(,) Sie wissen ja  
3 daß auch en Mann(-) immer wenn eine Frau mal en bißchen heller wird(!) daß  
4 die das nit gerne haben(,) Die möchten immer gerne en Dummchen haben(,)  
5 (Lachen)  
6 I.: (Lachen)  
7 J.P.: Entschuldigung(-) aber es iss(-) gell(!) wenn ne Frau en bißchen größer wird(!)  
8 das(,) das haben se nicht so gerne(,) Aber sonst(-) das hat er nit so immer  
9 gewollt(,) Aber(-) jetzt(!) jetzt hat er sich dran gewöhnt jetzt iss es nimmer  
10 schlimm(,)  
(Johanna Peters)

A large, bold, gray letter 'V' followed by a period, centered on the page.

*Schluß*

Weltweit stellt der Kampf gegen den „Analphabetismus“ eine große Herausforderung dar. Um allerdings wirksam dagegen angehen zu können, müssen die Ursachen bekannt sein. In den Entwicklungsländern sind diese vor allem in den nicht vorhandenen Bildungschancen eines großen Teils der Bevölkerung zu sehen, was wiederum mit Armut, Vernachlässigung des Bildungssektors, desolater wirtschaftlicher Situation dieser Länder und vielen anderen Gründen zusammenhängt. Dabei wäre zumindest das Problem der mangelnden Elementarbildungsmöglichkeiten relativ leicht gelöst: Um bis zum Jahr 2000 allen Kindern die Möglichkeit einer Schulbildung zu verschaffen, sind nach Berechnungen der UNESCO jährlich zusätzliche 5,8 Milliarden Dollar nötig – genauso viel, wie in den Industrieländern an zwei Tagen für Waffen ausgegeben wird (Frankfurter Rundschau vom 4.9.1990).

Etwas anders sieht das Problem in den Industrieländern aus. Zwar kann man vermutlich auch hier einen Zusammenhang feststellen zwischen Armut und fehlenden Bildungschancen. Merkmal des „Analphabetismus“ in diesen Ländern ist jedoch, daß die meisten lese- und schreibunkundigen Menschen eine Schule besucht und sehr oft auch abgeschlossen haben. Warum aber können sie trotzdem nicht lesen und schreiben?

Die vorliegende Arbeit hat versucht, dieser Frage, nämlich der Frage nach Ursachen und Entstehungsvoraussetzungen des „funktionalen Analphabetismus“, auf den Grund zu gehen. Dabei wurde eine „abduktive Haltung“ eingenommen, die dazu befähigt, „die ‚alten‘ Überzeugungen auf die Probe zu stellen und ggf. ‚neue‘ tragfähigere Überzeugungen zu bilden. ... Die Daten müssen die Eigenschaften eines Wetzsteines besitzen, und der Interpret muß gezwungen sein, seine überkommenen Vorurteile abduktiv abzu- oder umzuschleifen“ (Reichertz/Schröer 1994, S.62).

„Der abduktive Schluß zeichnet sich dadurch aus, unter Zugrundelegung einer außeralltäglichen Perspektive und unter Nutzung höhersymbolischer Begriffe in singulären Erfahrungstatsachen allgemeine Merkmale (etwa im Zuge der strukturellen Beschreibung) zu identifizieren, diese Allgemeinheiten (etwa mittels kontrastiver Vergleiche) zu bestimmten Kategorien zu verdichten und schließlich als Erklärungspotential zu nutzen“ (Nittel 1994).

Folgende Ergebnisse konnten dadurch gewonnen werden:

Die intensive Beschäftigung mit Lebensgeschichten „funktionaler Analphabeten“ aus Ost- und Westdeutschland hat gezeigt, daß schon in den ersten Lebensjahren eine Reihe von Gegebenheiten auszumachen sind, die sich ungünstig auf den Sozialisationsprozeß der Betroffenen auswirken. Zu diesen Umständen, die in der Arbeit unter der Kategorie „Aufschiebung des Verlaufskurvenpotentials“ aufgeführt worden sind, gehören zum Beispiel der zeitgeschichtliche Hintergrund, ebenso bestimmte familiäre Konstellationen (große Geschwisterzahl, Reproduktionsdruck der Eltern, Leidensbiographien der Eltern). Nicht selten ist diese erste Lebensphase von Gewalt, Gleichgültigkeit



und Vernachlässigung geprägt, was sich nachhaltig auf die Entwicklung und den späteren Lernprozeß auswirken kann.

Der Eintritt in die Schule wird für die Betroffenen oft zunächst zu einer – wenn auch unbewußten – „Flucht“ aus dem unharmonischen Familienmilieu genutzt. Der „Erfolg“ währt jedoch nur kurz, schon bald werden sie von der Schulwirklichkeit eingeholt. Leistungserwartungen der Lehrer können plötzlich nicht mehr erfüllt werden, die schulische Versagensverlaufskurve setzt sich in Gang. Das Zusammenwirken der ungünstigen familiären Konstellationen und der oft ignoranten und gleichgültigen Haltung der Lehrer bewirken schließlich, daß die Betroffenen in einen extremen Leidensprozeß geraten, der im wesentlichen von Indifferenz sowohl ihrer Person als auch ihren Schwierigkeiten gegenüber gekennzeichnet ist. Wichtig ist, daß die Ursache für das Wirksamwerden der Verlaufskurve nicht das Lese- und Schreibproblem ist. Der nicht einsetzende Lese- und Schreiblernprozeß ist offenbar vielmehr als eine Folge des Leidensprozesses zu betrachten.

Die sich an die Schule anschließende Phase der Berufsfindung kann zunächst noch unter dem Aspekt der Verlaufskurve betrachtet werden: Fehlende oder unzureichende Schulabschlüsse der „funktionalen Analphabeten“ haben zur Folge, daß die Berufswahl weitgehend fremdbestimmt abläuft. Die Betroffenen sind also weiterhin einem Prozeß des Getriebenwerdens ausgesetzt. Nicht selten gelingt es ihnen aber nach einiger Zeit, eine eigene berufsbiographische Linie durchzusetzen, mit der sie sich aus der Verlaufskurve befreien können. An dem Lese- und Schreibproblem ändert sich indessen nichts. Hier werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit sichtbar:

1) „Funktionale Analphabeten“ leiden offenbar nicht notwendigerweise ihr Leben lang. Sie können wichtige Elemente ihrer Verlaufskurve ausschalten, biographische Handlungsschemata entwickeln und ihrem Leben dadurch eine völlig andere Richtung geben. D.h., das Lese- und Schreibproblem muß diese Menschen nicht daran hindern, ein erfolgreiches Leben zu führen und auf andere Weise als durch das Lesen- und Schreibenlernen ein größeres Selbstbewußtsein zu erlangen.

2) Ebenso wie der Beginn der Verlaufskurve nicht direkt auf das Lese- und Schreibproblem zurückzuführen ist, so müssen das Ende des Leidensprozesses und der Wechsel der Prozeßstruktur nicht zwangsläufig mit der Lösung dieses Problems einhergehen. D.h., das Ende der Verlaufskurve ist nicht gleichzusetzen mit dem Ende des „Analphabetentums“. Was sich ändert, ist der Umgang mit diesem Defizit sowie die Wahrnehmung als Lese- und Schreibunkundiger.

Im Zusammenhang mit der Befreiung aus einer Verlaufskurve und dem Wirksamwerden einer neuen Prozeßstruktur (z.B. des Handlungsschemas des beruflichen Aufstiegs) ist in den lebensgeschichtlichen Interviews außerdem folgendes deutlich geworden: Offensichtlich besteht ein Zusammenhang zwi-

schen Erwerbstätigkeit und einer Änderung der Lebenssituation. Die Interviews haben gezeigt, daß viele „funktionale Analphabeten“ ihr Defizit beispielsweise durch erhöhten Arbeitseifer ausgleichen. Auf diese Weise können sie sich gewissermaßen von den negativen Erfahrungen der Schulzeit distanzieren und zeigen, daß sie trotz ihrer Probleme durchaus zu Leistungen fähig sind. In der Arbeit ist hierfür der Begriff „biographische Basisdisposition des Sich-beweisen-Müssens“ verwendet worden. Zwei wichtige Aspekte sollen hier hervorgehoben werden:

1) Die Frage der Berufstätigkeit und die damit verbundene mögliche Befreiung aus einem Prozeß des Erleidens ist scheinbar stark geschlechtsabhängig. Während Männer infolge gesellschaftlicher Erwartungen ein berufliches Aufstiegsschema immer nutzen können und von ihrem Lese- und Schreibproblem nicht unbedingt daran gehindert werden, sind Frauen häufiger in eine althergebrachte Hausfrauen- und Mutterrolle verstrickt und von Eheverhältnissen abhängig, was nicht selten auch ein Andauern der Verlaufskurve beinhaltet. Natürlich können sich ihnen auch andere Möglichkeiten eröffnen, um einen Leidenszustand zu beenden. Unter dem Stichwort „Konversion“ habe ich eine solche Möglichkeit in meiner Arbeit aufgezeigt.

2) Ursprüngliches Thema der vorliegenden Arbeit sollte ein Vergleich der Entstehungsbedingungen des „funktionalen Analphabetismus“ in der DDR und der Bundesrepublik sein. Der Vergleich ist zwar nicht wie geplant durchgeführt worden, dennoch können anhand der Lebensgeschichten aus Ostdeutschland einige Erkenntnisse hierzu gewonnen werden. Was die ungünstigen „Startbedingungen“ während der Kindheitsphase („vorenthaltene Kindheit“) angeht, so sind hier offensichtlich keine oder kaum Unterschiede festzustellen. Auch die schulische Sozialisation „funktionaler Analphabeten“ scheint im Westen wie im Osten im wesentlichen in gleicher Weise abzulaufen (Schulversagensverlaufskurve, Indifferenz und Ignoranz seitens der Lehrer). Allerdings sind hier auch Unterschiede zu erkennen. Einrichtungen in der Schule, die ich unter der Kategorie „institutionalisierte Solidaritätsmechanismen“ zusammengefaßt habe und zu denen etwa das „Elternaktiv“ sowie „Pioniere“ und „FDJ“ zählen, können unter Umständen eine Schulversagensverlaufskurve verhindern bzw. abmildern oder eine Kompensationsmöglichkeit für Schulprobleme schaffen. Solche DDR-spezifischen Strukturen tragen dann auch entscheidend dazu bei, daß „funktionale Analphabeten“ im Osten über die Entwicklung eines berufsbiographischen Aufstiegsschemas ein Ende der Verlaufskurve erreichen können (systematische Förderung auch von Sonderschülern oder Schülern mit fehlenden Schulabschlüssen, großes Weiterbildungsnetz, Auszeichnungen für besondere Arbeitsleistungen). Keineswegs soll damit behauptet werden, daß im Westen diese Möglichkeit nicht existiert. Der Unterschied besteht jedoch darin, daß es sich in der DDR eben um institutionalisierte Fördermaßnahmen handelt, während im Westen solche systemati-

schen Integrationsmechanismen nicht in dem Maße vorhanden sind und es mehr vom individuellen Ehrgeiz abhängt, ob ein Aufstiegsschema entwickelt werden kann.

Gleichgültig, ob die interviewten „funktionalen Analphabeten“ sich nun noch in einem Leidensprozeß befinden (bzw. ein labiles Gleichgewicht gefunden haben) oder ob sie sich diesem haben entziehen können, gleichgültig ob aus Ost- oder Westdeutschland, allen gemeinsam sind das Lese- und Schreibproblem und die damit verbundenen Stigmatisierungsängste. Zur Bewältigung dieses Problems bzw. der Ängste haben sie im Laufe ihres Lebens eine große Vielfalt an Strategien entwickelt, die in der Arbeit unter dem Begriff „Stigmamanagement“ dargestellt worden sind. Diejenigen, die sich der Verlaufskurve weitgehend haben entziehen können und mehr Selbstvertrauen erlangt haben, zeigen oft einen selbstbewußteren Umgang mit ihrem Defizit.

Eine Lösung ihres Lese- und Schreibproblems erhoffen sich die „funktionalen Analphabeten“ durch ihre Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs. Die Anlässe sind dabei sehr unterschiedlich (bestimmte Einschnitte im Lebensalltag, Chancen auf berufliche Verbesserung, Wunsch nach Unabhängigkeit usw.). Deutlich geworden ist, daß die Initiative, einen Kurs zu besuchen, nicht immer von den Betroffenen selbst ausgeht, was mit Ängsten vor Anmeldung und Teilnehmern begründet wird. Nehmen sie erstmals am Kurs teil, verschwinden diese Befürchtungen jedoch rasch.

Die Interviews haben gezeigt, daß der Lese- und Schreibkurs für „funktionale Analphabeten“ unterschiedliche Bedeutsamkeit haben kann. Natürlich nimmt das Lesen- und Schreibenlernen eine zentrale Rolle ein. Ebenso wird der Kurs als Ort der Kommunikation und des Austausches mit „Gleichgesinnten“ genutzt und geschätzt. Die oft von Kursanbietern hervorgehobene Bedeutung des Kurses für eine Stärkung des Selbstbewußtseins und der Identität scheint dagegen für manche Teilnehmer von geringerer Wichtigkeit – zumindest für diejenigen, die auf andere Weise zu einem positiven Selbstbild gekommen sind.

Unbestritten ist, daß „funktionale Analphabeten“ extremen Leidensprozessen ausgesetzt waren oder noch immer sind, die sowohl einen Lese- und Schreiblernprozeß verhindert als auch zu einem negativen Selbstbild und zu einem unterentwickelten Selbstbewußtsein geführt haben. Ebensowenig ist von der Hand zu weisen, daß fehlende oder unzureichende Lese- und Schreibkenntnisse zu einer großen Beeinträchtigung der gesamten Lebenssituation führen. Aber wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, gibt es durchaus auch positive Aspekte im Leben von „funktionalen Analphabeten“, die, um von dem Bild eines bemitleidenswerten, unselbständigen, defizitären Menschen wegzukommen, stärkere Beachtung finden müßten.

## Literatur

- Bastian, H./Manger, G./Waldmann, D.: Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt: PAS-DVV 1987
- Bisler, W.: Signifikanter Anderer. In: Fuchs, W./Klima, R./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen 1988
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1988
- Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990
- Deja-Löhlhöffel, B.: Das Bild des jeweils anderen deutschen Staates in den Politik-Schulbüchern der BRD und der DDR. In: Die Deutsche Schule, Heft 1/1988
- Döbert-Nauert, M.: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Frankfurt: PAS-DVV 1985
- Drecol, F./Müller, U.: Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981
- EG-Aktionsforschung: Alphabetisierung Teil 1 und 2. Frankfurt: PAS-DVV 1990
- Encyclopaedia Britannica: „Latter-Day Saints, Church of Jesus Christ“. Band 13. O.O. 1962
- Fuchs, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen 1984
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U.: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt: PAS-DVV 1986
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York 1967
- Huck, G.: Alphabetisierung in den neuen Ländern der Bundesrepublik: Situation und Perspektiven. In: Knoll, J.H. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln 1992 (a)
- Huck, G.: Alphabetisierung und Elementarbildung vis-à-vis. Qualifizierung in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung Heft 7/1992 (b)
- Kickbusch, I.: Familie als Beruf – Beruf als Familie: Der segregierte Arbeitsmarkt und die Familialisierung der weiblichen Arbeit. In: Kickbusch, I./Riedmüller, B.: Die armen Frauen. Frauen und Sozialpolitik. Frankfurt 1984
- Kidron, M./Segal, R.: Der politische Weltatlas. Bonn 1992
- Laabs, H.-J. u.a. (Hg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin (Ost) 1987
- Lasar, U./Schuppe, R.: Alphabetisierung an der Volkshochschule Bremen. In: Arnold, C. (Hg.): Alphabetisierung an Volkshochschulen. Erfahrungsberichte aus drei Volkshochschulen. Frankfurt: PAS-DVV 1983
- Matzke, P.: Funktionaler Analphabetismus in den USA. Zur Bildungsbenachteiligung in Industriegesellschaften. München 1982
- Nangalies, N./Heling, B./Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg 1990
- Nave-Herz, R.: Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Bonn 1993
- Nittel, D.: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: Eine biographieanalytische Studie. Weinheim 1992
- Nittel, D.: Biographische Forschung – ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der sozialen Arbeit. In: Schumann, M./Groddeck, N. (Hg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.B. 1994
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M.: Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart 1982
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes: Abschlußbericht des Projektes „Erkundung des Weiterbildungsbedarfs im Bereich elementarer Qualifikationen in der Erwachsenenbildung der neuen Bundesländer“. Frankfurt 1992

- Programmverzeichnis der Volkshochschule Leipzig, Herbstsemester 1994
- Raith, W./Raith, X.: „Analphabeten tarnen sich perfekt“ – Doch warum? In: Päd. extra Heft 4/1981
- Reichertz, J./Schröer, N.: Erheben, Auswerten, Darstellen. Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie. In: Schröer, N. (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen 1994
- Riemann, G.: Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München 1987
- Romberg, S.: Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen 1993
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeiffenberg, A./Stosberg, A. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981
- Schütze, F.: Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, F. (Hg.): Erzählforschung. Stuttgart 1982
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3/1983
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984
- Strauss, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991
- Tröster, M.: Alphabetisierung und Elementarbildung als Herausforderung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung in den Neuen Ländern. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hg.): Perspektiven und Probleme der Erwachsenenbildung in den Neuen Ländern. Frankfurt: PAS-DVV 1994

## **Zur Autorin**

Birte Egloff, geb. 1969, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt/M.